



GEFAD



GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

GAZİ UNIVERSITY JOURNAL OF GAZİ EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ISSN-1301-9058

GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (GEFAD)
GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ARALIK/DECEMBER 2024 • CİLT / VOLUME 44 • SAYI / NUMBER 3

Gazi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi
Owner on Behalf of Gazi Faculty of Education

Prof. Dr. Uğur ÜNAL
Rektör / Rector

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ
Dekan/ Dean

Yönetim Adresi / Address of Directors

Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
06500, Teknikokullar, ANKARA
Tel: 0(312) 202 18 31, Fax: 0(312) 223 86 93
Web Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/>
e-posta: gefad@gazi.edu.tr

Yerel Süreli Yayın / Local Periodical

ISSN-1301-9058

Basım Tarihi / Publication Date

30.12.2024

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi

Sahibi

Rektör
Prof. Dr. Uğur ÜNAL

Baş Editör

Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ

Editörler

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ
Prof. Dr. Ferudun SEZGİN
Doç. Dr. Ahmet GÖKMEN

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Emre SÖNMEZ
Arş. Gör. Dr. Esra OYAR

GEFAD Editörler Kurulu

Prof. Dr. Aslıhan K. KAROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KALE, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah TÜRKER, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Ertuğrul KÜPELİ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gönül YAZGAN SAĞ, Gazi Üniversitesi

GEFAD Yayın Kurulu

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gülgün ALPAN, Gazi Üniversitesi

Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty

Owner

Rector
Prof. Dr. Uğur ÜNAL

Editor in Chief

Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ

Editors

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ
Prof. Dr. Ferudun SEZGİN
Assoc. Prof. Dr. Ahmet GÖKMEN

Associate Editors

Assoc. Prof. Dr. Emre SÖNMEZ
Res. Asst. Dr. Esra OYAR

GUJGEF Editorial Board

Prof. Dr. Aslıhan K. KAROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi University
Prof. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN, Gazi University
Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KALE, Gazi University
Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi University
Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University
Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi University
Prof. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi University
Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi University
Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi University
Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Abdullah TÜRKER, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Ali Ertuğrul KÜPELİ, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Gönül YAZGAN SAĞ, Gazi University

GUJGEF Publication Board

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi University
Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi University
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University
Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi University
Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi University
Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe University
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi University
Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi University
Prof. Dr. Gülgün ALPAN, Gazi University

Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi	Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University
Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi University
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Emekli Öğr. Üyesi	Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Retired Professor
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi University
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ	Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi University
Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi University
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University
Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi University
Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi University
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi University
Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi University
Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi University
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi University
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi University
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi University
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi University
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi University
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. İbrahim KISAÇ, Gazi University
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi University
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi University
Prof. Dr. Semra MİRİCİ, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Semra MİRİCİ, Gazi University
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Ülkü OZGÜR, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Ülkü OZGÜR, Gazi University
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi University
Prof. Dr. Musa SARI, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Musa SARI, Gazi University
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi University
Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi University
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Yüksel TUFAN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Yüksel TUFAN, Gazi University
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi University
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ	Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi University
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi University
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Perihan YALÇIN, University
Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi University
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi University
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi University
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi University
Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi University
Prof. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara Üniversitesi	Prof. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara University

Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs Ü.
Dr. Öğr. Üyesi Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz University
Assoc. Prof. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs U.
Asst. Prof. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe University

Kapak Tasarımı

Öğr. Gör. Dr. Veysel ŞAYLI, Gazi Üniversitesi

Cover Design

Instructor Dr. Veysel ŞAYLI, Gazi University

Redaktörler

Doç. Dr. Murat ASLAN, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Ömer ÇELİK, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Hatice PASLI, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Işıl KOÇ, Gazi Üniversitesi

Redactors

Assoc. Prof. Dr. Murat ASLAN, Gazi University
Res. Asst. Dr. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi University
Res. Asst. Dr. Ömer ÇELİK, Gazi University
Res. Asst. Hatice PASLI, Gazi University
Res. Asst. Işıl KOÇ, Gazi University

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
eğitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan
hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak
üzere yılda üç kez yayınlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına
açıktır.

Dergimizde yayınlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına
aittir.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE
web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>
e-posta: gefad@gazi.edu.tr

Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)
is a refereed academic journal publishing research papers in the
fields of education. The journal is published three times a year, in
April, August and December. It welcomes articles by scientists
from every institution and nation.

All responsibilities about articles are belong to the authors.

Gazi University, Gazi Faculty of Education
06500 Teknikokullar/Ankara TURKEY
web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>
e-mail: gefad@gazi.edu.tr

Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz

- Prof. Dr. Ahmet AKKAYA, Adıyaman Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Atila YILDIRIM, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan URAL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Emel ARSLAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Ender DURUALP, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ergün RECEOĞLU, Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Ferudun SEZGİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Filiz ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Filiz Tuba DİKKARTIN ÖVEZ, Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Fulya ŞAHİN, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Gürcü KOÇ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Neriman ARAL, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Serhat ARSLAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şerife BÜYÜKKÖSE, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türker KURT, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Agah Tuğrul KORUCU, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Ajda Aylin CAN, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Berna TATAROĞLU TAŞDAN, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Cansu TUTKUN, Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Cem ASLAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Derya ATABEY, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Emine KARASU AVCI, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Burcu TOPU, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz AYDEMİR, Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Gonca Hülya YAYAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. İlknur ÖZAL GÖNCÜ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Lütfiye COŞKUN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet YAVUZ, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Merve ÜNAL, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Said KIYMAZ, Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Bilgehan SONSEL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ömür ÇOBAN, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan DEMİR, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Serkan DÜZGÜN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Vedat BAYRAKTAR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yaşar BARUT, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf TAVİL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elçin ERGİN TALAKA, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülay AGAÇ, Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hakan METİN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Çiğdem YILDIRIM, Başkent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Deniz DEĞİRMENCİ, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENÇ ÇOPUR, Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilal YANIŞ KELLEÇİ, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Bahadır AKTAN, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muzaffer BAŞKAYA, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer ALTUN, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Senim ÇENBERCİ, Gazi Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Eser Kocaman GÜRATA, Hacettepe Üniversitesi
Öğr. Gör. Selcen AYDOĞAN, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Nilay Çelik ERCOŞKUN, Atatürk Üniversitesi
Dr. Su ERTÜRK, Milli Eğitim Bakanlığı

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)

ARALIK/DECEMBER 2024 • CİLT/VOLUME: 44 • SAYI / NUMBER: 3

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Temel STEM Beceri Düzeyi Algılarının İncelenmesi
An Examination of Pre-service Mathematics and Science Teachers' Perceptions of Basic STEM Skill Levels
Hüseyin ATEŞ & Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL.....1725-1750
- Kırsalda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Destekli Matematik Etkinliği Uygulama Durumlarının İncelenmesi
Examining the Implementation Processes of Web 2.0 Supported Mathematics Activities of Classroom Teachers Working in Rural Areas
Yasemin ALTUNSOY & Gönül GÜNEŞ.....1751-1784
- Çevrimiçi Matematik Öğrenmede Öz-Düzenlemeyi Etkileyen Bileşenler: Deprem Sürecinde Bir Öz-Düzenleme Perspektifi
Components Affecting Self-Regulation in Online Mathematics Learning: A Self-Regulation Perspective During the Earthquake
Halil Coşkun ÇELİK & Yusuf KASAP.....1785-1818
- İlkokul 4. Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının MATH Taksonomisine Göre İncelenmesi **
Examination of End-of-unit Evaluation Questions in Primary School 4th Grade Mathematics Textbooks According to MATH Taxonomy
Ecem ÇELİKKOL & Mustafa KALE.....1819-1845
- Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma *
A Study on the Evaluation of Speaking Skills of Turkish as a Foreign Language Learners
Merve SUROĞLU SOFU & Rabia DEMİRKOL1847-1866
- Türkiye'de Çevrimiçi Psikolojik Danışma ile İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi
An Investigation of Research on Online Psychological Counseling in Türkiye
Mehmet Buğra AKALIN & Mehmet GÜVEN1867-1890

- Öğretmen Yenileşimci İş Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması
Investigating the Factors Affecting Teachers' Innovative Work Behaviours: A case study
Erhan DOLAPCI & Feyzi ULUĞ1891-1920
- Okullarda Hediye Alma Davranışının Etik Açısından Değerlendirilmesi
Examination of Gift Giving Behaviours in Schools from The Perspective of Ethics
Hüseyin ASLAN & Ayşe Hülya BAYDIN ASLAN1921-1950
- The Effect of School Administrators' Level of Positive Psychological Capital on School Atmosphere
Okul Yöneticilerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Okul İklimine Etkisi
Hülya TİLKİOĞLU & Tuncer BÜLBÜL1951-1976
- Factors Affecting the Teaching of 21st Century Skills According to Teachers' Perceptions*
Öğretmen Algılarına Göre 21. Yüzyıl Becerileri Öğretimini Etkileyen Faktörler
Bunyamin OĞUZ, Adem YURDUNKULU & Ahmet GÖÇEN1977-2008
- Development of “Teachers’ Attitude Scale Towards Students” (Validity and Reliability Analysis)
“Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği” Geliştirme (Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri)
Yücel GELİŞLİ, Lazura KAZYKHANKYZY & Derya YÜREĞİLLİ GÖKSU
.....2009-2027
- Bilgi ve İletişim Teknolojileri ile İlgili Akademik Başarı Testi Geliştirme Çalışması
Development Study of Achievement Test Regarding Information and Communication Technologies Course
Doğan AYDIN & İrfan ŞİMŞEK.....2029-2058
- Coming Back to Campus: Factors Contributing Post-COVID-19 Adjustment of University Students
Kampüse Dönüş: Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Sonrası Uyumunu Etkileyen Faktörler
F. Cemre YAVUZ ŞALA, Sema Nur TOKER, Kübra BERBER, Esra Ece TAŞKIN, Ecem ÇİÇEK HABEŞ & Müge ARTAR2059-2095
- Dijital Vatandaşlık Dersine Yönelik İhtiyaçların Belirlenmesi
Determination of the Needs for Digital Citizenship Course
Akin KARAKUYU & Gürbüz OCAK.....2097-2135

Toplumsal Değişim Süreçlerinin Cumhuriyet Dönemi İlkokul Programlarına (1924-2024) Etkisi The Effect of Social Change Processes on Primary School Programs in the Republican Period (1924-2024) Beyhan BAYRAK.....	2137-2188
Akademik Türkçe: Dünü, Bugünü, Yarını Academic Turkish: Its Past, Present and Future Dursun DEMİR.....	2189-2221
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sorumluluk Kazandırmada Uygun Olan ve Olmayan Davranış Örnekleriyle Öğretimin Etkililiği The Effectiveness of Cool Versus Not Cool Procedure to Teach Taking Responsibility to Children With Autism Spectrum Disorders İbrahim TOPRAK & Seray OLÇAY.....	2223-2254
Early Childhood Preservice Teachers' Metaphoric Perceptions of Child in Turkish Culture* Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Türk Kültüründe Çocuk Kavramına Yönelik Metaforik Algıları Şerife Nur KARAÇELİK-VAROL & Hatice BEKİR.....	2255-2279
Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Okul Öncesi Öğretmen Adayları ve Uygulama Okuluna Katkılarının İncelenmesi * Investigation of the Contributions of Teaching Practice Course to Preschool Teacher Candidates and Practice School Pınar AKGÜL & Yasemin AYDOĞAN.....	2281-2308
Okul Öncesi Dönem Matematik Eğitiminde Sayı Kavramı ile İlgili Ulusal Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi Examination of National Postgraduate Theses on the Concept of Numbers in Preschool Mathematics Education Fatma DOKUZOĞLU & Şeyma ŞENGİL-AKAR.....	2309-2352
Okul Öncesi Kaynaştırma Uygulamalarında Akranlara Yönelik Algının Resim Analizi Tekniği ile Belirlenmesi Determining Peer Perception in Preschool Inclusion Practices with Picture Analysis Technique Serap GÜLER & Ayşe Tuba CEYHUN.....	2353-2388

4-5 Yaş Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Anne-Babalarının Kabul-Red Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Research of The Relations Between 4-5 Year Old Children's Emotion Regulation Skills and Their Mother-Father Acceptance-Rejection Levels. Serenay KARADUMAN & Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU.....	2389-2422
Türkiye'de Müzik Dersi Öğretim Programı Üzerine Yapılmış Olan Tezlerin Bibliyografik Yöntemle İncelenmesi* Review of Theses on the Music Course Curriculum in Turkey Using the Bibliographical Method Hilal ATEŞ & Çağla SERİN ÖZPARLAK.....	2423-2447
Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çoksesli Koro Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği) An Investigation of the Attitudes of Fine Arts High School Music Department Students Towards Polyphonic Choir Course (Southeast Anatolia Region Example) Gülay LAÇİN & İlknur ÖZAL GÖNCÜ.....	2449-2471
Gitar ile Eşlikleme Alanına Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Development of the Self-Efficacy Scale in the Field of Guitar Accompaniment Mert ERGÜL & SadıkYÖNDEM,.....	2473-2505
Sanat Eğitimi Derslerinin Okul Uygulamalarındaki Yeterliğine Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri Opinions of Prospective Primary School Teachers on the Adequacy of Art Education Courses in School Practicum Ruhi ÇAY	2507-2532

Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Temel STEM Beceri Düzeyi Algılarının İncelenmesi *

An Examination of Pre-service Mathematics and Science Teachers' Perceptions of Basic STEM Skill Levels

Hüseyin ATEŞ¹, Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL²

¹Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi. e-posta: huseyinales_38@hotmail.com.

²Erciyes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi. e-posta: aslisaylan@erciyes.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 14.04.2023

Yayına Kabul Tarihi: 04.11.2024

ÖZ

Bu çalışma, Türkiye'de matematik ve fen bilgisi öğretmeni adaylarının temel STEM beceri düzeyi algılarını araştırmayı hedeflemektedir. Araştırma kesitsel tarama deseni ile yürütülmüştür. Çalışmada beşli Likert tipindeki 43 maddelik Temel STEM Beceri Düzeyi Algı Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, farklı üniversitelerdeki 445 öğretmen adayından toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının temel STEM beceri düzeyi algılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Fen bilgisi öğretmen adayları "Fen" boyutunda en yüksek ortalama puanı alırken, matematik öğretmen adayları "Matematik" boyutunda en yüksek ortalama puanı almıştır. Ayrıca, çalışma, cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerin öğretmen adaylarının temel STEM beceri düzeyi algılarına etkisini incelemiştir. Ancak, sonuçlar bu değişkenlerin temel STEM beceri düzeyi algılarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Bu bulgular, öğretmen eğitim programları ve müfredat geliştirme için değerli bir kaynak olarak hizmet edebilir ve öğretmen adaylarının STEM derslerini etkili bir şekilde öğretmek için gerekli becerilere sahip olmalarının önemini vurgulayabilir.

Anahtar Sözcükler: STEM, Beceri, Algı, Öğretmen adayları

ABSTRACT

This study aimed to explore the STEM skill levels of pre-service mathematics and science teachers in Turkey. The research was conducted through cross-sectional survey design. The 43-item 5-point Likert-type Basic STEM Skill Levels Perception Scale was used in the study. By collecting data

***Alıntılama:** Ateş, H. ve Saylan Kırmızıgül, A. (2024). Matematik ve fen bilimleri öğretmen adaylarının temel STEM beceri düzeyi algılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 1725-1750.

from 445 pre-service teachers across various universities, the study found that their overall STEM skill level perceptions were at a high level. The pre-service science teachers had the highest average score in the "Science" dimension, while pre-service mathematics teachers had the highest average score in the "Mathematics" dimension. Moreover, the study investigated the potential impact of demographic variables including gender, department, and grade level on pre-service teachers' STEM skill level perceptions. However, the results showed that these variables did not have a significant effect on STEM skill level perceptions. These findings provide valuable insights into the pre-service mathematics and science teachers' perceptions of STEM skills, and can serve as a useful resource for teacher training programs and curriculum development. Ultimately, this study underscores the importance of promoting STEM education and ensuring that pre-service teachers possess the necessary skills to effectively teach STEM subjects.

Keywords: STEM, Skill, Perception, Pre-service teachers

GİRİŞ

21. yüzyılda bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi ekonomik alanda ciddi bir rekabet ortamını beraberinde getirmiştir. Bir ülkenin ekonomik alanda gelişme gösterebilmesi için iletişim becerilerine sahip, işbirliği içerisinde çalışabilen, girişimci, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, günlük yaşam problemlerine çözüm bulabilen ve teknolojiyi iyi kullanabilen bireylere, diğer bir ifade ile 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylere ihtiyacı vardır. Bu becerilerin bireylere klasik eğitim anlayışı ile kazandırılması mümkün görünmemektedir. Bu çerçevede diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de ortaokul fen bilimleri öğretim programı yenilenmiştir. Yenilenen öğretim programında 21. yy. becerilerine vurgu yapılarak öğrencilerden proje tasarlama, model ve ürün oluşturma, ürünü tanıtmaya gibi performansların beklendiği, bunların akranlarıyla iş birliği içerisinde ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmesi gerektiği açıkça belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bununla birlikte, öğretim programında fen biliminin teknoloji, matematik ve mühendislikle bütünleştirilmesi sağlanarak öğrencilerin problemlere disiplinler arası bir bakış açısıyla bakmaları hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşmada STEM eğitimi ön plana çıkmaktadır.

STEM eğitimi bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin bir kısmının veya tamamının, konular ve gerçek dünya problemleri arasındaki bağlantılara dayandırılarak tek bir sınıf, ünite veya derste birleştirmesi çabası olarak tanımlanmaktadır (Moore vd., 2014). STEM eğitimi, bireylerin okul hayatlarındaki başarılarının da ötesinde

ekonomik büyümede kritik bir önem arz etmektedir. İş dünyası teknoloji, inovasyon ve dijitalleşme tarafından yönlendirilen küresel ekonomi yarışında yer alabilmek için STEM becerilerine sahip işgücüne ihtiyaç duymaktadır (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], 2017). “Öğretmenlerin rolü öğrencilere fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin bütünleştirilmesi için rehberlik yaparak öğrencileri üst düzey düşünme, ürün geliştirme, buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırmaktır.” (MEB, 2018, s.10). Bu anlamda, özellikle fen bilimleri ve matematik öğretmenleri uygun eğitim ortamları oluşturmalı, ders materyalleri geliştirmeli, öğrencilerin STEM becerilerine katkı sağlayacak etkinlikleri desteklemeli ve ortaya ürün çıkarmalarını teşvik etmelidir (MEB, 2016). Buradan hareketle, öğrencilere bu becerileri kazandıracak olan fen bilgisi ve matematik öğretmeni adaylarının STEM becerilerini belirlemek önem arz etmektedir.

STEM becerileri fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerik bilgisi hâkimiyetinin yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve yaratıcılık gibi alanlardaki becerileri de içermektedir (Cedefop for the European Commission, 2014). STEM alanlarında öğrenim gören öğrenciler ve bu alanlar ile ilgili iş yerlerinde görev yapan çalışanlar, ekonomi ve endüstri için büyük önem taşımaktadır (Noonan, 2017). Yüksek işsizlik oranının yaşandığı pek çok ülkede bireylerin üniversitede STEM alanlarına yönelimi daha az olup, STEM becerilerinde ciddi anlamda bir eksiklik mevcuttur (Caprile vd., 2015). STEM becerileri, istihdam edilebilirlik için gün geçtikçe temel bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Estévez-Mauriz ve Baelo, 2021). Ülkemizin ekonomik anlamda gelişme gösterebilmesi için STEM becerilerine sahip bireylere ihtiyacı vardır. Dolayısıyla bireylerin STEM beceri düzeylerinin belirlenmesi ve öğretim programları dâhilinde bu yöndeki eksikliklerin giderilmesi önem arz etmektedir. STEM eğitimi öncelikle sınıf içerisinde başlayan ve okul dışında da devam eden bir öğrenme süreci içerisinde yorumlanmalıdır (Akgündüz vd., 2015). Bu nedenle STEM becerilerinin bireylere kazandırılmasında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Özellikle fen ve matematik öğretmenleri sınıflarında STEM uygulamaları yapabilecek bilgi, beceri ve deneyime sahip olmalıdırlar. Gelecekte öğrencilerine STEM becerilerini erken yaşlarda kazandırması gereken öğretmen adaylarına bu beceriler üniversitede kazandırılmalıdır

(MEB, 2016). Öğretmenler öğrencilerinin STEM ile ilgili bilgi, farkındalık ve ilgi düzeylerini artırmalı ve STEM mesleklerine yönelmelerine katkıda bulunmalıdırlar.

Öğrencilerine STEM becerilerini kazandıracak öğretmen adaylarının sahip oldukları temel STEM becerilerinin belirlenmesi kadar, bu becerilere ne ölçüde sahip olduklarına dair algılarının incelenmesi de önemlidir. Ancak literatürde bireylerin temel STEM beceri düzeyi algılarını inceleyen oldukça az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Korkmaz ve diğerleri (2020) araştırmalarında Temel STEM Beceri Düzeyi Algı Ölçeği'ni geliştirerek bir üniversitenin Mühendislik ve Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerine uygulamış ve öğrencilerin STEM beceri düzeyi algılarını incelemiştir. Aynı ölçek Kılıç ve diğerlerinin (2019) karma desen ile yürütmüş oldukları araştırmada meslek liselerinin bilişim teknolojileri bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin temel STEM beceri düzeylerine dönük algıları orta düzeydedir. Bu ölçek Korkmaz ve diğerleri (2021) tarafından ortaokul öğrencilerine uyarlanmıştır. Acar ve diğerleri (2019) ortaokul öğrencileri için uyarlanan bu ölçeği kullanarak 7. sınıf öğrencilerinin, Adsay ve diğerleri (2020) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, Gönen ve Korkmaz (2022) ise 8. sınıf öğrencilerinin STEM beceri düzeylerini incelemiştir. Karaahmetoğlu ve Korkmaz (2019) gerçekleştirdikleri yarı deneysel çalışmada proje tabanlı Arduino eğitsel robot uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin temel STEM beceri düzeyi algılarına etkisini incelemiştir. Uluslararası literatür incelendiğinde çalışmaların STEM becerileri üzerine yoğunlaştığı görülmekte olup (Arıs, & Orcos, 2019; Cano, 2022; Dockery et al., 2021; Martínez-Borreguero et al., 2022; Zdybel et al., 2019), bireylerin STEM beceri algılarını inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bireylerin STEM becerilerini araştıran diğer çalışmalarda bu beceriler direkt olarak bir ölçme aracı ile ölçülmemiş, dolaylı ölçme sağlayan farklı ölçme araçlarına başvurulmuştur (örn. Grubbs, 2013; Mohd Zahidi vd., 2021). Temel STEM beceri düzeyi algılarının doğrudan ölçüldüğü yukarıda bahsi geçen çalışmalardan farklı olarak, mevcut araştırmanın ortaokul öğrencilerinin STEM becerileri kazanmalarında en büyük paya sahip olacak olan fen bilimleri ve

matematik öğretmen adaylarına odaklanması yönü ile alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmaların sonuçları, bireylerin STEM beceri düzeylerini farklı şekillerde algıladıklarını göstermektedir. Bu farklılıkların nedenleri arasında bireylerin eğitim düzeyleri, cinsiyetleri, sosyo-ekonomik durumları ve öğrenme biçimleri gibi faktörler yer almaktadır. Bu faktörlerin belirlenmesi, STEM eğitiminin etkili bir şekilde tasarlanması ve uygulanması için önemlidir. Temel STEM beceri düzeylerinin doğru algılanması, bireylerin STEM alanlarına olan ilgileri ve bu alanlarda kariyer yapma istekleri üzerinde de etkili olabilir. Bu nedenle, temel STEM beceri düzeyi algılarının incelenmesi, STEM eğitiminin etkili bir şekilde tasarlanması ve uygulanması için önemlidir.

STEM eğitiminde cinsiyetin rolü, birçok faktör nedeniyle önemli bir konudur. Bu faktörler arasında kültürel beklentiler, toplumsal normlar ve cinsiyet stereotipleri bulunmaktadır. Kadınların STEM kariyerlerine daha az yöneliyor olması (World Economic Forum, 2023, s.7), bu faktörlerden kaynaklanan önemli bir cinsiyet farkına işaret etmektedir. Bu durum kadınları STEM eğitimi ve kariyerlerine yönelmekten caydırabilir. Bu nedenle, STEM eğitiminde cinsiyet eşitliği teşvik edilmeli ve bu faktörlerin ele alınması, daha adil ve çeşitli STEM işgücü kaynağının yaratılmasına yardımcı olabilir. Araştırmalar, STEM alanlarında cinsiyet dengesi sağlandığı takdirde daha etkili, yaratıcı ve yenilikçi işlerin ortaya koyulduğunu göstermektedir (Vedres ve Vásárhelyi, 2023). Bu nedenle, daha çeşitli bir STEM işgücü, daha geniş bir perspektif, deneyim ve problem çözme yaklaşımı yelpazesi getirerek, karmaşık sorunlara daha yaratıcı ve etkili çözümler sağlanabilir. STEM alanlarında daha az temsil edilen grupların, özellikle kadınların katılımının artması, toplumun genelinde daha iyi ekonomik fırsatlar ve sonuçlar ortaya çıkabilir. STEM kariyerleri, en hızlı büyüyen ve yüksek gelir elde edilen meslekler arasında yer almaktadır (National Center for Science and Engineering Statistics, 2023). Bu alandaki cinsiyet farklılıklarının ele alınması, kadınların yüksek maaşlı işlere erişimlerini artırarak onlara daha fazla fırsat yaratmaya yardımcı olabilir. STEM eğitimi ve kariyerlerindeki cinsiyet farkının ele alınması, çeşitliliği, yeniliği ve ekonomik büyümeyi teşvik etmek için önemlidir. Bu nedenle, STEM alanlarında cinsiyet

eşitliğinin teşvik edilmesi daha adil, çeşitli ve etkili bir STEM işgücü yaratılmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalarda bireylerin sınıf düzeyleri arttıkça STEM farkındalıklarının ve STEM uygulamaları öz yeterliliklerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Aşılıoğlu ve Yaman, 2020; Er ve Acar Başeğmez, 2020). Öte yandan, sınıf düzeyinin STEM öğretimi yönelimleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı bulgusuna sahip çalışmalar da mevcuttur (Günbatır ve Bakırcı, 2019; Kırılmazkaya, 2017). Dolayısıyla öğretmen adaylarıyla STEM ile ilgili olarak gerçekleştirilen çalışmaların bulgularında sınıf düzeyleri açısından bir tutarlılık yoktur. Öğretmen adaylarının STEM beceri algılarının sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğinin belirlenmesi öğretmen eğitimcilerine yol göstermesi bakımından önemlidir.

Bazı araştırmalarda fen bilimleri öğretmen adaylarının STEM farkındalıklarının (Aşılıoğlu ve Yaman, 2020; Bakırcı ve Karışan, 2018) ve STEM öğretimi yönelimlerinin (Günbatır ve Bakırcı, 2019) matematik ve sınıf öğretmeni adaylarına oranla daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Özbilen (2018) fen bilimleri öğretmenlerinin STEM modellerini diğer branşlara oranla daha iyi tanıdıkları ve daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ortaokul öğrencilerine temel STEM becerilerini kazandıran öğretmenlerin başında fen bilimleri ve matematik öğretmenleri gelmektedir (Akgündüz vd., 2015). Dolayısıyla mevcut çalışmada öğretmen adaylarının STEM beceri algılarının öğrenim gördükleri programlar ile ilişkilendirilerek incelenmesi önemli görülmüştür.

Bu doğrultuda bu çalışma matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM beceri düzeylerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problemi “Matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM beceri düzeyleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede, araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Matematik öğretmen adaylarının STEM becerileri ne düzeydedir?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM becerileri ne düzeydedir?

3. Öğretmen adaylarının STEM beceri düzeyleri öğrenim görmekte oldukları bölümlere, cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma nicel araştırma desenleri arasında yer alan kesitsel tarama desenine uygun olarak yürütülmüştür. Bu araştırma deseninde veriler önceden belirlenmiş bir örneklemden toplanır (Fraenkel vd., 2012).

Verilerin Toplanması ve Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim öğretim dönemi sırasında Türkiye'deki dört farklı üniversitede öğrenim gören matematik ve fen bilimleri öğretmen adaylarından toplanmıştır. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntemde, araştırmanın yürütülmesi için kolay erişim sağlanabilen bireylerden oluşan bir örneklem grubu oluşturulmuş ve bu şekilde zaman ve kaynak verimliliği artırılmıştır (Fraenkel vd., 2012). Araştırmaya toplamda 445 öğretmen adayı katılmış olup, bu katılımcıların 330'u kadın, 115'i ise erkek bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların 280'i matematik öğretmenliği ve 165'i fen bilimleri öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının %92'si STEM kavramını duyduklarını ve %22'si STEM eğitimine yönelik lisans eğitimleri boyunca ders aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler	Fen Bilimleri Öğretmen Adayları		Matematik Öğretmen Adayları		Toplam	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
<i>Cinsiyet</i>						
Kadın	126	76.36	204	72.86	330	74.16
Erkek	39	23.64	76	27.14	115	25.84
<i>Sınıf Seviyesi</i>						
1	29	17.58	62	22.14	91	20.45
2	32	19.39	63	22.50	95	21.35

3	51	30.91	79	28.21	130	29.21
4	53	32.12	76	27.14	129	28.99
<i>STEM</i>						
<i>Haberdarlığı</i>						
Evet	148	89.70	261	93.21	409	91.91
Hayır	17	10.30	19	6.79	36	8.09
<i>STEM Dersi</i>						
Evet	35	21.21	62	22.14	97	21.80
Hayır	130	78.79	218	77.86	348	78.20

Veri toplama sürecine başlarken, araştırmanın temel amacı ve katılımın öğretmen adaylarından ne gibi katkılar gerektireceği konuları, hem sözlü bilgilendirme yoluyla hem de dağıtılan ölçeğin ekinde yer alan ayrıntılı yazılı bir bilgi formu aracılığıyla açıkça iletilmiştir. Bu bilgi formunda, öğretmen adaylarının araştırmaya katılma konusundaki isteklilikleri ve araştırma sonuçlarının yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağına dair güvenceler yer almaktadır. Katılımcıların özerkliğini ve rahatlığını sağlamak amacıyla, onlara herhangi bir zamanda, herhangi bir gerekçe göstermeksizin çalışmadan çekilebileceklerini bildiren ve bu hakkı güvence altına alan bir bilgilendirilmiş onay formu sunulmuş ve bu form katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Bu prosedürler etik ilkeleri gözeterek şeffaf ve katılımcıların haklarını koruyan bir araştırma ortamı oluşturulmasını amaçlamaktadır. İlâveten, çalışmanın etik onayı, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından değerlendirilmiş ve 27 Nisan 2021 tarihinde 184 numaralı etik izin ile onaylanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, katılımcıların demografik özelliklerini ve temel STEM beceri düzeyi algılarını ölçmek üzere tasarlanmış ve iki bölümden oluşan bir yapıdadır. İlk bölüm, katılımcıların akademik bölümü, cinsiyeti, yaş aralığı ve STEM eğitim durumları gibi temel demografik bilgileri toplamaktadır. Bu bilgiler, katılımcı profillerini tanımlamak ve elde edilen verileri daha detaylı bir şekilde analiz edebilmek için hazırlanmıştır. İkinci bölüm, Korkmaz ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen ve Fen, Mühendislik-Teknoloji ve Matematik olmak üzere üç boyuta ayrılan, toplamda 43

maddeden oluşan ‘Temel STEM Beceri Düzeyi Algı Ölçeği’ni içermektedir. Katılımcıların temel STEM beceri düzeyi algılarını 'Kesinlikle Katılmıyorum' (1 puan) ile 'Kesinlikle Katılıyorum' (5 puan) arasında değişen beşli bir Likert ölçeği üzerinden değerlendiren bu ölçek, her bir boyut için detaylı maddeler barındırmaktadır: ‘Fen’ 20 madde, ‘Mühendislik-Teknoloji’ 15 madde ve ‘Matematik’ sekiz maddedir. Ölçek maddelerinin tümü pozitif ifade edilmiş ve aynı ağırlıkta değerlendirilmiştir, böylece katılımcıların yanıtlarının tutarlı ve kıyaslanabilir olması sağlanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirlik değeri, hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı ile belirlenmiş olup .84 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin toplamda yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin ilk geliştirilme aşamasında Korkmaz ve diğerleri (2020) tarafından elde edilen .85 ile .95 arasındaki güvenilirlik katsayıları, ölçeğin güvenilir olduğunu işaret etmişken, mevcut çalışmada bu katsayılar .79 ile .87 arasında değişmektedir, bu da ölçeğin güvenilirliğinin korunduğuna dair bir gösterge olarak kabul edilebilir.

Ölçme aracının geliştirilme süreci, Korkmaz ve diğerleri (2020) tarafından literatür taraması ve öge havuzunun oluşturulmasıyla başlamıştır. Delphi tekniği kullanılarak alan uzmanlarının görüşleriyle şekillendirilen öge havuzu, sonraki aşamada öğrenme çıktılarının bağımsız hale getirilmesi ve madde havuzuna eklenmesiyle zenginleştirilmiştir. Bu sürecin sonunda, 66 maddelik bir taslak form oluşturulmuş ve bu form üzerindeki maddeler yedili bir Likert ölçeğine dönüştürülerek düzenlenmiştir. Ölçekteki tüm maddeler, katılımcıların temel STEM beceri düzeyi algılarını pozitif yönde ifade eden ve aynı ağırlığa sahip ifadeler olarak tasarlanmıştır. Negatif ifadelerin kullanımına yer verilmemiş olup, bu sayede katılımcıların puanlamalarını daha net ve doğrudan bir şekilde yorumlayabilmelerine olanak tanınmıştır. Boyutlar açısından güvenilirlik değerlerinin yer aldığı değerler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Temel STEM Beceri Düzeyi Algı Ölçeği Kapsamında Yer Alan Boyutlara İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Güvenirlik Katsayısı (α)	
	Korkmaz ve diğerleri (2020)	Mevcut Araştırma

Fen	0.95	0.87
Mühendislik-Teknoloji	0.94	0.83
Matematik	0.85	0.79

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri, SPSS istatistik yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak, katılımcıların demografik bilgileri ve diğer ilgili değişkenler hakkında genel bir fikir edinmek amacıyla frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistikler kullanılmıştır.

Daha sonra, iki yönlü MANOVA (Multivariate Analysis of Variance) yöntemi kullanılarak çıkarımsal analizler gerçekleştirilmiştir. MANOVA'nın doğru ve geçerli sonuçlar üretebilmesi için belirli varsayımlar test edilmiştir. Varsayım testleri sonucunda, çalışma verilerinin MANOVA için uygun olduğu ve bu nedenle analizlerin geçerli olduğu belirlenmiştir.

BULGULAR

Temel STEM Beceri Düzeyi Algıları

Öğretmen adaylarının temel STEM beceri düzeyi algıları, Fen, Mühendislik-Teknoloji ve Matematik disiplinlerini kapsayacak şekilde üç ana boyutta ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Bu üç disiplinin her biri için elde edilen sayısal veriler Tablo 3'te gösterilmiştir. Yapılan betimleyici istatistiksel analizler, öğretmen adaylarının temel STEM beceri düzey algılarına dair ortalama puanların üç puanlık nötr eşiği aştığını belirtmektedir, ki bu durum tüm alt boyutlarda öğretmen adaylarının yetkinlik düzeylerinin tatmin edici olduğuna işaret etmektedir. Fen bilimleri alanında eğitim gören öğretmen adaylarının 'Fen' boyutunda 4.44 gibi oldukça yüksek bir ortalama puan elde ettikleri gözlenirken, 'Mühendislik-Teknoloji' boyutu en düşük ortalama olan 4.08 puanı almıştır. Matematik öğretmen adayları için ise, 'Fen' boyutu 4.12 ile en düşük ortalama puanı alırken, 'Matematik' boyutunda 4.52 gibi yüksek bir ortalama puan kaydedilmiştir.

Bu bulgular, öğretmen adaylarının temel STEM beceri düzeyi algılarının sadece temel yeterlilik seviyelerini aşmakla kalmadığını, aynı zamanda kendi uzmanlık alanlarında ileri düzeyde yetkinliklere sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Boyutlar Açısından Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyutlar	Ortalama		Standart Sapma		Çarpıklık		Basıklık	
	FBÖ A	MÖ A	FBÖ A	MÖ A	FBÖ A	MÖ A	FBÖ A	MÖ A
Fen	4.44	4.12	1.64	1.97	-0.35	-1.42	0.42	1.23
Mühendislik -Teknoloji	4.08	4.30	1.85	2.01	-0.88	-1.65	0.39	1.45
Matematik	4.29	4.52	1.85	1.32	-0.79	-0.95	0.77	1.66

Nor: FBÖA: Fen Bilimleri Öğretmen Adayı, MÖA: Matematik Öğretmen Adayı

Boyutlar kapsamında yer alan maddelerin ortalama puanları fen bilimleri öğretmen adayları için incelendiğinde fen boyutunda en düşük ortalama ($\bar{X}=4.04$) “*Herhangi bir konu hakkında bilimsel fikirler uygulayarak çözülebilecek tasarım problemleri ortaya koyabilirim.*” maddesine yönelik iken elde edilen en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.87$) ise “*Tüm kanıtları göz önünde bulundurarak bir konuya ilişkin iddialar ortaya koyabilirim.*” maddesine aittir (Tablo 4). Mühendislik boyutuna yönelik en düşük ortalama ($\bar{X}=3.87$) “*Bir problemi çözmek amacıyla bir cihazı inşa etmek için bilimsel prensipleri uygulayabilirim.*” ve en yüksek ortalama “*Bir problemi çözmek amacıyla bir cihazı test etmek için bilimsel prensipleri uygulayabilirim.*” ($\bar{X}=4.36$) olarak bulunmuştur. Matematik boyutuna yönelik en düşük ve en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla “*Bir eşitliğin iki tarafını eşitlemek için tamsayıların özelliklerini kullanabilirim.*” ($\bar{X}=4.13$) ve “*Pozitif ve negatif sayıların bir yön belirtebileceğinin farkındayım. (örneğin, sıfırın altında -3 derece, üstünde +4 derece gibi)*” ($\bar{X}=4.55$) şeklindedir. Matematik öğretmen adaylarından elde edilen bulgulara göre fen boyutu için en düşük madde

ortalaması “Bir olguya ilişkin gözlemler yaparak tahminlerde bulunabilirim.” ($\bar{X}=3.58$) ve en yüksek madde “Bir problemin çözümü için topladığım kanıtları grafik veya tablo şeklinde ifade edebilirim.” ($\bar{X}=4.56$) olarak bulunmuştur. Mühendislik boyutu için en düşük ortalama “Bir grafiği analiz ederek grafikteki nicelikler arasındaki ilişkiyi açıklayabilirim.” ($\bar{X}=4.11$) ve en yüksek ortalama “Bir problemi çözmek amacıyla bir cihazı inşa etmek için bilimsel prensipleri uygulayabilirim.” ($\bar{X}=4.56$) maddesine aittir. Matematik boyutuna yönelik en düşük ve en yüksek ortalamaya sahip maddeler “Matematik problemlerini çözmek için oranlama ve akıl yürütmeyi kullanırım.” ($\bar{X}=4.35$) ve “Pozitif ve negatif sayıların bir yön belirtebileceğinin farkındayım. (örneğin, sıfırın altında -3 derece, üstünde +4 derece gibi)” ($\bar{X}=4.65$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Temel STEM Beceri Düzeyi Algıları

Boyut	Maddeler	Ortalama		Standart Sapma	
		FBÖA	MÖA	FBÖA	MÖA
Fen	1. Konuların birbiri ile ilişkilerini ortaya koyacak bağıntı/bağıntılar oluşturabilirim.	4.32	4.01	1.81	1.97
	2. Topladığım kanıtlardan yola çıkarak bir model oluşturabilirim.	4.44	4.12	1.52	1.88
	3. Bir olguya ilişkin gözlemler yaparak tahminlerde bulunabilirim.	4.56	3.58	1.44	1.56
	4. Bir olguya ilişkin ölçümler yaparak tahminlerde bulunabilirim.	4.38	4.22	1.29	2.21
	5. Bir problemi en küçük bileşenlerine kadar analiz edebilirim.	4.25	4.01	1.58	2.18
	6. Tüm kanıtları göz önünde bulundurarak bir konuya ilişkin iddialar ortaya koyabilirim.	4.87	4.45	1.54	1.94

7.	Bir iddia, olgu veya kuramı kanıtlamak için bir araştırma planlayarak yürütebilirim.	4.48	3.88	1.98	1.99
8.	Bir problemin çözümü için ürettiğim farklı çözümleri karşılaştırabilirim.	4.56	3.96	1.98	1.99
9.	Bilimsel/gerçekçi/somut/kanıta dayalı iddialar oluşturarak başkalarının fikirlerini eleştirebilirim.	4.57	3.97	1.54	2.04
10.	Bir örnek üzerinden giderek bir model oluşturmak için gerekli olan bilgilerin birbirleri ile olan ilişkilerini açıklayabilirim.	4.27	4.36	1.51	2.01
11.	Materyal, zaman veya maliyet kısıtlamaları ve başarı kriterlerinin verildiği basit bir problemi tasarlayabilirim.	4.44	4.48	1.55	2.12
12.	Bir problemin çözümü için topladığım kanıtları grafik veya tablo şeklinde ifade edebilirim.	4.22	4.56	1.87	2.07
13.	Bir problemin çözümü için farklı çözümler üretebilirim.	4.68	4.10	1.98	2.08
14.	Bir konuyu anlayabilmek için konuyla ilgili tüm detayları göz önünde bulundurabilirim.	4.57	4.11	1.54	2.14
15.	Herhangi bir konu hakkında bilimsel fikirler uygulayarak çözülebilecek tasarımların problemleri ortaya koyabilirim.	4.04	3.99	1.64	1.85
16.	Bir konuyu tüm bileşenleri ile birlikte modelleyerek açıklayabilirim.	4.32	4.02	1.65	1.84
17.	Nesneler ve olaylar arasındaki soyut bağları neden-sonuç ilişkisi kurarak anlayabilirim.	4.33	4.01	1.62	1.92
18.	Miktarlar arasındaki orantılı ilişkileri fark edebilirim.	4.66	4.33	1.62	1.82
19.	Problemin çözümü için bilimsel kanıtlar toplayabilirim.	4.57	4.05	1.47	1.77
20.	Bir model geliştirirken en küçük ayrıntıları bile hesaba katabilirim.	4.18	4.08	1.85	1.88
21.	Oluşturduğum çözüm modelindeki tutarsızlıkları gözden geçirerek kaynağını ortaya koymaya çalışırım.	4.01	4.36	1.89	1.77

22. Bir problemi çözmek amacıyla bir cihazı test etmek için bilimsel prensipleri uygulayabilirim.	4.36	4.54	1.98	1.78
23. Bir grafiği analiz ederek grafikteki nicelikler arasındaki ilişkiyi açıklayabilirim.	4.04	4.11	1.56	1.85
24. Çözüm için önerdiğim fikrin anlaşılması için modeller tasarlayabilirim.	4.14	4.22	1.88	1.85
25. Bir iddiayı desteklemek için açık nedenler ve ilgili kanıtları içeren ifadeler yazabilirim.	3.88	4.44	1.79	1.89
26. Bir problemi çözmek amacıyla bir cihazı inşa etmek için bilimsel prensipleri uygulayabilirim.	3.87	4.56	1.99	1.92
27. Bir iddiaya ilişkin kanıtları mantıksal olarak düzenleyebilirim.	3.98	4.35	1.98	1.97
28. Bir konuyu anlayabilmek için birbiri ile ilişkili bilgileri bir modelde toplayabilirim.	3.96	4.45	1.94	1.92
29. İddialar, nedenler ve kanıtlar arasında bağlantı kurarak bu ilişkiyi ifade edebilirim.	4.17	4.12	1.75	1.78
30. Alternatif/karşı iddiaların kanıtlarını değerlendirerek gerekirse kabul edebilirim.	4.23	4.13	1.82	1.87
31. Bir problemi çözmek amacıyla bir cihazı tasarlamak için bilimsel prensipleri uygulayabilirim.	4.15	4.15	1.67	1.73
32. Bir modeli laboratuvarında bir deney düzeneği kurarak test edebilirim.	4.05	4.16	1.79	1.7
33. Doğru çözüm yoluna ulaşabilmek için gerçekçi kanıtların önemli olduğunu göz önünde bulundurabilirim.	4.12	4.18	1.88	1.77
34. Bir problemin çözümü için matematiksel bir model önerebilirim.	4.11	4.35	1.89	1.88
35. Bilinmeyen bir durum hakkında verilen bir örnekteki verileri kullanarak çıkarımlarda bulunabilirim.	4.17	4.34	2.09	2.01

Matematik	36. Bir eşitliğin iki tarafını eşitlemek için tamsayıların özelliklerini kullanabilirim	4.13	4.55	1.68	1.39
	37. Problemleri çözmek için basit eşitlikler yazabilirim	4.32	4.64	1.86	1.25
	38. Pozitif ve negatif sayıların bir yön belirtebileceğinin farkındayım. (örneğin, sıfırın altında -3 derece, üstünde +4 derece gibi)	4.55	4.65	1.83	1.38
	39. Matematik problemlerini çözmek için oranlama ve akıl yürütmeyi kullanırım.	4.28	4.35	1.79	1.35
	40. Fen alanları ile ilgili basit bir modeli açıklamak için matematiksel ifadeleri kullanabilirim.	4.29	4.39	1.86	1.29
	41. Günlük yaşamda karşılaştığım problemleri çözmek için oranlama ve akıl yürütmeyi kullanırım.	4.26	4.44	1.83	1.29
	42. Bir problemin çözümü için tasarlanan bir araştırma projesinde diğer arkadaşlarımla işbirliği yaparak çalışabilirim.	4.22	4.59	1.95	1.30
	43. Elde ettiğim sayısal verilerin bir soruya cevap olabilmesi için istatistiksel yorumlama yöntemlerini (ortalama, standart sapma vb.) kullanabilirim.	4.23	4.58	2.01	1.31

Temel STEM Beceri Düzeyi Algıları Üzerinde Demografik Özelliklerin Etkisi

Bu çalışmada demografik değişkenlerin fen bilgisi öğretmenliği ve matematik öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan öğretmen adaylarının Fen, Mühendislik-Teknoloji ve Matematik boyutlarından oluşan temel STEM beceri düzeyi algılarının üzerindeki etkilerinin araştırılması amacıyla iki yönlü MANOVA yapılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlarına göre, cinsiyet [$F(3, 442) = 3.426$, Wilks' Lambda = 0.91], bölüm [$F(3, 442) = 4.031$, Wilks' Lambda = 0.96], ve sınıf seviyesinin [$F(3, 442) = 3.157$, Wilks' Lambda = 0.88] Fen, Mühendislik-Teknoloji ve Matematik boyutlarının yer aldığı temel STEM beceri düzeyi algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur. MANOVA'ya ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. İki Yönlü MANOVA'dan Elde Edilen Bulgular

Değişkenler	Wilks' Lambda	F	Sd	N	<i>p</i>
Bölüm	0.96	4.031	3	445	0.162
Cinsiyet	0.91	3.426	3	445	0.118
Sınıf Seviyesi	0.88	3.157	3	445	0.103

Not: *N*=Kişi sayısı, *Sd*=Serbestlik derecesi

TARTIŞMA VE SONUÇ

Mevcut çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının temel beceri düzeyleri 'Fen', 'Mühendislik-Teknoloji' ve 'Matematik' boyutları kapsamında incelenmiştir. Alan yazında yer alan çalışmalara bakıldığında genellikle ortaokul öğrencilerinin temel STEM beceri düzeyi algılarının incelendiği görülmektedir (Acar vd., 2019; Adsay vd., 2020; Karaahmetoğlu ve Korkmaz, 2019; Korkmaz vd., 2021). Yabancı literatürde ise benzer bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ortaokul öğrencilerine temel STEM becerilerini kazandıracak olan kişilerin özellikle fen bilimleri ve matematik öğretmenleri olduğu göz önüne alındığında (Akgündüz vd., 2015), mevcut çalışmanın önemli olduğu ve bu yönüyle literatürdeki diğer çalışmalardan ayrıştığı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının STEM beceri algılarının anlaşılması, STEM öğretimi için etkili öğretmen eğitimi programları ve müfredat geliştirme süreçleri için oldukça önemlidir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının temel STEM beceri düzeyi algıları yüksek düzeyde olup, bu bulgu literatür ile uyumludur (Adsay vd., 2020; Gönen & Korkmaz, 2022; Kılıç vd., 2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının en yüksek ortalama puanı fen boyutunda, matematik öğretmen adaylarının ise en yüksek ortalama puanı matematik boyutuna aittir. Buna göre öğretmen adaylarının fakültede kendi branşlarıyla ilgili aldıkları derslerin bu alanlardaki temel STEM beceri düzeyi algılarının yüksek olmasını sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalları ile uyumlu olan bu bulgu anlamlıdır çünkü bu durum öğretmen adaylarının kendi branşlarına yönelik temel STEM beceri düzeyi algılarının yüksek olduğunu gösterir. Bu da, öğretmen adaylarının öğrencilere bu konuları daha etkili bir şekilde öğretebilecekleri anlamına gelebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının kendilerini

alanlarında daha donanımlı hissetmeleri ve STEM alanında daha yetkin hale gelmeleri için bu algıların yüksek olması önemlidir. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarının temel STEM becerileri ve bu becerilere yönelik algıları üzerinde öğretmen adaylarının anabilim dalları ile paralel bir yaklaşım benimsemeleri faydalı olacaktır.

Araştırmada fen bilimleri öğretmen adayları için en düşük ortalamanın mühendislik-teknoloji boyutunda, matematik öğretmen adayları için en düşük ortalamanın ise fen boyutuna ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan farklı olarak Karaahmetoğlu ve Korkmaz (2019) araştırmalarında 6. sınıf öğrencilerinin matematik boyutundaki STEM beceri algılarının en yüksek, mühendislik-teknoloji boyutundaki temel STEM beceri düzeyi algılarının ise en düşük ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşımlardır. Ortaokul öğrencilerinin mühendislik-teknoloji alanındaki tecrübelerinin fen ve matematik alanındakilere oranla daha az olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu bulgu anlamlıdır. Kılıç ve diğerlerinin (2019) çalışmasında ise bilişim teknolojileri bölümünde öğrenim görmekte olan meslek lisesi öğrencilerinin en yüksek ortalamaya sahip oldukları alan fen iken, en düşük ortalamaya sahip oldukları alan matematiktir. Öğrenim gördükleri alan göz önüne alındığında mühendislik-teknoloji boyutundaki STEM beceri algı düzeylerinin en yüksek olmaması şaşırtıcıdır. Bahsi geçen çalışmalar ele alındığında farklı örneklemelerin temel STEM beceri düzeyi algıları arasında bir tutarlılık olmaması dikkat çekicidir.

Analizlerden elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm ve sınıf seviyelerinin temel STEM beceri düzeyi algıları üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Bu bulgulara paralel olarak Kılıç ve diğerlerinin (2019) çalışmasında da lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerinin temel STEM beceri düzeyi algılarına yönelik bir anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Benzer şekilde Adsay ve diğerlerinin (2020) araştırmasında da cinsiyetin ve sınıf düzeylerinin ortaokul öğrencilerinin temel STEM beceri düzeyi algıları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin bölümlerinin temel STEM beceri düzeyi algıları üzerindeki etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçların bazı pratik uygulamalar üzerinde etkileri bulunabilir. Öğretmen adaylarının temel STEM düzeyi algılarında farklılıklara yol açan değişkenlerin belirlenmesi, özellikle eğitim fakültelerinde çalışmakta olan akademisyenlerin temel STEM becerilerine sahip öğretmen adayları yetiştirmek için uygun ders içeriklerine ve uygulamalara yer vermelerine yardımcı olabilir. Bu durum daha uzun vadede öğretmen adaylarının meslek hayatlarına başladıklarında STEM beceri düzeyleri yüksek öğrenciler yetiştirmelerini sağlayabilir. Daha da uzun vadede temel STEM beceri düzeyi algıları yüksek olan öğrenciler STEM kariyerlerine yönelerek ülke ekonomisine önemli katkılar sağlayabilir.

Çalışmanın Sınırlıkları ve Öneriler

Çalışmamızın değerli katkılarına rağmen, bazı sınırlılıklar da bulunmaktadır. İlk olarak, örnekleminiz sadece Türkiye'deki üniversitelerde matematik ve fen bilgisi öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından oluştuğu için, bulgularımızın diğer ülkelere veya öğretmen popülasyonlarına genellenebilirliği sınırlı olabilir. Gelecekteki çalışmalar, farklı bağlamlardan ve farklı geçmişlerden öğretmen adaylarının temel STEM beceri düzeyi algılarını incelemek için daha çeşitli bir örneklem içerebilir.

İkinci olarak, çalışmamız sadece öğretmen adaylarının kendi bildirdikleri temel STEM beceri düzeyi algılarına odaklanmıştır. Gelecekteki araştırmalar, öğretmen adaylarının temel STEM becerilerinin daha kapsamlı bir anlayışını sağlamak için performans temelli değerlendirmeler gibi daha objektif ölçümler kullanabilirler.

Üçüncü olarak, çalışmamız öğretmen eğitim programlarının öğretmen adaylarının STEM beceri algıları üzerindeki potansiyel etkisini araştırmamıştır. Farklı öğretmen eğitim programlarının öğretmen adaylarının temel STEM beceri düzeyi algılarını etkileyebileceği düşünülebilir. Buradan hareketle gelecekte yapılacak çalışmalarda fen, matematik, bilgisayar ve teknoloji tasarım öğretmen adaylarının temel STEM beceri düzeyi algılarının araştırılması önerilmektedir.

Mevcut araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, gelecekte yürütülecek nitel veya karma araştırmalar ile öğretmen adaylarının STEM beceri düzeyi algıları daha

derinlemesine incelenerek bu algıların düşük veya yüksek olmasının olası nedenleri üzerinde çeşitli çalışmalar yürütülebilir. Gelecekte yürütülecek araştırmalarda, derslerde yer verilecek farklı uygulamaların öğretmen adaylarının STEM becerilerine etkisi incelenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının STEM beceri düzeyi algıları ile akademik başarı, STEM öğretimine yönelik özyeterlik inancı gibi değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi literatüre katkı sağlayabilir. Son olarak, mevcut çalışmada öğretmen adaylarının STEM becerilerini geliştirirken karşılaşılabilecekleri olası engeller, kaynak ve destek eksiklikleri veya mesleki gelişim için fırsat eksikliği gibi konular araştırılmamıştır. Gelecekteki çalışmalarda bu faktörler araştırılarak, öğretmen adaylarının temel STEM becerilerini geliştirmek için engelleri aşmalarına yardımcı olacak stratejiler belirlenebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, B., Korkmaz, Ö., Çakır, R., Uğur Erdoğan, F. ve Çakır, E. (2019). Eğitsel robot setleri ile fen ve teknoloji dersi Basit Makinalar konusunun ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin STEM beceri düzeylerine ve derse dönük tutumlarına etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 372-391.
- Adsay, C., Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Erdoğan, F. U. (2020). Ortaokul öğrencilerinin blok temelli kodlama eğitimine dönük öz-yeterlik algı düzeyleri, STEM ve bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(2), 469-489.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, S. M., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı, yoksa gereksinim mi?* D. Akgündüz ve H. Ertepinar (Ed.). İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.
- Arís, N., & Orcos, L. (2019). Educational robotics in the stage of secondary education: Empirical study on motivation and STEM skills. *Education Sciences*, 9(2), 73-87.
- Aşlıoğlu, B., & Yaman, F. (2020). Öğretmen adaylarının STEM (FETEMM) farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 84, 87-100.
- Bakırcı, H., & Karışan, D. (2018). Investigating the preservice primary school, mathematics and science teachers' STEM awareness. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 32-42.
- Cano, S. (2022). A methodological approach to the teaching stem skills in Latin America through educational robotics for School Teachers. *Electronics*, 11(3), 395-415.
- Caprile, M., Palmén, R., Sanz, P., & Dente, G. (2015). *Encouraging STEM studies labour market situation and comparison of practices targeted at young people in different member states*. Policy Department.
- Cedefop for the European Commission. (2014). *Science, technology, engineering and mathematics skills*. EU Skills Panorama 2014.

- Dockery, A. M., Phillimore, J., & Bawa, S. (2021). Changing demand for STEM skills in Australia and gender implications. *Australian Journal of Labour Economics*, 24(1), 71-110.
- Er, K. O., & Acar Başeğmez, D. (2020). Öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları ile STEM uygulamalarına ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(2), 941-987.
- Estévez-Mauriz, L., & Baelo, R. (2021). How to Evaluate the STEM Curriculum in Spain?. *Mathematics*, 9(3), 236.
- Fraenkel, J., Hyun, H., & Wallen, N. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th Ed.). The McGraw-Hill Companies
- Gönen, M., & Korkmaz, O. (2022). Do students' STEM skill levels affect their math and science achievement? *International Journal of Technology in Education*, 5(4), 552-570. <https://doi.org/10.46328/ijte.293>
- Grubbs, M. (2013). Robotics intrigue middle school students and build STEM skills. *Technology and Engineering Teacher*, 72(6), 12-16.
- Günbatar, M. S., & Bakırcı, H. (2019). STEM teaching intention and computational thinking skills of pre-service teachers. *Education and Information Technologies*, 24, 1615-1629.
- Karaahmetoğlu, K., & Korkmaz, Ö. (2019). The effect of project-based arduino educational robot applications on students' computational thinking skills and their perception of basic STEM skill levels. *Participatory Educational Research*, 6(2), 1-14.
- Kılıç, F. N., Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Uğur Erdoğan, F. (2019). Meslek lisesi bilişim teknolojileri öğrencilerinin programlama öz-yeterlilikleri, STEM ve bilgisayarca düşünme becerilerine yönelik algıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 196-218.
- Kırılmazkaya, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının FeTeMM öğretimine ilişkin görüşlerinin araştırılması (Şanlıurfa örneği). *Harran Maarif Dergisi*, 2(2), 59-73.

- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Erdoğan, F. U. (2020). A validity and reliability study of the Basic STEM Skill Levels Perception Scale. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 111-121.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Erdoğan, F. U. (2021). Secondary school students' basic STEM skill levels according to their self-perceptions: A scale adaptation. *Participatory Educational Research*, 8(1), 423-437.
- Martínez-Borreguero, G., Naranjo-Correa, F. L., & Mateos-Núñez, M. (2022). Cognitive and emotional development of STEM skills in primary school teacher training through practical work. *Education Sciences*, 12(7), 470-490.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). *STEM Eğitimi Raporu*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Mohd Zahidi, A., Ong, S. I., Yusof, R., Kanapathy, S., Ismail, M. J., You, H. W. (2021). Effect of science camp for enhancing STEM skills of gifted young scientists. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9(1), 15-26.
- Moore, T. J., Glancy, A. W., Tank, K. M., Kersten, J. A., & Smith, K. A. (2014). A Framework for quality K-12 engineering education: Research and development. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 4(1), 1-13.
- National Center for Science and Engineering Statistics. (2023). *Diversity and STEM: Women, minorities, and persons with disabilities*.
- Noonan, R. (2017). *STEM jobs: 2017 update*. ESA Issue Brief #02-17. Washington, DC: Office of the Chief Economist, Economics and Statistics Administration, U.S. Department of Commerce.
- Özbilen, A. (2018). STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*, 2(1), 1-20.
- Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD]. (2017). *2023'e doğru Türkiye'de STEM gereksinimi*. <https://www.tusiadstem.org/images/raporlar/2017/STEM-Raporu-V7.pdf>

- Vedres, B., & Vásárhelyi, O. (2023). Inclusion unlocks the creative potential of gender diversity in teams. *Scientific Reports*, 13(1), 13757.
- World Economic Forum. (2023). *The Global Gender Gap Report 2023*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2023.pdf
- Zdybel, D., Pulak, I., Crotty, Y., & Fuertes Camacho, M. T. (2019). Developing STEM skills in kindergarten: Opportunities and challenges from the perspective of future teachers. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14(4), 71-94.

SUMMARY

Introduction

In the literature, there are very few studies examining the STEM skill levels of individuals. These studies generally focused on middle school students. Unlike them, the present study aims to investigate the STEM skill levels of pre-service mathematics and science teachers in Turkey.

Method

The research was carried out in accordance with the cross-sectional survey research design. The data were collected from 445 pre-service mathematics and science teachers who were determined according to the easily accessible sampling method in the 2020-2021 academic year.

Basic STEM Skill Levels Perception Scale developed by Korkmaz et al. (2020) was used in the study. The 43-item scale has three dimensions: Science, engineering-technology and mathematics. The Cronbach Alpha reliability coefficient values of the dimensions of the scale ranged from .79 to .87. The data were analyzed with the SPSS program. Descriptive statistics, and inferential statistics including two-way MANOVA were used in the research.

Findings, Results and Discussion

The study found that the perceptions of the pre-service teachers, STEM skill levels are high. In the study, it was concluded that the lowest average for pre-service science teachers was in the engineering-technology dimension, and the lowest average for pre-service mathematics teachers was in the science dimension. Moreover, pre-service science teachers had the highest average score in the "Science" dimension, and pre-service mathematics teachers had the highest average score in the "Mathematics" dimension. Accordingly, it can be said that the courses taken by the pre-service teachers in the faculty related to their own branches ensure that their perception of STEM skills in these fields is high. Therefore, it is predicted that teacher candidates will be able to teach these subjects to students more effectively.

In the study, two-way MANOVA was conducted to investigate the effects of demographic variables on the basic STEM skill levels of pre-service teachers. According to the results, gender, department, and grade level did not have a significant effect on pre-service teachers' STEM skill levels. In parallel with these findings, there was no significant effect of high school students' gender and grade levels on their perceptions of STEM skill levels (Kılıç et al., 2019). Similarly, gender and grade levels did not have a significant effect on middle school students' perceptions of STEM skill level (Adsay et al., 2020). No study has been found in the literature examining the effects of students' departments on their perceptions of STEM skill levels.

The findings may have implications for some practical applications. Identifying the variables that cause differences in the perception of STEM skill levels of pre-service teachers will help academicians working in education faculties include appropriate course content and practices to train them with STEM skills. This will enable pre-service teachers to raise students with high STEM skills when they start their careers. In the longer term, students with high STEM skill levels will make significant contributions to the country's economy by turning to STEM careers.

These findings provide valuable insights into the pre-service mathematics and science teachers' perceptions of STEM skill, and can serve as a useful resource for teacher training programs and

curriculum development. Ultimately, this study underscores the importance of promoting STEM education and ensuring that pre-service teachers possess the necessary skills to effectively teach STEM subjects.

It can be thought that different teacher education programs may affect pre-service teachers' perceptions of STEM skills. From this point of view, it is recommended to investigate the pre-service science, mathematics, computer and technology design teachers' perceptions of STEM skill in future studies. Moreover, future research could investigate the effectiveness of different teacher education programs in increasing pre-service teachers' STEM skills.

ORCID

Hüseyin ATEŞ  ORCID 0000-0003-0031-8994

Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL  ORCID 0000-0001-5678-8050

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 27.04.2021 tarih ve 185 sayılı etik kurul onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Kırsalda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Destekli Matematik Etkinliği Uygulama Durumlarının İncelenmesi*

Examining the Implementation Processes of Web 2.0 Supported Mathematics Activities of Classroom Teachers Working in Rural Areas

Yasemin ALTUNSOY¹, Gönül GÜNEŞ²

¹Trabzon Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.. e-posta: y.kinalioglu_61@hotmail.com

²Trabzon Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: gmgunes@trabzon.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 06.09.2023

Yayına Kabul Tarihi: 09.09.2024

ÖZ

Bu çalışmanın amacı; kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde Web 2.0 destekli etkinlik uygulama durumlarını incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı çalışmanın katılımcıları kırsal bir bölgede görev yapan 4 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve araştırmacı günlüğü kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi içerik ve doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 destekli matematik etkinliği uygulamalarında internet ve teknolojik cihazlardan yararlandıkları; ancak sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 destekli matematik etkinliklerinde Web 2.0 uygulamalarını kullanma konusundaki bilgi eksikliklerinin, sınıflarda etkileşimli tahta bulunmamasının ve zaman yönetimi sorunlarının uygulama sürecini olumsuz etkileyen faktörler olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 uygulamalarını etkili bir matematik dersinde kullanabilmeleri için mesleki gelişim etkinliklerinden yararlanmaları önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Matematik etkinlikleri, Web 2.0 uygulamaları, Kırsalda eğitim, Etkinlik uygulamaları

***Alıntı:** Altunsoy, Y. & Güneş, G. (2024). Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 destekli matematik etkinliği uygulama durumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 1751-1784.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the Web 2.0-supported activity practices of rural classroom teachers in mathematics lessons. Data were obtained through interviews and researcher diary. The data were analysed by content and document analysis. It was found that classroom teachers working in rural areas benefited from the internet and technological devices in Web 2.0 supported mathematics activity applications; however, it was determined that they lacked Web 2.0 knowledge, the lack of interactive whiteboards in the classrooms and time management problems were factors that negatively affected the implementation process. Rural teachers are recommended to benefit from professional development activities.

Keywords: *Mathematical activities, Web 2.0 tools, Rural education, Activity applications*

GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanında gerçekleşen değişim ve gelişmeler, eğitim sisteminde de yeni değişimlerin ortaya koyulmasının gerekliliğini göstermiştir (Güneş ve İskenderoğlu, 2014). Teknolojinin insan hayatını kolaylaştırıcı ve yaşam kalitesini artırıcı niteliklere sahip olması, eğitim sürecinde teknolojiden faydalanılmasını ve bireylerin bu gelişmelerden yararlanabilecekleri şekilde eğitim ve öğretim süreçlerinin şekillendirilmesini gerekli kılmıştır (Bacanak ve diğerleri, 2003). Bu süreçte teknoloji kullanımının, eğitimde fark yaratmak adına kullanılacak önemli bir bileşen olduğu görülmektedir (Christensen, 2002). Teknoloji destekli öğretim, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla; öğrencilerin daha fazla bireyselleşmesine, etkileşimin artmasına, öğrenme sürecinde daha yenilikçi ve eğitsel açıdan daha etkili bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayabilir (Ersoy, 2005). Değişen şartların bir sonucu olarak eğitim öğretim sürecinde teknolojinin işlevi yalnızca bilgiyi sunmakla sınırlı kalmamış, aynı zamanda bilginin paylaşılması ve anlamlandırılması hususunda da yeni beklentiler ortaya çıkmıştır. Nitekim bu ihtiyaçlar doğrultusunda web teknolojisinde, Web 2.0 adı verilen teknoloji standartları ortaya koyulmuştur (Deperlioğlu ve Köse, 2010).

Eğitimde dijital dönüşümün ortaya koyduğu en önemli yeniliklerden birisini oluşturan (Çelebi ve Satırlı, 2021) ve özellikle Sosyal Bilimler alanının önde gelen çalışma başlıklarından olan Web 2.0 uygulamaları (Yıldırım, 2022) genel olarak; kullanıcıları arasında bağlantı, iş birliği ve aktif katılımı vurgulayan, bilgi ve fikirlerin kişiselleştirilmiş bir iletişim imkanı sunarak paylaşılmasını sağlayan bir web terimi

olarak ifade edilebilir (McLoughlin ve Lee, 2007). Birbirine bağlı öğrenme toplulukları oluşturarak, etkileşimlerin gerçekleşmesini sağlar ve bu doğrultuda deneyimlerin ortaya koyulması, bilginin de sürekli olarak yapılandırılmasına olanak tanır. Öğrencilerin öğretim sürecine katılımını teşvik ederek onlara yeni öğrenme ortamları ve fırsatları sağlayabilir (Topalcengiz ve Yıldırım, 2022). Web 2.0 uygulamaları yapısı gereği, daha önceden oluşturulmuş uygulamaları kullanmakla birlikte bireyleri yeni çalışmalar üretmeye de teşvik edici bir özelliğe sahiptir. Bu özelliği ile Web 2.0 uygulamalarının öğretmen eğitimi noktasında geliştirici yönü olan bir teknoloji unsuru olduğunu belirtmek mümkündür (Yuen ve diğerleri, 2011).

Matematik dersi, öğretim sürecinde teknolojinin kullanılmasıyla etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini hedeflemektedir. Matematik dersinde teknoloji kullanımı; öğrencilerin öğrenme sürecinde çok yönlü bir tutum sergilemelerini sağlayıcı ve problem çözme aşamasında daha rahat ve esnek olmalarını destekleyen bir unsur olarak görülebilir (Schreyer-Bennettum ve Albright, 2011). Matematik dersinde kullanılabilmesi amacıyla tasarlanan Web 2.0 uygulamaları mevcuttur (Çelebi ve Satırlı, 2021). Matematik dersinde Web 2.0 uygulamalarının kullanımı; dersi daha ilgi çekici ve zevkli bir hale getirebilir ve örgün eğitimin yanında öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde de Web 2.0 uygulamalarını kullanıldığı görülebilir (Baki ve Çelik, 2021). Bu durumdan hareketle, öğretmenlerin matematik derslerinde Web 2.0 uygulamalarının kullanıldığı etkinliklerden faydalanmalarının ders sürecine olumlu katkıları olabileceğine ulaşılabılır.

Matematik öğretimine teknolojik unsurların dahil edilmesi, öğrenme ortamlarına nitelikli katkılarda bulunabilmektedir. Nitekim günümüz şartlarında matematik öğretiminde teknoloji kullanımının; bir seçenekten ziyade zorunluluk halini almakla birlikte öğretmenlerin alan bilgilerinin uygun pedagojik yaklaşım ve teknoloji bilgileri ile bütünleştirilmesiyle üst düzey niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilebilir. Ancak gerçekleştirilen çalışmalar matematik öğretmenlerinin Web 2.0 uygulamalarından yeterince faydalanamadıklarını ve kendilerini teknolojik pedagojik alan bilgisi bakımından yeterli hissetmelerine rağmen bu yeterliliği ders sürecine aktarmada sorun

yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duyduklarını işaret etmektedir (Özgen ve diğerleri, 2013; Topçu ve Masal, 2020; Baki ve Çelik, 2021). Yine matematik dersinde etkili bir eğitim öğretim süreci için teknoloji kullanımının, öğretmenin yeterli teknolojik pedagojik alan bilgisine sahip olmasının ve bu yetkinliği uygulama süreçlerine de yansıtmasının gerekli ve önemli olduğuna, ancak öğretmenlerin teknolojiyi derslerine dahil etmeleri noktasında eksiklikler yaşadıklarına ulaşılabılır (Tatlı ve diğerleri, 2016). Eğitimde teknoloji kullanımına dair bilgi eksikliği ve isteksizlik durumuna karşın Web 2.0 ve Web 3.0 uygulamaları öğretmenler tarafından etkili bir öğretim unsuru olarak kullanılabilir (Tatlı ve diğerleri, 2016). İnternet üzerinden içerik oluşturma ve var olan içeriklere katkıda bulunabilme olanağı, sosyal etkileşim, iş birliği ve kullanım kolaylığı sağlayan Web 2.0 uygulamaları (Atıcı ve Yıldırım, 2010) ile ilgili olarak öğretmenlere bilgi verilmesi, öğretmenlerin edindikleri bilgileri, alan bilgileri ve teknoloji kullanımı ile birleştirerek içerik üretebilmeleri ve bu çalışmalarını sınıflarında uygulayabilmeleri gerekmektedir (Tatlı ve diğerleri, 2016). İlgili alanyazın incelemesinde matematik dersi etkinliklerine yönelik olarak çeşitli amaçlarla çalışmaların gerçekleştirildiği görülebilmektedir. Bu doğrultuda; öğretmenlere verilen eğitimin öğretmenlerin etkinlik tasarım ve uygulama süreçlerine etkisi (Koç, 2019), etkinlik kavramına ilişkin öğretmen adaylarının algıları ve görüşleri (Kurt ve Nayir, 2017; Öztürk ve Öztürk, 2020; Uğurel ve diğerleri, 2010), matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin tasarlanması ve uygulanmasına yönelik öğretmenlerin deneyim ve görüşleri (Bozkurt ve Kuran, 2016), matematik dersinde uygulanan etkinliklerin ve çalışma sürecinin incelenmesi (Karakuş ve Yeşilpınar, 2013), teknoloji destekli matematik etkinliklerinin akademik başarıya etkisi (Çırak ve Uygun, 2023; Şen ve Başkurt, 2024), okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine yönelik görüş ve uygulamalarının incelenmesi (Atıcı ve Çamlıbel Çakmak, 2019), matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerine dair görüş ve deneyimleri ile sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde etkinlik hazırlamaya yönelik yeterliklerini belirlemek amaçlı ölçek geliştirme çalışmalarını ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Çelik, 2020).

2018 Matematik Dersi Öğretim Programı'nda; bilim ve teknoloji ile dijital yetkinliklerin kazandırılması, bilginin üretilmesi ve sunulması gerektiğinin ifade edilmesi ve kazanımların bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalandığı etkileşimli çalışmalar kullanılarak verilmesi vurgulanmıştır. Ayrıca öğretim programında da matematik öğrenme ortamlarında teknolojinin aktif bir şekilde kullanılmasının beklenildiğini ortaya koyulmaktadır (MEB, 2018). Dolayısıyla öğretmenlerin matematik dersi etkinlik uygulamalarında öğretim programındaki hedefleri ne ölçüde karşılayabildiklerini görmek önemlidir. Yine öğretim sürecindeki etkileyen olumlu unsurları ve yaşanan aksaklıkları ortaya koyabilmek önemlidir. Dolayısıyla kırsalda Web 2.0 destekli etkinlik uygulama süreçlerine yönelik gerçekleştirilen bu çalışma, öğretmenlerin matematik derslerinde Web 2.0 uygulaması kullanmalarına yönelik deneyim kazanmalarını sağlayacaktır. Bununla birlikte öğretmenlerin etkinlik uygulama aşamalarında üzerinde önemle durulması gereken hususları görebilmelerine fayda sağlayacaktır.

Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine yönelik yapılan çalışmalar ele alındığında; çalışmaların genellikle öğretmenlerin matematik öğretimi sürecinde karşılaştıkları zorluklar hususunda şekillendiği söylenebilir (Garan, 2005; Ece, 2012; Akbayır ve Ece, 2016) Ancak matematik öğretimi alanında; kırsal bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde Web 2.0 destekli matematiksel etkinlikleri kullanma süreçlerine ilişkin bir çalışma ile karşılaşılmasıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın literatüre “kırsalda teknoloji ve Web 2.0 destekli matematik öğretimi” kapsamında çeşitlilik ve zenginlik katacağını söylemek mümkündür. Buradan hareketle kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde Web 2.0 uygulaması kullanımına yönelik etkinlik uygulama durumlarının incelenmesi amaçlanmış ve bu sahada çalışan öğretmenlerin matematik eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaları beklenmiştir.

Çalışma ile kırsaldaki bir okulda gerçekleştirilen Web 2.0 destekli bir matematik etkinliğinin uygulama süreçlerini etkileyen olumlu unsurlar belirlenebilir. Yine çalışmanın kapsamı, kırsalda yer alan okullardaki etkinlik uygulama durumlarının

işleyişinde aksaklığa neden olan durumların çözüme kavuşturulabilmesi açısından öneriler de sunabilir. Çalışmalar; kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları bölgenin mesleki gelişimleri için dezavantaj oluşturduklarını, mevcut kırsal durumun matematik öğretimi süreçlerini etkilediklerini ve mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır (Akbaş ve Ece, 2016; Çapuk ve Ünsal, 2017). Bu doğrultuda kırsaldaki sınıflarda nitelikli matematik etkinlikleri ortaya koyulabilir ve bu etkinlikleri ortaya koyabilecek nitelikteki öğretmenlerin yetişme süreçlerine katkıda bulunulabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde Web 2.0 uygulaması destekli etkinlik uygulama durumlarını incelemektir. Bu genel amaca bağlı kalınarak, aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 destekli matematiksel etkinlik uygulamaları nasıldır?
- 2) Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 destekli matematik etkinlik uygulamalarını etkileyen faktörler nelerdir?
- 3) Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenleri Web 2.0 destekli matematik etkinlik uygulamalarında ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini nasıl gerçekleştirmektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması; bir konuyla ilgili olarak birden fazla kaynağı içeren verilerin toplanmasıyla birlikte derinlemesine ve ayrıntılı incelemelerin yapıldığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell ve Poth, 2016). Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde Web 2.0 uygulaması destekli etkinliklerin kullanılmasına ilişkin görüş ve deneyimlerine yönelik veri toplayabilmek amacıyla; öğretmenlerin matematik etkinliği uygulama sürecine ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiş, etkinlik uygulama sürecine yönelik gözlem yapılmış ve araştırma sürecinde ders gözlemleri ve görüşme

sürecindeki izlenimlerinden hareketle araştırmacı tarafından tutulan notlardan oluşan araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Trabzon ilindeki bir ilçenin kırsal bölgesinde yer alan ilkokulda görev yapmakta olan 4 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın iç örneklem yoluyla belirlenen çalışma grubunu, 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İç örneklem yolu kullanılarak; bir konuya yönelik genel fikir doğrultusunda tüm kişiler ve gruplar ile görüşmeler gerçekleştirilir, görüşmelerde anahtar konumdaki bilgi vericiler seçilir ve belgeler incelenir (Bogdan ve Biklen, 1998). Burada çalışılan örneklem grubunun genişliği değil niteliği önemli bir husustur. Yine durum çalışmalarında ayrıntılı ve derinlemesine araştırma gerçekleştirilmesinden kaynaklı örneklem seçiminde küçük gruplar tercih edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda birer adet 1, 2, 3 ve 4. sınıf şubesi bulunmaktadır. Sınıflarda teknolojik donanım olarak bilgisayar ve projeksiyon cihazı mevcuttur. Araştırma sürecindeki katılımcı öğretmenlerin kimlik bilgileri gizli tutularak; öğretmenler sırasıyla sınıf düzeylerine göre Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 şeklinde kodlanmıştır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin ortaya koyulması, ulaşılan bulguların daha derinlemesine yorumlanmasını sağlayacaktır. Bu durumdan hareketle sınıf öğretmenlerine ait tanıtıcı bilgiler Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerine Ait Tanıtıcı Bilgiler

Öğretmenin Kodu	Sınıf Seviyesi	Öğretmene Ait Tanıtıcı Bilgiler
Ö1	1. Sınıf Öğretmeni	Mesleğinde 2021 yılı itibariyle 7. yılını sürdürmekte olan erkek öğretmenin sınıfı, 6 kız, 4 erkek olmak üzere toplam 10 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler, okul dışında teknolojiye erişimlerini genellikle cep telefonları üzerinden sağlamaktadır. Öğretmenin meslek hayatının başlangıcından itibaren çalıştığı tüm okullar kırsal bölgelerde konumlanan okullardır. Öğretmen, bundan önce görev yaptığı sınıflarda teknolojik araç olarak bilgisayar ve projeksiyon cihazından faydalanmıştır. Öğrencileri için öğrenci merkezli matematik etkinlikleri tasarlamış ve uygulamıştır.

		Derslerinde teknolojiden faydalanmaya dair isteklidir.
Ö2	2. Sınıf Öğretmeni	Mesleğinde 2021 yılı itibarıyla 9. yılını sürdürmekte olan erkek öğretmenin sınıfı, 7 kız, 6 erkek olmak üzere toplam 13 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler, okul dışında teknolojiye erişimlerini genellikle cep telefonları üzerinden sağlamaktadır. Öğretmenin meslek hayatının başlangıcından itibaren çalıştığı tüm okullar kırsal bölgelerde konumlanan okullardır. Öğretmen, bundan önce görev yaptığı sınıflarda teknolojik araç olarak bilgisayar ve projeksiyon cihazından faydalanmıştır. Öğrencileri için öğrenci merkezli matematik etkinlikleri tasarlamış ve uygulamıştır. Derslerinde teknolojiden faydalanmaya dair isteklidir.
Ö3	3. Sınıf Öğretmeni	Mesleğinde 2021 yılı itibarıyla toplamda 2 yıl görev yapan kadın öğretmenin şu anda çalıştığı okul, öğretmenlik görevine ilk başladığı kurumdur. Öğretmenin sınıfı, 6 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 11 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler, okul dışında teknolojiye erişimlerini genellikle cep telefonları üzerinden sağlamaktadır. Öğretmenin görev yaptığı okul, kırsal bir yerleşkede konumlanmıştır. Öğretmen, görev yaptığı sınıflarda teknolojik araç olarak bilgisayar ve projeksiyon cihazından faydalanmıştır. Öğrencileri için öğrenci merkezli matematik etkinlikleri tasarlamış ve uygulamıştır. Derslerinde teknolojiden faydalanmaya dair isteklidir.
Ö4	4. Sınıf Öğretmeni	Öğretmenlik mesleğine ilk olarak 2021 yılında başlayan erkek öğretmenin şu anda çalıştığı okul, ilk görev yeridir. Öğretmenin sınıfı, 4 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 10 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler, okul dışında teknolojiye erişimlerini genellikle cep telefonları üzerinden sağlamaktadır. Öğretmenin görev yaptığı okul, kırsal bir yerleşkede konumlanmıştır. Öğretmen, görev yaptığı sınıfta teknolojik araç olarak bilgisayar ve projeksiyon cihazından faydalanmaktadır. Öğrencileri için öğrenci merkezli matematik etkinlikleri tasarlamış ve uygulamıştır. Derslerinde teknolojiden faydalanmaya dair isteklidir.

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin mevcut mesleki durumları ve incelendiğinde; öğretmenlerinin tümünün görev yaptıkları okulların kırsal bölgelerde konumlanması, matematik dersinde etkinlik kullanımları, sınıflarında faydalandıkları teknolojik materyaller, öğrencilerin teknolojiye erişim durum ile teknolojiyi kullanmaya dair ilgili olmaları açısından benzer niteliklere sahip oldukları ifade edilebilir.

Veri Toplama Araçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematik dersine yönelik Web 2.0 destekli etkinlik uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Formdaki açık uçlu sorular, *etkinlik uygulamalarına, etkinlik uygulamalarını etkileyen faktörler* ve *etkinlik uygulamalarında ölçme ve değerlendirme durumu* başlıklarından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Görüşme formunda; “etkinlik uygulamalarının nasıl olduğu” ortaya koymak amacıyla kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerine *matematik dersinde kullandıkları Web 2.0 destekli etkinliklerinin hangi basamaklardan oluştuğu, etkinliklerinde teknolojik unsurları nasıl kullandıkları ve ders sürecinin hangi aşamasında Web 2.0 destekli etkinliklerden faydalandıklarına* dair 3 adet soru yöneltilmiştir.

“Web 2.0 destekli etkinlik uygulamalarını etkileyen süreçler” alt problemine yanıt bulmak amacıyla öğretmenlere *etkinlik öncesinde gerçekleştirdikleri ön hazırlık çalışmaları ve uygulama süreçlerine etki eden durumlara* dair görüşme formunda 2 adet soru yöneltilmiştir.

“Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde Web 2.0 destekli etkinlik uygulamalarında ölçme ve değerlendirme durumu” alt problemine yanıt bulmak amacıyla öğretmenlere, *etkinliklerinin gerçekleştirilme amacına uyup uymadığı ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini nasıl gerçekleştirdiklerine* dair 1 adet soru yöneltilmiştir.

Hazırlanan görüşme formu, sınıf eğitiminde matematik öğretimi alanında öğretim üyesi olarak görev yapmakta olan 1 alan uzmanının görüşüne sunulmuş, ardından soruların anlaşılabilirlik ve ulaşılmak istenen hedefe uygunluk düzeyini görebilmek amacıyla araştırmanın çalışma grubunda yer almayan başka bir sınıf öğretmeni ile ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmenin gerçekleştirildiği öğretmenin belirlenmesi sürecinde; uygulama sürecindeki öğretmenlerle yaklaşık olarak aynı mesleki deneyime sahip olma, kırsalda görev yapma ve görev yapılan okulun teknolojik olanakları ve öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı deneyimi açısından ön görüşme yapılan öğretmen ile katılımcı öğretmenlerin yakın niteliklere sahip olmaları gözetilmiştir. Ön görüşme ile elde edilen bulgular doğrultusunda; bazı soruların anlaşılabilirlik düzeyi ve soru kalıpları üzerinde değişikliğe gidilmiştir. Görüşme sürecini ve süresini etkileyen faktörler dikkate alınmıştır. Ayrıca sorular üzerinde

yapılan düzenlemeler uzman görüşüne sunulmuş ve son düzenlemeler ile birlikte yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. 4. sınıf öğretmeni ile yaklaşık 35-40 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmenlerden etkinlikleri uygulama deneyimlerine ve etkinlik kavramına dair bakış açılarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşmelere başlanmasının öncesinde, öğretmenlere görüşme süreci hakkında ön bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeler esnasında ses kayıtlarının alınması için izin istenmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ardından görüşmeler, veri analizini yapabilmek amacıyla yazılı metin haline getirilmiştir.

Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü; araştırmacının oluşturduğu kodlara, kategorilere veya araştırma sürecine dair tuttuğu notlardan meydana gelebilir (Çelik ve diğerleri, 2020). Bu çalışmada; araştırmacı günlüğünden edinilen notların kapsamını; öğretmenlerin etkinlik uygulama sürecine ait gözlemler, Web 2.0 destekli matematik etkinlik planları, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden yansıyan durumlar ve uygulama süreci sonrasında öğretmenlerde Web 2.0 destekli matematik etkinliklerine yönelik oluşan farkındalığa ilişkin gözlemler doğrultusunda tutulan notlar oluşturmaktadır. Araştırmacı günlüğünde; birbirine destekleyen ile desteklemeyen bulgular birlikte ele alınmış, ortaya koyulan bu benzer ve farklı bulgular tartışılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Etkinlik Uygulama süreci

Araştırmanın uygulama sürecinde 28.01.2022 tarihinde 2021-1/2.4 sayılı etik kurul izni alınarak çalışmaya başlanmıştır. Uygulama başlangıcında öğretmenler, araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Öğretmenler öncelikle kendi sınıf seviyelerinde, 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 2 farklı kazanıma yönelik olarak 2 adet Web 2.0 uygulaması destekli etkinlik planı tasarlamışlar ve tasarladıkları etkinlikleri sınıflarında öğrencilerine uygulamışlardır. Uygulama aşamasına araştırmacı da sınıf içinde gözlemci olarak katılmış, uygulama sürecini takip etmiştir. Uygulama sonrasında her öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucu elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; birbirlerine benzeyen verilerin ve kavramların bir araya getirildiği ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenmesinin yapılarak yorumlandığı bir analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da görüşmelerden elde edilen verilerden kodlar oluşturulması, temaların belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların ortaya koyulması ve yorumlanması aşamaları takip edilmiştir. Öğretmen görüşlerinde herhangi bir değişiklik veya düzenleme yapılmadan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşmelerden edinilen verilerin analizinde araştırmacılardan biri tarafından kategoriler belirlenmiş ve bu doğrultuda kodlar oluşturularak veriler incelenmiştir. Ardından alan uzmanı olan diğer araştırmacı tarafından da veriler ve ulaşılan kodlar tekrar incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak da iki araştırmacı bir araya gelerek ulaşılan kodlar ve verilerin analizi üzerinde son düzenlemeler yapılarak görüşmelerden ulaşılan bulgulara son şekli verilmiştir. Bununla birlikte araştırmacının çalışma sürecinde tuttuğu notlardan oluşan araştırmacı günlüğü de doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Doküman analizi; bir araştırmayı tamamlamak, doğrulamak veya desteklemek amacıyla, araştırma ile ilgili bilgi ve belgelerin (dokümanların) bilimsel esaslara uygun olarak incelenmesi olarak ifade edilebilir (Kıral, 2020). Bu çalışmada; görüşmelerden ulaşılan veri analizi kodları üzerinden araştırmacı günlüğünden edinilen veriler sınıflandırılmıştır. Ardından araştırmacı günlüğünden edinilen veriler arasında görüşmelerdeki bulguları destekleyen ve desteklemeyen hususlar belirtilmiş bu şekilde farklı veri toplama uygulamalarından edinilen veriler bir araya getirilerek araştırmanın veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik durumlarının yerini inandırıcılık, teyit edilebilirlik, aktarılabilirlik ve tutarlılık kavramları almakla birlikte geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla birtakım önlemler alınmaktadır (Merriam,

2009). Gerçekleştirilen bu durum çalışmasında da farklı veri toplama uygulamalarının kullanılması, çalışmanın dokümanlarla desteklenmesi, durum çalışması araştırmasının iyi bir planlama yapılarak araştırmanın gerçekleştirilmesi ve araştırma ile ulaşılan sonuçların açıkça ortaya koyulmasıyla çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir (Aytaçlı, 2012; Subaşı ve Okumuş, 2017). İnanırcılığını artırabilmek amacıyla belirtilen unsurlar dikkate alınmış ve farklı veri toplama uygulamalarından faydalanılmıştır. Veri toplama uygulamalarının oluşturulması, uygulama aşaması ve verilerin analizi ve bulguların ortaya koyulmasının amacıyla en uygun tekniğin belirlenmesi sürecinde uzman görüşleri, teyitleri ve önerileri doğrultusunda araştırma gerçekleştirilmiştir. Yine araştırma sürecinin tamamı ile bulguların oluşturulması sürecinde uzman bir akademisyen ile birlikte çalışılmıştır. Öğretmenlere görüşme öncesinde, görüşmenin amacı hakkında ön bilgi verilmiş, görüşmeler okul ortamında gerçekleşmiş, yaklaşık 20-30 dk süren görüşmeler yapılmış ve görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmış, soruların daha iyi anlaşılabilmesi açısından gerekli görülen yerlerde sorulara dair açıklamalar yapılmıştır. Verilerin doğrulanabilmesi açısından araştırma sürecinde kullanılan formlar ve diğer belgeler saklanmıştır.

Çalışmada, veri toplama uygulamalarından birisi olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun farklı örneklemeler üzerinde kullanılabilirlik durumunu teyit edebilmek amacıyla farklı bir okulda benzer çalışma şartlarında görev yapan bir öğretmen ile ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmeler sonrasında form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda soruların daha anlaşılır hale gelebilmesi açısından ön görüşme gerçekleştirilen öğretmen ile fikir alışverişinde bulunulmuş, bu fikir alışverişi sonrasında bazı sorular, katılımcı öğretmenlerin daha iyi anlayabilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Ulaşılması hedeflenen bulgular doğrultusunda sorular üzerinde ekleme ve çıkarmalar yapılmış, düzenlemeler sonrasında soruların amacına ulaşma durumunu görebilmek amacıyla ön görüşmenin gerçekleştirildiği öğretmene sorular tekrar yöneltilmiştir. Görüşme formunun son hali uzman görüşüne sunulmuş soruların alt problemler ile uygunluğu incelenmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Yine çalışmanın farklı veri toplama uygulamalarından edinilen veriler açık bir şekilde ve birbirleriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Araştırma sonuçlarının benzer çalışmalara transfer edilebilirliğini sağlayan aktarılabirlik unsurunu sağlayabilmek amacıyla ise araştırma aşamaları sıralı ve ayrıntılı bir biçimde raporlaştırılmıştır. Bulgular katılımcıların görüşlerinden edinilen doğrudan alıntılar ile zenginleştirilmiş, araştırmanın nasıl yapıldığı açıkça tanımlanmıştır. Farklı veri toplama uygulamalarının ortaya koyduğu bulgular birbirlerini destekler ve bulguların doğruluğunu kanıtlar biçimde sunulmuştur. Ayrıca araştırmacılar, verilerin analizi sürecinde düzenli görüşmeler gerçekleştirmiş ve kodlar ile temalar, araştırmacıların ortak görüş birliği ve uzlaşmaları sonucunda ortaya koyulmuştur. Kodlar, araştırmacı tarafından oluşturulmasının ardından alan uzmanı diğer araştırmacı tarafından da veriler incelenmiş, benzer kodlar üzerinde fikir birliğine varılmış, iki araştırmacının aynı verilere yönelik oluşturduğu farklı kodlar üzerine ise çalışılmış ve çalışma sonrasında kodların tamamı açısından iki araştırmacı için de kod uyumuna varılmıştır. Bulguların ortaya koyulması sonrasında geri dönülerek veriler tekrar incelenmiş ve bu şekilde bulguların doğruluğu kontrol edilerek teyit edilebilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin Etkinlik Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak; "Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 destekli matematiksel etkinlik uygulamaları nasıldır?" alt problemi belirlenmiş ve bu alt probleme yönelik olarak sınıf öğretmenlerine üç soru yöneltilmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Etkinlik Uygulamalarının Nasıl Olduğuna İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler	Örnek İfadeler	Araştırmacı Günlüğünden Alıntılar
	Giriş-Uygulama-	Ö ₁	"Uygulamamda tasarladığımdan farklı bir	

Etkinlik uygulama basamakları	Ölçme ve değerlendirme		<i>durum ortaya çıkmadı. Sadece öğrenmede güçlük yaşayan bir öğrencime daha derinlemesine anlattığım için süreç biraz uzun sürdü. (Ö1)"</i>	Öğretmenler etkinliklerini tasarlarken, mevcut şartlarda nasıl uygulamalar yapabileceklerini göz önünde bulundurmuşlardır.
	Dikkat çekme-Pekiştirme-Ölçme ve değerlendirme	Ö ₂	<i>"Tasarımdaki aşamalardan ilerledik. Diğer etkinliklerde bilgi verme süreci de oluyordu ama bu etkinlikte yoktu.(Ö2)"</i>	
	Giriş-Pekiştirme-Ölçme ve değerlendirme	Ö ₃	<i>"Web 2.0 uygulaması onların dikkatini daha iyi çekiyor, ayrıca bilgisayar ve projeksiyon kullanınca derse ilgileri de arttığı için bunu tasarladım. (Ö3)"</i>	
	Planlama-Uygulama-Ölçme ve Değerlendirme	Ö ₄	<i>"Uygulamam da giriş, pekiştirme ve ölçme-değerlendirmeden oluştu. (Ö4)"</i>	
Etkinliklerde teknolojik unsurlardan faydalanma durumu	Bilgisayar Projeksiyon cihazı Hoparlör	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄	<i>"Bilgisayar, projeksiyon cihazı ve hoparlörden faydalandım. Planlama aşamasındaki gibi kullandım, planın dışına çıkmamı gerektiren bir şeyle karşılaşmadım. (Ö1)"</i> <i>"Projeksiyon ve bilgisayarı teknolojik cihaz olarak kullandım. (Ö2)"</i>	Öğretmenler, wordwall uygulamasını; ihtiyacı olan etkinlikleri kolaylıkla bulabildikleri, uygulamanın dönüştürülebilir özelliklere sahip olduğunu düşündükleri ve sınıf ortamlarının en çok bu uygulamayı kullanmaya uygun olacağını düşündüklerinden tercih ediyor olabilirler. Öğretmenler, daha önce içerik üretmedikleri Web 2.0 uygulamalarının kullanımına ilişkin bir ön yargıya sahip olabilirler.
	Wordwall	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄	<i>"Wordwall uygulamasını kullandım. Uygulamada etkinliği dönüştürme şansı da olduğu için bir etkinliği farklı hüllere dönüştürüp sunma imkanım oldu. (Ö3)"</i> <i>"Wordwall uygulaması ile ilgili olarak çok iyi örnekler var. Bunları araştırdım ve nasıl tasarlamışlar ve ne yapmışlar, inceledim. (Ö4)"</i>	
	Powerpoint	Ö ₄	<i>"Bilgisayar ve projeksiyon cihazı kullanarak powerpoint üzerinden de çalışma hazırladım. (Ö4)"</i>	
Etkinliklerden yararlanma	Pekiştirme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄	<i>"Tasarladığım şekilde, daha önce anlattığım konuyu pekiştirebilmemiz için pekiştirme aşamasında</i>	Öğretmenler, etkinlik tasarım ve uygulama basamaklarındaki

aşamaları		<i>kullandım. (Ö1)"</i> <i>"Pekiştirme aşamasında kullandık, konu daha iyi yerleşsin ve anlaşılсын diye. (Ö3)"</i> <i>"İki etkinliğimde de pekiştirme aşamasında faydalandım. (Ö4)"</i>	benzerlik durumunu, Web 2.0 uygulamasından faydalanılan kısımda da gerçekleştirmektedirler.
Ölçme- değerlendirme	Ö ₂	<i>"Yine ilk yaptığım etkinlikte pekiştirmede uyguladım çocuklar daha iyi anlaşılar konuyu diye. Diğer etkinliğimde de ölçme ve değerlendirme için kullandım. (Ö2)"</i>	

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmenlerin, uygulama sürecinde; etkinliklerini tasarlarken karşılaşmayı ummadıkları bazı kısıtlayıcı durumlar yaşadıklarını, bununla birlikte etkinliği tasarlama aşamasında belirledikleri etkinlik süreci ilerleme basamaklarını da koruyarak uygulamalarına devam edebildiklerini belirtmişlerdir. Yine araştırmacı günlüğünden edinilen bulgular, öğretmenlerin sürecin en başında sınıflarında neyi uygulayabileceklerini bildiklerini ve bu doğrultuda etkinlik tasarımlarının gerçekleştirilmesi gerektiğine dair bir bakış açılarının mevcut olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, teknolojik unsurlardan faydalanma amacıyla bilgisayar, projeksiyon cihazı ve hoparlör gibi teknolojik cihazlardan ve wordwall ve powerpoint gibi Web 2.0 uygulamalarından yararlanmışlardır. Burada özellikle üzerinde durulması gereken hususlardan birisi de öğretmenlerin tamamının bu çalışma kapsamında sınıflarında uyguladıkları neredeyse tüm etkinliklerde Web 2.0 uygulaması olarak wordwall uygulamasını kullandıklarını dile getirmeleridir.

Araştırmacı günlüğünden ulaşılan bulgularda; öğretmenlerin özellikle wordwall uygulamasından faydalanmak istemelerinin nedenlerinden birisi öğretmenlerin etkinlik sürecinde verimli bir Web 2.0 uygulaması tasarlamının zaman alabileceği ve wordwall uygulamasının etkinlikleri dönüştürerek kullanabilme imkanı sağlaması, hazır ve kullanışlı bir etkinlik havuzunun olması, öğretmenlerin bu etkinlik havuzundan seçtikleri etkinlikleri sınıflarına göre düzenleyerek uygulamanın faydalı olacağını düşünmeleri olabilir. Ek olarak bazı öğretmenler daha önce bir Web 2.0 uygulaması tasarımı yapmadıkları için başarılı bir Web 2.0 uygulaması tasarlamının zor bir süreç olduğunu ancak gerçekleştirilen bu çalışma ile Web 2.0 uygulaması tasarlamının zor olacağına ilişkin endişelerini aştıklarını ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Web 2.0 destekli etkinliklerini önceden

kazandırdıkları konuları pekiştirmek amacıyla gerçekleştirdikleri görülebilmektedir. Uygulama aşamasında; Ö3 kodlu öğretmen, aynı ders sürecinde hem pekiştirme hem ölçme ve değerlendirme aşamasında Web 2.0 uygulamalarından yararlanmıştı.

Öğretmenlerin Etkinlik Uygulamalarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci olarak "Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 destekli matematik etkinlik uygulamalarını etkileyen faktörler nelerdir?" alt problemi belirlenerek bu alt probleme yönelik olarak sınıf öğretmenlerine iki soru yöneltilmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Etkinlik Uygulamalarını Etkileyen Faktörlere Ait Ulaşılan Bulgular

Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler	Örnek İfadeler	Araştırmacı Günlüğünden Alıntılar
Etkinliklerde ön hazırlık çalışmaları	Web 2.0 uygulamasını deneme	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄	"Ders öncesinde Web 2.0 uygulaması üzerinde çalıştım, denemeler yaptım. (Ö2)" "Web 2.0 uygulamasının kullanımında bir sorun olmaması için etkinliği öncelikle kendim kullandım, internet bağlantımı ders başlangıcında kontrol ettim. (Ö4)"	Öğretmenler etkinliklerini tasarlarlarken, mevcut şartlarda nasıl uygulamalar yapabileceklerini göz önünde bulundurmışlardır.
	Web 2.0 uygulamasını tanıtmaya	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃	"Giriş kısmında önceki dersle ilgili bilgilerimizi ve bu derste neler yapacağımızı konuştuk. Dersin her farklı aşamasında etkinliğin aşamalarını çocuklara açıkladım. (Ö3)"	
	Hazırbulunuşluk düzeyini dikkate alma	Ö ₁ , Ö ₃	"Hazırbulunuşluk düzeyine göre öğrencilerin etkinliğe katılım sırasını belirledim dersin başlangıcında. Sonra buna göre söz hakkı verdim. Çocuklara bu şekilde bir söz hakkı verme durumunu hissettirmedim yavaş ve hızlılar diye ayırım olduğunu düşünmemelerini sağladım. (Ö1)"	
Etkinlik uygulamalarını etkileyen faktörler	Etkinliğin amacı karşılayabilme düzeyi	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄	"Yine aynı Web 2.0 uygulamasını tercih edebilirdim belki ama farklı düzeydeki öğrenciler için etkinliğimde başka düzenlemeler yapmam gerekebilir. Çünkü bazı öğrenciler etkinliğin nasıl yapılacağını anlamada bir süre sorun yaşadılar. (Ö1)" "Bu etkinlik, matematik dersinde pekiştirme aşamasında etkili bir uygulama. Bu yönden ulaşmak istediğim amacı da karşıladı. Oyun şeklinde ilerleyen bir uygulama oldu. (Ö4)"	Etkinliğin amacına yeterince ulaşamadığını düşünen öğretmen de Web 2.0 uygulaması kullandığı için bu süreçten memnun. Öğretmenler Web 2.0 uygulamasından en iyi verim alınabilecek yerin etkileşimli tahtalar olduğu düşüncesine sahiptir.
	Etkileşimli tahta kullanılmaması	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄	"İsterdim ki çocuklar etkileşimli tahtada kullanımındaki gibi tahtayı kendileri kullanarak bu etkinlikten faydalansınlar. Onlar tahtada her dokunduğunda ben de onlar yönlendirmeye çalıştım. Bu eksiklik sadece çocukların aktiflik düzeyini azaltmadı, zaman yönetimi konusunda da aksaklığa sebep oldu. (Ö3)"	
	Teknoloji kullanımı	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄	"Projeksiyon cihazı ve bilgisayarı etkinliklerde kullanmak bir avantaj sınıf için. Teknoloji kullanmak dersi de etkinliğin amacına ulaşmasını da olumlu anlamda etkiliyor (Ö1)"	
	Zaman yönetimi	Ö ₂ , Ö ₃	"Zaman yönetimi konusunda bir sıkıntı oldu. Her öğrenciye belli bir süre içinde bir problem çözdürmek istiyordum. Ancak zaman sorunu olunca ekran görüntüsü alarak yansıtım ve çözmeleri için ek süre verdim. (Ö2)"	
	Öğrencilerin Web 2.0 uygulaması bilgisi	Ö ₄	"Öğrencilerin Web 2.0 uygulaması kullanmaya yönelik bir altyapısı yok, bu durum etkinliği kısıtlayabiliyor (Ö4)" "Sınıf mevcudu sayımın az olmasını etkinlik uygulamaları için bir avantaj olarak görüyorum.	

Sınıf mevcudu	Ö ₂	<i>Hepsinin tek tek katılımı açısından iyi oluyor. Ayrıca herkes öğrenene kadar gerektiği kadar zaman ayırabilme fırsatı da oluyor. (Ö2)"</i>
---------------	----------------	---

Tablo 3 incelendiğinde; etkinlik uygulamalarında ön hazırlık kapsamında öğretmenlerin; etkinlik sürecinde kullanacakları Web 2.0 uygulamasının çalışabilirlik durumunu kontrol edip son düzenlemeleri gerçekleştirdikleri, dersin başlangıcında Web 2.0 uygulamasını öğrencilere tanıtır nasıl kullanılabileceğine ilişkin bilgilendirmeler yaptıkları, etkinlik sürecinin ilerleme aşamalarını öğrencilerle paylaştıkları ve öğrencilerin etkinlik konusuna dair hazırbulunuşluk düzeyine yönelik olarak sınıf içinde etkinliğe katılım sırası belirledikleri ortaya çıkmıştır. Yine öğretmenlerin etkinlik uygulamalarını etkileyen olumlu ve olumsuz faktörler açısından farklı görüşlere sahip oldukları görülebilmektedir. Etkinliğin amacı karşılayabilme düzeyi, öğretmenlerin tamamının etkinlik uygulamalarını etkileyen faktör olarak hemfikir oldukları bir husustur. Öğretmenlerin geneli; seçtikleri etkinliğin, gerçekleştirilme gerekçelerini karşıladıklarını ve etkinliklerinden memnun kaldıklarını ifade ederken Ö1 kodlu öğretmen, etkinliğinde faydalandığı Web 2.0 uygulamasının öğrenciler tarafından anlaşılmasının uzun zaman aldığını, bu durumun zaman yönetimi konusunda sorun oluşturduğunu, bu nedenle aynı kazanıma yönelik olarak farklı bir Web 2.0 uygulaması kullanabileceğini veya bu Web 2.0 uygulaması üzerinde düzenlemeler yapması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmacı günlüğünden edinilen bulgular doğrultusunda, bu olumsuz duruma rağmen bu öğretmenin yine de etkinlik sürecinde Web 2.0 uygulaması kullanmaktan memnuniyet duyduğuna ulaşılabılır. Yine öğretmenler; etkinlik sürecinde etkileşimli tahtalardan faydalanılamamasının, etkinlik sürecini olumsuz etkileyen bir durum olduğunu düşünmektedirler. Araştırmacı günlüğünden hareketle; öğretmenlerin genel olarak bir etkinliğin en verimli kullanılabilecek halinin o etkinliğin etkileşimli tahta üzerinden öğrencilerle buluşturulması olduğuna, öğrencinin bu süreçte daha aktif konumda olabileceğine ve zaman yönetiminin daha iyi bir şekilde sağlanıp daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşebileceğine dair inançları mevcuttur. Bununla birlikte araştırmacı günlüğünden edinilen bulgular, öğretmenlerin; etkileşimli tahta kullanılamasa bile etkinlik sürecinde diğer teknolojik cihazlardan faydalanılmasının da özellikle kırsalda öğrenim gören öğrenciler için, onların derse dair ilgi ve motivasyonlarını artırmada oldukça etkili olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen görüşlerinden ulaşılan bulguları da desteklemektedir. Yine öğrencilerin etkinlik sürecinde kullanılacak Web 2.0 uygulamasının kullanım şekline dair bilgi eksiklikleri, etkinlik uygulamasını etkileyen olumsuz bir faktör; sınıf mevcutlarının sayısının az oluşu tüm öğrencilere süreç içerisinde gerekli vakti ayırabilme olanağı sağladığı ve öğrencilerin aktif konumda olabileme sürelerini artırdığından dolayı öğretmenler tarafından olumlu bir faktör olarak görülmüştür.

Öğretmenlerin Etkinlik Uygulamalarında Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerini Gerçekleştirmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın uygulama kısmında üçüncü olarak; "Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenleri Web 2.0 destekli matematik etkinlik uygulamalarında ölçme ve değerlendirme faaliyetleri nasıl gerçekleşmektedir?" alt problemi belirlenmiş ve bu alt probleme yönelik olarak sınıf

öğretmenlerine bir soru yöneltilmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Etkinlik Uygulamalarında Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerine Ait Ulaşılan Bulgular

Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler	Örnek İfadeler	Araştırmacı Günlüğünden Alıntılar
Etkinliklerin gerçekleşme amacına uyma durumunu değerlendirme	Öğrenci düzeyini gözlemleyebilme	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄	"Etkinliğim genel olarak amacına ulaştı diyebilirim. Çok iyi ve orta diyebileceğim öğrenciler oldu. Bu da bir değerlendirmeydi aslında. Çünkü orta seviyede olan öğrenciler neyi ne seviyede anlayamamışlar, etkinlik bunu anlamama yardımcı oldu. (Ö3)"	Öğretmenlerde, bir etkinlik aktif katılım sağlıyorsa ve öğrencinin ilgisini çekiyorsa etkinliğin bir ölçüde amacına ulaştığı inancı bulunmaktadır.
	Dikkat ve ilgi çekme	Ö ₄	"Amaçlarımdan biri de bu etkinlikte öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekmekti. Öğrenciler katılmaya istekliydi ve heyecanlıydılar. Öğrencilerin yaptığı çalışmalar ve katılımları etkinliği değerlendirmemi sağladı. (Ö4)"	
	Aktif katılım	Ö ₂ , Ö ₄	"Bu etkinliğimin amacına ulaştığını düşünüyorum. Bunun için bir süreç değerlendirmesi yaptım. Süreçte öğrencinin dersi ne kadar dinlediğine, derse ne kadar aktif katıldığına, süreç içinde gerçekleştirdiği davranışlara bakarım. Katılıma da aynı şekilde bakarım. (Ö2)"	
	Beklenen sürede dönüt alabilme	Ö ₁	"Etkinliğin amacına büyük ölçüde ulaştım. Temel değerlendirme kriterim; öğrencinin doğru veya yanlış cevap verme seviyesi ve ne kadar hızlı sürede cevap verebildiği oldu. Ancak etkinliği tekrarladım ve bu sefer daha da hızlı dönüt aldığımı gördüm. (Ö1)"	
	Anladığını anlatabilme düzeyi	Ö ₂	"Öğrenciye sorduğumda çözümü yaptığı yöntemi ve nasıl yaptığını anlatmasını isterim. Bu şekilde anlatabilmişse, öğrenci öğrenmiş ve değerlendirmeyi başarıyla geçmiş demektir. (Ö2)"	

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenler; uyguladıkları etkinliklerin belirli ölçülerde etkinliğin uygulama amaçlarını karşıladığı düşüncesindedir. Öğretmenler, bu duruma dair değerlendirmeyi farklı şekillerde yapmıştır. Öğretmenler genel olarak etkinliklerini

uygulamaları sonrasında, öğrencilerinin hangi hususları anladıklarını ve hangi hususlar üzerinde yoğunlaşmaları gerektiğini gördüklerini ve bu durumun etkili bir değerlendirme fırsatı sağladığını belirtmişlerdir. Yine edinilen bulgulardan bir diğeri, öğretmenlerin öğrencilerin ders sürecine aktif katılımlarını sağlamak, ilgi ve dikkatlerini ders sürecine çekmek amacıyla da etkinliklerden faydalandıklarını, bu durumu sağlayan bir etkinliği etkili olarak değerlendirdiklerini belirtmeleridir. Araştırmacı günlüğünden edinilen bulgularda; öğretmenlerin etkinliğe, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan bir unsur olarak bakmaları ve Web 2.0 uygulamasını özellikle kırsal bölgede bir ilgi ve dikkat çekme unsuru olarak görmelerinin gözlemlendiğinin vurgulanması, bu soruya yönelik görüşme bulgularını da destekler niteliktedir. Yine başka bir öğretmen, etkinliği uygulama sürecinde belirli sürede dönüt alamama durumunun etkinliği için olumsuz bir durum olduğunu, bu durumu tekrarlı çalışmalarla aştığını ve bu anlamda etkinliğini olumlu olarak değerlendirdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte etkinlik sürecinde öğrencinin anladığını anlatabilme düzeyi ile ilgi ve katılımını baz alan süreç değerlendirmesini değerlendirme kriteri olarak gören, bu anlamda gerçekleştirdiği etkinliği başarılı bulan öğretmen de mevcuttur. Dolayısıyla çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin genel olarak Web 2.0 destekli matematik etkinliği uygulama aşamasındaki değerlendirme sürecinde, süreç ve gözlem temelli bir anlayışla hareket ettikleri görülebilir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Araştırmada, kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 destekli matematik etkinliği uygulama durumlarındaki bilgi ve yetkinlikleri incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin etkinlik uygulama basamakları ve kullandıkları Web 2.0 uygulamasından hangi aşamada faydalandıkları ele alınmıştır.

Öğretmenlerin etkinlik uygulamalarını, etkinlik planlarında tasarladıkları şekilde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Yine Web 2.0 uygulamalarını da etkinlik planlarında

belirttikleri basamakta kullanmışlardır. Başka bir ifadeyle öğretmenler, uygulama aşamasında etkinlik planlarının dışına çıkmamışlardır. Öğretmenler bu duruma yönelik olarak, kırsal bir bölgede görev yaptıklarından dolayı mevcut şartlarda neleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceklerinin farkında olduklarını ve etkinlik planlarını uygulamada gerçekleştirebilecekleri çalışmalar doğrultusunda hazırladıklarını ifade etmektedirler. Benzer şekilde etkinlik uygulamalarında teknolojiyi, etkinlik planlarında belirttikleri haliyle uygulamışlardır. Öğretmenlerin tamamının etkinliklerinde teknolojiyi kullanma amaçlı kırsalda yer alan okullarının imkanları ölçüsünde bilgisayar, projeksiyon cihazı, hoparlör gibi teknolojik cihazlardan faydalandıkları ve Web 2.0 uygulaması olarak da genellikle wordwall uygulamasını kullandıkları görülmektedir.

Wordwall, matematik dersinde yararlanılabilecek eğlenceli bir Web 2.0 uygulaması olarak ifade edilebilir (Özenç ve diğerleri, 2020). Konuyla ilgili olarak Kutluca ve Birgin (2007), matematik dersi öğretiminde bilgisayar kullanımının konuları somutlaştırabilmek ve görsel-işitsel özelliklere sahip çalışmalar ortaya koyabilmek açısından olumlu bir etken olduğunu ve öğretmenin, eğitimde teknoloji ve bilgisayardan faydalanma sürecinde önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Nitekim bu ifadeyi destekler şekilde katılımcı öğretmenler de, Web 2.0 uygulaması seçiminde wordwall uygulamasından yararlanmış olmanın gerekçeleri olarak; farklı web 2.0 uygulamalarını öğrenme ortamında yeterince deneyimlememiş olmalarını ve wordwall uygulamasının etkinliklerinin amacını karşıladığını belirtmişlerdir. Yine kırsalda bulunan okulun teknolojik olanaklarının kısıtlılığı ve sınıflarda etkileşimli tahta olmaması da Web 2.0 uygulamalarının matematik öğretimine yansımaları etkileyen bir husus olarak değerlendirilebilir.

Katılımcı öğretmenlerin matematik dersinde farklı Web 2.0 uygulamalarından faydalanamamalarının farklı sebepleri olduğu ifade edilmekle birlikte kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkinliklerinde teknoloji kullanmaya dair istekli oldukları, bu konuya ilişkin bir mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Araştırmada kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde Web 2.0 destekli etkinlik uygulamalarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Bu faktörler, öğretmenlerin etkinlik öncesinde gerçekleştirilen ön hazırlık çalışmaları ile etkinlik uygulamalarını etkileyen faktörler olarak iki aşamada incelenmiştir.

Öğretmenler, etkinlik uygulamalarına başlamadan önce ön hazırlık kapsamında Web 2.0 uygulamalarını denemiş ve kırsalda yaşayan öğrencilerinin Web 2.0 uygulamalarının nasıl kullanılacağı hakkında bilgiye ihtiyaç duyduklarını düşünerek ön bilgilendirme yapmışlar, etkinlik uygulaması öncesinde sınıf ortamını düzenlemişlerdir. Gerçekleştirilen çalışmalar, matematik etkinliği uygulamalarında öğretmenin üstlendiği roller arasında etkinliğe hazırlık yapmak olduğunu, öğretmenlerin ön hazırlık kapsamında sınıf ortamını düzenlediklerini ve etkinliklerinde kullanacakları materyalleri öğrencilere tanıttıklarını göstermektedir (Özmantar ve Aslan, 2017; Yazlık ve Öngören, 2018). Dolayısıyla öğretmenlerin etkinlikler için gerçekleştirdikleri hazırlık çalışmalarının, etkinlik sürecini etkileyen bir unsur olduğu söylenebilir.

Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenleri, matematik dersinde etkinlik uygulamalarını olumlu ve olumsuz etkileyen faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler; uyguladıkları etkinliklerin ve kullandıkları Web 2.0 uygulamalarının etkinliklerini gerçekleştirme amacını karşılayabilecek nitelikte olmasını, teknolojik unsurlardan faydalanmalarını ve öğrenci sayılarının az olmasını etkinlik sürecini etkileyen olumlu faktörler olarak ifade etmişlerdir. Burada kırsaldaki sınıfların öğrenci sayılarının az olmasının, kırsaldaki okullarda etkinlik gerçekleştirme açısından öğretmenlere avantaj sağladığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin fiziksel ve zihinsel olarak etkin bir katılım sağlayabilmeleri için amacına uygun etkinlikler tasarlanıp bu etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması önemlidir (Özgen ve Alkan, 2014). Yine başka bir çalışmada Bozkurt ve Kuran (2016) öğretmenlerin; sınıfların kalabalık olmasını, matematik dersi etkinlik uygulamalarında beklenen verimi alamama gerekçelerinden biri olarak gördüklerine ulaşmıştır. Bununla birlikte Web 2.0 uygulamalarından, matematik dersinde kolay ve etkili materyal tasarlama olanağı sağlayan yapılar olarak faydalanılabilir (Tatlı ve diğerleri, 2016).

Ayrıca teknoloji kullanımı; öğrencilerin iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirerek öğrenme ortamlarında değişiklikler yapabilme olanağı tanıyabilir (Sheehan ve Nillas, 2010). Teknoloji kullanımına dair ulaşılan bu sonuçlar, gerçekleştirilen bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin etkinlik sürecini etkileyen olumlu unsurlara yönelik ifade ettikleri görüşleri desteklemektedir.

Çalışmanın gerçekleştiği okulun kırsal bir bölgede yer alması ve okul içinde ve dışında teknolojik olanaklara erişimin kısıtlı olmasından dolayı katılımcı sınıf öğretmenleri, teknolojinin kullanıldığı etkinliklerin bu öğrencilerin matematik dersine yönelik ilgi ve motivasyonlarını daha da artırdığını ve bu yönüyle de teknoloji kullanımının etkinlikleri olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Nitekim kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin bilgi toplumunun gerektirdiği becerilere sahip olma hususunda kentte yaşayan öğrencilere göre sorun yaşabildiği ve bu öğrencilerin öğretim sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımıyla kırsal eğitimin iyileştirilmesi ve eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinin sağlanabilmesinin mümkün olabileceği söylenebilir (Ozan, 2008).

Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenleri; etkinlik sürecinde sınıflarda etkileşimli tahta bulunmamasını, öğrencilerin Web 2.0 uygulaması dair bulgulara ulaşmışlardır. Çalışmanın gerçekleştiği süreç içerisinde, kırsalda yer alan okulun her sınıfında etkileşimli tahtanın bulunmayışı, kırsalda çalışmanın öğretmenlerin matematik öğretimi süreçlerini kısıtladığını ortaya koyabilir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitimde yeni teknolojileri verimli bir şekilde kullanabilmeleri için bu teknolojilerin kullanıldığı çalışmalarda etkin bir şekilde yer alıp deneyim kazanmaları gerekmektedir (Serow ve Callingham, 2008). Kırsalda çalışan öğretmenler, etkinliklerinde Web 2.0 uygulamalarını etkin bir şekilde kullanmalarıyla birlikte Web 2.0 uygulamaları üzerinden içerik oluşturma konusunda zor olmadığını, bu hususa dair kaygılarının azaldığını, Web 2.0 uygulamalarına yönelik bilgi eksikliklerinin olabileceğini ve bu eksikliğe yönelik olarak öğretim sürecinde Web 2.0 uygulaması kullanımına dair eğitimlere katılmaya daha istekli hale geldiklerini ifade etmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak matematik etkinliklerini Web 2.0

uygulamalarıyla desteklemenin kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarını da olumlu yönde geliştirdiğine ulaşılabılır.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde teknoloji kullanımı ve teknolojiye yönelik yeterlik düzeyleri, teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını da iyi yönde geliştirebilir (Usta ve Korkmaz, 2010). Duran ve diğerleri (2018), etkinliklere dair öğrenci tutumlarını geliştirebilmek için teknolojik imkânların geliştirilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Nitekim eğitim ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik altyapının kurulması, teknolojinin eğitim sürecinde kullanılabilmesi için gerekli olmakla birlikte teknolojiden ve Web 2.0 uygulamalarından gereken verimliliği alabilmek için tek şart değildir. Bununla birlikte özellikle kırsalda görev yapan sınıf öğretmenleri de dahil olmak üzere, öğretmenlerin matematik dersi etkinlik tasarımı ve uygulama süreçlerinde teknoloji ve Web 2.0 uygulaması kullanımına ilişkin mesleki gelişim eğitimlerinde yer almaya ihtiyaç duydukları da ortadadır (Serow ve Callingham, 2008; Holmes, 2009; Elmas ve Geban, 2012; Çapuk ve Ünsal, 2017).

Araştırmada kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 destekli matematik etkinliği uygulamalarında ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirme durumları incelenmiştir. Öğretmenler, etkinlik uygulamalarında ölçme ve kullanabilme düzeylerinin yetersiz olmasını ve Web 2.0 uygulaması kullanımında zaman yönetimi açısından sorun yaşamalarını etkinlik sürecini etkileyen olumsuz unsurlar olarak nitelemişlerdir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin matematik etkinliği uygulamalarını daha verimli hale getirmede etkileşimli tahtaları bir ihtiyaç olarak gördükleri söylenebilir. Nitekim Birişçi ve Uzun (2014) etkileşimli tahta kullanımına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşlerine ulaştıkları çalışmalarında, öğretmenlerin etkileşimli tahtayı; matematik dersinde konuların somutlaştırılmasını, görselleştirilmesini, öğrencilerin dikkatini çekmesini ve derse katılımın artmasını sağlayan araçlar olarak gördüklerine ve etkileşimli tahtaların matematik ve geometri konularının öğretimi için uygun olduğuna değerlendirme çalışmalarını dikkate aldıklarını; etkinlik sürecine yönelik değerlendirme yapabilmek amacıyla öğrencilerin gerçekleştirebildikleri ve gerçekleştirmekte zorlandıkları çalışmaları gözlemlediklerini

ve bu şekilde etkinliğin hedeflediği kazanımlara ne düzeyde ulaşıldığını, soru-cevap tekniğini kullandıklarını ve öğrencilerin öğrendiklerini anlatabilme becerilerini dikkate aldıklarını ifade etmektedirler. Buraya kaynak kullanarak, sık tercih edilen ölçme değerlendirme yönteminin soru cevap olduğuna dair tartışma da yapılabilir.

Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenleri, matematik dersi etkinliklerinde Web 2.0 uygulamalarını; öğrencilerin etkinliğe dair ilgilerini artırabilmek ve etkin katılımlarını sağlayabilmek amacıyla kullandıklarını ve öğrencilerin etkinliğe karşı ilgili ve katılımcı bir tutumdan dolayı etkinliklerinin başarıya ulaştığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Web 2.0 uygulamalarından yararlanan değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin değerlendirmeden keyif aldıkları bir ortam oluşturabilir (Van de Walle, 2016). Açıl (2011), etkinliklerin ulaşılmak istenen amaca ne ölçüde ulaşım ulaşılmadığını görebilmek için ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Birgin ve Gürbüz (2008); sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde en fazla kullanma eğiliminde olduğu yollardan birinin soru-cevap tekniği olduğunu bulgulamıştır.

Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinden bir kısmının ölçme ve değerlendirme amacıyla Web 2.0 uygulamalarından faydalandıkları görülmektedir. Kırsaldaki öğretmenlerin matematik etkinliklerinde ölçme ve değerlendirme aşamasına önem verdikleri, bu aşamada farklı değerlendirme kriterleri belirledikleri, bununla birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme kriterlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen çalışmalarda; alternatif değerlendirme sürecinde en çok karşılaşılan zorluğun öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye ilişkin yetersiz bilgiye sahip olmasından kaynaklandığının bulgulanması (Demir ve diğerleri, 2019), öğretmenler ile bu kriterlerin kazandırılmasına yönelik çalışmaların gerekliliğini ortaya koyabilir.

Sonuç ve Öneriler

Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde Web 2.0 destekli etkinlik uygulamalarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları ve yapılan tartışma doğrultusunda bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Okullardaki etkileşimli tahtaların kısıtlılığı, kırsaldaki öğretmenlerin ve öğrencilerin etkinliklerde farklı Web 2.0 uygulaması kullanma konusundaki bilgi eksikliği ve zaman yönetimi konusundaki aksaklıkların kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik uygulamalarını etkileyen olumsuz faktörler olduğuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 uygulaması kullanmaya ve bu konuya dair mesleki gelişim çalışmalarına katılmaya istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 destekli matematik etkinliklerinde; gözlem yaparak, soru-cevap tekniğini kullanarak ve öğrencilerin etkinlik sürecinde anladıklarını anlatabilme düzeylerini dikkate alarak ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirdiklerine ulaşılmıştır.

Araştırmanın ulaştığı sonuçlar ışığında; kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim sağlamaları gerektiği sonucuna ulaşılmışından dolayı matematik eğitiminde farklı bireysel özelliklere ve hazırbulunuşluk düzeylerine sahip öğrencilere yönelik etkinlik geliştirme dair öğretmen eğitimleri verilebilir, yine kırsaldaki sınıf öğretmenleri farklı Web 2.0 uygulamalarını tanımayı ve alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarından faydalanmayı içeren uygulamalı eğitimler ile buluşturulabilir. Ayrıca kırsal bölgelerdeki okullara teknoloji içerikli materyal desteği sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıl, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin etkinlik algısı ve uygulanaşına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Akbayır, K., ve Ece, İ. (2016). Kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Kesit Akademi Dergisi*, (4), 140-158.
- Atıcı, Ş., ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerine yönelik görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi 2 - 05 Ekim 2019* içinde (s.82-96). Kars, Türkiye.
- Atıcı, B., ve Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 uygulamalarının e-öğrenmeye etkisi. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., ve Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 191-196.
- Baki, Ö., ve Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320.
- Birişçi, S., ve Çalık Uzun, S. (2014). Matematik öğretmenlerinin derslerinde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin görüşleri: Artvin ili örneği. *İlköğretim Online*, 13(4). doi: 10.17051/ıo.2014.19504
- Birgin, O., ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 163-179.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Boston: Allyn and Bacon.
- Boz, İ., ve Özerbaş, M. A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde teknoloji kullanımlarına ilişkin görüşleri. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 56-66.
- Bozkurt, A. (2012). Matematik öğretmenlerinin matematiksel etkinlik kavramına dair algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(166).

- Bozkurt, A., ve Cilavdaroglu, A. K. (2011). Matematik ve sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma ve derslerine teknolojiyi entegre etme algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 859-870.
- Bozkurt, A., ve Kuran, K. (2016). Öğretmenlerin matematik ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulama ve etkinlik tasarlama deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 377-398.
- Christensen, R. (2002). Effects of technology integration education on the attitudes of teachers and students. *Journal of Research on technology in Education*, 34(4), 411-433.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage publications.
- Çelebi, C., ve Satırlı, H. (2021). Web 2.0 uygulamalarının ilköğretim seviyesinde kullanım alanları. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi*, 2(1), 75-110. doi: 10.52911/ital.938122.
- Çapuk, S., ve Ünsal, M. (2017). Köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörler. *Electronic Turkish Studies*, 12(25).
- Çelik, T. (2020). Web 2.0 uygulamaları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-30. doi: 10.9779.pauefd.700181
- Çelik, H., Baykal, N. B., ve Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Çırak, S., ve Uygun, T. (2023). Teknoloji destekli etkinliklerle zenginleştirilmiş matematik öğretiminin özel yetenekli öğrencilerin matematik başarısına etkisi: Deneysel çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 355-369. <https://doi.org/10.17244/eku.1264051>
- Demir, M., Tananis, C. A. & Trahan, K. W. (2019). İlköğretim okullarında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197). doi: 10.15390/EB.2019.6272
- Deperlioglu, Ö., ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Duran, C., Sidekli, S., ve Yorulmaz, A. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 2(1), 17-26.
- Ece, İ. (2012). *Kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Ersoy, Y. (2005). Matematik eğitimini yenileme yönünde ileri hareketler-1: Teknoloji destekli matematik öğretimi. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(2).
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler: Amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5(1), s. 30-44.
- Eser, E. (2020). Öğretmen adaylarının Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi*, 1(1), 122-137.
- Garan, Ö. (2005). *Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Güneş, G. ve İskenderoğlu, T. A. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik yaklaşımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3).
- Henningsen, M. & Stein, M. K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for research in mathematics education*, 28(5), 524-549.
- Holmes, K. (2009). Planning to teach with digital tools: Introducing the interactive whiteboard to pre-service secondary mathematics teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3).
- İnan, C. (2006). Matematik öğretiminde oluşturmacı yaklaşım etkinlikleri. In *6th International Educational Technology Conference*.
- Karakuş, M., ve Yeşilpınar, M. (2013). İlköğretim altıncı sınıf matematik dersinde uygulanan etkinliklerin ve ölçme-değerlendirme sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 35-54.
- Kerpiç, A. (2011). *Etkinlik tasarım prensipleri çerçevesinde 7. sınıf matematik ders kitabı etkinliklerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Koç, M.H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik hazırlama ve uygulama durumlarının değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 69-84. doi: 10.33308/26674874.201933193
- Kurt, G., ve Nayir, Ö. (2017). Etkinlik kavramının öğretmenlerin bakış açısıyla farklı boyutlarda incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 283-296. doi :10.24289/ijsser.270693

- Kutluca, T., ve Birgin, O. (2007). Doğru denklemi konusunda geliştirilen bilgisayar destekli öğretim materyali hakkında matematik öğretmenleri adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, (2).
- McLoughlin, C. & Lee, M. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007* (pp. 664-675). Centre for Educational Development, Nanyang Techn....
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Fransisco: John Willey & Sons Inc.
- Ozan, Ö. (2008). *Kırsal eğitim ortamlarının bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla iyileştirilmesi: Eskişehir taşınabilir ilköğretim uygulaması örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özenç, M., Dursun, H., ve Şahin, S. (2020). The effect of activities developed with web 2.0 tools based on the 5e learning cycle model on the multiplication achievement of 4th graders. *Participatory Educational Research*, 7(3), 105-123. doi: 10.17275/per.20.37.7.3
- Özgen, K., ve Alkan, H. (2014). Matematik öğretmen adaylarının etkinlik geliştirme becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1179-1201.
- Özgen, K., Narlı, S., ve Alkan, H. (2013). Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ve teknoloji kullanım sıklığı algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 31-51.
- Özmantar, M. F., ve Aslan, B. (2017). Matematiksel etkinliklerin uygulanması sırasında ortaya çıkan öğretmen ve öğrenci rolleri. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 1-23.
- Öztürk, F., ve Işık, A. (2018). İlköğretim matematik öğretmenleri adaylarının etkinlik hazırlama süreçlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 513-545.
- Öztürk, B., ve Öztürk, F. (2020). Sınıf öğretmenleri adaylarının etkinlik kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2009-2018. doi: 10.24106/kefdergi.722439
- Sarı, M. H., ve Akbaba, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde teknoloji kullanımını üzerine nitel bir araştırma. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 6, Issue: 19, p. (24-49)

- Schreyer-Bennethum, L. & Albright, L. (2011). Evaluating the incorporation of technology and application projects in the higher education mathematics classroom. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 42(1), 53-63.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Serow, P. & Callingham, R. (2008). The introduction of interactive whiteboard technology in the primary mathematics classroom: Three case studies. *Navigating currents and charting directions*, 453-459.
- Sheehan, M., & Nillas, L. (2010). Technology integration in secondary mathematics classrooms: Effect on students' understanding.
- Subaşı, M., ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Tatlı, Z., Akbulut, H. İ., ve Altınışık, D. (2016). The impact of Web 2.0 tools on pre-service teachers' self confidence levels about TPCK. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(3), 659-678. doi: 10.16949/turkbilmat.277878
- Sahin-Topalcengiz, E., ve Yildirim, B. (2020). Teachers' opinions about distance web 2.0 tools training and teachers' in-class web 2.0 practices. *Journal of Turkish Science Education*, 17(4), 561-577.
- Şen, M., & Başkurt, İ. (2024). Teknoloji Destekli Matematik Eğitiminde Yapı Taşları Modelinin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkisi. *Journal of Elementary Education: Theory and Practice (JELEDU)*, 2(1), 109-153. doi: 10.5281/zenodo.10877097
- Topçu, E., ve Masal, E. (2020). Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz-değerlendirme algılarına bir bakış. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 147-167. doi: 10.30855/gjes.2020.06.01.009
- Uğurel, I., Bukova-Güzel, E., ve Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* S(28.)
- Usta, E., ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.
- Van deWalle, B. (2016). Affordable technology response systems. *Connections*, 30(2), 17.

- Yazlık, D. Ö., ve Öngören, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1264-1283. doi: 10.29299/kefad.2018.19.02.005
- Yıldırım, Y. (2022). Uzaktan eğitim etkileşimlerinde Web 2.0 uygulamalarının kullanılması: 2020-2022 sistematik alanyazın taraması. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 8(64), 1954-1962. doi: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.65501>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Ayrıntı Basım, Yayın ve Matbaacılık.
- Yuen, S. C. Y., Yaoyuneyong, G. & Yuen, P. K. (2011). Perceptions, interest, and use: Teachers and web 2.0 tools in education. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, 7(2).

SUMMARY

Introduction

Web 2.0 tools are one of the most important innovations of digital transformation in education. They emphasize connection, collaboration and active participation among users. It enables the sharing of information and ideas. The use of technology in mathematics teaching can be realized with Web 2.0 tools. The using of Web 2.0 tools in mathematics can have positive contributions to mathematics teaching. Studies show that, mathematics teachers can not benefit from Web 2.0 tools sufficiently, mathematics teachers feel themselves competent in terms of TPCK, but they have problems at transferring this competence to the lesson process. Teachers may need training in this regard. During teachers' mathematics practices, it is important to see the level of meeting the objectives of the lesson, positive elements and problems in practice. The aim of this study is how reveal to rural primary school teachers implement Web 2.0 based activities. Teachers' knowledges and competencies in this practice, factors affecting the implementation of the activities, assessment and evaluation activities in practice were examined.

cting the implementation of the activities, assessment and evaluation activities in practice were examined.

mentation of the activities, assessment and evaluation activities in practice were examined.

2. Method

In this study, the case study design was used. The study group consisted of 4 classroom teachers working in a rural primary school. "Semi-structured interview form" and "researcher diary" were used as data collection tools. During the implementation, the teachers carried out 2 Web 2.0 tool-supported activities for 2 learning outcomes in the 2018 Mathematics Curriculum. After the implementation, interviews lasting 35-40 minutes were conducted with teachers. Teachers' opinions about their practices and their perspectives on the activity were obtained. During the data analysis; content analysis was used for the interviews and document analysis was used for the researcher diary.

3. Discussion, Findings and Results

The knowledge and competencies of classroom teachers in Web 2.0-supported mathematics implementation processes were examined. It was observed that the teachers carried out their implementations as they designed in their activity plans. Teachers utilized computers, projectors and speakers for use technology in their activities. They generally used wordwall application as a Web 2.0 tool. Teachers' knowledge and their use are insufficient about Web 2.0 tool. In addition, their knowledge of using Web 2.0 tools cannot be adequately reflected in practice. cannot be adequately reflected in practice.

Factors affecting teachers' implementation were analyzed of Web 2.0 supported. Teachers made preliminary preparations before using Web 2.0 tools. During the preliminary preparation, the teachers tried the Web 2.0 tools and gave preliminary information to their students about how to use them in the lesson. Teachers organized the classroom environment before the implementation. As positive factors during the implementation, the teachers stated that the tools were qualified to meet the purpose of the activity, the use of technological elements and the small number of students. The lack of interactive whiteboard in the classrooms, students' insufficient knowledge of

using Web 2.0 tools, and having problems in time management while using Web 2.0 tools were seen as negative factors.

f interactive whiteboard in the classrooms, students' insufficient knowledge of using Web 2.0 tools, and having problems in time management while using Web 2.0 tools were seen as negative factors.

Assessment and evaluation activities of classroom teachers in Web 2.0 supported mathematics applications were examined. During the implementation, it was observed that the teachers gave importance to measurement and evaluation activities and observed the activities that the students could do and the activities that they had difficulty in doing in order to make evaluation. In addition, during measurement and evaluation, the level of achievement of the objectives of the activity, being active while using the question-answer technique, and students' ability to explain what they learned were also taken into consideration. Teachers stated that they used the Web 2.0 tool to increase students' interest and ensure their active participation. Teachers thought that Web 2.0 tools helped their students achieve success. In addition, classroom teachers identified different evaluation criteria during assessment and evaluation, but alternative assessment and evaluation activities were insufficient.

question-answer technique, and students' ability to explain what they learned were also taken into consideration. Teachers stated that they used the Web 2.0 tool to increase students' interest and ensure their active participation. Teachers thought that Web 2.0 tools helped their students achieve success. In addition, classroom teachers identified different evaluation criteria during assessment and evaluation, but alternative assessment and evaluation activities were insufficient.

ion, classroom teachers identified different evaluation criteria during assessment and evaluation, but alternative assessment and evaluation activities were insufficient.
Based on the results of the research, classroom teachers can be trained to prepare activities for students with different individual characteristics and readiness levels in mathematics education. It is important to deliver educational technologies to schools in rural areas. In addition, it can be suggested that classroom teachers should take part in applied trainings in order to gain knowledge and experience to recognize different Web 2.0 tools and to benefit from alternative assessment and evaluation tools.

ORCID

Yasemin ALTUNSOY  ORCID 0000-0001-6969-0853

Prof. Dr. Gönül GÜNEŞ  ORCID 0000-0003-3223-8163

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makaleye birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecinde görüşlerinden ve çalışmalarından yararlandığımız çalışma grubu öğretmenlerimize teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Araştırmanın uygulama süreci, 28.01.2022 tarihinde Trabzon Üniversitesi 2021-1/2.4 sayılı etik kurul izni alınarak yürütülmüştür.

Çevrimiçi Matematik Öğrenmede Öz-Düzenlemeyi Etkileyen Bileşenler: Deprem Sürecinde Bir Öz-Düzenleme Perspektifi*

Components Affecting Self-Regulation in Online Mathematics Learning: A Self-Regulation Perspective During the Earthquake

Halil Coşkun ÇELİK¹, Yusuf KASAP²

¹Siirt Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: hcoskun.celik@gmail.com

²Hacettepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: yusufkasap5806@hotmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 19.03.2024

Yayına Kabul Tarihi: 10.09.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, çevrimiçi matematik öğrenme sürecinde öz-düzenlemeli öğrenmeyi etkileyen değişkenleri belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu çalışma, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde çevrimiçi ders alan toplam 233 matematik öğretmeni adayı üzerinde yürütülmüştür. Öğretmen adayları kişisel bilgi formu, öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenme ölçeği ve çevrimiçi öğrenme öz-yeterlik ölçeğini içeren veri toplama araçlarını çevrimiçi olarak doldurmuştur. Veriler rastgele orman ve sınıflama ve regresyon ağacı yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Rastgele orman yöntemiyle oluşturulan modelin doğru sınıflama performansı çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenmelerini yordamada etkili olan değişkenlerden önem derecesi en yüksek olanlar öz-yeterlik, öz-değerlendirme ve sınıf düzeyi değişkenleridir. Diğer önemli değişkenler ise ders tercihi, internet kullanma düzeyi ve internet kullanma sıklığıdır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu çalışmanın öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenmelerinin geliştirilmesi noktasında öngörüde bulunmaya, çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme süreçlerine ve öz-yeterlik algılarının gelişmesine rehberlik etmeye önemli katkısının olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öz-düzenleme, Öz-Yeterlik, Öz-Değerlendirme, Rastgele Orman Yöntemi, Sınıflandırma ve Regresyon Ağacı Yöntemi.

* **Alıntılama:** Çelik, H. C. ve Kasap, Y. (2024). Çevrimiçi matematik öğrenmede öz-düzenlemeyi etkileyen bileşenler: Deprem sürecinde bir öz-düzenleme perspektifi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 1785-1818.

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the variables that affect self-regulated learning in the online mathematics learning process and to examine the relationship between these variables. The study, designed in the relational screening model, was conducted on a total of 233 prospective mathematics teachers taking online courses at a state university in Turkey. Teacher candidates filled out data collection tools online, including a personal information form, self-regulated online learning scale and online learning self-efficacy scale. Data were analyzed using random forest and classification and regression tree methods. The correct classification performance of the model created by the random forest method was found to be very high. Among the variables that are effective in predicting teacher candidates' self-regulation online learning, the ones with the highest importance are self-efficacy, self-evaluation and grade level variables. Other important variables were determined as course preference, level of internet use and frequency of internet use. In line with the results obtained, it is thought that this study will make a significant contribution to making predictions about the development of online self-regulation learning of teacher candidates, guiding their self-regulated and development of self-efficacy in the online learning process.

Keywords: *Self-Regulation, Self-Efficacy, Self-Evaluation, Random Forest Method, Classification and Regression Tree Method.*

GİRİŞ

Matematik eğitimini destekleyen felsefe, eğitim programının içeriğini (hesaplama becerileri, formüller, terminoloji, problem çözme) doğrudan öğretmek yerine, öğrencilerin matematiği en etkili şekilde nasıl öğrendiklerine odaklanmaktadır (Fung, Yuen ve Yuen, 2014). Öğrencileri güçlendirmeyi amaçlayan bu programlar, başarıya yönelik bilgiyi geliştirmekle birlikte kişinin gerçekten başarılı olabileceği inancını ve bu başarıyı sağlamaya yardımcı olacak öz-düzenlemeli öğrenmelerini besleyerek başarı potansiyelini en üst düzeye çıkarmaya çalışır (Pajares, 2002). Öğretmenler artık öğrencilerine bilgiyi doğrudan aktarmaktansa, onların çevrimiçi matematik öğrenme uygulamaları için önemli bir beceri olan öz-düzenlemeli öğrenmelerini geliştirmeye teşvik edilmektedir. Yüz-yüze öğrenmede olduğu gibi çevrimiçi öğrenmede de öğrenciler öğrenme hedeflerine ulaşmak için kendi öğrenme programlarını oluşturarak ve ders çalışmalarını zamanında tamamlayarak öğrenmeyi kendi kendilerine düzenlemektedir (Santoso vd., 2022).

Öz-düzenleme

Öz-düzenleme teorik önemi ve pratik sonuçları nedeniyle matematik eğitimi alanında araştırmalara odak noktası olmaktadır. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının bir parçası olan öz-düzenleme, kişisel hedeflere ulaşmak için planlanmış ve doğası gereği döngüsel olarak uyarlanmış kendi kendine oluşturulan düşünceler, duygular ve eylemler anlamına gelir (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000). Öğrencilerin düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini hedeflerine ulaşmaya sistematik olarak odaklamak için kullandıkları aktif ve yapıcı süreçleri içerir (Schunk, 2012). Öz-düzenleme bireyin doğuştan gelen bir özelliği değildir, sonradan edinilen ve sürekli beslenmesi, pekiştirilmesi gereken bir öğrenme sürecidir (Al-Hawamleh vd., 2022). Matematikte öğrenciler öz-düzenlemeli öğrenenler olacaklarsa, kendi düşüncelerini temsil etmelerine ve incelemelerine olanak tanıyan fırsatlarla karşı karşıya kalmalı, başkalarının düşüncelerini gözlemleyebilmeli, eleştirebilmeli ve taklit edebilmelidir (Darr ve Fisher, 2005).

Öz-düzenleme öğrencinin bir hedefe ulaşmak için kendini organize etmesi ve yönetmesidir; öz-düzenlemeli öğrenme ise öğrencinin zihinsel yeteneklerini akademik bir performans becerisine dönüştürmesini sağlayan öz-yönlendirici süreçler ve inançları (Zimmerman, 2008) kapsar. Öz-düzenlemeli öğrenme, bireylerin öğrenmelerinde başarmak için yaptıkları aktif ve istemli davranışlardır; bu davranışlar hedef belirleme, zaman yönetimi, görev stratejileri, çevre yapılanması ve yardım aramadır (Barnard-Brak, Lan ve Paton, 2010). Öz-düzenlemeli öğrenme aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerinde neden başarısızlık yaşadığı noktasına da odaklanır (Morris, 2014).

Öz-düzenlemeli öğrenmede öğrenciler bağımsız olarak kendi hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak öğrenme stratejilerini kullanırlar. Öğrenmenin optimize edilebilmesi, kişinin öğrenme stratejilerinin etkinliğini değerlendirerek (kişinin mevcut durumu ile hedef durumu karşılaştırarak) gerçekleşir (Goetz vd., 2013). Öğrenme stratejileri, doğrudan dolaylı olarak öğrenme sürecini kontrol etmek ve öğrenme deneyimlerini optimize etmek için bireyler tarafından bilinçli olarak kullanılabilen düşünce ve eylemlerdir (Goetz, Nett ve Hall, 2013). Bu kapsamda öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye erişimini destekleyen temel öğrenme stratejilerinden biridir (Leris, Sein-Echaluce, Hernandez ve Bueno, 2017). Öz-

düzenlemeli öğrenme stratejileri çevrimiçi matematik derslerinde öğrenme başarısını ve öz-yeterliliğini arttırılabilir (Sun ve Xie, 2018) ancak öz-düzenleme eksikliği olduğunda matematik dersleri öğrencilere zorlayıcı gelmekte, akademik olarak başarısız olma olasılıkları artmaktadır (Cho ve Heron, 2015).

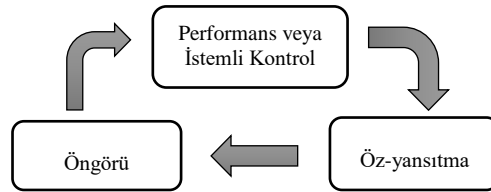
Öz-düzenlemeli öğrenme, kendi kendine öğrenme sürecini düzenleyen bireylerin, sonuçlarını ve deneyimlerini etkilemek için hem özerk hem de nedensel olarak hareket edebilmelerini sağlar (Barnard-Brak vd., 2010). Öz-düzenlemenin geliştirilmesi öğrencide büyük ölçüde öğrenme çabasının devamlılığını ve öğrenmeye olan ilgisinin sürdürülmesini sağlayan motivasyon yeterliliğini de gerektirir (Zimmerman ve Schunk, 2008). Bu süreklilik motivasyonel yeterlik çerçevesinde öz-yeterliğe odaklanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle, geleneksel ve yüz-yüze sınıflarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin motivasyonları ve duyguları gibi duygusal faktörlerin, öğrencilerin kendi kendini düzenleme ve başarıya ulaşma yetenekleriyle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermiştir (Artino ve Jones, 2012; Cho, Cheon ve Lim, 2021). Özen ve Karaca (2021) çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi hedeflerini belirlemeleri ve kendi çalışma prensipleri doğrultusunda kendilerini motive etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin çevrimiçi bir ortamda, öğretmenlerin minimum düzeyde denetimine veya rehberliğine tabi olduğu göz önüne alındığında, başarılı çevrimiçi öğrenmede iki temel bileşen motivasyon ve öz-düzenlemedir (Almwalad, 2023). Çevrimiçi öğrenme ortamı özerklikle karakterize edildiğinden, öz-düzenleme ve öz-yeterlik çevrimiçi öğrenmede de başarı için kritik bir önemdedir. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme öz-yeterliliği sayesinde kendi güçlü ve zayıf yönlerinin bir öz değerlendirmesini yapma becerisi kazanan öğrencilerin motivasyon düzeyleri de gelişebilir. Bu motivasyon sayesinde öz-yeterlik algısı ve öz-düzenlemeli olma eğilimine sahip olacak öğrenciler hedefledikleri başarıya daha kolay ulaşılabilir.

Elbette öz-düzenleme düzeyi yüksek olan öğrenciler kendi öğrenmelerini düzenlemede daha bağımsız olduğundan çevrimiçi derslerde başarılı olma olasılıkları daha yüksektir (Cho ve Shen, 2013) ve öz-düzenlemeli öğrenme davranışlarına sahip olmayan

öğrencilerden daha başarılıdır (Barnard-Brak vd., 2010). Çevrimiçi matematik derslerinde öz-düzenleme başarılı öğrenme deneyimlerine (Cho ve Heron, 2015) yol açtığı için başarı açısından önemli bir kazanımdır. Ayrıca çevrimiçi matematik öğrenen öğrenciler motivasyon ve öz-düzenleme stratejilerini kullanma konusunda öğretimsel yardım aldıklarında bilgi kazanımları en üst düzeye çıkarılabilir (Gu ve Lee, 2019). Bu nedenle, öz-düzenleme öğrenmeyi etkileyen önemli sayıda değişkenin (örneğin, öz-yeterlik, irade, bilişsel stratejiler) kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşımla incelendiği olağanüstü bir şemsiyedir (Panadero, 2017).

Araştırma literatüründe öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin çeşitli modeller mevcuttur. Bu modeller farklı olsa da her biri optimal öz-düzenlemeli öğrenmenin bilişsel, üstbilişsel, motivasyonel ve daha az ölçüde öğrenmenin duygusal yönleri arasındaki dinamik etkileşimi anlamının önemini vurgulamaktadır (Goetz vd., 2013; Panadero, 2017). Winne ve Hadwin, Zimmerman, Pintrich ve Boekaerts'ın öz-düzenlemeli öğrenme modelleri bir dizi deneysel çalışmayla desteklenen en son modellerdir. Bu dört model benzer özellikleri paylaşırken, öz-düzenlemeli öğrenmeye bakış açısı ve kavramsallaştırma açısından bazı farklılıklar barındırmaktadır. Öğrenme sürecinde öz-düzenlemeyi daha iyi anlamak için Zimmerman'ın (2000) döngüsel modeli kullanılır. Bu model üstbilişsel ve motivasyonel süreçlerin karşılıklı ilişkisini bireysel düzeyde açıklayan öz-düzenlemeli öğrenmenin döngüsel aşamalarını temsil eder (Panadero, 2017). Sosyal bilişsel açıdan, öz-düzenleme süreçleri ve bunlara eşlik eden inançlar üç döngüsel aşamaya ayrılır; öngörü, performans veya istemli kontrol ve öz-yansıtma süreçleri (Şekil 1). (Zimmerman, 2000).



Şekil 1. Öz-düzenlemenin döngüsel aşamaları.

Öngörü aşaması, harekete geçme ve bunun için zemin hazırlama çabalarından önce gelen etkili süreçleri ifade eder. Bu aşamayla ilişkili temel öz-düzenleyici kategoriler, görev analizi ve öz-yeterlik inançları gibi motivasyon kaynaklarıdır. Performans aşaması/istemli kontrol aşaması, eylemle ilgili olan ve motorik çabalar sırasında ortaya çıkan, dikkati ve eylemi etkileyen süreçlerdir, öz kontrol ve kendini gözleme şeklinde iki ana kategoriye ayrılır (Labuhn, Zimmerman ve Hasselhom, 2010); öz kontrol kategorisi, öğrencinin görevi tamamlamak için kullandığı çeşitli stratejileri, kendini gözleme kategorisi ise üstbilişsel izlemeyi veya kişinin performansını kendi kendine kaydetmeyi içerir. Öz-yansıtma aşaması performans çabaları sonrasında ortaya çıkan ve kişinin bu deneyime tepkisini etkileyen süreçlerdir. Bu aşamanın ana kategorileri, öz yargılama ve bu yargılara dayanan öz tepkilerdir (Zimmerman ve Campillo, 2003). Öz-yargılama, kişinin performansını kendi kendine değerlendirmesini ve sonuçlara nedensel önem atfetmesini içerir (Zimmerman, 2000). Öz-yargılamanın önemli bir türü olan öz-değerlendirme, kendi kendini izleyen bilgilerin bir standart veya hedefle karşılaştırılması anlamına gelir (Zimmerman, 2000). Diğer bir ifadeyle öz-değerlendirme, mevcut performansa ilişkin öz yargıları ve bu yargılara karşı öz tepkileri içeren bir süreç olup, sık sık yapıldığında veya öğrencilerin kendi başlarına edinemeyecekleri bilgileri aktardığında önemlidir (Schunk, 1996a). Örneğin bir öğrencinin matematik dersindeki önceki en iyi çabasına göre yaptığı yargılama kendi kendini değerlendirdiği bir uygulamadır. Bu karşılaştırmaya tepki olarak memnuniyet ya da tatminsizlik gibi etkiler ortaya çıkar (Labuhn vd., 2010). Bu öz yansımalar, daha sonraki motorik çabalara ilişkin öngörüyü etkiler ve böylece bir öz-düzenleme döngüsünü tamamlar (Zimmerman, 2000). Öz-düzenlemeli öğrenmenin geliştiği döngüsel süreç, her döngüde veya yinelemede birbirleriyle etkileşime girdikçe uyum sağlayan, değiştiren ve değişen kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin bir fonksiyonudur (Barnard-Brak vd., 2010). Öğrenme sürecinde bu faktörler her döngüde birbirleriyle etkileşime girerek öğrencinin kendi kendini düzenleyen öğrenme becerilerini ve stratejilerini değiştirir (Bandura, 1997).

Çevrimiçi Öğrenme Öz-yeterliği

Öz-yeterlik bireyin belirli kazanımları elde etmek için gerekli olan eylemleri organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancıdır (Bandura, 1997). Sosyal bilişsel teoride ve öz-düzenlemeli öğrenme modelinde tanımlanan öz-yeterlik (Oviatt, 2023) öz-düzenlemeli öğrenmenin bir bileşenidir. Bireyin hangi görevlerle meşgul olmayı seçeceğini ve ne kadar süreyle bu görevi sürdüreceğine ilişkin yönlendirmeler yapar (Hodges ve Kim 2010). Öz-yeterliği düşük olan bireylerin bir göreve yönelik çaba gösterme olasılığı azalacağından başarılı olma olasılığı da düşer (Shen, Cho, Tsai ve Marra, 2013). Bundan dolayı öz-yeterlik, başarı ve performans için kritik bir önem taşımaktadır (Hodges, 2008). Çevrimiçi öğrenme öz-yeterliği ise öğrencilerin çevrimiçi öğrenme süreci için gerekli olan belirli görevleri başarılı bir şekilde tamamlama yeteneklerine ilişkin algıları (Zimmerman ve Kulikowich, 2016) olarak tanımlanır. Önemli bir duyuşsal faktör olan öz-yeterlik çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin öğrenme ortamlarına karşı algılarını geliştirir (Baltacı, Bütüner ve Çalışkan, 2022) etkili öğrenmeyi ve başarıyı artırır. Bu yüzden çevrimiçi öğrenmede öğrenciler, kendi kendini düzenleyen öğrenme becerilerini yönetebilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için (Cho ve Shen, 2013) öz-yeterlik algısına sahip olmalıdır (Cho, Demei ve Laffey, 2010). Çevrimiçi öğrenme öz-yeterliği; çevrimiçi bir dersi tamamlama, sınıf arkadaşlarıyla etkileşimde bulunma, eğitmenle etkileşimde bulunma, çevrimiçi öğrenmede öz-düzenleme, bir ders yönetim sistemini yönetme ve sınıf arkadaşlarıyla sosyalleşme şeklinde altı tür öz-yeterliğe göre kavramsallaştırılır (Shen, Cho, Tsai ve Marra, 2013).

Matematik çevrimiçi sunulabilen disiplinler arasında, her öğrencinin bağımsız olarak veya sınıf öğrenimine ek olarak çalışabileceği bir bilgi alanıdır (Fung, Yuen ve Yuen, 2014). Matematik öz-yeterliği bireyin matematikteki yeteneklerine ilişkin inançları veya algılarıdır (Bandura, 1997; May, 2009). Başka bir ifadeyle matematik öz-yeterliği, bireyin belirli bir görevi (matematiksel) tamamlamasına veya başarmasına olan güveninin duruma ve probleme özgü değerlendirmesidir (Hackett ve Betz, 1989). Bu öz-yeterlik, öğrencilerin önceki kazanımlarına ilişkin yorumlarını, yeteneklerinin öz-değerlendirmesini (Batoool, 2020) ve sunulan matematik görevlerinde sonraki

performansa ilişkin kişisel tahminlerini kapsar (Zakariya, 2022), matematik öğrenmelerini ve matematik başarılarını istenen seviyeye yükseltir (Batoool, 2020). Matematik öz-yeterlik düzeyi, öğrencinin belirli ve çoğunlukla zor bir görevi başarıyla tamamlama konusunda algıladığı yeteneğe bağlıdır (Ichinose ve Bonsangue, 2016). Bundan dolayı matematiğe ilişkin olumlu algılar daha yüksek öz-yeterlik algısına, olumsuz algılar ise daha düşük öz-yeterlik algısının sergilenmesine yol açar (Muhtadi, Assagaf ve Hukom, 2022). Düşük matematik öz-yeterliği de öğrenme motivasyonunun azalmasına ve matematik başarısının düşmesine yol açabilir (May, 2009). Öğrenci kendine belirlediği bir görev (başarı hedefi) üzerinde çalışırken performansını hedefleriyle karşılaştırır ve hedefine ulaşmaya yönelik ilerlemenin öz-değerlendirmesi, öz-yeterliğini artırır ve onu gelişmeye motive eder (Schunk, 1996a).

Öz-yeterlik, öğrencinin bir görevi başarması gerektiğine dair inançlara odaklanırken, öz-düzenlemeli öğrenme öğrencilerin bir görevi öğrenmek ve tamamlamak için öz-motivasyonu, hedefleri, planlama stratejilerini ve yardım araçlarını ve öz-değerlendirmeyi nasıl kullandıklarına odaklanır (Pangburn, 2020). Yüksek öz-yeterlik, öz-düzenlemeyi olumlu yönde etkiler, yüksek akademik hedeflere, isteklere ve artan başarıya yol açar (Los, 2014) öz-düzenleme stratejilerinin daha etkili kullanılmasını sağlar (Pajares, 2002). Çevrimiçi öğrenme öz-yeterliğinin yüksek olması da öğrencilerin çevrimiçi derslere kaydolma ve bu derslerde başarılı olma olasılıklarını arttırabilir (Zimmerman ve Kulikowich, 2016). Böylece öz-düzenlemeli olma eğilimi de kazanırlar.

Öğretmen eğitimi programlarının amaçlarından biri, öğretmen olmayı arzulayan öğrenciler arasında öğrenime yönelik öz-düzenlemeli öğrenmelerinin teşvik edilmesi olmalıdır; böylece onların öğrenmelerinde öncü bir rol üstlenebilirler ve bu becerileri gelecekteki öğrencilerine de aktarmada yardımcı olur (Arcoverde, Boruchovitch ve Acee, 2022). Eğitim sisteminde öğrenenlerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çevrimiçi ortamlarda kendi öğrenme sorumluluklarını alan (Özen ve Karaca, 2021), kendi öğrenme süreçlerini kontrol eden, izleyen ve değerlendiren, bağımsız ve öz-düzenleyici öğrenenler yetiştirmek modern toplumlar açısından önemlidir. Bu

kazanımlara sahip öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılır, kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilir böylece arzu edilen başarıyı yakalayabilir. Çevrimiçi matematik öğrenme sürecinde öz-düzenlemeli öğrenmenin önemi göz önüne alındığında, öğrencilerin öz-düzenlemeli olmaları ve çevrimiçi öğrenme öz-yeterlikleri başarılarının belirlenmesi için göz ardı edilemeyecek bileşenlerdir.

Türkiye’de 06.03.2023 tarihinde merkez üssü Kahramanmaraş olan 7.7 ve 7.6 şiddetindeki büyük depremler nedeniyle yükseköğretim kurumlarında eğitim/öğretim faaliyetleri zorunluluktan dolayı acil aksiyonlar çerçevesinde çevrimiçi eğitim yürütülmüştür. Çevrimiçi eğitim almak zorunda kalan öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme faaliyetlerindeki değişiklikler başarı hedeflerine ulaşmaları açısından öz-düzenlemeli öğrenmeleri ve öz-yeterlik algılarında değişikliklere neden olmuştur. Bu değişiklikler, öğrencilerin matematikte kendi öğrenmelerini organize etme, yönlendirme ve kontrol etme becerilerinin geliştirilmesi için öz-düzenlemeli olma eğilimlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Çevrimiçi matematik öğrenmede öz-düzenlemenin rolünün incelenmesi, bu ortamın bireylerin öğrenmelerinde daha özerk olmalarını gerektirdiği ve bunun ön koşulunun kendi kendini düzenleyebilmek olduğu dikkate alındığında (Ally, 2004) mevcut bu çalışmada öz-düzenlemenin odak noktası olarak alınması önemlidir. Ayrıca çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrencilerin öz-düzenlemeli olma noktasında öğretmenlerin de öz-düzenlemeli olmaları gerektiğinden öğretmen adaylarının da bu becerilere ilişkin eğilimlerinin ortaya konması ve öz-yeterlikle ilişkilendirilmesi çalışmaya özgünlük katmaktadır.

Öte yandan matematik eğitimi alanında öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlik algısını konu alan çalışmaların çoğu yüz-yüze eğitim ortamlarında uygulanmıştır. Özellikle çevrimiçi öz-yeterlikte teknoloji, öğrenme ve sosyal etkileşim öz-yeterliği dikkate alınması gereken üç alan olmasına rağmen yapılan çalışmaların çoğunda çevrimiçi öğrenmenin yalnızca teknolojik yönü incelenmiştir. Her ne kadar teknoloji öz-yeterliği çevrimiçi öğrenmede önemli olsa da araştırmacılar genel olarak çevrimiçi öğrenmenin öz-yeterlik gerektirdiğini savunmaktadır (Lu ve Tian, 2023; Shen, Cho, Tsai ve Marra,

2013). Dolayısıyla bu çalışmanın odak noktası olan çevrimiçi öz-düzenlemeyle birlikte, araştırmacılar tarafından nadiren incelenen öğrenme öz-yeterliğinin de (Shen, Cho, Tsai ve Marra, 2013; Zimmerman ve Kulikowich (2016) araştırılması bu alandaki önemli bir eksikliği kapatacaktır. Çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde etkili olan bileşenlerin belirlenmesi, özellikle de çevrimiçi öğrenme öz-yeterliğinin veya diğer bileşenlerin ortaya konması, öğretmen adaylarının gelecekte öğrencilerinin kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde daha etkili öğretim etkinliklerini tasarlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olacak, ihtiyaç duyulan düzenlemelerin yapılabilmesini ve başarılı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğretmen adaylarının çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenmeleri üzerinde etkili olan değişkenleri belirlemek, önem derecelerine göre sıralamak ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır. Çevrimiçi öğrenme sürecinde matematik öğretmeni adaylarının;

1. Öz-düzenlemeli öğrenmelerini yordayan en önemli değişkenler nelerdir?
2. Öz-düzenlemeli öğrenmelerini yordayan önemli ortak değişkenler nelerdir?
3. Öz-düzenlemeli öğrenmelerini tahmin etmede kullanılan yöntemlerin sınıflama ve tahmin performansları ne düzeydedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde etkili olan değişkenleri belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama iki ve daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2012).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi matematik eğitimi programında okuyan ve 2023 yılı güz

döneminde çevrimiçi eğitim alan tüm matematik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların ölçekleri doldurmaları istenmesine rağmen 32 kişi doldurmadığı için 233 öğretmen adayı çalışmaya dahil edilmiştir. Öğretmen adaylarının 38 (%16.3)'ü birinci, 61 (%26.2)'si ikinci, 89 (%38.2)'si üçüncü ve 45 (%19.3)'ü son sınıfta okumaktadır ve 151 (%64.8)'i kadın 82 (%35.2)'si erkektir. Yaşları 19 ile 25 yaş arasında değişmekte olup yaş ortalaması 21.67 yıl, standart sapması 1.42 yıldır. Öğretmen adaylarının 213 (%91.4)'ü çevrimiçi ders alma deneyimine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu form öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öz-değerlendirme, bilgisayar sahiplik durumu, internet erişim yeri ve kullanılan cihaz türü, internet kullanma düzeyi, internet kullanma sıklığı, ders tercihi ile ilgili bilgilere ulaşmak için araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Öz-Düzenlemeli Çevrimiçi Öğrenme Ölçeği: Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme sürecinde öz-düzenleme davranışlarını ölçmek için “Öz-Düzenlemeli Çevrimiçi Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Jansen ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışması Yavuzalp ve Özdemir (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Likert tipinde 7 dereceli ölçek “Benim için hiç doğru değil=1” ile “Benim için çok doğru=7” şeklinde yanıt formatına sahip olup, 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin üst biliş beceriler, yardım arama, zaman yönetimi, sebat, çevresel yapılanma şeklinde 5 alt boyutu vardır. Beş faktörün açıkladığı toplam varyans oranı %65.81'dir ve beş faktörlü model kabul edilebilir uyum indeks değerlerine sahiptir. Ölçeğin üstbilişsel beceriler boyutu 18 madde, zaman yönetimi boyutu 3 madde, çevresel yapılandırma boyutu 5 madde, sebat boyutu 5 madde ve yardım arama boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için iç tutarlılık güvenirlik katsayısı Yavuzalp ve Özdemir (2020) tarafından .963 alt boyutları için iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise .701 ile .956 arasında bulunmuştur. Mevcut bu çalışma kapsamında toplanan veriler için tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .960 alt boyutları için .610 ile .961 arasında bulunmuştur. Ölçeğin her bir alt boyutu için örnek bir madde verilmiştir; “Çevrimiçi ders için çalışırken kullandığım stratejilerin

farkındayım”, “Genellikle diğer etkinlikler nedeniyle çevrimiçi derse fazla zaman ayıramıyorum”, “Çevrimiçi derse en verimli şekilde nerede çalışacağımı bilirim”, “Çevrimiçi derste sıkıldığımı hissettiğimde, kendimi dikkatimi toplamak için zorlarım” ve “Çevrimiçi dersin öğretmeninden yardım almakta ısrar ederim” şeklindedir. Ölçeğin “zaman yönetimi” alt boyutundaki 19. ve 21. maddeler tersten puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 36, en yüksek puan 252’dir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması öğrencilerin öz-düzenleme davranışlarının görece yüksek olması şeklinde yorumlanmaktadır. Öğretmen adayları ölçeği en fazla 15-20 dakika içinde doldurmuşlardır.

Çevrimiçi Öğrenme Öz-Yeterlik Ölçeği: Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öz-yeterlik algılarını belirlemek için Zimmerman ve Kulikowich (2016) tarafından geliştirilmiş Türkçe’ye uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışması Yavuzalp ve Özdemir (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Likert tipinde “Hiç katılmıyorum=1...Tamamen katılıyorum=5” şeklinde 5’li derecelendirme yapısında olan tek boyutlu ölçekte 21 madde vardır. Ölçek maddelerinin faktör yükü dağılımları .72 ile .84 arasındadır. Yavuzalp ve Bahçıvan, (2020) çalışmalarında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısını .987 olarak bulmuşlardır. Bu çalışma kapsamında toplanan veriler için tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .940 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki bazı maddeler şu şekildedir; “Çevrimiçi (online) ders materyalleri arasında etkili bir şekilde gezinebilirim”, “Öğretim elemanı ile aynı sınıf ortamında olmadan öğrenebilirim” ve “Kütüphanenin çevrimiçi (online) kaynaklarını verimli bir şekilde kullanabilirim”. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan 105’tir. Alınan puanın yüksek olması öğrencilerin öz-yeterlik algılarının görece yüksek olması şeklinde yorumlanmaktadır. Öğretmen adayları ölçeği en fazla 4-5 dakika içinde doldurmuşlardır.

Veri Toplama Süreci

Türkiye’de 06.03.2023 tarihinde merkez üssü Kahramanmaraş olan 7.7 ve 7.6 şiddetindeki büyük depremler nedeniyle yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetleri zorunluluktan dolayı çevrimiçi öğretimle yürütülmüştür. Bundan dolayı veri

toplama araçları 14 hafta boyunca çevrimiçi ders alan öğretmen adaylarına, güz döneminin son haftasında gönüllük esasıyla çevrimiçi (senkron/eş zamanlı) olarak sunulmuştur. 14 haftalık dersler ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programındaki tüm dersleri kapsamaktadır. Öğretmen adayları çevrimiçi onam formunu okuyup araştırmaya katılmayı kabul ettikten sonra ölçek maddelerini yanıtlamışlardır. Google tarafından geliştirilen bir çevrimiçi ölçek ve form oluşturma aracı olan “Google Form” yoluyla üretilen ölçeklerin bağlantı linki WhatsApp Messenger uygulaması üzerinden öğretmen adaylarıyla paylaşarak doldurmaları sağlanmıştır. Bu süreçte öğretmen adaylarına araştırmadan elde edilen verilerin tamamen gizli tutulacağı ve yalnızca bilimsel bir amaçla kullanılacağı, verecekleri cevapların doğru sonuçlara ulaşmak için önemli olduğu belirtilmiştir. Böylece ölçümlerin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca Google formdaki tüm soruların yanıtlanmasının zorunlu tutulmasıyla işaretlenmeyen madde kalmaması sağlanmış ve kayıp veri oluşmasının önüne geçilmiştir. Google formdan MS Excel formatına ardından The Statistical Package for Social Science (SPSS) 24.0 paket programına aktarılan veriler araştırma problemlerine uygun olarak analiz edilmiştir.

Üniversitenin uzaktan eğitim ALMS öğrenme yönetim sistemi üzerinden yürütülen dersler öğretim elemanı ve öğrencilerin sanal ortamda aynı anda ya da farklı mekanlarda bir araya gelerek etkileşimde bulunduğu senkron (eş zamanlı) öğrenmeye dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler yardım almak istediklerinde e-posta yoluyla veya öğrenme yönetim sistemi üzerinden öğretim elemanı ile iletişime geçmiştir. Ek olarak dersler öğrencilerin kendi başlarına tamamlayabilecekleri asenkron (eş zamanlı olamayan) öğrenmeye dayalı olarak iki ödev içermektedir. Senkron dersleri ve ödevleri tamamlayan öğrenciler derslerden başarılı olmuştur. Bu derslerden beklenen öğrencilerin kendi öğrenmelerini organize etme, yönlendirme ve kontrol etme becerilerinin geliştirilerek motive olmaları ve başarılı öğrenmeyi deneyimlemeleridir.

Verilerin Analizi

Verileri analize hazır hale getirmek için uç değer analizi yapılarak uç değerlerin olmadığı saptanmıştır. Daha sonra eksik verilere ilişkin boşluklar, SPSS 24.0 paket

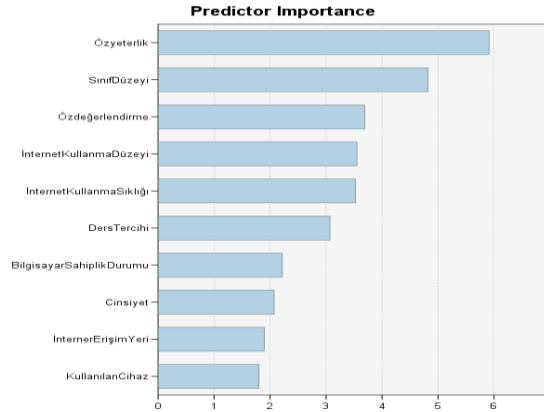
programında yer alan çoklu atama yöntemi ile doldurulmuştur. Çoklu atama teknikleri, bu çalışmada olduğu gibi, tahmin edilmesi gereken birçok parametrenin olduğu karmaşık bir modelle karşılaşıldığında, Widaman'ın (2006) analiz önerileri üzerine kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde öz-yeterlik, öz-değerlendirme, cinsiyet, sınıf düzeyi, bilgisayar sahipliği, internet erişim yeri, internet kullanma düzeyi, internet kullanma sıklığı, ders tercihi ve en çok kullanılan cihaz bağımsız değişken olarak alınmıştır. Bağımlı değişken ise çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması ölçüt alınarak iki düzeyli çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme beceri düzeyi (0=düşük, 1=yüksek) olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi Matematik dersinde öz-düzenlemeyi etkileyen değişkenlerin sıralamasını belirlemek için ilk olarak SPSS Modeler 18.0 paket programında bulunan karar ağacı modellerinden Rastgele Orman (RO) ardından Sınıflandırma ve Regresyon Ağacı (SRA) algoritmaları kullanılmıştır. Bu iki algoritma araştırmalarda yaygın olarak kullanıldığından ve model performanslarının yüksek çıkmasından dolayı tercih edilmiştir (Aksu, 2018). Karar ağaçları en önemli değişkenleri belirlemek ve en iyi tahmini yapmak için bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki tüm ilişkilerin incelenmesini sağlar (Şentürk, 2006). RO rastgele seçilen veri alt uzaylarında büyüyen bir dizi karar ağacından bir tahmin topluluğu oluşturan (Biau, 2012) etkili bir sınıflandırma algoritmasıdır. Yüksek tahmin doğruluğu, yorumlama kolaylığı ve değişken önem ölçülerini tespit etme yeteneği nedeniyle popüler bir denetimli öğrenme algoritmasıdır (Wesolowski, 2019). RO'nun temel bileşenleri arasında önemli bir karar ağacı algoritması olan SRA en önemli değişkenlerin belirlenmesi ve önemsiz olan değişkenlerin modelden çıkarılması (Ceyhan, 2023) için en doğru modeli ortaya koyar. RO ve SRA yöntemlerden elde edilen tahmin edici önem düzeylerini veren grafiklerinden yararlanarak değişkenlerin tahmin edici önem düzeyleri belirlendikten sonra çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde etkili olan değişkenlerin önem sırası verilmiş ve önemsiz değişkenler ortaya konmuştur. Daha sonra Waikato Environment for Knowledge Analysis (Weka) 3.9.4 paket programı ile kullanılan bu iki yöntemin performans düzeyleri belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerine cevap bulmak amacıyla RO ve SRA yöntemlerine dayalı olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

RO Yöntemine İlişkin Bulgular

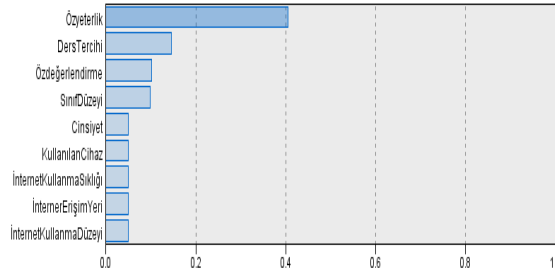
Çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde etkili olan değişkenlerin sıralamasını belirlemek için RO yöntemi kullanılmıştır. Şekil 1’de öğretmen adaylarının (düşük-yüksek) çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenmelerini yordama da tahmin önemi en yüksek değişken öz-yeterlik, sonraki tahmin önemi yüksek değişkenler sırasıyla sınıf düzeyi ve öz-değerlendirmedir. Tahmin önem düzeyi en yüksek olandan en düşük olana doğru diğer değişkenler ise sırasıyla; internet kullanma düzeyi, internet kullanma sıklığı, ders tercihi, bilgisayar sahiplik durumu, cinsiyet, internet erişim yeri ve en çok kullanılan cihaz türü biçimindedir.



Şekil 1. Öz-düzenlemeyi Etkileyen Değişkenlerin RO’ya Göre Önem Sırası

SRA Yöntemine İlişkin Bulgular

SRA yöntemine dayalı olarak öğretmen adaylarının matematik dersine yönelik çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenmelerini etkileyen önemli değişkenlerin sıralaması Şekil 2’de verilmiştir.

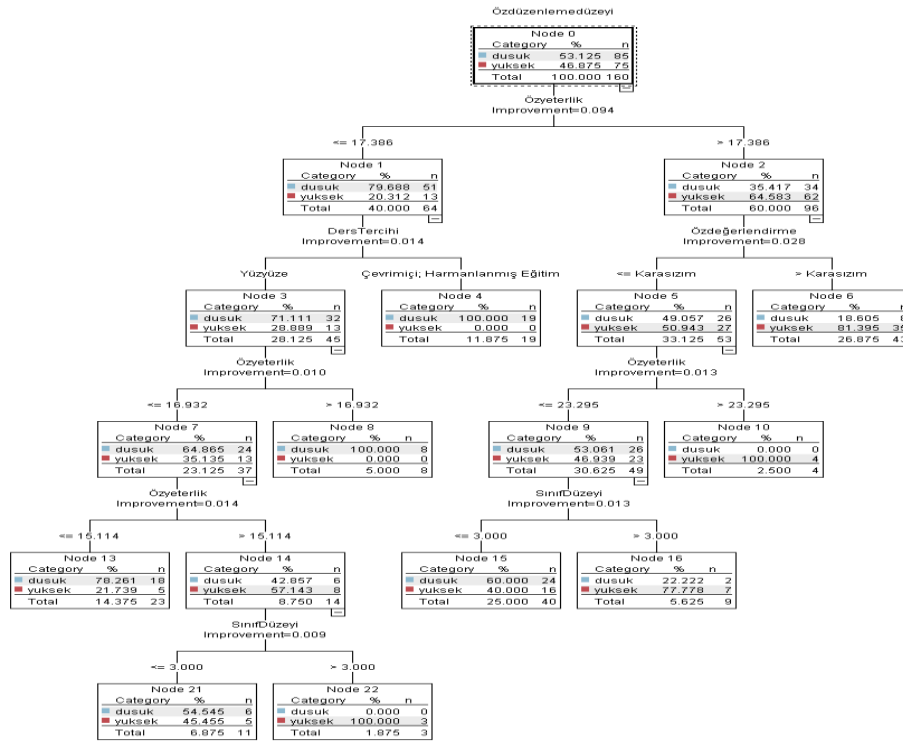


Şekil 2. Öz-düzenlemeyi Etkileyen Değişkenlerin SRA Yöntemine Göre Önem Sırası

Şekil 2 incelendiğinde matematik dersine yönelik (düşük-yüksek) çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenmeyi yordama da tahmin önemi en yüksek değişken çevrimiçi öğrenme öz-yeterliği sonraki tahmin önemi yüksek değişkenler sırasıyla ders tercihi, öz-değerlendirme ve sınıf düzeyidir.

SRA yöntemi ile matematik dersine yönelik (düşük-yüksek) çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyini tahmin etmek için modele dahil edilen 10 bağımsız değişken arasından model tarafından seçilen tahmin önemi en yüksek dört değişkenin karar ağacı grafiği oluşturulmuştur. Şekil 3'teki karar ağacı grafiği incelendiğinde, araştırma kapsamında matematik dersine yönelik çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının yüzdesi %46.875 iken düşük olanların yüzdesi %53.125'tir. Çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyini yordayan en önemli değişken öz-yeterliktir. Bu bulgu, çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyini yordayan değişkenlerin yordayıcı öneminin verildiği Şekil 2'deki grafikte tutarlıdır. Öz-yeterlik puanı 17.386 ve altında ise çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi yüksek olanların yüzdesi %20.312 iken düşük olanların yüzdesi %79.688'dir. Öz-yeterlik puanı 17.386'nın üzerinde ise çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi yüksek olanların yüzdesi %64.583 iken düşük olanların yüzdesi %35.417'dir. Öz-yeterlik puanı 17.386 ve altında olan ve ders tercihi yüz-yüze olan öğrencilerden çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi yüksek olanların yüzdesi %28.889 iken düşük olanların yüzdesi %71.111'dir. Öz-yeterlik puanı 17.386 ve altında olan ve ders tercihi çevrimiçi ve harmanlanmış olan öğrencilerden çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi yüksek

olanların yüzdesi %0 iken düşük olanların yüzdesi %100'dür. Ders tercihi yüz-yüze, öz-yeterlik puanı 15.111'den büyük olup sınıf düzeyi 3 ve altında olanlar arasında çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi yüksek olanların yüzdesi %45.455 iken düşük olanların yüzdesi %54.545'tir. Ders tercihi yüz-yüze, öz-yeterlik puanı 15.111'den büyük olup sınıf düzeyi 3'ün üzerinde olanlar arasında çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi yüksek olanların yüzdesi %100 iken düşük olanların yüzdesi %0'dır. Diğer yandan öz-yeterlik puanı 17.386'nın üstünde olanlar arasında matematik dersine yönelik başarıları hakkında "Hiç başarılı değilim, Başarılı değilim, Kararsızım" şeklinde öz-değerlendirme yapanlardan çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi yüksek olanların yüzdesi %50.943 iken düşük olanların yüzdesi %49.057'dir. Öz-yeterlik puanı 17.386'nın üstünde olanlar arasında matematik dersine yönelik başarıları hakkında "Başarılıyım, Çok başarılıyım" şeklinde öz-değerlendirme yapan öğrencilerden çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi yüksek olanların yüzdesi %81.395 iken düşük olanların yüzdesi %18.605'dir. Matematik dersine yönelik başarıları hakkında "Hiç başarılı değilim, Başarılı değilim, Kararsızım" şeklinde öz-değerlendirme yapan öğrenciler arasından öz-yeterlik puanı 23.295 ve altında ve sınıf düzeyi 3 ve altında olan öğrencilerden çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi yüksek olanların yüzdesi %40 iken düşük olanların yüzdesi %60'tır. Matematik dersine yönelik başarıları hakkında "Hiç başarılı değilim, Başarılı değilim, Kararsızım" şeklinde öz-değerlendirme yapan öğrenciler arasından öz-yeterlik puanı 23.295 ve altında ve sınıf düzeyi 3'ün üstünde olan öğrencilerden çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi yüksek olanların yüzdesi %77.778 iken düşük olanların yüzdesi %22.222'dir.



Şekil 3. SRA Öz-düzenleme Modeli ile Seçilen Önemli Değişkenlerin Karar Ağacı

Şekil 1 ve Şekil 2 karşılaştırıldığında matematik dersine yönelik (düşük-yüksek) çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyini yordama da tahmin önemi en yüksek ortak değişkenler öz-yeterlik, öz-değerlendirme ve sınıf düzeyi değişkenleridir. Çalışmada RO ve SRA yöntemleri ile iki kategorili çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyini yordama da Doğru Sınıflama Oranı (DSO), Hata Kareler Ortalamasının Karekökü (HKOK) ve Ortalama Mutlak Hata (OMH), Kappa (κ) katsayısı, Görelî Hata Karelerinin Karekökü (GHKK) ve Görelî Mutlak Hata (GMH) değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kullanılan Yöntemlerin Performans Kriterleri

Bağımsız Değişken Sayısı	Yöntem	Mutlak Performanslar			Bağıl Performanslar		
		DSO	OMH	HKOK	Kappa	GMH	GHKK
10 adet	RF	100	0.13	0.165	1.00	27.76	33.10
10 adet	CRT	73.16	0.38	0.441	0.46	78.19	88.43

Tablo 1'e göre iki kategorili çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi için RO yöntemi ile oluşturulan modelin tüm veri için doğru sınıflama oranı %100 iken SRA yöntemi ile oluşturulan modelin tüm veri için doğru sınıflama oranı %73.16 olarak bulunmuştur. Buna göre RO yöntemi ile oluşturulan modelin doğru sınıflama performansı çok iyi düzeyde iken SRA yönteminin doğru sınıflama oranının makul düzeyde olduğu kabul edilebilir. Buradan RO yönteminin sınıflama performansının daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada çapraz geçirme yöntemi uygulandığında aşırı uyum gösteren RO yönteminin doğru sınıflama oranlarının 71.42 olarak bulunduğu için oldukça düşüğü belirlenmiştir. Yine de bu oran makul düzeydedir. Ayrıca çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme için oluşturulan RO ve SRA yöntemlerinin tüm veri için Kappa istatistikleri incelendiğinde RO yönteminin mükemmel düzeyde güvenilir olduğu, SRA yönteminin ise makul düzeyde güvenilir olduğu saptanmıştır. Diğer yandan RO yönteminin çapraz geçerlik verisi üzerinden hesaplanan Kappa katsayısının makul düzeyde olduğu yani güvenilirliğinin makul düzeyde çıktığı sonucuna varılmıştır.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada matematik öğretmeni adaylarının çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenmeleri üzerinde etkili olan değişkenler önem derecesine göre belirlenmiş ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesine yer verilmiştir. Matematik öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, çevrimiçi öğrenme öz-yeterliği, öz-değerlendirme becerisi, bilgisayar sahipliği durumu, internet erişim yeri, kullanılan cihaz türü, internet kullanma

düzeyi, internet kullanma sıklığı ve ders tercihi gibi bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.

Çalışmada çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenmeyi etkileyen değişkenlerin önem derecesinin belirlenmesi amacıyla kullanılan SRA ve RO yöntemlerinden RO yönteminin sınıflama performansının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak aynı veri seti üzerinde kestirimde bulunulduğu takdirde aslında hatalı ve düşük doğru sınıflama oranlarına sahip olan RO yönteminin %100 gibi oldukça başarılı birer algoritma olarak belirlenmesi oldukça düşündürücüdür. Nitekim bu sorun veri madenciliğinde aşırı uyum gösterme (overfitting) olarak tanımlanan sorundur (Domingos, 2012). Her ne kadar aşırı uyum gösterme sorunu yanlış kestirim ve yüksek varyans gibi farklı şekillerde ortaya çıkabilse de aynı veri seti üzerinde çalışmak bu soruna sebep olabilmektedir (Domingos, 2000). Yapılan analizlerde bu sorunu ortadan kaldırmak için çapraz geçişleme yöntemi uygulanmıştır (Ng, 1997).

Öz-düzenleme ve öz-yeterlik doğaları gereği birbiriyle ilişkili kompleks yapılardır ve Matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalarda öz-düzenleme ve öz-yeterlik ilişkili bileşenler olarak ele alınmış (Çalık, 2014; Çelik-Ercoşkun ve Gündoğdu, 2020; Hodges ve Kim, 2010) farklı değişkenlerle birlikte de incelenmiştir. Mevcut bu araştırmada kullanılan veri madenciliği yöntemlerinden elde edilen sonuçlara göre çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenmeyi yordamada tahmin edici önemi en yüksek birinci değişkenin çevrimiçi öğrenme öz-yeterliği olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, Bylieva ve diğerlerinin (2021) çevrimiçi öğrenmenin verimliliğinde öz-yeterlik genellikle öz-düzenlemeli öğrenmeyi etkileyen ana faktör olarak kabul edilmesine yönelik görüşü, aynı zamanda öz-düzenlemenin çeşitli yönlerinin ortaya çıkması üzerinde öz-yeterliğin önemli bir etkisinin olduğunu gösteren Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivee'nin (1991) çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir. Öz-düzenleme ve öz-yeterliğin ilişkili olduğunu belirten çalışmaların bulguları da bu sonuca kanıt oluşturmaktadır. Sabonchi (2019) lise öğrencilerinin, Çelik-Ercoşkun ve Gündoğdu (2020) matematik öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenmeleri ve öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Diğer bir çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerinin

matematikte öz-düzenlemelerini geliştirmeye yönelik öz-düzenleme stratejilerinin, matematik öğretmedeki öz-yeterlik inançları, matematiğe atfettikleri değer ve mesleklerine olan duygusal bağlılıkları tarafından yordandığı belirlenmiştir (Chatzistamatiou vd., 2014). Bundan dolayı çevrimiçi ortamlarda öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde etkili olan öz-yeterlik; öğrenmenin verimliliğini, başarıyı ve performansı arttırmada anahtar bir bileşen olarak kabul edilebilir. Diğer yandan Hodges'in (2008) çevrimiçi ortamlarda öz-yeterliğe ilişkin araştırmaların emekleme aşamasında olduğuna vurgu yapması da bu çalışmada ulaşılan bilgilerin öz-düzenleme ile ilgili çevrimiçi ortamlarda ki aksaklıkların belirlenmesine katkılar sağlayacağı öngörüsü, çevrimiçi öğrenme ve öğretme sürecinin daha verimli ve etkili bir şekilde yürütülebileceğini göstermektedir.

Çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenmeyi yordamada tahmin edici önemi en yüksek ikinci değişken öğretmen adaylarının eğitim aldıkları sınıf düzeyi olarak bulunmuştur. Öz-düzenleme sınıf düzeyi açısından ele alındığında ulaşılan bu bulgu yapılan bazı çalışmalarla tutarlılık gösterirken farklı bulgulara ulaşan çalışmalara da rastlanmaktadır. Karademir, Deveci ve Çaylı (2018) sınıf düzeyi ilerledikçe, ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenmelerinin yanında akademik öz-yeterliklerinin de düştüğünü, bu durumun ilkokuldan ortaokula geçen öğrencinin kendini daha yetkin hissetmesinden ve daha başarılı bulmasından kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Alcı ve Altun (2007) lise öğrencilerinin üst sınıflara doğru öz-düzenleme becerilerinin düştüğünü; bunun lise son sınıf öğrencilerinin matematik dersine sınav odaklı çalışmalarından dolayı öz-düzenleme becerilerini geliştiremediklerine bağlamışlardır. Baldan (2017) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme öğrenmelerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu ancak İlgar, Karakurt, Deringöl ve Ütkür-Güllühan (2021) ise öz-düzenlemeli öğrenmelerinin dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının lehine olduğunu ve bu durumun mesleğe seçme/yerleştirme sınavlarına ve istihdama hazırlanmalarından kaynaklı olabileceğini belirtmişlerdir. Farklı bulgular elde eden diğer çalışmalarda ise üniversite son sınıf öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenmelerinin alt sınıf düzeyinde

eğitim alan öğrencilerden daha iyi olduğu (Uysal ve Gündoğdu, 2019) sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenmeleri üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (Soner, 2021; Yemenici ve Karakaş-Yıldırım, 2023). Sınıf düzeyi açısından öz-düzenlemeli öğrenme eğilimleri arasındaki farklılıklar bu konuda derinlemesine araştırmalar yapılması gerektiğini göstermektedir. Araştırmalar kısa vadeli düzenli amaca yönelik sınıf müdahaleleri yoluyla öz-düzenlemeli öğrenmenin ana okuldan itibaren geliştirilebileceğini (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000), öğretmen eğitiminde de işe yarayacağını gösterse de (Gafoor ve Kurukkan, 2016) ilkökul öğrencilerinde öz-düzenlemenin daha başarılı bir şekilde öğretilbileceği (Bidjerano ve Dai, 2007) ifade edilmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında küçük yaş grupları arasında öz-düzenleme ve öz-yeterliğin gelişimini araştırmak ve iki değişken arasındaki ilişkiyi değerlendirmek önemli görülmektedir.

Araştırmada çevrimiçi öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının matematik yeteneklerini değerlendirme durumları (1-Hiç başarılı değilim...5-Çok başarılıyım) öz-değerlendirme olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu bağlamda çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenmeyi yordamada tahmin edici önemi en yüksek üçüncü değişkenin öz-değerlendirme olduğu saptanmıştır. Schunk'ın (1996a) öz-değerlendirme etkinliklerinin öz-düzenlemeli öğrenme üzerinde önemli olduğu görüşüne kanıt niteliği taşıyan bu sonuç çevrimiçi matematik öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının öz-değerlendirme ve öz-düzenlemelerini yüksek düzeyde bulan İlgar ve diğerlerinin (2021) çalışmasıyla da örtüşmektedir. Öz-değerlendirme noktasında öğrenenlerin yeteneklerini veya öğrenmedeki ilerlemelerini değerlendirmeleri daha yetkin hale gelmelerine ve bu algı sayesinde öz-yeterliklerinin güçlenmesine ve daha verimli çalışmalarına katkı sağlayacaktır; ancak öğrenciler mükemmel ilerleme kaydederken bile düşük öz-değerlendirmeler motivasyonlarını azaltabilir öğrenmelerini geciktirebilir (Schunk, 1996b). Almwad (2023) çevrimiçi öğrenme ortamında üniversite öğrencilerinin orta düzeyde öz-düzenlemeli olduklarını, çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenmenin öz-değerlendirme alt boyutunda orta düzeyde öz-düzenlemeli olduklarını bulmuştur. Chen (2003) öz-yeterliğin matematik performansını, performans sonrası öz-değerlendirmeyi

ve performans sonrası çaba kararlarını tahmin etmede doğrudan bir rol oynadığını; önceki matematik başarısının matematik performansı üzerindeki etkilerine büyük ölçüde öz-yeterlik inancının aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öz-yeterlik ve öz-değerlendirme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu, matematik performansı ve öz-yeterliğin performans sonrası öz-değerlendirmeyi yordadığını tespit etmiştir. Bunu destekler nitelikte olan bir çalışma çevrimiçi öğrenim görmelerine rağmen öğrencilerin yüksek öz-düzenleme ve öz-yeterliğe sahip oldukları ve bundan dolayı matematik performanslarının olumlu etkilendiğini göstermiştir (Peteros vd., 2022). Öğrencilerin öz-düzenleme becerileri kendi yeterlikleri ve potansiyelleri konusunda kendi kendine düşüncelerini ve öz-değerlendirmeler yapmalarını sağlayabilir (Karademir vd., 2018). Ayrıca görev seçimi veya her ikisini birden yapan bir insan modelini gözlemlemek, öz-değerlendirme ve görev seçme becerilerinin kazanılmasında etkili olabilir (Gafoor ve Kurukkan, 2016). Bu yüzden öz-düzenlemeli öğrenmede öz-değerlendirme yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin başarılarını desteklemede öz-değerlendirmenin avantajları düşünüldüğünde çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenme ya da öz-yeterliği konu alan çalışmalarda, öz-değerlendirmenin de ele alınması önemli görülmektedir.

Matematik eğitimi bağlamında daha etkili öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme eğilimlerinin değerlendirilmesi, öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerinin ortaya konması açısından gelecekteki çalışmalara ve ders tasarımlarını kolaylaştırmada önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Çevrimiçi öğrenmeyi etkileyen psikolojik faktörleri belirleyip böylece bu faktörlere sahip öğretmen adaylarının profillerinin ortaya konması ile mevcut ve gelecekteki eğitimcilere bu çalışmanın sonuçları önemli yararlar sağlayacaktır. Ayrıca yüz-yüze öğrenme sürecinde öz-düzenleme ile ilgili çalışmalar yeterli düzeyde olmasına rağmen çevrimiçi öğrenmede öz-düzenleme ve öz-yeterliği konu alan çok az sayıda çalışma vardır. Bundan dolayı çevrimiçi matematik öğrenmede özellikle öz-düzenlemeli öğrenmeyi etkileyen değişkenlerin önem derecesinin belirlenmesinde, öz-yeterlik ve öz değerlendirme veya başka psikolojik faktörlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Deprem sürecinde gerçekleştirilen bu çalışmada çevrimiçi öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının matematikte öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yeterlikleri üzerine yapılan değerlendirme, bu değişkenlerin matematik başarısı ve performanslarını nasıl etkilediğine dair önemli bilgiler sağlayacaktır. Diğer taraftan bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmen eğitimi programlarının tasarımı kararlarını bilgilendirmeye yardımcı olabilir. Bunun yanında geleceğin matematik öğretmenlerinin çevrimiçi ortamlarda öz-düzenlemelerini, öz-yeterlik algılarını ve öğrenme/öğretme stratejilerini güçlendirecek müdahalelerin tasarımında yol gösterebilir.

KAYNAKÇA

- Aksu, G. (2018). *PISA başarısını tahmin etmede kullanılan veri madenciliği yöntemlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Albelbisi, N. A. & Yusop, F. D. (2019). Factors influencing learners' self-regulated learning skills in a massive open online course (MOOC) environment. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 20(3), 1-16.
- Alcı, B. & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Al-Hawamleh, M. S., Alazemi, A. F., Al-Jamal, D. A. H., Al Shdaifat, S., Rezaei Gashti, Z. & Namaziandost, E. (2022). Online learning and self-regulation strategies: Learning guides matter. *Education Research International*, 2022, 1-8. [doi: 10.1155/2022/4175854](https://doi.org/10.1155/2022/4175854)
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (pp. 3-31), Edmonton, CA: Athabasca University Press.
- Almwalad, S. M. (2023). *Self-regulation and academic motivation as predictors of academic achievement of undergraduate students in an online learning environment* (Yayımlanmamış doktora tezi). Andrews University.
- Arcoverde, A. R., Boruchovitch, E., Góes, N.M. & Acee, T. W. (2022). Self-regulated learning of Natural Sciences and Mathematics future teachers: Learning strategies, self-efficacy, and sociodemographic factors. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(1), 1-14. [doi: 10.1186/s41155-021-00203-x](https://doi.org/10.1186/s41155-021-00203-x)
- Arsal, Z. (2009). The impact of self-regulation instruction on mathematics achievements and attitudes of elementary school students. *Education and Science*, 34(152), 3-14.
- Artino, A. R. & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self regulated learning behaviours in online learning. *Internet and Higher Education*, 15(2012), 170-175. [doi:10.1016/j.iheduc.2012.01.006](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.006)
- Baldan, B. (2017). *Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyleri ve yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baltacı, S., Bütüner, S. Ö. & Çalışkan, E. (2022). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli

- değişkenler açısından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(Özel Sayı), 472-508. doi: [10.29299/kefad.1054516](https://doi.org/10.29299/kefad.1054516)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman,
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O. & Lai, S. L. (2009). Measuring selfregulation in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, 12(1), 1–6. doi: [10.1016/j.iheduc.2008.10.005](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.005)
- Barnard-Brak, L., Lan, W. Y. & Paton, V. O. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 61–80.
- Batool, T. (2020). Self-efficacy and self-regulation linkage with mathematics achievement in girls from secondary schools. *Journal of Education & Social Sciences*, 8(1), 92-103. doi:[10.20547/jess0812008106](https://doi.org/10.20547/jess0812008106)
- Biau, G. (2012). Analysis of a random forests model. *The Journal of Machine Learning Research*, 13(1), 1063-1095.
- Bidjerano, T. & Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and selfregulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17, 69–81. doi: [10.1016/j.lindif.2007.02.001](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.02.001)
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press, San Diego, CA.
- Bylieva, D., Hong, J. C., Lobatyuk, V. & Nam, T. (2021). Self-regulation in e-learning environment. *Education Sciences*, 11, 785, 1-23. doi: [10.3390/educsci11120785](https://doi.org/10.3390/educsci11120785)
- Ceyhan, G. (2023). Karar ağaçları. M. Kayri & H. Şevgin (Ed.), *Eğitimde veri madenciliği ve bilgisayar uygulamaları* içinde (ss. 105-142). Ankara: Pegem Akademi.
- Chatzistamatiou, M., Dermitzaki, I. & Bagiatis, V. (2014). Self-regulatory teaching in mathematics: Relations to teachers' motivation, affect and professional commitment. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 295-310. doi:[10.1007/s10212-013-0199-9](https://doi.org/10.1007/s10212-013-0199-9)
- Chen, P. P. (2003). Exploring the accuracy and predictability of the self-efficacy beliefs of seventh-grade mathematics students. *Learning and Individual Differences* 14(2003), 79-92. doi: [10.1016/j.lindif.2003.08.003](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2003.08.003)
- Cho, M. H., Cheon, J. & Lim, S. (2021). Preservice teachers' motivation profiles, self-regulation, and affective outcomes in online learning. *Distance Education*, 42(1), 37-54. doi:[10.1080/01587919.2020.1869528](https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869528)

- Cho, M. H., Demei, S. & Laffey, J. (2010). Relationships between self-regulation and social experiences in asynchronous online learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 21(3), 297–316.
- Cho, M. & Heron, M. L. (2015). Self-regulated learning: The role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course. *Distance Education*, 36(1), 80–99. [doi:10.1080/01587919.2015.1019963](https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1019963)
- Cho, M. H. & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education*, 34(3), 290–301. [doi:10.1080/01587919.2013.835770](https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835770)
- Çalık, B. (2014). *Ortaokul öğrencilerinde matematik başarı duyguları, matematik özyeterliliği ve özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelik-Ercoşkun, N. & Gündoğdu, K. (2020). Investigation of self-regulation and self-efficacy perceptions of prospective mathematics teachers. *International Journal of Science and Education*, 3(2), 101-118. [doi:10.47477/ubed.781499](https://doi.org/10.47477/ubed.781499)
- Darr, C. & Fisher, J. (2005). Self-regulated learning in mathematics classes. Set: *Research Information for Teachers*, 2: 44-49. [doi:10.18296/set.0631](https://doi.org/10.18296/set.0631)
- De Corte, E., Mason, L., Depaepe, F. & Verschaffel, L. (2011). Self-regulation of mathematical knowledge and skills. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.155-172). Routledge.
- Domingos, P. (2012). A few useful things to know about machine learning. *Communications of the ACM*, 55(10), 78–87.
- Domingos, P. (2000). *A unified bias-variance decomposition and its applications*, In Proceedings of the Seventeenth International Conference on Machine Learning, 231–238, Stanford, CA: Morgan Kaufmann.
- Fung, J. J. Y., Yuen, M. & Yuen, A. H. K. (2014). Self-regulation in learning mathematics online: Implications for supporting mathematically gifted students with or without learning difficulties. *Gifted and Talented International*, 29: 1-2, 113-123. [doi: 10.1080/15332276.2014.11678434](https://doi.org/10.1080/15332276.2014.11678434)
- Gafoor, A.K. & Kurukkan, A. (2016). Self-regulated learning: A motivational approach for learning mathematics. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 5(3), 60-65.
- Goetz, T., Nett, U. E. & Hall, N. C. (2013). Self-regulated learning. In N. C. Hall and T. Goetz (Ed.), *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers* (pp. 123-166). Bradford: Emerald Group.

- Gu, P. & Lee, Y. (2019). Promoting students' motivation and use of SRL strategies in the web-based mathematics learning environment. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(3), 391–410. [doi:10.1177/0047239518808522](https://doi.org/10.1177/0047239518808522)
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(3), 261-273.
- Harding, S. M., English, N., Nibali, N., Griffin, P., Graham, L., Alom, B. & Zhang, Z. (2019). Self-regulated learning as a predictor of mathematics and reading performance: A picture of students in Grades 5 to 8. *Australian Journal of Education*, 63(1), 74-97. [doi:10.1177/0004944119830153](https://doi.org/10.1177/0004944119830153)
- Henry, P. (2001). E-learning technology, content and services. *Education+ Training*, 43(4/5), 249–255.
- Hodges, C. B. (2008). Self-efficacy in the context of online learning environments: A review of the literature and directions for research. *Performance Improvement Quarterly*, 20(3/4), 7-25.
- Hodges, C. B. & Kim, C. (2010). Email, self-regulation, self-efficacy and achievement in a college online mathematics course. *Journal Educational Computing Research*, 43(2) 207-223. [doi:10.2190/EC.43.2.d](https://doi.org/10.2190/EC.43.2.d)
- İlgar, S., Karakurt, Ç., Deringöl, Y. & Ütkür-Güllühan, N. (2021). Investigation of prospective teachers' self-regulated learning skills in terms of different variables. *International Journal of Educational Research Review*, 6(2),155-168.
- Jansen, R. S., Van Leeuwen, A., Janssen, J., Kester, L. & Kalz, M. (2017). Validation of the self-regulated online learning questionnaire. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 6–27.
- Julaihi, N. H., Zainuddin, P. F. A., Nor, R. C. M., Ahmad Bakri, S. R., Hamdan, A., Salleh, J. & Noriham, B. (2022). Self-efficacy in learning mathematics online. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*, 8(1), 139-156. [doi: 10.33736/jcs hd.4435.2022](https://doi.org/10.33736/jcs hd.4435.2022)
- Kabael, T. & Yayan, B. (2017). Effect of self-evaluation on pre-service mathematics teachers' self-efficacy in language of Mathematics. *AJESI- Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 1-34 1
- Karademir, Ç. A., Deveci, Ö. & Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 14-29. [doi: 10.30900/kafkasegt.446793](https://doi.org/10.30900/kafkasegt.446793)
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kim, C., Park, S. W. & Cozart, J. (2014). Affective and motivational factors of learning in online mathematics courses. *British Journal of Educational Technology*, 45, 171–185. [doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01382.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01382.x)

- Labuhn, A. S., Zimmerman, B. J. & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning*, 5(2), 173-194. doi: [10.1007/s11409-010-9056-2](https://doi.org/10.1007/s11409-010-9056-2)
- Leris, D., Sein-Echaluce, M. L., Hernandez, M. & Bueno, C. (2017). Validation of indicators for implementing an adaptive platform for MOOCs. *Computers in Human Behavior*, 72, 783–795. doi: [10.1016/j.chb.2016.07.054](https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.054)
- Los, B. A. (2014). *The effects of self-regulation and self-efficacy on academic outcome* (Doctorate thesis). University of Winnipeg, ProQuest Dissertations Publishing.
- Lu, G. & Tian, M. (2023). The influences of online learning environments, self-efficacy, and interaction on learning achievement: The case of international students in China. *Interactive Learning Environments*, 1–22. doi:10.1080/10494820.2023.2172045
- May, D. K. (2009). *Mathematics self-efficacy and anxiety questionnaire* (Unpublished doctorate thesis). University of Georgia, Athens, GA, USA. <https://getd.libs.uga.edu/>
- Morris, S.A. (2014). *A qualitative study of self-regulated learning in online learning environments* (Master thesis). University of the Pacific Stockton, ProQuest Dissertations Publishing.
- Negara, H.R.P., Nurlaelah, E., Wahyudin, Herman, T. & Tamur, M. (2021). Mathematics self-efficacy and mathematics performance in online learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 1882(2021), 012050. doi: [10.1088/1742-6596/1882/1/012050](https://doi.org/10.1088/1742-6596/1882/1/012050)
- Ng, A.Y. (1997). Preventing "overfitting" of cross-validation data. In D.H. Fisher (Ed.), *Proceedings of the 14th International Conference on Machine Learning*, Nashville, TN, USA, July 8–12, San Francisco, CA: Morgan Kaufmann.
- Oviatt, A. (2023). *Teachers' years of experience as a predictor of teacher self-efficacy toward self-regulated learning* (Doctorate thesis). Grand Canyon University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Özen, E. & Karaca N. (2021). Investigating learner motivation in online education in terms of self-efficacy and self-regulation. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(4), 745-758. doi: [10.31681/jetol.1016530](https://doi.org/10.31681/jetol.1016530)
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41:2, 116-125. doi: [10.1207/s15430421tip4102_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8)
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422), 1-28. doi: [10.3389/fpsyg.2017.00422](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422)

- Pangburn, A. C. (2020). *Helping college mathematics students improve their mathematics self-efficacy and self-regulation using MyMathLab* (Doctorate thesis), University of South Carolina, ProQuest Dissertations Publishing.
- Peteros, E. D., Lucino, R.V.A, Yagong, J.H., Bacus, M.J.D., de Vera, J.V., Alcantara, G.A. & Fulgencio, M.D. (2022). Self-regulation, self-efficacy and students' math performance in modular distance learning during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Innovation Scientific Research and Review*, 4(3), 2522-2526
- Santoso, H. B., Riyanti, R. D., Prastati, T., Susanty, A. & Yang, M. (2022). Learners' online self-regulated learning skills in Indonesia Open University: Implications for policies and practice. *Education Sciences*, 12(7), 469. [doi:10.3390/educsci12070469](https://doi.org/10.3390/educsci12070469)
- Sabonchi, M. H. Z. (2019). *Lise öğrencilerinde problem çözme becerileriyle, öz yeterlik ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Schunk, D. H. (1996a). Self-evaluation and self-regulated learning. *Paper presented at the Graduate School and University Center, City University of New York, New York, NY*.
- Schunk, D. H. (1996b). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Shen, D., Cho, M-H., Tsai, C-L. & Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *The Internet and Higher Education*, 19, 10-17. [doi:10.1016/j.iheduc.2013.04.001](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.04.001)
- Soner, M. (2021). *Çevrimiçi eğitim kapsamında üniversite öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ve okula bağlılıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Sun, Z. & Xie, K. (2018). The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 36, 41-53.
- Şentürk, A. (2006). *Veri madenciliği kavram ve teknikler*. Bursa: Ekin yayınevi
- Uysal, S. & Gündoğdu, K. (2019). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1902-1928.
- Weinstein, C. E., Husman, J. & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M.

- Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 728–749). San Diego, CA: Academic Press.
- Wesolowski, B. C. (2019). Predicting operational rater-type classifications using rasch measurement theory and random forests: A music performance assessment perspective. *Journal of Educational Measurement*, 56(3), 610–625
- Widaman, K. F. (2006). Best practices in quantitative methods for developmentalists: III. Missing data: What to do with or without them. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 71(3), 42–64. doi:10.1111/j.1540-5834.2006.00404.x
- Yavuzalp, N. & Bahçivan, E. (2020). The online learning self-efficacy scale: Its adaptation into Turkish and interpretation according to various variables. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* 21(1), 31-44.
- Yavuzalp, N. & Özdemir, Y. (2020). Öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenme ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 269–278. doi:10.2399/yod.19.512415
- Yemenici, A. İ. & Karakaş-Yıldırım, Ö. (2023). A research on online self-regulated learning skills of pre-service Turkish teachers. *Journal of Educational Technology ve Online Learning*, 6(4), 1062-1077.
- Zakariya, Y. F. (2022). Improving students' mathematics self-efficacy: A systematic review of intervention studies. *Frontiers in Psychology*, 13: 986622. doi: 10.3389/fpsyg.2022.986622
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation, a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/B978-012109890-2/50031-7
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2002), 64-70. doi:10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166 –183. doi:10.3102/0002831207312909
- Zimmerman, B. J. & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson and R. J. Sternberg (Ed.), *The psychology of problem solving* (pp. 233–262). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zimmerman, W. A. & Kulikowich, J. M. (2016). Online learning self-efficacy in students with and without online learning experience. *American Journal of Distance Education*, 30(3), 180-191. doi: 10.1080/08923647.2016.1193801
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk and B. J. Zimmerman (Ed.), *Motivation and*

self-regulated learning: Theory, research, and applications (pp. 1–30).
Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

SUMMARY

Introduction

Due to the major earthquakes in Turkey, the epicenter of which was Kahramanmaraş, educational activities in higher education institutions were carried out with online education within the framework of urgent actions due to necessity. As in face-to-face learning, in online environments, students must take responsibility for their learning by creating their own learning programs and completing their coursework on time in order to achieve the goals they set. Self-regulation refers to self-generated thoughts, emotions, and actions that are planned and cyclically adapted in nature to achieve personal goals (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). Self-regulated learning is one of the key learning strategies that supports students' access to online learning. Students with high levels of self-regulation are more likely to be successful in online courses because they are more independent in regulating their learning. Self-efficacy is a component of self-regulated learning. Self-efficacy is the individual's belief in their ability to organize and carry out the actions necessary to achieve certain achievements (Bandura, 1997). Examining self-regulation behaviors in online mathematics learning is important to take self-regulation as the focus in this current study, considering that this environment requires individuals to be more autonomous in their learning and the prerequisite for this is being able to self-regulate (Ally, 2004). In this context, the aim of the study is to determine the variables affecting the online self-regulation of prospective teachers based on random forest and classification and regression tree algorithms and to rank them according to their degree of importance.

Method

In the study, a relational scanning model was used to determine the variables that are effective on online self-regulated learning and to examine the relationships between these variables. Participants are all prospective mathematics teachers who receive online education. Data were collected through a personal information form, self-regulated online learning scale and online learning self-efficacy scale. Independent variables during the data analysis process; self-efficacy, self-evaluation, gender, grade level, computer ownership, internet access location, internet usage level, frequency of internet use, course preference, most used device, and the dependent variable is the average of the scores obtained from the online self-regulated learning scale. It was determined as a two-level online self-regulated learning. Using the graphs obtained through RO and SRA methods, the predictive importance levels of the variables were determined, and the important and non-important variables were revealed according to the order of importance of the variables affecting self-regulation. Then, the performance levels of these two methods were determined.

Findings

For online self-regulated learning, the correct classification rate of the model created with the random forest method for all data was 100%, and the correct classification rate of the model created with the classification and regression tree method for all data was found to be 73.16%. The variable with the highest predictive value in predicting the online self-regulated learning level of teacher candidates is self-efficacy. Other variables, from the highest to the lowest

predictive importance level, are as follows; internet usage level, internet usage frequency, course preference, computer ownership status, gender, internet access location and most used device type.

Results and Discussion

The classification performance of the random forest method used to determine the importance of variables affecting self-regulation was found to be higher. It was found that the first variable with the highest predictive value in predicting online self-regulation was self-efficacy, the second variable was grade level, and the third variable was self-evaluation. When self-regulation is considered in terms of self-efficacy, grade level and self-evaluation, these findings are consistent with some studies, while there are also studies that reach different findings. In line with the results obtained, it is thought that this study will make a significant contribution to making predictions about the development of online self-regulation learning of teacher candidates, guiding their self-regulated and development of self-efficacy in the online learning process. The evaluation of the self-regulated learning and self-efficacy of teacher candidates during the online learning process in the study conducted during the earthquake will provide important information about how these psychological factors affect their mathematics success.

ORCID

Halil Coşkun ÇELİK  ORCID 0000-0003-0056-5338

Yusuf KASAP  ORCID 0000-0002-5114-1175

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecinde ölçekleri dolduran tüm Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan öğrencilere teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Siirt Üniversitesi Etik Kurulunun 72321963-044 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

GEFAD / GUJGEF44(3): 1819-1845(2024)

İlkokul 4. Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının MATH Taksonomisine Göre İncelenmesi* **

Examination of End-of-unit Evaluation Questions in Primary School 4th Grade Mathematics Textbooks According to MATH Taxonomy

Ecem ÇELİKKOL¹, Mustafa KALE²

¹Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: ecemcelikkol@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: mkale@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 18.07.2024 *Yayına Kabul Tarihi: 29.08.2024*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ilkokul 4. sınıf ders kitaplarının ünite değerlendirme sorularının MATH Taksonomisine göre incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında MEB tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılında okutulan ve ulaşılabilen iki farklı yayınevine ait ders kitaplarındaki ünite değerlendirme soruları incelenmiştir. Sorular MATH Taksonomisinin grup ve kategorilerine göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca sorular taksonomiye göre ünite bazında da değerlendirilmiştir. Veriler iki farklı uzman tarafından kodlanmıştır. Güvenirliğin sağlanması amacıyla Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü kullanılmış ve güvenilirlik %92 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın sonucunda ünite değerlendirme sorularının en çok A grubundan

* **Alıntılama:** Çelikkol, E. ve Kale, M. (2024). İlkokul 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının MATH taksonomisine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 1819-1845.

** Bu çalışmanın bir kısmı Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (USOS 2023) "İlkokul 4. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Soruların MATH Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi" başlığıyla sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

sorulduğu tespit edilmiştir. Kategori bazında ise en çok sorunun A3-Rutin İşlemlerin Kullanımı kategorisinden sorulduğu bulunmuştur. Grup ve kategorilerin ünitelere göre dağılımı incelendiğinde ise dağılımın ünitelere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Matematik öğretimi, Ders kitapları, MATH taksonomi.

ABSTRACT

This study aims to examine the end-of-unit evaluation questions of primary school 4th-grade textbooks according to MATH Taxonomy. Document analysis, one of the qualitative research models, was used in the study, and the descriptive analysis method was used to analyze the data. Within the scope of the study, the end-of-unit evaluation questions in the textbooks of two different publishers, which were taught by the Ministry of National Education in the 2023-2024 academic year, were examined. The questions were classified according to the groups and categories of the MATH Taxonomy. In addition, the questions were also evaluated on a unit basis according to the taxonomy. The data were coded by two different experts. Miles & Huberman (1994) reliability formula was used to ensure reliability and reliability was calculated as 92%. As a result of the study, it was determined that most of the end-of-unit evaluation questions were asked from group A. On a category basis, it was found that most questions were asked from the category A3-Routine Use of Procedures. When the distribution of groups and categories according to units was examined, it was concluded that the distribution differed according to the units.

Keywords: Mathematics education, Textbooks, MATH taxonomy.

GİRİŞ

Eğitim, belirlenen amaçlara ulaşmak için uygulanan planlı faaliyetlerdir. Bu faaliyetlerin amaca hizmet edebilmesi kaliteli ve güncel olmasından geçer. Tüm dünyada bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi, eğitim alanında da değişimleri beraberinde getirmiştir. Geleceğin bireylerine değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmak için gerekli becerileri kazandırmak adına eğitim sistemlerinde de zaman zaman değişiklikler yapılmıştır. Öğrencilere 21. Yüzyıl becerilerini kazandırmak için öğretim programlarının ve materyallerinin önemi vurgulanmaktadır (Şahin ve Yıldırım, 1999). Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 eğitim öğretim yılında yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmiş ve uygulamaya geçirilmiştir (Kurtdebe Fidan ve Duman, 2014).

Her kademedeki ve her derste olduğu gibi eğitim sistemindeki değişiklikler matematik eğitimi de etkilemiştir. İlköğretim matematik müfredatı en son 2018 tarihinde güncellenmiş, kazanımlar, öğrenme alanları ve ders kitapları da bu doğrultuda yenilenmiştir (İlhan ve Aslaner, 2019). Ders kitapları matematik öğretimi için en önemli materyallerden biri (Dane, Doğan ve Balkı, 2004) olmasının yanında müfredatta yer alan konuları planlı bir şekilde açıklayan, öğrenciyi dersin hedeflerine ulaşması hususunda yönlendiren bilgi kaynağıdır. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için ders kitapları hem öğretmenlere hem de öğrencilere kaynaklık eden kılavuzlardır (Şahin, 2002). Literatürde yapılan çalışmalar matematik derslerinde kullanılan kitapların öğrencilerin başarılarına büyük ölçüde etkisi olduğunu (Hadar, 2017; Hussain, 2012; Törnroos, 2005; Van Den Ham ve Heinze, 2018) göstermektedir. Çünkü öğretmenler ders kitaplarını derslerini planlamak, öğretim stratejilerini seçmek, sorulacak soruları ve verilecek ödevleri belirlemek için kullanırken, öğrenciler kitapları sınıfta matematiği keşfetmek ve öğrenmek için kullanırlar (Reys ve Reys, 2006; Stein, Remillard ve Smith, 2007).

O'Neill (1982) ders kitaplarının öğretim sürecindeki faydalarını; dersin ihtiyacına yönelik özenle hazırlanmış bir materyal olması, bütün ders sürecinde nelerin işleneceğine dair rehber olması, her yerde ve her koşulda ulaşılabilir olması ve öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerini içeriğe entegre etmelerine fırsat tanınması olarak ifade etmektedir. Teknolojik gelişmeler ders kitabının önemini azaltıyor gibi görünse de özellikle geleneksel toplumlarda ders kitapları temel kaynak olarak düşünülmektedir (Özkan, 2010). Türkiye’de hala öğrencilerin internete ulaşımının sağlıklı olmadığı düşünüldüğünde (OECD, 2023) dijital materyallerin yanında ders kitapları önemini koruyacaktır. Kitapların hem ücretsiz olarak öğrencilere dağıtılması hem de her yerden ulaşılabilir olması nedeniyle ülkenin dört bir yanında kullanılan ortak kaynak olarak görülmektedir. Budiansky (2001) öğretmenlerin müfredattan çok ders kitaplarını “fiili müfredat” olarak gördüğüne işaret etmektedir (s. 24).

Bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda ders kitaplarının niteliği ve içeriği araştırmaya değer bulunmuş ve bu çalışmanın ana odağını oluşturmuştur.

Ders kitaplarının içeriği incelendiğinde konularla ilgili çeşitli etkinlikler ve her ünitenin sonunda değerlendirme soruları olduğu görülmektedir. Eğitim öğretim sürecinde başta belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılamadığını, öğrencilerin gelişimi ölçülerek ve öğrenmeleri değerlendirilerek belirlenebilmektedir (Baykul, 2000). Eğitim öğretim sürecinin amacına ulaşabilmesi, kullanılan ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının niteliğine bağlıdır. Araştırmacılar ders kitaplarının öğrencilerin bağlantılar kurmasına ve matematiksel kavramları tanımasına yardımcı olmanın yanı sıra matematiksel muhakeme ve yansıtmayı teşvik eden bir dizi problem sunması gerektiğini savunmuştur (Vincent ve Stacey, 2008). Değerlendirme amaçlı soruların farklı öğrenci düzeylerine ve farklı düşünme biçimlerine uygun olması gerekmektedir. Soruların ezberlenmiş bilgiyi ölçmekten ziyade içselleştirilmiş bilgilerin kullanarak analiz, sentez ve değerlendirme davranışlarının varlığını ölçmesi gerekmektedir (Gedikoğlu, 2005). Bu açıdan literatürde soruların niteliğini belirleyen çeşitli taksonomiler bulunmaktadır (Bloom 1956; Porter 2002; Smith ve diğerleri, 1996). Bunlardan en yaygın kullanılanı Bloom'un taksonomisidir. Bloom taksonomisine yönelik birçok araştırma yapılmıştır (Aktan, 2020; Forehand, 2010; Tarman ve Kuran, 2015; Zorluoğlu ve Güven, 2020). Matematik eğitimi araştırmalarında da Bloom'un taksonomisinden yararlanılmış fakat matematik öğretimine yönelik birtakım sınırlılıklarının fark edilmesiyle, Smith ve diğerleri (1996) matematikte öğrencilerin anlamalarını değerlendirmek amacıyla onun bir modifikasyonu olan MATH (Mathematical Assessment Task Hierarchy) Taksonomisini önermiştir.

MATH Taksonomisi

Smith ve diğerleri (1996), matematiksel bilgi ve becerilerin doğru değerlendirilip değerlendirilmediğini görmek ve etkili ölçme adına doğru soruları hazırlamak için MATH

taksonomisini geliştirmişlerdir. Bu taksonomi, MATH Taksonomisi olarak bilinmekte ve matematik alanına özgü olarak oluşturulmuştur. MATH taksonomisi, öğrencilerden göstermeleri beklenen bilgi, beceri ve yeteneklerin ölçülebilir olup olmadığını kontrol etmeye yardımcı olur (Wood, Smith, Petocz ve Reid, 2002). Taksonomide sorular zorluk derecesi açısından incelenmemektedir. Aksine soruların doğası ve gerektirdiği yaklaşımın derinliği taksonomi kapsamında analiz edilmektedir (Smith ve Wood, 2000). Ayrıca araştırmacılar bu kapsamda iyi olarak nitelenebilecek soruların kavramları oluşturmaya yardımcı olan, öğrencileri kavram yanılgılarına karşı uyaran, uygulama yapmayı ve teorik fikirleri ortaya koymayı gerektiren sorular olduğunu söylemişlerdir (Smith ve diğerleri, 1996). Bu taksonomi ile değerlendirilen beceri aralığı Bloom taksonomisine göre genişletilmiştir. Bloom Taksonomisinden farklı olarak sadece matematik için geliştirilmiş olan MATH taksonomi bu çalışma için önem arz etmektedir. Matematik alanında soruların değerlendirilmesi hususunda da MATH taksonomisinin daha avantajlı olduğu belirtilmiş ve kullanımı önerilmiştir (Aliustaoğlu ve Tuna, 2016; Smith ve diğerleri, 1996).

Alanyazın incelendiğinde MATH taksonomisi genelde ulusal ve uluslararası sınavlarda sorulan matematik sorularının düzeyini belirlemek için kullanılmıştır (Aliustaoğlu ve Tuna, 2016; Baydar, 2019; Esen, 2018; Gürbüz, 2021; İltuş, 2019; Uğurel, Moralı ve Kesgin, 2012). Bunlardan farklı olarak ders kitaplarının içeriğini MATH taksonomisi açısından değerlendiren çalışmalar olduğu gibi (Tutak ve Farımaz, 2022), öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından yazılan soruların düzeyini belirlemek için de MATH Taksonomisinin kullanıldığı çalışmalara da rastlamak mümkündür (Aygün, Baran-Bulut ve İpek, 2016; Karaduman, 2015; Kesgin, 2011). Ayrıca uluslararası literatürde matematik öğretim programlarının ve kullanılan materyallerin MATH taksonomisi kullanılarak değerlendirildiği de görülmüştür (Bennie, 2005; Wong ve Kaur, 2015).

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ülke çapında yapılan sınavlarla ilgili farklı bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, Aliustaoğlu ve Tuna (2016) yaptıkları çalışmada ALES matematik sorularının MATH taksonomisine göre analizini yapmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre ilk sayısal testinde en fazla A3 kategorisinden soru bulunurken, ikinci testte en fazla C2 kategorisinden soruya rastlanmıştır. Esen (2018) ise 2006 ve 2013 yılları arasında yapılmış ALES matematik sorularını MATH taksonomisi kapsamında incelemiştir. Araştırmacı en az kullanılan soru kategorisinin A3 olduğunu, en fazla ise B1 ve B2 kategorilerinde soru bulunduğunu tespit etmiştir. Bunların yanında İltuş (2019) 2017 KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi sorularını MATH taksonomisine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda sınavda sorulan soruların büyük oranda A grubuna ait olduğunu bulmuştur.

Bunların dışında ilkökul öğrencilerine yönelik yapılan sınavlar da incelenmiş ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Uğurel ve diğerleri (2012) OKS, TIMSS ve SBS’de sorulan matematik sorularını MATH taksonomisi kapsamında incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre daha çok A3 ve B1 kategorilerinden soru sorulduğunu bulunmuştur. Baydar (2019) ise TEOG, LGS ve TIMSS sorularını MATH taksonomisi çerçevesinde incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre TEOG sınavında en fazla A3 kategorisinden soruya rastlanmıştır. Bunun yanında LGS ve TIMSS sınavlarında ise en fazla B ve C gruplarından soru sorulduğu görülmüştür. Tutak ve Farımaz (2022) ise LGS sorularını taksonomi kapsamında araştırmanın yanında sekizinci sınıf matematik ders kitaplarındaki soruların da analizini yapmışlardır. Araştırmacılar sonuç olarak 2018 LGS’de en çok C2 kategorisinde soru sorulurken, 2019 LGS’de en çok B2 kategorisinde soru sorulmuştur. Ders kitaplarının ise bunlardan farklı bir şekilde daha çok A grubundan soru içerdiği görülmüştür.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, ulusal ve uluslararası literatürde MATH taksonomisinin önemli olduğu görülmektedir. Çalışmaların büyük çoğunluğunun OKS, SBS, TEOG, LGS, ALES, KPSS gibi ulusal, TIMSS gibi uluslararası sınavlarda sorulan soruların düzeyini MATH taksonomisi ile değerlendirildiği (Aliustaoğlu ve Tuna, 2016; Baydar, 2019; Esen,

2018; İltuş, 2019; Uğurel ve diğerleri, 2012) görülmektedir. Araştırmaların bulguları değerlendirildiğinde matematik sorularında A ve B gruplarından sorulara daha fazla yer verildiği, C grubuna ise çok daha az rastlandığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarında soruların sorulara ilişkin ise literatürde sadece sekizinci sınıf ders kitaplarındaki soruların incelendiği bir çalışmaya rastlanmıştır. Tutak ve Farımaç (2022) sekizinci sınıf ders kitaplarındaki soruları MATH taksonomisi ile incelemiş ve ders kitaplarında en çok A grubundan sorunun sorulduğunu bulmuştur. Ders kitaplarında yer alan soruların düzeyinin tespiti her sınıf seviyesi için önem arz etmektedir. Bununla birlikte matematik öğretiminde kullanılan materyallerin öğrencilerin düşünme becerilerine etkisi göz önünde bulundurulduğunda (Usluoğlu ve Toptaş, 2020) ilkökul ders kitaplarında yer alan matematik sorularının MATH taksonomisi çerçevesinde değerlendirilmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada ilkökul 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının MATH taksonomisine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının MATH Taksonomisi gruplarına göre dağılımı nasıldır?
- 2) 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının MATH Taksonomisi kategorilerine göre dağılımı nasıldır?
- 3) 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki ünitelerin MATH Taksonomisi kategorilerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu nitel araştırmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Hedeflenen olgular hakkında bilgileri içeren yazılı metinlerin incelenmesi doküman inceleme olarak tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında 2023-2024 eğitim-öğretim yıllarında

ilkokul 4. Sınıf matematik ders kitabı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılan ve ulaşılabilen iki farklı yayınevine ait ders kitabı incelenmiştir. Tablo 1’de incelenen yayınevlerine ait bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Verileri

Yayınevi	İncelenen soru sayısı
MEB Yayınevi	150
Sevgi Yayınevi	105
Toplam	255

Tablo 1’de de görüldüğü üzere araştırma kapsamında 150 ünite değerlendirme sorusu MEB yayınevine 105 ünite değerlendirme sorusu Sevgi yayınevine ait olmak üzere toplam 255 soru incelenmiştir. Bu incelemede Smith ve diğerleri (1996) tarafından oluşturulan MATH Taksonomisi kullanılmıştır. Grup ve kategorileri belli olan bu taksonomiye göre sorular sınıflandırılmıştır. MATH taksonomisi 3 grup ve 8 kategoriden oluşmaktadır. Gruplar A, B ve C şeklinde isimlendirilmiş ve her grubun altında farklı kategoriler bulunmaktadır. A ve C grubunda üçer kategori bulunurken, B grubunda ise iki kategori bulunmaktadır. Bu grup ve kategorilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. MATH Taksonomisi Grup ve Kategorileri

Grup A	Grup B	Grup C
A1 - Bilgi ve Bilgi Sistemi	B1 - Bilgi Transferi	C1 - Doğrulama ve Yorumlama
A2 - Anlama	B2 - Yeni Durumlara Uyarlama	C2 - Çıkarımlar, Tahminler ve Karşılaştırmalar
A3 - Rutin İşlemlerin Kullanımı		C3 - Değerlendirme

Tablo 2’de görüldüğü üzere A grubu Bilgi ve Bilgi Sistemi, Anlama ve Rutin İşlemlerin Kullanımı, B grubu Bilgi Transferi ve Yeni Durumlara Uyarılama, C grubu ise Doğrulama ve Yorumlama, Çıkarımlar, Tahminler ve Karşılaştırmalar ile Değerlendirme kategorilerinden oluşmaktadır.

MATH Taksonomisinde soruların niteliği A grubundan C grubuna ilerledikçe derinleşmektedir. Bu hiyerarşiyi Uğurel ve diğerleri (2012) aşağıda verilen şekil ile göstermişlerdir.

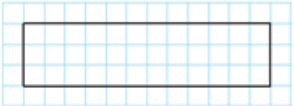




Şekil 1. MATH Taksonomisi Hiyerarşisi (Uğurel ve diğerleri, 2012, s. 428).

Bu çalışmanın analizinde incelenen sorular iki farklı alan uzmanı tarafından ayrı ayrı taksonomi grup ve kategorilerine göre kodlanmıştır. Bu süreçte incelenen her bir ünite için kontrol listesi oluşturulmuştur. Taksonomideki kategorilerin tanımlarına uygun olacak şekilde kontrol listesindeki sorular iki uzman tarafından da doldurulmuştur. Fikir ayrılığı bulunan kodlarla ilgili kodlayıcılar arasında görüşme gerçekleştirilmiş ve uzlaşma sağlanmıştır. Çalışmada güvenilirliğin sağlanması amacıyla Miles ve Huberman (1994)

güvenirlilik formülü kullanılmış ve %92 olarak hesaplanmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan kodlamalara ait örnekler aşağıda yer alan Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sorulara ait kodlama örnekleri

Sıra	Kategoriler	Soru Örnekleri
1	A1-Bilgi ve Bilgi Sistemi	<p>1 Üçgenler kenar uzunluklarına göre eşkenar, ikizkenar ve olarak gruplandırılır.</p>
2	A2-Anlama	<p>2. Yandaki dikdörtgenin alanı kaç birimkaredir?</p> <p>A. 30 B. 32 C. 34 D. 36</p> 
3	A3-Rutin İşlemlerin Kullanımı	<p>9. Mehmet Bey, tarlasından topladığı 800 kg patatesi her birinde 25 kg patates olacak şekilde çuvallara doldurdu. Bu iş için kaç tane çuval kullanılmıştır?</p> <p>A. 32 B. 33 C. 34 D. 35</p>
4	B1-Bilgi Transferi	<p>13 "Sekiz yüz seksiz bin altı yüz on bir" doğal sayısının yazılışı aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) 88 611 B) 808 111 C) 808 101 D) 808 611</p>
5	B2-Yeni Durumlara Uyarlama	 <p>8 Yukarıda verilen bilgileri kullanarak toplama ve çıkarma işlemi gerektiren bir problem kurunuz.</p> 

6 C1-Doğrulama
ve Yorumlama

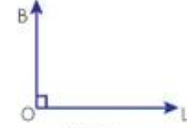
28

Aşağıda verilen ifadelerden hangisi veya hangileri doğrudur?

1. Şekil A'daki açı KİT olarak ifade edilebilir.
2. Şekil B'deki açı L olarak ifade edilebilir.
3. Şekil A'daki ve Şekil B'deki açılar aynı ölçüüne sahiptir.



Şekil A



Şekil B

A) Yalnız 1

B) Yalnız 3

C) 1 ve 3

D) 1, 2, 3

7 C2-
Çıkarımlar,
Tahminler ve
Karşılaştırma

6. Aşağıdaki işlemlerin sonuçlarını tahmin ediniz. Sonra işlemleri yaparak bulduğunuz sonuçlar ile tahminlerinizi karşılaştırınız.

Tahminim
.....

$$\begin{array}{r} 38 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$

Tahminim
.....

$$\begin{array}{r} 21 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$$

Tahminim
.....

$$\begin{array}{r} 68 \overline{) 5} \\ \hline \end{array}$$

Tahminim
.....

$$\begin{array}{r} 628 \overline{) 15} \\ \hline \end{array}$$

8 C3-
Değerlendirme

Bu kategoride soruya rastlanamamıştır.

Tablo 3'te de görüldüğü üzere A1-Bilgi ve Bilgi Sistemi kategorisinde daha önce öğrenilen bilgilerin öğrenildiği şekilde hatırlanması istenen sorular yer almaktadır. Örnek 1'de verilen soruda da kenar uzunluklarına göre sınıflandırılan üçgen çeşitlerinden birinin adının anımsanması ve boşluğa yazılması beklenmektedir. A2-Anlama kategorisinde ise bilginin anlaşıldığının görüldüğü, formülleri, kuralları kavrayabildiği ve uygulayabildiği sorular kodlanmıştır. Örnek 2'deki soruda ise dikdörtgenin alanının kavramsal olarak anlaşılması ve alan formülünün kavranıp uygulanması amaçlanmıştır. İncelenen sorular arasında en çok A3-Rutin İşlemlerin Kullanımı kategorisinde soruya rastlanmış ve sürecin tüm adımlarını

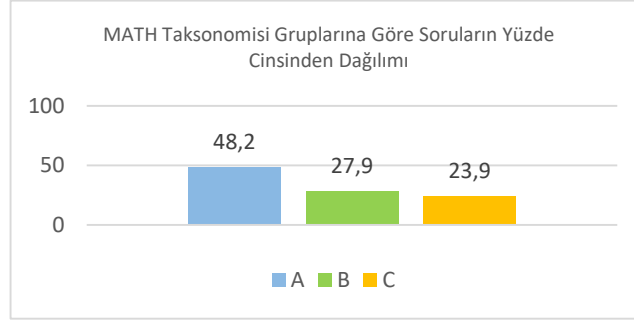
uygulamayı gerektiren alıştırmaları bu kategoride kodlanmıştır. Örnek 3'te verildiği gibi bu sorularda rutin sürecin uygulanması, işlemsel bilginin kullanılması ve bölme işleminin yapılması istenmektedir.

B1-Bilgi Transferi kategorisinde ise verilen bilginin sözelden sayısal, sayısaldan sözele, sayısaldan grafiğe, grafikten sayısal vb. dönüştürmenin gerektirdiği sorular kodlanmıştır. Bu kategoriye ait birçok farklı temsile kitaplarda rastlanmıştır. Tablo 3'te sözel okunuşu verilen sayının yazılışı sorulan soru Örnek 4'te sunulmuştur. B2-Yeni Durumlara Uyarlama kategorisinde ise bilgileri uygun şekilde seçme ve yeni duruma uyarlama becerilerinin gerekli görüldüğü, öğrencilere verilen bilgilerle yeni bir problem kurmasının istendiği sorulara yer verilmiştir. Tablo 3'te problem kurma sorularından biri örnek gösterilmiştir.

C1-Doğrulama ve Yorumlama kategorisinde bir işlemde hatalı adımı tespit etme, verilen bilgiler arasında yanlış seçeneği bulma gibi becerileri gerektiren sorular kodlanmıştır. Örnek 6'da verilen soruda da görüldüğü üzere verilen önermelerin doğruluğunun değerlendirilmesi istenmiştir. C2-Çıkarımlar, Tahminler ve Karşılaştırma kategorisinde verilen bilgiler ışığında tahmin ve çıkarımlarda bulunup, elde edilen bilgilerin karşılaştırılması becerisini gerektiren sorulara yer verilmiştir. Tablo 3'te verilen örnekte de görüleceği üzere tahmin yapılması ve bulunan sonuçların tahminlerle karşılaştırılması istenen sorular bu kategoride kodlanmıştır. C3-Değerlendirme kategorisinde ise verilen materyalin uygunluğunun çeşitli kriterler ele alınarak değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda bir yargıya ulaşılması istenen sorular aranmıştır fakat dördüncü sınıf ünite değerlendirme sorularında rastlanamamıştır.

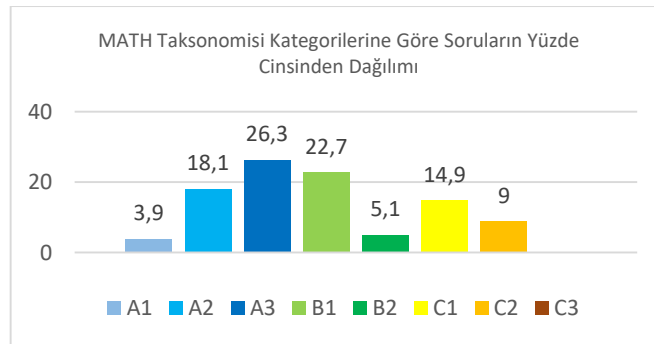
BULGULAR

Bu araştırmada ilk olarak "4. sınıf matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının MATH Taksonomisi gruplarına göre dağılımı nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analizler sonucunda bulgular şekiller halinde sunularak yorumlanmıştır. Şekil 1 incelenen soruların taksonomi gruplarına göre dağılımını göstermektedir.

Şekil 1. MATH Taksonomisi Gruplarına Göre Soruların Dağılımları

Şekil 1 incelendiğinde soruların %48,2'sinin A grubunda, %27,9'unun B grubunda ve %23,9'unun C grubunda sorulduğu görülmektedir. Dağılım incelendiğinde soruların büyük çoğunluğunun A grubunda yer aldığı, B ve C grubuna göre sorulan soru sayısının ise birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada ikinci olarak “4. sınıf matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının MATH Taksonomisi kategorilerine göre dağılımı nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda yapılan incelemelerin sonucunda bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. MATH Taksonomisi Kategorilerine Göre Soruların Dağılımı

Şekil 2’de incelenen soruların %3,9’unun A1-Bilgi ve Bilgi Sistemi kategorisinde sorulduğu görülmüştür. Bu kategorideki sorulara “Açıları ölçerken iletke ve kullanılır.” (MEB, 2021, s. 232), “Payı paydasından küçük olan kesirlere denir.” (MEB, 2021, s. 160) ve “Aşağıdaki mesleklerin hangisinde miligram birimi kullanılır?” (Sevgi, 2021, s. 236) soruları örnek gösterilebilir. Bulgulara göre soruların %18,1’i A2-Anlama kategorisindedir. “646 246 sayısının binler basamağındaki rakamın basamak değeri aşağıdakilerden hangisidir?” (Sevgi, 2021, s. 46) ve “Aşağıdakilerden hangisi bileşik kesirdir?” (Sevgi, 2021, s. 160) soruları bu kategorideki sorulardandır. Soruların %26,3’ünün A3-Rutin İşlemlerin Kullanımı kategorisinde sorulmuştur. “Bir fabrikada mart ayında 1765, nisan ayında 2306 buzdolabı üretildi. Mayıs ayında ise nisan ayında üretilen buzdolaplarından 164 fazla buzdolabı üretildi. Bu fabrikada üç ayda toplam kaç buzdolabı üretilmiştir?” (Sevgi, 2021, s. 64) ve “Aşağıdaki toplama ve çıkarma işlemlerini yapınız.” (MEB, 2021, s. 47) soruları örnek olarak sunulabilir.

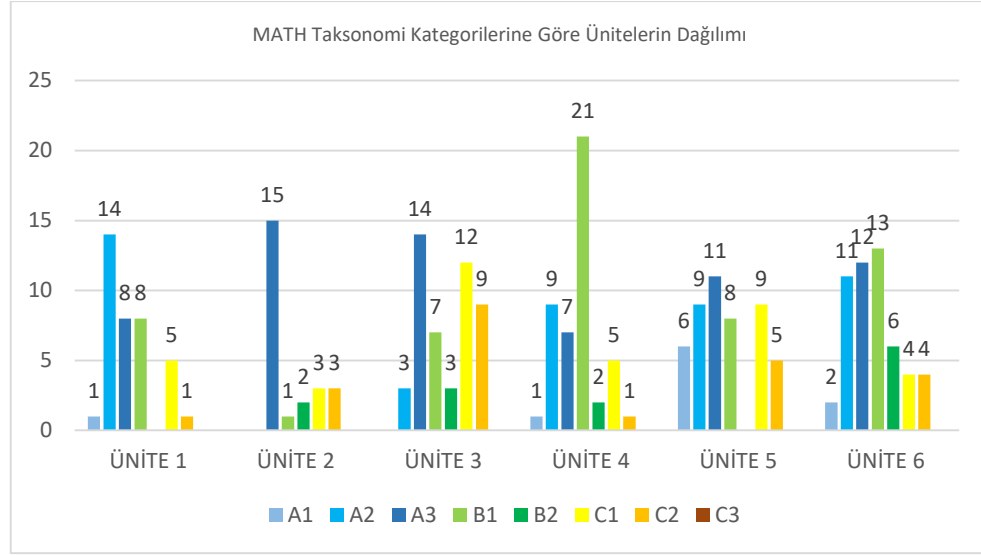
İncelenen soruların %22,7’sinin B1-Bilgi Transferi kategorisinde sorulduğu tespit edilmiştir. “3 dakika 14 saniye, saniyeye eşittir.” (MEB, 2021, s. 183) ve “4 ay 3 hafta kaç gündür?” (Sevgi, 2021, s. 161) soruları buna örnektir. Bu sorularda öğrenciden bir dakikanın 60 saniye olduğu; bir ayın 30 gün olduğu ve bir haftanın 7 gün olduğu bilgisini transfer etmesi beklenmektedir. Soruların %5,1’inin B2-Yeni Durumlara Uyarlama olduğu anlaşılmaktadır. “Verilen saat görsellerini kullanarak bir problem kurunuz.” (MEB, 2021, s. 185) ve “5 L yoğurda 4 L su katılarak ayran yapıldı. 36 L ayran elde etmek için kaç litre yoğurt gereklidir?” (Sevgi, 2021, s. 237) soruları bu kategoride değerlendirilmiştir.

Soruların %14,9’unun ise C1-Doğrulama ve Yorumlama kategorisinde olduğu tespit edilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak doğru yanlış soruları (Sevgi, 2021, s. 202) ve “Yandaki işlemlerden kaç numaralı işlemde yanlışlık vardır?” (MEB, 2021, s. 50) sorusu örnek gösterilebilmektedir. Son olarak incelenen soruların %9’unun da C2-Çıkarımlar, Tahminler ve Karşılaştırmalar kategorisinde bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sorulara ise “Aşağıdaki

çizginin uzunluğunu en uygun ölçme birimi ile tahmin ediniz. Sonra ölçme yapınız. Bulduğunuz sonuç ile tahmininizi karşılaştırınız.” (Sevgi, 2021, s. 204) ve “*Aklımdan tuttuğum iki sayının çarpımı tahmini olarak 1400’dür. Bu sayılar aşağıdakilerden hangileri olabilir?*” (MEB, 2021, s. 125) soruları örnek verilebilmektedir. C3-Değerlendirme kategorisinde ise sorunun bulunmadığı dikkat çekmiştir.

Soruların taksonomideki kategorilere göre dağılımı göz önünde bulundurulduğunda A grubundan en çok sorunun A3-Rutin İşlemlerin Kullanımı (%26,3) kategorisinde olduğu tespit edilmiştir. B grubunda ise en çok sorunun B1-Bilgi Transferi (%22,7) kategorisinde bulunduğu belirlenmiştir. C grubunda en çok sorunun C1-Doğrulama ve Yorumlama (%14,9) kategorisinde sorulduğu bulunmuştur. C3 kategorisi dışında en az sorunun A1-Bilgi ve Bilgi Sistemi (%3,9) kategorisinde sorulduğu buna en yakın kategorinin ise B2-Yeni Durumlara Uyarlama (%5,1) kategorisi olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada son olarak “4. sınıf matematik ders kitaplarındaki ünitelerin MATH Taksonomisi kategorilerine göre dağılımı nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda yapılan incelemelerin sonucunda bulgular Şekil 3’de sunulmuştur.



Şekil 3. MATH Taksonomi Kategorilerine Göre Ünitelerin Dağılımı

Şekil 3'te incelenen 255 sorunun ünite bazında MATH Taksonomisine göre frekans dağılımı verilmiştir. Bulgulara göre Ünite 1'de en çok A2 kategorisinden, en az B2 ve C3 kategorisinden soru sorulmuştur. Ünite 2'de en çok A3 kategorisinde soruya, en az A1, A2 ve C3 kategorilerinden soruya yer verilmiştir. Ünite 3'te ise en çok A3 kategorisinden soru sorulduğu, en az A1, A2 ve C3 kategorisinden soru sorulduğu tespit edilmiştir. Ünite 4'te en çok B1, en az ise C3 kategorisinde soru sorulduğu belirlenmiştir. Ünite 5'te en çok A3, en az B2 ve C3 kategorilerinden sorulara yer verildiği fark edilmiştir. Son olarak Ünite 6'da ise en çok B1, en az C3 kategorisinden sorunun sorulduğu saptanmıştır. Tüm şekil göz önünde bulundurulduğunda en çok sorunun “Ünite 4: Kesirler, Zaman Ölçme, Veri Toplama ve Değerlendirme” ünitesinde B1-Bilgi Transferi kategorisinde sorulduğu belirlenmiştir. Bunu “Ünite 2: Doğal Sayılarla Toplama ve Çıkarma İşlemi” ve “Ünite 3: Doğal Sayılarla Çarpma ve Bölme İşlemi” ünitelerinde A3-Rutin İşlemlerin Kullanımı takip etmektedir. Bunların dışında C3 kategorisinde soruya rastlanmamıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı 4. Sınıf matematik ders kitaplarında bulunan ünite değerlendirme sorularının MATH taksonomisi kapsamında incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak soruların MATH Taksonomisi gruplarına göre dağılımı analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ders kitaplarındaki soru sayısının B (%27,9) ve C (%23,9) gruplarında birbirine yakın, A (%48,2) grubunda ise diğer gruplardan daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına benzer olarak Tutak ve Farımaç (2022) 8. Sınıf ders kitaplarındaki soruları MATH taksonomisi çerçevesinde incelemiş ve A grubunda soru sayısının fazla olduğuna ulaşmıştır. Ancak araştırmacılara göre (Gedikoğlu, 2005; Reys ve Reys, 2006) öğrencilere sorulan soruların ezberlenmiş bilgiyi ölçmekten ziyade analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey davranışların varlığını ölçmesi gerekmektedir. Çünkü derslerde kullanılan sorular, soruları çözen öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerini etkilemektedir. Bu çerçevede öğrencilere B ve C gruplarından daha fazla soru sorulması gerekmektedir fakat çalışma sonucunda bu gruplarda soru sayısının az olduğu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte çalışmada 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının MATH Taksonomisi kategorilerine göre dağılımı incelenmiştir. Soruların büyük bir kısmının daha önceden öğrenilen rutin işlemleri birebir tekrarlamayı gerektiren A3 kategorisinde sorulduğu bulunmuştur. C3 değerlendirme kategorisinde soruya ise iki farklı yayınevinde de yer verilmediği tespit edilmiştir. Alanyazında OKS, SBS, TEOG, LGS ve TIMSS sınavlarında sorulan soruların incelendiği çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış ve en çok A3 kategorisinden soru sorulduğunu bulunmuştur (Baydar, 2019; Uğurel ve diğerleri, 2012). Bundan farklı olarak daha büyük yaş gruplarının girdiği KPSS, ALES gibi sınavlarda ise B ve C gruplarında en çok soru sorulduğu tespit edilmiştir (Aliustaoğlu ve Tuna, 2016; Esen, 2018). Bu bulgulardan sorulan matematik sorularının yaş grubu büyüdükçe derinleştiği çıkarılabilir. Fakat üst düzey düşünme becerilerinin yaş ile doğrudan ilişkili

olmadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Lucas, Bridgers, Griffiths ve Gopnik, 2014). İyi sorular öğrencinin kavramsal bilgilerinin oluşmasını sağlayan, kavram yanlışlarına karşı daha dikkatli olmasını sağlayan ve yeni fikirlerle tanıştıran sorulardır (Smith ve diğerleri, 1996). Bu nedenle öğrencilerin üst düzey becerileri kullanmasını sağlayacak sorularla her sınıf seviyesinde karşılaşması önemlidir. Bununla birlikte eğitimde yapılandırmacı anlayışa uygun olarak geliştirilen 2018 matematik dersi öğretim programında da üstbilişsel bilgi ve becerileri geliştirme, tahmin etme becerisi geliştirme, araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gibi amaçlar programın özel amaçlarında bulunmaktadır (MEB, 2018). Ancak ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının incelendiği mevcut çalışma sonucu elde edilen bulgular neticesinde 4. Sınıf ders kitaplarında üst düzey becerileri kullanmayı gerektiren sorulara daha az yer verildiği tespit edilmiştir.

Son olarak matematik ders kitaplarındaki ünitelerin MATH Taksonomisi kategorilerine göre dağılımı incelenmiştir ve kategorilerin üniteden üniteye farklılaştığı bulunmuştur. “Ünite 4: Kesirler, Zaman Ölçme, Veri Toplama ve Değerlendirme” ünitesinde en çok B1-Bilgi Transferi kategorisinde sorulduğu belirlenmiştir. Bu ünitenin içeriği göz önüne alındığında farklı temsillerin birbirine dönüştürülmesinin gerekliliğinden dolayı B1 kategorisinden sorunun en çok bu üniteye görüldüğü ifade edilebilir. Bunun dışında dört işlem becerilerinin değerlendirilebilmesi “Ünite 2: Doğal Sayılarla Toplama ve Çıkarma İşlemi” ve “Ünite 3: Doğal Sayılarla Çarpma ve Bölme İşlemi” ünitelerinde en çok A3-Rutin İşlemlerin Kullanımı kategorisinden soru sorulmasıyla açıklanabilir. Ünite bazında yapılan incelemelerde de en çok A grubundan soru sorulduğu bulunmuştur. Öğrenciye sorulan sorular öğrenmeyi yönlendirmektedir (Smith ve diğerleri, 1996). Bu nedenle öğrencileri üst düzey becerileri gerektiren sorularla karşılaştırmamanın bilişsel becerileri geliştirmede yeterli olmayacağı ifade edilmektedir (Tutak ve Farımaç, 2022).

Çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, halihazırda okutulan veya hazırlanmakta olan ders kitapları için bu çalışmanın bulgularının ışık tutacağı

düşünülmektedir. Çalışma sadece ünite değerlendirme soruları ile sınırlandırılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda ders kitaplarında yer alan bütün sorular incelenebilir. Bunun dışında uluslararası ölçekte 4. sınıflara uygulanan TIMSS sınavında sorulan soruların MATH taksonomisi kapsamında değerlendirilmesi araştırmacılar için önerilebilir. Bu bağlamda sınıflarda kullanılan ders kitaplarındaki soruların taksonomi kapsamındaki analizi ile TIMSS'de 4. sınıflara sorulan soruların karşılaştırılması yapılabilir. Ayrıca alanyazında yapılan çalışmalarda ders kitaplarını MATH taksonomisini kullanarak inceleyen çalışmalara oldukça az rastlanmıştır. Bu çalışmaların artırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15–36. doi:10.9779/pauefd.523545
- Aliustaoğlu, F., ve Tuna, A. (2016). Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) matematik sorularının MATH taksonomisine göre analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126–137. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/222648> adresinden erişilmiştir.
- Aygün, B., Baran-Bulut, D., ve İpek, A. (2016). İlköğretim matematik dersi sınav sorularının MATH taksonomisine göre analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(1), 62–88. doi: 10.16949/turcomat.97548
- Baydar, O. (2019). *TEOG, LGS ve TIMSS matematik sorularının matematik öğretim programı kazanımlarına, TIMSS bilişsel alanlarına ve MATH Taksonomisine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayrakçı, M. (2005). Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitabı dağıtım projesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 165(1), 1–10. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/165/bayrakci.htm adresinden erişilmiştir.
- Bennie, K. (2005). The MATH taxonomy as a tool for analysing course material in Mathematics: A study of its usefulness and its potential as a tool for curriculum development. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 9(2), 81–95. doi: 10.1080/10288457.2005.10740580
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives handbook I. Cognitive domain*. London: Longmans.

- Budiansky, S. (2001). The trouble with textbooks. *ASEE Prism*, 10(6), 24–27.
<https://www.jstor.org/stable/24159504?seq=3> adresinden erişilmiştir.
- Dane, A., Doğar, Ç. ve Balkı, N. (2004). İlköğretim 7. sınıf matematik ders kitaplarının değerlendirmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1–18.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/67141> adresinden erişilmiştir.
- Esen, C. (2018). *ALES matematik sorularının math taksonomisi ve öğrenme alanlarına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* (pp. 41–47). Zurich: Global Text.
- Gürbüz, Y. (2021). *Üniversiteye giriş sınavları limit-süreklilik, türev, integral sorularının math taksonomisine göre analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Hadar, L. L. (2017). Opportunities to learn: Mathematics textbooks and students' achievements. *Studies in Educational Evaluation*, pp. 55, 153–166.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.10.002>
- Hussain, R. (2012). Students' views of impact of textbooks on their achievements. *In Search of Relevance and Sustainability of Educational Change: An International Conference at Aga Khan University Institute for Educational Development, November 1-3, 2012*, pp. 444–452.
https://ecommons.aku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1240&context=pakistan_ied_pdck adresinden erişilmiştir.
- İlhan, A., & Aslaner, R. (2019). 2005'ten 2018'e ortaokul matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 394-415. doi: 10.9779/pauefd.452646
- İltuş, C. (2019). *Matematik öğretmenliği alan bilgisi testi sorularının özel alan yeterlikleri ve math taksonomiye göre analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karaduman, H. (2015). *9. sınıf öğrencilerinin matematik dersi bilgilerinin MATH Taksonomi kullanılarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kul, Ü., Sevimli, E., ve Aksu, Z. (2018). A comparison of mathematics questions in Turkish and Canadian school textbooks in terms of synthesized taxonomy. *Turkish Journal of Education*, 7(3), 136–155. doi: 10.19128/turje .395162
- Kurtdede Fidan, N., & Duman, T. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 143-159. doi: 10.15390/EB.2014.2027
- Lucas, C. G., Bridgers, S., Griffiths, T. L., ve Gopnik, A. (2014). When children are better (or at least more open-minded) learners than adults: Developmental differences in learning the forms of causal relationships. *Cognition*, 131(2), 284–299. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2013.12.010>
- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks? *ELT journal*, 36(2), 104–111. <https://doi.org/10.1093/elt/36.2.104>
- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 7(1), 1124–1141. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936650.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Porter, A.C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. *Educational Researcher*, 31(7), 3–14. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X031007003> adresinden erişilmiştir.
- Reys, B. J., ve Reys, R. E. (2006). The development and publication of elementary mathematics textbooks: Let the buyer beware!. *Phi Delta Kappan*, 87(5), 377–383.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170608700510> adresinden erişilmiştir.

- Smith, G., Wood, L., Coupland, M., Stephenson, B., Crawford, K., ve Ball, G. (1996). Constructing mathematical examinations to assess a range of knowledge and skills. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 27(1), 65–77. doi: 10.1080/0020739960270109
- Smith, G., ve Wood, L. (2000). Assessment of learning in university mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(1), 125–132. doi: 10.1080/002073900287444
- Şahin, T. Y. (2002). Öğretim materyal ve teknolojileri. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde. (s. 281–315). Ankara: Pegem Akademi.
- Stein, M. K., Remillard, J., ve Smith, M. S. (2007). How curriculum influences student learning. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 319–370). Charlotte, NC: Information Age.
- Tarman, B., ve Kuran, B. (2015). Examination of the cognitive level of questions in social studies textbooks and the views of teachers based on bloom taxonomy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1). doi: 10.12738/estp.2015.1.2625
- Törnroos, J. (2005). Mathematics textbooks, opportunity to learn and student achievement. *Studies in educational evaluation*, 31(4), 315–327. doi: 10.1016/j.stueduc.2005.11.005
- Tutak, T., ve Farımaz, H. (2022). 2018-2019 yıllarında yapılan liseye geçiş sınavlarındaki matematik soruları ile ders kitaplarındaki matematik sorularının math taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Journal of Anatolian Education Research*, 6, 15–35. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2205240> adresinden erişilmiştir.
- Uğurel, I., Moralı, H. S., ve Kesgin, Ş. (2012). OKS, SBS ve TIMSS matematik sorularının ‘math taksonomi’ çerçevesinde karşılaştırmalı analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223341> adresinden erişilmiştir.

- Usluoğlu, B., & Toptaş, V. (2020). İlkokul 1 ve 2. sınıf matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 136-148. doi: 10.38089/ekvad.2020.9
- Wood, L. N., Smith, G. H., Petocz, P., ve Reid, A. (2002). Correlation between student performance in linear algebra and categories of a taxonomy. In M. Boezi (Ed.), *Proceedings of the 2nd International Conference on the Teaching of Mathematics at the Undergraduate Level*. Crete: John Wiley.
- Wong, L. F., ve Kaur, B. (2015). A study of mathematics written assessment in Singapore secondary schools. *The Mathematics Educator*, 16(1), 19-44. https://math.nie.edu.sg/ame/matheduc/tme/tmeV16_1/TME16_2.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Van Den Ham, A. K., ve Heinze, A. (2018). Does the textbook matter? Longitudinal effects of textbook choice on primary school students' achievement in mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 133-140. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.005>
- Vincent, J., ve Stacey, K. (2008). Do mathematics textbooks cultivate shallow teaching? Applying the TIMSS video study criteria to Australian eighth-grade mathematics textbooks. *Mathematics Education Research Journal*, 20(1), 82-107. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF03217470.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Zorluoğlu, S. L., ve Güven, Ç. (2020). Analysis of 5th grade science learning outcomes and exam questions according to revised bloom taxonomy. *Journal of Educational Issues*, 6(1), 58-69. <https://doi.org/10.5296/jei.v6i1.16197>

SUMMARY

Purpose

The aim of the research is to examine the questions in primary school fourth-grade mathematics textbooks according to the MATH taxonomy. In order to achieve this goal, answers were sought to the following questions.

- 1) What is the distribution of end-of-unit evaluation questions in fourth-grade mathematics textbooks according to MATH Taxonomy groups?
- 2) What is the distribution of end-of-unit evaluation questions in fourth-grade mathematics textbooks according to MATH Taxonomy categories?
- 3) What is the distribution of units in fourth-grade mathematics textbooks according to MATH Taxonomy categories?

Method

Document review was used in this qualitative research. Textbooks belonging to two different publishing houses that were used and accessible by the Ministry of National Education as primary school 4th-grade mathematics textbooks in the 2023-2024 academic years were examined. Within the scope of the research, a total of 255 questions were examined, of which 150 end-of-unit evaluation questions belonged to MoNE publishing house and 105 end-of-unit evaluation questions belonged to Sevgi publishing house. In this analysis, the MATH Taxonomy created by Smith et al. (1996) was used. The questions examined in the analysis of this study were coded separately according to taxonomy groups and categories by two different field experts. In this process, a checklist was created for each unit examined. The questions in the checklist were filled in by two experts in accordance with the definitions of the categories in the taxonomy. Discussions were held between the coders regarding the codes in which there was disagreement and a consensus was reached. To ensure reliability in the study, Miles and Huberman (1994) reliability formula was used and was calculated as 92%.

Findings

Firstly, this research seeks to answer the "What is the distribution of end-of-unit evaluation questions in fourth-grade mathematics textbooks according to MATH Taxonomy groups?" question. It is seen that 48.2% of the questions were asked in Group A, 27.9% in Group B and 23.9% in Group C. When the distribution is examined, it is understood that the majority of the questions are in Group A, while the number of questions asked in Groups B and C is close to each other.

Secondly, the question "What is the distribution of end-of-unit evaluation questions in fourth-grade mathematics textbooks according to MATH Taxonomy categories?" has been sought. Considering the distribution of the questions according to the categories in the taxonomy, it was determined that most questions from Group A were in the A3-Routine Use of Procedures (26.3%) category. In Group B, it was determined that the most problems were in the B1-Information Transfer category (22.7%). In Group C, most questions were asked in the C1-Justifying and Interpretation (14.9%) category. Apart from the

C3 category, it was determined that the fewest questions were asked in the A1-Factual Knowledge (3.9%) category, and the closest category was B2-Application in new Situations (5.1%).

Finally, the answer to the question “What is the distribution of units in fourth-grade mathematics textbooks according to MATH Taxonomy categories?” has been sought. The frequency distribution of the 255 questions examined according to the MATH Taxonomy is given on a unit basis. The findings determined that most questions were asked in the B1-Information Transfer category in the “Unit 4: Fractions, Time Measurement, Data Collection, and Evaluation” unit. This is followed by A3- Routine Use of Operations in “Unit 2: Addition and Subtraction with Natural Numbers” and “Unit 3: Multiplication and Division with Natural Numbers”. Apart from these, no questions were found in the C3 category.

Discussion and Conclusion

The aim of this study is to examine the end-of-unit evaluation questions in fourth-grade mathematics textbooks within the scope of MATH taxonomy. Studies in the literature examining the questions asked in some national exams obtained similar results to this research; it was found that most questions were asked from the A3 category (Baydar, 2019; Ugurel et al., 2012). Differently, in exams such as KPSS and ALES taken by older age groups, it has been determined that most questions are asked in groups B and C (Aliustaoglu & Tuna, 2016; Esen, 2018). As a result of the findings of this study, it was determined that questions requiring high-level skills were included less in the fourth-grade textbooks. Moreover, the distribution of units in mathematics textbooks according to MATH Taxonomy categories was examined and it was found that the categories differed according to the nature of the unit. In the unit-based examinations, it was found that questions from Group A were asked the most. The questions asked to the students guide their learning (Smith et al., 1996). For this reason, it is stated that not encountering students with questions that require high-level skills will not be sufficient to develop cognitive skills (Tutak & Farımaz, 2022).

ORCID

Ecem ÇELİKKOL  ORCID 0000-0001-6629-0854

Mustafa KALE  ORCID 0000-0002-3727-1475

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

GEFAD / GUJGEF44(3): 1847-1866(2024)

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma *

A Study on the Evaluation of Speaking Skills of Turkish as a Foreign Language Learners

Merve SUROĞLU SOFU¹, Rabia DEMİRKOL²

¹*İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, TÖMER, e-posta:*

merve.suroglusofu@nisantasi.edu.tr

²*İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, TÖMER, e-posta: demirkol.rabia@nisantasi.edu.tr*

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 02.04.2024

Yayına Kabul Tarihi: 01.10.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmektir. Araştırmanın problem cümlesi "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 öğrencilerinin konuşma becerileri nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu 10 B1 dil düzeyindeki öğrenci olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında ölçek kullanım izni, etik kurul izni ve onam formları alınmıştır. Araştırmanın yöntemi karma yöntemdir. Yöntemin nicel yönü ölçeklendirme ile sağlanırken nitel yönü odak görüşmeler ile sağlanmıştır. Çalışma kapsamında konuşma becerilerini değerlendirme için Yorgancı'nın (2021) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı" isimli ölçeği kullanılmıştır. Öğrenciler selamlama ve hitap ifadeleri kullanma, konuşmaları özetleme, mantıklı bir şekilde düşüncelerini ifade etme, akıcı konuşma, doğru sesletim, konuşma hızını ayarlama, doğru tonlama, beden dili uyumu, parazit sesleri kullanmama, nezaket kurallarına uyma gibi alanlarda "çok iyi" veya "iyi" düzeydedirler.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, konuşma becerisi, üretici dil becerileri, B1, bağımsız konuşma

***Alıntılama:** Suroğlu Sofu, M. ve Demirkol, R. (2024). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 1847-1866.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the speaking skills of B1 learners of Turkish as a foreign language. The problem statement of the study was determined as "How are the speaking skills of B1 students learning Turkish as a foreign language?". The population of the study was 10 B1 level students in Nişantaşı University. Within the scope of study, scale use permission, ethics committee permission and consent forms were obtained. The method of the study is mixed method. While the quantitative aspect of the method was provided by scaling, the qualitative aspect was provided by focus interviews. Yorgancı's (2021) "B1 Level Independent Speaking Skill Rubric for Turkish as a Foreign Language Learners" was used to evaluate speaking skills. Students are at "very good" or "good" level in using greetings and addressing expressions, summarizing conversations, expressing their thoughts logically, speaking fluently, correct pronunciation, adjusting speaking speed, correct intonation, etc.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, speaking skill, productive language skills, B1, independent speaking.*

GİRİŞ

Bir yabancı dilin öğrenilmesinde temel hedef, iletişim kurma becerisini geliştirmektir. Bu kapsamda, dil öğrenme sürecinde en ön plana çıkan beceri konuşma becerisidir, çünkü bu beceri, iletişim kurma isteğinin temelini oluşturur (Göçer, 2015). Tüm (2014) tarafından ifade edildiği üzere de yabancı dil eğitiminde dil becerilerinin hepsinde yeterlilik hedeflenmesine rağmen, özellikle iletişim odaklı olarak öne çıkan beceri konuşma becerisidir. Yabancı dilde konuşma becerisinin geliştirilmesinde, bilişsel süreçlerin önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Konuşma becerisini etkileyen en temel unsurlardan biri olarak, bilişsel süreçlerin bu süreçte belirleyici olduğu değerlendirilmektedir (Keser, 2018).

Konuşma becerisi, üretici dil becerilerine dâhil olup yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Doğan'a (2009) göre, yabancı dil öğretiminin başlangıcında, dört temel beceriden en çok vurgulanması gereken beceri konuşma becerisidir. Konuşma çeşitli bağlamlarda sözlü ve sözsüz sembollerin kullanılması yoluyla anlam oluşturma ve paylaşma süreci olarak tanımlanmaktadır (Chaney, 1998'ten akt. Kayı, 2006). Temizyürek, Erdem ve Temizkan (2007, 247) ise konuşmayı "zihnin, söz kalıbına döktüğü ve şekillendirdiği düşüncelerin, duyguların seslendirilmesi" şeklinde tarif etmiştir. Birçok öğrenci konuşurken kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadır.

Düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmek için yabancı dili kullanmakta genellikle sorunlarla karşılaşmaktadır. Psikolojik engellerle karşılaştıkları ya da uygun kelime ve ifadeleri bulamadıkları için konuşmayı bırakmaktadırlar (Leong ve Ahmadi, 2017).

İkinci veya yabancı bir dili düzgün bir şekilde konuşmak, bu beceriyi edinirken devreye giren iç içe geçmiş faktörler göz önüne alındığında zorlu bir görev olarak adlandırılmaktadır (Richards ve Renandya, 2002; Shumin, 2002; Romaña Correa, 2015). Dil kullanıcılarının bireysel farklılıkları, öğrenme motivasyonu, sınıf ortamı, kullanılan yöntem ve teknikler bu faktörler arasındadır. El Majidi, de Graaff ve Janssen (2021) birçok öğrencinin ikinci dil konuşma becerilerinde eksiklikler bulunduğunu ve bu eksikliklerin etkilerinin, sözlü iletişim becerilerinin önemini vurgulayan küreselleşmiş bir dünyada akademik ve kariyer fırsatlarına zarar verdiğini ifade etmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, Türkçenin konuşma becerisine özel bir vurgu yapmaları büyük önem taşır. Bu bağlamda, öğrencilerin ilgili, dikkatli ve sosyal olmaları, konuşma becerisinin diğer alanlara kıyasla daha büyük bir öneme sahip olduğunu fark etmeleri gerekmektedir (Emiroğlu, 2013). Köksal ve Pestil (2014) konuşma becerisinin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır: ses tonu ve tonlama, vurgu ve ritim, telaffuz ve ahenk, üslup, akıcılık, anlaşılabilirlik, söz dizimi, doğruluk, kelime zenginliği, konu ve cümle vurgusu, bütünlük ve uygunluk. Dil kullanıcısının ses tonu ve doğru tonlamaları duyguların daha iyi iletilmesini sağlarken vurgu ve ritim de anlamın doğru olarak aktarılmasını sağlar. Etkili bir iletişim için üslup, akıcı konuşma ve doğru dil bilgisi kullanımı da esastır. Sadece sözel bilgilerin öğretilmesinin ötesinde, sözel niteliği olmayan davranışların da öğrencilere aktarılması, konuşma becerisini kazandırmada önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Dağdelen, 2015). Hem sözel hem de sözel olmayan unsurların aktarılması hususunda ise doğal bir dil ortamı sağlanması bilhassa büyük önem taşımaktadır. Littlewood'a göre (1984) yabancı dilin sunulduğu yapay sınıf ortamı, öğrencilerin kendilerini güçsüz hissetmelerine yol açmaktadır, çünkü dilin doğal öğrenim süreçleri taklit edilemediği için motivasyonlarını kaybetmelerine neden olmaktadır. Bu sebeple Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen

öğrencilerin mevcut konuşma becerilerine dair bir araştırma yapmak ve buna uygun öneriler sunmaktır. Araştırma soruları şu şekildedir:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 dil seviyesindeki öğrencilerin selam ve hitap ifadeleri kullanma, tutarlılık ve bütünlük içerisinde konuşma, duygu ve düşünceleri ile olay ve bilgileri mantıksal bir düzende verebilme, konuşmayı özetleyebilme ve uygun ifadelerle bitirme (konuşma düzeni) durumları hangi düzeydedir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 dil seviyesindeki öğrencilerin akıcı konuşma, konuşma hızını dinleyiciye göre belirleyebilme, uygun tonlamayı yapabilme, beden dilini de konuşmaya dahil etme, parazit sesler kullanmama ve konuşma sırasında nezaket kurallarını uygulama durumları hangi düzeydedir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 dil seviyesindeki öğrencilerin kelime çeşitliliği zenginliği, gereksiz kelime kullanmama, anlamlı konuşma, doğru dil bilgisi kullanımı, konu dışına çıkmama ve konuşmasında kalıp ifade, deyim ve atasözlerine yer verme durumları hangi düzeydedir?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 dil seviyesindeki öğrencilerin duruşuyla özgüvenini hissettirme, göz teması kurma, konuşurken ses titremesi yaşamama ve heyecanlanmama durumları hangi düzeydedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 öğrencilerinin konuşma becerilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın problem cümlesi “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerileri hangi düzeydedir?*” şeklinde belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 10 B1 dil düzeyindeki öğrenciden oluşturulmuştur. Çalışma grubundaki bu öğrenciler, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde İstanbul Nişantaşı Üniversitesi'nde B1 dil seviyesinde eğitim alan öğrencilerden seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki 30 öğrenci içerisinde yansız atama yapılarak bir grup oluşturulmuştur. Araştırma bu öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. İstanbul'un çalışma konumu olarak seçilmesinin sebepleri ise şunlardır: İstanbul birçok kültürü temsil eden bir yerleşim yeridir. Çeşitlilik bakımından avantaj sunmaktadır. Araştırmacılar İstanbul'da bir süredir yabancı öğrencilere Türkçe öğretmektedir. Farklı yeterlik düzeyindeki pek çok yabancı öğrenciye Türkçe öğretme deneyimleri sayesinde farklı kültürel ortamlardan gelen öğrencilere hitap edilebilmesi açısından çalışma grubu seçilmiştir. Katılımcılara dair veriler aşağıdaki gibidir.

Dil Kullanıcılarının Cinsiyetine Dair Bilgiler

Araştırmaya 10 B1 dil düzeyinde öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 5'i erkek, 5'i kadındır. Bunun oransal karşılığı ise kadınlar %50, erkekler %50 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 1. Dil Kullanıcılarının Cinsiyetine Dair Elde Edilen Bulgular

Cinsiyet	n
Kadın	5
Erkek	5

Dil Kullanıcılarının Yaş Aralığına Dair Bilgiler

Araştırmaya katılan 10 öğrencinin 6'sı 17-25; 3 tanesi 26-35 ve 1 tanesi ise 35 yaş ve üstü olduğunu ifade etmiştir. Bunun oransal karşılığı 17-25 yaş aralığı için %60; 26-35 yaş aralığı için %30 ve 35 yaş üstü %10 olarak saptanmıştır.

Tablo 2. Dil Kullanıcılarının Yaş Aralığına Dair Elde Edilen Bulgular

Yaş Aralığı	n
17-25	6
26-35	3
35+	1

Dil Kullanıcılarının Uyuşuna Dair Bilgiler

Araştırmaya katılan 10 öğrencinin 5'i İranlı, 1'i Rus, 2'si Kazak, 1'i Mısırlı, 1'i Suriyelidir.

Tablo 3. Dil Kullanıcılarının Uyuşuna Dair Elde Edilen Bulgular

Uyruk	n
İran	5
Rusya	1
Mısır	1
Kazakistan	2
Suriye	1

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 öğrencilerinin konuşma becerilerini tespit etmek amacıyla ölçek kullanılmıştır. Ölçek olarak Yorgancı (2021) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” seçilmiş ve uygulanmıştır. Ölçekte 1=Zayıf, 2=Yetersiz, 3=Orta, 4=İyi ve 5=Çok İyi değerlendirmesini temsil etmektedir. Bu kapsamda üç farklı alan uzmanı tarafından 30 katılımcının sınavları ayrı ayrı değerlendirilmiş olup elde edilen veriler için değerlendiriciler arası tutarlılık katsayısı 0,982 hesaplanmıştır. Elde edilen tutarlılık katsayısı ilgili DPA'nın kapsam geçerliliğine delil olarak kabul edilmiştir (Yorgancı, 2021). Uygulama öncesinde ölçek kullanım izni alınmıştır. Araştırmanın nitel yönüne dair veriler ise odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Odak grup görüşmeleri kapsamında öğrencilere “Konuşma becerilerinizi geliştirmek adına hangi tür aktiviteler veya yöntemler sizin için daha etkili olmuştur?” ve “Yabancı dil Türkçede kendinizi ifade ederken hangi konularda daha rahat

hissediyorsunuz? Hangi konularda daha fazla pratik yapma ihtiyacınız olduğunu düşünüyörsünüz?" şeklinde iki soru yöneltilmiştir. Bu sorular araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve üç alan uzmanı tarafından onaylanmıştır. Alan uzmanlarının ikisi Marmara Üniversitesinden, biri ise Atatürk Üniversitesindedir.

Etik Kurul ve İzinler

Çalışmanın başlamadan önce etik kurul izni, ölçek kullanım izni ve onam formları alınmıştır. Bu izinler, araştırmanın güvenilirliğini ve katılımcı haklarını koruma amacını taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada açıklayıcı karma desen uygulanmıştır. Bir araştırmacının özgün bir çalışma veya ardışık çalışmalar sırasında, nitel ve nicel yöntemleri, yaklaşımları ve kavramları birleştirerek entegre etme sürecine "karma yöntem araştırmaları" denir. Bu araştırma yaklaşımı, araştırmacının nitel ve nicel veri toplama ile analiz yöntemlerini entegre ederek, daha kapsamlı ve derinlemesine bir anlayış sağlamayı hedeflediği bir yöntemi temsil eder (Tashakkori ve Teddlie, 1998; Creswell, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Açıklayıcı karma desende ise baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanır. Öncelik genellikle nicel verilerdedir. Nitel veri esasen nicel verileri artırmak için elde edilir (Baki ve Gökçek, 2012).

Veri Analizi

Nicel veriler için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik genel bir değerlendirme (zayıf=1, yetersiz=2, orta=3, iyi=4, çok iyi=5) yapılmıştır. Öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmeye yönelik bu puanlar puanlayıcı hatasını en aza indirmek için iki araştırmacı tarafından verilmiştir. Puanlayıcılar-arası güvenilirlik ise birden fazla puanlayıcının verdiği puanlar arasındaki uyumun belirlenmesiyle hesaplanmaktadır. İki ya da daha fazla puanlayıcı (değerlendirici) arasındaki uyum veya tutarlılığın derecesi olarak tanımlanmaktadır (Cohen ve diğerleri, 1996). İki puanlayıcı arasındaki şansa en az bağlı istatistik yöntemlerinden biri Kappa istatistiğidir. Puanlayıcılar arası Kappa istatistiği uyum gücü 0.88 olarak tespit

edilmiştir. Bu bağlamda, 0.88'lik bir Kappa değeri değerlendiriciler veya gözlemciler arasında neredeyse mükemmel bir uyum olduğunu gösterir. Bu, değerlendiricilerin kararlarının büyük ölçüde tutarlı ve güvenilir olduğunu, rastgelelikten oldukça uzak olduklarını belirtir.

Bulgular bölümünde veriler ifade edilirken % ile ifade edilmiştir. Bu oran, verilerin karşılaştırma kolaylığı ve anlaşılabilirlik açısından tercih edilmiştir. Çalışma grubunda 10 öğrenci olduğundan, yüzdelik ifadelerle ulaşmak anlaşılabilir olarak görülmüştür. Her öğrenci için tabloda kodlama yapılmıştır. Nitel veriler ise ses kaydı ile elde edilmiş ve ardından yazı deşifresi yapılarak betimsel analiz yoluyla detaylı bir şekilde incelenmiştir. Betimsel analizde elde edilen verilerin özgün şekline mümkün olduğunca bağlı kalınarak ve gerektiğinde katılımcıları ifadelerinden doğrudan alıntı yapılarak değerlendirme yapılır. (Karataş, 2015).

BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Konuşma düzeni üst başlığında selam ve hitap ifadeleri kullanma, tutarlılık ve bütünlük içerisinde konuşma, duygu ve düşünceleri ile olay ve bilgileri mantıksal bir düzende verebilme, konuşmayı özetleyebilme ve uygun ifadelerle bitirme ile ilgili ölçek maddeleri yer almaktadır.

Tablo 4. Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Ölçek Maddesi	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Selam ve hitap ifadeleri kullanma	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5
Tutarlılık ve bütünlük	4	5	5	3	5	4	4	4	4	4
Mantıksal konuşma	4	4	5	3	5	4	4	4	4	5
Özetleme	5	5	5	3	5	5	4	4	5	5
Uygun ifadelerle bitirme	4	5	5	3	5	5	4	4	4	5

Selam ve hitap ifadeleri kullanma ile ilgili olarak B1 öğrencilerinin %70'i "çok iyi" düzeye olup %30'u "iyi" düzeydedir. Tutarlılık ve bütünlük konusunda öğrencilerin %30'u "çok iyi", %60'ı "iyi" düzeyde ve %10'u "orta" düzeydedir. Düşüncelerini mantık çerçevesinde ileri sürmede ise öğrencilerin %30'u "çok iyi" düzeyde, %60'ı "iyi" düzeyde ve %10'u "orta" düzeydedir. Konuşmalarını özetleme konusunda öğrencilerin

%70'i "çok iyi" düzeydeyken %20'si "iyi" düzeyde ve %10'u "orta" düzeydedir. Konuşma düzeni ile ilgili son madde olan konuşmasını uygun ifadelerle bitirme konusunda ise öğrencilerin %50'si "çok iyi" düzeydeyken %40'ı "iyi düzeyde" ve %10'u "orta" düzeydedir.

İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Konuşmanın dış yapısı üst başlığında akıcı konuşma, konuşma hızını dinleyiciye göre belirleyebilme, uygun tonlamayı yapabilme, beden dilini de konuşmaya dahil etme, parazit sesler kullanmama ve konuşma sırasında nezaket kurallarını uygulama ile ilgili ölçek maddeleri yer almaktadır.

Tablo 5. İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Ölçek Maddesi	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Akıcı konuşma	3	5	5	3	4	5	4	3	3	4
Doğru sesletim	3	5	5	3	5	4	4	4	4	5
Konuşma hızını ayarlama	3	5	5	3	5	4	5	4	4	4
Doğru tonlama	3	5	5	2	5	5	5	4	4	3
Beden dili uyumu	4	5	5	3	5	5	5	4	4	4
Gereksiz sesler kullanmama	2	5	5	3	5	5	4	3	4	5
Nezaket kurallarına uyma	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5

Akıcı konuşma ile ilgili olarak B1 öğrencilerinin %30'u "çok iyi" düzeye olup %30'u "iyi" düzeyde ve %40'ı "orta" düzeydedir. Doğru sesletim konusunda öğrencilerin %40'ı "çok iyi", %40'ı "iyi" düzeyde ve %20'u "orta" düzeydedir. Konuşma hızını ayarlama konusunda ise öğrencilerin %40'ı "çok iyi" düzeyde, %40'ı "iyi" düzeyde ve %20'si "orta" düzeydedir. Doğru tonlama konusunda öğrencilerin %50'si "çok iyi" düzeydeyken %20'si "iyi" düzeyde, %20'si "orta" düzeyde ve %10'u yetersiz düzeydedir. Konuşmanın içeriği ile beden dili uyumu konusunda öğrencilerin %50'si "çok iyi" düzeydeyken %40'ı "iyi" düzeyde ve %10'u "orta" düzeydedir. "Imı, eeee" gibi parazit ses denilen gereksiz sesleri kullanmama hususunda öğrencilerin %50'si "çok iyi" düzeydeyken %20'si "iyi" düzeyde, %20'si "orta" düzeyde ve %10'u yetersiz düzeydedir. Konuşmanın dış yapısı ile ilgili son madde olan nezaket kurallarına uyma konusunda öğrencilerin %60'ı "çok iyi" düzeydeyken %40'ı "iyi" düzeydedir.

Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Konuşmanın iç yapısı üst başlığında kelime çeşitliliği zenginliği, gereksiz kelime kullanmama, anlamlı konuşma, doğru dil bilgisi kullanımı, konu dışına çıkmama ve konuşmasında kalıp ifade, deyim ve atasözlerine yer verme ile ilgili ölçek maddeleri yer almaktadır.

Tablo 6. Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Ölçek Maddesi	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Kelime çeşitliliği	3	5	5	3	5	5	4	4	3	5
Gereksiz kelime kullanmama	3	5	5	3	5	5	4	3	4	5
Doğru anlam ilişkisi	4	5	5	3	5	5	5	4	4	5
Anlamlı cümleler kurma	4	5	5	3	5	5	4	4	4	5
Doğru dil bilgisi kurallarını kullanma	4	4	5	3	5	5	5	4	3	5
Konuyla ilgili olma	4	5	5	3	5	5	5	5	4	5
Deyim ve atasözlerine yer verme	3	4	5	3	4	4	4	4	3	4

Konuşmasında kelime çeşitliliğine yer verme ile ilgili olarak B1 öğrencilerinin %50'si "çok iyi" düzeyde olup %20'si "iyi" düzeyde ve %30'u "orta" düzeydedir. Konuşurken gereksiz kelime kullanmama konusunda öğrencilerin %50'si "çok iyi", %20'si "iyi" düzeyde ve %30'u "orta" düzeydedir. Konuşmasında doğru anlam ilişkisi kurmada ise öğrencilerin %60'ı "çok iyi" düzeyde, %30'u "iyi" düzeyde ve %10'u "orta" düzeydedir. Anlamlı cümleler kurma konusunda öğrencilerin %50'si "çok iyi" düzeydeyken %40'ı "iyi" düzeyde, %10'u "orta" düzeydedir. Doğru dil bilgisi kurallarını kullanma konusunda öğrencilerin %50'si "çok iyi" düzeydeyken %30'u "iyi" düzeyde ve %20'si "orta" düzeydedir. Konuşurken konu dışına çıkmama, konuyla ilgili konuşma hususunda öğrencilerin %70'i "çok iyi" düzeydeyken %20'si "iyi" düzeyde, %10'u "orta" düzeydedir. Konuşmanın iç yapısı ile ilgili son madde olan konuşurken deyim ve atasözlerine yer verme konusunda öğrencilerin %10'u "çok iyi" düzeydeyken %60'ı "iyi" düzeyde ve %30'u "orta" düzeydedir.

Dördüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Konuşanın durumu üst başlığında duruşuyla özgüvenini hissettirme, göz teması kurma, konuşurken ses titremesi yaşamama ve heyecanlanmama ile ilgili ölçek maddeleri yer almaktadır.

Tablo 7. Dördüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Ölçek Maddesi	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Özgüvenli duruş	3	5	5	4	5	5	5	5	5	5
Göz teması kurma	3	5	5	4	5	5	5	5	5	5
Ses kontrolü sağlama	3	5	5	3	5	5	5	5	5	4
Heyecanlanmama	3	5	5	3	5	5	5	4	4	4

Konuşma sırasında kendine güvenen bir duruş sergileme ile ilgili olarak B1 öğrencilerinin %80'i "çok iyi" düzeye olup %10'u "iyi" düzeyde ve %10'u "orta" düzeydedir. Konuşurken göz teması kurma konusunda öğrencilerin %80'i "çok iyi", %10'u "iyi" düzeyde ve %10'u "orta" düzeydedir. Konuşma sırasında ses kontrolünü sağlamada ise öğrencilerin %70'i "çok iyi" düzeyde, %10'u "iyi" düzeyde ve %20'si "orta" düzeydedir. Konuşurken heyecanlanmama konusunda öğrencilerin %50'si "çok iyi" düzeydeyken %30'u "iyi" düzeyde, %20'si "orta" düzeydedir.

Odak Grup Görüşmeleri ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Yorgancı'nın (2021) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı" ölçeğinin yanı sıra çalışmanın nitel boyutu için odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşme kapsamında sorulan "Konuşma becerilerinizi geliştirmek adına hangi tür aktiviteler veya yöntemler sizin için daha etkili olmuştur?" sorusuna Ö2 "Film izlemek çok faydalı oluyor bana, Türkler nasıl konuşuyor onu görebiliyorum. Ama Muhteşem Yüzyıl'da galiba bazı eski kelimeler varmış, onu yerine Kiralık Aşk izledim güzeldi Türkçe öğrendim." derken Ö10 "Türkçe şarkı dinledim tabii derslerimi de dinledim." ifadelerini kullanmıştır. Ö4 "Türkçe zor değil ama pratik yapmak gerekiyor, benim Türk arkadaşlarım var öyle öğrendim." derken Ö6 "Bir sürü Arapça kelime var Türkçe çok zor değil çalışmak yetiyor" şeklinde cevap vermiştir.

“Yabancı dil Türkçede kendinizi ifade ederken hangi konularda daha rahat hissediyorsunuz? Hangi konularda daha fazla pratik yapma ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna Ö1 “Türkçe konuşurken günlük sohbetler ve basit konularda rahat hissediyorum. Aile, arkadaşlar, hobiler ve seyahat gibi konularda rahatça konuşabiliyorum.”, Ö4 “İyi konuşuyorum ama resmi konuşmalar ve karmaşık konularda daha fazla pratik yapmam gerekiyor. Siyaset, ekonomik veya bilimsel konularda kendimi ifade edemiyorum fazla kelime bilmiyorum.”, Ö10 “Ben aslında iyi konuşuyorum ama Türkçe atasözleri ve deyimleri anlayamıyorum. Mecaz anlayamıyorum. Bu konuda daha fazla çalışmam gerekiyor.”, Ö5 “Argo ve deyimsele ifadeleri de tam olarak anlayamıyorum.”, Ö9 “Sosyal medyam var ama bazen Türk şakalarını tam olarak anlayamıyorum. Bu nedenle, bazı esprileri kaçırabiliyorum veya yanlış yorumlayabiliyorum.”, Ö2 “Türkçe konuşurken telaffuzum da her zaman harika olmuyor. Bazı sesleri doğru telaffuz yapamıyorum.” şeklinde cevap vermiştir.

Katılımcılar, günlük sohbetlerde rahat olsalar da resmi ve karmaşık konularda daha fazla pratik yapmaya ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca, atasözleri, deyimler, argo, deyimsele ifadeler, mizah ve telaffuz gibi alanlarda çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Katılımcılar farklı öğrenme yöntemleri kullanmakta ve bu yöntemler dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 öğrencilerinin konuşma becerilerini değerlendirilmiştir. Değerlendirme kapsamında ölçek olarak Yorgancı'nın (2021) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” isimli ölçeği kullanılmıştır. B1 öğrencilerinin büyük çoğunluğu (%70) selamlama ve hitap ifadelerini ustaca kullanırken, %30'luk bir kısım da bu konuda "iyi" bir seviyededir. Bu, dil öğreniminin başlangıç aşamasında önemli bir başarı göstergesidir. Öğrencilerin %30'u "çok iyi", %60'ı "iyi" ve %10'u "orta" düzeyde tutarlı ve bütünlük içeren konuşmalar yapabilmektedir. Bu alanda dilbilgisi kurallarına ve kelime dağarcığına hakimiyet geliştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. B1

seviyesindeki öğrencilerin %30'u "çok iyi", %60'ı "iyi" ve %10'u "orta" düzeyde mantıksal bir çerçevede düşüncelerini ifade edebilmektedir. Bu beceri, akademik ve iş dünyasında başarı için oldukça önemlidir. Öğrencilerin %70'i "çok iyi", %20'si "iyi" ve %10'u "orta" düzeyde konuşmaları özetleyebilmektedir. Bu, dinleme becerilerinin ve metnin ana fikrini kavrama yeteneğinin gelişmiş olduğunu göstermektedir. Konuşma düzeni ve uygun ifadelerle bitirme becerisinde de öğrencilerin %50'si "çok iyi", %40'ı "iyi" ve %10'u "orta" düzeydedir. Bu, dilbilgisi kurallarına hakimiyet ve iletişim becerilerini kullanarak konuşmaları etkili bir şekilde sonlandırabildiklerini göstermektedir. B1 seviyesindeki öğrenciler, selamlama ve hitap ifadelerini kullanma, konuşmaları özetleme ve mantıklı bir şekilde düşüncelerini ifade etme gibi alanlarda oldukça başarılıdır. Tutarlılık ve bütünlük, konuşma düzeni ve uygun ifadelerle bitirme gibi alanlarda ise bazı öğrencilerin daha fazla pratik yapması gerekmektedir.

B1 öğrencilerinin %80'i "çok iyi", %10'u "iyi" ve %10'u "orta" düzeyde kendine güvenen bir duruş sergilemektedir. Kendine güven, dinleyicinin ilgisini çekmek ve mesajın etkisini artırmak için önemlidir. Göz teması kurma konusunda da öğrencilerin %80'i "çok iyi", %10'u "iyi" ve %10'u "orta" düzeydedir. Göz teması, dinleyiciyle bağlantı kurmak ve iletişimi güçlendirmek için önemlidir. Ses kontrolünü sağlamada öğrencilerin %70'i "çok iyi", %10'u "iyi" ve %20'si "orta" düzeydedir. Ses tonunu ve ses seviyesini kontrol etmek, mesajın net ve anlaşılır olmasını sağlar. Heyecanlanmama konusunda da öğrencilerin %50'si "çok iyi", %30'u "iyi" ve %20'si "orta" düzeydedir. Heyecanı kontrol etmek, akıcı ve tutarlı bir şekilde konuşmak için önemlidir. B1 seviyesindeki öğrenciler, kendine güvenen bir duruş sergileme, göz teması kurma ve ses kontrolünü sağlama gibi alanlarda oldukça başarılıdır. Heyecanlanmama konusunda ise bazı öğrencilerin daha fazla pratik yapması gerekmektedir.

Türkçe öğretimi alanında, ölçme ve değerlendirme yeterince anlaşılmadığında, ölçüm sonuçları ile kriterler birbirine karıştırılabilmekte ve bu durum, yanlış veya eksik kararların alınmasına, ayrıca zayıf temellere dayanılmasına neden olabilmektedir (Baykul, 2000; Özçelik, 2011; Tekin, 2009; Turgut, 1997). Eğitim sürecinde öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla, hatalara dikkat çekilerek dilin

doğru kullanımını pekiştirmek için geribildirim sağlanmakta ve eksik kalan bilgiler giderilmektedir (Altun, 2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerilerinin hangi düzeyde kazanıldığıнын tespit edilmesi çok önemlidir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme literatürüne bakıldığında konuşma becerisine dayalı olarak yapılan sınavların, sözlü sınavlar olarak isimlendirildiği görülmektedir (Boylu, 2019). Boylu da (2019) zorunlu olmadıkça sınavı tek kişi değil iki kişi (öğretmen) yapması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü tek bir öğretmenin yapacağı puanlamanın geçerlik ve güvenilirliği her zaman tartışmaya açıktır. Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin doğru ölçülmesi ve bu ölçmenin öğretmenlere, çalışılan kurumlara, kullanılan ders kitaplarına vb. değişkenlere göre farklılık göstermemesi adına dereceli puanlama anahtarı kullanmak çok önemlidir (Boylu, 2019). Özdemir (2023) de çalışmasında, yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme alanında yetkin uzmanların yetiştirilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Durmuş (2013) ise Türkçe yeterlik ve seviye belirleme sınavlarında eksiklikler bulunduğunu ve bu eksiklikler nedeniyle yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ölçme ve değerlendirme bir bütün olarak düşünüldüğünde hem ölçme aracı hem ölçme işlemi hem de ölçmeyi yapan kişilerin önemi kadar ölçme sırasında kullanılacak ölçütler de büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda Hughes (1989), sözlü iletişim becerisini ölçme ölçütleri olarak vurgu/ sesletim, dilbilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık, anlama/kavramayı göstermektedir (akt. Yavuz Kırık, 2008). Doğan (2016) ise geliştirdiği bir sözlü anlatım ölçeğindeki ölçütleri “Beden dili, Göz iletişimi, Etkili konuşma, Zamanı etkili kullanma, Kaygı/heyecan ve ses kontrolü” olarak vermiştir. Bu kapsamda bakıldığında bu araştırma için de kullanılan dereceli puanlama anahtarının belirlenen özellikleri içerdiği görülmektedir.

Öneriler:

- Dilbilgisi kurallarına ve kelime dağarcığına hakimiyeti geliştirmek için dilbilgisi alıştırmaları ve kelime öğrenme aktiviteleri yapılabilir.
- Mantıksal düşünme ve ifade becerilerini geliştirmek için fikir haritalama, sunum hazırlama ve tartışma gibi etkinlikler kullanılabilir.

- Dinleme becerilerini geliştirmek için podcast dinleme, film ve dizi izleme gibi aktiviteler yapılabilir.
- Konuşma düzeni ve uygun ifadelerle bitirme becerilerini geliştirmek için model metinler incelenebilir ve kronometre ile pratik yapılabilir.
- Kelime hazinesini geliştirmek için kelime kartları, sözlükler ve tezat zıtlık çalışmaları kullanılabilir.
- Dilbilgisi kurallarını pekiştirmek için alıştırmalar ve dilbilgisi kitapları kullanılabilir.
- Deyim ve atasözleri öğrenmek için atasözleri ve deyimler sözlükleri ve atasözleri ile ilgili hikâye ve metinler kullanılabilir.
- Akıcılığı geliştirmek için doğaçlama konuşma, hikâye anlatma ve diyalog pratiği gibi aktiviteler yapılabilir.
- Doğru tonlama ve parazit sesleri kullanmama becerilerini geliştirmek için ses kayıtlarını dinlemek ve değerlendirmek faydalı olacaktır.
- Nezaket kurallarına uyma konusunda farkındalık geliştirmek için farklı kültürlerde kullanılan selamlama ve hitap ifadeleri araştırılabilir.
- Kendine güveni geliştirmek için ayna karşısında pratik yapmak, rol yapma oyunları oynamak ve sunumlar yapmak faydalı olacaktır.
- Heyecanı kontrol etmek için nefes egzersizleri yapmak, meditasyon yapmak ve rahatlama tekniklerini uygulamak faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Altun, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geribildirim. (Ed. E. Özkan), *Yabancılara Türkçe öğretimi* içinde (s. 421-429). Eğitim.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. ÖSYM Yayınları.
- Boylu, E. (2019) *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Cohen. J. R., Swerdlik M. E., & Phillips, S. M. (1996). *Psychological testing and assessment*. (3th Ed.). Mayfield.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, Sage
- Dağdelen, D. (2015) *Yabancılara Türkçe Öğretimi Programının Öğretmen ve Öğrenci Görülerine Göre Değerlendirilmesi*, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.
- Doğan, N. (2016). *Sözlü yoklamalar*. (H. Atılğan Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (ss.169-188). Anı Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), ss.185-204.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Grafiker Yayınları.
- el Majidi, A., de Graaff, R., & Janssen, D. (2021). Debate as a pedagogical tool for developing speaking skills in second language education. *Language Teaching Research*, 13621688211050619.
- Emiroğlu, S. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Ed: Durmuş ve A. Okur). *Konuşma Eğitimi* (ss. 277-291), Grafiker Yayınları.
- Göçer, A. (2015) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21- 36.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.

- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kayi, H. (2006). Teaching speaking: Activities to promote speaking in a second language. *The internet TESL journal*, 12(11), 1-6.
- Keser, S. (2018) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Köksal, D. ve Pestil, A. D. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler (Ed: A. Şahin). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi* (ss. 295-316) Pegem Akademi Yayınları.
- Leong, L. M., & Ahmadi, S. M. (2017). An Analysis Of Factors Influencing Learners' English Speaking Skill. *International Journal Of Research In English Education*, 2(1), 34-41. Sid. <https://Sid.Ir/Paper/349619/En>.
- Littlewood, W. (1984). Foreign and Second Language Learning; Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom. Cambridge.
- Özçelik, D. A. (2011). *Ölçme ve Değerlendirme*. ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların eğilimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 537-559.
- Richards J.C. and W.A. Renandya (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practices*. Cambridge University Press.
- Romaña Correa Y. (2015). Skype conference calls: A way to promote speaking skills in the teaching and learning of English. *Profile: Issues in Teachers Professional Development*, 17, 143–156.
- Shumin K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. In Richards J.C., Renandya W.A. (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practices* (pp. 201–211). Cambridge University Press.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. Applied Social Research Methods Series (Vol.46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Yargı Yayınları.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma Eğitimi*. Öncü Kitap.

- Turgut, F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Gül Yayınevi.
- Tüm, G. (2014). Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(2) 255-266.
- Yavuz-Kırık, M. (2008). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme bağlamında tutum ve yaklaşımları* (Yayınlanmamı doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yorgancı, O. K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi* [Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SUMMARY

Introduction

There are some problems in teaching Turkish as a second or foreign language at the point of gaining speaking skills. It is of great importance for students learning Turkish as a foreign language to place a special emphasis on the speaking skill of Turkish. In this context, students should be interested, attentive and sociable, and they should realize that speaking skill has a greater importance compared to other language learning skills (Emiroğlu, 2013). K6ksal and Pestil (2014) list the characteristics of speaking skill as follows: tone and intonation, stress and rhythm, pronunciation and harmony, style, fluency, comprehensibility, syntax, accuracy, word richness, topic and sentence emphasis, completeness and appropriateness. The tone of voice and the correct intonation of the language user ensure that emotions are better conveyed, while emphasis and rhythm ensure that meaning is conveyed correctly. Style, fluency and correct grammar are also essential for effective communication. Beyond teaching only verbal information, transferring non-verbal behaviors to students is accepted as an important factor in gaining speaking skills (Dağdelen, 2015). In the transfer of both verbal and non-verbal elements, providing a natural language environment is of particular importance.

Method

This study aims to evaluate the speaking skills of B1 students who learn Turkish as a foreign language. The problem statement of the study is determined as "How are the speaking skills of B1 students who learn Turkish as a foreign language?". The population of the study was determined as Istanbul Nişantaşı University and the sample consisted of 10 B1 level students. Within the scope of this study, a scale was used to determine the speaking skills of B1 students learning Turkish as a foreign language. As a scale, the "B1 Level Independent Speaking Skill Rubric for Turkish as a Foreign Language Learners" developed by Yorgancı (2021) was selected and applied. In the scale, 1=Poor, 2=Inadequate, 3=Medium, 4=Good and 5=Very Good. Permission to use the scale was obtained before the application. Data on the qualitative aspect of the study were obtained through focus group interviews. Within the scope of the focus group interviews, the students were asked two questions: "What kind of activities or methods have been more effective for you to improve your speaking skills?" and "In which subjects do you feel more comfortable expressing yourself in Turkish as a foreign language? In which subjects do you think you need more practice?". These questions were developed by the researchers and approved by three field experts.

Findings

The vast majority of B1 learners (70%) use greetings and address expressions skillfully, while 30% are at a "good" level in this regard. This is an important indicator of success at the beginning of language learning. 30% of the students are able to make coherent and coherent speeches at a "very good" level, 60% at a "good" level and 10% at a "moderate" level. In this area there is a need to improve mastery of grammar rules and vocabulary. At B1 level, 30% of students can express their thoughts in a logical framework at a "very good" level, 60% at a "good" level and 10% at a "moderate" level. This skill is crucial for success in academic and business life. 70% of the students can summarize speeches at the "very good", 20% at the "good" and 10% at the "moderate" level.

This shows that listening skills and the ability to grasp the main idea of the text are well developed. In the ability to organize the speech and end it with appropriate expressions, 50% of the students are "very good", 40% are "good" and 10% are "average". This shows that they are able to end their speeches effectively by using their command of grammar rules and communication skills.

Results and Discussion

80% of B1 learners show a "very good", 10% "good" and 10% "moderate" level of self-confidence. Confidence is important for engaging the listener and increasing the impact of the message. In making eye contact, 80% of the students were "very good", 10% "good" and 10% "moderate". Eye contact is important to connect with the listener and strengthen communication. In voice control, 70% of the students were "very good", 10% were "good" and 20% were "moderate". Controlling the tone and volume of voice ensures that the message is clear and understandable. In terms of not getting excited, 50% of the students were "very good", 30% "good" and 20% "moderate".

ORCID

Merve SUROĞLU SOFU  ORCID 0000-0001-9101-8211.

Rabia DEMİRKOL  ORCID 0000-0003-0998-7393.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Etik Komisyonunun 07.03.2024 tarih ve 2024/03 sayılı kurul onayı ile yürütülmüştür.

Türkiye’de Çevrimiçi Psikolojik Danışma ile İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi *

An Investigation of Research on Online Psychological Counseling in Türkiye

Mehmet Buğra AKALIN¹, Mehmet GÜVEN²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, mehmetbugraakalin@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, mehmetguven@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Derleme Makale/ Review article

Makalenin Geliş Tarihi: 29.05.2024

Yayına Kabul Tarihi: 28.09.2024

ÖZ

Bu çalışmada Türkiye’de çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Google akademik ve YÖK Tez Merkezi’nden erişilen 33 araştırma dahil edilmiştir. Dahil edilen çalışmalar araştırmacılar tarafından oluşturulan Araştırma Sınıflama Formu kullanılarak incelenmiştir. Veri analizinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yapılan çalışmaların yarısından fazlasının tez çalışması olduğu görülmektedir. Çalışma türüne göre araştırmaların en çok nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirildiği bulunmuştur. Bu alanda en çok çalışılan konuların sunulan ve alınan çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerine yönelik algılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen çalışmaların genel sonuçlarının etik, yüz yüze psikolojik danışma ile çevrimiçi psikolojik danışma yönteminin karşılaştırılması, çevrimiçi psikolojik danışma sürecinde mahremiyet ve kaygı, covid-19 salgınının ruh sağlığı alanındaki yansımaları olarak çevrimiçi psikolojik danışma ve çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yapılan yarı deneysel çalışmalar konularında yoğunlaştığı bulunmuştur. Bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Çevrimiçi psikolojik danışma alanında karma desen çalışmalarının yapılması, bu konuda psikolojik danışmanların tutumlarının incelenmesi, çevrimiçi psikolojik danışma yeterlikleri ile ilgili bir ölçme aracının geliştirilmesi ve çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerinin etik açıdan üst kuruluşlar tarafından denetlenmesi şeklinde bazı önerilerde bulunulmuştur.

* **Alıntılama:** Akalın, M. B. ve Güven, M. (2024). Türkiye’de çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 1867-1890.

Anahtar Sözcükler: Çevrimiçi, psikolojik danışma, çevrimiçi psikolojik danışma, çevrimiçi terapi

ABSTRACT

This study aims to examine the research on online counseling in Türkiye. The study included 33 studies from Google Scholar and YÖK Thesis Center. The included studies were analyzed using the Research Classification Form created by the researchers. Document analysis technique was used in data analysis. As a result of the findings, more than half of the studies on online counseling are thesis studies. According to the study type, most studies were conducted using qualitative methods. The most studied topics in this field were perceptions of online counseling services provided and received. It was found that the general research results in the field focused on ethics, comparison of face-to-face counseling and online counseling, privacy and anxiety in the online counseling process, online counseling as a reflection of the COVID-19 pandemic in the field of mental health, and quasi-experimental studies on online counseling. The findings were discussed within the framework of literature. There is a series of suggestions, such as conducting mixed design studies in online counseling, examining the attitudes of psychological counselors on this subject, developing a measurement tool for online counseling competencies, and ethical supervision of online counseling services by higher institutions.

Keywords: Online, psychological counseling, online psychological counseling, online therapy

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerle birlikte farklı iletişim araçları ortaya çıkmış ve birbirinden uzak bölgelerde yaşayan insanlar bile haberleşme imkanına sahip olmuştur. İletişim alanındaki bu gelişmeler psikolojik danışma sürecine de yansımıştır. Eskiden sadece yüz yüze bir şekilde yürütülen psikolojik danışma sürecinde çevrimiçi uygulamalar kullanılmaya başlanmıştır. Bu yeni iletişim yöntemi avantajları, dezavantajları ve tartışmalı konuları ile psikolojik danışma hizmetlerinde kullanılan önemli bir yöntem haline gelmiştir (Hanley, 2021).

Çevrimiçi psikolojik danışma, uzaktaki bir danışana telefon, video konferans, e-posta, mesaj gibi senkron ya da asenkron yöntemlerle sağlanan ruh sağlığı hizmeti olarak tanımlanmaktadır (Mallen ve Vogel, 2005). Bir diğer tanımda ise “ruh sağlığı çalışanı ve danışan arasında internet yoluyla kurulan her türlü profesyonel terapötik etkileşim” olarak açıklanmaktadır (Rochlen vd., 2004). Psikolojik danışmada yüz yüze olmayan

dolaylı yöntemlerin kullanımının ilk olarak Freud'un Küçük Hans vakasında yazdığı mektuplarla başladığı belirtilmektedir (Skinner ve Zack, 2004). Ardından teknolojinin ilerlemesiyle e-posta, mesaj ve forumlar gibi asenkron yöntemlerle beraber video konferans ve eşzamanlı yazışma gibi senkron yöntemler gelişmiştir (Yurayat ve Seechaliao, 2022). Dolayısıyla bugün güçlü yönleri ve sınırlılıklarıyla tartışma konusu olan çevrimiçi psikolojik danışma ruh sağlığı hizmetlerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Hanley, 2021). Öyle ki çevrimiçi psikolojik danışma hizmeti yüz yüze psikolojik danışmanın yerini alabileceği gibi bunu destekler nitelikte de kullanılabilir (Baker ve Ray, 2011; Mallen vd., 2005). Bu bağlamda psikolojik danışmada çevrimiçi hizmetlerin verilmesinin çağın bir gereği olarak kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi psikolojik danışma temel ilkeler, aşamalar, bilgi ve beceriler yönünden yüz yüze psikolojik danışmaya benzemesine rağmen kullanılan iletişim aracının farklılaşması bazı önemli avantajları ve dezavantajları beraberinde getirmektedir (Zeren vd., 2020). Örneğin yüz yüze psikolojik danışmadaki "güvenli ortam" teriminin çevrimiçi psikolojik danışma uygulamaları için geçerli olduğunu söylemek güçtür. Nitekim Yüksel Şahin (2021) yaptığı çalışmada psikolojik danışmanların gizlilik sebebiyle yüz yüze psikolojik danışmayı çevrimiçi psikolojik danışmaya göre daha çok tercih ettiklerini bulmuştur. Gök Kurşun (2023) ise yaptığı çalışmada psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmada mahremiyet sınırlılığına değindiklerini belirtmektedir. Diğer taraftan çevrimiçi psikolojik danışma, damgalanmaktan çekinen ve kimlik bilgilerinin anonim kalmasını isteyen danışanlar için kendini daha rahat açma fırsatı sunmaktadır (Dowling ve Rickwood, 2013; Richards ve Viganó, 2013; Zeren, 2020; Zeren ve Bulut, 2018). Yüz yüze psikolojik danışmada ise sözel olmayan ipuçlarının daha kolay anlaşılabilmesi ve terapötik iş birliğinin daha rahat kurulabilmesi çevrimiçi psikolojik danışmaya göre bir avantaj olarak ortaya çıkmaktadır (Huang vd., 2020; Mallen vd., 2005; Zeren, 2016). Diğer taraftan çevrimiçi psikolojik danışma fiziksel engeli olan, yaşlı veya çocuk bakımı yürüttükleri için evlerinden çıkamayan, psikolojik danışma hizmeti almaktan endişe duyan veya yüz yüze görüşmeye yeterince zaman ayıramayan bireyler için avantajlı olabilmektedir (Barak vd., 2009; Bloom, 1998;

Huang vd., 2020; Maples ve Han, 2008; Sussman, 2004). Bu bağlamda psikolojik danışmada çevrimiçi yöntemlerin yüz yüze psikolojik danışmaya göre önemli avantajlar barındırmakla birlikte bazı sınırlılıkları da içerdiği söylenebilir.

Psikolojik danışma uygulamalarının çevrimiçi yollarla sunulmasının avantajları içinde bulunduğumuz iletişim ve hız çağında bu yöntemin kullanımını artırmaktadır. Çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerini veren internet siteleri her geçen gün artmakta ve binlerce profesyonel bundan yararlanmaktadır (Heinlen vd., 2003). Türkiye’de ise “çevrimiçi psikolojik danışma” anahtar sözcüğüyle ilgili Google’da iki milyon üzerinde sonucun yer aldığı görülmektedir (Zeren ve Bulut, 2018). Çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerindeki bu artış etik kaygıları da beraberinde getirmektedir (Aygün Cengiz, 2008; Shaw ve Shaw, 2006). Diğer taraftan bu denli sık kullanılan bir yöntemin Türkiye’deki literatürde aynı oranda araştırılmadığı söylenebilir.

Çevrimiçi psikolojik danışmayla ilgili uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar oldukça eskiye dayanmaktayken bu konudaki çalışmaların Türkiye’de son yıllarda arttığı görülmektedir. Örneğin 2015’te gerçekleştirilen bir derleme çalışmada çevrimiçi psikolojik danışmayla ilgili Türkiye’de sadece altı araştırmaya ulaşılmıştır (Amanvermez, 2015). Çevrimiçi yardım hizmetlerinin özellikle koronavirüs salgınından sonra psikolojik danışmanlar için bir zorunluluk olarak görülmesi bu alanda yapılan çalışmaların artmasına olanak tanımıştır (Gök Kurşun, 2023; Kiye, 2022; Özkan Ordulu, 2023; Özyiğita ve Atik, 2021; Yüksel Şahin, 2021). Türkiye’de çevrimiçi psikolojik danışma yaklaşımıyla ilgili yapılan kavramsal derleme çalışmaları (Özdemir ve Barut, 2020; Poyrazlı ve Can, 2020; Zeren ve Bulut, 2018) bulunmakla birlikte yakın tarihli yapılan sistematik bir derleme çalışmasına rastlanmamıştır. Son yıllarda bu alanda yapılan çalışmaların artması araştırmaların ne yönde ilerlediği konusunda merak uyandırmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmanın Türkiye’de çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yapılan araştırmaların durumunu ve alandaki boşlukları ortaya koyması yönünden gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu sayede mevcut araştırma çevrimiçi psikolojik danışma ile

ilgili PDR alanında yapılacak olan teorik ve uygulamalı çalışmalara katkıda bulunabilir. Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkiye’de çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yapılan araştırmaların yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yapılan araştırmaların çalışma türüne göre dağılımı nasıldır?
3. Türkiye’de çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yapılan araştırmaların veri kaynaklarına göre dağılımları nasıldır?
4. Türkiye’de çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yapılan araştırmaların ele aldığı konulara göre dağılımı nasıldır?
5. Türkiye’de çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar ne yöndedir?

YÖNTEM

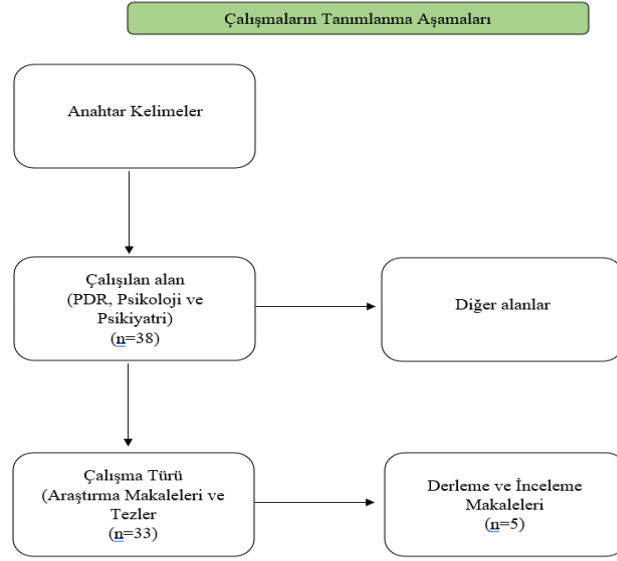
Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, dahil etme ve dışlama kriterleri, veri toplama aracı, veri toplanma süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, belli bir olgu hakkında derinlemesine bilgi sağlayan araştırma yöntemlerini ifade etmektedir (Creswell, 2021). Bu araştırmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırma dergileri, resmi kayıtlar, günlükler, gazeteler ya da özel dokümanlar gibi yazılı, görsel, dijital ve fiziksel olarak birçok farklı türde kaynaktan veri toplanarak analiz edilmesini belirten bir tekniktir (Creswell, 2014; Merriam, 2018). Bu doğrultuda bu çalışmada Türkiye’de çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yapılan tez çalışmaları ve araştırma makaleleri incelenmiştir.

Dahil etme ve dışlama kriterleri

Alanyazındaki araştırmaların bu çalışmaya dahil edilebilmesi için bazı kriterler belirlenmiştir. İlk belirlenen kriter olarak Türkçe “evrimii psikolojik danışma”, “online terapi”, “siber” ve İngilizce “online counseling” “online therapy” anahtar kelimeleri yer alan çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. İkinci kriter Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Psikoloji ya da Psikiyatri alanlarında çalışılan araştırmaların dahil edilmesidir. Bu kapsamda ruh sağlığı alanlarının dışındaki çalışmalar dahil edilmemiştir. Üçüncü kriter ise araştırma makaleleri ve tezler dışında derleme, bildiri ya da inceleme tarzında yazılan araştırmaların dahil edilmemesidir. Bu kapsamda belirli anahtar kelimeleri sağlayan, ruh sağlığı alanında yapılan araştırma makaleleri ve tezler çalışmaya dahil edilmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki sistematik alanyazın taramasına ilişkin sunulan PRISMA akış şemasında görüldüğü şekilde (Page vd., 2021) belirli anahtar kelimeleri sağlayan, ruh sağlığı alanında yapılan araştırma makaleleri ve tezler çalışmaya dahil edilmiştir.



Şekil 1. PRISMA Akış Şeması

Veri toplama aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Araştırma Sınıflama Formu kullanılmıştır. Form oluşturmadan önce araştırmacılar tarafından literatürde kullanılan benzer formlar incelenmiştir. Ayrıca araştırma amacı dikkate alınarak form içerikleri belirlenmiştir. Araştırma Sınıflama Formu'nda yayın türü, çalışma türü, çalışma grubu, ele alınan konu ve araştırma sonuçları içerikleri yer almaktadır.

Veri toplanma Süreci

Veriler 2023 yılı Ekim ve 2024 Ocak ayları arasında Google akademik ve YÖK Tez Merkezi'nden toplanmıştır. Yukarıda belirtilen dahil etme kriterlerini sağlayan 33 çalışma araştırma kapsamında incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler Excel dosyasına kategorik olarak işlenmiş ve araştırmacı tarafından üç defa kontrol edilerek gerekli noktalarda düzeltmeler yapıldıktan sonra çalışmada

kullanılmıştır. Kategorilere göre sınıflanan verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Çalışma kapsamında araştırmaların yayın ve çalışma türü, veri kaynakları ve ele alınan konulara göre dağılımlarına ve incelenen araştırmaların genel sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1’de araştırmaların yayın türüne göre dağılımı paylaşılmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı

Yayın Türü		f	%
Tez	Yüksek Lisans	11	33,33
	Doktora	7	21,21
	Ara toplam	18	54,55
Makale		15	45,45
	Toplam	33	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaların 18’inin (%54,6) tez, 15’inin (%45,5) araştırma makalesi türünde olduğu görülmektedir. Tez çalışmalarının 11’i (%33,3) yüksek lisans tezlerinden, 7’si (%21,2) doktora tezlerinden oluşmaktadır.

Tablo 2’de araştırmaların çalışma türüne göre dağılımı paylaşılmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaların Çalışma Türüne Göre Dağılımı

Çalışma Türü	Araştırma Yöntemi	f	%
Nicel	Betimsel	1	3,03
	Korelasyonel	3	9,09
	Nedensel karşılaştırma	2	6,06
	Yarı Deneysel	7	21,21
	Ara toplam	13	39,39
Nitel		18	54,54
Karma		1	3,03
Ölçek Geliştirme		1	3,03
Toplam		33	100

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaların 13'ünün (%39,4) nicel, 18'inin (%54,5) nitel türde, birer (%3) çalışmanın ise karma desen ve ölçek geliştirme türünde olduğu görülmektedir. Nicel çalışmaların dağılımları incelendiğinde bir betimsel (%3), üç korelasyonel (%9,1), iki nedensel karşılaştırma (%6,1) ve yedi yarı deneysel (%21,2) çalışmanın yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3'te çevrimiçi psikolojik danışmanın yarı deneysel çalışmalardaki kullanımına göre dağılımları paylaşılmaktadır.

Tablo 3. Yarı Deneysel Çalışmalardaki Çevrimiçi Psikolojik Danışmanın Kullanımına Göre Dağılımlar

Odak noktası	f	%
Kuramın test edilmesi	5	71,43
Yöntemin test edilmesi	2	28,57

Tablo 3 incelendiğinde 5 çalışmada (%71,4) çevrimiçi psikolojik danışma bir kuramın test edilmesinde yöntem olarak kullanılırken, 2 çalışmada (%28,6) çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiğinin test edildiği görülmektedir.

Tablo 4'te araştırmaların veri kaynaklarına göre dağılımları paylaşılmaktadır.

Tablo 4. Araştırmaların Veri Kaynaklarına Göre Dağılımları

Veri toplama kaynağı	f	%
Danışanlar	13	31,71
Psikolojik danışmanlar	10	24,39
Psikologlar	5	12,20
Psikolojik danışmanlar ve danışanlar	5	12,20
Psikolojik danışman adayları	3	7,32
Üniversite öğrencileri	2	4,88
Psikiyatristler	1	2,44
17-49 yaş arasındaki bireyler	1	2,44
Çevrimiçi psikolojik danışma hizmeti veren siteler	1	2,44

Not: İncelenen bazı araştırmalar birden fazla içeriğe girdiği için Tablo 4'te frekanslar araştırma sayısının üzerindedir.

Tablo 4 incelendiğinde 13 çalışmada danışanların (%31,7), 10 çalışmada psikolojik danışmanların (%24,4), 5 çalışmada psikologların (%12,2), 5 çalışmada psikolojik danışmanlar ve danışanların (%12,2), 3 çalışmada psikolojik danışman adaylarının (%7,3), 2 çalışmada üniversite öğrencilerinin (%4,9), birer çalışmada (%2,4) ise psikiyatristlerin, 17-49 yaş arasındaki bireylerin ve çevrimiçi psikolojik danışma hizmeti veren sitelerin (%2,9) veri toplama kaynağı olarak kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 5’te çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yapılan araştırmalarda ele alınan konuların dağılımları paylaşılmaktadır.

Tablo 5. Çevrimiçi Psikolojik Danışma ile İlgili Yapılan Araştırmalarda Ele Alınan Konuların Dağılımları

Konular	f	%
Çevrimiçi yürütülen psikolojik danışma sürecine yönelik algılar/görüşler	12	25,53
Alınan Çevrimiçi yardım sürecine ilişkin algılar/görüşler	5	10,63
Covid-19 salgının ruh sağlığı alanındaki yansımaları	5	10,63
Terapötik iş birliği	4	8,51
Çevrimiçi psikolojik danışmaya ilişkin tutumlar	4	8,51
Psikolojik iyi oluş	2	4,26
Çevrimiçi psikolojik danışma memnuniyeti	1	2,13
Çevrimiçi terapi hizmetinin etkililiğini artıracak faktörler	1	2,13
Çevrimiçi psikoterapi hizmeti veren sitelere ilişkin bilgiler	1	2,13
Çevrimiçi mahremiyet kaygısı	1	2,13
Sağlık kaygısı	1	2,13
Kaygı	1	2,13
Terapi hedefleri	1	2,13
Depresyon	1	2,13
Farkındalık	1	2,13
Stres	1	2,13
İhtiyaç doyumu	1	2,13
Öznel iyi oluş	1	2,13
Psikolojik sağlamlık,	1	2,13
Travma sonrası belirtiler	1	2,13
Öz Anlayış	1	2,13
Umut	1	2,13

Not: İncelenen bazı araştırmalar birden fazla içeriğe girdiği için Tablo 5’te frekanslar araştırma sayısının üzerindedir.

Tablo 5 incelendiğinde bu alanda çevrimiçi yürütülen psikolojik danışma sürecine yönelik algılar/görüşler 12 (%25,5); alınan çevrimiçi yardım sürecine ilişkin algılar/görüşler ve covid-19 salgının ruh sağlığı alanındaki yansımaları kapsamında 5'er (%10,6); terapötik iş birliği ve çevrimiçi psikolojik danışmaya ilişkin tutumların 4'er (%8,5); psikolojik iyi oluşun 2 (%4,3); çevrimiçi psikolojik danışma memnuniyeti, çevrimiçi terapi hizmetinin etkililiğini artıracak faktörler, çevrimiçi psikoterapi hizmeti veren sitelere ilişkin bilgiler, çevrimiçi mahremiyet kaygısı, sağlık kaygısı, kaygı, terapi hedefleri, depresyon, farkındalık, stres, ihtiyaç doyumu, öznel iyi oluş, psikolojik sağlamlık, travma sonrası belirtiler, öz anlayış ve umudun birer (%2,1) araştırmada çalışıldığı görülmektedir.

Tablo 6'da bu çalışma kapsamında incelenen araştırmaların genel sonuçları paylaşılmaktadır.

Tablo 6. İncelenen Çalışmaların Genel Sonuçları

Konu	Sonuç
Etik	<ul style="list-style-type: none"> Mahremiyet ve etik konularında yaşanan güçlükler çevrimiçi psikolojik danışmanın yüz yüze psikolojik danışmaya göre bir dezavantajdır (Damar, 2019; Gök Kurşun, 2023; Özyiğita ve Atik, 2021). İncelenen çevrimiçi psikolojik danışma hizmeti veren sitelerde oturma güvenliği, hukuki, etik bilgilendirme ve üye olunan kuruluş yönünden eksik bilgi paylaşıldığı ortaya konmuştur (Aygün Cengiz, 2008).
Yüz Yüze Psikolojik Danışma İle Karşılaştırılması	<ul style="list-style-type: none"> Çevrimiçi psikolojik danışmanın yüz yüze psikolojik danışmaya göre erişilebilirliğin kolay olması, zaman ve maddi yönden maliyetinin az olması, damgalanmaktan çekinen ve kimlik bilgilerinin anonim kalmasını isteyen danışanlar daha tercih edilebilir olması gibi avantajları bulunurken, gizlilik, mahremiyet, psikolojik danışmada tekniklerin kullanımı, psikolojik danışma becerilerinin sergilenmesi, somut olarak paylaşılan bir odanın olmaması, teknolojik engellerin ortaya çıkarabileceği olası sorunlar gibi dezavantajları bulunmaktadır (Aslan vd., 2021; Eken vd., 2022; Erdem ve Özdemir, 2020; Özkan Ordulu, 2023; Gök Kurşun, 2023; Yüksel Şahin, 2021; Yılmaz, 2019; Pulat, 2022). Danışanların çevrimiçi ve yüz yüze psikolojik danışmadan memnuniyet oranlarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir (Zeren, 2016; Zeren vd., 2022).

Terapötik İşbirliği	<ul style="list-style-type: none"> • Çevrimiçi ve yüz yüze psikolojik danışmada terapötik iş birliği açısından farkın bulunmadığı çalışmalar mevcuttur (Erus ve Zeren, 2020; Zeren vd., 2022). • Çevrimiçi ve yüz yüze psikolojik danışmada başlangıçta terapötik iş birliği açısından fark bulunmamakla birlikte zamanla yüz yüze psikolojik danışmada terapötik iş birliği çevrimiçi psikolojik danışmaya göre daha kolay gelişebilir (Açıkgözler, 2022). • Bir araştırmada psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmada yüz yüze psikolojik danışmaya göre terapötik iş birliğini sağlamanın daha zor olduğunu belirttikleri görülmektedir (Yüksel Şahin, 2021). • Psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik tutumları terapötik ittifakı etkilemektedir (Özkan Ordulu, 2023).
Mahremiyet ve Kaygı	<ul style="list-style-type: none"> • Mahremiyet kaygısı duyan bireyler çevrimiçi psikolojik danışmadan daha çok rahatsızlık duymaktadır (Öztürk vd., 2022). • Çevrimiçi psikolojik danışma danışan ve psikolojik danışmanlarda kaygı uyandırmaktadır (Özkan Ordulu, 2023).
Covid-19	<ul style="list-style-type: none"> • Covid-19 salgınından sonra çevrimiçi psikolojik danışmaya geçilmesinin bir zorunluluk olması bu yöntemi salgın dönemiyle birlikte ele alan çalışmaların sayısının artmasında etkili olmuş olabilir (Gök Kurşun, 2023; Özkan Ordulu, 2023; Özyiğita ve Atik, 2021; Yazıcı vd., 2021; Yüksel, 2022; Yüksel Şahin, 2021)
Yarı Deneysel Çalışmalar	<ul style="list-style-type: none"> • Çevrimiçi psikolojik danışma Pozitif psikoloji, EMDR, BDT, Travma Sonrası Gelişim Odaklı ve Travmaya-Duyarlı Yoga Odaklı yaklaşımlar olmak üzere farklı yaklaşımların etkililiğinin test edilmesinde bir yöntem olarak kullanılmıştır (Aydın, 2023; Kulbaş, 2021; Uysal, 2022; Yastıbaş Kaçar, 2023; Yılmaz Dinç, 2021). • Çevrimiçi psikolojik danışmanın yöntem olarak etkililiğinin incelendiği çalışmalarda terapötik iş birliği ve yaşam doyumu açısından çevrimiçi psikolojik danışmanın yüz yüze psikolojik danışmadan etkililik anlamında herhangi bir farkı bulunmadığı saptanmıştır (Erus ve Zeren, 2020; Zeren vd., 2020).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkiye’de çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu kapsamda 33 araştırma incelenmiştir. Çalışmanın ilk bulgusuna göre Türkiye’de çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yapılan çalışmaların yarısından fazlasının tez olduğu görülmektedir. Tezlerin makalelere göre daha sistematik bir araştırma sürecini gerektirdiği düşünüldüğünde bu bulgu çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik kapsamlı araştırmaların yapıldığının işareti olabilir. Diğer taraftan yapılan çalışmaların yarısından çoğunun nitel türde olduğu görülmektedir. Sadece bir tane karma desende yürütülen çalışma bulunmaktadır. Ayrıca yarı deneysel desende yürütülen 7 araştırma olmakla birlikte bunların 5’i herhangi bir kuramın çevrimiçi yolla etkililiğinin incelenmesi üzerine olup sadece 2’si çevrimiçi psikolojik danışmanın bir yöntem olarak etkililiğinin incelenmesi ve yüz yüze yöntemle karşılaştırılması şeklindedir. Richards ve Viganó (2013) yaptıkları derleme çalışmada çevrimiçi psikolojik danışmanın yüz yüze kadar etkili olabileceğini işaret etmekle birlikte bu alanda yapılan ampirik çalışmaların artması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.

Çevrimiçi psikolojik danışmayla ilgili çalışmaların en çok danışanlar ve daha sonra psikolojik danışmanlar ile yürütüldüğü belirlenmiştir. Diğer taraftan 5 çalışmada hem danışanlar hem de psikolojik danışmanlardan veri toplandığı görülmektedir. Her iki çalışma grubundan da veri toplanan araştırmaların çevrimiçi psikolojik danışma sürecindeki iki paydaştan da bilgi edinmek açısından alanyazına önemli katkılar sunduğu söylenebilir. Diğer taraftan nicel araştırmaların ve doğrudan çevrimiçi psikolojik danışma yönteminin etkililiğini test eden yarı deneysel çalışmaların da sınırlı sayıda olduğu ve sadece bir tane karma desen çalışma bulunduğu görülmektedir. Postel vd. (2008) yaptıkları derleme çalışma sonucunda çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yüksek nitelikli deneysel çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Dowling ve Rickwood (2013) çevrimiçi psikolojik danışmanın etkililiğini kanıtlayan çalışmalar olmasına rağmen bu yöntemle çeşitli problemlerin tedavisine yönelik çalışmalar yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla çevrimiçi

psikolojik danışma yaklaşımı ile ilgili yüksek nitelikli yöntemlerle yapılacak karma desen ve yarı deneysel araştırmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çevrimiçi psikolojik danışmayla ilgili yapılan araştırmaların en fazla yürütülen ve alınan çevrimiçi psikolojik danışma hizmetine yönelik algılar ve Covid-19 salgınının ruh sağlığı alanındaki yansımaları çerçevesinde olduğu görülmektedir. Diğer bulgularla bir arada değerlendirildiğinde çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin psikolojik danışmanların (Damar, 2019; Eken vd., 2022; Gök Kurşun, 2023; Kiye, 2022; Özyiğita ve Atik, 2021; Pulat, 2022; Yılmaz, 2019; Yüksel, 2022) ve danışanların (Aslan vd., 2021; Erdem ve Özdemir, 2020; Pulat, 2022) algılarının incelendiği birçok çalışma bulunmaktadır. Ayrıca bireylerin çevrimiçi psikolojik danışma yardımı almaya yönelik tercih ve tutumlarının geniş gruplarda incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Çatalağaç, 2023; Öztürk vd., 2022). Diğer taraftan psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik tutumlarının incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Nitekim buna ilişkin ölçme aracı danışanların tutumlarına ilişkin ölçme aracından (Demirci vd., 2014) çok daha sonra geliştirilmiştir (Özkan, 2023). Dolayısıyla psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik tutumlarının çevrimiçi olarak verilecek hizmetlere etkisi düşünüldüğünde (Özkan, 2023) bu alanda yapılacak araştırmalar önemli olabilir.

Çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili araştırmaların genel sonuçları incelendiğinde bu konuda etik çalışmaların sayıca fazla olduğu görülmektedir (Aygün Cengiz, 2008; Damar, 2019; Gök Kurşun, 2023). Psikolojik danışma sürecindeki mahremiyet algısı çevrimiçi psikolojik danışma sürecinde olumsuz etkileniyor olabilir (Gök Kurşun, 2023). Çevrimiçi psikolojik danışma hizmetlerinin denetlenebilirliği açısından da sınırlılıklar olduğu görülmektedir. Heinlen vd. (2003) inceledikleri 136 sitenin 49’unda psikoterapi hizmeti sağlayanların ruh sağlığının herhangi bir alanında eğitimleri olmayıp ilahiyat, hukuk ve mimarlık gibi alanlarda eğitimleri olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde Shaw ve Shaw (2006) gerçekleştirdikleri çalışmada çevrimiçi psikolojik danışma sitelerinin %67’sinin internette gizliliğin sınırlarını açıklamadıkları, %73’ünün güvenli bir yazılım ve şifreleme kullanmadıkları ve %66’sının psikolojik danışmanlara

ilişkin herhangi bir çalışma alanı belirtmediğini ve sadece %55’inde psikolojik danışmanların diploma aldıkları bölümü bildirdiklerini bulmuşlardır. Aygün Cengiz (2008) de yaptığı çalışmada incelenen çevrimiçi psikolojik danışma hizmeti veren sitelerin oturum güvenliği, hukuki ve etik bilgilendirme ve üye olunan kuruluş yönünden eksik bilgi paylaştığını ortaya konmuştur. Türkiye’de ise çevrimiçi psikolojik danışma sürecindeki etik uygulamalara ilişkin önermeler bulunmaktadır (Erdem vd., 2021; Zeren ve Bulut, 2018). Bu önermeler doğrultusunda çevrimiçi psikolojik danışma uygulamalarının Türk PDR Derneği ya da T.C. Sağlık Bakanlığı gibi üst kuruluşların gözetiminde farklı yollarla denetlenmesi faydalı olabilir.

Çalışmanın üçüncü bulgusu çerçevesinde birçok çalışmanın çevrimiçi psikolojik danışma süreci ile yüz yüze psikolojik danışma sürecindeki terapötik ilişkinin karşılaştırılmasına odaklandığı görülmektedir. Bu araştırmalardaki sonuçlar birbirinden farklılaşmaktadır. Bazı araştırmalar iki yöntem arasında terapötik ilişki konusunda fark bulunmadığını ortaya koyarken (Erus ve Zeren, 2020; Zeren vd., 2022) bazı çalışmalar yüz yüze psikolojik danışmada çevrimiçi psikolojik danışmaya göre terapötik ilişkinin daha kolay kurulabileceğini göstermektedir (Yüksel Şahin, 2021). Açıközler (2022) ise yaptığı çalışmada yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışmada başlangıçta terapötik ilişki bakımından fark olmadığını ama zamanla yüz yüze psikolojik danışmada terapötik ilişkiyi geliştirmenin çevrimiçi psikolojik danışmaya göre daha kolay olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla alanyazındaki sonuçlar birbirinden farklılık gösterse de çevrimiçi psikolojik danışmada terapötik ilişkinin kurulmasının araştırmacıların ilgisini çektiği söylenebilir. Bu çalışmaya benzer şekilde yapılan derleme bir çalışmada çevrimiçi psikolojik danışma araştırmalarının önemli bir kısmının terapötik ilişkiye odaklandığını bulmuştur (Sucala vd., 2012). Bu bağlamda çevrimiçi psikolojik danışmada terapötik ilişkiyi geliştirmenin yeni yollarını bulmanın önemli olduğu söylenebilir. Örneğin psikolojik danışmanların terapötik ipuçlarını fark etmelerine yardımcı olacak yeni uygulamalar geliştirilebilir ve kullanılabilir.

Çevrimiçi psikolojik danışma bir yandan çevrimiçi yolla psikolojik danışma hizmeti sunulmasını ifade etmekte olup bir yandan da psikolojik danışma sürecinin temel yapı

taşlarını değiştirme potansiyeline sahip bir yöntemdir. Diğer bir deyişle psikolojik danışma hizmetlerinin yüz yüze sunulmaması sürece ilişkin bazı temel noktalarda farklılık yaratabilir. Nitekim psikolojik danışmadaki “güvenli ortam” terimi çevrimiçi kanallara geçildiğinde değişmiş olabilir. Richards ve Viganó (2013) çevrimiçi psikolojik danışmanın yaygınlaşmasıyla psikolojik danışmanlarının yeni rollerinin ve terapötik ilişkiyi yönlendirebilecek faktörlerin değişebileceğini işaret etmektedir. Sucala vd. (2012) tarafından yapılan derleme çalışmasında çevrimiçi psikolojik danışmanın yüz yüze psikolojik danışma kadar etkili olduğu bulunmuştur. Öte yandan yüz yüze psikolojik danışmaya göre avantajları ve dezavantajları bulunan çevrimiçi psikolojik danışma yöntemine olan ilginin Türkiye’de Covid-19 küresel salgınından sonra arttığı görülmektedir (Gök Kurşun, 2023; Özyiğita ve Atik, 2021; Özkan Ordulu, 2023; Yazıcı vd., 2021; Yüksel, 2022; Yüksel Şahin, 2021). Her ne kadar salgından sonra çevrimiçi psikolojik danışmaya olan ihtiyaç artmış olsa da çevrimiçi psikolojik danışma salgından bağımsız olarak teknolojik ilerlemelerle çok daha önceden ortaya çıkan bir yöntemdir (Skinner ve Zack, 2004). Dolayısıyla bu yönteme ilişkin psikolojik danışmanların bilgi ve beceri seviyelerini geliştirmeleri önemli gözükmektedir. Ayrıca çevrimiçi platformlar farklı yeterlikler gerektirebilir (Erdem vd., 2021; Zeren ve Bulut, 2018). Bu yeterlikleri ölçen bir ölçme aracının geliştirilmesi ve bu yeterliklerin nasıl artırılacağına yönelik çalışmaların yapılması alana katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada incelenen araştırmaların Google akademik ve YÖK Tez Merkezi’nden elde edilmesi ve sadece Türkiye’deki çalışmaların incelenmesi araştırmanın bir sınırlılığıdır. Yeni yapılacak çalışmalarda diğer veri tabanları araştırma kapsamına dahil edilerek uluslararası alanyazın da incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgozler, E. (2022). *Therapeutic alliance development and strains in psychotherapeutic alliance development and strains in psychodynamic psychotherapy with youth: comparing face-to-face and online processes* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, Lisansüstü Programlar Enstitüsü, İstanbul.
- Amanvermez, Y. (2015). The Comparison of online counseling researches in Turkey and USA. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 966-969. 10.1016/j.sbspro.2015.04.159
- Aslan, Ş., Akşab, G., Korkmaz, K., Türk, F. ve Hamamcı, Z. (2021). Çevrimiçi grupla psikolojik danışmada yaşanan güçlükler ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 207-239.
- Aydın, B. (2023). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı çevrim içi bireysel psikolojik danışmanın sağlık kaygısı üzerindeki etkisi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Aygün Cengiz, S. (2008). *Sanal terapi: İnternet'te terapi hizmetlerinin betimleyici bir çözümlemesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baker, K. D., & Ray, M. (2011). Online counseling: The good, the bad, and the possibilities. *Counselling Psychology Quarterly*, 24(4), 341-346. <http://dx.doi.org/10.1080/09515070.2011.632875>
- Barak, A., Klein, B., & Proudfoot, J. G. (2009). Defining internet-supported therapeutic interventions. *Annals of Behavioral Medicine*, 38(1), 4-17. <https://doi.org/10.1007/s12160-009-9130-7>
- Bloom, J. (1998). The ethical practice of web counselling. *British Journal of Guidance and Counselling*, 23, 53- 59.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design*. L.A.: Sage publications.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (3. Baskıdan çeviri), (Çev Eds: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal.
- Çatalağaç, İ. (2023). *Yüz yüze ve çevrim içi psikolojik danışmaya yönelik tutum ile kişilik özellikleri ve kendini damgalama ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Damar, E. (2019). *Çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik psikolojik danışmanların görüşleri: Nitel bir çalışma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Demirci, İ., Şar, A. H. ve Manap, A. (2014). The Validity And Reliability Of The Turkish Version Of The Online Counseling And Face-To-Face Counseling

- Attitudes Scale. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 1(1), 15–22. <http://doi.org/10.17220/ijpes.2014.01.002>
- Dowling, M., & Rickwood, D. (2013). Online counseling and therapy for mental health problems: A systematic review of individual synchronous interventions using chat. *Journal of Technology in Human Services*, 31(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/15228835.2012.728508>
- Eken, E., Koç, I. ve Esen, E. (2022). Psikolojik Danışman Adaylarının Çevrimiçi Psikolojik Danışma Deneyimlerine İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16(40). <https://doi.org/10.29329/mjer.2022.481.5>
- Erdem, A. ve Özdemir, M. (2020). Çevrimiçi ve yüz yüze psikolojik danışmaya ilişkin algıları keşfetmek: nitel bir çalışma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12, 331-363. [10.18863/pgy.793232](https://doi.org/10.18863/pgy.793232)
- Erdem, A., Buyruk Genç, A., Erus S. M. ve Demirci, İ. (2021). Çevrimiçi Psikolojik danışma, teknoloji ve sosyal medya. F. E. İkiz, A. Uz Baş ve Ü. Arslan (Ed.) *Psikolojik danışma etik kodları* içinde (s. 94-105). Ankara: Türk PDR Derneği Yayınları.
- Erus, S. M. ve Zeren, Ş. G. (2020). Danışan ve Psikolojik Danışmanın Penceresinden Terapötik İşbirliği: Çevrimiçi, Yüz Yüze ve Plasebo Gruplarının Karşılaştırılması. *Journal of Academic Social Science Studies*, 13(81). <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.40292>
- Gök Kurşun, Ş. (2023). Covid-19 pandemi döneminde mültecilere çevrimiçi psikolojik destek sağlayan ruh sağlığı çalışanlarının deneyimlerine dair nitel analiz çalışması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, Lisansüstü Programlar Enstitüsü, İstanbul.
- Hanley, T. (2021). Researching online counselling and psychotherapy: The past, the present and the future. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(3), 493-497. <https://doi.org/10.1002/capr.12385>
- Heinlen, K. T., Welfel, E. R., Richmond, E. N., & Rak, C. F. (2003). The scope of webcounseling: A survey of services and compliance with NBCC standards for the ethical practice of webcounseling. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 81(1), 61.
- Huang, X., Wang, Q., & Zhong, Z. (2020, December). The advantages and disadvantages of online counseling under the rapid development of information technology. In *2020 2nd International Conference on Information Technology and Computer Application (ITCA)* (pp. 725-728). IEEE. [doi:10.1109/ITCA52113.2020.00156](https://doi.org/10.1109/ITCA52113.2020.00156)

- Kiye, S. (2022). Kovid-19 Pandemisi Sürecinde Psikolojik Danışmanların Çevrimiçi Çalışma Deneyimleri: Metaforik Bir Analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 21-42. <https://doi.org/10.51460/baebd.1065274>
- Kulbaş, E. (2021). *Pozitif psikoloji temelli çevrimiçi grupla psikolojik danışma programının zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin psikolojik iyi oluş, öz anlayış ve umut düzeylerine etkisi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Mallen, M., & Vogel, D. (2005). Introduction to the major contribution: Counseling psychology and online counseling. *The Counseling Psychologist*, 33, 761-775
- Mallen, M. J., Vogel, D. L., Rochlen, A. B., & Day, S. X. (2005). Online counseling: Reviewing the literature from a counseling psychology framework. *The Counseling Psychologist*, 33(6), 819-871. <https://doi.org/10.1177/0011000005278624>
- Maples, M. F., & Han, S. (2008). Cybercounseling in the United States and South Korea: Implications for counseling college students of the millennial generation and the networked generation. *Journal of Counseling & Development*, 86(2), 178-183. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00495.x>
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Özdemir, M. B. ve Barut, Y. (2020). Psikolojik danışma uygulamalarında post modern bakış açısı: Çevrimiçi psikolojik danışma. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 192-199. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.20.03.24>
- Özkan, M. (2023). *Okulda yüz yüze yürütülen psikolojik danışma hizmeti ile uzaktan yürütülen psikolojik danışma hizmetinin ilişkisi: Çevrim içi psikolojik danışma tutumlarının düzenleyici rolü*. (Yayınlanmış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Özkan Ordulu, N. (2023). *COVID-19 pandemisi döneminde çevrimiçi psikoterapi ortamı ve terapötik ilişkiye yansımaları* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, F., Zümbül, D. ve Akça, F. (2022). Online ve yüz yüze psikolojik danışmaya ilişkin tutum ile çevrimiçi mahremiyet kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(45), 1071-1095. [10.46928/iticusbe.1072045](https://doi.org/10.46928/iticusbe.1072045)
- Özyiğita, M. K. ve Atik, Z. E. (2021). Covid-19 Sürecinde Psikolojik Danışma ve Süpervizyon:# evdekal Deneyimi, *Başkent University Journal of Education* 2021, 8(1), 284-308.
- 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. *International Journal of Surgery* (88), 105906. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Postel, M. G., de Haan, H. A., & De Jong, C. A. (2008). E-therapy for mental health problems: a systematic review. *Telemedicine and e-Health*, 14(7), 707-714. <https://doi.org/10.1089/tmj.2007.0111>
- Poyrazlı, Ş. ve Can, A. (2020). Çevrim içi psikolojik danışma: Etik kuralları, COVID-19 süreci, öneriler. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 59-83.
- Pulat, M. (2022). *Online counseling: what do clients and psychological counselors experience and think?* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Richards, D., & Viganó, N. (2013). Online counseling: A narrative and critical review of the literature. *Journal of clinical psychology*, 69(9), 994-1011. <https://doi.org/10.1002/jclp.21974>
- Rochlen, A. B., Zack, J. S., & Speyer, C. (2004). Online therapy: Review of relevant definitions, debates, and current empirical support. *Journal of clinical psychology*, 60(3), 269-283. <https://doi.org/10.1002/jclp.10263>
- Shaw, H., & Shaw, S. (2006). Critical ethical issues in online counseling: Assessing current practices with an ethical intent checklist. *Journal of Counseling and Development*, 84(1), 41-53. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00378.x>
- Skinner, A., & Zack, J. S. (2004). Counseling and the Internet. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 434-446. <https://doi.org/10.1177/000276420427028>
- Sucala, M., Schnur, J. B., Constantino, M. J., Miller, S. J., Brackman, E. H., & Montgomery, G. H. (2012). The therapeutic relationship in e-therapy for mental health: a systematic review. *Journal of medical Internet research*, 14(4), 110. [10.2196/jmir.2084](https://doi.org/10.2196/jmir.2084)
- Sussman, R. J. (2004). Counseling over the Internet: Benefits and challenges in the use of new technologies. *Cyberbytes: Highlighting compelling uses of technology in counseling içinde* (Ed. G.R. Walz & C. Kilkman). <https://eric.ed.gov/?id=ED478216>
- Uysal, S. (2022). *The effectiveness of 10-week online trauma center trauma-sensitive yoga (TCTSY) sessions on interoceptive awareness and depression, anxiety, stress scores.* (Yayınlanmış Doktora Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, Lisansüstü Programlar Enstitüsü, İstanbul.
- Yastibaş Kaçar, C. (2023). *Meme kanseri tanısı olan kadınlarda travma sonrası gelişim odaklı çevrimiçi grup terapisinin etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yazıcı, H., Altun, F., Tosun, C. ve Özdemir, M. (2021). Covid-19 Salgının ilk aylarında gözlenen psikolojik problemler ve ruh sağlığı uzmanlarının bu problemlere

- çevrimiçi (online) yollarla müdahale etmeye ilişkin deneyimleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(4), 1460-1484.
<https://doi.org/10.53487/ataunisosbil.900363>
- Yılmaz, F. (2019). *Siber danışmanların bakış açısıyla siber danışmanlık: Fırsatlar ve zorluklar*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Boğaziçi Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz Dinç, S. (2021). *EMDR odaklı çevrimiçi grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinde psikolojik ihtiyaç doyumunu, psikolojik sağlamlık, psikolojik iyi oluş ve küçük 't' travma üzerindeki etkisi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yurayat, P., & Seechaliao, T. (2022). Undergraduate students' attitudes towards online counseling since the COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 12(1), 72-83.
<https://scholar.archive.org/work/4tcgmtkovjchvjyofqlu3cyuny/access/wayback/>
<https://ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/download/0/0/46587/49766>
- Yüksel, M. (2022). *Exploring couple and family therapists' adjustment to online therapy in the context of covid-19 from a systemic perspective*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, Lisansüstü Programlar Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel Şahin, F. (2021). Psikolojik danışmanların covid-19'a, yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma yapmaya, yüz yüze ve çevrimiçi eğitim almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 496-522.
<https://doi.org/10.21733/ibad.799721>
- Zeren, Ş. G. (2016). Yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma: Danışanların sorunları ve memnuniyetleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(182). 10.15390/EB.2015.4696
- Zeren, Ş. G. (2020). *Psikolojik danışmada yeni açılımlar ve çevrimiçi psikolojik danışmaya giriş*. Ş.G. Zeren (Ed.), Psikolojik danışmada yeni açılımlar ve çevrimiçi psikolojik danışma: Uygulayıcılar için el kitabı içinde (s. 2-27), (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Zeren, Ş. G. ve Bulut, E. (2018). Çevrimiçi psikolojik danışmada etik ve standartlar: Bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 63-80.
- Zeren, G., Erus, S. M., Amanvermez, Y., Buyruk Genç, A. & Duy, B. (2022). Client's Experiences of Online Counseling: Satisfaction and Therapeutic Alliance. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(1), 634-658.
10.14812/cufej.843542
- Zeren, S. G., Erus, S. M., Amanvermez, Y., Buyruk Genç, A., Yılmaz, M. B., & Duy, B. (2020). The Effectiveness of Online Counseling for University Students in

Turkey: A Non-Randomized Controlled Trial. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 825-834. 10.12973/eu-jer.9.2.825

SUMMARY

Purpose

This study aims to examine the research on online counseling in Türkiye. In this context, the researches on online counseling in Türkiye were examined according to publication type, study type, study group, and subject matter. In addition, the general results of the studies were examined.

Method

This research was conducted using the qualitative research method. Document analysis technique was used. The study included 34 studies accessed from Google Scholar and YÖK Thesis Center. Some inclusion criteria were determined for the studies in the literature. The first criterion included studies with specific keywords in Turkish and English. The second criterion included the fields of guidance and psychological counseling, psychology and psychiatry. In this context, studies outside the mental health fields were not included. The third criterion excludes studies written in compilations, papers, or reviews other than research articles and theses. The Research Classification Form the researchers prepared was used as a data collection tool. The Research Classification Form includes the publication type, study type, study group, subject matter, and research results.

Conclusion and Recommendations

As a result of the findings, more than half of the studies on online counseling are thesis studies. According to the study type, most studies were conducted using qualitative methods. The most studied topics in this field were mainly within the framework of perceptions towards the online counseling service provided and received and the reflections of the Covid-19 pandemic in the field of mental health. It was determined that studies on online counseling were mainly conducted with clients and then with counselors. In addition, studies examine individuals' preferences and attitudes toward receiving online counseling help in large groups. On the other hand, there are limited studies examining the attitudes of psychological counselors toward online counseling. Future studies on this subject may contribute to the field.

It is seen that the online counseling process brings ethical concerns and certain limitations related to privacy. In this regard, websites providing online counseling services should be checked by higher organizations. According to the general results of the studies conducted in Türkiye, it was found that it is more difficult to develop therapeutic alliances online than face-to-face counseling. In this context, alternative ways of developing therapeutic alliances in online counseling can be investigated.

ORCID

Mehmet Buğra AKALIN  ORCID: 0000-0002-8528-9784

Mehmet GÜVEN  ORCID: 0000-0002-0134-7562

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Öğretmen Yenileşimci İş Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması* **

Investigating the Factors Affecting Teachers' Innovative Work Behaviours: A Case Study

Erhan DOLAPCI¹, Feyzi ULUĞ²

¹ Kastamonu Göl Anadolu Lisesi. e-posta: erhandolapci85@gmail.com

² Gazi Üniversite, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. e-posta: feyziulug@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 12.03.2024

Yayına Kabul Tarihi: 05.09.2024

ÖZ

Bu araştırmada, öğretmen yenileşimci iş davranışlarına etki eden faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninde tasarlanan araştırmaya, 2022-2023 eğitim öğretim yılı Kastamonu il merkezindeki devlet okullarında görev yapan 11 öğretmen katılmıştır. Araştırmada katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemleri olan ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Ayrıca araştırmada gözlem tekniği kullanılarak veri toplama tekniklerinde çeşitlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma elde edilen bulgular ışığında; öğretmen motivasyonu, okul müdürü liderliği, mesleki işbirliği, öğretmen eğitim düzeyi ve öğretmen bağlılığı gibi bazı bireysel, örgütsel ve demografik faktörlerin öğretmen yenileşimci iş davranışı üzerinde etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları bağlamında, okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde yenileşimi desteklemeye dayalı liderlik davranışlarının kazandırılması ve okullarda yenileşimci kültürün yaygınlaştırılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Öğretmen yenileşimci iş davranışları, Durum çalışması

***Alıntılama:** Dolapçı, E., & Uluğ, F. (2024). Öğretmen yenileşimci iş davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 1891-1920.

** Bu çalışma 2 Mayıs-7 Mayıs 2023 tarihleri arasında düzenlenen 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ABSTRACT

This research aims to investigate the factors affecting teachers' innovative work behaviours. 11 teachers working in public schools in Kastamonu city center in the 2022-2023 academic year participated in the research, which was designed with a qualitative research method and case study design. While determining the participants in the study, criterion and maximum diversity sampling, which are purposeful sampling methods, were preferred. In the study, data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form developed by the researchers. The data collected in the research were analyzed using the content analysis technique. In addition, by using the observation technique in the study, an attempt was made to provide diversity in data collection techniques and to eliminate scientific limitations. In light of the study findings, it has been concluded that some individual, organizational and demographic factors such as teacher motivation, school principal leadership, professional collaboration, teacher education level and teacher commitment are effective on teacher innovative work behavior. In the context of the research results, it can be suggested that leadership behaviors based on supporting innovation should be introduced in the training of school administrators and that innovative culture should be disseminated in schools.

Keywords: Teacher, Teachers' innovative work behavior, Case study

GİRİŞ

Eğitim öğretim sürecinde öğretmen nitelikleri, geçmişte olduğu gibi günümüzde de halen önemini koruyan bir kavramdır. Öğrenci başarısı üzerinde belirleyici olan etmenlerin neler olduğunu ortaya koymak için yapılan çalışmalar ile öğretimin kalitesini belirleyen etmenlerin neler olduğuna yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında da öğretmenin eğitim sistemindeki önemi anlaşılmaktadır (Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2003; Heck & Hallinger, 2014). Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde gerçekleştireceği yöntem, teknik ve uygulamaların, öğretimin kalitesinde belirleyici olduğu görülmektedir (Paletta, Alimehmeti, Mazzetti & Guglielmi, 2021). Alanyazın incelendiğinde öğretimin kalitesinin geliştirilmesi bağlamında, öğretmen yenileşimci davranışlarının tartışılan önemli kavramlardan biri olduğu anlaşılmaktadır (Dolapçı, 2024; Kundu & Roy, 2016; Thurlings, Evers & Vermeulen, 2015; Zainal & Matore, 2019).

Yaşanan hızlı değişim ile birlikte öğretmenlerden beklentilerde değişmekte, yenileşimci davranışlar göstermesi beklenmektedir (Kocasarıç, 2018). Çünkü yenileşimci iş davranışı, örgüt başarısı ve örgütü hayatta tutmak için çok önemli görülmektedir

(Thurlings vd., 2015). Okullarda yenileşimci iş davranışına ihtiyaç duyulması ise üç ana neden çerçevesinde değerlendirilmektedir (Catio, 2019). Bunlardan ilki, hızla değişen bir topluma uyum sağlamak için yenileşimci iş davranışın önemli olmasıdır. Bilgi toplumundaki talepler hem öğrenciler hem de öğretmenler için artmaktadır (Brandsford, Derry, Berliner & Hammerness, 2005). Bir diğeri gelişen yeni teknolojiler ve öğretimle ilgili yeni anlayışların yenileşimci iş davranışı gerektirmesidir. Özellikle eğitimde yapay zeka uygulamalarının kullanılmaya başlanması bu gerekliliğe bir örnek olarak verilebilir. Üçüncüsü, okulların iyi bir örnek oluşturması, toplumun rekabetçi kalabilmesi ve vatandaşların daha yenileşimci davranışları için bir başlangıç noktası olarak hareket etmesi gerektiğidir (Catio, 2019). Bu bağlamda öğretmen yenileşimci iş davranışı; okulların geliştirilmesi, etkililiği ve bir bilgi toplumu olarak gelişimi için son derece önemli sayılabilir. Alanyazın incelendiğinde de yenileşimci iş davranışının öğretmenlik mesleğinin merkezinde olması gerektiği ve öğretmen yenileşimci iş davranışını etkileyen faktörlerin ele alındığı görülmektedir (Kartal & Bektaş, 2020; Thurlings vd., 2015; Tura & Akbaşı, 2021; Zainal & Matore, 2019). Yenileşimci iş davranışını etkileyen faktörlerin ise genellikle demografik, bireysel ve örgütsel etmenler bağlamında incelendiği görülmektedir (Thurlings vd., 2015; Zainal & Matore, 2019). Fakat az sayıda çalışmanın, özellikle öğretmenlerin yenileşimci iş davranışlarına ve bunun belirleyicilerine odaklandığı belirtilmektedir (Klaeijssen vd., 2018). Nitekim Thurlings ve diğerleri (2015) öğretmenin yenileşimci iş davranışlarını geliştirmek için, okullarda yenileşimci davranışı hangi faktörlerin etkilediğini ortaya koymanın gerekliliğini vurgulamaktadırlar.

Türkiye’de öğretmen yenileşimci iş davranışlarını ele alan bazı çalışmalar gerçekleştirildiği görülmektedir (Atalay Altaş, 2021; Dolapcı, 2024; Kılınç vd., 2022; Solmaz, 2019; Töre, 2017; Yoz, 2020). Fakat ulusal ve uluslararası alanyazında mevcut çalışmada olduğu gibi öğretmen yenileşimci iş davranışlarını etkileyen faktörleri durum çalışması deseninde inceleyen nitel çalışmalar sınırlıdır. Nitekim Tura ve Akbaşı (2021) öğretmen yenilikçiliğini etkileyen faktörleri belirlemek için yaptıkları derleme çalışmasında, Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin yenileşimci iş davranışlarına etki

eden faktörlerin ele alınacağı kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretmen yenileşimci iş davranışlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri inceleme konusu alan mevcut araştırmanın ulusal ve uluslararası literatüre katkı sunması beklenmektedir. Öğretmenlerin öğretmen yenileşimci iş davranışlarını etkileyen faktörlerin ortaya konmasının okullarda öğretim uygulamalarını iyileştirmek ve okul etkililiğini sağlamak bakımından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca politik çerçevede değerlendirildiğinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi'nde de öğretmenlerin dönüşen rollere uyum sağlaması için çeşitli beceriler kazanması ve bunun desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2017). MEB 2024-2028 Stratejik Planı'na bakıldığında da öğretmenlerin çağın gerekliliklerine uygun yeterlikler kazanabilmesi için planlamalar yapıldığı ve mesleki gelişimin önemi üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2024). Bu bağlamda MEB tarafından yürütülen faaliyetlere bakıldığında öğretmen yenileşimci iş davranışlarının değer gördüğü anlaşılmaktadır. Bu bakımdan mevcut araştırma sonuçlarının alan yazına ampirik çalışmalara yol göstermesi katkısının yanısıra politika yapıcılar ve uygulayıcılara da öğretimin kalitesini iyileştirmede yapılacaklar açısından katkıda bulunması beklenmektedir.

Öğretmen Yenileşimci İş Davranışı

Yenileşimci iş davranışı, iş rollerinde, gruplarda veya örgütlerde performans faydası elde etmek için yeni fikirlerin yaratılması, tanıtılması ve uygulanması biçimi olarak tanımlanır. Yenileşimin avantajları, örgütün daha iyi işleyişi, kaynaklar ve iş talepleri arasındaki dengeyi sağlama, artan iş tatmini ve daha iyi kişiler arası iletişim gibi bireysel veya grup çalışanları için sosyo psikolojik faydaları içerebilir (Janssen, 2000).

Aynı zamanda örgütlerde yenileşimci davranış, çalışma ortamında bir değişiklikle sonuçlanan bireysel düzeyde teşvik edilen yaratıcı faaliyetleri kapsayan insan kaynaklarının geliştirilmesinde yer almaktadır (De Jong & Den Hartog, 2010). Yenileşimci iş davranışı sergileyen çalışanlar yeni fikirleri çalışma ortamlarında

uygulamaktadırlar. Yenileşimci iş davranışı, örgütsel yenilik ve nihayetinde örgütsel kalıcılık ve etkinlik için temel teşkil etmektedir (NESTA, 2009).

Yenileşimci iş davranışı ile ilgili ortaya konulan bazı modellere bakıldığında; yaratıcı fikirler üretmenin, yenileşimci davranışı harekete geçirmenin ilk adımı olduğu görülmektedir (Janssen, 2000; Lukes & Stephan, 2017; Scott ve Bruce, 1994). Uygulamada, çalışanların yenileşimci davranışı, yaratıcılık kavramının dışında kalan yenileşim sonuçlarından (yani yeni ürünler) ziyade sürece (yani yenileşimci faaliyetlerde bulunmaya) odaklanır (Qi vd., 2019). Bir örgüt olarak okullarda ise çalışanlar, öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenler, eğitim personeli ve okul yöneticileridir. Öğretmen yenileşimci iş davranışı, öğretmenlerce başlatılan yeni ve faydalı fikirlerin toplu olarak okullarda tanıtılması ve uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Lu, 2019). Başka bir ifadeyle öğretmen yenileşimci iş davranışı öğretmenlerin öğretimin geliştirilmesi bağlamında uyguladığı yöntem ve tekniklerde yeni fikirler ürettiği, fikirlere destekçiler aradığı ve fikirleri uyguladığı davranışların bütünüdür. Alanyazında yapılan çalışmalarda da öğrenci başarısını sağlamak için öğretmenlerin yeterli donanım ve mesleki beceriye sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Kwankman, 2003). Yeterli donanıma sahip bir öğretmenin sahip olması gereken temel nitelikler ise; yenileşimcilik, işbirliği, uzmanlık ve inanmışlık şeklinde sıralanmaktadır (Kesen ve Öztürk, 2019). Thurlings ve diğerlerine (2015) göre de yenileşimci davranış öğretmenlik mesleğinin merkezinde olmalıdır. Öğretmen yenileşimci iş davranışlarını geliştirmek için ise bu davranışlara doğrudan veya dolaylı olarak etki eden etmenlerin bilinmesi önemlidir (Zainal & Matore, 2019).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin, yenileşimci iş davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre yenileşimci iş davranışı ne ifade etmektedir?

2. Öğretmenlerin görüşlerine göre yenileşimci iş davranışlarını kolaylaştıran faktörler nelerdir?
3. Öğretmenlerin görüşlerine göre yenileşimci iş davranışlarını zorlaştıran faktörler nelerdir?
4. Öğretmen görüşlerine göre öğretmen yenileşimci iş davranışlarını geliştirmek için neler yapılabilir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Mevcut araştırma, ele aldığı “yenileşimci iş davranışı” olgusunu derinlik odaklı incelemeyi ve bu olguyu içinde yer aldığı gerçek bağlam veya içerik bağlamında ortaya koymayı amaçladığı için nitel araştırma desenlerinden tekli durum çalışması deseninde kurgulanmıştır (Yin, 2014). Nitel durum çalışmasının önemli bir özelliği bir durumun derinlemesine araştırılarak o duruma yönelik sonuçların ortaya koyulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca durum çalışmalarında bir olguya müdahalede bulunmadan araştırmacıya olguyu derinlemesine inceleme, anlama; araştırılan olgunun birey ve toplum üzerinde etkisi ya da ilişkisine yönelik çıkarımlarda bulunma fırsatı sağladığı belirtmektedir (Saban ve Ersoy, 2017). Mevcut araştırma öğretmenlerin yenileşimci iş davranışları etkileyen faktörlere yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi yaşamda var olan gerçek bir durum olarak seçilmiş ve yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin yenileşimci davranışlarını etkileyen unsurların ortaya konulması amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmaya 2022-2023 öğretim yılında Kastamonu merkez ilçesinde devlet okullarında çalışan 11 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. İlk olarak ölçüt örnekleme yöntemi yoluyla, görev yaptıkları okullarda yenilikçi öğretim uygulamalarıyla ön plana çıkan, il genelinde TÜBİTAK vb. projelerde

görev alan, EBA'da aktif içerik üreten, STEM vb. hizmetiçi eğitimlere katılmış olan katılımcılar seçilmiştir. Bu katılımcıların seçiminde Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi'nden gerekli veriler alınmıştır. Bu ölçütün kullanılmasının nedeni, daha çok yenileşimci iş davranışı sergilediği düşünülen öğretmenlere ulaşılarak öğretmen yenileşimci iş davranışlarını etkileyen faktörlerin derinlemesine incelenmesidir. Katılımcıların seçiminde ikinci olarak ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanılmasının nedeni öğretmen yenileşimci iş davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin farklı yönlerden incelenmesi ve farklı görüşlerin ortaya konmasıdır. Maksimum örnekleme yönteminin amacı genellemelerden ziyade durumlar arasındaki farklılıkların saptanması ve durumun farklı boyutlarının ortaya konmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu doğrultuda öğretmenlerin cinsiyeti, branşı, eğitim düzeyi ve görev yaptığı okul bağlamında çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

<i>Sıra No</i>	<i>Okul</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Branş</i>	<i>Eğitim Durumu</i>
1	Güneş Ortaokulu	Kadın	Fen Bilimleri	Yüksek lisans
2	Yıldız Ortaokulu	Kadın	İngilizce	Lisans
3	Dünya Okulu	Kadın	İngilizce	Yüksek lisans
4	Ay İlkokulu	Kadın	Okul Öncesi	Lisans
5	Göktaş Lisesi	Erkek	Matematik	Doktora
6	Gezegen Ortaokulu	Erkek	Fen Bilimleri	Yüksek lisans
7	Galaksi İlkokulu	Erkek	Sınıf Öğretmeni	Yüksek lisans
8	Bulut Lisesi	Erkek	Edebiyat	Lisans
9	Uzay Okulu	Erkek	Fen Bilimleri	Doktora
10	Uzay Okulu	Erkek	Fen Bilimleri	Doktora
11	Yıldırım Ortaokulu	Erkek	Bilişim Teknolojileri	Lisans

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken literatür görüşme formu sorularının oluşturulmasına rehberlik etmiş ve alanda öğretmen yenileşimci davranışları ile ilgili olarak ortaya çıkan ortak temalar etrafında sorular oluşturulmuştur. Derinlemesine bilgi edinmek için ilave sorular oluşturulabileceği (Glesne, 2012) dikkate alınarak sorular, açık uçlu ve esnek olarak hazırlanmış, ihtiyaca binayen kullanılmak için sonda sorular eklenmiştir. Oluşturulan sorular alanında uzman iki akademisyene incelemek üzere iletilmiş ve gelen dönütler gözden geçirilerek son hali verilmiştir. Ayrıca veri toplarken çeşitli yazarların önerdiği etik ilkeler takip edilmiştir (Weaver-Hightower 2019). Örneğin, görüşme başlamadan önce her katılımcıya çalışmanın amacı hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Katılımcıların istemedikleri hiçbir soruya cevap vermek zorunda olmadıkları, istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri açıkça belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılara kişisel bilgilerin gizli tutulacağı bilgisi verilmiştir. Katılımcılara görüşmeye başlamadan önce gönüllü onam formu doldurtularak imza altına alınmıştır.

Veri toplama sürecinde her görüşme, tek bir katılımcıyla buluşmayı kabul ettikleri bir yerde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı teyidiyle görüşmeler sesli kayıta alınmıştır. Sesli kayıt istenmediğinde ya da mümkün olmadığında görüşmede notlar tutulmuştur. Görüşmeler yaklaşık 30-40 dakika arasında sürmüştür. Bilimsel araştırma etiğine uygun olacak şekilde katılımcılar ve görev yaptığı okulları araştırmada kodlanarak belirtilmiş; kimlik bilgileri saklı tutularak katılımcıları tanıttıcı kısa kodlar verilmiştir. Örneğin, katılımcı sırasını ifade eden bir kod numarası eklenerek birinci sıradaki katılımcı K1 olarak kodlanmıştır. Böylece katılımcıların araştırmanın amacına yönelik daha güvenilir bilgiler vermesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Mevcut araştırmada verilerinin analiz sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde ulaşılan veriler içerik analizi tekniği ile ortaya konulmuştur. İçerik analizi yöntemi; katılımcılarından elde edilen benzer verilerin kodlanıp belirli

temalar etrafında bir araya getirilerek anlaşılabilir bir biçimde düzenlenip, yorumlanmasını içermektedir (Miles and Huberman, 1994). Ayrıca içerik analizinde tema, kod, konu ve kavramları anlaşılır kılmak ve desteklemek üzere alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Bunun yanı sıra, tema ve kodlar oluşturulma sürecinde farklı araştırmacıların görüşleriyle desteklenmektedir (Creswell, 2007).

Analiz sürecine, gereksiz bilgileri tespit edip kaldırana kadar transkrip edilen ses kayıtlarını okuyarak başlanılmıştır. Daha sonra metinlerde geçen görüşme soruları doğrultusunda verilen cevaplardan ilgili parçaları bulup onlara kod etiketleri atayarak kodlama sürecine geçilmiştir. Son olarak elde edilen kodlar çalışmada belirtilen temalar altında kategorize edilmiştir. Bu aşamayı, Creswell (2016) kodların gruplandırılarak alt temalar oluşturulma süreci olarak açıklamıştır.

Ayrıca mevcut araştırmada gözlem tekniği de tercih edilmiştir. Gözlem tekniğinin tercih edilme nedeni, veri toplama sürecinde çeşitlik sağlamak ve bilimsel sınırlılıkları ortadan ortadan kaldırmaktır. Araştırmada uzun süreli gözlem yapılarak öğretmen yenileşimci davranışlarını etkileyen faktörlerle ilgili bağlamın temel özellikleri kavranmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacının seyri ile ilgili sürekli notlar tutulmuş ve tutulan notlar ilgisiz verilerin ayıklanmasında kullanılmıştır. Yapılan gözlemlerde katılımcıların öğretmenler odasındaki ilişkileri, okul yöneticileri ile olan iletişimi, ders işlerken kullandıkları yöntemler ve katıldıkları bilimsel etkinlikler gözlenerek öğretmen yenileşimci davranışlarını etkileyen etmenler ortaya konmaya çalışılmıştır. Uzun süreli etkileşim stratejisi ve ayrıntılı betimleme teknikleri kullanılarak araştırmada geçerliğin sağlanması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca, elde edilen veriler düzenlenip, e-posta yoluyla katılımcılardan bunları teyit etmeleri istenerek katılımcı teyidi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Mevcut araştırma bulguları, öğretmen yenileşimci iş davranışı kavramı, öğretmen yenileşimci iş davranışlarını kolaylaştıran faktörler, öğretmen yenileşimci iş davranışlarını zorlaştıran faktörler ve öğretmen yenileşimci iş davranışlarının geliştirilmesi olarak isimlendirilen dört tema altında toplanmıştır.

Öğretmen Yenileşimci İş Davranışı Kavramı

Katılımcılara ilk olarak, “Öğretmen yenileşimci iş davranışı size ne ifade etmektedir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Yenileşimci İş Davranışı Kavramına İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Katılımcılar	n
Öğretim yöntem ve tekniklerinde yeniliği takip edip öğretim ortamına aktarabilme	(K ₆ , K ₈ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₁)	5
	(K ₂ , K ₅ , K ₇)	3
Öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirme	(K ₁ , K ₄ , K ₃)	3
Teknolojiyi eğitim ortamına entegre edebilme		

Tablo 2’ye bakıldığında katılımcıların yarısına yakınının (n=5) öğretmen yenileşimci iş davranışını “Öğretim yöntem ve tekniklerinde yeniliği takip edip öğretim ortamına aktarabilme” olarak anlamlandırdıkları dikkat çekmektedir. Öğretmenlerden birinin bu durum ile ilgili ifadeleri şöyledir:

“Öğretmenin inovatif davranması, varolan gelişimleri takip etmesi, ders içinde kendi yeni etkinlikler bulması, yenilikçi etkinliklerle dersleri sürdürmesi ve yenilikçi biçimde yapması olarak söyleyebilirim. Yani eğitim ortamını klasik yoldan çıkartarak, farklılaştırarak yeni yöntem ve tarzlar denemesi.” K8

Öğretmenlerin bir kısmı (n=3) ise öğretmen yenileşimci iş davranışı kavramını öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmesi olarak dile getirmektedir. Bu tanımlamayla ilgili katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir:

“Bu yüzden yenileşimci iş davranışı denildiğinde öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmesi aklıma geliyor. Ve bunun bir gereklilik olduğunu düşünüyorum. Bence rürekli aynı yöntem ve teknik ve ortamlarda sürecin gerçekleştirilmesi ile farklı öğrenme çıktıları beklemek büyük hata. Einstein’ın dediği gibi Aynı şeyleri tekrar tekrar yapıp farklı sonuçlar beklemek delilik” K7

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerden bazılarının ise öğretmen yenileşimci iş davranışını “Teknolojiyi eğitim ortamına entegre edebilme” olarak anlamlandırdıkları dikkat çekmektedir. Öğretmenlerden birinin bu konuyla ilgili görüşü şöyledir:

“Bana göre öğretmen yenileşimci iş davranışı, öğretmenin ders uygulamalarında sergilemiş olduğu yeniliklerdir. Bunun da özellikle günümüzde gelişen teknolojiyi kullanmakla mümkün olduğunu düşünüyorum. Dijital araç kullanımının derslerde aktif kullanımının öğrencideki ders başarısını arttırdığını gözlemlediğim için kendimi de bu alanda geliştirecek tüm etkinliklere (MOOC, British Council ve eTwinning eğitimleri) vakit ayırıyorum. Bu sayede ders etkinliklerde CLIL, STEM ve STEAM yaklaşımlarını kullanabiliyorum ve web 2.0 araçları sayesinde öğrencilere zorlanmadan aktarıp, konuların pekişmesini sağlayabiliyorum.” ÖK3

Özetle öğretmenlerin, yenileşimci iş davranışına yönelik tanımlamalarının ortak noktası; öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinde çağın gerekliliklerini takip ederek yenileşimci uygulamalar gerçekleştirmeleri olduğu söylenebilir.

Öğretmen Yenileşimci İş Davranışlarını Kolaylaştıran Faktörler

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmen yenileşimci iş davranışlarını kolaylaştıran faktörler nelerdir?” sorusuna katılımcılar tarafından verilen cevaplar Tablo 3’ de sunulmuştur.

Tablo 3. Yenileşimci İş Davranışlarını Kolaylaştıran Faktörlere İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Katılımcılar	n
İçsel motivasyon	(K ₁ , K ₂ , K ₃ , K ₄ , K ₆ , K ₇ , K ₈ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₁)	10
Okul müdürü liderliği	(K ₁ , K ₂ , K ₃ , K ₅ , K ₇ , K ₈ , K ₉ , K ₁₁)	8
Mesleki işbirliği	(K ₁ , K ₂ , K ₃ , K ₅ , K ₆ , K ₉)	6
Eğitim düzeyi	(K ₁ , K ₂ , K ₅ , K ₇ , K ₉ , K ₁₀)	6
Öğretmen bağlılığı	(K ₁ , K ₂ , K ₈)	3

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının (n=10) öğretmen yenileşimci davranışlarında içsel motivasyonu çok önemli bir faktör olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Özellikle içsel motivasyonun çok etkili olduğunu düşünüyorum. Yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya müthiş bir istek duyuyorum. Bunları gerçekleştirdiğimde çok mutlu oluyorum.” K1

“Benim için en önemlisi etmen içsel motivasyonum. Öğrencileri daha istekli ve çalışmaların çok daha verimli olduğunu gördükçe ben de daha fazla şey öğrenip aktarma isteği duyuyorum.” K3

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların görüşlerine göre dikkat çeken diğer bir faktör de okul müdürü liderliğidir. Bu bulguyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Tabiki fikirlerimi uygulama açısından okul idaresinin özellikle de okul müdürünün tutumu çok önemli. Benim müdürümde bu konuda sıkıntı çıkarmıyor. Zaten proje odaklı bir yaklaşım sergilediğim için okulun yaptığımız projelerle adının geçmesi onu da mutlu edip gururlandırıyor.” K1

“Sağolsun müdürümüz mesela farklı bir konu için imzası lazımdı ben senin yaptığın herşeyin altına imza atarım dedi. Sağolsun onere etti beni. Her konuda güveniyor. Ben bir şey yapıyorsam onu yapmam gerektiği için yaptığının farkında. Farklı birşeyler yapabiliyoruz. Hatta bazen şikayet konusu da olabiliyor. Mesela bazı veliler test çözmek

yerine niye bilgisayarla birşeyler gösterip duruyor çocuklara gibi. Sağolsun idaremiz arkamızdabize güveniyorlar” K5

Tablo 3’deki bulgular incelendiğinde mesleki işbirliği (n=6) ve öğretmen eğitim düzeyinin (n=6) öğretmen yenileşimci iş davranışlarını kolaylaştıran önemli iki faktör olarak görüldüğü dikkat çekmektedir. Bu durum katılımcı tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Meslektaşlarımız birbirimizden yardım alıyoruz. Birbirimize yol gösteriyoruz. Yine farklı zümrelerle de meslea sadece matematik le değil İngilizce ile de mesela az önce..... hocam EBA ile ilgili birşeylerden bahsetti. Ben bilmiyordum. Bu şekilde diğer meslektaş arkadaşlarımda yenileşimci iş davranışına katkı sunmaktadır.” K5

“.....Alanımda akademik kariyer yapmış olmamın işimi kolaylaştıran en önemli faktör olduğunu, daha çok yenilikçi uygulamalar gerçekleştirebildiğimi düşünüyorum.” K9

Katılımcı ifadelerinde de görüldüğü gibi öğretmenlerin meslektaşları arası işbirliği kurduğu ve bu iş birliğinin yenileşimci iş davranışlarını kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır. Doktora eğitim düzeyine sahip olan katılımcı 9’un ifadesine bakıldığında da eğitim düzeyinin öğretmenin işlerini kolaylaştırdığı, daha çok yenilikçi uygulamalar sergileyebildikleri görülmektedir.

Tablo 3’deki diğer bulgulara bakıldığında öğretmen bağlılığı (n=3) ve hizmetiçi eğitimlerin bazı öğretmenlerce yenileşimci iş davranışlarını kolaylaştıran faktörler olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşleri şunlardır:

“Bağlılık şu açıdan önemli aslında kurumu seçmeniz lazım. Kendinizi mesleğinize bağlı hissetmeniz lazım yoksa yapacağınız şeyin bir anlamı kalmaz bu anlamda motivasyobn ve bağlılık yenileşimşi davranış sergielemede birbiri ile ilişkili diyebilirim.” K8

“Aldığım hizmetiçi eğitimler de benim yenileşimci davranışlarıma olumlu katkı sağlıyor. Öğrendiğim yeni bilgi ve becerileri derslerimde uygulamak ve öğrencilerimdeki olumlu tepki ve değişimleri görmek beni çok mutlu ediyor.” K2

Öğretmen Yenileşimci İş Davranışlarını Zorlaştıran Faktörler

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmen yenileşimci iş davranışlarını zorlaştıran faktörler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 4’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. Yenileşimci İş Davranışlarını Zorlaştıran Faktörlere İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Katılımcılar	n
Politika etkenleri	(K ₂ , K ₅ , K ₇ , K ₈ , K ₉ , K ₁₁)	6
Okul fiziki yetersizliği	(K ₁ , K ₂ , K ₁₀ , K ₁₁)	4
Ekonomik faktörler	(K ₄ , K ₅ , K ₆ , K ₁₁)	4
Meslektaş tutumu	(K ₁ , K ₈ , K ₉ , K ₁₀)	4
Zaman	(K ₄ , K ₆ , K ₈)	3

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin yenileşimci iş davranışlarını zorlaştıran faktörler arasında en çok (n=6) politika etkenleri olduğu dikkat çekmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin çoğu MEB tarafından yürütülen eğitim politikalarının yenileşimci davranışlarını zorlaştırdığını ifade etmektedir. Bunlar arasında da özellikle eğitim sistemine yönelik eleştiriler ve bürokratik anlamda yaşadıkları engeller yer almaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşleri şunlardır:

“Sınav başarısına odaklı bir eğitim sistemi içinde olmamız bazen yenileşimci iş davranışları konusundaki uygulamalarımızda aksaklıklara sebep olabiliyor.” K2

“Yenileşimcilik demek kabuğunun dışına çıkmak demek ama bizim kabuğumuzun içinde şimdi ne var TYT var AYT var. İşte karne notlarımız var. Bu anlamda bir zorluğumuz var. Müfredatı yetiştirme kaygısı da bu anlamda bunun içinde yenileşimci davranışlarımızı engelleyen bir etmen. Mesela yazılımla ders işleme konusuna bir saatten fazla zaman ayıramıyorum. O zaman müfredat tehlikeye girecek..” K5

“Müfredatın ağır oluşu yetiştirme kaygısı oluşturmakta ve yenileşimci yaklaşımla işlenebilecek dersleri olumsuz etkilemektedir. Yine okul dışı öğrenme deney ve

gözlemlerde iş güvenliği gibi bürokratik etmenler izin alma vs konuları öğretmenlerin inovatif yaklaşımlarını olumsuz etkilemektedir.” K7

Ayrıca okul fiziki yetersizliği (n=4) ve ekonomik etmenlerin (n=4), öğretmenler tarafından yenileşimci iş davranışlarını engelleyen etmenler olarak görüldüğü dikkat çekmektedir. Nitekim bazı katılımcıların, bu duruma yönelik ifadeleri şu şekildedir:

“En başta altyapı eksikliği gelebilir. Okullarda ne düzgün laboratuvar ne de bilgisayar mevcut” K11

“özellikle bu çalışmaları raporlarken ve okulda bilgisayar gibi elektronik anlamda destek olmayınca işler çalışmalar eve geliyor ve aileme zaman ayıramadığım zamanlarda sorunlar yaşadığım oldu.Keşke sınıflarımıza bilgisayar,renkli çıktı destekleri verilse. Okulda renkli çıktı alırken dahi “ yeter artık hoca hanım tüm toner size gidiyor maaşından mı kessek gibi söylemler “ hiç etik değil diye düşünüyorum. Ve sonra dışarılardan çıktı alınıyor ve bunlar maddi anlamda külfet oluyor. Ailelerden de destek isteyemiyoruz.” K4

Tablo 4’de yer alan bulgulara bakıldığında öğretmen yenileşimci iş davranışlarını zorlaştıran diğer bir faktöründe zaman (n=3) olduğu görülmektedir. Katılımcılardan biri bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“Birden zaman sıkıntımız oluyor tabi. Devamlı whatsapp’tan yazışması oluyor. Yaptığınız etkinlikleri yönetmeniz gerekiyor. Akşam eve gidince hani okulla ilgilenmeniz gerekiyor. Ya da öğle araları yarışmaya katılacak çocukların etkinliklerini yapıyorsunuz. Etkinlikleri planlıyorsunuz sertifikalarını çıkartıyorsunuz, yoğun bir biçimde çalışmanız gerekiyor dersler dışında.” K8

Öğretmen Yenileşimci İş Davranışlarının Geliştirilmesi

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmen yenileşimci iş davranışlarını geliştirmek için neler yapılabilir? sorusuna yönelik yanıtlar Tablo 5’ de sunulmuştur.

Tablo 5. Yenileşimci İş Davranışlarının Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

Alt Temalar	Katılımcılar	n
MEB tarafından politika adımları atılması	(K ₃ , K ₄ , K ₅ , K ₇ , K ₈ , K ₉)	6
Uygulamalı hizmetiçi eğitimler verilmesi	(K ₁ , K ₂ , K ₅ , K ₆ , K ₁₁)	5
Öğretmenlerin motive edilmesi	(K ₁ , K ₄ , K ₈ , K ₉ , K ₁₀)	5

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin yenileşimci iş davranışlarının geliştirilmesi yönündeki beklentilerinin genel olarak politika adımları atılması şeklinde olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (n=6) somut olarak politika adımları atılması gerektiğini belirtmiştir. Diğer bulgular olan hizmetiçi eğitimler verilmesi ve öğretmenlerin motive edilmesi de bakanlığın atacağı politika adımları olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğunun yenileşimci iş davranışlarının geliştirilmesi yönünde MEB'den politika geliştirmesini beklediği söylenebilir. Bu durumu öğretmenlerden bazıları şu şekilde ifade etmiştir:

“Projelere yönelik destekler hibeler artırılabilir. MEB Bursa’da robot yarışması yapmış hiçbir destek vermiyor. Ben o robotu nasıl yapcam çocuklar nasıl yapacak. Düşük maliyete yapılır ama yarışma kazanmaz. Yine bugün bir hocam gönderdi Darülfakih’in Matematik Yarışması ödüllere falan baktım bütün masraflar diyor katılımcılara ait. Ya tamam da biraz da gerçekçi olmak lazım. Katılmak isteyen öğrencinin ailesi bunu karşılayabilecek mi danışman bunu cebinden neden versin?”
ÖK5

“Hizmetiçi eğitimler olabilir. Öğretmenler bu şekilde daha yenileşimci olabilir. Mesela ben kodlamayı bir hizmetiçi eğitimde öğrendim. Mesela benim brans arkadaşlarımdan 7 kişiye 5 i bilmiyordur.” K5

“Bakanlıkça bürokratik engeller ortadan kaldırılmalı izin vs gibi durumlarda esneklik sağlanmalıdır. Ayrıca okulun bu tarz uygulamalara karşı maddi olarak iyileştirilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlere inovatif yaklaşımlarla ilgili hizmetiçi eğitimler verilmeli her 5 yılda bir bu eğitimler yenilenmelidir. Bu şekilde işlenen dersler örnek olarak

basında yer almalı ve bakanlıkça bu tarz uygulamalar teşvik edilmeli. Okul dışı faaliyetlerde gerçekleşen olumsuz ekenlerle ilgili okul öğretmen ve idare sorumluluğu hafifletilmedir.” K7

“Toptan bir zihniyet değişimi lazım. Öğretmenler sosyal medya gruplarında dolaylı tümleci bilmem ne ekini tartışıyor. Öğretmenin kendi içinden gelerek yapacağını düşünmüyorum, Bakanlığa bu anlamda iş düşüyor. Yukardan birşey gelmesi lazım böyle birşey yapın diye. Mesela 100 Temel eser diye birşey çıktı herkes okutmaya başladı. Yenileşimci etkinlik ve uygulamalara inanları ikna etmek ne gibi faydaları olduğunu göstermek gerekir. Sınav sistemi vs. eğitim sisteminin buna uyarlanması lazım..” K8

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcıların öğretmen yenileşimci iş davranışlarını öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinde çağın gerekliliklerini takip ederek yenilikçi uygulamalarla gerçekleştirmeleri olarak anlamdıkları anlaşılmaktadır. Alanyazına bakıldığında da öğretmen yenileşimci davranışlarının öğretim uygulamalarının geliştirilmesi ve öğretim niteliğinin artırılması bağlamında tartışılan önemli kavramlardan biri olduğu görülmektedir (Kundu & Roy, 2016; Thurlings, Evers & Vermeulen, 2015; Tura & Akbaşlı, 2021; Zainal & Matore, 2019). Lu (2019), öğretmen yenileşimci iş davranışını, okullarda öğretmenler tarafından başlatılan yeni ve faydalı fikirlerin toplu olarak tanıtılması ve uygulamaya konulması olarak tanımlamaktadır (Lu, 2019). Bu bağlamda, öğretmen yenileşimci davranışı olarak beklenen öncelikli davranış, teknolojik yenilikleri de öğretim sürecine dahil ederek yeni fikirler üretmek ve bunları uygulamak olarak ifade edilebilir. Nitekim Eade (2011), daha nitelikli öğrenci öğrenmesi için öğretmen yenileşimci davranışlarının gerekli olduğunu ve öğretmenlik mesleğinin yenileşimi içeren pedagojiyi gerektirdiğini belirtmiştir.

Araştırmada “Öğretmen yenileşimci iş davranışlarını kolaylaştıran faktörler” teması altında ortaya çıkan bulgulara bakıldığında ise okul müdürü liderliğinin önemli bir faktör olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin

yenileşimci uygulamaları gerçekleştirirken okul müdürü desteğine ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Nitekim alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde de öğretmen yenileşimci davranışının öncülü olarak sayılan örgütsel değişkenlerden liderliğin öne çıkan bir değişken olduğu dikkat çekmektedir (Kılınç vd., 2022; Vermeulen, Kreijns & Evers, 2020). Yapılan araştırmalarda öğretimsel liderlik (Bada vd., 2020; Dolapçı, 2024; Yunus, Abdullah & Jusoh, 2019), dönüşümcü liderlik (Kılınç vd., 2022), güçlendirici liderlik (Gkorezis, 2015) gibi farklı liderlik türleri ile öğretmen yenileşimci davranışları arasında ilişkiler bulunduğu belirtilmektedir.

Bulgular incelendiğinde öğretmen yenileşimci iş davranışlarını kolaylaştıran diğer faktörler ise içsel motivasyon, mesleki işbirliği, öğretmen eğitim düzeyi, öğretmen bağlılığı ve hizmetiçi eğitimler olarak sıralanmaktadır. İçsel motivasyonun yenileşimci davranışın yordanmasında etkili olan bireysel bir faktör olarak çeşitli araştırmalara konu olmuştur (Klaeijssen vd., 2017; Messmann ve Mulder, 2011; Zainal & Matore, 2019). Örneğin; Tura ve Akbaşı (2022) çalışmalarında içsel motivasyonun öğretmen yenileşimci iş davranışları için önemli bir faktör olduğu sonucu ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada araştırmacılar içten motive olan öğretmenlerin işlerine değer verdiğini, başarı duygularını ve ilhamlarını mesleklerinden ve öğrencilerinden aldıklarını vurgulamaktadırlar.

Öğretmenlerin meslektaşları arasında sağladığı işbirliği ile yenileşimci davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalara da rastlanmaktadır (Chang, Chuang ve Bennington, 2011; Dolapçı, 2024; Messman & Mulder, 2011). Bazı çalışmalar öğretmenlerin mesleği ile ilgili öğretmen arkadaşlarıyla kurduğu işbirliğinin yeni fikirler üretme ve derste uygulanacak yeni öğretim yöntemleri açısından önemli olduğunu belirtilmektedir (Messmann & Mulder 2011; Tomic & Brouwers 1999). Benzer şekilde Tomic ve Brouwers (1999) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin yeni fikir geliştirme sürecinde meslektaşlarından destek aldıklarını göstermiş ve yenilikçi uygulamalar açısından işbirliğinin önemini vurgulamışlardır. Dolapçı (2024) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında da mesleki işbirliğinin okul müdürü öğretim liderliği

ile öğretmen yenileşimci davranışları arasındaki ilişkide aracılık rolü oynadığı ortaya konulmuştur.

Öğretmen bağlılığının da öğretmen yenileşimci davranışları üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Baharuddin, Masrek & Shuhidan, 2019; Dolapcı, 2024; Kılınç vd., 2022; Zainal & Matore, 2019). Kendini yüksek düzeyde mesleğine, öğretime, öğrencilere ve okuluna adanmış bir öğretmene sahip olmanın, öğretimin niteliğinin gelişmesi noktasında okula değer kattığı ifade edilmektedir (Thien vd., 2014). Araştırma bulgularına bakıldığında eğitim düzeyinde öğretmen yenileşimci iş davranışlarını kolaylaştırdığı görülmektedir. Öğretmenlerden bazıları aldıkları lisansüstü eğitimin yenileşimci uygulamalar gerçekleştirmede faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim literatüre bakıldığında; öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmek için lisansüstü öğrenim sürecine devam ettikleri anlaşılmaktadır (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Koşar, Er ve Kılınç, 2020). Bir diğer bulgu ise hizmetiçi eğitimlerin öğretmen yenileşimci davranışları kolaylaştırdığı yönündedir. Benzer şekilde Cemaloğlu ve Dolapcı (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kullandıkları öğretim, yöntem ve tekniklerini geliştirme konusunda mesleki öğrenmeye ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir araştırmada da öğretmenlerin “Eğitimde Teknoloji Kullanımı”, “İnternetin Eğitim Amaçlı Kullanımı” ve “Öğretim Materyalini Etkin Kullanma” şeklinde yenilikçi uygulamalarına katkı sunacak mesleki gelişime ihtiyaçları olduğu ortaya konulmuştur (Saritepeci, Durak ve Seferoğlu, 2016).

Araştırmada “Öğretmen yenileşimci iş davranışlarını zorlaştıran faktörler” teması altında ortaya çıkan bulgulara bakıldığında ise önemli bir faktörün politika etkenleri olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla okul fiziki yetersizliği, ekonomik faktörler, meslektaş tutumu ve zaman takip etmektedir. Eğitim politikalarının ve bu yönde alınan kararların eğitimde yeniliklerin uygulanmasında etkili olduğu bilinmektedir (Karip, 1997). Öğretmen yenileşimci iş davranışları açısından değerlendirildiğinde de mevcut araştırma bulguları MEB’in eğitim politikalarının öğretmen yenileşimci davranışlarında zorluklara yol açtığı anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmenler bürokratik engeller yaşadıklarını, eğitim sisteminin sınav odaklı olmasından dolayı yenileşimci davranışlar

sergilemeye, proje üretmeye uygun olmadığını belirtmektedirler. Başka bir ifadeyle eğitim politikalarını eleştirmekte ve mevcut politikanın yenileşimci iş davranışlarını zorlaştırdığını belirtmektedirler.

Bu tema altındaki diğer bir bulgu ise okulların fiziki yetersizliğinin öğretmen yenileşimci iş davranışlarını zorlaştırdığıdır. Bu zorlukların çoğunlukla gerekli eğitim araç gereç olmaması, teknolojik imkânların kısıtlı olması, derslik, laboratuvar vb. eğitim ortamlarının yeterli sayıda ve büyüklükte olmaması gibi etmenlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Tura ve Akbaşlı (2021) çalışmalarında okuldaki ortam etmenlerinin öğretmenlerin yenilikçi davranışları üzerinde etkili olduğuna belirtmektedirler. Celik (2006) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim okullarında fiziki kaynakların yetersizliği değişim ve yeniliğin önündeki engeller arasında önemli bir faktör olarak yer almaktadır. Başka bir çalışmada da yeni bir uygulamayı derse uyarlamada zaman ve mekân olanaksızlıklarının yanı sıra gerekli malzemelere ulaşmanın da bir zorluk olarak ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Mohammad ve Harlech-Jones, 2008). Sonuç olarak öğretilerin yenileşimci davranışlar sergileyerek öğretimin etikili bir şekilde sağlanması için okulların fiziki yeterliliklerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer bir zorlaştırıcı faktörün ise ekonomik faktör olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak bu durumun daha çok öğretmenlerin yenileşimci etkinliklerde yeteri kadar maddi destek görememesinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler yaptıkları proje ve uygulamalarda hibe desteği alamadıklarını ya da bazılarında çok az aldıklarını belirtmektedirler. Nitekim Yenen'in (2022) yaptığı çalışmada da benzer şekilde ekonomik faktörlerin öğretmen mesleki yeterliliklerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin yeterince maddi kaynak bulamadığında kendinin mesleki olarak geliştiremediği ve yenileşimci iş davranışı sergileyemediği düşünülebilir. Zaman faktörü ise bu tema altında ortaya çıkan son bulgudur. Öğretmenler ders saatleri dışında zaman sıkıntısı yaşadıkları için yenileşimci iş davranışı sergilemekte zorlandıklarını ifade etmektedirler. Bu bulgu, öğretmenlerin ek çalışma sürelerine ihtiyaç duyduğunun bir göstergesi olarak görülebilir. Öğretmenin zamanın yetmemesi ve bunun oluşturduğu baskı, çalışmalarda

umulanın aksine yenilikçi iş davranışı engelleyen değil, destekleyen bir etmen olarak ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili yapılan bir çalışmada zaman baskısı, yenileşimciliği destekleyen etmenler arasında yer almıştır (Carungay ve Tsuruoka, 2002). Almanya’da Heidelberg Üniversitesinde gerçekleştirilen bir araştırmada da, yenilikçi iş davranış süreçleri olan fikir üretme, fikir geliştirme ve fikir uygulama ile zaman baskısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Noefer, Stegmaier, Molter ve Sonntag, 2009).

Son olarak “Öğretmen yenileşimci iş davranışlarının geliştirilmesi” teması altında yer alan bulgulara bakıldığında MEB tarafından politika adımları atılmasının, öğretmenler tarafından yenileşimci iş davranışlarının geliştirilmesinde çok önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla öğretmenler MEB’in öğretmen yenileşimci iş davranışlarının geliştirilmesi yönünde yeni politikalar hayata geçirmesini beklemektedirler. Alan yazında yer alan bazı çalışmalarda da politika kararlarının eğitimde yeniliklerin uygulanması ve öğretmen yenilikçi iş davranışı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Karip, 1997; Tura ve Akbaşı, 2021). Bu tema altında yer alan diğer bulgularda bunu desteklemektedir. Örneğin öğretmenler, yenileşimci iş davranışlarının geliştirilmesi için uygulamalı hizmetiçi eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Nitekim Aja vd. (2017) çalışmalarında, okullarda yenilikçi öğretim tekniklerinin kullanımı ve sürdürülmesi için öğretmenlerin eğitiminin kritik öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yenileşimci iş davranışlarında en önemli faktörü motivasyon olarak gördükleri için öğretmenlerin motive edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Uygulayıcılara Yönelik Çıkarımlar

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmen yenileşimci iş davranışlarını geliştirmek için yenileşimci iş davranışı üzerinde en önemli etmen olarak görülen öğretmen motivasyonuna yönelik MEB tarafından çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir. Bu yönde geliştirilecek politikalarla öğretmenlerin, mesleki etkinliklere yoğunlaşması ve yenileşimci iş davranışı sergileyebilmesi için motivasyon kaynakları oluşturulabilir. Mevcut araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçlardan hareketle bu kaynaklar; proje

hibe ve desteklerinin artırılması, öğretmenlerin ek ders sorunu ortadan kaldırılarak okulda daha çok zaman geçirmelerinin sağlanması, uygulamalı hizmetiçi eğitimler verilmesi, öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesi, maaşlarının artırılarak ekonomik anlamda güçlenmeleri, ödül ve kariyer sistemlerinin yenileşimci iş davranışları doğrultusunda düzenlenmesi şeklinde sıralanabilir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalarında etkili olan bireysel özelliklerin güçlendirilmesi ve örgütsel koşulların yeni fikir ve uygulamalara uygun hale getirilmesi için yönetim kadrosu ve paydaşlarla birlikte düzenlemeler yapmalıdır. Öğretmenlerin işbirliği yapabildiği ve iyi örneklerin sergilendiği kongre ve çalıştaylar yapılması ve yapılan bu etkinliklere öğretmenlerin katılımının kolaylaştırılması sağlanabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Araştırmacılara Yönelik Çıkarımlar

Bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak, tüm katılımcıların aynı il içinden seçilmesi farklı bakış açılarının sınırlı olmasına neden olabilir. Bölgeler ve okullar arasındaki gelişmişlik düzeyleri, öğretmenlerin yenileşimci davranış sergilemesinde ve bu davranışların nedenlerinde farklılığa yol açabilir. Gelecekte yapılacak araştırmaların Türkiye'nin farklı bölgelerinden katılımcıları içermesi daha geniş bir deneyim ve bakış açısı yansıtabilir. Ayrıca gelecekteki araştırmalar, müdürler, müdür yardımcıları ve öğretmenler gibi çeşitli bakış açılarını içerecek şekilde daha bütünsel bir yaklaşım benimseyebilir. Böylece öğretmen yenileşimci iş davranışlarında etkili olan etmenlere yönelik daha kapsamlı bir bakış açısı sunulabilir. İkinci olarak, nitel yöntemde yapılan araştırmalarda görüşmelerde elde edilen verilere dayanmanın öznel yanıtlara yol açabileceği bir durum söz konusudur. Bu durumu azaltmak için gözlem tekniği kullanılmıştır. Fakat gelecekteki araştırmalarda, daha geniş ve daha çeşitli örneklemeleri içerecek şekilde nicel yöntemler veya karma yöntem yaklaşımları kullanan araştırmalar, bulguların genelleştirilebilirliğini artırabilir. Gözlem veya karma yöntem yaklaşımları gibi çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanılması, öğretmen yenileşimci iş davranışını etkileyen faktörlerin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Aja, S. N., Eze, P. I., Igba, D. & Elom, C. (2017). Teachers' views on the use of innovative techniques and media for effective teaching and learning in secondary schools. *International Journal of Applied Engineering Research*, 12, 2608-12615.
- 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.
- Atalay Altaş, M. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bada, A. H., Ariffin, T. F. T., & Nordin, B. H. (2020). The effectiveness of teachers in Nigerian secondary schools: The role of instructional leadership of principals. *International Journal of Leadership in Education*. doi:10.1080/13603124.2020.1811899
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri. [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Brandsford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. (2005). *Theories of learning and their role in teaching*. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 40–87). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Carungay, R. ve Tsuruoka, Y. (2002). Innovativeness in secondary science teachers of the philippines. *Journal of Science Education in Japan*, 26(3), 227-234
- Catio, M. (2019). Analyzing the competency of principals using the framework of the Wales national standard for head teacher in boosting teacher's innovative behavior. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 7, 1–6. <https://doi.org/10.20431/2349-0349.0702001>
- Celik, M. (2006). *İlköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörlerin öğretmen ve yönetici algılarına göre belirlenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cemaloğlu, N. ve Dolapcı, E. (2022). Öğretmen mesleki öğrenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *JRES*, 9(1), 35- 54. <https://doi.org/10.51725/etad.974730>

- Chang, C. P., Chuang, H. W., & Bennington, L. (2011). Organizational climate for innovation and creative teaching in urban and rural schools. *Quality and Quantity*, 45, 935-951. <https://doi.org/10.1007/s11135-010-9405-x>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage publications.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives* 8(1), 1-44.
- De Jong, J.P.J. & Den Hartog, D.N. (2010). Measuring innovative work behavior. *Creativity and Innovation Management*, 19(1), 23-36.
- Dolapçı, E. (2024). *Öğretmenlerin yenileşimci davranışları ile okul müdürüne yönelik öğretimsel liderlik algısı arasındaki ilişkide mesleki işbirliği ve öğretmen bağlılığının rolü*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eaude, T. (2011). Compliance or innovation? Enhanced professionalism as the route to improving learning and teaching. *Education Review*, 23(2), 49-57.
- Gkorezis, P. (2016). Principal empowering leadership and teacher innovative behavior: a moderated mediation model. *International Journal of Educational Management*, 6(30), 1030-1044. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2015-0113>
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Ersoy A. ve Yalçınoğlu P. Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. http://www.acer.edu.au/documents/Hattie_TeachersMakeADifference.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration* 52(5): 653-681.
- Janssen, O. (2000) Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287-302.
- Karip, E. (1997). Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Etkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 63-82.

- Kartal, Ş., & Bektaş, Ö. (2020). Being an innovative teacher in 21th century: Studying innovative perception and qualities of social studies pre service teachers. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(11), 423–504.
- Kesen, İ. & Öztürk, M. (2019). *Etkili Öğretmen Mesleki Gelişimi Etkinlik Temelli Öğretmen Eğitimi Yaklaşımı*. İstanbul: SETA Yayınları
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Savaş, G., & Er, E. (2022). How transformational leadership influences teachers' commitment and innovative practices: Understanding the moderating role of trust in principal. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432221082803>
- Klaeijnsen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2017). Teachers' innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 769–782. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306803>
- Kocasaraç, H., & Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34–57.
- Koşar, D., Er, E., & Kılınç, A. Ç. (2020). Yüksek lisans yapmak: eğitim yönetimi öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma nedenlerine ilişkin nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 370-392.
- Kundu, A., & Roy, D. D. (2016). School climate perception and innovative work behaviour of school teachers. *International Journal of Education and Psychological Research*, 5, 129–133. <https://doi.org/10.21863/johb/2016.5.1.024>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149e170
- Lu, J. (2019). *Teacher innovation and school-level predictors: observations from hong kong*. In: Peters M., Heraud R. (eds) *Encyclopedia of Educational Innovation*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_2-1
- Lukes, M., & Stephen, U. (2017). Measuring employee innovation: A review of existing scales and the development of the innovative behavior and innovation support inventories across cultures. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 23(1), 136-158.

- Marshall, C. and Rossman, G., B. (1999). *Designing qualitative research* (3rd Edition). California, USA: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Yilan-_26.07.2017.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Milli Eğitim Bakanlığı 2024-2028 Stratejik Planı*. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/112> sayfasından erişilmiştir.
- Messmann, G., & Mulder, R. (2011). Innovative work behaviour in vocational colleges: How and why innovations are developed. *Vocations and Learning*, 4, 63–84.
- Miles, M. B., and A. M. Huberman. 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mohammad, R. ve Harlech-Jones, B. (2008). Working as partners for classroom reform. *International Journal of Educational Development*, 28(5), 534-545.
- National Endowment for Science Technology & the Arts (NESTA). (2009). *Everyday innovation: How to enhance innovative working in employees and organisations annual report*. London: NESTA.
- Noefer, K., Stegmaier, R., Molter, B. ve Sonntag, K. (2009). A Great Many Things to Do and Not a Minute to Spare: Can Feedback From Supervisors Moderate the Relationship Between Skill Variety, Time Pressure, and Employees' Innovative Behavior? *Creativity Research Journal*, 21(4), 384-393.
- Paletta, A., Alimehmeti, G., Mazzetti, G., & Guglielmi, D. (2021). Educational leadership and innovative teaching practices: a polynomial regression and response surface analysis. *International Journal of Educational Management*, 35(4), 897–908. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2021-0019>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Qi, L., Liu, B., Wei, X., & Hu, Y. (2019). Impact of inclusive leadership on employee innovative behavior: Perceived organizational support as a mediator. *PLoS ONE*, 14(2), 1–14. doi.org/10.1371/journal.pone.0212091
- Saban, A. & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı.
- Saritepeci, M., Durak, H. & Seferoğlu, S. S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerinin FATİH projesi kapsamında

- incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 601-620.
- Scheerens, J., Vermeulen, C. J. A. J., & Pelgrum, W. J. (1989). Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 789–799.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Acad. Manage. J.*, 37(3): 580-607.
- Solmaz, İ. (2019). *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Thien, L. M., Razak, N. A., & Ramayah, T. (2014). Validating teacher commitment scale using a Malaysian sample. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244014536744>
- Thurlings, M., Evers, A., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430–471.
- Tomic, W., & Brouwers, A. (1999). Where do teachers get their ideas from? Creativity and *Innovation Management*, 8, 262–268. doi:10.1111/1467-8691.00145
- Töre, E. (2017). *Yenilikçi iş davranışının entelektüel sermaye üzerindeki etkisinde bilgi paylaşımı, iç denetim odağı ve öz-yeterliliğin aracılık rolünün incelenmesi üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tura, B., & Akbaşı, S. (2021). Öğretmen Yenilikçiliğini Etkileyen Faktörler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1, 15–28.
- Tura, B., & Akbaşı, S. (2022). Factors affecting innovative work behaviors of teachers from the perspective of organizational intelligence. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 203-234, doi: 10.14689/enad.29.8
- Vermeulen, M., Kreijns, K., & Evers, A. T. (2020). Transformational leadership, leader–member exchange and school learning climate: Impact on teachers' innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220932582>
- Weaver-Hightower, M. B. 2019. How to Write Qualitative Research. New York: Routledge.

- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin: Ankara.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması uygulamaları* (Çev. İ. Günbayı). Ankara: Nobel.
- Yoz, M. (2020). *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yordayıcısı olarak okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yunus, L. M. M., Abdullah, A., & Jusoh, R. (2019). Relationship between teachers' perceptions towards school principals' instructional leadership practices and teachers' concerns about teaching and learning innovation. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 22-32
- Zainal, M. A., & Matore, M. E. E. M. (2019). Factors influencing teachers' innovative behaviour: a systematic review. *Creative Education*, 10, 2869-2886. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012213>

SUMMARY

Introduction

When we look at the studies on the factors that determine the quality of education, it is understood that teachers have an important place in the education system (Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2003; Heck & Hallinger, 2014). It is seen that the methods, techniques and practices that teachers use in the education process are decisive in the quality of teaching. (Paletta, Alimehmeti, Mazzetti & Guglielmi, 2021). It seems that one of the important concepts discussed in this context is teacher innovative behaviors (Dolapcı, 2024; Kundu & Roy, 2016; Thurlings, Evers & Vermeulen, 2015; Zainal & Matore, 2019).

Teacher innovative work behavior can be considered extremely important for the development and effectiveness of schools and their development as an information society. It is emphasized in the literature that innovative work behavior should be at the center of the teaching profession and that the factors affecting teacher innovative work behavior should be addressed (Thurlings vd., 2015; Tura & Akbaşı, 2021; Zainal & Matore, 2019). In this context, it is expected that the current research, which examines teachers' views on the factors affecting teacher innovative work behavior, will contribute to the national and international literature. In addition to contributing to empirical studies, the research results are expected to contribute to policy makers and practitioners in terms of improving the quality of education.

Method

The current research was designed in a single case study design, one of the qualitative research designs, as it aims to examine the phenomenon of "innovative work behavior" in depth and to reveal this phenomenon in the context of the real context or content in which it takes place. (Yin, 2014). 11 teachers working in the central district of Kastamonu province in the 2022 - 2023 academic year participated in the research. Criterion sampling and maximum diversity sampling methods were used in the selection of participants in the study. Data were collected through a semi-structured interview form created by the researchers. In the research, the data obtained through the semi-structured interview form was analyzed using the content analysis technique. Additionally, in the current research; in order to provide diversity in data collection techniques and to eliminate scientific limitations, observation technique was preferred apart from individual interviews. In the study, long-term observations were made to understand the basic features of the context regarding the factors affecting teacher innovative behavior. It was aimed to ensure validity in the research by using long-term interaction strategy and detailed description techniques (Yıldırım and Şimşek, 2011).

Conclusion and Discussion

When the research findings are examined, it is understood that the participants interpret teacher innovative work behaviors as teachers' implementation of innovative practices by following the requirements of the age in the teaching methods and techniques they use in the teaching process. When the literature is examined, it is seen that teacher innovative behaviors are one of the important concepts discussed in the context of developing teaching practices and increasing the quality of teaching (Kundu & Roy, 2016; Thurlingsvd., Zainal & Matore, 2019). When looking at the factors that facilitate teacher innovative work behaviors, it is understood that the leadership

of the school principal is an important factor. As a matter of fact, when we look at the literature, it is noteworthy that leadership, one of the organizational variables, is effective on teachers' innovative work behaviors (Kılınç vd., 2022; Vermeulen, Kreijns & Evers, 2020). When the findings are examined, other factors that facilitate teacher innovative work behaviors are listed as intrinsic motivation, professional cooperation, teacher education level, teacher commitment and in-service training. When the factors that make teacher innovative work behavior difficult are examined in the research, it is concluded that policy factors are an important factor. This is followed by physical inadequacy of the school, economic factors, colleague attitude and time. It is known that education policies and decisions taken in this direction are effective in the implementation of innovations in education (Karip, 1997). Finally it is understood that taking policy steps by the Ministry of Education is considered very important in the development of innovative work behaviors of teachers.

ORCID

Erhan Dolapcı  ORCID 0000-0003-2257-768X

Feyzi Uluğ  ORCID 0000-0002-4159-6440

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecine katkı sağlayan öğretmenlere teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırmanın yürütülmesi, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 10.01.2023 tarih ve E-77082166-604.01.02-570025 numaralı kararı ile resmi olarak onaylanmıştır.

Okullarda Hediye Alma Davranışının Etik Açıdan Değerlendirilmesi*

Examination of Gift Giving Behaviours in Schools from The Perspective of Ethics

Hüseyin ASLAN¹, Ayşe Hülya BAYDIN ASLAN²

¹Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. e-posta: huseyarlan@yahoo.com.

²Milli Eğitim Bakanlığı. e-posta: hocahulya@hotmail.com.

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 26.03.2024

Yayına Kabul Tarihi: 27.09.2024

ÖZ

Bu araştırma, okullarda öğretmen görüşleri doğrultusunda hediye alma davranışının etik açıdan değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimi deseninde yapılmıştır. Çalışma Samsun ili İlkadım ilçesine bağlı okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise eğitim kurumlarında 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında görev yapmakta olan toplam 40 gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Her eğitim kademesinden toplam 10'ar öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere, "Hediye alıyor musunuz? Hediye alma davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz? Hangi tür hediyeler kabul edilebilir sınırlar içindedir? Öğrenciden gelen hediye konusunda kendinizce bir ölçütünüz var mı? Varsa nedir? Veliden gelen hediye konusunda kendinizce bir ölçütünüz var mı? Varsa nedir? Hediyeleşmenin insan ilişkilerine yansımaları nedir? Öğretmenler açısından bunu nasıl değerlendiriyorsunuz? soruları yöneltilmiştir. Yapılan çalışmadaki veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun hediye alma davranışının insan ilişkilerini kuvvetlendirdiğini, maddi değerinden ziyade el emeği içeren manevi değeri olan hediyelerin özellikle alınabileceğini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Hediye, Etik, Meslek etiği, Öğretmenlik meslek etiği.

ABSTRACT

This study was prepared to examine the ethical aspects of gift-giving behaviors in schools according to the teachers' views. This is a qualitative study using a phenomenological approach. The study group of the research consists of a total of 40 volunteer teachers working in pre-school, primary, secondary and high schools in İlkadım district of Samsun province during the 2022-

***Ahntılama:** Aslan, H. ve Baydın Aslan, A. H. (2024). Okullarda hediye alma davranışının etik açıdan değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 1921-1950.

2023 academic year. A semi-structured interview form was used as data collection instrument including five questions like "Do you receive gifts? How do you evaluate gift-giving behavior? What kind of gifts are within acceptable limits? Do you have your own criteria for gifts from students? If yes, what is it? Do you have your own criteria for gifts from parents? If yes, what is it? What is the reflection of gift-giving on human relations? How do you evaluate this in terms of teachers? The data were analyzed with descriptive analysis technique. It was revealed that most of the teachers are of the opinion that gift-giving behavior strengthens human relations; gifts with sentimental value, including manual labor rather than material value, can be especially received; the acceptability of gift-giving behavior in the dimension of receiving gifts from parents is negative.

Keywords: Gift, Ethics, Professional Ethics, Teaching Professional Ethics.

GİRİŞ

Hediye, karşılık beklemeden verilen bir nesne olarak tanımlansa da bazen insanlar bu fiile kendilerini zorunlu hissedebilirler. Hediye alıp verme insanları mutlu etmenin, önemsenenin, hatırlanmanın en güzel yolu olup yakınlarımıza, arkadaşlarımıza alınan ufak hediyeler onlara olan samimi duygularımızı ileten önemli davranış biçimleridir. Yaşamımızda sevdiğimiz kişilere özel günlerde önem verdiğimizizi belirtmek için hediye vermek karşılıklı olarak pozitif duygular uyandırır. Karşımızdaki kişi önemsendiğini, hatırlandığını hisseder.

Hediye, sevgi duygularını iletmek ve mutlu etmek için verilen nesne veya armağan olarak tanımlanmıştır. Başka bir tanıma göre ise hediye; "birini mutlu etmek veya sevindirmek için verilen şey" (www.tdk.gov.tr) olarak ifade edilmektedir. Türk kültüründe, hediye geleneği insanları birbirine bağlayan güzel bir haslet olarak kabul edilir. İhsan, lütuf, inayet, hibe, bağış gibi kavramlarla da ifade edilen hediye ve dolayısıyla hediyeleşme, kültürü oluşturan bir gelenek olarak kabul edilir. Bu gelenek, toplumun sosyal yaşamını meydana getiren ve ayakta tutan karmaşık bir sistem olarak görülmelidir (Özdemir, 2008: 468).

Kamu anlamında devlet memuru açısından "hediye" devlet memurunun tarafsızlığını, performansını, kararını veya görevini yapmasını etkileyen veya etkileme ihtimali bulunan, ekonomik değeri olan ya da olmayan, doğrudan ya da dolaylı olarak kabul edilen her türlü eşya ve menfaat olarak tanımlanmıştır (Sökmen, 2011; Şen, 2017: 63).

Olumlu anlamda hediyeleşme, hayatı güzelleştirmeye ve zenginleştirmeye katkıda bulunabilecek birçok sanattan biridir ve toplumun önemli kültür öğelerinin olarak değerlendirilebilir (Schmid, 2018: 10). Bu kaynaklardan biri olan hediyeleşme, kişiyi ve toplumu ilgilendiren özel günlerde (doğum, kız isteme, düğün, bayram vb.) bir nezaket şekli olarak yerine getirilir. Hediyeler söylenemeyen duyguların tercümanı olup, akıldan ve gönülden geçirilen hislerin somut bir şekilde ifadesidir. Hediyeleşme kültürünün temelinde mutlu etme, maddi ve manevi destek verme yatar.

Kültürü oluşturan bir gelenek olarak kabul edilen hediyeleşme, ilişkilerin pekiştiricisi olup, geleneksel toplumlarda cömertliğin ve sosyalleşmenin bir işaretidir. Kişiler arası sosyal ilişkiler sisteminin somutlaştırılmasında kurucu, yenileyici ve güçlendirici bir rol üstlenir (Varinli ve Akgül, 2015). Hediye, karşılık beklemeden içten gelerek, güven, yakınlık ve sevgi üzerine verilen bir şeydir. Hediye verirken maddi boyutu kişileri zor durumda bırakmamalı; sosyal konumu, statüsü dikkate alınarak hediye seçiminde bulunmak önemlidir. Hediye verme davranışındaki eylem zorunluluk, karşılıklılık gereği ortaya çıkan bir eylem olarak değerlendirildiğinde, birincisinde insanlar içlerinden geldiği için birbirlerine hediye vererek ilişkilerini kuvvetlendirmekte, ikincisinde ise bir zorunluluk hissine kapılarak hediye vermektedir (Özeltürkay ve Bozyiğit, 2015: 21). Hediye verme, üç aşamalı bir süreci kapsar: değerlendirme, seçme ve değişim. Bu süreç, gönüllü veya zorunlu olarak gerçekleşebilir. Hediye verme davranışı, bazen bir zorunluluk olarak algılsa da, hem hediye alan hem de veren kişi açısından kişisel bir memnuniyet duygusu oluşturur (Qian vd., 2007: 214-215; akt. Çakır, Eğinli ve Özdem, 2006). Hediye alıp vermede özel hayatın görgü kuralları ile resmi hayatın kuralları çatışır. Özel hayatta hediyeğin geri çevrilmesi görgüsüzlük ve nezaketsizlik olarak kabul edilirken kamu mevzuatı açısından memurlara “her hediyeği” kabul etmemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle çok pahalı ve sembolik anlamların ötesine taşan; ziynet eşyası veya maddi değeri oldukça pahalı olan eşyaların nazıkçe geri çevrilmesi görgü kurallarının bir gereğidir (Taşçı, 2012).

Modern çağda hediye vermenin geleneksel biçimleri önemini yitirmesine rağmen geleneksel uygulamalarda bazı alanlarda devam etmektedir. Örneğin, anneler gününde

bir çiçek veya doğum günleri ve evlenme yıldönümlerinde içeriği genellikle belirlenmiş bir hediye sepeti gibi. Bu, kesinlikle tarihe gömülmüş bir uygulama değildir; modern hediye kültüründe belirli vesilelerle ve önemli törensel günlerde verilen ritüel hediyelere rastlanır. Bunlar, geleneğin izlerini taşıyan uygulamalardır.

İnsan ilişkilerini geliştirmede ve topluma ait kültürel değerlerin aktarımını sağlamada önemli bir unsur olan hediyeleşme, kişisel menfaat sağlama boyutunun ortaya çıkması ile; 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 29. maddesinde “Devlet memurlarının görevlerinin ifası sırasında iş yaptıkları kişilerden hediye kabul etmeleri hatta borç para istemeleri menfaat sağlamaya yönelik olması nedeniyle açık bir şekilde yasaklanmıştır. Ayrıca Kamu Görevlileri Etik Kurulu, hediyeleşme konusunda sınırlamalar ve etik dışı davranışlar ile ilgili yönetmelikler yayınlamıştır. Bunlar; 08.06.2004 tarihli ve 25486 Sayılı Resmi Gazete 'de yayımlanarak yürürlüğe giren, Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun ve kanuna dayanılarak hazırlanan Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmeliktir (R. G.: 13.04.2005 Resmi Gazete Sayısı: 25785)

Kamu görevlilerinin görevlerini yerine getirirken uymaları gereken etik davranış ilkelerini belirlemek ve bu ilkeler doğrultusunda davranmalarına yardımcı olmak, kamu yönetiminde adalet, dürüstlük, saydamlık ve tarafsızlık ilkelerine zarar verebilecek ve toplumda güvensizlik yaratabilecek durumları ortadan kaldırmak suretiyle halkın güvenini artırmak, toplumu kamu görevlilerinden beklenen davranışlar konusunda bilgilendirmek amacıyla, 13/04/2005 tarihli ve 25785 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmeliğin "Hediye Alma ve Menfaat Sağlama Yasası" başlıklı 15. Maddesinde şu hususlar vurgulanmıştır:

Kamu görevlisinin tarafsızlığını, performansını, kararını veya görevini yapmasını etkileyen veya etkileme ihtimali bulunan, ekonomik değeri olan ya da olmayan, doğrudan ya da dolaylı olarak kabul edilen her türlü eşya ve menfaatin hediye kapsamında olduğu belirtilmiştir. Bu çerçevede, kamu görevlileri, yürüttükleri görevle ilgili bir iş, hizmet veya menfaat ilişkisi olan gerçek veya tüzel kişilerden kendileri,

yakınları, üçüncü kişi veya kuruluşlar için doğrudan doğruya veya aracılar eliyle herhangi bir hediye alamayacakları ve menfaat sağlayamayacakları ifade ederek maddi hediye çerçevesini çizmiştir. Aynı yönetmelik, iş ilişkisinde bulunan kurumla kutlama hediyeleri, ücretsiz konaklama, hediye çekleri, hizmetten yararlananların vereceği her türlü hediyelerin de kamu görevlileri tarafından hediye alma yasağı kapsamında değerlendirileceğini belirtmektedir.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın 24.06.2015 tarihli ve 2015/21 sayılı genelgesi ile; eğitimcilerin özel günlerde maddi değeri olmayan hediyeler dışında mesleki davranışlarını ve tarafsızlıklarını etkileyebilecek herhangi bir hediye almalarının da yasaklandığı ifade edilmiştir. Bu çerçevede, özellikle 24 Kasım Öğretmenler Günü dolayısıyla ilköğretim kurumlarında öğretmenlere altın ve benzeri hediyelerin verilmesinin, öğretmenlik mesleğinin itibarını zedelediği ve öğrencilerde etik değerler konusunda şüpheler uyandırdığı belirtilmiştir. Bu nedenle, 24 Kasım Öğretmenler Günü ve diğer gün ve haftalarda, günün anlamıyla uyumlu ve maddi değeri olmayan sembolik hediyeler dışındaki hediyelerin alınmaması gerektiği vurgulanmıştır. Bu konuda, başta mülki yöneticiler olmak üzere öğretmenler kurulu ile her kademedeki yönetici ve personelin gerekli dikkati göstermesi istenmiştir.

Etik

İnsanlar günlük yaşamlarında doğru ve yanlış ayırt etmeyi sağlayan, etiksel faaliyetlerde bulunmaktadır. Çoğu zaman, davranışlarımızın etik boyutunu düşünmeden karar versek de aslında insanlara nasıl davrandığımız, seçimlerimizi yaparken kimleri ne kadar düşündüğümüz ve buna benzer sorular etik alanının temel konularıdır. Etik, geçmişten günümüze kadar doğru ve yanlış ölçütlerinin anlatımını sağlar (Aydın, 2016). İnsanların ahlaki veya töresel ilişkilerini, davranış ve görüşlerini inceleyen bir felsefe bilimidir. Etik, kişilerin davranış biçimlerindeki var olan ahlak ilkelerini barındıran, işlerin yapılışında bir takım değer ve ilkeleri gösteren rehberdir. Özetle felsefenin ahlaki boyutu da denilebilir. Felsefenin bu boyutu insanların ilişkilerindeki bireysel ve toplumsal değerleri, kuralları, iyi-kötü, doğru- yanlış tarafından inceler (Şen, 2017). Etiğin amacı, insan davranışlarının ahlaki açıdan gerçekleştirilebileceği ya da vazgeçebileceği bir eylem olmadığını tam tersi mutlak

vazgeçilmez bir hareket tarzı olduğunu gösterebilmektir. Etiğin temel dayanağı iyi niyettir (Ekici, 2013: 23).

Meslek etiği, etiğin bir alt dalı olup iş hayatındaki belli bir meslek grubunun belirli bir şekilde davranmaya zorlayan, keyfi davranışları engelleyen, onlara rehberlik eden etik prensipler ve standartların toplamıdır (MEB, 2006; Tengilimoğlu, ve Öztürk, 2004). Bireylerin bir mesleği icra ederken, iş yaşamında tüm paydaşlar tarafından doğru kabul edilen tutum, davranış, kural ve yaklaşımları inceleyen bir alandır. Mesleki uygulamalarla ilgili, doğru yanlış, haklı haksız inanışlarla alakalı birtakım kurallar bütünüdür. Çalışma hayatındaki meslek etiğinde neyin doğru ya da yanlış olduğu, o iş alanındaki çalışanların inisiyatifine bırakılmaz (Yapıcı, 2016: 62). Meslek etiği, genel ahlak kurallarının ötesinde, mesleki bilgi ve uzmanlık nedeniyle meslek mensuplarına yüklenen ek bir sorumluluktur. Meslek etiği, iş etiği içinde yer alan bir kavramdır. İş etiği, tüm etik ilkelerinin iş hayatındaki uygulamalarını içerir. Dürüstlük ve doğruluk iş etiğinin ana temalarıdır. İş etiğinde, etik kodlar önemlidir. Etik kodlar, bir meslekte veya bir grup içindeki bireylerin uymak zorunda oldukları davranış ve amaçların bütünüdür. Etik kodlar, bireylerin doğru davranmalarına yol göstermek için kullanılabilir ve bir mesleği veya bir grubu oluşturan bireylerin davranışlarının doğru yönlendirilmesini amaçlar (De-Sensi ve Rosenberg, 1996; Akt: Aydın, 2016). Etik davranış kodları, çalışanların hak ve sorumluluklarını somut olarak ortaya koymaları sebebiyle günümüzde oldukça yaygın hale gelmişlerdir. Kurum içerisindeki davranış kurallarının oluşturulmasının bir şekli de yönetsel etik davranış kodlarının oluşturulmasıdır (TÜSİAD, 2005). Bir başka kavram da normlardır. Normlar insanın belli bir denetim alanı içinde gerçekleştirmesini sağlayan, davranışlarını biçimlendiren kurallar bütünüdür. Toplum içerisinde ne yapılması gerektiğine dair üstü örtük toplumsal kurallardır (Bezirci ve Bayraktar, 2017: 39). Etik ilkeler ise etik anlayışını belirleyenler toplumsal değerlerdir. Kamu yönetiminde etik kamu çalışanlarının hizmet verirken, karar alırken uymaları gereken adalet, eşitlik, dürüstlük, tarafsızlık, saydamlık, profesyonellik, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme, hediye ve rüşvet almama gibi ilke ve değerlerin bütününden meydana gelmektedir. Bu ilke ve değerleri benimseyen yönetim biçimi, “etik yönetim” şeklinde adlandırılmaktadır (Eryılmaz, 2008).

Bireylerin hem etik hem de etik dışı davranışları üzerinde çevrenin, ailenin, sosyal eğitimin, dinin ve çalıştığı kurum kültürünün etkisi olduğu bilinmektedir. Bezirci ve Bayraktar (2017: 52) etik dışı davranışların nedenlerini kişisel çıkar veya örgüt çıkarı için etik kural veya ilkelerin ihlal edilmesi şeklinde açıklamıştır. Etik dışı davranışı etkileyen faktörler, genellikle kişiye, eyleme, kuruma ve çevreye ilişkin dört ana hat üzerinden ele alınır. Ancak, bu faktörlerin birbirleri üzerindeki etkileri de önemlidir. Etik dışı davranışların nedenlerini dört grupta toplamıştır. Bunlar; kişiye, eyleme, kuruma ve çevreye ilişkin nedenler şeklinde sınıflandırılabilir.

Eğitimde Etiğin Önemi; Eğitim ve etik birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Bunun en önemli nedeni, eğitimin insanlarda davranış değişikliği yaratmayı amaçlamasıdır. Temel sorun davranış değişikliğini isteyen otoritenin nasıl belirleneceği ve hangi davranışların kazandırılacağı konusunda etik kılavuzluk yapar. Eğitimin temelinde insan olması, belirlenen hedefler, kullanılan yöntemler, eğitim programının içeriği, geri dönütlerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin tutarlılığı ve bağlılığı gibi konular, eğitim ve etik arasındaki ilişkiyi anlamamıza yardımcı olur. Bu bağlamda, eğitim sistemi ve etik değerler arasındaki ilişkiyi anlamak hem eğitimde hem de toplumun genelinde sağlıklı bir etik kültürünün oluşmasına katkıda bulunur (Aydın, 2016: 45-54). Bu kapsamda öğretmenlik meslek etiği önemli bir rol oynar. Öğretmenlik meslek etiği, öğretmenlerin bu mesleği yaparken öğrencileri, meslektaşları ve sosyal toplum içerisindeki ilişkilerinde uyulması gereken kurallar, yerine getirilmesi gereken sorumluluklar olarak tanımlanabilir (Şentürk, 2009, 27).

Toplumun eğitilmiş tabakasını oluşturan öğretmenlerin özellikle meslek alanlarına giren konularda (öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ilişkiler, görevle ilgili sorumluluklar vb.) etik kurallara uygun bir davranış sergilemesi gerekmekte olup, bu konuda kendilerine oldukça fazla sorumluluk yüklemektedir. Topluma örnek olan meslek gruplarının başında gelen öğretmenlik mesleğinin, etiğe ilişkin ilkeleri kendi meslek alanlarındaki faaliyetlerine ne derecede yer verildiğinin bilinmesi ve bu alanla alakalı yapılacak çalışmaların saygınlığını kişiler tarafından benimsenerek uygulamaya geçilmesini etkileyecektir (Pelit ve Güçer, 2006).Aslında öğretmenlik mesleğini diğer meslek gruplarından ayıran en önemli özellik eğitim ile etiğin iç içe yaşanması ile alakalıdır.

Toplum içinde saygın mesleklerin üst sıralarında yer alan öğretmenlik mesleğinde branşı ne olursa olsun etik ilkelerle hareket etmek ve toplumda bu misyonla anılmak durumundadır.

Öğretmenlik mesleği, beşeri ilişkilerin yoğun yaşandığı ve etik kuralların uygulandığının bilindiği önemli bir meslek grubudur. Öğretmenler, öğrenci-öğretmen, öğretmen-veli, öğretmen-okul yöneticileri ve öğretmen-toplum üyeleri arasında etik kurallara sıkı sıkıya bağlı, dürüst, sevgi ve saygı çerçevesinde hareket etmelidirler. Öğretmenlik mesleğinde etik, öğretmenlerin öğrencileri, toplumu ve meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde yerine getirmesi gereken sorumluluklar, uyulması gereken kurallar ve ilkelerin bütünü olarak tanımlanır. Bu çerçevede, öğretmenlerin adil ve objektif olmaları da önemlidir, çünkü onlar sadece bilgi aktarmakla kalmazlar, aynı zamanda örnek oluştururlar ve öğrencilere doğru davranışları öğretirler (Şentürk, 2009: 111).

Öğretmenlik Mesleğinin Etik Kodları ve İlkeleri

Öğretmenlik mesleğinde geliştirilen bir takım etik ilke ve kurallar bulunmaktadır. Bu ilke ve kurallar eşitlik, adalet, saygı, güvenli bir ortamın sağlanması, dürüstlük, hizmette sorumluluk, profesyonellik, yolsuzluk yapmamak, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, kaynakların etkili bir şekilde kullanılması olarak sıralanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinden bahsederken, belirli standartlardan geçen meslek grubunda yeterliliğin getirdiği profesyonellik ilkesi etik ilkelerin başında gelmektedir (Aydın, 2016).

Etik kodlar, kişilerin etik açıdan nasıl davranmaları gerektiğine dair rehberlik sağlar veya bu davranış biçimine uygun olmalarını teşvik eder. Bu kodlar, bir mesleğin veya meslek grubunun içinde bulunan bireylerin davranışlarını doğru şekilde yönlendirmeyi amaçlar. Özellikle profesyonel alanlarda, etik kodlar mesleki standartları ve sorumlulukları belirler, meslek mensuplarının dürüstlük, adalet, saygı ve güven gibi temel etik değerlere uygun davranmalarını teşvik eder. Okulda ve sınıfta öğretmene yardımcı olabilecek bu tür etik davranış standartlarının geliştirilmesi öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar karşısında daha objektif daha gerçekçi karar vermelerine

olanak sağlayacaktır (Koçyiğit, Tekel ve Karadağ, 2018: 71). Aksi takdirde etik dışı davranışlar yaygın hale gelerek olumsuz sonuçlara neden olabilir.

Etik dışı davranışların birçok olumsuz sonucu vardır ve etik kuralların ihlal derecesi sektörden sektöre, eylemden eyleme, kişiden kişiye ve çevreden çevreye değişiklik gösterebilir. Milli Eğitim Bakanlığı (2006: 14) etik dışı davranışların bireysel, sosyal, kültürel ve ekonomik birçok olumsuz sonuca neden olabileceğine dikkat çekmiştir. Etik dışı davranışların genellikle güvenirliliğin kaybı, saygınlığın zarar görmesi, kişisel benliğin hasar görmesi, toplumsal soyutlanma, çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerin bozulması, kurumsal bağlılığın zayıflaması şeklinde ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Etik dışı davranışlar, kurumun imajını ve saygınlığını kaybetmesi, müşterilerini kaybetmesi, diğer işletme paydaşlarıyla iş birliğinin azalması, kurum içi iletişimin zarar görmesi ve kurumsal bağlılığın kaybı şeklinde sonuçlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki ve etik sorumluluklara sahip olmaları bir gerekliliktir. Fakat uygulama da öğretmenlerin etik kuralları ne kadar uyguladıklarını, yapmış olduğu davranışların etikle ne kadar bağdaşp bağdaşmadığı bilinmemektedir. Aynı zamanda, hayatlarının akışları sırasında öğretmenlerin karşılaşabileceği etik olaylar karşısında nasıl davranması gerektiği ile ilgili yol gösterici nitelikte ilkelerin belirlenmemiş olması da büyük eksikliktir (Duran, 2014). Öğretmenin eğitim alanında öğrenciden veliden hediye kabulü ciddi bir mesleki etik konusudur. Eğitim-öğretim hizmeti verenler için mesleki etik ilkelerin 12.maddesine göre; bir eğitimcinin özellikle özel günlerde maddi değeri olmayan hediyeler hariç, tarafsızlığını etkileyecek herhangi bir hediye kabul edemeyeceği açıkça belirtilmiş olmasına rağmen zaman zaman eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin etik ilkelere uyması, etik dışı davranışlardan biri olan hediye alma durumunun iyi bilinmesi bile insanları etik dışı davranmanın çekiciliğine kurban olmaktan kurtaramamaktadır (Aydın, 2016). Bu kapsamda öğretmenlerin hediye alma konusunda etik kurallara bağlı iyi yetişmiş olması ve davranışlarında rol model olması öğretmenlik meslek etiği açısından oldukça önemlidir. Öğretmenler açısından hediye alma davranışının etik açıdan nasıl algılandığı ve değerlendirildiğinin bilinmesi uygulamalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan araştırmanın amacı,

okullarda öğretmen görüşleri doğrultusunda hediye alma davranışını etik açıdan değerlendirmektedir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin hediye alma durumları nedir?
2. Öğretmenler hediye alma durumunu nasıl değerlendirmektedir?
3. Öğretmenlere göre hangi tür hediyeler kabul edilebilir sınırlar içindedir?
4. Öğretmenlerin öğrencilerden ve velilerden gelen hediyelere ilişkin kriterleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin hediyeleşmenin insan ilişkilerine yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim desenini kullanarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, araştırmacılara sosyal olguların karmaşıklığını ve derinliğini anlama ve açıklama fırsatı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Nitel verilerin toplanması amacıyla, gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi gibi yöntemler kullanılmaktadır (Creswell, 2007), Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, farklı yaş, cinsiyet, meslek veya deneyim gibi çeşitli özelliklere sahip katılımcıları içeren bir örneklem oluşturmayı amaçlar. Bu şekilde, araştırmanın sonuçları daha geniş bir perspektiften değerlendirilebilir ve katılımcıların çeşitli deneyimleri araştırılarak daha kapsamlı bir anlayış elde edilebilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Samsun İli İlkadım ilçesine bağlı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerden oluşmaktadır. Toplamda 40 öğretmen gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır. Bu öğretmenler, çeşitli eğitim seviyelerinde çalıştıkları için farklı deneyim ve perspektiflere sahip olabilirler. Bu da araştırmanın sonuçlarının daha geniş kapsamlı ve çeşitli olmasını sağlayabilir. Araştırmanın bu heterojen çalışma

grubunu, katılımcıların farklı eğitim kademelerindeki deneyimlerinin ve görüşlerinin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesine imkân tanır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin %75'i kadın, %25 'i erkektir. Yaş değişkeni bakımından ise %7,5'i (20-30 yaş ile) en düşük, %42,5'ü (40-50) yaş ile en yüksek grupları oluşturmaktadır. Buna göre grubun çoğunluğunun (40-50) yaş arası öğretmenlerden, en az grubun ise 20-30 yaş arası öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin, %30'u 10-20 yıl arasında kıdeme sahip olanlar ile en yüksek grubu, %15'i 0-10 yıl arasında kıdeme sahip olanlar ile en düşük grubu oluşturmaktadır. Okul türü bakımından katılımcıların öğretmenlerin %27,5'i ilkokul ve ortaokul, %25'i anaokul, %20'si lisede çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Hediye alma davranışını etik açıdan değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından gerekli literatür taraması yapılmış buna dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Forma son şekli verilmeden önce görüşme kapsamında olmayan toplam yedi öğretmenle görüşmeler yapılmış ve görüşmeler doğrultusunda mülakat sorularında tekrar uzman görüşleri alınıp ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soru sayısı beşe indirilmiştir. Daha sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 25/11/2022 tarih ve 2022/912 sayılı Etik Kurulu raporu alınmıştır. Etik kurulu raporu ile Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve araştırmacı, okullardaki öğretmenlere bilgi vermiştir. Ardından, araştırmaya gönüllü katılacak öğretmenler belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler telefonla aranarak görüşme yerinin ve saatinin belirlenmesi için randevu alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmış ve her bir görüşme yaklaşık 30-50 dakika arasında sürmüştür. Katılımcılar, ses kayıt cihazına izin vermemişlerdir, bu nedenle görüşme formlarını kendileri doldürmüşlerdir.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde katılımcıların ifadeleri doğrudan muhafaza edilmiş ve herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Görüşme esnasında kullanılan ifadeler, veri analizi sürecinde

değiştirilmemiş ve doğrudan aktarılmıştır. Katılımcıların gizliliğini sağlamak için kısaltmalar kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan soru formunun kapsam geçerliliği için altı alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve dört öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Çalışma grubunun seçiminde kasıtlı olarak çeşitlilik ve farklılık yaratılmıştır. Bu seçim, güvenilirlik ve geçerlilik için önemlidir. Güvenilirlik ve geçerlilik için farklı yöntemler kullanılmıştır. İlk olarak, farklı araştırmacılar tarafından verilerin analizi yapılmış ve sonuçlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, aynı araştırmacılar arasında veriler farklı zamanlarda analiz edilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. İnanırcılık için üye kontrolü yapılmış ve elde edilen sonuçlar katılımcılarla teyit edilmiştir. Ayrıca, verilerin nasıl toplandığı, kaydedildiği ve analiz edildiği detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak, güvenilirliği artırmak için çoklu kodlayıcılar kullanılmış ve aralarında uyum sağlanmaya çalışılmıştır. Bu yöntemlerin bir araya gelmesiyle araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği artırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sonucu elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplar göz önünde bulundurulmuş, elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunularak, tabloların altına açıklamalar ve yorumlar yapılmıştır.

“Öğretmenlerin hediye alma durumları nedir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve yüzdeler dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Hediye Alma Durumlarına İlişkin Bulgular

	Evet	Hayır
Toplam	30	10

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 30'u (Ö1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 29,30, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40) "Evet hediye alıyorum" derken; öğretmenlerin 10'u da (Ö2, 13,15,18,24,26,28,31,36,39) "Hayır hediye almıyorum demişlerdir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğu bir şekilde hediye aldıklarını ifade etmişlerdir.

"Öğretmenler hediye alma durumunu nasıl değerlendirmektedir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlere görüşmeler sırasında "Hediye alma durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 2'te gösterilmiştir.

Tablo 2. "Öğretmenlerin Hediye Alma Durumunu Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Bulgular

Kodlar	f
Hediyeleşme, insan ilişkilerini kuvvetlendirir, insanları mutlu eder.	15
Mesleki etik açıdan doğru değil, hediye alınmamalı.	8
Hediyenin ölçütü olmamalı, tarafları maddi külfete zorlamamalı.	7
Hediyeleşme güzel bir davranış ve öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakıyor.	5
Hediyenin kimden alındığına bağlı olarak değişir.	3
Toplu halde sınıfça alınan hediyeler kabul edilebilir.	2
Toplam	40

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin hediye alma davranışını değerlendirmede özellikle hediyeleşmenin insan ilişkilerini kuvvetlendirdiğini, insanları olumlu yönde motive ettiği yönünde cevaplar alınmıştır.

Öğretmenlerden 15'i (Ö5, 8, 10, 14, 16, 17, 20, 23, 25, 26, 27, 29, 33, 34, 35) "hediyeleşmenin insan ilişkilerini kuvvetlendirdiğini, insanları mutlu eder", 8'i (Ö2, 13, 15, 18, 24, 28, 31, 37) "mesleki etik açıdan doğru değil, hediye alınmamalı" . 7'si (Ö1,

4, 7, 10, 12, 17, 21) “hediyenin ölçütü olmamalı, tarafları maddi külfete zorlamamalı”, 5’i (Ö6, 9, 19, 22, 30) “hediye alma davranışını doğru buluyor ve öğrenciler üzerinde olumlu etki bırakıyor”. 3’ü (Ö32, 38, 40) “hediyenin kimden alındığına göre değişir”, 2’si (Ö16, 36) ise “toplu halde sınıfça alınan hediyeler kabul edilebilir” şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmada “Hediye alma davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen ve önemli görülen yanıtlar, kendi ifadeleri değiştirilmeden verilmiştir. Ö25: “Sık sık hediye alırım. Bana hediye gelmesinden de çok mutlu olurum. Hediyeleşmek insan ilişkilerini pekiştirir, hatırlatır, yüzümüzde hafif bir gülümseme oluşturur. Bana gelen bir hediyeyi yıllar sonra gördüğümde, o günkü mutluluğumu hatırlarım, o kişiyi hatırlarım, o kişiyi aramak isterim, bir iki sohbet bile edebiliriz belki”. Ö33: “Hediyeleşmek kişilerarası bağı kuvvetlendiren bir davranıştır. Özellikle belirli zamanda olmayıp beklenmedik zamanlarda gelen hediyeler insanı çok mutlu eder. Ama bazen insanı beklenti içine de sokabiliyor. Örneğin doğum günü, yıldönümleri gibi zamanlarda “mutlaka yapılması gerekir” algısı ilişkiye zarar verebilir”.

Ö2: “Özel gün ve haftalarda alınan hediyeleri mesleki etiklik açısından uygun bulmuyorum. Çünkü işinin karşılığını maddi açıdan alıyorsun. Fakat toplumsal değerlerimiz, tüketim ekonomisinin etkisi, reklamlar, örf ve adetlerimiz hediyeleşmeyi mecbur ve kabul edilir hale getirdiği için bu uygulama bir döngü içerisinde devam ediyor”. Ö24: “Hediye alma problemini doğru bulmuyorum. Bana göre öğrenci, veli, esnaf vb. sınıfların hediye vermesi samimi duyguların istismar ve zedelenmesine neden olur. Bireysel beklentiler olması gerekçenin dışına çıkar. Hediye kısaca eksen kayması yaratır”. Ö28: “Lisede çalışıyorum. Bizim meslekte hediye 24 Kasımlara özgüdür. İlköğretimde daha revaçtadır. Liselerde pek olmaz. Öğretmenler günü nedeniyle gelen küçük çaplı, maddi değeri olmayan hediyeleri almak istemesem de öğrenciyi kırmamak adına kabul etmek durumunda kalıyorum. Okullarda hediye alıp verme geleneğini doğru bulmuyorum. Özellikle ilkokullarda öğrenci ile veliyi ya da velileri karşı karşıya getiren sıkıntıların doğmasına neden oluyor”.

Ö13: “Hiç alınmaması gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerimizin maddi imkânları çok farklı. Bu güzel özel günlerimizin çocuklarımızda olumsuz izler bıraktığını

düşünüyorum". Ö1: "Geleneklerimiz içerisinde var olan hediyeleşme küçük ve büyüklerin birbirine karşılıklı olmak üzere her dönemde yer alan bir davranış biçimi olarak düşünüyorum. Ama tarafları zor durumda bırakmayacak, maddi külfete sokmayacak şekilde olmasına özen gösteririm. Ö9: "Hediyeleşmek belirli çerçeveler dâhilinde hem öğrenci moral-motivasyonu hem de öğretmenin kendini bir nebze değerli hissetmesi açısından gerçekleştirilebilecek bir davranıştır. Özellikle dönem içi süreçte öğrenci başarısı ve uyumunu güdülemede özellikle okul öncesi çocuğu açısından kolay tüketilebilir bir hediye (çikolata, şeker vb) veya eğitime destek amaçlı boya kalemleri, dergiler, hikâye kitapları şeklinde hediyelerin öğrencilere verilmesi hem öğrenciyi değerli hissettirir hem de gösterdiği olumlu davranışı pekiştirir. Bunların yanı sıra diğer arkadaşlarına model olur. Bu açıdan makul fiyatlar çerçevesinde her türlü hediye verilebilir ve alınabilir".

Ö38: "Hediye almak vermek güzel bir davranış. Fakat yeri, hangi şartlarda aldığımız, kimden aldığımız önemlidir". Ö16: "Bu konu sene başında öğrencilerle konuşularak karar alınmalı. Bireysel hediyeleşme değil fakat minik, harçlıklarla sınıfça pasta içecek gibi hediye alınabileceği hep birlikte pastanın (vb) paylaşılması olabilir". Ö36: "Toplu olarak sınıfça öğretmenler günü ve mezuniyette aşırıya kaçmayacak şekilde olabilir.(kültürel öğe şeklinde) diğerleri etik değil".

"Öğretmenlere göre hangi tür hediyeler kabul edilebilir sınırlar içindedir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Görüşlerine Göre Hangi Tür Hediyeler Kabul Edilebilir Sınırlar İçindedir Sorusuna İlişkin Bulgular

Kodlar	f
Maddi değeri olmayan, manevi hediyeler olabilir (el emeği, resim vb.)	27
Hediye aldığımız kişi ile olan ilişki sınırları belirler.	6
Hediye sınırlanmamalı, içten gelen her hediye olabilir.	2
Kişinin karakterine uygun olmalı.	2
Çiçek dışında hiçbir hediye olmamalı.	2
Etik hediyeler olmalı	1
Toplam	40

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin maddi değeri olmayan (el emeği, resim, şiir vb.) hediyelerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olabileceği yönünde cevaplar alınmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu düşündüğü hediyeler ile ilgili soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde; öğretmenlerden 27'si (Ö1, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 36, 38, 39, 40) “*maddi değeri olmayan hediyeler olabilir*”, 6'sı (Ö3, 27, 30, 33, 35, 37) “*hediye alınan kişi ile olan ilişkilerin sınırları belirler*”. 2'si (Ö4, 8) “*hediye sınırlanmamalı her hediye olabilir*”, 2'si (Ö23, 26) “*kişinin karakterine uygun olmalı*”, 2'si, (Ö13, 18) “*çiçek dışında, hiçbir hediye olmamalı*”, 1'i (Ö12) “*öğretmenin özelliklerine uygun etik hediyeler olmalı*” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Araştırmada “*Hangi tür hediyeler kabul edilebilir sınırlar içindedir?*” sorusuna verilen ve önemli görülen yanıtlar, kendi ifadeleri değiştirilmeden verilmiştir. Ö1: “*Ben şahsen özel günlerde, anlam içeren ve el emeği ya da yaratıcılık içeren objelerin alınıp verilmesinden yanayım. Bu bir resim, bir çiçek ya da yazı dahi olabilir. Maddi boyuttaki hediyeleri uygun bir anlatımla kabul etmemem yoluna gidiyorum*”. Ö9: “*0-10 tl*

aralığında –eğer maddi imkanlar ile alınacaksa- alınan hediyeler, öğrenci- veli veya öğretmenin el emeği ile hazırladığı hediyeler, yoldan geçerken koparılıp okula getirilen bir çiçek, evde öğretmen ya da anne babanın yapıp getirdiği bir pasta, kurabiye, kalem, defter, boya, şeker vb. her türlü hediye kabul edilebilir hediyeler kapsamına girebilir. Bazen öğrencinin sizin için çizip getirdiği bir resim bile öğretmen için bir hediyedir. Ancak maddi-manevi sınırları zorlayan herhangi bir hediye ne öğrenciye verilmeli ne de öğrenciden gelen bu tarz hediyeler kabul edilmelidir”. Ö25: “El emeği hediyeler tercih ederim. Şimdi her şeye çok çabuk ulaşabiliyoruz, parayı verip alıyoruz. Ama bunda bir “özel” duygusu yok. Bana özel olması için, beni düşünerek bir şeyler yapması gerekir. Bir şiir, bir fotoğraf, bir anı benim için en değerli hediyedir”.

Ö33: “Hediyeyi kimin hediye ettiğine bağlı olarak kabul edilebilirliği değişir. Aile içerisinde maddi değeri yüksek hediyeleşmek normalken, arkadaş çevresinde daha sıradan ve daha düşük bütçeli hediyeler makul kabul edilebilir”. şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö4: “Hediyeyi sınırlamıyorum, içinden gelen her türlü hediyeyi alabilir”. Ö13: “Hiçbir hediye olmaması en sağlıklı davranıştır. Büyük veya küçük hediye yoktur. Çocukların dünyasına zarar vermememiz dolayısıyla hiç hediye alınmaması gerekiyor” şeklinde ifade etmişlerdir.

“Öğretmenlerin öğrencilerden ve velilerden gelen hediyelere ilişkin kriterleri nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerden ve Velilerden Gelen Hediye Kriterlerine Ait Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kodlar	f
Maddi değeri olmayan, el emeği içeren (resim, şiir, çiçek vb.) hediyeler olabilir.	22
Hediye taraftarı değilim. Veliden gelen hiçbir hediye alınmamalı	12
Maddi değeri fazla olanları nazikçe reddederim.	3
Öğrenci başarısı ve davranışı en güzel hediyedir	2
Özel günlerde hediye alınabilir.	1
Pahalı olmayan karakterime uygun olabilir.	1
Toplam	41

Tablo 4’de incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerden ve velilerden gelen hediyeler konusunda bir sınırlamalarının olmadığını, maddi değer içermeyen (el emeği, resim vb.) manevi değeri olan hediyelerin kabul edilebileceği yönünde cevaplar vermişlerdir.

Öğretmenlerden 22’si (Ö1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 16, 17, 19, 22, 25, 26, 30, 32, 33, 38, 40) “*bir sınırlamam yok, maddi değeri olmayan, el emeği içeren hediyeler olabilir*”, 12’u (Ö13, 15, 18, 20, 21, 27, 28, 29, 36, 37) “*hediye verme/alma taraftarı değilim, veliden gelen hiç bir hediye alınmamalı*”, 3’ü (Ö10, 24, 34) “*maddi değeri fazla olanları nazikçe reddederim,*” 2’si (Ö35, 39) “*öğrenci başarısı ve davranışı en güzel hediyedir*”, 1’i (Ö11) “*özel günlerde hediye alınabilir*”, 1’i (Ö23) “*pahalı olmayan karakterime uygun olabilir*”, şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Araştırmada “*Öğrenciden ve veliden gelen hediye konusunda kendinizce bir ölçütünüz var mı? Varsa nedir?*” sorusuna verilen ve önemli görülen yanıtlar, kendi ifadeleri değiştirilmeden verilmiştir. Ö2: “*Maddi değer içermeyen, öğrencinin içinden geldiği şekilde kendi yaptığı resim, kart, çiçek, mektup vb. Ayrıca sarılması, sevgi ve saygısını göstermesi en güzel, en özel, en değerli hediye olduğunu, öğretmenin gelir seviyesi*

farklı aile yapısına sahip öğrencilerin arkadaşları arasında rencide olmaması için bunları sınıf ortamında vurgulaması, küçük şeylerin insanları ne kadar mutlu ettiğini göstermesi önemlidir". Ö8: "Öğrencilerin hediye vermesi benim için önemlidir. Size değer verdiğini, önemsedğini, mutlu olmanızı istediğini gösterir. Yapılan bir resim, çiçek, beslenmesinden verilen bir fındık bizim için çok önemli bir hediyedir. Ölçüt çocuğun sevdiği şeydir. En sevdiğini hediye etmesi önemli bir davranıştır".

Ö2: "Medya etkisi, reklamlar, veliler arası yarış, bazı kişilerin bu olaya sıcak bakması, öğretmenin objektif bakışının değişimi nedeniyle öğretmenin mesleki kararını ve tarafsızlığını etkilemesi muhtemel hediyelerden uzak durulması gerektiğini düşünüyorum". Ö9: "Velilerin birbirleriyle yarışa girmeden ve kesinlikle maddi imkânlarını zorlamadan gönüllerinden geçerek aldıkları veya yaptıkları hediyeler kabul edilebilir. Maddi değeri fazla olan (altın vb.) hediyelerin verilmesi ve öğretmenler tarafından kabul edilmesini doğru bir davranış olarak bulmuyorum. Kültürümüzde de yer alan el dokuması patik- yazma gibi hem el emeği hem de pahalı olmayan hediyeler özellikle öğretmenler günü kapsamında kabul edilebilir".

Ö29: "Öğrencilerden çok hediye almamaktayım. Ölçüt bana göre sadece öğrencinin yakın iletişime geçmek için araç olarak kullanacağı maddi değeri olmayan hediyeleri kabul edilebilir." Ö27: "Öğrenciden hediye alma konusuna sıcak bakmıyorum. Davranışlarımla ve yıl içindeki konuşmalarımla bunu öğrenciye hissettirdiğim için gelen hediyeyi geri çevirme gibi hoş olmayan bir durumla karşılaşmam". Ö11: "Bence özel günlerde hediye alınabilir. Çok pahalı olan hediyeleri kabul edemem (altın vb.)" Ö23: "Benim istek ve karakterime uygun olmalıdır. Hediyein küçüğü büyüğü olmaz. Çok yüksek değeri olan hediyeler insanı düşündürür" Ö24: "Maddi harcama gerektiren hediyeyi kabul etmiyorum. Hiçbir veli" hediye alma baskısı altında olmamalı herkes alabilecek güçte olmayabilir ve almak zorunda da değil. Ben işimin karşılığını zaten maaş olarak alıyorum". şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

“Öğretmenlerin hediyeleşmenin insan ilişkilerine yansımaya ilişkin görüşleri nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Hediyeleşmenin İnsan İlişkilerine Yansımaya İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f
Kişilerarası ilişkilerde olumlu yönde katkısı olup, değerleri pekiştirir	22
Öğretmen, öğrenci-veli arasında hediyeleşmenin olmaması gerekir.	13
Menfaat hissetme durumunda ve zorunlu olmadığı sürece alınmamalı.	3
İlişkileri yumuşatır ama sorunları çözmez.	1
Toplam	39

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu hediyeleşmenin insan ilişkilerine yansımalarının olumlu sonuçlar getirdiğini, değerlerimizin pekiştirildiği konusunda düşüncelerini belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin 22’si (Ö1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 17, 19, 22, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37) “*Hediyeleşme, kişilerarası ilişkilerde olumlu yönde katkısı olup, değerleri pekiştirir*”, 13’ü (Ö13, 15, 18, 20, 21, 24, 27, 28, 34, 35, 38, 39, 40) “*okullarda öğretmenler arasında olabilir, öğretmen, öğrenci-veli arasında hediyeleşmenin olmaması gerekir*”, 3’ü (Ö3, 4, 23) “*menfaat hissetme durumunda ve zorunlu olmadığı sürece alınmamalı*”. 1’i (Ö12) “*ilişkileri yumuşatır ama sorunları çözmez*” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Araştırmada “*Hediyeleşmenin insan ilişkilerine yansımaya nedir? Öğretmenler açısından bunu nasıl değerlendiriyorsunuz?*” sorusuna verilen ve önemli görülen yanıtlar, kendi ifadeleri değiştirilmeden verilmiştir. Ö1: “*Paylaşmanın, verici olmanın insan ruh sağlığına her zaman pozitif katkısını gözlemlemişimdir. Karşısındaki kişinin*

hediyeye alırken mutluluğunu verende her zaman aynı tepkiyi verebilmelidir bence. Özellikle hediye alanın anlam yükleneyecek özel günleri, anları çağrıştırmaması seneler sonra bile bende çok tatlı hatıralar bırakabiliyor”. Ö5: “Hediye önemsenmektir, değer vermektir, kimi zaman affedilmektir. Çeşitli olumlu olumsuz davranışlar neticesinde verilebildiğinden dolayı insan hayatı için oldukça önemlidir. Öğretmenler açısından hediyeye almak güzel bir duygudur. Ancak maddi olarak fazla olmamalı, belirli sınırları aşmamalı ve kişiler arasındaki ilişki seviyesini etkilememeli”.

Ö9: “Hediye vermek vereni, almakta alanı mutlu ve değerli hissettirir. Kişilere önemli olduğunu ve izlendiği davranışını hissettirir. Hediyeyi alan kişi öğrenci ve veli tarafından hareketlerinin dikkat edildiğini ve takdir gördüğünü anlar. Bunun devamında kendini daha da geliştirip düzenleyerek daha iyi bir öğretmen profil çizmeye çalışır”. Ö23: “Hediyeleşmek güzel bir davranış aşırıya kaçmamak üzere. Peygamberimiz hediyeye demiştir. Hediyeye almak aradaki sevgi bağını kuvvetlendirir. Eğer hediyeye veren kişi sizden hediyeden sonra bir şeyler isteyerek bundan bir menfaat isteyecekse ve siz bunu hissediyor ve biliyorsanız, hediyesini kabul etmemek daha etlidir” . Ö24: “Hediyeleşme duygusal bağları olan insanlar arasında olmalıdır. Öğretmen, öğrenci, idareci, veli unsurları arasındaki hediyeyeleşmenin tümü pragmatik çıkarlı ve informal yapıların doğmasına sebep olur. Örneğin okul müdürlerinin esnafla hediyeyeleşerek sebepsiz zenginleşmesi”. Ö12: “İlişkileri yumuşatır. Fakat sorumlu bir durum varsa bu durumu çözmez. Hediyeler ekonomik değeri yüksek hediyeler olmamalı” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarda hediyeye alma davranışının etik açıdan değerlendirilmesine ilişkin görüşleri; hediyeye alma durumu, hediyeye alma davranışının nasıl değerlendirildiği, hangi tür hediyelerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu, öğrenciden ve veliden gelen hediyeler konusunda ölçütlerinin neler olduğu ve hediyeyeleşmenin insan ilişkilerine yansımaları başlıkları altında incelenmiştir. Öğretmenlerin “hediyeye alma durumuna” ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde incelendiğinde öğretmenlerden 30’unun hediyeye aldıklarını ve 10 öğretmenin ise hediyeye

almadıklarını belirtmişlerdir. Başka bir ifade ile görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun hediye alma davranışını onayladıkları görülmektedir. Hediye alma davranışını ussallaştıran öğretmenler hediye kabul etmelerine gerekçe olarak insan ilişkilerini kuvvetlendirdiğini insanı mutlu ettiğini ve hediyeleşmenin Türk kültürünün önemli bir değeri olduğuna dikkat çektikleri ve bu değer kaybolmaması için hediye kabul ettiklerini ifade ettikleri söylenebilir. Bu görüşün de Özdemir'in (2008: 468) Türk kültüründe hediye geleneği, insanlarımızı birbirine bağlayan güzel hasletlerden biridir, hediyeleşme, kültürü oluşturan bir gelenek, sosyal yaşamı meydana getiren ve ayakta tutan karmaşık bir sistem olarak kabul edilmelidir görüşü ile örtüştüğü söylenebilir.

Dingeç (2009) hediyeleşme kültürünün temelinde mutlu etme, maddi ve manevi destek verme olduğunu, benzer şekilde Varinli ve Akgül (2015) de karşılıklı beklemeden içten gelerek, güveni, yakınlığı ve sevgiyi işaret eden bir anlamına dikkat çekmektedir. Bu araştırmadaki katılımcıların da hediyeleşmeyi bu bağlamda ele aldıkları ve hediye ilişkileri kuvvetlendirme ve geliştirme bakımından aldıkları söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin “Hediye alma davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; hediye alma davranışının araştırmaya katılan birçok öğretmenin yaşantısında var olduğunu ifade etmek mümkündür. Hediye alma ile ilgili öğretmenler ifadelerinde hediye insan ilişkilerini kuvvetlendirdiğini ve insanı mutlu ettiğini vurgulamaktadırlar. Benzer bir biçimde, Rusya'da da öğretmenlerin hediye almaktan mutlu oldukları ve hediyeleri öğrenci ve velilerin memnuniyetinin bir ölçüsü olarak gördükleri ortaya çıkmıştır (Patiko, 2002). Chapman (2007). Hediye vermeyi bir sevgi dili olarak değerlendirmiş ve hediye veren kişinin hediye alan tarafı düşünmesi ve bir sevgi ifadesi olarak hediye ona vermesi olduğunu belirtmektedir. Bu yönü ile hediye alma davranışı konusunda öğretmenlerin bir kısmının görüşü ile benzerlik göstermektedir. Bu anlamda genel olarak katılımcı öğretmenlerin hediye vermekten ve hediye almaktan hoşlandıkları ve hediye verdiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Katılımcı öğretmenlerin “Hangi tür hediyeler kabul edilebilir sınırlar içindedir, ölçüt ne olmalı sorusuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, yoğun olarak öğretmenlerden maddi

değeri olmayan (el emeği, resim, şiir vb.) hediyelerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olabileceği yönünde cevaplar vermişlerdir. Bu bulguya paralel bir biçimde, Keith-Spiegel ve diğerleri de (2003), öğretmene teşekkür etmek için mezuniyet sonrası gibi uygun zamanlarda bir kutu şeker, bir fincan kahve ya da öğrenci tarafından yazılan bir not gibi "küçük" olma kriterini karşılayan hediyeler vermekte bir sakınca görmediklerini, dahası böyle küçük hediyeleri reddetmenin hediye verenleri üzebileceğini ve sorunlara yol açabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin “Öğrencilerden ve velilerden gelen hediyelere ilişkin kriterlerin neler olduğu görüşleri incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun kendilerine verilen maddi değeri olmayan hediyeleri kabul ettikleri diğer hediyeleri etik bulmayarak kabul etmedikleri ortaya çıkmıştır. Erdemli ve Demir (2018) ile Uzun ve Elma (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin büyük bir kısmının maddi değeri olan değerli hediye kabul etmeyeceklerini ifade ederek bunu etik dışı bir davranış olduğunu değerlendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu görüşe varmalarının hediye verenin gelecekte bir çıkar ilişkisi beklentisine girebileceğini düşünerek maddi değeri almanın etik dışı olduğu kararının vurguladıkları söylenebilir. Nomura (2009) da bireylerin hediye vererek gelecekte hediye verdiği kişilerden cömert bir davranış görmeyi umduklarını belirtmektedir. Aslında öğretmenlerin araştırmadaki katılımcı öğretmenlerin bazılarının belirttiği gibi gelen her bir hediye için maddi değeri olmasa da bir beklentiye yol açabileceğini unutmamaları gerektiğine vurgu yaparak hediye alınmaması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu kapsamda, Parsons da (2002), insanlara verilen hediyelerin markalarına, kalitelerine, ekonomik değerlerine ve işlevselliklerine göre belirli bir mesaj taşıdıklarını ve kişiler arası ilişkileri değerlendirme biçimlerini doğrudan etkileyebileceğini, hediye için maddi değerinin de bir kriter olarak değerlendirilebileceğini ileri sürmüştür.

Katılımcı öğretmenlerin “Hediyeleşmenin insan ilişkilerine yansımaları nedir? Öğretmenler açısından bunu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun hediyeleşmenin insan ilişkilerine yansımalarının olumlu sonuçlar getirdiğini memnuniyet veren bir eylem olarak, değerlerimizin pekiştirildiği konusunda düşüncelerini belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Sherry'e (1983) göre, bir karşılıklılık ya da değiş tokuş biçimi olarak hediye vermek toplumu bütünleştiren süreçlerden biridir. Hediye vermek sosyal entegrasyonu (bir gruba üyeliği) ya da sosyal mesafeyi (ilişkilerin göreceli yakınlığı) biçimlendirmek ve yansıtmak için kullanılabilir.

Sonuç olarak, hediyeleşme geleneği toplumların kültüre yapısında var olup beşeri ilişkileri güçlendirme, memnuniyet duygusu yaratma görevi görmektedir. Özellikle ülkemizde hediye alma/verme davranışı gelenekselleşmiştir. Özel günlerde, başarılarında kişiler paylaşma duygusunu birbirlerine hediye vererek gerçekleştirir. Öğretmenler makul sınırlar içerisinde hediye kabul etmenin etik dışı bir davranış olmayacağı ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerde bu davranış biçimini bu düşünceye göre açıklamışlar, grubun çoğunluğu öğrencilerinin maddi değeri olmayan, kendilerini yıllar geçse de hatırlatacak hediyelerin kabulü hususunda hemfikir olmuşlardır. Ancak hediyeleşmede tarafların sadece öğretmen, öğrenciden öteye geçmemesi, hediyeleşmenin veliler boyutuna taşınması amacını farklı yerlere götürebilmekte, farklı beklentiler oluşturabilmektedir. Bu nedenle özellikle veliler boyutunda alınan hediyelerdeki çıkar ilişkisi (çocuğuna farklı davranış beklentisi vb.), öğretmenlerin hediyeleşmede manevi hazzın öne çıkmasına tezat oluşturabilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu bir kamu görevlisi sıfatıyla hediye almanın yasaklandığı kuralını bilmekte olup, hediye almanın manevi yönlerine vurgu yapmışlardır. Hediyeleşmenin birbirlerine değer veren, sevgisini gösteren, daima hatırlanma ihtiyacını gideren unsurları barındırdığı için sınırları zorlamadığı sürece olabirliği etiğe aykırı bir durum olarak görülmemelidir.

Hediye alma ile ilgili öneriler olarak ise; hediye alma ile ilgili yasal düzenlemelerin daha sıkı bir zemine oturtulması gerekir. Hediye alma davranışının daha büyük ve farklı guruplarla çalışılarak karşılaştırmalar yapılabilir. Hediye alma ve verme davranışının gerekçe ve sonuçlarının neler olabileceği ile ilgili karma araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aydın, İ. (2016). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bezirci, M., ve Bayraktar, M. K. (2017). *Etik ilkeler ve etik eğitimi*. Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education (5th Ed.)*. New York: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Çakır, S. Y., Eğinli, A. T., ve Özdem, Ö. O. , (2006). Hediye verme davranışı ve alışveriş merkezlerinde deneyim yaratma stratejileri: Sevgililer günü örneği. *İletişim Araştırmaları*, 4(1), 97-120.
- Dingeç, E. (2009). Osmanlı sarayında eski bir Türk geleneği: yeni yılda hediyeleşme *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(8), Fall 2009.
- Duran, K. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlemelerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Erdemli, Ö., ve Güner Demir, T. (2018). Öğretmenlik meslek etiği açısından hediye alma: örnek olay ekseninde. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 611-637.
- Ekici, K. M. (2013). *Meslek etiği*. Ankara: Savaş Kitap ve Yayınevi.
- Eryılmaz, B. (2008). Etik Kültürü Geliştirmek, "Etik Kültürü" konulu konferans (<http://etik.gov.tr/wp-content/uploads/2019/03/bilaleryilmaz>)
- Keith-Spiegel, P., Whitley, B. E., Jr., Balogh, D. W., Perkins, D. V., & Wittig, A. F. (2003). *The ethics of teaching: A casebook*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410606655>
- Koçyiğit M., Tekel E., ve Karadağ E. (2018). *Eğitimde ahlak ve etik*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB. (2006). *Meslekî eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi-MEGEP*, Meslek Etiği.
- MEB. (2015). İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, *Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler*.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Nomura, M. (2009). Gift Giving Anxieties as a Function of Recipient Characteristic. (A Research Paper for the Master of Science Degree). University of Wisconsin-Stout.
- Özdemir, N. (2008). Türk hediyeleşme geleneği ve medya. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4)-468.

- Özeltürkay, E.Y. ve Bozyiğit, S. (2015). Y kuşağı tüketicilerinin hediye verme güdülleri ile geleneksel ve dijital medyadaki reklamlardan etkilenmeleri arasındaki ilişki. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(21), 275-290.
- Parsons, A. (2002). Brand choice in gift-giving: Recipient influence. *Journal of Product & Brand Management*, 11(4), 237-249. <https://doi.org/10.1108/10610420210435434>
- Patico, J. (2002). Chocolate and Cognac: Gifts and the recognition of social worlds in Post Soviet Russia. *Ethnos*, 67(3), 345-368. <https://doi.org/10.1080/0014184022000031202>
- Pelit, E., ve Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 85-95.
- Resmi Gazete (2005). “Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik”, 13.Nisan, Sayı:25785
- Schmid, W. (2018). *Hediye vermek ve almak üzerine*. (Çev.: Bora, T.). İletişim Yayınları.
- Sherry, J. F. Jr. (1983). Gift giving in anthropological perspective. *The Journal of Consumer Research*, 10(2), 157-168. <https://doi.org/10.1086/208956>
- Sökmen, A., ve Tarakçıoğlu, S. (2013). *Mesleki etik*. Detay Yayıncılık.
- Sökmen, U. (2011) Devlet Memuruna Hediye Rüşvet (mi) dir?. *Maliye Dergisi*, 161, Temmuz-Aralık.
- Şen, M. L. (2017). *Kamu görevlileri etik rehberi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kamu Görevlileri Etik Kurulu. http://www.etik.gov.tr/etik_rehberi.pdf adresinden alınmıştır.
- Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik, *Eğitim Dergisi*, 111, Mayıs.
- Taşçı, İ. B. (2012). Türk kamu yönetiminde hediye alma ve verme sorunu, *Türk İdare Dergisi*, 475, 119-130.
- Tengilimoğlu, D. ve Öztürk, Y. (2004). *İşletmelerde halkla ilişkiler*, Seçkin Yayıncılık.
- TÜSİAD. (2005). Devlette Etikten Etik Devlete: Kamu Yönetiminde Etik Kavramsal Çerçeve ve Uluslararası Uygulamalar Cilt – 1.
- Uzun, E. M., ve Elma, C. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümüleme biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 279-287.
- Varinli, İ., ve Akgül, D. (2015). Tüketicilerin Hediye Alışveriş Davranışlarının Karşılaştırılması: Kazakistan ve Türkiye 13. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi / 28 - 30 Ekim.
- Yapıcı, M. (2016). *Meslek etiği*. Eğiten Kitap Yayıncılık
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.Baskı). Seçkin Yayıncılık
- <http://inayetaydin.blogspot.com.tr/2011/09/ogretmenlik-meslek-etigi.html>
- <https://popsci.com.tr/> Hürriyet Haber 04.05.2016 - 10:50

<http://www.tdk.gov.tr>

SUMMARY

Introduction

Although a gift is defined as an object given without expecting anything in return, sometimes people may feel obliged to do so. In the public sense, a gift is any kind of object or benefit that is accepted directly or indirectly, provides mutual benefit, has a material value or not, and affects the impartiality and duty of a person. With the emergence of the dimension of gift-giving, which is an important element in improving human relations and ensuring the transfer of cultural values belonging to the society, and the dimension of providing personal benefit; Article 29 of the Civil Servants Law No. 657 states that "It is expressly prohibited for civil servants to accept gifts or even borrow money from the people they do business with during the performance of their duties, as it is intended to provide benefits. When the action in gift-giving behavior is evaluated as an action arising out of obligation and reciprocity, in the first case, people strengthen their relationships by giving gifts to each other because they come from within, and in the second case, they give gifts out of a sense of obligation (Özeltürkay and Bozyiğit, 2015: 21). Article 15 of the Regulation on the Principles of Ethical Conduct of Public Officials and Application Procedures and Principles titled "Prohibition of Receiving Gifts and Providing Benefits" states that "all kinds of goods and benefits accepted directly or indirectly, with or without economic value, which affect or are likely to affect the impartiality, performance, decision or performance of the public official, are within the scope of gifts" and prohibits this action. Unethical behavior of individuals may also cause social harm. Among the social consequences of unethical behaviors are the institutionalization of ethical degeneration and the need to restore values to individuals. In this context, it is a necessity for teachers, who are the subject of the research, to have professional and ethical responsibilities. However, in practice, it is not known to what extent teachers apply ethical rules and whether they take into account whether their behaviors are compatible with ethics. At the same time, the lack of guiding principles on how teachers should behave in the face of ethical incidents that teachers may encounter during the course of their lives is also a major deficiency (Duran, 2014). In particular, accepting gifts from students or parents, which is also the subject of the study, causes a violation of ethical principles. In the legislation, it is clearly stated that a teacher cannot accept any gift that may affect his/her impartiality, especially on special occasions, except for gifts that have no material value. In this context, the aim of the study is to evaluate the teachers' views regarding the gift-giving behavior in schools within the context of ethics.

Method

This study was conducted using the phenomenological design, which is one of the qualitative research methods. This method offers researchers the opportunity to understand and explain the complexity and depth of social phenomena. In this study, analyzing the data obtained using qualitative research methods played an important role in the process of finding an answer to the research question (Yıldırım & Şimşek, 2011: 39). Maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. The study group of the research consists of teachers at different educational levels working at pre-school, primary school, secondary school and high school levels in İlkadım district of Samsun province. The research data were collected with a semi-structured interview form. An ethics committee report was obtained for the research and this report was given by Ondokuz Mayıs University Social and Human Sciences Ethics

Committee on 25/11/2022 with the number 2022/912. The data obtained as a result of the semi-structured interview were analyzed using the content analysis technique.

the semi-structured interview were analyzed using the content analysis technique.

Findings

In evaluating the gift-giving behavior, the teachers especially responded that gifting strengthens human relations and motivates people positively, while most of the participant teachers emphasized that gifting should have a criterion and should not be materialistic. In the findings regarding which types of gifts should be within acceptable limits, almost all of the participants stated that gifts without material value can be accepted. Another finding is that the participants expressed their views on the criterion of gifts from students and parents as "gifts containing handicraft without material value". While the majority of the participant teachers found the reflections of gift-giving on human relations positive, the majority of them drew attention to its negativity by emphasizing that there should be no gift-giving between teachers, parents and students in schools.

riterion of gifts from students and parents as "gifts containing handicraft without material value". While the majority of the participant teachers found the reflections of gift-giving on human relations positive, the majority of them drew attention to its negativity by emphasizing that there should be no gift-giving between teachers, parents and students in schools.

Discussion and Conclusion

It was concluded that the majority of the participant teachers approved the behaviour of receiving gifts. It can be said that the teachers who rationalise the gift-giving behaviour state that it strengthens human relations and makes people happy and that gift-giving is an important value of Turkish culture and that they accept gifts in order to prevent the loss of this value. Dengeç (2009) points out that the basis of the gift-giving culture is to make people happy and to provide material and moral support, and similarly Varinli and Akgül (2015) draw attention to a meaning that indicates trust, closeness and love, sincerely without expecting anything in return. It can be argued that the participants in this study also considered gift-giving in this context. It was revealed that the majority of the teachers accepted the gifts given to them that had no material value and did not accept other gifts as unethical. While most of the teachers stated that they would not accept valuable gifts with material value and considered this as an unethical behaviour, it was seen that they thought that gifts with spiritual value were acceptable and not unethical.

onsidered this as an unethical behaviour, it was seen that they thought that gifts with spiritual value were acceptable and not unethical.

ORCID

Hüseyin ASLAN  ORCID 0000-0003-2724-0445

Ayşe Hülya BAYDIN ASLAN  ORCID 0000-0003-3054-5258

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Etik Komisyonunun 25.11.2022 tarih ve 2022-912 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

The Effect of School Administrators' Level of Positive Psychological Capital on School Atmosphere

Okul Yöneticilerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Okul İklimine Etkisi * **

Hülya TİLKİOĞLU¹, Tuncer BÜLBÜL²

¹Türkçe Öğretmeni/Bilim Uzmanı, hulyaakca91@gmail.com

²Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, tuncerbulbul@trakya.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Article Received: 24.05.2024

Accepted for Publication: 29.08.2024

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effect of school administrators' positive psychological capital levels on school climate. The sample group of the study, in which the relational survey model was used, consisted of 327 school administrators. In the study, 'Questionnaire Form' was applied to obtain demographic information of the participants and then the 'Positive Psychological Capital Scale' and 'School Climate Scale' were applied to obtain data. In the study, it was seen that school administrators had a 'Very Good' level of psychological capital. It was seen that the perception levels of school administrators' positive psychological capital differed significantly in the sub-dimension of "psychological resilience" according to the gender variable in terms of socio-demographic characteristics. While the age variable had a significant and positive effect on the 'self-efficacy' sub-dimension, it was observed that the professional experience variable did not have a significant effect on the positive psychological capital perceptions of administrators. In addition, the income variable was found to have a significant effect on the dimensions of 'optimism and extroversion'. As a result, it was determined that administrators' perceptions of positive psychological capital positively affect school climate. The results were discussed on the basis of the related literature and suggestions for future research were presented.

* **Reference:** Tilkioğlu, H., & Bülbül, T. (2024). The effect of school administrators' level of positive psychological capital on school atmosphere *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 44(3), 1951-1976.

** This article is based on the master's thesis entitled "The Effect of School Administrators' Positive Psychological Capital Levels on School Climate (Erzurum Province Case)", which was completed in 2024 by the first author under the supervision of the second author.

Keywords: Education administration, school administrator, positive psychological capital, school atmosphere.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin okul iklimine etkisini araştırmaktır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklem grubunu 327 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerini edinebilmek için "Anket Formu" uygulanmış sonrasında "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği" ile "Okul İklimi Ölçeği" uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin "Çok İyi" düzeyde psikolojik sermayeye sahip olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algı düzeylerinin sosyo-demografik özellikler açısından cinsiyet değişkenine göre "psikolojik dayanıklılık" alt boyutunda anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Yaş değişkeninin "öz yeterlilik" alt boyutu üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olurken mesleki deneyim değişkeninin yöneticilerin pozitif psikolojik sermaye algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca gelir değişkeninin "iyimserlik ve dışa dönüklük" boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak yöneticilerin pozitif psikolojik sermaye algılarının okul iklimini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar ilgili alanyazın temelinde tartışılmış, yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eğitim yönetimi, okul yöneticisi, pozitif psikolojik sermaye, okul iklimi.

INTRODUCTION

Positive psychological capital is a concept that was brought forward with its basic components by Martin Seligman, the President of the American Psychological Association, and his colleagues in the late 1900s. Positive psychology and positive organizational behavior, which constitute the two main components of positive psychological capital, emphasize the positive aspects of organizational employees instead of focusing on their deficiencies, flaws or weaknesses and emphasize the realization of their true value. This trend has been created in order to improve the productivity power of organizational employees by enabling them to reveal their true potential (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Luthans, 2002; Luthans & Youssef, 2004; Seligman et al., 2005). What is important in positive psychological capital is the extent to which organizational employees are aware of their own potential rather than how they are perceived by others or how much they know about which subject. The characteristics of self-efficacy, optimism, hope and resilience, which include positive psychological

development, are elements that contribute positively to the development of organizational employees (Luthans et al., 2007; Güler, 2009). These elements are among the requirements for creating a positive organizational climate, which is the product of interpersonal and intergroup relation.

Organizational climate as a concept started to attract the attention of social scientists who started to investigate change in the organizational environment in the early 1960s and was introduced by Lewin, Lippitt and White (1939, as cited in zdemir et al., 2010). In studies (Litwin ve Stringer, 1968; Yaşar, 2005; Hollowey, 2012; Dönmez & Korkmaz, 2011; Bulu, 2013), organizational climate is defined as the perceptions of organizational employees. The organizational climate, which enables the formation of the unique personality of the organization, is also described as having a feature that can affect individuals and change very quickly and easily.

Climate, which indicates the quality of the relationship between the employees in the organization, is a concept used as a metaphor. While this concept states that each school has its own spirit and character, it also emphasizes the behavioral dimension between individuals or groups within the school (Bursalıoğlu, 1999; Welsh, 2000; Şişman, 2012). School climate is influenced by the environment in which the school is located, the formal and informal groups in the school, and the behaviors of teachers and administrators (Baykal, 2007). Creating a positive school climate is very important. Because a positive school climate ensures academic success in the school and positive relationships between administrators, teachers, students and parents. In an order consisting of individuals who respect each other, it is the determining factor in whether or not students acquire or fail to acquire characteristics such as learning, feeling safe, a sense of belonging to the school, gaining a critical perspective, and taking risks when necessary (zdemir et al., 2010; Şişman, 2012; Duran & Erkek, 2018).

It can be said that the first condition to be realized in creating a healthy working environment where school administrators, teachers and staff feel a sense of belonging and in improving the learning environment of students is to create a positive school climate (Hoy et al., 1991). Thanks to a positive school climate, bullying and all kinds of violence

in the school can be prevented; an environment where all stakeholders in the school feel belonging, happy and safe can be created. Thus, students' academic achievement can be increased with an efficient education and training environment. With an effective communication environment, a school environment where everyone participates and interacts effectively can be created (Korkmaz, 2011). In creating such a school environment, the school administrator's positive psychological The question of how and in which direction the level of positive psychological capital will affect the school climate is considered necessary in terms of the benefits it will provide in practice and guiding future research in the literature. In this context, in order to reveal whether there is a relationship between the positive psychological capital level and the climate of the schools where administrators with low or high positive psychological capital levels work, answers to the following sub-questions were sought:

1. What are the psychological capital levels of school administrators?
2. Do school administrators' perceptions of their psychological capital levels differ according to their gender, age, total work experience and monthly income?
3. Is there a significant relationship between school administrators' perceptions of positive psychological capital levels and school climate?

METHOD

Research Model

In this study, the relational survey model was used since it was aimed to examine the effect of school administrators' psychological capital and its components on school climate. In the relational survey model, in which the relationships between two or more variables are examined, it is attempted to describe an event, situation or person existing in the past or present without any change (Creswell, 2017).

Population and Sample

The population of the study consisted of 400 school administrators working in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in Erzurum province and its districts in the 2022-2023 academic year. Sampling was not taken in the study and all school administrators in the population were tried to be reached. As a result of the scales applied, 73 outliers were identified and after removing these outliers, a total of 327 scales were taken into consideration.

Data Collection

In the study, the "Questionnaire Form" created by the researcher was applied to obtain the demographic information of the participants, and then the data were obtained by applying the "Positive Psychological Capital Scale" developed by Tösten and Özgan (2014) and the "School Climate Scale" developed by Canlı, Demirtaş and Özer (2018).

The 26 items in the positive psychological capital scale have 6 dimensions (1-4th scale items are self-efficacy, 5th-9th scale items are optimism, 10th-13th scale items are trust, 14th-18th scale items are extraversion, 19th-23rd scale items are psychological resilience, and 24th-26th scale items are hope sub-dimension) and a 5-point Likert scale was used. As a result of the confirmatory factor analysis of the scale, it was seen that the Chi-square value ($\chi^2=728.83$, $N=308$, $sd= 285$, $p= 0.00$) was significant. The fit index values were RMSEA; 0.071, SRMR; 0.13, GFI; 0.85, AGFI; 0.81, CFI; 0.96, IFI; 0.96, NFI; 0.093; $\chi^2/df = 2.56$. This shows that the scale is a good model. Scoring of the scale is defined as "Totally Agree (1)", "Mostly Agree (2)", "Undecided (3)", "Somewhat Agree (4)" and "Strongly Disagree (5)". In this case, it is thought that the psychological capital competencies of managers who score 4.20 and above are "very good", those who score 3.40-4.19 are "good", those who score 2.60-3.39 are "undecided", those who score 1.80-2.59 are "low" and those who score 1.00-1.79 are "very low" (Tösten & Özgan, 2014).

The school climate scale consists of 23 items and 5 dimensions (items 1-6 democracy and dedication to school, items 7-12 leadership and interaction, items 13-16 achievement, items 17-19 sincerity and items 20-23 conflict). Since items 20, 21, 22 and 23 in the scale

are reversed items, they should be scored in reverse order when totaling the scale. The fit index values obtained from the confirmatory factor analysis of the scale were $\chi^2 / Sd = 3.080$, GFI = .910, AGFI = .886, NNFI (TLI) = .926, CFI = .937, RMSEA = .059, RMR = .057. The values obtained from confirmatory factor analysis showed that the model-data fit for the scale was at an acceptable level. The scale is scored on a Likert-type scale consisting of never (1), rarely (2), sometimes (3), mostly (4), and always (5) options (Canlı et al., 2018).

Data Analysis

The reliability of the positive psychological capital scale and school climate scales were first examined. Cronbach Alpha internal consistency coefficient was determined to determine scale reliability. In social research, Cronbach Alpha coefficient should be .70 and higher than .70 (Büyüköztürk et al., 2012). Tavşancıl (2006) also states that a research with a Cronbach Alpha coefficient between .60-.79 is highly reliable and .80-1.00 is highly reliable. Reliability analysis of the positive psychological capital scale and school climate scales are given in Table 1:

Table 1. Reliability Analysis Results

Scale	Cronbach's Alpha
Positive Psychological Capital Scale	.848
School Climate Scale	.879

Since a Cronbach's Alpha value of 0.70 and above is considered sufficient for the reliability of the measurement tool, the reliability of the data obtained from both the positive psychological capital scale and the school climate scale in terms of internal consistency was found to be sufficient within the scope of this research (Büyüköztürk et al., 2012). After determining the reliability of the positive psychological capital scale and school climate scales, the kurtosis and skewness coefficients were examined to determine

whether they showed a normal distribution, and the results of the multivariate regression analysis were examined to determine the effect of positive psychological capital level on school climate. T-test and Anova analysis were conducted to determine the differences between the group averages of the administrators participating in the study.

The variables of the study are "Self-Efficacy", "Optimism", "Confidence", "Extraversion", "Psychological Resilience", "Hope" from the positive psychological capital sub-dimensions and "Democracy and School Commitment", "Leadership and Interaction", "Achievement", "Sincerity", "Conflict" from the school climate sub-dimensions.

It is seen that the values of the statements in the positive psychological capital and school climate scales - each of the scores given were averaged under its own heading and descriptive analysis was performed - are minimum 1.20 points and maximum 5.00 points, and as a result of this situation, the values of all statements are above the average. The highest mean value belongs to the "Extraversion" sub-dimension in the positive psychological capital scale, while the lowest mean value belongs to the "Optimism" sub-dimension in the same scale.

Among the sub-dimensions of the positive psychological capital scale, the mean of self-efficacy was 4.66 ± 0.325 , the mean of optimism was 4.67 ± 0.353 , the mean of confidence was 4.78 ± 0.263 , the mean of extraversion was 4.73 ± 0.271 , the mean of psychological resilience was 4.75 ± 0.283 , and the mean of hope was 4.74 ± 0.344 .

Among the sub-dimensions of the school climate scale, the mean of democracy and dedication to school was 4.30 ± 0.399 , the mean of leadership and interaction was 4.56 ± 0.320 , the mean of achievement was 4.41 ± 0.467 , the mean of sincerity was 4.20 ± 0.586 and the mean of conflict was 3.88 ± 0.629 .

In order to determine whether the variables show normal distribution or not, it is possible to say that the distribution of the variables is normal if the kurtosis and skewness values of the sub-dimensions of the scales are in the range of +2 and -2 (George & Mallery, 2010). When the results of the analysis of the scales were examined, it was seen that the

variables constituting the sub-dimensions of the scales were within this range and thus it was concluded that parametric tests could be applied by determining that normal distribution was provided.

FINDINGS

This section presents the findings and interpretations of the findings that emerged as a result of the analysis of the data obtained from the participants as a result of the research.

Table 2. Perception Levels of School Administrators' Positive Psychological Capital

	N	\bar{X}	S
Self-efficacy	327	4.66	.32
Optimism	327	4.67	.35
Trust	327	4.78	.26
Extraversion	327	4.73	.27
Psychological resilience	327	4.75	.28
Hope	327	4.74	.34
Psychological Capital Level Total	327	4.76	.30

It is seen that the highest average of the perception levels of school administrators' positive psychological capital belongs to the component of trust ($\bar{X}= 4.78$), followed by psychological resilience ($\bar{X}=4.75$), hope ($\bar{X}=4.74$), extraversion ($\bar{X}=4.73$), optimism ($\bar{X}=4.67$) and self-efficacy ($\bar{X}=4.66$), which has the lowest average compared to other components.

When scoring the answers given by the managers to the positive psychological capital scale, it was determined that the psychological capital competencies of the managers who scored 4.20 and above were "very good", those who scored 3.40-4.19 were "good", those who scored 2.60-3.39 were "undecided", those who scored 1.80-2.59 were "low" and

those who scored 1.00-1.79 were "very low" (Töstan & Özgan, 2014). Accordingly, the managers have "Very Good" level of psychological capital with an average psychological capital level of 4.72 points.

A t-test was conducted to determine whether the perception levels of managers' positive psychological capital vary according to gender variable. The results of the t-test examining the perception levels of managers' positive psychological capital in terms of gender variable are given in Table 3:

Table 3. School Administrators' Positive Psychological Capital Scores Gender Comparison According to Variable

Variables	Gender	N	\bar{X}	SS	T	p
Self-efficacy	Woman	19	4.71	.26	.740	.467
	Male	308	4.66	.32		
Optimism	Woman	19	4.63	.20	-8.34	.412
	Male	308	4.67	.36		
Trust	Woman	19	4.76	.25	-3.45	.734
	Male	308	4.78	.26		
Extraversion	Woman	19	4.71	.26	-3.74	.712
	Male	308	4.73	.27		
Psychological Resilience	Woman	19	4.86	.20	2.304	.036
	Male	308	4.75	.28		
Hope	Woman	19	4.77	.27	.399	.694
	Male	308	4.74	.34		

A t-test was conducted to determine whether the perception levels of managers' positive psychological capital vary according to gender variable. According to the t-test results, there is no statistically significant difference between women and men groups in terms of self-efficacy variable ($p > .05$). While the mean score of women for the variable in question is 4.71, it is 4.66 for men.

The one-way analysis of variance for the relationship between school administrators' ages and the research variables is given in Table 4:

Table 4. Comparison of Positive Psychological Capital Scores of School Administrators

Variables	Age	N	\bar{X}	SS	F	p
Self-efficacy	Between 22-29 Years	42	4.72	.29	5.608	.004
	Between 30-39 Years	70	4.55	.34		
	40 Years and Over	215	4.69	.31		
Optimism	Between 22-29 Years	42	4.70	.25	.797	.452
	Between 30-39 Years	70	4.62	.34		
	40 Years and Over	215	4.68	.37		
Trust	Between 22-29 Years	42	4.74	.29	1.936	.146
	Between 30-39 Years	70	4.74	.29		
	40 Years and Over	215	4.80	.24		
Extraversion	Between 22-29 Years	42	4.74	.23	.638	.529
	Between 30-39 Years	70	4.70	.27		
	40 Years and Over	215	4.74	.27		
Psychological Resilience	Between 22-29 Years	42	4.73	.23	.127	.880
	Between 30-39 Years	70	4.75	.26		
	40 Years and Over	215	4.76	.29		
Hope	Between 22-29 Years	42	4.75	.24	.680	.507
	Between 30-39 Years	70	4.70	.33		
	40 Years and Over	215	4.75	.36		

According to Age Variable

One-way variance analysis of the relationship between school administrators' ages and research variables shows that only self-efficacy levels differ significantly ($p < 0.05$) according to the ages of the administrators. In the analysis, we see that the highest mean

level of self-efficacy is found in administrators between the ages of 22-29, while optimism, confidence, extraversion, psychological resilience and hope levels do not differ significantly ($p>0.05$).

The results of the one-way analysis of variance for the relationship between school administrators' professional experience and the research variables are shown in Table 5:

Table 5. Professional Experience of School Administrators' Positive Psychological Capital Scores Comparison According to Variable

Variables	Professional Experience	N	\bar{X}	SS	<i>F</i>	<i>p</i>
Self-efficacy	Between 1-9 Years	183	4.65	.33	.338	.714
	Between 10-19 Years	47	4.64	.30		
	20 Years and Over	97	4.68	.32		
Optimism	Between 1-9 Years	183	4.67	.30	.683	.506
	Between 10-19 Years	47	4.62	.58		
	20 Years and Over	97	4.69	.28		
Trust	Between 1-9 Years	183	4.78	.27	.546	.580
	Between 10-19 Years	47	4.75	.25		
	20 Years and Over	97	4.79	.24		
Extraversion	Between 1-9 Years	183	4.73	.27	.488	.614
	Between 10-19 Years	47	4.72	.28		
	20 Years and Over	97	4.76	.26		
Psychological Resilience	Between 1-9 Years	183	4.77	.26	.704	.495
	Between 10-19 Years	47	4.71	.36		
	20 Years and Over	97	4.74	.27		
Hope	Between 1-9 Years	183	4.77	.28	1.351	.260
	Between 10-19 Years	47	4.68	.54		
	20 Years and Over	97	4.73	.31		

When we examine the results of one-way analysis of variance for the relationship between school administrators' professional experience and research variables, it is possible to say that self-efficacy, optimism, confidence, extraversion, psychological resilience and hope levels of school administrators do not differ significantly ($p>0.05$) according to their professional experience.

The results of the independent sample t-test on the relationship between school administrators' monthly income and the research variables are shown in Table 6:

Table 6. School Administrators' Positive Psychological Capital Scores and Monthly Income Comparison According to Variable

Variables	Monthly Income	N	\bar{X}	SS	T	p
Self-efficacy	Between 15.000-20.000 TL	32	4.60	.35	1.073	.301
	Over 20.000 TL	295	4.67	.32		
Optimism	Between 15.000-20.000 TL	32	4.48	.68	9.851	.002
	Over 20.000 TL	295	4.69	.29		
Trust	Between 15.000-20.000 TL	32	4.73	.30	1.205	.273
	Over 20.000 TL	295	4.78	.25		
Extraversion	Between 15.000-20.000 TL	32	4.60	.30	8.590	.004
	Over 20.000 TL	295	4.75	.26		
Psychological Resilience	Between 15.000-20.000 TL	32	4.73	.42	.296	.587
	Over 20.000 TL	295	4.76	.26		
Hope	Between 15.000-20.000 TL	32	4.65	.61	2.485	.116
	Over 20.000 TL	295	4.75	.30		

The salary declared by the executives belongs to May 2023.

Finally, when we look at the results of the independent sample t-test for the relationship between the monthly income of the managers and the research variables, we see that self-

efficacy, confidence, psychological resilience and hope levels do not show a significant difference according to the income level of the managers ($p>0.05$). Optimism and extroversion levels, on the other hand, differ statistically ($p<0.05$).

In the study, it was examined whether there is a significant relationship between school administrators' positive psychological capital levels and school climate. The findings are presented in Table 7.

Table 7. Results of Multivariate Regression Analysis

Independent Variable	Dependent Variables	B	SH	β	F	p
Positive Psychological Capital Level	Democracy and School Dedication	4.46	.06	.56	6.73	0.00
	Leadership and Interaction	4.55	.09	.04		
	Success	4.61	.08	.08		
	Sincerity	4.49	.05	.17		
	Conflict	3.86	.04	.16		

In the analysis, VIF values were examined to see whether there is a multicollinearity problem in the sub-objectives of the research. Since the VIF values were less than 10 ($1,399<10$, $1,323<10$, $1,094<10$, $1,148<10$, $1,242<10$), it was observed that there was no multicollinearity problem (Albayrak, 2005).

The results of the multiple regression analysis are as follows:

- 1) It is possible to say that the level of positive psychological capital has a significant effect on the sub-dimensions of democracy and dedication to school, which are sub-dimensions of school climate, in a positive direction (.562) and since it meets the condition of less than $P<.05$ ($p=0.00$). Since the Beta coefficient included in the regression model=.562 ($p<.05$), positive psychological capital level predicts the sub-dimension of democracy and school commitment in a significant and positive way.

- 2) It is possible to say that positive psychological capital level has a significant effect on leadership and interaction, which are sub-dimensions of school climate, in a positive direction (.043) and since it meets the condition of $P < .05$ ($p = 0.00$). Since the Beta coefficient included in the regression model = .043 ($p < .05$), positive psychological capital level predicts the leadership and interaction sub-dimension in a significant and positive way.
- 3) According to the multiple regression analysis, it is possible to say that positive psychological capital level has a significant effect on achievement, one of the sub-dimensions of school climate, in a positive direction (.089) and since it meets the condition of $P < .05$ ($p = 0.00$). Since the Beta coefficient included in the regression model = .089 ($p < .05$), positive psychological capital level predicts the achievement sub-dimension in a significant and positive way.
- 4) It is possible to say that positive psychological capital level has a significant effect on sincerity, one of the sub-dimensions of school climate, in a negative direction (-.177) and since it meets the condition of less than $P < .05$ ($p = 0.00$). Since the Beta coefficient included in the regression model = -.177 ($p < .05$), positive psychological capital level predicts the sincerity sub-dimension in a significant and positive way.
- 5) It is possible to say that positive psychological capital level has a significant effect on conflict, the last sub-dimension of school climate, in a positive direction (.165) and since it meets the condition of $P < .05$ ($p = 0.00$). Since the Beta coefficient included in the regression model = .165 ($p < .05$), positive psychological capital level predicts the conflict sub-dimension in a significant and positive way.

Since the significance level meets the condition of $P < .05$, all of the regression models are significant. The F value and p value in the table show the significance of the model. The F value was found to be 6.733 and the p value corresponding to this statistic is less than 0.01 and significant. Since the R^2 value, which is expressed as the explanatory power of the model in the analysis, was found to be 0.355, it is possible to say that the model is statistically significant and 35.5% of the sub-dimensions of school climate is explained by the level of positive psychological capital. This result shows that school administrators'

positive psychological capital levels affect school climate.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The aim of this study is to investigate the effect of school administrators' positive psychological capital levels on school climate. In order to reveal whether there is a relationship between the positive psychological capital level and the climate of the schools where administrators with low or high positive psychological capital levels work, first of all, the level of positive psychological capital and its components perceived by school administrators was tried to be determined. As a result of descriptive statistics, it was seen that school administrators had a "Very Good" level of psychological capital according to the average level of psychological capital.

While there was no statistically significant difference between male and female groups in terms of self-efficacy, optimism, confidence, extraversion and hope scores, which are the sub-dimensions of positive psychological capital, according to the gender variable of managers' perception levels of positive psychological capital, it was determined that there was a significant difference between male and female groups according to the "psychological resilience" variable. When the literature is examined, it is possible to see different research results. In the study conducted by Tösten and zgan (2017) to determine the perceptions of educators regarding their positive psychological capital levels, it was seen that the perceptions of teachers were also affected by the gender variable and they had a high perception. Gender variable is a subject that has been studied in creating a positive school climate as well as positive psychological capital level. For example, Doğan (2011), in his study on determining the school climate perceptions of school administrators and teachers, found that gender, one of the demographic variables, did not create a significant difference according to the school climate perception levels of school administrators; the same situation showed a significant difference in teachers. zdemir et al. (2010) conducted a study to determine students' perceptions of school climate and found that gender positively affected the level of perception of school climate. It was found that the perceptions of female students were higher, the quality of the

education given at school positively affected the school climate levels of the students, and there was a negative relationship between school climate and physical violence.

We see that only self-efficacy levels differ significantly between age and research variables, while optimism, confidence, extraversion, psychological resilience and hope levels do not differ significantly. In this case, it is possible to say that age demographic variable has a significant and positive effect only on the "self-efficacy" sub-dimension. According to another study conducted by adding the level of psychological capital, the employee's loyalty to the workplace and the relationship between the employees who are peers in the same workplace, it was revealed that there is a positive and significant relationship between the level of positive psychological capital, the employee's loyalty to his/her job and the relationship between the employees who are peers (Nawaz et al., 2018).

When we examine the results of the analysis of the relationship between the professional experience of the administrators and the research variables, we see that the levels of self-efficacy, optimism, trust, extraversion, psychological resilience and hope do not differ significantly according to the professional experience of the administrators. According to this result, it is possible to say that the demographic variable of professional experience does not have a significant effect on school administrators' perceptions of positive psychological capital. However, Herbert (2012), who examined the relationship between positive psychological capital and its components (self-efficacy, hope, optimism and resilience) and job performance, found that there is a significant positive relationship between psychological capital level and job performance. He also found that the subcomponents have a significant relationship with the stress and occupational attrition experienced by the employees at work. There was no significant difference between the average monthly income of school administrators and the research variables in self-efficacy, confidence, psychological resilience and hope levels. Optimism and extraversion levels differ statistically. It is possible to say that income demographic variable has no significant effect on "self-efficacy, confidence, psychological resilience and hope" sub-dimensions of perceived psychological capital, while it has a significant

effect on "optimism and extroversion" dimensions. According to the results of the research on the level of positive psychological capital and employee commitment to the workplace, it has been determined that there is a positive and significant relationship between these two concepts and it has been determined that the most important factor motivating employees is salary; the higher the salary given, the higher the performance and motivation of the employee (Diržytė et al., 2013).

Creating a positive school climate is one of the priorities in creating a healthy working environment where school administrators, teachers and staff feel a sense of belonging and in improving the learning environment of students (Hoy et al., 1991). A positive school climate can prevent bullying and all kinds of violence in schools; By creating an environment where all stakeholders in the school feel belonging, happy and safe, students' academic achievement can be increased with an effective and efficient education and training environment; a school environment where everyone participates effectively and interacts with an effective communication environment can be created (Korkmaz, 2011). Multivariate regression analysis was applied to determine whether there is a significant relationship between school administrators' perceptions of positive psychological capital levels and school climate. As a result of the analysis, it is possible to say that the positive psychological capital levels perceived by school administrators are explained by the variables "democracy and dedication to school", "leadership and interaction", "success", "sincerity" and "conflict", which are the sub-dimensions of school climate. According to this result, it is seen that the psychological capital levels perceived by the administrators have a significant and positive effect on the school climate in which they work. When we look at the results of the studies conducted to determine whether psychological capital components (self-efficacy, hope, optimism and resilience) have a significant effect on the personal performance of organizational employees, it was determined that the performance levels of employees had a significant positive relationship with psychological capital components (Aydoğan & Kara, 2015). When the relationship between positive psychological capital and its components (self-efficacy, hope, optimism and resilience) and job performance was examined, it was found that there was a

significant positive relationship between psychological capital level and job performance, and it was revealed that these subcomponents had a significant relationship with the stress and occupational wear and tear experienced by the employee at work (Herbert, 2012). As a result of the research examining the relationship between the level of psychological capital and its subcomponents and organizational support, it was found that there is a significant positive relationship between these two concepts. It has been observed that the subcomponents of positive psychological capital also have an effect on the productivity of employees in their business life and this situation also contributes to the concept of organizational citizenship (Nafei, 2015).

It should not be forgotten that a positive school climate is realized when many factors come together in harmony. In the study conducted by Sezgin and Kılınc (2011), it was concluded that school climate should be handled together with different factors (attitude towards school climate, branch, working time at school) because when these variables and school climate perception were examined together, significant differences were observed in line with the data obtained. How school climate is formed and what influences it is one of the issues that researchers have studied. Akbaba and Erdoğan (2014) concluded that the decisions and practices of school administrators are effective in creating a positive school climate in line with the data obtained from their research on this subject. Pantaleno et al. (2007) found that the attitudes and behaviors of school staff as well as administrators are important in creating a positive school atmosphere. Since students take school administrators, teachers and school staff as role models, a positive school climate also affects students' moral values, views, outlook on life and character. This makes the active participation of school staff in creating a positive school climate one of the most important factors.

How the school climate is formed and what affects it are also the subjects that researchers have studied, and in line with the data obtained, it has been concluded that the decisions and practices of school administrators are effective in creating a positive school climate (Akbaba & Erdoğan; 2014). In a study examining the effect of decision-making skills of school administrators on school climate according to the opinions of teachers, it was

found that there was no significant difference between demographic variables - age, professional seniority, educational status, etc. - and that there was a significant positive correlation between teachers' positive perception of school climate and their belief that school principals have decision-making skills (Acet, 2006). In the study investigating how the sense of trust is reflected on school climate, it was revealed that the trust that school principals have in their teachers has an important place in the formation of a positive school climate. School principals' trust towards teachers.

In other words, it was concluded that principals' effective educational management increases the morale and motivation of teachers and they can channel their potential correctly and effectively in creating a positive school climate (Altinkurt & olak, 2017).

In another study conducted on the subject, the question of whether school administrators alone can be sufficient in creating a healthy educational environment was sought to be answered. With the data obtained, it was emphasized that the school administrator alone cannot be sufficient in solving the problems experienced or likely to be experienced in the school, and at this stage, shared leadership should come into play and a safe school climate should be created, including school staff, teachers, students and parents (Hughes & Pickeral, 2013). Research has revealed that the attitudes and behaviors of school staff as well as teachers are important in creating a positive school atmosphere. Since students take school administrators, teachers and school staff as role models, a positive school climate also affects students' moral values, views, outlook on life and character, which makes the active participation of school staff in creating a positive school climate one of the most important factors (Pantaleo et al., 2007).

In this study, it was determined that school administrators' perceptions of positive psychological capital positively affect school climate. In the literature review, the results of the study are in parallel with the results of the studies conducted in Turkey and abroad. As a result, it is seen that administrators' perceived positive psychological capital levels have a significant and positive effect on school climate and its sub-dimensions. When the research process and results are evaluated, the most important suggestion that can be given to practitioners is that since increasing the positive psychological capital

perceptions of administrators will contribute positively to the school climate, studies should be focused on this. It should be ensured that administrators feel themselves valuable, socialize and be included in a process that will enrich them with activities such as seminars that will contribute to their personal development by experts in their field. This situation can be characterized as activities to increase managers' self-efficacy, optimism, extraversion and psychological resilience levels, which are sub-dimensions of positive psychological capital. A better and more efficient working environment should be provided by removing bureaucratic obstacles in front of the managers, and their monthly incomes should be standardized to today's conditions by supporting their career advancement. Thus, administrators' levels of trust and hope, which are sub-dimensions of positive psychological capital, should be increased, and administrators should be supported in creating a positive school climate in these and other ways.

When we look at the suggestions that can be given to the researchers, first of all, since this research is limited to Erzurum province and its districts, new research can be expanded to represent the universe of Turkey. The subject of the research can be deepened by conducting further research to include the opinions, experiences and recommendations of school administrators. In addition, the extent to which school administrators' perceptions of positive psychological capital from the perspective of teachers, students and school staff overlap with their own perceptions can be the subject of different studies. When the literature is examined, due to the scarcity of studies conducted with administrators in the field of educational administration and the fact that positive psychological capital is a new concept, more detailed qualitative research on these two basic concepts can contribute to the literature.

REFERENCES

- Acet, . (2006). *İlköğretim okullarında rgt iklimi ile karar katılma süreci arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akbaba, A. ve Erdoğan, H. (2014). *Okul yöneticileri ve ğretmen grŐlerine göre okul ikliminin oluşması*. *The Journal of Academic Social Science*, 5, 211-227.
- Altinkurt, Y. ve olak, İ. (2017). *Okul İklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bulu, B. (2013). *rgt kültürü ve iklimi*. Nobel Akademik Yayıncılık
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve zer, N. (2018). Okul iklimi leğinin geçerlik ve güvenirlik alıŐması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd Edition). Pearson Education.
- DirŐyt, A., Patapas, A., Smalskys, V. (2013). Relationship between organizational commitment, job satisfaction and positive psychological capital in lithuanian organizations. *International Journal of Business and Social Science*, 4(12).
- Duran, E. ve Erkek, G. (2018). Ortaokul 8. sınıf ğrencilerinin okuma n yargılarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Dönmez, B. ve Korkmaz, M. (2011). Örgüt kültürü, örgütsel iklim ve etkileşimleri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2).
- Güler, B. K. (2009). *alıŐma yaşamında davranış*. Umuttepe Yayıncılık.
- Herbert, M. (2012). *An exploration of the relationships between psychological capital (hope, optimism, self-efficacy, resilience), occupational stress, burnout and employee engagement*. (Doctoral thesis, Stellenbosch University). ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Hollowey, J. B. (2012). Leadership behavior and organizational climate: an empirical study in a nonprofit organization. *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), 9-35.

- Hoy, W. K. ve Hannum, J. W. (1997). *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hughes, W. ve Pickeral, T. (2013). School climate and shared leadership. *National School Climate Center (NSCC)*
- Korkmaz, G., ve Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 121-138.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J. B., Norman, S. M. (2007). *Positive psychological capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction*, *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Luthans, F. ve Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33, 143-160.
- Nafei, W. (2015). Meta-Analysis of the impact of psychological capital on quality of work life and organizational citizenship behavior: a study on sadat city university. *International Journal of Business Administration*, 6(2), 42-59.
- Nawaz, M., Bhatti, G. A., Ahmad, S. ve Ahmed, Z. (2018). How can the organizational commitment of pakistan railways employees be improved. *The Moderating Role of Psychological Capital. Journal of Entrepreneurship Management and Innovation (JEMI)*, 14(1) 123-142.
- Pantaleo, A. (2007). School psychology's next generation. *Lew York School Psychologist*, 25, 4-5.
- Seligman M. E. P., Steen T. A., Park N. ve Peterson C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (3. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Tösten, R., Özgan, H. (2014). Pozitif psikolojik sermaye leği: geçerlik ve güvenirlik alışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 59, 59
- Yaşar, . (2005). *rgtsel güvenin örgüt iklimine etkisi: Gaziantep sanayi işletmelerinde bir uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.

GENİŞ ÖZET

Amaç

Bu araştırmanın amacı okullardaki en önemli ve etkili bileşen olan okul yöneticilerinin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin okul iklimine etkisini araştırmaktır. Bununla birlikte pozitif psikolojik sermaye düzeyleri düşük veya yüksek yöneticilerin görev yaptıkları okulların iklimlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyi ile arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak adına şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

- 1. Okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyleri nasıldır?*
- 2. Okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin algıları cinsiyet, yaş, toplam iş deneyimi, aylık gelir sosyo-demografik özellikleri açısından farklılık göstermekte midir?*
- 3. Okul yöneticilerinin pozitif psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin algıları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*

Yöntem:

Bu araştırmada okul yöneticilerinin psikolojik sermaye ve bileşenlerinin okul iklimi üzerindeki etkisini incelemek amaçlandığından ilişkisel tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür. İki ya da daha çok değişkenin birbiriyle olan ilişkilerinin incelendiği ilişkisel tarama modelinde geçmişte veya günümüzde var olan bir olayı, durumu veya kişiyi olduğu haliyle hiçbir değişikliğe maruz bırakmadan betimlenmeye çalışılmaktadır (Creswell, 2017). Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde ve ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 400 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Evrendeki tüm yöneticilere ulaşılması hedeflendiğinden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Uygulanan ölçekler sonucunda 73 tane uç değer tespit edilmiş ve bu uç değerler çıkarılarak 327 ölçek değerlendirilip araştırma için kullanılmıştır.

Bulgular:

Araştırmada okul yöneticilerinin "Çok İyi" düzeyde psikolojik sermayeye sahip olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algı düzeylerinin sosyo-demografik özellikler açısından cinsiyet değişkenine göre "psikolojik dayanıklılık" alt boyutunda anlamlı farklılaştığı, yaş değişkeninin "öz yeterlilik" alt boyutu üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisinin görüldüğü, mesleki deneyim değişkeninin yöneticilerin pozitif psikolojik sermaye algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin görülmediği ve gelir değişkeninin "iyimserlik ve dışa dönüklük" boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Yöneticilerin pozitif psikolojik sermaye algılarının okul iklimini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Alanyazın taramasında yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarıyla yapılan çalışma sonuçlarının paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Sonuç olarak yöneticilerin algıladıkları pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin okul iklimini ve alt boyutlarını anlamlı ve pozitif olarak etkilediği görülmektedir.

Tartuşma ve Sonuç:

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin okul iklimine etkisini araştırmaktır. Pozitif psikolojik sermaye düzeyleri düşük veya yüksek yöneticilerin görev yaptıkları okulların iklimlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyi ile arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak adına öncelikle okul yöneticilerinin algıladıkları pozitif psikolojik sermaye ve bileşenlerinin düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan betimsel istatistik sonucunda okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeyi ortalamasına göre ‘‘ok İyi’’ düzeyde psikolojik sermayeye sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmada okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin algıları cinsiyet, yaş, toplam iş deneyimi ve aylık gelir sosyo-demografik özellikleri açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek adına bağımsız örneklem t testi ve varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda pozitif psikolojik sermayenin alt boyutları olan öz yeterlilik, iyimserlik, güven, dışadönüklük ve umut puanına ilişkin kadın ve erkek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken ‘‘psikolojik dayanıklılık’’ değişkenine göre kadın ve erkek grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yaş ile araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçlarına bakıldığında yöneticilerin yaşlarına göre yalnızca öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı; iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeylerinin anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu durumda yaş demografik değişkeninin yalnızca ‘‘z yeterlilik’’ alt boyutu üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Yöneticilerin mesleki deneyimleri ile araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda mesleki deneyim demografik değişkeninin, okul yöneticilerinin pozitif psikolojik sermaye algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin görülmediğini söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerinin ortalama aylık gelirleri ile araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Gelir demografik değişkeninin, algılanan psikolojik sermayenin alt boyutlarından ‘‘z yeterlilik, güven, psikolojik dayanıklılık ve umut’’ üzerinde anlamlı bir etkisi görülmezken ‘‘iyimserlik ve dışa dönüklük’’ boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin pozitif psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin algıları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi için çok değişkenli regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda okul yöneticilerinin algıladıkları pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin, okul ikliminin alt boyutları olan ‘‘demokratiklik ve okula adanma’’, ‘‘liderlik ve etkileşim’’, ‘‘başarı’’, ‘‘samimiyet’’ ve ‘‘atışma’’ değişkenlerince açıklandığını söylemek mümkündür. Bu sonuca göre ortaokulda görev yapmakta olan müdürlerin algıladıkları psikolojik sermaye düzeylerinin görev yaptıkları okul iklimi üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada ortaokulda görev yapmakta olan yöneticilerin pozitif psikolojik sermaye algılarının

okul iklimini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Alan yazın taramasında yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarıyla yapılan çalışma sonuçları paralellik göstermektedir. Sonuç olarak yöneticilerin algıladıkları pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin okul iklimini ve alt boyutlarını anlamlı ve pozitif olarak etkilediği görülmektedir.

ORCID

Hülya TILKİOĞLU  ORCID 0009-0006-3019-6720

Tuncer BÜLBÜL  ORCID 0000-0001-6334-8264

Contribution of Researchers

We declare that the researchers contributed to the planning, execution and writing of this study as partners.

Acknowledgements

We would like to thank the teachers working as principals in public schools affiliated to Erzurum Provincial Directorate of National Education for answering the survey questions during the data collection process.

Conflict of Interest

The researchers do not have any personal or financial conflicts of interest with other individuals or institutions related to the research.

Ethics Committee Declaration

This study was conducted with the approval of Trakya University Social and Human Sciences Research Ethics Committee dated 08.02.2023 and numbered 2023.01.01.

Factors Affecting the Teaching of 21st Century Skills According to Teachers' Perceptions *

Öğretmen Algılarına Göre 21. Yüzyıl Becerileri Öğretimini Etkileyen Faktörler

Bünyamin OĞUZ¹, Adem YURDUNKULU², Ahmet GÖÇEN³

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Programı. e-posta: boguz@aybu.edu.tr

² İbn Haldun Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi. e-posta: adem.yurdunkulu@ihu.edu.tr

³ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi. e-posta: agocen@aku.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 04.06.2024

Yayına Kabul Tarihi: 05.09.2024

ABSTRACT

This study investigates teachers' perceptions about the presence of meaning, innovative behavior, burnout, openness toward organizational change, and principals' ethical leadership, focusing on their implications for 21st-century skills teaching. The research aims to determine if these factors individually or collectively influence teachers' readiness and capability to impart 21st-century skills in the class. Employing a quantitative, cross-sectional survey design, the study gathered data from 799 teachers who completed surveys in Şanlıurfa/ Türkiye during the academic year 2022-2023. Results indicate significant relationships among all constructs in the study, from the presence of meaning to 21st-century skills teaching. Specifically, while teachers' perceptions of meaning and burnout are negatively correlated, innovative behavior, openness toward organizational change, and 21st-century skills teaching are positively correlated. The multiple regression analysis reveals that innovative behavior, openness toward organizational change, and perceived ethical leadership significantly predict 21st-century skills teaching while the presence of meaning and burnout do not contribute to the model significantly. Further explanations and suggestions are provided at the end of the paper.

Keywords: 21st-Century Skills Teaching, Innovative Behavior, Burnout, Ethical Leadership, Presence of Meaning, Openness Towards Organizational Change.

***Reference:** Oğuz, B., Yurdunkulu, A., & Göçen, A. (2022). Factors affecting the teaching of 21st century skills according to teachers' perceptions. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 44(3), 1977-2008.

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin mevcut anlam, yenilikçi davranış, tükenmişlik, örgütsel değişime açıklık ve müdürlerin etik liderliğine ilişkin algılarının, 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma, bu faktörlerin bireysel veya toplu olarak öğretmenlerin sınıfta 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya hazır olma durumlarını ve yeteneklerini etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nicel yaklaşım ile tasarlanan bu çalışmada, 2022-2023 eğitim yılında Şanlıurfa'da görev yapan 799 öğretmenden veri toplanmıştır. Sonuçlar, mevcut anlamdan 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine kadar çalışmadaki tüm boyutlar arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Özellikle, öğretmenlerin mevcut anlam algısı ve tükenmişliği negatif yönde ilişkilirken, yenilikçi davranış, örgütsel değişime açıklık ve 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi pozitif yönde ilişkilidir. Çoklu regresyon analizi, yenilikçi davranış, örgütsel değişime açıklık ve algılanan etik liderliğin 21. yüzyıl becerileri öğretimini anlamlı bir şekilde yordayan olgular olduğunu, mevcut anlamın ve tükenmişliğin ise modele anlamlı bir katkı sağlamadığını ortaya koymaktadır. Makale sonunda açıklama ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: 21. Yüzyıl Becerileri Öğretimi, Yenilikçi Davranış, Tükenmişlik, Etik Liderlik, Anlam, Örgütsel Değişime Açıklık

INTRODUCTION

The 21st-century educational landscape requires educators to impart a diverse set of skills to their students—commonly referred to as new century skills—including critical thinking, creativity, collaboration, and communication (Tohani & Aulia, 2022). These skills are essential for navigating the complexities of modern society and are increasingly demanded by employers across various sectors (World Economic Forum, 2020). The effectiveness with which teachers convey these skills is crucial for preparing students to thrive in complex life and work environments. The ways teachers teach 21st-century topics are influenced by many factors that shape the educational ecosystem.

Various factors, ranging from motivational sources (Akar, 2020), teacher innovation (Li et al., 2024), school leadership (Leithwood et al., 2020) to attitudes towards change (Kondakçı et al., 2015) and burnout levels (Madigan & Kim, 2021) can influence teachers' ability to teach the essential skills and demonstrate desired performance in the classroom. These factors do not operate in isolation but interact in complex ways to

shape the educational environment and outcomes. Indeed, a recent study asserted that lack of job satisfaction and burnout can lead to decreased motivation, adversely affecting teachers' performance and their students' learning outcomes (Chang & Sung, 2024). This highlights the importance of addressing job satisfaction for motivation as a fundamental aspect of high-quality classroom instruction.

Another study proposed that teachers' well-being and mental health play a pivotal role in shaping learning experiences and the educational environment (Sohail et al., 2023). This underscores the need for comprehensive support systems that address both the professional and personal needs of educators. Furthermore, a sense of meaning at work leads to greater work involvement and effective practices because teachers who perceive their work as meaningful are more likely to demonstrate commitment to and engagement in innovative activities (Bao, 2024). This suggests that fostering a sense of purpose and significance in teaching roles could be a key strategy for enhancing educational innovation and effectiveness.

Innovative behavior by teachers is one of the crucial factors affecting student engagement, promoting critical thinking, and fostering lifelong learning (Li et al., 2024). Such behavior encompasses not only the adoption of new teaching methods and technologies but also the creation of novel approaches tailored to the unique needs of diverse student populations. Additionally, ethical leadership has long emerged as another crucial factor influencing students' learning and classroom practices in schools (Ahmed, 2023). Both of these studies suggest that students who are exposed to ethical behaviors and innovative practices in the school environment are more likely to emulate these qualities and experience a high-quality learning environment induced by these factors.

The changes affecting society and overall education also greatly influence teachers and their organization. These changes include technological advancements, shifting labor market demands, and evolving social norms, all of which necessitate continuous adaptation in educational approaches (Schleicher, 2020). Teachers who adapt to these

changes are better equipped to help students acquire 21st-century skills effectively (Gümüş, 2022). The teachers' ability to adapt effectively serves a dual purpose: it elevates the quality of classroom instruction while simultaneously aligning with the expectations of their educational institutions in an agile, technology-driven landscape. This alignment between individual teacher competencies and organizational goals is crucial for creating cohesive, forward-thinking educational ecosystems that can thrive amidst rapid societal changes affecting the organization and person.

In parallel with this literature, it could be accepted that learning and teaching in the 21st century are influenced by a myriad of interconnected factors that mutually reinforce one another. In this context, the 21st century requires educators who are not only equipped with a diverse set of skills for teaching but also demonstrate openness to organizational change, a strong sense of meaning in their work, and a high level of motivation, among other essential attributes. Accordingly, there is a significant need for research that delves into the complex interplay between teachers' sense of meaning, motivation, job satisfaction, the leadership styles they encounter, their attitudes towards changes at both personal and organizational levels, and their innovative behaviors to see how these factors affect their ability to impart 21st-century skills to students effectively.

Central to this exploration, in this study, are the constructs of meaningfulness, openness towards organizational change, innovative behaviour, burnout, and ethical leadership within educational settings. By examining these interrelationships, researchers can illuminate how these various factors collectively support or impede the development and implementation of 21st-century teaching. Insights from such a study could inform policy decisions, guide teacher preparation programs, and shape professional development initiatives, ultimately fostering a more responsive and dynamic ecosystem for teachers and their teaching.

Literature Review

Presence of Meaning

Meaningfulness motivates individuals to make sense of their environment and empowers them to cope successfully (Korotkov, 1998). It serves as an inherent motivator for individuals to learn and strive towards higher-order goals. This sense of purpose energizes and commits individuals to meet life's demands, enabling teachers to devote time and energy to their work, students, and personal aspirations (Göçen, 2021).

Individuals who find meaning in their work often exhibit positive outcomes, such as an increased willingness to enhance their job resources and meet job demands, and resilience characterized by determination and flexibility (Van Wingerden & Poell, 2019). Specifically, among teachers, meaningful work is linked to reduced burnout, heightened engagement, improved self-assessments of performance, and better retention rates (Fouché et al., 2017). Despite the numerous benefits associated with the feeling of meaning at work, there has been limited research on how teachers perceive meaning and its impact on their teaching practices and student learning (Turner & Thielking, 2019). However, examining meaningfulness as a motivational power in teaching can present teachers with inner-motivated paths for high-quality student learning experiences.

Experiencing a sense of meaning is an intrinsic reward (Thomas, 2009) that could motivate teachers in their tasks that benefit students' need most. Self-determination theory by Ryan and Deci (2000) describes how teaching practices that support students' needs foster their intrinsic motivation for learning and engagement (Stroet et al., 2013). Furthermore, teachers who experience meaningful work will adopt a more positive attitude toward teaching (Willemse & Deacon, 2015), positively contributing to students' learning. Teachers, motivated by a sense of meaningful work, are expected to center their teaching around topics that will benefit students most in their daily lives. Based on the findings and related literature, we expect that the presence of meaning in teachers positively impacts their 21st-century skills teaching.

Openness Toward Organizational Change

As Charles F. Kettering once said, “*The world hates change, yet it is the only thing that has brought progress*” underscoring the indispensable role of change in fostering individual, organizational and societal advancement (ACCA Global, 2023, p.26).

Organizational change is recognized as a fundamental aspect of organizational life (Robbins et al., 2013). When employees perceive themselves as ready for organizational change, this means readiness and willingness to support the transition (Weiner, 2009). However, a misinformed or incorrect perception of change often leads to negative reactions toward new ideas, preventing organizations from promptly responding to various challenges and opportunities and hindering their ability to be flexible, adaptive, and innovative (Şendrea, 2023).

Due to the rapidly evolving nature of the economy and lifestyles driven by technological advancements, educational institutions must prioritize change to effectively address the new needs and expectations of individuals and society. In an era where digital devices are ubiquitous, schools can no longer rely solely on traditional teaching methods. Similarly, the curriculum must be adapted to incorporate the skills required for success in this century (Erstad & Voogt, 2018). Teachers and schools, as the cornerstones of the education system, must demonstrate adaptability and readiness for change to foster advancements that shape the country's future (Karsantik, 2021).

The effectiveness of schools in implementing change and their adaptability are key drivers of educational system improvement (Fullan, 2007). In response, organizations are increasingly embracing change and innovation to enhance their standards and existing conditions (Kharkheli & Gavardashvili, 2023). This process in schools encompasses changes and innovations spanning from management practices to classroom instruction.

Wanberg and Banas (2000) modeled the predictors of openness toward organizational change where self-esteem, optimism, self-efficacy, etc., play important roles, producing positive work outcomes. As a result, we propose that teachers' openness to

organizational change can significantly influence other outcomes, particularly the quality of teaching practices and content delivery. Based on the findings and related literature, we believe that openness toward organizational change positively impacts teachers' ability to teach 21st-century skills effectively.

Innovative Behavior

Innovation in education is a multifaceted concept, encompassing process-oriented knowledge sharing, technological advancements, and the development of knowledge-based products and services (Göl & Bülbül, 2012, p. 98). Expanding on this idea, Damanpour (1987, p. 676) describes innovation as a means for an organization to adapt its structure, procedures, and products to better align with societal needs.

In light of this understanding, it becomes clear why educational institutions, serving as the cornerstone for developing human capital across various sectors, must proactively embrace change and innovation. This proactive approach is crucial for fostering advancements vital for the nation's and society's future. Indeed, organizational survival itself is rooted in the ability to innovate (Krskova & Breyer, 2023). However, the importance of innovation extends beyond mere survival; it is essential not only for survival but also for thriving within the rapidly evolving global information economy (Hodgson, 2012).

Within this dynamic context, teachers face increasing expectations to actively pursue their professional development, equipping themselves with the skills and innovation capacity demanded by this era. As a result, the ability of teachers to seamlessly integrate innovations into their teaching practice has become a fundamental requirement in our constantly changing digital age (Stumbrienė et al., 2024; Punie & Redecker, 2017). In parallel with this new normal, teachers should not only embody innovative behavior but also successfully implement 21st-century teaching methods in their classrooms to create innovative and critical-thinking generations.

As Rogers (2003) defines different groups in adopting new developments, it becomes evident that individuals react differently to new ideas or applications due to their

characteristics and individual innovativeness (Yigit & Aksay, 2015). Consequently, while some teachers may be inherently open to new changes and innovation, others may be more resistant. This variance underscores the likelihood that teachers exhibiting higher levels of innovativeness are more prone to adopt new programs and teaching methods. These teachers are more likely to opt for skills and content that the new normal necessitates. Drawing from these insights and the existing literature, we expect that teachers' innovative characteristics and behaviors positively impact their teaching of 21st-century skills.

Burnout

A majority of teachers experience burnout at some point in their employment (Albertson & Kagan, 1987; Friedman, 1996; Merseth, 1992; Van Horn & Van Dierendonck, 1998). This was reinforced in a research study published in the American literature by Farber (1991), which estimated that between 5% and 20% of American teachers would experience burnout at some point in their careers. Unfortunately, these findings persist in this decade as well (Göçen, 2019). Burnout is still common among teachers in Türkiye (Seis, 2023), including teacher candidates (Örsdemir & Yıldırım, 2024)

The extreme amounts of stress teachers experience in their jobs are a clear indicator of how demanding the teaching profession is. Novice teachers, in particular, experience high levels of burnout early in their careers, often exacerbated by factors such as lack of student appreciation, insufficient public recognition, and the absence of a supportive work environment (Gavish & Friedman, 2010). Furthermore, teachers typically report moderate levels of burnout, with reduced personal accomplishment being the most common symptom, followed by emotional exhaustion and depersonalization. These experiences vary by gender (Jamaludin & Woon, 2019). Thus, burnout, characterized by emotional exhaustion, depersonalization, and reduced feelings of personal accomplishment (Halbesleben & Buckley, 2004), can seriously affect teachers' teaching practices, transfer of new century skills and classroom management to great extent.

Research has consistently shown that teachers' professional knowledge and motivation are strongly related to students' learning and motivation. Newer results have also revealed that teachers' emotional exhaustion is significantly negatively related to students' learning achievement (Klusmann et al., 2016). This finding underscores the importance of considering teachers' emotional well-being in educational outcomes. Expanding on this, Mameli and Molinari (2017) found that the adoption of interactive practices that favor students' participation negatively predicted burnout. Conversely, teacher-centered practices and lack of flexibility positively predicted burnout symptoms. These findings collectively suggest that burnout and exhaustion in teachers can significantly influence their teaching quality, instructional practices and content delivery. Specifically, teachers experiencing burnout may be less likely to implement student-centered, interactive approaches that are often associated with effective teaching of 21st-century skills. Based on the findings and related literature, we hypothesize that the burnout level of teachers negatively impacts their teaching of 21st-century skills.

Ethical Leadership of Principals

Brown et al. (2005, p.120) defined ethical leadership as the demonstration of morally upright behavior through personal actions and interpersonal relationships, promoting such behavior among followers through communication, reinforcement, and decision-making. Ethical leaders are distinguished by their moral integrity and are guided by values influencing their conduct and interactions. For Brown and Treviño (2006), ethical leaders are individuals who maintain high ethical standards and serve as role models through their daily actions and decisions. Ethical leadership, characterized by the moral attributes, involves integrating ethical principles into both personal and professional responsibilities (Páez Gabriunas, 2017). Such leaders are committed to ethical principles, leading their teams with consistency and purpose, and significantly impacting the attitudes of their followers.

The research by Zhu et al. (2004) and Yidong and Xinxin (2013) highlights the numerous benefits of ethical leadership, including increased job satisfaction, engagement, productivity, a positive organizational climate, and overall effectiveness.

In light of these findings, school leadership should adopt a values-driven approach that guides educational teams toward achieving their objectives, emphasizing integrity, fairness, and responsibility, which are essential in fostering a safe and positive teaching environment for this century.

Recent studies have further corroborated the importance of ethical leadership in educational settings. School leadership with ethical approach to school staff can positively affect their job satisfaction (Cansoy et al., 2023). Moreover, teachers who perceive their leaders as ethical are more likely to be motivated in their work (Flores & Zacarias, 2024). Ethical leadership in the organization also contributes to teachers' voice behavior (Sagnak, 2017), school effectiveness (Işık, 2020), and may reduce organizational hypocrisy (Kılıçoğlu & Kılıçoğlu, 2021). Collectively, these studies all pinpoint the significant effects of ethical leadership on teacher attitudes and motivations in the school environment. Consequently, it can be reasonably claimed that an ethical leader in school can both directly and indirectly contribute to positive teacher outcomes in the school setting. This multifaceted impact suggests that ethical leadership may play a crucial role in shaping teachers' approaches to instruction, including their ability and willingness to teach 21st-century skills effectively. Based on the findings and related literature, we expect that the ethical leadership portrayed by school leaders impacts teachers' 21st-century skills teaching.

21st-Century Skills Teaching

Wagner (2008) mentions the critical skills for this age: critical thinking and problem-solving, collaboration across networks and leading by influence, agility and adaptability, initiative and entrepreneurialism, effective oral and written communication, accessing and analyzing information, curiosity, and imagination. Developing these skills is vital for empowering individuals to actively participate in civic life and address complex societal challenges (Chu et al., 2021). These skills are required for individuals to effectively navigate global landscape, highlighting the necessity for education systems to include these capabilities (Mansilla & Jackson, 2011).

While the concept of 21st-century skills as above is widely recognized in many international reports (Kennedy & Sundberg, 2020), the practical implementation of teaching and truly embodying students with these skills (i.e., critical thinking) remains a complex challenge. Indeed, it is often easier to identify what skills are needed than to determine how to effectively impart them. This gap between theory and practice explains why teachers' focus on imbuing students with twenty-first-century skills is garnering increased interest (Özyurt, 2020). Teaching 21st century skills is about developing students' ability to think critically and independently, rather than just presenting specific information or tools. The focus is on creating habitual thinking patterns that students can apply across various learning situations (Beers, 2011). Teaching in the class is not enough, these skills should be supported with the right summative and formative assessment techniques, not giving way to superficial memorization (Saavedra & Opfer, 2012).

In order to provide meaningful experiences, teacher must thoroughly understand the goals of a 21st-century curriculum, grasp the dynamics of their student populations, and devise instructional practices for creating an engaging and effective learning environment. They need to develop a repertoire of instructional strategies and content knowledge aligned with the 21st-century paradigm. They need to move beyond traditional teaching methods and embrace more innovative, student-centered approaches that foster critical thinking, creativity, collaboration, and digital literacy. This transition can be challenging, as it often requires teachers to continually update their own skills and knowledge.

Teaching any subject can be challenging if the dynamic interplay between teachers' subject-matter knowledge, technological knowledge, and teachers' pedagogy knowledge is poorly understood (Bullock, 2011). Moreover, teaching is affected by both internal and external factors, such as teachers' motivation, the learning environment, and the needs of students, among others. In light of this complexity, understanding several key factors this study put forward becomes crucial: how teachers perceive meaning in their work, their levels of innovativeness, experiences of burnout, openness to organizational

change, and their views on the ethical leadership exhibited by their principals. These factors may profoundly influence teachers' ability to teach new-century skills and engage with new-generation students effectively.

Purpose of the study

Based on the findings in the literature, this research aims to investigate the complex interplay of factors influencing teachers' 21st-century skills teaching. The study explores the relationships among teachers' perceptions of meaning, levels of burnout they experience, their perceptions of leaders' ethical behaviors, openness towards organizational change, and innovative behavior. The primary objective is to analyze how these variables impact teachers' ability to effectively teach 21st-century skills. By examining these factors and their potential interactions, this study seeks to provide a comprehensive understanding of the dynamics in 21st-century skills teaching.

METHOD

Research Design

This study employed a quantitative, cross-sectional survey design to collect data from teachers across different subject areas and demographics. Aggarwal and Ranganathan (2019, p. 35) describe the cross-sectional study as a 'snapshot' of the frequency and characteristics of the topic among a specific population at a certain point in time. This study analyzed the relationship among the intended dimensions that could affect teachers and their teaching.

Sample and Data Collection

Upon ethics approval for this study, the researchers contacted school principals and teachers in the city center of Şanlıurfa / Türkiye. The printed surveys did not include

descriptive information; participants' anonymity and confidentiality were ensured throughout the data collection and analysis.

Convenience sampling was preferred for the study. A total of 900 surveys were distributed to schools in the city. Of these, only 799 surveys were returned and completed, representing the final sample size. The printed surveys were distributed in the academic year of 2022-2023. Only gender information of the participants was listed as follows in Table 1.

Table 1. Demographic Characteristics of Teachers in the Study

Variable	Group	N	%
Gender	Woman	439	55,8
	Man	348	44,2
	Total	787	100

Only 787 out of 799 participants filled this gender question in the survey format; the respondents were on average 30,91 years old (SD = 5.4). The gender was woman by 55,8 % while 44,2 % was man.

Data Collection Tools

In this study, the researchers employed a personal information form and scales about the presence of meaning, innovative behavior, leaders' ethical leadership, burnout, openness toward organizational change, and 21st-century skills teaching. They are all explained in detail below:

Presence of Meaning: Teachers' perception of meaning was assessed using the Presence of Meaning subscale from the Meaning in Life Questionnaire developed by Steger et al. (2006), which has been adapted into Turkish by many studies (Akin & Taş, 2015; Demirdağ & Kalafat, 2015). This Presence of Meaning subscale consists of five items that evaluate the extent to which individuals perceive their lives as meaningful and purposeful. Specifically, it assesses teachers' recognition of life's meaning, the presence of a clear life purpose, and their satisfaction with the direction their lives are

taking. In this study, the Cronbach's Alpha coefficient of the scale was found to be 0.834, indicating a high level of internal consistency. A sample item from the scale is as follows: "*I am looking for something that makes my life feel meaningful.*"

Innovative Behaviour: This scale was originally developed by Scott ve Bruce (1994) and the version used in this study was adapted into Turkish by Çalışkan et al (2019). Innovative behaviour scale aims to determine an individual's proactive behavior in discovering and applying new solutions, advocating for innovative ideas, securing necessary resources, and planning their execution, ultimately reflecting their overall innovative capacity. The Cronbach's Alpha coefficient for this study was found to be 0.886; the sample item from the scale is "*I research new technologies, processes, techniques and generate ideas.*"

Ethical Leadership: The teachers' perceptions of the ethical behavior of their schools' principals were assessed with Ethical Leadership Scale (ELS) developed by Brown et al. (2005) and adapted into Turkish by Tuna, Bircan ve Yeşiltaş (2012). This scale, tested in multinational samples (Şen & Göçen, 2021) as well, includes ten items about leader behaviors, from acts of fairness and honesty to allowing followers a voice and rewarding ethical conduct. It evaluates how well leaders listen to employees, define success, conduct their personal and professional lives, enforce ethical standards, make fair decisions, establish trust, communicate values, set ethical examples, consider employees' interests, and prioritize doing the right thing in decision-making. In this study, the Cronbach's Alpha coefficient of the scale was found to be 0.819. A sample item from this scale is as follows: "*My managers are reliable people.*"

Burnout: The Burnout Measure Short Version was developed by Pines (2005) and adapted to Turkish by Tümkaya et al (2009). Having ten items on burnout, this scale assesses feelings of emotional strain and discontent of persons. It captures the extent to which individuals experience feelings of being trapped, helplessness, sadness or depression, hopelessness, fatigue, worthlessness, disappointment by others, ailment with

illness, and sleep disturbance. The analysis yielded a Cronbach's Alpha coefficient of 0.914 for this study. A sample item is as follows “*I feel fatigued*”

Openness Toward Organizational Change: This six-item scale was developed by Çalışkan (2022) in Turkish. Measuring a person’s openness to organizational change, this scale quantifies an individual's receptiveness to and positive attitudes towards change within their workplace. It assesses beliefs about the role of change in improving undesirable situations, enhancing personal performance, achieving organizational goals, and benefiting the institution as a whole, as well as the individual's willingness to support change efforts. The Cronbach's Alpha coefficient was found to be 0.896 for this study. A sample item from this scale is: “*I think the change will positively affect my performance.*”

21st-Century Skills Teaching: To assess teachers' competence in implementing curricula enriched with 21st century skills, the study used the Scale of 21st-Century Skills Teaching. This scale was originally developed by Jia et al. (2016) and adapted into Turkish by Özyurt (2020). It is a self-report scale that measures teachers' confidence in teaching students about twenty-first-century skills. This scale assesses teachers' self-efficacy perceptions regarding teaching 21st-century skills and consists of 10 items. The scale is composed of three dimensions: technology (three items), collaboration (three items), and innovation, problem-solving (four items) for preservice teachers, and a one-dimension scale, cross-functional skills, for in-service teachers (Jia et al., 2016; Özyurt, 2020). The Cronbach's Alpha coefficient of this scale was found to be 0.885 for this study. A sample item from this scale is “Teaching students to take the lead on a group project... (Choose *between I am very inadequate (1) - I am completely competent(7)*)”

Data Analysis

The collected data were analyzed using two statistical techniques: correlation analysis and multiple regression analysis. These were chosen to investigate the relationships

among the variables and identify significant predictors of 21st-century skills teaching. After checking the scales' Cronbach's alpha reliability coefficients, the skewness and kurtosis values in the scales were checked, and they were found to be around +2 and -2, which ensures the assumption of normality (George & Mallery, 2016; Tabachnick & Fidell, 2013). All the data attained from the participants entered the statistics program, and related tests were executed after each assumption was controlled at each analysis (i.e., parametric and non-parametric tests, number of groups).

FINDINGS

This study investigated the relationships among teachers' perceptions of meaning, innovative behavior, burnout, openness toward organizational change, perceived ethical leadership of their principals, and their self-efficacy in teaching 21st-century skills. The analysis used data collected from teachers across various subject areas and demographics. Table 2 displays the correlation analysis for the variables in the model.

Table 2. Correlation among the teacher variables in the study

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Presence of Meaning	1	.363**	.225**	-.419**	.304**	.316**
2. Innovative Behavior		1	.251**	-.245**	.494**	.346**
3. Ethical Leadership			1	-.192**	.251**	.217**
4. Burnout				1	-.229**	-.165**
5. 21 st Cent. Skills Teaching					1	.363**
6. Openness toward Organizational Change						1

p < 0.01**

Table 2 examines the correlations between different constructs. The analysis aims to understand how attributes such as presence of meaning, innovative behaviour, ethical leadership of leaders, burnout, 21st-century skills teaching and openness toward organizational change relate to each other. The Pearson correlation coefficient analysis revealed significant relationships between all measured constructs.

Overall, the results suggest that positive teacher attributes (presence of meaning, innovative behavior, ethical leadership, and openness to change, 21st-century skills teaching) are interconnected and positively related to each other. Burnout, however,

negatively impacts all these positive aspects of teaching. For example, openness toward organizational change was positively correlated with other attributes but negatively with burnout ($r=-.165$). The highest correlation was between innovative behavior and 21st skills teaching ($r=-.494$).

Based on the hypotheses in the study, a multiple regression analysis was conducted to assess the impact of several predictors on 21st-century skills teaching. The model included meaning, innovativeness, ethical leadership, burnout, and openness toward organizational change as predictors. Before running the regression, the assumptions of linearity, normality of residuals, homoscedasticity and independence etc. were checked to see if the study met the standards. Table 3 presents regression results for this study

Table 3. Multiple regression results for the variables

Model	Unst. B	Coef. Std. Error	β	t	F	p	R	R ²	Tol.	VIF
(Constant)	1,046	,342		3,056	69,867	,002	,553	,306		
Meaning	,101	,055	,064	1,845		,065			,718	1,394
I. Behavior	,595	,054	,368	11,003		,000			,784	1,276
E. Leadership	,117	,040	,092	2,941		,003			,897	1,115
Burnout	-,072	,037	-,064	-1,935		,053			,808	1,237
Org. Change	,321	,056	,185	5,679		,000			,827	1,209

Note: Durbin Watson=1,917

A multiple regression was run to predict 21st-century skills teaching from the constructs of meaning, innovative behavior, ethical leadership, burnout, and openness toward organizational change. These variables statistically significantly predicted 21st-century skills teaching, $F(5, 793) = 69.867$, $p < .05$, $R^2 = .306$. All four variables added statistically significantly to the prediction. Approximately 30.6% of the variance in 21st-century skills teaching is explained by the model.

The standardized beta coefficients (β) indicate the strength of each predictor. The largest beta value is for innovative behavior ($\beta = .368$). Openness to organizational

change and ethical leadership also positively predict 21st-century skills teaching. The variables of meaning and burnout, approached significance with p-values close to .05.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study investigated the relationships among teachers' perceptions of meaning, innovative behavior, burnout levels, openness toward organizational change, perceived ethical leadership of their principals, and their self-efficacy in teaching 21st-century skills. Data were collected from teachers across various schools in Türkiye.

The correlation coefficient analysis revealed several significant relationships between the measured variables. Presence of meaning, innovative behavior, ethical leadership of leaders, 21st-century skills teaching, and openness toward organizational change are all positively correlated; but negatively with burnout. Burnout was negatively correlated, particularly with the presence of meaning, innovative behavior, and 21st-century skills teaching. Overall, while the highest positive correlation was among openness toward organizational change, innovative behavior, and 21st-century skills teaching, the highest negative correlation was between meaning and burnout. Similarly, meaning is negatively correlated with burnout and emotional exhaustion in teaching and other professions as well (Hooker et al., 2020; Krok, 2016; Iqbal, 2022; Suyatno et al., 2022). As teachers carry out key roles in the success of educational changes, adaptations, and innovations (Jadhav et al., 2024), it is logical to see a correlation between their roles and their approach to change and innovation. Indrasari and Takwin (2019) assert that teachers perform innovative behavior under ideas related to teaching methods and processes.

The multiple regression analysis was conducted to assess the impact of teachers' perceptions of meaning, innovative behavior, burnout, openness towards organizational change, and ethical leadership of school leaders as predictors of 21st-century skills teaching. The results confirmed some of the factors in the study that affect the teaching of 21st-century skills. The regression model was statistically significant, indicating that

more than thirty percent of the variability in "21st-century skills teaching" was explained by the predictors of teachers' innovative behavior, openness toward organizational change, and perceived ethical leadership of school leaders. In contrast, others (meaning and burnout) neared the p-value but did not contribute to the model significantly. As discussed in the introduction, multiple factors such as motivation (Akar, 2020), teacher innovation (Li et al., 2024), leadership (Leithwood et al., 2020), attitudes toward change (Kondakçı et al., 2015), and burnout (Madigan & Kim, 2021) can influence the way teachers teach in the class. The factors affecting classroom teaching do not function independently; instead, they intertwine in complex ways to shape the educational environment and outcomes.

Among the predicting factors, innovative behavior emerges as the most crucial contributor to the model. This finding aligns with broader research in education, which suggests that effective teachers positively influence students through innovative methods and creative teaching approaches, ultimately leading to high-quality content delivery and improved learning outcomes (Hosseini & Haghghi Shirazi, 2021, p.2). The importance of these innovative approaches becomes clear when considering the skills students need to develop. Zivkovic (2016) emphasizes that students must cultivate creativity, communication skills, and innovativeness - collectively known as 21st-century competencies - to effectively address challenges in their personal and professional lives. To foster these abilities in their students, teachers themselves must embody innovative skills and embrace new teaching methods, serving as role models for their learners.

When teachers positively embrace organizational changes, it can transform potentially disruptive transitions into enjoyable and favorable experiences, ultimately benefiting both educators and students (Çalışkan, 2011). This positive attitude toward change is closely linked to teachers' and leaders' attitudes within educational institutions. Indeed, recent research indicates that teachers working under ethical leaders report higher levels of motivation, greater job satisfaction, and improved performance (Alwis & Hendriani,

2024). These positive outcomes directly influence classroom practices and teaching quality, creating a cycle that could enhance the educational experience.

Overall, the findings suggest that fostering a workplace culture that encourages innovation, openness toward organizational change, and ethical leadership can positively impact teachers' self-efficacy in teaching 21st-century skills. The sense of meaning experienced by teachers should be empowered against their burnout levels.

REFERENCES

- ACCA Global. (2023). *Leading the change*.
https://www.accaglobal.com/content/dam/ACCA_Global/professional-insights/leading-change/PI-LEADING-THE-CHANGE%20v5.pdf
- Aggarwal, R., & Ranganathan, P. (2019). Study designs: Part 2 - Descriptive studies. *Perspectives in Clinical Research*, 10(1), 34–36.
https://doi.org/10.4103/picr.PICR_154_18
- Ahmed, E. I. (2023). A systematic review of ethical leadership studies in educational research from 1990 to 2022. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432231193251.
- Akar, F. (2020). Examining the meaningful work level of generation X and generation Y teachers. *Ilkogretim Online*, 19(3), 1225-1241.
- Akin, A., & Taş, İ. (2015). Yaşam Anlamı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 35-47.
- Albertson, L., & Kagan, D. (1987). Occupational stress among teacher. *Journal of Research and Development in Education*, 21, 69- 75
- Alwis, D. A. Y., & Hendriani, S. (2024). Pengaruh Etika Kepemimpinan Terhadap Kinerja Guru di MAN 2 Sijunjung. *Indo-Fintech Intellectuals: Journal of Economics and Business*, 4(3), 947-954.
- Bao, Y. (2024). The effect of principal transformational leadership on teacher innovative behavior: the moderator role of uncertainty avoidance and the mediated role of the sense of meaning at work. *Front. Educ.* 9, 1378615.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1378615>
- Beers, S. (2011). *Teaching 21st century skills: An ASCD action tool*. ASCD.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595–616.

- Brown, M. E., and Treviño, L. K., Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117- 134
- Bullock, S. M. (2011). *Inside teacher education: Challenging prior views of teaching and learning*. Springer Science & Business Media.
- Çalışkan, A. (2022). Örgütsel değişime açıklık: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 191-202
- Çalışkan, A., Akkoç, İ. and Turunç, Ö. (2019). Innovative behaviour: A study of scale adaptation. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 94-111. DOI: 10.29131/uiibd.562196
- Çalışkan, Ö. (2011). *Investigation of the relationship between teachers' readiness for organizational change and resilience* (Master's thesis, Middle East Technical University).
- Cansoy, R., Parlar, H., & Türkoğlu, M. E. (2021). The effect of school principals' ethical leadership on teacher job satisfaction: The mediating role of school ethical climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(4), 210-222.
- Chang, T. J., & Sung, Y. T. (2024). Does teacher motivation really matter? Exploring the mediating role of teachers' self-efficacy in the relationship between motivation and job satisfaction. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-11.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2021). *21st century skills development through inquiry-based learning from theory to practice*. Springer International Publishing.
- Damanpour, F. (1987). The adoption of technological, administrative, and ancillary innovations: Impact of organizational factors. *Journal of Management*, 13(4), 675-688. <https://doi.org/10.1177/014920638701300408>.
- Demirdağ, S., & Kalafat, S. (2015). Meaning in life questionnaire (MLQ): the study of adaptation to Turkish, validity and reliability. *Journal of the Faculty of Education*, 16(2), 83-95.

- Erstad, O., & Voogt, J. (2018). The twenty-first century curriculum: issues and challenges. *Springer International Handbooks of Education*, 19-36.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. Jossey-Bass
- Flores, J. E., & Zacarias, A. M. (2024). School Heads' Ethical Leadership and Teachers' Self-Efficacy and Motivation. *Puissant*, 5, 1603-1613.
- Fouché, E., Rothmann, S. S., & Van der Vyver, C. (2017). Antecedents and outcomes of meaningful work among school teachers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 43(1), 1-10.
- Friedman, I. A. (1996). Multiple pathways to burnout: Cognitive and emotional scenarios in teacher burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 245-259.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13, 141-167. <https://doi.org/10.1007/S11218-009-9108-0>.
- Göçen, A. (2019). Öğretmenlerin anlam, meslek sürdürme, stres ve tükenmişlik durumlarının ruhsal yaşamları yönünden değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1383-1394. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2479>
- Göçen, A. (2021). How do teachers perceive meaningful leadership? Overview of a qualitative exploration. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 31-49.
- Göl, E. & Bülbül, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları [The perceptions of the teachers regarding the innovation management efficacies of the primary school administrators]. *Mersin University Journal of The Faculty of Education*, 8(2), 97-109. <https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/160835>
- Gümüş, A. (2022). Twenty-First-Century Teacher Competencies and Trends in Teacher Training. In: Alpaydın, Y., Demirli, C. (eds) *Educational Theory in the 21st Century*. Maarif Global Education Series. Palgrave Macmillan, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9640-4_11

- Halbesleben, J., & Buckley, M. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30, 859 - 879. <https://doi.org/10.1016/j.jm.2004.06.004>.
- Hooker, S., Post, R., & Sherman, M. (2020). Awareness of meaning in life is protective against burnout among family physicians: a CERA study. *Family Medicine*, 52(1), 11-16.
- Hosseini, S., & Haghighi Shirazi, Z. R. (2021). Towards teacher innovative work behavior: A conceptual model. *Cogent Education*, 8(1), 1869364.
- Indrasari, S. Y., & Takwin, B. (2019). Revisiting teachers' innovative behavior: Indonesian context. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 9(4), 290-296.
- Iqbal, S. (2022). Correlation between burnout and meaning in life in doctors in Pakistan: A cross sectional study: Burnout and meaning in life in doctors in Pakistan. *Pakistan BioMedical Journal*, 50-55.
- Işik, A. N. (2020). Ethical leadership and school effectiveness: The mediating roles of affective commitment and job satisfaction. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 60-87.
- Jadhav, P. A., Maniyar, M. G., More, V. V., & Khule, P. K. (2024). Teacher's role in improving the quality of higher education and holistic development of students. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(1), 735-740.
- Jamaludin, I., & Woon, Y. (2019). Burnout among school teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(13), 340-347. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v9-i13/6862>.
- Jia, Y., Oh, Y. J., Sibuma, B., LaBanca, F., & Lorentson, M. (2016). Measuring twenty-first century skills: development and validation of a scale for in-service and pre-service teachers. *Teacher Development*, 20(2), 229-252.
- Karsantik, I. (2021). Teachers' Perceptions of Readiness for Change and Innovation Management in Their Schools. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1), 261-287.

- Kennedy, T.J., Sundberg, C.W. (2020). 21st Century Skills. In: Akpan, B., Kennedy, T.J. (eds) *Science Education in Theory and Practice*. Springer Texts in Education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_32
- Kharkheli, M., & Gavardashvili, D. (2023). The Role of Change and Innovation in Organizations. *Journal of Economics, Finance and Management Studies*, 5224-5228.
- Kılıçoğlu, G., & Kılıçoğlu, D. Y. (2021). Understanding organizational hypocrisy in schools: the relationships between organizational legitimacy, ethical leadership, organizational hypocrisy and work-related outcomes. *International Journal of Leadership in Education*.
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193.
- Kondakci, Y., Beycioglu, K., Sincar, M., & Ugurlu, C. T. (2015). Readiness of teachers for change in schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 176–197. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1023361>
- Korotkov, D. L. (1998). The sense of coherence: Making sense out of chaos. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 51–70). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Krok, D. (2016). Can meaning buffer work pressure? An exploratory study on styles of meaning in life and burnout in firefighters. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 18(1), 31-42. <https://doi.org/10.12740/APP/62154>
- Krskova, H., & Breyer, Y. A. (2023). The influence of growth mindset, discipline, flow and creativity on innovation: Introducing the MDFC model of innovation. *Heliyon*, 9(3).
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of “The four paths model”. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599.

- Li, K., Wijaya, T. T., Chen, X., & Harahap, M. S. (2024). Exploring the factors affecting elementary mathematics teachers' innovative behavior: An integration of social cognitive theory. *Scientific Reports*, 14(1), 2108.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714.
- Mameli, C., & Molinari, L. (2017). Teaching interactive practices and burnout: a study on Italian teachers. *European journal of psychology of education*, 32, 219-234.
- Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competency*. Asia Society.
- Merseth, K. K. (1992). First aid for first-year teachers. *Phi Delta Kappan*, 73(9), 678-683.
- Örsdemir, E., & Yıldırım, R. (2024). İngilizce Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 18(18), 512-520.
- Özyurt, M. (2020). 21. yüzyıl becerileri öğretimi ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(30), 2568-2594.
- Páez Gabriunas, I. (2017). Ethical leadership. In: Poff D., Michalos A. (eds) *Encyclopedia of business and professional ethics*. Springer.
- Pines, A. M. (2005). The burnout measure short version (BMS). *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78-88.
- Punie, Y., & Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, JRC107466. 10.2760/159770
- Robbins, S.P., Decenzo, D.A. & Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları* (Çeviri editörü: Adem Öğüt), Nobel Yayınları.
- Rogers E.M. (2003). *Diffusion of innovation* (5th ed.). Free Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences. *A Global Cities Education Network Report. New York, Asia Society, 10*, 2012.
- Sagnak, M. (2017). Ethical Leadership and Teachers' Voice Behavior: The Mediating Roles of Ethical Culture and Psychological Safety. *Educational Sciences: Theory and Practice, 17*(4), 1101-1117.
- Schleicher, A. (2020). Developing Twenty-First-Century Skills for Future Jobs and Societies. *Anticipating and Preparing for Emerging Skills and Jobs: Key Issues, Concerns, and Prospects*, 47-55.
- Scott, S.G., ve Bruce R.A. (1994). Determinants of innovative behaviour: a path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal, 37* (3), 580- 607
- Seis, Z. (2023). The challenge EFL teachers face in Turkey: Burnout. *Futurity Education, 3*(2), 227–250. <https://doi.org/10.57125/FED.2023.06.25.14>
- Şen, S., & Göçen, A. (2021). A psychometric evaluation of the ethical leadership scale using Rasch analysis and confirmatory factor analysis. *The Journal of General Psychology, 148*(1), 84-104.
- Şendrea, M. (2023). Studiul și sinteza unor concepte și practici de rezistență la schimbările organizaționale [Study and synthesis of concepts and practices of resistance to organizational change]. *Economica, 123*(1), 45-55. <https://doi.org/10.53486/econ.2023.123.045>
- Sohail, M. M., Baghdady, A., Choi, J., Huynh, H. V., Whetten, K., & Proeschold-Bell, R. J. (2023). Factors influencing teacher wellbeing and burnout in schools: A scoping review. *Work (Reading, Mass.), 76*(4), 1317–1331. <https://doi.org/10.3233/WOR-220234>
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology, 53*, 80-93

- Stroet, K., Opendakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87.
- Stumbrienė, D., Jevsikova, T., & Kontvainė, V. (2024). Key factors influencing teachers' motivation to transfer technology-enabled educational innovation. *Education and Information Technologies*, 29(2), 1697-1731.
- Suyatno, S., Pambudi, D. I., Wantini, W., Abdurrohman, A., & Mardati, A. (2022). The mediating role of meaning at work in promoting teacher commitment and reducing burnout. *Frontiers in Education*, 7, 962163. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.962163>
- Thomas, K. W. (2009). *Intrinsic motivation at work: What really drives employee engagement*. Berrett-Koehler Publishers.
- Tohani, E., & Aulia, I. (2022). Effects of 21st-century learning on the development of critical thinking, creativity, communication, and collaboration skills. *Journal of Nonformal Education*, 8(1), 46-53.
- Tümekaya, S., Çam, S. & Çavuşoğlu, İ. (2009). Tükenmişlik ölçeği kısa versiyonunun Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 387-398.
- Turner, K., & Thielking, M. (2019). How teachers find meaning in their work and effects on their pedagogical practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(9). <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n9.5>
- Van Horn, J., & Van Dierendonck, D. (1998). Burnout onder leerkrachten. Definitie, oorzaken enpre ventie. [Burnout among teachers. Definition, causes and prevention]. *Speciaal Onderwijs*, 71(8), 266–268
- Van Wingerden, J., & Poell, R. F. (2019). Meaningful work and resilience among teachers: The mediating role of work engagement and job crafting. *PloS one*, 14(9), e0222518.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—And what we can do about it*. Basic Books

- Wanberg, C. R., & Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology, 85*, 132-14.
- Weiner, B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science, 4*(1), 1-9.
- Willemse, M., & Deacon, E. (2015). Experiencing a sense of calling: The influence of meaningful work on teachers' work attitudes. *SA Journal of Industrial Psychology, 41*(1), 1-9. <https://hdl.handle.net/10520/EJC175982>
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum, Geneva, Switzerland. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2020/>
- Yidong, T., & Xinxin, L. (2013). How ethical leadership influence employees' innovative work behavior: A perspective of intrinsic motivation. *Journal of Business Ethics, 116*, 441-455.
- Yigit, S., & Aksay, K. (2015). A comparison between generation X and generation Y in terms of individual innovativeness behavior: the case of Turkish health professionals. *International Journal of Business Administration, 6*(2), 106.
- Yıldırım, R., Utkugün, C., & Yurtseven, R. (2022). Teachers' perceptions of self-efficacy in teaching 21st-century skills. *International Journal of Educational Research, 13*(6), 28-44.
- Zhu, W., May, D., & Avolio, B. (2004). The impact of ethical leadership behavior on employee outcomes: The roles of psychological empowerment and authenticity. *Journal of Leadership and Organizational Studies 11*(1), 16-26.
- Zivkovic, S. (2016). A model of critical thinking as an important attribute for success in the 21st –century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 232*, 102-108.

GENİŞ ÖZET

Giriş

Öğretmenlerden, öğrencilere yirmi birinci yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik beklentiler her geçen gün artmaktadır. Öğretmenlerin bu yolda yeni yüzyıl müfredatının amaçlarını derinlemesine anlamaları, mevcut öğrenci dinamiklerini kavramaları ve etkileyici ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Wagner (2008) bu çağ için kritik becerileri eleştirel düşünme ve problem çözme, ağlar arası iş birliği ve liderlik, çeviklik ve adaptasyon, girişimcilik ve inisiyatif, etkili sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye erişim ve analiz etme, merak ve hayal gücü olarak sıralamaktadır. Kitlemel göç, dijital bağlantılılık, çevresel sorunlar ve jeopolitik dinamiklerle dolu günümüz dünyasının karmaşık yapısı, küresel yetkinlik ve adaptasyon ihtiyacını ve etkili öğretmenlerin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Günümüzde öğretmenlerin, özellikle 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi bağlamında karşılaştıkları zorluklar birçok faktörden etkilenebilmektedir. Bu faktörler yalnızca akademik hazırlık veya öğretim tasarımı eksikliği olmayabilir; bu bağlamda öğretmenlerin motivasyon kaynakları yani işlerinde anlam bulma biçimleri, tükenmişlik düzeyleri, yenilikçilik, değişime açıklık alguları ve okul müdürlerinin sergiledikleri etik liderlik hakkındaki görüşleri gibi birçok farklı faktör sınıf içi öğretim becerilerinde önemli etkiye sahip olabilir.

Amaç

Bu çalışma, öğretmenlerin mevcut anlam, tükenmişlik, yenilikçi davranış, örgütsel değişime açıklık ve okul müdürlerinin etik liderliği hakkındaki algularını araştırmayı ve bu faktörlerin öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini öğretimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Nicel yaklaşım kapsamında kesitsel veri kullanılan bu çalışmaya 2022-2023 akademik yılında Şanlıurfa'dan 799 öğretmen katılmıştır. Uygun örnekleme göre toplanan veriler korelasyon, regresyon gibi analizlere tabi tutulmuştur. Çalışmada demografik bilgiler formu yanında 6 farklı ölçek ile veri toplanmıştır.

Anlam: Bu ölçek, Steger ve arkadaşları tarafından 2006 yılında geliştirilen "Meaning in Life Questionnaire/Hayat Anlamı Ölçeği"nin bir alt ölçeği olan "Presence of Meaning/Mevcut Anlam" ölçeği ile ölçülmektedir. Ölçek, bireylerin yaşamlarını ne kadar anlamlı ve amaçlı bulduklarını değerlendirmek için beş madde içerir.

Yenilikçi Davranış: Scott ve Bruce tarafından 1994 yılında geliştirilen bu ölçek, 2019 yılında Çalışkan ve arkadaşları tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, bireylerin yeni çözümler keşfetme ve uygulama, yenilikçi fikirleri savunma, gerekli kaynakları temin etme ve bunların uygulanmasını planlama gibi proaktif davranışlarını belirlemeyi amaçlar.

Etik Liderlik: Brown ve arkadaşları tarafından 2005 yılında geliştirilen "Ethical Leadership Scale/Etik Liderlik Ölçeği" (ELS), 2012 yılında Tuna, Bircan ve Yeşiltaş tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, liderlerin adil ve dürüst davranışlarını, takipçilerine ses verme fırsatı tanımlarını ve etik davranışları ödüllendirmelerini içeren on maddeyi kapsar.

Tükenmişlik: Pines tarafından 2005 yılında geliştirilen "Burnout Measure Short Version/Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu", 2009 yılında Tümkaya ve arkadaşları tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. On madde içeren bu ölçek, bireylerin duygusal gerilim ve memnuniyetsizlik

hislerini değerlendirir ve bireylerin tuzağa düşmüş, çaresiz, üzgün veya depresif, umutsuz, yorgun, değersiz, hayal kırıklığına uğramış, hastalıkla mücadele etme ve uyku bozukluğu gibi duyguları yaşama derecelerini belirler.

Örgütsel Değişime Açıklık: Bu ölçek, 2022 yılında Çalışkan tarafından Türkçe olarak geliştirilmiştir. Altı maddeden oluşan bu ölçek, bir kişinin iş yerindeki değişikliklere açıklığını ve bu değişikliklere karşı olumlu tutumlarını niceliksel olarak değerlendirir. İstenmeyen durumları iyileştirme, kişisel performansı artırma, örgütsel hedeflere ulaşma ve kurumu bütün olarak faydalandırma rolüne olan inançları ile değişiklik çabalarını destekleme istekliliğini ölçer.

21. Yüzyıl Becerileri Öğretimi: Jia ve arkadaşları tarafından 2016 yılında geliştirilen bu ölçek, Özyurt tarafından 2020 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Yedi maddeden oluşan bu öz-değerlendirme ölçeği, öğretmenlerin öğrencilere yirmi birinci yüzyıl becerilerini öğretme konusundaki güvenlerini ölçer. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini öğretme konusundaki öz-yeterlilik algılarını değerlendirir ve inovasyon ve problem çözme, işbirliği, teknoloji kullanımı gibi yapıları içerir.

Sonuç ve Tartışma

Sonuçlar, çalışmadaki tüm boyutlar (mevcut anlam duygusu, yenilikçilik, tükenmişlik, örgütsel değişime açıklık, okul müdürlerinin etik liderliği ve öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öğretimi) arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Örneğin, öğretmenlerin anlam ve tükenmişlik algıları arasında negatif bir ilişki bulunurken yenilikçi davranış, örgütsel değişime açıklık ve 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi arasındaki ilişki pozitifdir. Bu bulguyla paralel olarak, yenilikçi davranış, örgütsel değişime açıklık ve algılanan etik liderlik, sınıfta 21. yüzyıl becerilerinin öğretilmesini önemli ölçüde etkileyen faktörler olarak listelenmiştir. Anlam ve tükenmişlik sonuçları modele istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamasa da *p* değerine yakındır.

ORCID

Bünyamin Oğuz  ORCID 0000-0002-2523-9363

Adem Yurdunkulu  ORCID 0000-0001-7879-3184

Ahmet Göçen  ORCID 0000-0002-9376-2084

Contribution of Researchers

The first author contributed 40%, while the second and third authors each contributed 30% to this article.

Acknowledgements

We would like to thank all the teachers who answered the questions during the data collection process.

Conflict of Interest

The researchers do not have any personal or financial conflicts of interest with other individuals or institutions related to the research.

Ethics Committee Declaration

This study was conducted with the approval of Harran University Social and Humanity Ethics Commission dated 14.04.2023 and numbered 2023/35

Development of “Teachers’ Attitude Scale Towards Students” (Validity and Reliability Analysis) *

“Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeği” Geliştirme (Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri)

Yücel GELİŞLİ¹, Lazura KAZYKHANKYZY², Derya YÜREĞİLLİ GÖKSU³

¹ Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction Division. e-posta: gelisli@gazi.edu.tr

² Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University Filology Faculty Foreign Languages Teaching Department . e-posta: lazura.kazykhankyzy@ayu.edu.kz

³ Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction Division. e-posta: deryaygoksu@gazi.edu.tr.

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 16.08.2024

Yayına Kabul Tarihi: 23.10.2024

ABSTRACT

Attitudes play an important role in the formation of behaviours. Attitude is defined as an emotional reaction to an object, person or behaviour. People's attitudes towards objects or situations can be positive or negative. Teachers' attitudes and beliefs about students' learning abilities affect achievement. When teachers have high expectations of students and are willing to take personal responsibility for them, students participate more effectively in the learning process and consequently learn more permanently. This research aims to develop a scale by performing validity and reliability analyses of the "Teachers' Attitudes Towards Students Scale"(TATSS). In this study, which aims to develop a scale to determine teachers' attitudes towards students, the survey model, one of the quantitative research models, was used. The scale consists of a total of 19 items and two subscales. Scale items covering teachers' attitudes towards students, factor I: Effort for Students; II. Factor: It consists of the Dimension of Being Appreciated by Students. As a result of the reliability analysis, the " TATSS " was accepted to be a reliable tool ($\alpha = 0.912$).

Keywords: Teacher, attitude, teacher attitudes, attitude towards student, attitude towards student scale.

* **Reference:** Gelisli, Y., Kazykhankyzy, L., & Yüreğilli Göksu, D. (2024). Development of “Teachers’ Attitude Scale Towards Students” (Validity And Reliability Analysis). *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 44(3), 2009-2027.

ÖZ

Tutumlar, davranışların oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Tutum, bir nesneye, kişiye veya davranışa karşı duygusal bir tepki olarak tanımlanır. İnsanların nesnelere veya durumlara karşı tutumları olumlu veya olumsuz olabilir. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme yeteneklerine ilişkin tutum ve inançları başarıyı etkilemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerden yüksek beklentileri olduğunda ve onlar için kişisel sorumluluk almaya istekli olduklarında, öğrenciler öğrenme sürecine daha etkili bir şekilde katılırlar ve sonuç olarak daha kalıcı öğrenirler. Bu araştırma, "Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Tutumları Ölçeğinin (ÖÖYTÖ) geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yaparak bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları belirlemek için ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma modellerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Ölçek toplam 19 madde ve iki alt boyuttan oluşmuştur. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumlarını kapsayan ölçek maddeleri, faktör I: Öğrencilere Yönelik Çaba; II. Faktör: Öğrenciler Tarafından Değer Görülme Boyutundan oluşmaktadır. Güvenirlik analizi sonucunda "TATSS" ölçüm güvenilirliğine sahip bir araç olarak kabul edilmiştir ($\alpha = 0,912$).

Anahtar Sözcükler: *Öğretmen, tutum, öğretmen tutumları, öğrenciye yönelik tutum, öğrenciye yönelik tutum ölçeği.*

INTRODUCTION

Attitudes play an important role in the formation of behaviors. Attitudes are very effective in the formation of the quality of people's reactions to objects and events. Attitude influences an individual's choice of action and response to specific stimuli. Attitudes are latent and not directly observable, but they are revealed by actions and behaviors that are observable (Mishra & Singh, 2017). Attitude is defined as a feeling toward some object, person, or behavior (Pryor & Pryor, 2005). People's attitudes towards objects or situations can be positive or negative.

Zimbardo and Leippe define attitude as: "An evaluative disposition toward some object based upon cognitions, affective reactions, behavioral intentions, and past behaviors... that can influence cognitions, affective responses, and future intentions and behaviors" (1991, p. 51, quoted by: Mishra, & Singh, 2017). According to Oskamp (1997), attitude is a mental structure or tendency.

Attitudes and beliefs are important concepts in understanding teachers' thought processes, classroom practices, change, and learning to teach. While attitudes received considerable

attention in teaching and teacher education research between the early 1950s and the early 1970s, teacher beliefs only recently gained prominence in the literature (Richardson & Sikula, 1996).

The most basic characteristics that makeup personality are attitudes and self-perception. It is a fact that the values, feelings, and thoughts that make up the teacher's personality have important effects on the student. The most important feature of teachers that affects their students is their attitudes toward the profession (Gürkan, 1993: 7-9). Teacher status does not only require the role of informing; teachers influence students in all aspects. If teaching was the job of giving information, teaching with tools such as teaching machines, television, and radio could be effective. In societies that are technologically advanced and beyond technology, the teacher problem could easily be solved. However, behavioral sciences show us that teachers' attitudes and behaviors affect students (Ünişen & Demirel, 2018).

Teacher attitudes that include a commitment to student learning and personal learning are connected to student achievement (Strong, 2007; Wilkerson and Lang, 2007, quoted by Scrivner, 2009). Teachers' attitudes and beliefs about students' learning abilities affect success. When teachers have high expectations of them and are willing to take personal responsibility for them, students participate more effectively in the learning process, and as a result, they learn more permanently (Lee & Loeb, 2000).

In this article, a scale was developed to determine teachers' attitudes towards students. Developing the scale is important in determining teacher attitudes. The development of the TATSS is a contribution to the field of research on the teacher training process.

In order to determine teachers' attitudes toward students, it was first investigated whether teachers had an attitude scale toward students. Such a scale has not been developed before in Turkey, where the research was conducted. When the literature was examined, it was determined that a scale was developed by Ng (2002) to determine teachers' attitudes toward students. In the scale developed by Ng (2002), teacher attitudes are written in two separate groups: in the first group, there are eight items consisting of conservative-

Development of “Teachers’ Attitude Scale Towards Students”

autocratic attitudes, and in the second group, there are eight items consisting of liberal-democratic attitudes. The scale consists of a total of 16 items. In this study, attitude items were created based on teachers' understanding of classroom management. Societies' definitions of the teaching profession and student behavior have brought different competencies to the teaching profession. In this context, the idea of developing a new scale has emerged due to reasons such as the 22 years that have passed since the first study, the process of adapting the scale to Turkish, the item structure of the scale, and cultural differences. Developing the scale from a different cultural perspective has also been seen as a necessity in terms of teacher education.

Aims of the study

Considering the theoretical foundations mentioned above, this study aims to develop a valid and reliable scale to measure teachers' attitudes towards students.

METHOD

This research, which aims to develop a scale to determine teachers' attitudes towards students (TATSS), is descriptive research in the survey model. Descriptive research is research that aims to reveal a situation as it is (Creswell, 2012).

Sample

The sample of this study consisted of 325 teachers working in public and private schools affiliated to the Ministry of National Education and reached through the convenience sampling method. Exploratory factor analysis was conducted with the participation of 325 teachers. In the literature, there are different opinions about the sample size in the scale development process (Hair, 2014; Levy & Lemeshow, 2013; Lohr, 2021). While there is little agreement among authors concerning how large a sample should be, the general recommendation is that the larger, the better (Pallant, 2020). Some scientists have argued that the sample for factor analysis should consist of at least 300 people (Tabachnick & Fidell, 2007). For a 20-item factor analysis, 100 subjects would be 100 few, but for a 90-item factor analysis, 400 might be adequate (DeVellis & Thorpe, 2021). However, they do concede that a smaller sample size (e.g., 150 cases) should be sufficient if solutions

have several high-loading marker variables (above .80) (Pallant, 2020). Tinsley & Tinsley (1987) suggest that when the sample is as large as 300, the ratio can be relaxed. Comrey (1988) stated that a sample size of 200 is adequate in most cases of ordinary factor analysis that involve no more than 40 items (Cited: DeVellis., & Thorpe, 2021). Comrey & Lee (1992) give as a guide sample sizes of 50 as very poor, 100 as poor, 200 as fair, 300 as good, 500 as very good, and 1000 as excellent (Cited: Tabachnick & Fidell, 2007). As a general rule of thumb, it is comforting to have at least 300 cases for factor analysis (Tabachnick & Fidell, 2007). Comrey and Lee (1992), MacCallum et al. (1999), and Tavşancıl (2006) stated that the sample size should be at least five times the number of items.

Data collection tools

In the research, firstly, the relevant literature was examined in order to develop TATSS, and then the draft item writing process began. Teachers' attitude items towards students were written with the framework of making an effort for students, believing in students, and instructional values. Attitude items: It consists of items including cognitive, affective, and behavioral dimensions.

In the present research, the instrument development process was followed in six stages, which are presented in table 1.

Table 1. Developmental process of the scale

Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4	Stage 5
Relevant literature related to the attitude toward student was thoroughly reviewed. In line with expert opinions, the trial form was designed as forty-four items in Likert type.	The opinions of two experts were obtained for the clarity, originality and relevance of the items in the forty-four-item draft scale form. Necessary structural arrangements were made in the items in line with the expert opinions.	Lawshe technique was used to determine the content validity of the trial scale, and opinions were received from eight field expert faculty members. As a result, a fifty-three-item trial form was created by adding 9 items to the forty-four-item trial form.	fifty-three item form which scope validity was determined was applied to the sample group of 325.	Finally exploratory factor analysis was conducted to the data in order to test the structure validity of the scale and to specify the dimensions of the scale.

Development of "Teachers' Attitude Scale Towards Students"

Content validity is determined according to expert opinion or by looking at the equivalent scale form and the correlation coefficient (predictive power) between them (Anastasi, 1988). The items of the 44-item five-point Likert-type draft attitude scale were written. In order to determine whether the items of the draft scale would be sufficient to measure teacher attitudes, corrections were made to the scale items by taking the opinion of an academician who is an expert in the field of educational sciences (Hogan, 2021).

Before factor analysis, reliability analysis, and other statistical analyses are performed on the scales, the content validity of the scale must be determined (Lawshe, 1975; Allen & Yen, 2002). In this regard, content validity analyses were conducted to determine whether each item in the draft scale form would measure the feature it was intended to measure (Lawshe, 1975). In order to ensure the content validity of the scale, eight faculty members working in the field of Educational Sciences were asked about the suitability of the items in the trial draft scale form, and corrections were made in line with their opinions. Nine new items were added to the 44 items in the draft scale in line with expert opinions. The trial draft form of the scale consisted of 53 items.

The scale was created in a five-point Likert type; in accordance with the format of the Likert type grading scale, the responses were as follows. The scores were distributed as shown in Table 2.

Table 2. Distribution of Scores in The Scale

Point	Score distribution	Total Score distribution	Level of agreement
1	1.00 – 1.80	19.00-34.20	Disagree
2	1.81 – 2.60	34.21-49.40	Partially agree
3	2.61 – 3.40	49.41-64.61	Moderately Agree
4	3.41 – 4.20	64.62-79.82	Agree
5	4.21 – 5.00	79.83-95.00	Totally agree

FINDINGS

The Results of the Exploratory Factor Analysis of the TATSS

Before performing the principal components analysis on the draft scale, the corrected item-total correlations were examined in order to determine the measurement power of each of the 53 items in the scale (Akyüz, 2018; Yeşilyurt., & Çapraz, 2020). Items 20, 21, 25, 27, 34, 36, 38, 41, 43, 45, and 46 with corrected item-total correlations below 0.20 were excluded from the draft scale. After removing 11 items (item-total correlations less than 0.20) from the 53-item draft scale, 42 items remained.

The suitability of the draft scale for exploratory factor analysis was tested with KMO and Bartlett's Test. KMO and Bartlett's Test results are given in Table 3.

Table 3. KMO And Bartlett's Test Results

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.908
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6636.77
	df	861
	Sig.	.000

For exploratory factor analysis, the KMO value is required to be greater than 0.70. This test gives us information about the suitability of the data set and sample size for exploratory factor analysis. The KMO test value was calculated as = 0.908. Since the KMO test value is greater than 0.70, it has been determined that the data set is suitable for factor analysis (Büyüköztürk, 2005; Kalaycı, 2016; Pohlmann, 2004).

Whether the scale has more than one sub-dimension was tested with Hotelling's T-Squared Test (Akyüz, 2018). Hotelling's T-squared test results are given in Table 4.

Table 4. Hotelling's T-Squared Test Results

Hotelling's T-Squared	F	df1	df2	Sig
13065,255	211.706	52	273	.000

Development of "Teachers' Attitude Scale Towards Students"

When the result of Hotelling's T2 statistics in Table 4 is examined, it is seen that there is more than one sub-dimension in the scale. It was determined that the answers given to the scale were significantly different from each other ($p < 0.05$) (Akyüz, 2018).

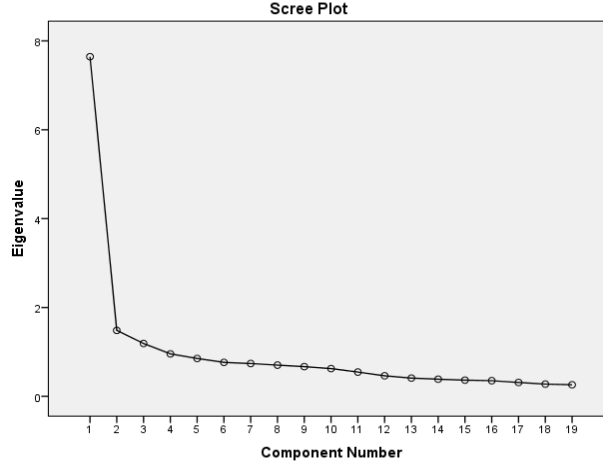
After the data obtained in the study were found suitable for exploratory factor analysis, principal component analysis was performed to determine the construct validity of the scale and factors. It was aimed to determine the factor structure of the experimental draft scale consisting of 42 items by performing basic components analysis. In PCA, analysis was performed without intervening in the number of factors, and the Varimax vertical rotation technique was applied to reveal the sub-factors of the scale (Büyüköztürk, 2005; Yurdabakan, 2017). In the analysis, factor loadings explained variance rates, and the Scree Plot of the common factor variance of the factors on each variable was also examined. The factor loadings of the items were chosen as the lowest limit of 0.30. Table 5 shows the Total variances explained in the scale items, and the factor structure of the scale is given.

Table 5. Total Variance Explained for The Items of The Scale

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7.645	40.23	40.23	7.64	40.23	40.23	4.85	25.57	25.57
2	1.484	7.81	48.04	1.48	7.81	48.04	4.27	22.47	48.04
3	1.190	6.26	54.31						
4	.956	5.03	59.34						

(Extraction Method: Principal Component Analysis)

In the first principal component analysis applied to the scale, ten factors with an eigenvalue above 1 (Kaiser, & Rice, 1974) were observed. However, although the items were mostly observed in a single factor (40%) except for a few items that were distributed to different factors, a two-factor structure was revealed in the scree plot graph (Figure 1).

Figure 1. Scree plot graphic regarding the factor structure of the scale

Principal component analysis was repeated in order to determine the factor structure of the scale and to remove items in more than one factor from the scale. As a result of the analyses, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 19, 26, 29, 30, 35, 39, 47 items were removed from the scale. After these items were removed, a two-factor structure was observed in the scale.

Varimax rotation analysis was performed to determine the distribution of the items in the scale to the sub-factors of the scale. Item 12 had a common variance value of less than 0.30, and items 33, 48, and 49 were removed from the scale because their factor loads overlapped with other factors. As a result of repeated varimax vertical rotation, the two-factor structure of the scale was tested, and 19 items remained on the scale. In Table 5, items in the scale, common variances of items, item-total correlations, factor loadings of items, arithmetic averages of items, standard deviations, and item discrimination results are given.

*Development of "Teachers' Attitude Scale Towards Students"***Table 6.** TATSS Factor Analysis Results

Item no		Factor 1: Endeavor for Students	ICV	ITC	Fac1	Fac2	t (Alt%27- Üst%27)	p
Initial Numbers	Final Numbers							
a1	1	I attach importance to students' opinions.	.345	.517	.521		-8.062	.000
a8	2	I believe in the importance of being impartial when evaluating students.	.407	.509	.627		-5.419	.000
a13	3	I respect students' values and beliefs.	.373	.460	.596		-7.506	.000
a14	4	I respect the personal rights and responsibilities of my students.	.593	.579	.755		-8.099	.000
a15	5	I treat students with respect	.537	.583	.667		-7.686	.000
a28	6	I am happy to teach students something.	.465	.565	.604		-6.384	.000
a32	7	I treat students democratically in solving problems.	.494	.624	.614		-9.052	.000
a42	8	I am against any form of violence against students.	.277	.415	.469		-8.453	.000
a51	9	I appreciate my students when they accomplish a task.	.502	.566	.599		-6.523	.000
a52	10	I treat my students with respect when I give feedback.	.463	.521	.630		-8.265	.000
a53	11	I reach an agreement with my students in solving problems that arise in teaching activities.	.570	.624	.689		-10.382	.000
Factor 2: Appreciate for Students					Fac2			
a22	12	I make an effort to solve students' problems.	.642	.613		.774	-10.193	.000
a23	13	I am happy to give of myself to my students.	.671	.598		.806	-9.595	.000
a24	14	I am happy to help students solve their problems.	.644	.625		.775	-9.773	.000
a31	15	During my communication with students. I treat them sincerely.	.467	.631		.567	-9.182	.000
a37	16	I am happy to greet my students.	.393	.518		.512	-6.586	.000
a40	17	It doesn't bother me when students who behave illegally at school/class are punished.	.311	.520		.470	-5.576	.000
a44	18	All students are precious for me.	.587	.627		.692	-9.170	.000
a50	19	I believe that collaborating with students will increase their success.	.388	.518		.580	-8.001	.000

*ITC: Item Total Correlation

*ICV: Item Common Variance

*All t values at the level $p < 0.001$ are significant

As a result of principal component analysis and the varimax vertical rotation technique, 23 items were removed from the 42-item draft scale. The scale consisted of 19 items

grouped under two sub-dimensions. The first sub-dimension of the scale consists of 11 items (1, 8, 13, 14, 15, 28, 32, 42, 51, 52, 53) and explains 40.238 % of the total Variance. The factor loadings of the items in this dimension varied between .521 and .755 coefficients. The second sub-dimension consists of 8 items (22, 23, 24, 31, 37, 40, 44, 50) and explains 7.812 % of the total variance. The factor loadings of items in this factor range between .470 and .806. It is observed that the total variances of the items in the whole scale vary between .470 and .806.

As the last stage of construct validity, it was required to identify the item discrimination index for each item. When the arithmetic means of Table 6, lower and upper 27% groups, were compared with the t-test, it was determined that there was a statistically significant difference between the groups ($p < 0.05$). This shows us that each item has a distinctive feature.

Reliability Analysis

In order to determine the internal consistency of the scale. Cronbach's alpha values were calculated for the whole scale and for its three sub-dimensions. In Table 7 the reliability analysis and the explanation values of the sub-dimensions of the sub-dimensions in the scale are given.

Table 7. Reliability Analysis Results of The Scale and Sub-Dimensions.

Factors	N	Items No	\bar{X}	Variance Explained	Cronbach Alpha
Factor 1:	325	a1. a8. a13. a14. a15. a28. a32. a42. a51. a52. a53	4.68	%40.23	.871
Factor 2:	325	a22. a23. a24. a31. a37. a40. a44. a50	4.57	%7.81	.853
Total	325		4.63	%48.04	.912

Reliability analysis was conducted to identify whether the items were consistent with each other or not. When the table is examined, it was revealed that the reliability coefficient of the first sub-dimension (Endeavor for Students, Factor 1) was found to be $\alpha = 0.871$, the

Development of "Teachers' Attitude Scale Towards Students"

second sub-dimension (Appreciate for Students, Factor 2) $\alpha = 0.853$. The reliability coefficient of the whole scale was determined to be $\alpha = 0.912$. There are different opinions among researchers regarding the scale reliability coefficient. Lui (2003) stated that a value above 0.70 is acceptable for the reliability of the scale. According to Özdamar (2013), reliability coefficient values between 0.80 and 0.90 ($0.80 \leq \alpha \leq 1.00$) are accepted as high-reliability levels. According to this criterion, the reliability coefficient of the "Teachers' attitude towards students" scale is quite high since $\alpha = 0.912$. In addition, the Spearman-Brown internal consistency coefficient was calculated for the two equal halves of the scale and was observed to be quite high, "0.887". Based on this result, it can be said that all items in the scale measure the same feature. Therefore, it can be said that the scale can make reliable measurements.

Table 8. Correlation Results Between Factors and Total Scale

Factors	N	Fac 1	Fac 2	p
Factor 1	325	-	.691**	.000
Factor 2	325	.691**	-	.000
Total	325	.927**	.911**	.000

** $p < .01$ Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

When the correlation coefficients between the independent factors and a whole scale were analyzed, the correlation between the first and the second factor was found to be $r = .691$, and between the first factor and the total scale was found to be $r = .927$ and between the second and the total scale was found to be $r = .927$. These results indicated a medium level of positive correlations among the sub-dimensions of the scale. However, a high level of positive correlation was found between the sub-factors of the scale and the whole scale.

CONCLUSION AND DISCUSSION

This research aims to develop a scale by performing validity and reliability analyses of the "Teachers' Attitudes Towards Students Scale"(TATSS). In order to determine teachers' attitudes towards students, it was investigated whether there was an existing

scale, and no previously developed scale was found in Turkey, where the research was conducted. It was checked whether there was a scale outside Turkey, and it was determined that it was a scale developed by Ng (2002). Ng (2002) developed a scale to assess teachers' attitudes toward students. This scale includes items that measure teachers' conservative-autocratic attitudes in one part and their liberal-democratic attitudes in another. The scale was shown to have internal reliability and a clear factor structure. The study also found that experienced teachers were generally more conservative and autocratic in their approach to students, while trainee teachers tended to adopt more liberal and democratic attitudes.

In this scale, teacher attitudes consist of 16 items, including eight positive and eight negative items. It aimed to develop a new valid and reliable scale due to reasons such as the adaptation process of the scale, item structure, and cultural differences.

As the first step of the scale development process, a total of 44 items were written, item validity rates and item validity indexes were determined according to the Lawshe technique, and a draft scale of 53 items was created by adding nine new items in line with expert opinions. The draft scale consisting of 53 items was prepared for pilot application and applied to 325 teachers. Exploratory factor analysis was then performed on the data obtained. As a result of EFA, the scale consisted of 19 items and two subscales. Scale items covering teachers' attitudes towards students, factor I: Effort for Students (1-11. Items); II. Factor: It consists of the Dimension of Being Appreciated by Students (12-19. Items).

The findings obtained from the research show that " TATSS is an effective tool for assessing teachers' attitudes towards students and shows strong psychometric properties. As a result, reliability and validity tests support that " TATSS " is both valid and reliable ($\alpha = 0.912$). According to the findings obtained from the research, there was a moderate positive correlation between the sub-dimensions of the scale; however, a high level of positive correlation was found between the sub-factors of the scale and the entire scale.

Note:

Development of “Teachers’ Attitude Scale Towards Students”

In this study, the authors' personal rights were protected, and their opinions were taken into account. There is no disagreement between the authors regarding article writing.

REFERENCES

- Akyüz, H. E. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198.
- Allen, M. J., & Yen, W. M. (2002). Introduction to measurement theory. Long Grove, IL: Wavel and Press.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing (6th ed.)*. New York: Macmillan.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Questionnaire development. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 3(2), 133-151.
- Comrey, L. A., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2012). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research, Pearson.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- Hogan, T. P. (2019). *Psychological testing: A practical introduction*. John Wiley & Sons.
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little jiffy, mark IV. *Educational and psychological measurement*, 34(1), 111-117.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (7. Baskı)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 426 p.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lee, V.E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago Elementary Schools: Effects on Teachers' Attitudes and Students' Achievement University of Michigan, *American Educational Research Journal*, 37(1), pp. 3-31.
- Levy, P. S., & Lemeshow, S. (2013). *Sampling of populations: methods and applications*. John Wiley & Sons.
- Lohr, S. L. (2021). *Sampling: design and analysis*. CRC press.
- Liu, K. (2003). Using Liu-type estimator to combat collinearity. *Communications in Statistics-Theory and Methods*, 32(5), 1009-1020.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological methods*, 4(1), 84.
- Mishra, S., & Singh, A. (2017). Higher education faculty attitude, motivation, perception of quality and barriers towards OER in India. In C. Hodgkinson-Williams and P. B. Arinto (Eds.), *Adoption and impact of OER in the Global South*. Chapter 12 advance publication. DOI: 10.5281/zenodo.161282
- Ng, A. K. (2002). The development of a new scale to measure teachers' attitudes toward students (TATS). *Educational Research Journal*, 17(1), 63-77.

Development of "Teachers' Attitude Scale Towards Students"

- Oskamp, S. (1997). *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Özdamar, K. (2013). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1. cilt. Eskişehir: Ankara: Nisan Kitapevi, 27-36.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw-Hill Education (UK).
- Pohlmann, J. T. (2004). Use and interpretation of factor analysis in the Journal of Educational Research: 1992–2002. *J Educ Res*, 98(1): 14–23.
- Pryor, B. W., & Pryor, C. R. (2005). *The school leader's guide to understanding attitude and influencing behavior: Working with teachers, parents, students, and the community*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Richardson, V., & Sikula, J. (1996). Handbook of research on teacher education. *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*, 102-119. New York: Macmillan.
- Scrivner, C. M. (2009). *The relationship between student achievement and teacher attitude: A correlational study* (Doctoral dissertation, Northcentral University).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, S. L. (2007). *Using Multivariate Statistics* (Fifth Edition) Pearson Education. Inc.
- Tavşancıl E (2006) *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. Basım) Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tinsley, H. E. A., & Tinsley, D. J. (1987). *A theory of career development and counseling: A research perspective*. In *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 17-45). Wiley.
- Ünişen, A., & Demirel, N. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013.
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2020). Bilgisayar sunumlarına yönelik görüşler ölçeği (BSYGÖ): geçerlik ve güvenilirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 220-233.
- Yurdabakan, İ., & Çüm S. (2017). Davranış Bilimlerinde Ölçek Geliştirme (Açıklayıcı Faktör Analizine Dayalı). [Scale Development in Behavioral Sciences (Based on Explanatory Factor Analysis).] *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(2), 108-126.

GENİŞ ÖZET

Tutumlar, davranışların oluşumunda önemli bir rol oynayan psikolojik yönelişlerdir. Tutum, bir nesneye, kişiye veya davranışa karşı bir duygusal bir tepki olarak tanımlanır. İnsanların nesnelere veya durumlara karşı tutumları olumlu veya olumsuz olabilir.

Bu öğretmenlerin tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkileri çok önemlidir. Öğrencilerin okula ve derslere karşı tutumlarında öğretmenlerin düşünceleri, tutumları, duygusal tepkileri ve çeşitli alışkanlıkları etkili olmaktadır. Öğretmenler, bir yandan öğrencileri bilgi, beceri ve tutumlarıyla eğitime görevini yerine getirirken; Öte yandan davranışları ile öğrencilerin davranışlarını etkilemektedirler. Öğretmenlerin samimi, anlayışlı ve sabırlı olmaları öğrencileri olumlu düşünmeye teşvik etmekte, olumsuz davranışları ise öğrenciler üzerinde olumsuz etki yapmaktadır. Çoğu zaman öğrenciler anlattıkları konudan ziyade öğretmenin konuya yaklaşımına dikkat ederler ve olayları yorumlama biçimlerinden etkilenirler. Bu nedenle öğretmen tutumlarının dikkate alınmadığı sınıflarda, öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli güçlüklerle karşılaşma olasılığı vardır. Öğretmenlerin tutumları, öğrenci başarısını etkileyen öğretim davranışı ile bağlantılıdır.

Öğretmenler tarafından kullanılan etkili tutum ve eylemler, nihayetinde öğrencilerinin yaşamlarında olumlu bir fark yaratabilir. Tutumların öğretmen uygulamaları ve davranışları üzerinde derin bir etkisi olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin öğrenmesi ve başarısıyla öğretmen tutumları bağlantılıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme yeteneklerine ilişkin tutum ve inançları başarıyı etkilemektedir. Öğretmenlerin tutumları öğretim davranışlarıyla ilgilidir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları olumlu olduğunda öğrenciler öğrenme sürecine daha etkili bir şekilde katılırlar ve sonuç olarak daha kalıcı öğrenirler. Buna karşılık öğretmenlerin öğrencilere yönelik yüksek beklenti ve olumsuz tutumları öğrencilerin başarısına olumsuz etki eder. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları ile öğrencilerin başarıları arasında bir ilişki vardır. Bu durum yapılan bazı çalışmalarda ortaya konmuştur. Bu bakımdan öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesi oldukça önemlidir.

Amaç

Bu araştırma, "Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Tutumları Ölçeğinin (ÖÖYTÖ) geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yaparak bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları belirlemek için ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma modellerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır.

Development of "Teachers' Attitude Scale Towards Students"

Bu araştırmanın örneklemini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan ve kolayda örnekleme yöntemiyle ulaşılan 325 öğretmen oluşturmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılmış olan Açıklayıcı Faktör Analizi 325 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öncelikle ÖÖYTÖ 'nin geliştirilebilmesi için öncelikle ilgili literatür taraması yapılmış, ardından ölçek için taslak madde yazım sürecine geçilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutum maddeleri, öğrenciler için çaba gösterme, öğrenciye inanma ve öğretim değerleri çerçevesinde yazılmıştır. Ölçek başlangıçta 44 madde olarak yazılmış, sekiz uzmandan alınan görüşler doğrultusunda denemelik ölçek formu 53 likert tipi maddeden oluşmuştur. Ölçekler üzerinde faktör analizi, güvenirlik analizi ve diğer istatistiksel analizler yapılmadan önce ölçeğin kapsam geçerliğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, taslak ölçek formunda yer alan her bir maddenin ölçmesi amaçlanan özelliği ölçüp ölçmeyeceğini belirlemek için kapsam geçerlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin yapısında tutum öğeleri bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları içeren maddelerden oluşmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Ölçek iki alt boyut altında gruplandırılmış 19 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin birinci alt boyutu 11 maddeden oluşmaktadır (1, 8, 13, 14, 15, 28, 32, 42, 51, 52, 53) ve toplam varyansın %40.2'ini açıklamaktadır. Bu boyuttaki maddelerin faktör yükleri .521 ile .755 katsayıları arasında değişmektedir. İkinci alt boyut ise 8 maddeden oluşmaktadır (22, 23, 24, 31, 37, 40, 44, 50) ve toplam varyansın %7.8'ni açıklamaktadır. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .470 ile .806 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamında yer alan maddelerin toplam varyanslarının .470 ile .806 arasında değiştiği görülmektedir.

Maddelerin birbirleri ile uyumlu olup olmadığını belirlemek için güvenirlik analizi yapılmıştır. Tablo incelendiğinde birinci alt boyutun (Öğrenciler için çaba gösterme) güvenirlik katsayısı $\alpha = 0.871$ olarak hesaplanmıştır. İkinci alt boyutun (Öğrencileri takdir etmek) güvenirlik katsayısı $\alpha = 0.853$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısı $\alpha=0.912$ olarak belirlenmiştir. Ölçek güvenirlik katsayısı ile ilgili araştırmacılar arasında farklı ölçütler ileri sürmüştür. Lui (2003) ölçeğin güvenirliği için 0.70'in üzerindeki bir değer kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Özdamar'a (2013) göre de 0.80 ile 0.90 ($0.80 \leq \alpha \leq 1.00$) arasındaki güvenirlik katsayısı değeri yüksek güvenirlik düzeyleri olarak kabul edilmektedir. Bu kriterlere göre "Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları" ölçeğinin güvenirlik katsayısı $\alpha = 0.912$ olduğundan oldukça yüksektir.

Sonuç olarak, güvenilirlik ve geçerlik testleri Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Tutumları Ölçeğinin hem geçerli hem de ölçüm güvenirliliği olduğunu desteklemektedir.

ORCID

Yücel GELİŞLİ  ORCID 0000-0003-2816-3621

Lazura KAZYKHANKYZY  ORCID 0000-0002-4155-6430

Derya YÜREĞİLLİ GÖKSU  ORCID 0000-0002- 5218-0010

Contribution of Researchers

The first author contributed 60% and the second author contributed 40% to this article.

Acknowledgements

We would like to thank all the early childhood preservice teachers who participated in the data collection process.

Conflict of Interest

The researchers do not have any personal or financial conflicts of interest with other individuals or institutions related to the research.

Ethics Committee Declaration

This study was conducted with the approval of Gazi University Ethics Commission dated 05.09.2023 and numbered E-77082166-604.01.02-743837.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri ile İlgili Akademik Başarı Testi Geliştirme Çalışması* **

Development Study of Achievement Test Regarding Information and Communication Technologies Course

Doğan AYDIN¹, İrfan ŞİMŞEK²

¹*Istanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Sanal ve Artırılmış Gerçeklik Programı. e-posta: dogan.aydin@iuc.edu.tr*

²*Istanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı . e-posta: irfan@iuc.edu.tr*

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 20.10.2023

Yayına Kabul Tarihi: 28.07.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili akademik başarı düzeylerini ölçmek için çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir başarı testi hazırlamaktır. Bu amaçla ilk olarak Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) dersine ilişkin hedef-kazanımlar belirlenmiş ve bu hedefler doğrultusunda 100 soruluk bir başarı testi oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzundan, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) alan uzmanı görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliğini sağlayacak şekilde 40 soruluk bir taslak test oluşturulmuştur. Taslak test pilot çalışma kapsamında 230 öğrenciye uygulanmıştır. Madde analizleri sonucunda ayırt ediciliği ve güvenilirliği düşük 3 maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Son hali verilen 37 maddelik test ikinci uygulama olarak 83 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonucunda testin güvenilirliği 0,783, ortalama güçlüğü 0,551 ve ortalama ayırt ediciliği 0,348 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik ve geçerlik çalışması sonucunda, bilgi ve iletişim teknolojileri dersine yönelik 37 maddelik çoktan seçmeli soru tarzından oluşan bir başarı testi geliştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, hedef ve kazanımlar doğrultusunda sistematik bir şekilde geliştirilen testin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliğini ölçme konusunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilgi ve iletişim teknolojileri, başarı testi, ölçme ve değerlendirme

***Alıntılama:** Aydın, D. ve Şimşek, İ. (2024). Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili akademik başarı testi geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2029-2058.

** Bu makale ikinci yazar danışmanlığında birinci yazarın doktora tez çalışmasının bir kısmından oluşmaktadır.

ABSTRACT

With this study, it was aimed to develop an achievement test consisting of multiple-choice questions to measure the academic success levels of higher education students regarding information and communication technologies. For this purpose, firstly, the goals were determined for the Information and Communication Technologies (ICT) course, the item pool was prepared with 100 questions was created in line with these goals. The test including 40 questions was created from the item pool, in line with the opinions of field experts from the Department of Computer and Instructional Technologies Education (CEIT) to ensure content validity. The test was applied to 230 students within the scope of the pilot study. As a result of the item analysis, it was decided to remove 3 items with low discrimination and reliability from the test. The 37-item test was applied to a group of 83 students as the second phase. As a result of the study, the reliability of the test was calculated as 0.783, the average difficulty was 0.551 and the average discrimination was 0.348. The results obtained from the study show that the test is a valid and reliable measurement tool for measuring information and communication technologies proficiency.

Keywords: *Information and communication technologies, achievement testing, measurement and evaluation*

GİRİŞ

Bilgi çağında toplumların beklentileri ve istekleri birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Bu talepleri karşılayabilmek adına sektörler daha fazla dijitalleşmekte ve bilgi ve iletişim teknolojilerine (BİT) daha fazla entegre olmaktadır. Çağı yakalayabilen veya çağa yön verebilen toplumlar bu entegrasyonun kolay ve toplum tarafından daha kabul edilebilir olması bakımından eğitim kalitelerini ve uygulamalarını geliştirmektedirler. Bu gelişim de toplumların teknolojiyi daha hızlı benimsemesine ve etkili kullanımının bir katma değer yaratmasına olanak sağlamaktadır. Bu hedefe ulaşabilmek için toplumların teknoloji okuryazarlık seviyesinin belirli bir düzeyde olması gerekir. Ayrıca yapılan araştırmalarda 21 yy. BİT becerilerinin iş gücüne önemli katkıları olduğu bildirilmiştir (Falck, Heimisch-Roecker ve Wiederhold, 2021). Dijital çağın hedefleri, bilgi teknolojilerini günlük yaşam için oldukça önemli hale getirmiştir. Günümüzde tüm günlük aktivitelerde teknoloji kullanılmaktadır (Palczyńska ve Rynko, 2021). Ayrıca BİT becerileri bilgi ekonomisine katılım ve istihdam konusunda önemli bir yeterlidir (Ainley, Schulz ve Fraillon, 2016). Bu sebeple öğrencilerin bilgisayar teknolojisi kullanımına yönelik tutum ve

teknoloji öğrenimi arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için gereklidir (Jaleel ve OM, 2017). Teknolojiyi üretme, kullanma ve toplumun geri kalanına teknoloji konusunda rehberlik etme ve hatta çağa öncülük görevini yerine getirmek açısından teknoloji eğitimleri önemlidir (Karataş, Güneş ve Karabulut Coşkun, 2012) ve bilgi ve iletişimden yararlanabilmek için okullarda buna yönelik eğitimlere ihtiyaç vardır (Karaoğlan Yılmaz, Yılmaz ve Sezer, 2014). Yükseköğretim kurumunun 17.06.1997 tarihli kararında üniversitelerin ön lisans ve lisans düzeylerinde temel bilgisayar derslerinin verilmesi zorunlu hale getirilmiştir (Özdener ve Öztok, 2005). Yükseköğretim kurumlarının bağımsız yapısından dolayı yükseköğretimde temel bilgisayar, bilişim veya BİT dersleri ile ilgili standart bir içerik bulunmamaktadır. Yapılan çalışmalarda hedef-kazanımlar paylaşılmadığı görülmüştür. Bu sebeple bilişim ve temel bilgisayar ve BİT derslerinin kazanımlarının bir çerçeve (Bloom taksonomisi ve Tomei teknoloji taksonomisi) içinde net bir şekilde belirtilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Powell Powell, Johnson, Davis, Turckek ve Powell, 2008). Dersin tasarımından önce belirlenmiş bir hedef-davranışa göre içeriğin oluşturulmaması olmasın dersi işlevini önemli ölçüde düşürecektir. Ek olarak hedef-davranışları belirlemeden bir ölçme ve değerlendirme aracının oluşturulması; temeli bile olmayan bir yapıya uygun olmayan malzemenin kullanılmasından farklı olmayacaktır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, bilgiye erişme ve kullanma biçimini temelden değiştirdi (Gnambs, 2021). 21.yüzyılın dinamik becerilerinin ölçülmesi önemli bir konudur (Yalçın, 2018). Bu becerilere uygun ölçme araçlarının geliştirilmesi bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Ölçme ve değerlendirme; eğitimin kalitesini (Aydın, 2021; Balcı ve Tekkaya, 2000) ve dersle ilgili kazanımların ne ölçüde kazanıldığını belirleyebilmek için önemli bir adımdır (Divaracı ve Kaya, 2019; Karadüz, 2009). Bu adım ölçmeden değerlendirmeye doğru bir süreç olarak devam eder. Ölçme ile sayısallaştırılan nitelikler kullanılarak, değerlendirme ile belirli ölçütlerle karşılaştırılır ve nitelik hakkında bir sonuca varılır (Yıldız ve Uyanık, 2004). Eğitimin “ne kadar” gerçekleştiğinin anlaşılması konusunda kullanılacak çeşitli ölçme araçları vardır (Başol, 2015; Doğan, 2019; Şimşek, 2017). Kısa sürede uygulama

sürecindeki avantajı sayesinde çoktan seçmeli testler; kapsamı geniş olan derslerde geniş kitlelere rahatlıkla uygulanabilir (Akbulut ve Çepni, 2013) ve bu testler puanlama konusunda eğiticiler için oldukça kullanışlı ve objektiftir (Baştürk, 2019). Sahip olduğu avantajların yanı sıra çoktan seçmeli testleri hazırlaması zordur ve uzmanlık gerektirir (Üstüner ve Şengül, 2004). Çoktan seçmeli soru tarzında farklı kazanımları ölçen birçok test kullanılmaktadır. Özellikle teknoloji öğrenimine yönelik olarak birçok başarı testi geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Yapılan çalışmalar genellikle yükseköğretim düzeyine yönelik gerçekleştirilmiş olduğu görülmüştür (Arabacıoğlu, 2012; Bingöl ve Halisdemir, 2017; Çavuş Ezin, 2019; Gülümbay, 2005). Çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de yapılan çalışmaların genellikle tek örneklem grubuyla yürütüldüğü anlaşılmıştır. Geliştirilen başarı testinin güvenilirlik ve geçerliğini sağlayabilmek için birbirinden bağımsız iki farklı örnekleme çalışmanın daha isabetli olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmalar konu bazında dar kapsamlı tutulmuştur (Arabacıoğlu, 2012; Bingöl ve Halisdemir, 2017; Cüre ve Özden, 2008; Gülümbay, 2005; Kaptan, 2022; Öztürk, 2015). Bu çalışmaların çoğunluğu bir tez araştırması kapsamında oluşturulmuştur. Ayrıca çalışmalar incelendiğinde başarı testi geliştirme sürecinde, herhangi bir hedef ve kazanımın dikkate alınmadığı görülmüştür. Bir ölçme aracının amacına hizmet derecesini tespit edebilmek için hedef davranışların ve kazanımların belirlenmesi gerekir (Çerçi, 2018). Bu çalışmada Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersine yönelik geçerli ve güvenilir bir akademik başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma kapsamında yükseköğretim öğrencilerinin BİT ile ilgili akademik başarı düzeylerini ölçmek için bir başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirme süreci aşamalı olarak incelenecektir. Öncelikle dersin kazanımları ortaya konmuş ve bu kazanımlara uygun 100 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzundan kazanımları temsilen 40 soru seçilmiştir. Uzman görüşüne sunulan başarı testi pilot çalışma ve son çalışma yapılarak çalışma tamamlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın pilot çalışma grubunu İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim gören 230 öğrenci oluşturmaktadır. Ön bilgi sağlaması amacıyla öğrencilere geçerliği sağlanan 40 maddelik akademik test uygulanmıştır. Başarı testi, güvenilirliğinin sağlanması amacıyla pilot uygulama verilerine göre düzenlenmiş ve son haliyle ikinci çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın son çalışma grubunu ön lisans birinci sınıfta öğretim gören 83 öğrenci oluşturmaktadır. Son çalışmaya katılan öğrencilere ait veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İkinci Uygulamaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Yaş	Kadın		Erkek		Genel	
	N	%	N	%	N	%
18	25	39,7	5	25	30	36,1
19	24	38,1	9	45	33	39,8
20	9	14,3	4	20	13	15,7
21	3	4,8	1	5	4	4,8
22-24	2	3,2	1	5	3	3,6
TOPLAM	63	%100	20	%100	83	%100

Testin Geliştirme Süreci

Öncelikle tasarlanan öğretim içeriği ile geliştirilen başarı testinin uyumunu sağlayabilmek için (Webb, 1997) tarafından ortaya konan; test maddelerinin bütün kazanımları kapsamasını ifade eden kategorik birlik (Categorical Concurrence), değerlendirme kriterlerinin kazanımlar ile uyumunu ifade eden bilgi tutarlılığı derinliği (Depth of Knowledge Consistency), kazanımlar ile soruların uyumunu ifade eden bilginin uygunluk aralığı (Range of Knowledge Correspondence) ve test sorularının kazanımlara dağılımını ifade eden temsil dengesi (Balance of Representation) adımları temel alınmıştır.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersi kapsamındaki yüksek öğretim düzeyindeki öğrencilerin eğitim ihtiyaçları dersi veren araştırmacının deneyimleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Oluşturulan ihtiyaçlar yapılan literatür taraması ile geliştirilmiş ve

ihtiyaç analizi sonucunda araştırmada verilen derse ilişkin hedefler oluşturulmuştur (Falck ve diğerleri, 2021; Tyagi, Vishwakarma, Alexandrovich ve Mohammed, 2020).

Bu dersi başarıyla tamamlayabilen öğrenciler;

- 1- Bilgi teknolojilerini kullanarak bilgi kaynağına ulaşabilir.
- 2- Bilgi Teknolojilerine ait kavramları tanıy ve ilişkilendirir.
- 3- BİT’ni doğru ve güvenli biçimde kullanabilir.
- 4- Bilgisayar sistemindeki donanım ve yazılım bileşenlerini ve işlevlerini açıklayabilir.
- 5- Bir işletim sisteminin temel özelliklerini kullanabilir.
- 6- Alanına uygun internet teknolojilerini kullanabilir.

İkinci aşamada dersin hedef-kazanımlarını yazmak amacıyla güncel Bloom taksonomisindeki adımlar baz alınarak belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosu hazırlanması ile paralel olarak kazanımların ağırlığı belirlenmiştir. Belirlenen hedefler Bloom taksonomisindeki düzeylerine göre sınıflandırılarak eğitim teknolojisi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alınan geri bildirimler göz önünde bulundurularak dersin hedef-kazanımlarına son hali verilmiştir.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersin hedefleri ve kazanımlarını kapsayacak şekilde 5 seçenekli çoktan seçmeli formatında 100 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan soruların hangi bilişsel basamakta yer aldığı belirlenmiş (Özgüven, 2007, s.98) ve havuzdaki sorular Bloom taksonomisine uygun olarak sınıflandırılmıştır. Bu adımın sonunda toplam 33 kazanımın 40 soru ile temsil edilmesine karar verilmiştir. Oluşturulan soru havuzundan belirtke tablosunda gösterilen her kazanımı kapsayacak şekilde (Can, 2005, s.215) 40 madde seçilerek taslak bir test oluşturulmuştur. Havuzdan seçilen 40 adet sorunun hangi bilişsel düzeyde olduğu ve hangi kazanımı ölçtüğü belirlenmiştir. Uygulama için seçilen ve uzman görüşüne sunulan sorulara ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Akademik Başarı Testi Soruları, Kazanımları ve Bilişsel Düzeyleri

Konu	Kazanım	Bilişsel düzey	Soru
Bilgi ve İletişim	Bilgi ile ilgili kavramları açıklar.	Hatırlama	1
Bilgi ve İletişim	Veri, enformasyon ve bilgi arasındaki farkı açıklar.	Anlama	2
Bilgi ve İletişim	İletişim kavramını açıklar.	Hatırlama	3
Bilgisayar Sistem Bileşenleri	Bilgisayarın sistem parçalarını tanır.	Hatırlama	4
Bilgisayar Sistem Bileşenleri	Bilgisayar sistemlerinin temel işlevlerini açıklar.	Anlama	5
Bilgisayar Giriş Cihazları	Bilgisayar sistemine veri girişini açıklar.	Anlama	6
Bilgisayar Giriş Cihazları	Bilgisayar giriş cihazlarını sınıflandırır.	Anlama	7
Bilgisayar Giriş Cihazları	Klavye üzerindeki tuşları gruplandırır.	Anlama	8, 10
Bilgisayar Giriş Cihazları	Bilgisayar veri giriş cihazlarını ayırt eder.	Anlama	9
Bilgisayar Çıkış Cihazları	Bilgisayar sisteminden veri çıkışını açıklar.	Anlama	11
Bilgisayar Çıkış Cihazları	Bilgisayar çıkış cihazlarını ayırt eder.	Anlama	12
Bilgisayar Çıkış Cihazları	Yazıcı çeşitlerini tanır.	Hatırlama	13
Bilgisayar Çıkış Cihazları	Ekran ile ilgili kavramları açıklar.	Hatırlama	14
Bilgisayar Çıkış Cihazları	Bilgisayar çıkış cihazlarının temel işlevlerini söyler.	Anlama	15
Bilgisayar Çıkış Cihazları	Bilgisayar çıkış cihazlarını sınıflandırır.	Anlama	16
Depolama	Depolama kavramını açıklar.	Hatırlama	17
Depolama	Depolama ünitelerini tanır.	Hatırlama	18
Depolama	Bellek boyutları arasında çevrim yapar.	Anlama	19
Yazılımlar	Yazılım kavramını açıklar	Hatırlama	20
Yazılımlar	Genel kullanılan yazılımlara ait dosyaları tanır.	Hatırlama	21
Yazılımlar	Zararlı yazılımları tanır.	Hatırlama	23
Yazılımlar	Yazılımları sınıflandırır.	Anlama	22, 25
İşletim Sistemleri	İşletim sistemlerini tanır.	Hatırlama	24

İşletim Sistemleri	İşletim sistemlerinin temel görevlerini söyler.	Hatırlama	26
Windows İşletim Sistemi ve Denetim Masası Özellikleri	Windows masaüstünü tanır.	Hatırlama	27
Windows İşletim Sistemi ve Denetim Masası Özellikleri	Temel düzeyde Windows işletim sistemini kullanır.	Uygulama	28
Windows İşletim Sistemi ve Denetim Masası Özellikleri	Windows işletim sisteminde kullanılan kısayol tuşlarını tanır.	Hatırlama	29, 30
Windows İşletim Sistemi ve Denetim Masası Özellikleri	Denetim masası öğelerini tanır	Hatırlama	31
Bilgisayar Ağları	Bilgisayar ağı tanımını açıklar.	Hatırlama	32
Bilgisayar Ağları	Ağları büyüklüklerine göre gruplandırır.	Anlama	33
Bilgisayar Ağları	Ağ cihazlarını tanır.	Hatırlama	34
Bilgisayar Ağları	Ağ topolojilerini tanır.	Hatırlama	35
İnternet	İnternet ile ilgili kavramları açıklar.	Anlama	36, 37, 38, 39, 40

Oluşturulan taslak sorular yapı ve görünüş geçerliliğinin belirlenmesi için 3 eğitim alanı uzmanı ve 1 dil uzmanından oluşan 4 kişilik bir ekibin incelemesine sunulmuştur. Uygulama için seçilen sorular için uzmanlardan ayrıntılı geri bildirimler alınmıştır. Havuzdan seçilen 40 adet sorunun hangi bilişsel düzeyde olduğu ve hangi kazanımı ölçtüğü belirlenmiştir (Tablo 2). BÖTE alan uzmanlarından, 14 adet soru için belirlenen düzeyin değiştirilmesi yönünde geri bildirim alınmıştır (örneğin 5. soru ilk taslakta anlama düzeyi olduğu yazılmış fakat alan uzmanı o sorunun hatırlama düzeyinde olduğunu belirtmiştir). Türkçe alan uzmanından alınan geri bildirimler sonucunda 14 adet soruda; soru cümlesinin yapısında veya seçeneklerin yazımı konusunda düzenleme yapılması yönünde geri bildirim alınmıştır. Soru metinleri için yapılan geri bildirimler sorunun anlamını veya kalıbını değiştirecek tarzda olmayıp sadece kelime kullanımları ile sınırlı kalmıştır. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve geçerlilik sağlanmıştır. Başarı testinin bu halinde 20 adet anlama düzeyinde, 19 adet hatırlama düzeyinde ve 1 adet uygulama düzeyinde soru

bulunmaktadır. Bu aşamanın sonunda akademik başarı testi pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Teste Son Halinin Verilmesi

Pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere yapılan test güvenilirliği ve madde analizleri sonucunda testten 3 madde çıkarılmıştır. Testin son hali 37 maddeden oluşmaktadır. Son hali verilen testin Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı 0,783, ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0,348 ve ortalama madde güçlüğü 0,551 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama ve Veri Analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen akademik başarı testi pilot uygulama amacıyla Google formda oluşturularak online platforma aktarılmış ve katılımcılara formun linkleri gönderilmiştir. Test bir hafta süresince uygulamaya açık tutulmuştur. Bu zaman aralığında 230 kişilik bir katılımcı grubu testi tamamlamıştır. Testin güvenilirlik çalışması kapsamında doğru sorulara 1, yanlış sorulara ise 0 puan verilerek toplam 37 puan üzerinden değerlendirilmiştir (Topay ve Yılmaz, 2023). İlgili literatür ve başarı testi geliştirme çalışmaları incelendiğinde benzer yaklaşımlar olduğu görülmektedir (Demir, Kızılay ve Bektaş, 2016; Nacaroğlu, Bektaş ve Kızılkapan, 2020). Test sonuçları üzerinde testin güvenilirlik katsayısı, her bir madde için ayırt edicilik indeksleri ve madde güçlükleri hesaplanmıştır. Analizlerden sonra gerekli çalışmalar yapılmış ve başarı testi bir sonraki uygulamaya hazır hale getirilmiştir. İkinci uygulamada düzenlenmiş olan test 83 kişilik bir katılımcı grubuna uygulanmıştır. İkinci uygulama sonucunda tekrar testin güvenlik analizi ve madde analizi yapılmıştır. Böylece başarı testine son hali verilmiştir. Hesaplamalarda ITEMAN madde analizi programı kullanılmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 25.11.2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: E.4935

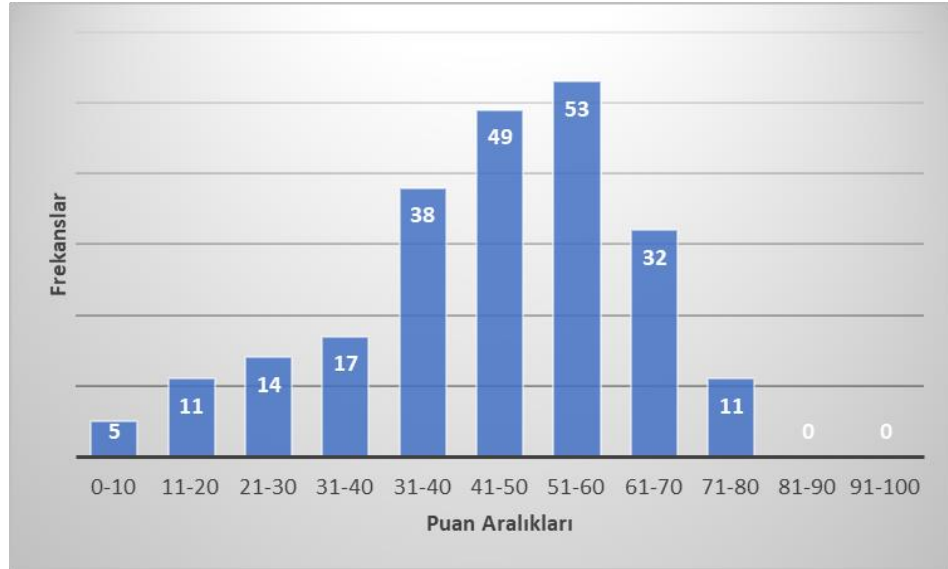
BULGULAR

Bu bölümde ön lisans "Bilgi ve İletişim Teknolojileri" dersine yönelik geliştirilen başarı testinin geçerlik, güvenilirlik ve madde analizlerine ait analiz sonuçları verilmiştir. 230 katılımcıyla pilot uygulaması yapılan başarı testinin sonuçları için hesaplanan Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0,877 olarak bulunmuştur. Pilot uygulamaya ait genel analiz sonuçları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Başarı Testinin Pilot Uygulamasına Ait Genel İstatistik Bilgiler

Soru Sayısı	40
Uygulanan Kişi Sayısı	230
Ortalama	21.987
Varyans	55.178
Standart Sapma	7.428
Skewness	-0.675
Kurtosis	-0.030
Cronbach Alpha	0.877
Ortalama Madde Güçlüğü	0.550
Ortalama Madde Ayırt Ediciliği	0.416

Cronbach α bir testin iç tutarlığını belirlemede sıklıkla kullanılır (Heale ve Twycross, 2015) ve genel istatistiklere bakıldığında cronbach α 'nın 0.80'in üzerinde olması ideal olarak kabul edilirken 0,70'in üzerinde olması testin güvenilirliği için yeterli olarak görülmektedir (Sürücü ve Maslakçı, 2020). Geliştirilen testin ideal bir güvenilirliğe sahip olduğu kabul edilebilir. Testin ortalama madde güçlüğü'nün 0.55 olması testin orta zorlukta bir test olduğunu ve ortalama madde ayırt ediciliğinin 0.416 olması başarı testinin bilenle bilmeyeni ayırt etmesi konusunda çok iyi olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Pilot uygulamanın skorlarına ait frekans tablosu Şekil 1'de verilmiştir. Testin güvenilirliği sağlandıktan sonra madde analizine geçilmiştir.



Şekil 1. Başarı Testi Sonuçlarına Ait Frekans Grafiği

Testlerde madde analizi yapılırken özellikle iki ölçüt çok önemlidir; madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği. Testteki maddelerin zorluk ve ayırt edicilikleri hesaplanmış ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Başarı Testindeki Maddelelere Ait Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri

Madde	Madde güçlüğü	Zorluk	Madde ayırt ediciliği	Ayırt etme
1	0.43	Orta zorlukta	0.25	Geliştirilmeli
2*	0.15	Çok zor	0.04	Çok zayıf madde
3	0.72	Kolay	0.17	Zayıf Madde
4	0.90	Çok Kolay	0.24	Geliştirilmeli
5	0.52	Orta zorlukta	0.58	Çok iyi madde
6	0.54	Orta zorlukta	0.46	Çok iyi madde
7	0.33	Zor	0.62	Çok iyi madde
8	0.86	Çok Kolay	0.22	Geliştirilmeli
9*	0.13	Çok zor	-0.03	Çok zayıf madde
10	0.93	Çok Kolay	0.25	Geliştirilmeli
11	0.39	Orta zorlukta	0.46	Çok iyi madde
12	0.77	Kolay	0.53	Çok iyi madde
13	0.42	Orta zorlukta	0.48	Çok iyi madde

14	0.58	Orta zorlukta	0.43	Çok iyi madde
15*	0.18	Çok zor	0.04	Çok zayıf madde
16	0.71	Kolay	0.37	İyi madde
17	0.50	Orta zorlukta	0.48	Çok iyi madde
18	0.38	Orta zorlukta	0.48	Çok iyi madde
19	0.33	Zor	0.35	İyi madde
20	0.56	Orta zorlukta	0.60	Çok iyi madde
21	0.70	Kolay	0.58	Çok iyi madde
22	0.66	Kolay	0.54	Çok iyi madde
23	0.54	Orta zorlukta	0.63	Çok iyi madde
24	0.37	Orta zorlukta	0.61	Çok iyi madde
25	0.39	Orta zorlukta	0.46	Çok iyi madde
26	0.39	Orta zorlukta	0.22	Geliştirilmeli
27	0.70	Kolay	0.57	Çok iyi madde
28	0.43	Orta zorlukta	0.52	Çok iyi madde
29	0.68	Kolay	0.61	Çok iyi madde
30	0.53	Orta zorlukta	0.61	Çok iyi madde
31	0.80	Çok kolay	0.56	Çok iyi madde
32	0.76	Kolay	0.55	Çok iyi madde
33	0.20	Zor	0.25	Geliştirilmeli
34	0.42	Orta zorlukta	0.62	Çok iyi madde
35	0.22	Zor	0.32	İyi madde
36	0.88	Çok kolay	0.31	İyi madde
37	0.79	Kolay	0.56	Çok iyi madde
38	0.76	Kolay	0.67	Çok iyi madde
39	0.67	Kolay	0.66	Çok iyi madde
40	0.75	Kolay	0.67	Çok iyi madde

Madde güçlüğü 0 ve 1 arasında değişen değerlerle ifade edilir. Başarı testlerinde maddelerin güçlük indeksi 0,20 ile 0,80 aralığında olması ve zorluk açısından zor, kolay ve orta güçlükte olacak şekilde maddeler hazırlanması tercih edilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Testin geneline bakıldığında ise testin güçlüğü'nün 0,5 olması istenen bir sonuçtur (Hasançebi, Terzi ve Küçük, 2020).

Madde ayırt ediciliği ise madde güçlüğü'nden farklı olarak -1 ve 1 arasında değişen değerler almaktadır. Ayırt ediciliği belirleme aşamasında endeksleri 0.40 ve üzerinde olan maddeler "Çok iyi madde", 0.30 ve 0.39 arasında olan maddeler "İyi madde", 0.20 ve 0.29 arasında olan maddeler "Düzeltilmeli" veya "Geliştirilmeli", 0.00 ve 0.19

arasında olan maddeler “Çok zayıf madde” dir ve testten çıkarılması gerekir (Karaca, 2016; Osborne ve Mary, 2002). Bu durumda madde düzeltme imkânı yoksa testten çıkarılmalıdır.

Pilot uygulamadan elde veriler incelendiğinde testteki 2., 9. ve 15. maddelerin “çok zor” ve ayırt edicilik bakımından “çok zayıf” maddeler olduğu anlaşılmıştır ve bu maddeler testten çıkarılmıştır. Testteki düzeltilmeli olarak belirlenen 3.madde ise temel yapısı bozulmayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Düzenlemeden sonra testin yapı ve kapsam geçerliği için tekrar uzman görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak soru sayısı 37 olarak belirlenmiş ve başarı testine ikinci uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Düzenlenmiş başarı testi, güvenilirliği sağlamak amacıyla ikinci uygulama olarak 83 kişilik ön lisans 1. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. İkinci uygulamada kullanılan başarı testinin sonuçları için hesaplanan Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0,783 olarak bulunmuştur. İkinci uygulamaya ait genel analiz sonuçları Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Başarı Testinin Son Uygulamasına Ait Genel İstatistik Bilgiler

Soru Sayısı	37
Uygulanan Kişi Sayısı	83
Ortalama	20.40
Varyans	28.44
Standart Sapma	5.333
Skewness	-0.472
Kurtosis	0.220
Cronbach Alpha	0.783
Ortalama Madde Güçlüğü	0.551
Ortalama Madde Ayırt Ediciliği	0.348

İkinci uygulamanın sonunda da testin 0,783 skor ile ideal güvenilirlikte bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. İkinci uygulamada testin ortalama madde güçlüğü 0.551 olması testin orta zorlukta bir test olduğunu ve ortalama madde ayırt ediciliğinin 0.348 olması başarı testinin bilenle bilmeyeni ayırt etmesi konusunda iyi olduğunu göstermektedir.

Son olarak uygulama sonunda başarı testinin iki forma ilişkin bazı istatistiksel sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Başarı Testinin Pilot Test ve Son Test İstatistikleri

İstatistikler	1. Form	2. Form
Test Puanlarının Ortalaması (\bar{X})	21.99	20.40
Varyans	55.18	28.44
Testin Ortalama Güçlüğü ($\bar{\rho}$)	0.55	0.55
Standart Sapma	7.43	5.33
Güvenirlilik Katsayısı (Cronbach α)	0.877	0.783

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin BİT alanı ile ilgili bilgilerini ölçmek için çoktan seçmeli bir akademik başarı testi geliştirilmiştir. Testin geliştirilmesi sürecinde (Webb, 1997) tarafından tanımlanan test geliştirme süreci adımları takip edilmiştir. İlk olarak ölçme aracının amacı ve kapsamı belirlenmiştir. BİT dersi kapsamında belirlenen 33 kazanımı ölçebilmek için öncelikle 100 soruluk bir havuz oluşturulmuştur. Havuzdaki her bir sorunun Bloom taksonomisindeki hangi bilişsel basamakta olduğu belirlenmiştir. Soru havuzundan bütün kazanımları kapsayacak nitelikte 40 soru kullanılmıştır. Bir sonraki aşamada Pilot çalışma öncesinde kapsam geçerliği çalışması kapsamında belirlenen 40 soruluk test BÖTE alan uzmanları ve Türkçe dil uzmanından oluşan bir ekibin görüşlerine sunulmuştur. Pilot çalışma sonucunda elde edilen verilere yapılan madde analizleri sonucunda testten 3 madde çıkarılarak 37 soruluk bir test uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Nihai hali verilen başarı testi ikinci bir gruba uygulanmış ve bu uygulamadan elde edilen veriler analiz edildiğinde Cronbach α değerinin 0.783 çıkmıştır. Bu değer ikinci uygulama sonucunda görülen test güvenirliliğinin pilot uygulamaya göre biraz düştüğü ama geliştirilen testin hala güvenli bir ölçme aracı kabul edilebileceği anlamına gelmektedir. Düzenlenmiş testin ortalama madde güçlüğü 0.551 ve ortalama madde ayırt ediciliği 0.348 olarak hesaplanmıştır. Son uygulama verilerinin analizi ile geliştirilen testin oldukça güvenilir olduğu teyit edilmiştir. Hem pilot uygulama hem de son uygulama ile güvenirliliği sağlanan testte 4 tane zor, 16 tane orta zorlukta, 12 tane kolay ve 5 tane çok kolay olmak üzere toplamda 37 soru bulunmaktadır. Madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında; testin 37 maddesinin 30'unun madde ayırt edicilik indeksinin 0.30 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Aynı

testte madde ayırt edicilik indeksi 0.40'ın üzerinde olan madde sayısı ise 26 olarak bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda, geliştirilen testin genellikle çok iyi ve iyi maddelerden oluştuğu sonucunu çıkarabiliriz.

BİT eğitimi orta ve yükseköğretim kademelerinde bir gereklilik haline gelmiştir. Günlük yaşamda ve iş yaşamında bu teknolojiler sıkça kullanılmakta bu yüzden çalışanların belirli seviyede teknoloji yeterliliğine sahip olması gerekmektedir. Teknoloji dinamik bir olgu olduğu için bu alana yönelik sahip olunması gereken yeterliliklerin de dinamik ve güncel olması gerekmektedir. Bu amaçla öğretim kurumlarında verilen teknoloji eğitimi bu yeterlilikleri karşılayabilecek hedef ve kazanımlara sahip olmalıdır. Çünkü hedefler verilecek eğitimin temelini oluştururlar. Hedef ve kazanımların belirlenmesi, eğitim içeriğini oluşturmak konusunda olduğu gibi ölçme ve değerlendirme süreç, yöntem ve araçlarının seçimi için de kritik bir konudur. Hedeflerin belirlenmemesi ölçme aracının amacı doğrultusunda çalışmasını engelleyebilir ve kazanımların da hedeflere uygun olarak belirlenmemesi ise ölçme aracının hatalı sonuçlar vermesine neden olabilir. Alan yazında incelenen başarı testi geliştirme çalışmaları bilgi teknolojileri konusu ile sınırlı tutulmuştur. İncelenen çalışmalarda test maddelerinin hazırlanması aşamasında ihtiyaç ve hedef analizinin yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışmaların bazıları mevcut kazanım tablosundaki kazanımlar doğrultusunda test maddelerini hazırlarken (Arabacıoğlu, 2012; Çavuş Ezin, 2019; Gülümbay, 2005) bir çalışmada ise kazanımların dikkate alınmadığı görülmüştür (Bingöl ve Halisdemir, 2017). Geliştirilen başarı testlerinin bir örneklem grubuna tek sefer uygulanarak güvenilirliklerinin sağlandığı görülmüştür. Robson (2015) deneysel araştırmalarda araştırmayı etkileyebilecek hataların tespit edilebilmesi ve güvenliliğin sağlanabilmesi için pilot çalışma yapılmasını gerekli görmektedir.

Bu düşünceden yola çıkarak bu çalışmada BİT dersine yönelik bir akademik başarı testi geliştirilmiştir. İçerik olarak 11 konuyu kapsamı ve pilot ve ikinci uygulamada toplam 313 öğrenciye uygulanmasından dolayı kapsamlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamlı çalışmada pilot ve ikinci uygulama sonunda yapılan analizlerle geliştirilen testin geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konmuştur. Geliştirilen başarı testinin, güncel

ve geçerli hedeflerin hazırlanmış olması, soruların kazanımlara uygun bir şekilde hazırlanmış olması ve hem puanlamadaki hem uygulamadaki kolaylığı sayesinde BİT dersleri kapsamında kullanılabilir bir ölçüm aracı olduğuna inanılmaktadır. Bu sonuç geliştirilen testin tüm yükseköğretim kademelerinde kullanılabilirliğini göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Ainley, J., Schulz, W., & Fraillon, J. (2016). *A global measure of digital and ICT literacy skills*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245577>
- Akbulut, H. İ., & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir?: İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18–44. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/19600> adresinden erişilmiştir.
- Arabacıoğlu, T. (2012). *Farklı iletişim ortamlarıyla yürütülen senaryo temelli öğretim programının temel bilgi teknolojileri dersi erişilerine etkisi* (Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Aydın, D. (2021). Çevrimiçi ölçme değerlendirme araçları. H. Çalışkan (Ed.), *Öğretim teknolojileri* (s.251-277) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balcı, E., & Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42–50.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053645887>
- Baştürk, S. (2019). Çoktan seçmeli testler. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bingöl, A., & Halisdemir, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin temel bilgi teknolojileri dersine yönelik akademik başarı testi geliştirme çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1, 541–554. <https://doi.org/10.9761/JASSS6984>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Can, G. (2005). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (5. baskı, s. 207–235) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çavuş Ezin, Ç. (2019). *Mobil tabanlı bir öğrenme ortamının tasarlanması, uygulanması ve etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70–81. <https://dergipark.org.tr/en/download/article->

- [file/615035](#) adresinden erişilmiştir.
- Cüre, F., & Özden, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 41–53. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87540> adresinden erişilmiştir.
- Demir, N., Kızılay, E., & Bektaş, O. (2016). 7. sınıf çözeltiler konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 10(1). <https://doi.org/10.17522/nefmed.52947>
- Divarçı, Ö. F., & Kaya, H. (2019). 8. sınıf “maddenin halleri ve ısı” ünitesine yönelik geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir akademik başarı testi geliştirme çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 214–238. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/761181> adresinden erişilmiştir.
- Doğan, N. (2019). İnsan davranışları ve ölçme araçlarını sınıflama. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052415825>
- Falck, O., Heimisch-Roecker, A., & Wiederhold, S. (2021). Returns to ICT skills. *Research Policy*, 50(7), 104064. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104064>
- Gnams, T. (2021). The development of gender differences in information and communication technology (ICT) literacy in middle adolescence. *Computers in Human Behavior*, 114, 106533. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106533>
- Gülumbay, A. A. (2005). *Yükseköğretimde web'de dayalı ve yüzyüze ders alan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin, bilgisayar kaygılarının ve başarı durumlarının karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224–240. <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>
- Heale, R., & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence Based Nursing*, 18(3), 66–67. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102129>
- Jaleel, S., & OM, A. (2017). A study on the relationship between self directed learning and achievement in information technology of students at secondary level. *Universal Journal of Educational Research*, 5(10), 1849–1852. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051024>
- Kaptan, E. (2022). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde dijital öykü kullanımının dijital okuryazarlık, 21. YY becerileri, akademik başarı ve kalıcılık* (Yüksek Lisans Tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Karaca, E. (2016). Test ve madde analizi. S. Erkan & M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 240–300) içinde. Ankara: Nobel Akademik

Yayıncılık.

- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılandırmacı öğrenme kavramı bağlamında eleştirisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 189–210. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153362> adresinden erişilmiştir.
- Karaoğlan Yılmaz, G., Yılmaz, R., & Sezer, B. (2014). Üniversite öğrencilerinin güvenli bilgi ve iletişim teknolojisi kullanım davranışları ve bilgi güvenliği eğitimine genel bir bakış. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 176–199. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201416213>
- Karataş, S., Güneş, E., & Karabulut Coşkun, B. (2012). Bilişim teknolojileri dersi ve ilköğretimde önemi. 6. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 4–6.
- Nacaroğlu, O., Bektaş, O., & Kızılkapan, O. (2020). Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 36–51. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3374>
- Osborne, J., & Mary, R. (2002). Developing effective methods of assessing “Ideas and evidence.” *School Science Review*, 83(305), 113–123.
- Özdener, N., & Öztok, M. (2005). Türk ve ingiliz öğretim programlarının bilgisayar ve internet okur yazarlığı açısından karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 167(2), 236–247.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik testler* (14.baskı). Denizli: PDREM Yayınları.
- Öztürk, Ö. (2015). *Bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonunu sağlamak amacıyla yürütülen sosyal ağ destekli bilişim teknolojileri dersinin etkinliğine ilişkin bir durum çalışması* (Doktora Tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Palczyńska, M., & Rynko, M. (2021). ICT skills measurement in social surveys: Can we trust self-reports? *Quality & Quantity*, 55, 917–943. <https://doi.org/10.1007/s11135-020-01031-4>
- Powell, V. J. H., Johnson, R. S., Davis, C. T., Turcek, J. C., & Powell, J. C. (2008). Designing hands-on network instruction using virtualization. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2008)*, 103–112.
- Robson, C. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması (Çev. Çinkır, Ş., Demirkasımoğlu, N.). Ankara: Anı yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2011).
- Şimşek, A. (2017). *Öğretim tasarımı* (4.baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sürücü, L., & Maslakçı, A. (2020). Validity and reliability in quantitative research. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(3), 2694–2726. <https://doi.org/10.15295/bmij.v8i3.1540>

- Topay, N., & Yılmaz, M. (2023). Biyoloji ve Fen Bilgisi Öğretmenlerine Yönelik Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Başarı Testi Geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 214-240. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2905290> adresinden erişilmiştir.
- Tyagi, R., Vishwakarma, S., Alexandrovich, Z. S., & Mohammed, S. (2020). ICT skills for sustainable development goal 4. *Quality Education*, 435-442. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95870-5_39
- Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/> adresinden erişilmiştir.
- Webb, N. L. (1997). Determining alignment of expectations and assessments in mathematics and science education. *NISE Brief*, 1(2), 1-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405190.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yıldız, İ., & Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 97-104. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/> adresinden erişilmiştir.

SUMMARY

Introduction

Assessment and evaluation are an important phase in determining the extent to which course-related learning outcomes have been achieved. Many achievement test development studies have been carried out, especially for technology learning. It has been understood that the studies are generally carried out for the higher education level (Arabacıoğlu, 2012; Bingöl & Halisdemir, 2017; Çavuş Ezin, 2019; Gülümbay, 2005). When the studies were examined, it was understood that the studies conducted in Turkey were generally carried out with a single sample group. It is thought that it would be more accurate to work with two independent samples in order to ensure the reliability and validity of the developed achievement test. In addition, the studies were kept narrowly based on the subject (Arabacıoğlu, 2012; Bingöl & Halisdemir, 2017; Cüre & Özdener, 2008; Gülümbay, 2005; Öztürk, 2015).

The purpose of the study is to develop an achievement test consisting of multiple-choice questions to measure the knowledge of the academic achievement for Information and Communication Technologies (ICT).

Methodology

The study was carried out with the survey research model. In first step, a table of specifications was prepared based on the steps in the current Bloom's taxonomy. Then, a question pool of 100 questions was created in a multiple-choice style suitable for these learning objectives. 40 questions were selected to represent the achievements from the pool of questions created. It was determined that 40 questions selected from the pool were at which cognitive level and which objectives they measured. The draft test was presented to a team consisting of 3 CEIT experts and 1 Turkish language expert. Necessary corrections were made in line with the feedback received from the experts and their validity was ensured.

Findings, Discussion and Conclusions

The test, whose construct and content validity were provided, was applied to a group of 230 first-year students for the reliability study. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the test applied in the pilot phase was 0.877. As a result of the item analysis, the mean item discrimination index of the test was calculated as 0.416 and the mean item difficulty was calculated as 0.550. These values show that the test applied in the pilot study was of medium difficulty and the average item discrimination of the test was good. As a result of test reliability and item analyzes on the data obtained from the pilot study, 3 items with low item difficulty and discrimination were excluded from the test.

In the second stage, the 37-item test, which was finalized, was administered to 83 first-year students studying at another university. After this second application, reliability and item analyzes of the test were performed. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the test

applied in the second stage was 0.783. Cronbach's alpha values obtained both in the pilot study and in the second study show that this test has sufficient reliability. As a result of the item analysis, the mean item discrimination index of the test was calculated as 0.348 and the mean item difficulty was calculated as 0.551. These values show that the test applied in the second stage is a medium difficulty test and the average item discrimination of the test is good. Considering the results of the pilot application, it can be said that the developed test was of medium difficulty and the discrimination of the test items was good.

As a result of this comprehensive study, it was revealed that the test developed at the end of the pilot and the second application was valid and reliable. It is believed that the developed achievement test is a suitable measurement tool for ICT lessons, thanks to the fact that current and valid objectives are prepared, the questions are prepared in accordance with the acquisitions, and its ease in both scoring and application. This result shows that the developed test can be used at all higher education levels.

ORCID

Doğan Aydın  ORCID 0000-0001-6241-8187

İrfan Şimşek  ORCID 0000-0002-7481-5830

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 25.11.2020 tarih ve E-20021704-604.01.01 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, veri analizi ve bulguların raporlanması dahil olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamındaki tüm bilgiler için kaynak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, çalışmanın yayın etiği komitesinin tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Çalışmayla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ BAŞARI TESTİ

1. Aşağıdaki tanımlardan hangisi “bilgi” kavramı ile ilgili değildir?
 - a) İnsan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkeler bütünüdür.
 - b) İnsanın zihninde doğuştan var olan davranışlardır.
 - c) Öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçeklerdir.
 - d) İnsan zekasının çalışması sonucu ortaya çıkan düşünce ürünüdür.
 - e) Geçmişte yaptıklarımız ve gelecekte yapabileceğimizdir.
2. Aşağıdaki tanımlardan hangisi “iletişim” kavramı ile ilgili değildir?
 - a) Gönderici ve alıcı konumundaki iki insan ya da insan grubu arasında gerçekleşen duygu, düşünce, davranış ve bilgi alışverişidir.
 - b) Duygu, düşünce ya da bilgilerin türlü yollarla bir kuşaktan diğer kuşağa veya bir toplumdaki diğer bir topluma aktarılmasıdır.
 - c) İki birim arasında birbirleriyle ilişkili mesaj alışverişidir.
 - d) Bilginin bir göndericiden bir alıcıya aktarılma sürecidir.
 - e) Tek kişi ile de gerçekleştirilen bir etkileşim sürecidir.
3. Aşağıdaki donanım parçalarından hangisi kasa içinde yer almaz?
 - a) Ethernet Kartı
 - b) Ana Kart
 - c) BIOS
 - d) Klavye
 - e) İşlemci
4. bilgisayaradaki tüm donanım elemanları arasındaki iletişimi sağlar, bazı donanım elemanları üzerinde yer alır; bazı donanım elemanları ise kablolarla bağlıdır.

Yukarıdaki ifade boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

 - a) RAM
 - b) Anakart
 - c) Sabit disk
 - d) İşlemci
 - e) CD-ROM
5. Aşağıdakilerden hangisi veri girişini ifade eder?
 - a) Tarihi bir belgenin yüksek çözünürlüklü tarayıcı ile taranarak kütüphane arşivine kaydedilmesi.
 - b) Toplantı sırasında projeksiyon vasıtasıyla sunumun duvara yansıtılması.
 - c) Bilgisayardaki mevcut satış verilerinin grafik tabloya dönüştürülmesi.
 - d) Bir kullanıcının şirketteki herkese aynı anda mesaj gönderebilmesi.
 - e) Bir müziğin internet üzerinden akıllı telefona indirilmesi

6. Aşağıdakilerden hangisi bir girdi aygıtı (input device) değildir?
- Tarayıcı
 - Fare
 - Klavye
 - Yazıcı
 - Oyun konsolu
7. Ekran üzerindeki komut öğelerini aktif hale getirmek, seçmek ve taşımak gibi birçok işe yarayan aygıtın adı aşağıdakilerden hangisidir?
- Klavye
 - İşaret Çubuğu
 - Monitör
 - Fare
 - Yazıcı
8. Aşağıdakilerden hangisi CAPS LOCK tuşunun görevidir?
- Klavyedeki büyük harfleri yazmak için kullanılır.
 - Klavyedeki bazı tuşlara atanmış olan üçünü karakterleri yazmak için kullanılır.
 - Her işletim sisteminde farklı işlevlere sahip olan bir fonksiyon tuşudur.
 - Yazı işleyebilen programlarda yazılara efekt vermek için kullanılır.
 - Karekök gibi üstlü ifadeleri yazmak için kullanılır.
9. Aşağıdakilerden hangisi veri çıkışı ifade eder?
- İş yerinde sabah giriş, akşam çıkış yaparken personel kimliğinin okutulması
 - Bir video günlüğü oluşturmak için video kaydının yapılması
 - Akıllı telefonda şifre oluşturmak için parmak izinin okutulması
 - Renkli bir resmin tarayıcıdan bilgisayara aktarılması
 - Müzik çalarda kayıtlı müziğin kulaklık aracılığıyla dinlenmesi
10. Aşağıdakilerden hangisi bir çıktı aygıtıdır?
- Optik Okuyucu
 - CPU (işlemci)
 - Tarayıcı (scanner)
 - Yazıcı (printer)
 - Oyun konsolu (joystick)
11. Aşağıdakilerden hangisi bir yazıcı çeşidi değildir?
- Lazer Jet Yazıcılar
 - Tamburlu Yazıcılar
 - Mobil Yazıcılar
 - Nokta Vuruşlu Yazıcılar
 - 3D Yazıcılar
12. Bilgisayarın gösterdiği en küçük görüntü (imaj) değeri hangisidir?

- a) pixel
- b) bit
- c) dpi
- d) byte
- e) kilo byte

13.

- I. Yazıcı
- II. Kulaklık
- III. Projeksiyon Cihazı
- IV. Hoparlör

Yukarıdakilerden hangileri görüntülü çıkış cihazlarındandır?

- a) I, II ve III
- b) Yalnız III
- c) II ve IV
- d) Yalnız II
- e) I ve IV

14. **Aşağıdakilerden hangisi bilgisayar sistemlerinde gerçekleştirilen depolama işlemini ifade eder?**

- a) Yazıcıdan çıktı alınan bir belgeyi dosya içinde arşivlemek.
- b) Ses ve görüntü içeren video dosyalarının paylaşılması.
- c) Oluşturulan bir excel dokümanının bellek aygıtına kaydedilmesi.
- d) Açılmak istenen belgenin RAM belleğe alınarak üzerinde işlem yapılması.
- e) Projeksiyon cihazı ile görüntünün duvar üzerinde oluşturulması.

15. **Normal olarak, büyük miktarlardaki bilgisayar verilerini uzun süreli depolayabilen ve her istenildiğinde erişilmesini sağlayan aygıt hangisidir?**

- a) RAM
- b) Scan Disk
- c) Compact Disk
- d) USB Bellek
- e) Sabit Disk

16. **Aşağıdakilerden hangisi diğerlerine göre en büyük birimdir?**

- a) 0,02 GB
- b) 100,000 Byte
- c) 10,000 KB
- d) 100 MB
- e) 5000 bit

17.

- I. Her türlü bilgisayar programına yazılım denir.
- II. İşletim Sistemleri yalnızca bilgisayarın açılışından sorumludurlar.

- III. Bilgisayarların fiziksel kısımlarına donanım denir.
IV. İşletim sistemleri bilgisayar yönetimi ile ilgilenirken bilgisayarın ağ kurmasına karışmaz.

Yukarıdaki ifadelerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

- a) II ve IV
b) I-III
c) II-III
d) I-II-III
e) I ve IV

18. Microsoft Word 2010 ile oluşturulan dosyaların uzantısı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) .jpg
b) .ppt
c) .xlsx
d) .docx
e) .mp3

19. Takvim olayları hazırlanabilen, mail ile iletişime olanak tanıyan, görev listesi oluşturulabilen Microsoft Office programı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Access
b) Transas
c) Outlook
d) Thunderbird
e) MySQL

20. Aşağıdakilerden hangisi kötü yazılımlardan (virüs) biri değildir?

- a) Solucanlar
b) Antivirüsler
c) Truva Atları (Trojan)
d) Spam Mailler
e) Keylogger

21. Aşağıdakilerden hangisi bir işletim Sistemi (OS) değildir?

- a) Microsoft Office
b) Symbian
c) Linux
d) DOS
e) FreeBSD

22. Bilgisayarda günlük işlerimizi yapabilmemiz için geliştirilmiş her türlü yazılımlara denir.

Yukarıdaki boş bırakılan yere hangisi gelebilir?

- a) Mobil Uygulamalar

- b) İşletim Sistemi
- c) Uygulama Yazılımları
- d) Görüntüleme Yazılımları
- e) Office Yazılımları

23. Aşağıdakilerden hangisi işletim sisteminin görevlerinden biri değildir?

- a) Giriş – Çıkış Yönetimi
- b) İşlem Yönetimi
- c) Dosya Yönetimi
- d) Ağ (Network) Yönetimi
- e) Kullanıcı Yönetimi

24. Bilgisayar açıldıktan sonra Windows işletim sisteminde karşımıza gelen ekrana ne ad verilir?

- a) Ağ Bağlantıları
- b) Kontrol Paneli
- c) Denetim Masası
- d) Başlat Menüsü
- e) Masaüstü

25. Windows işletim sisteminde metin içeren dokümanları hazırlamak için hangi windows uygulaması kullanılır?

- a) Wordpress
- b) Notepad
- c) Access
- d) Paint
- e) Scandisk

26. Windows' ta Kopyala komutunun kısa yok tuşu aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Ctrl + X
- b) Ctrl + V
- c) Ctrl + C
- d) Ctrl + A
- e) Ctrl + Z

27. Bir kelime işlemci programında nlem işaretini (!) yazdırabilmek için aşağıdaki tuş kombinasyonlarından hangisi kullanılır?

- a) 1
- b) AltGr + 1
- c) Shift + 5
- d) Alt + 1
- e) Shift + 1

28. Bilgisayarda yeni bir kullanıcı hesabı oluşturmak için aşağıdakilerden hangisi yapılmalıdır?
- Denetim Masası → Kullanıcı Hesapları → Ağ Parolalarımı Yönet
 - Denetim Masası → Kullanıcı Hesapları → Hesap Değiştir
 - Denetim Masası → Kullanıcı Hesapları → Parola Oluştur
 - Denetim Masası → Kullanıcı Hesapları → Yeni Hesap Oluştur
 - Denetim Masası → Ağ ve Paylaşım Merkezi → Yeni Oluştur
29. İki ya da daha fazla bilgisayarın birbirine bağlanmasıyla oluşan yapıya denir.
- Yukarıda boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisinin gelmesi **daha uygundur?**
- Bilgisayar Ağı
 - İnternet
 - Bilgi Alışverişi
 - İletişim
 - Kurulum
30. Aşağıdakilerden hangisi coğrafi olarak birbirinden ayrı olan ağlara veya bağlı bilgisayar sistemlerine verilen addır?
- WLAN
 - LAN
 - WAN
 - PAN
 - GAN
31. Aşağıdakilerden hangisi ağ elemanlarından birisi **değildir?**
- Hub
 - CPU
 - Switch
 - Ethernet card
 - Router
32. Aşağıdakilerden hangisi bilgisayar ağlarının dizilişi (topoloji) ile ilgili bir terim **değildir?**
- Döngüsel
 - Doğrusal
 - Yıldız
 - Halka
 - Karmaşık (Mesh)
33. Aşağıdakilerden hangisi geçerli bir e-mail adresi **değildir?**
- ali@veli.com
 - ali@veli
 - ali@veli.edu.tr

- d) a.ali@veli.com
- e) Bill_Gates@microsoft.com

34. Web sayfaları arasında dolaşmayı sağlayan Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome gibi yardımcı programlara ne ad verilir?

- a) Web Tarayıcı
- b) Domain
- c) Kelime işlemci
- d) Güvenlik duvarı
- e) Web sitesi

35. İnternet kullanıcısının internete erişmek için ihtiyaç duyacağı üç ana kaynak aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Modem, Word, Web Tarayıcı
- b) Modem, Servis Sağlayıcı, FrontPage
- c) Modem, Servis Sağlayıcı, Web Tarayıcı
- d) Telefon, Web Tarayıcı, Windows Explorer
- e) Telephone, Word, Excel

36. İnternete bağlı her bilgisayarın hem kendi aralarında hem de dışardan yapacakları bilgi alışverişlerinin olanaklı hale gelmesi için benzeri olmayan bir numara almalıdır. Bu numaranın adı nedir?

- a) E-mail
- b) ID
- c) IP
- d) BIOS
- e) CHIP

37. Kullanıcıların birbirleriyle görüşlerini paylaşarak iletişim kurmalarına olanak sağlayan ortamlara ne denir?

- a) Dosya Paylaşım (FTP) Siteleri
- b) Video Siteleri
- c) E-Ticaret Siteleri
- d) Sosyal Paylaşım Siteleri
- e) Finans Siteleri

Coming Back to Campus: Factors Contributing Post-COVID-19 Adjustment of University Students**

Kampüse Dönüş: Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Sonrası Uyumunu Etkileyen Faktörler* **

F. Cemre YAVUZ ŞALA¹, Sema Nur TOKER², Kübra BERBER³, Esra Ece TAŞKIN⁴,
Ecem ÇİÇEK HABEŞ⁵, Müge ARTAR⁶

¹ Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı. e-posta: fcyavuz@ankara.edu.tr

² Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı. e-posta: stoker@ankara.edu.tr

³ Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. e-posta: kberber@ankara.edu.tr

⁴ Kapadokya Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, e-posta: ece.taskin@kapadokya.edu.tr

⁵ Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. e-posta: ciceke@ankara.edu.tr

⁶ Kapadokya Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, e-posta: muge.artar@kapadokya.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 29.05.2024

Yayına Kabul Tarihi: 28.11.2024

ABSTRACT

The transition to face-to-face education after COVID-19 has brought along new changes that need to be adapted for students. This study aims to reveal how the state anxiety levels of individuals predict life satisfaction through the adjustment to university life after post-COVID face-to-face education. Besides, the differences in anxiety, life satisfaction, and university adjustment in 2nd and 3rd-graders were tested. The study group consists of 263 university students. Data were collected through The State-Trait Anxiety Inventory, The Adjustment to University Life Scale, and The Satisfaction with Life Scale. Independent groups t-test was used to test whether the scores differed at the grade level, and Structural Equation Modelling was used to

***Alıntılama:** Yavuz Şala, F. C., Toker, S. N., Berber, K., Taşkın, E. E., Çiçek Habeş, E., & Artar, M. (2024). Coming back to campus: Factors contributing post-COVID-19 adjustment of university students. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 44(3), 2059-2095.

** This paper was presented at the 18th European Association of Research on Adolescence (EARA) Conference in Dublin, Ireland.

test the hypothesized model. Research findings indicate that there is no difference between the levels of state anxiety, life satisfaction, and adjustment to university life of second and third-year students. In other words, there is no significant difference between students who started university face-to-face and online in terms of relevant variables after the pandemic. According to the structural equation modeling findings, state anxiety is a significant predictor of life satisfaction through adaptation to university life. The model-data fit was found to be good and the indirect effects were statistically significant. The findings were discussed in line with the relevant literature. Based on the findings of the present study, a focus on university adaptation programs and interventions can be recommended after possible crises in the future.

Keywords: COVID-19, Anxiety, Adjustment, Life Satisfaction

ÖZ

Türkiye’de bir buçuk yıllık çevrimiçi eğitimden sonra tekrar yüz yüze eğitime geçilmesi öğrenciler için uyum sağlanması gereken yeni değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bu çalışma, yüz yüze eğitime geçilmesinin ardından kampüse dönen bireylerin durumluk kaygı düzeylerinin üniversite yaşamına uyumları aracılığıyla yaşam doyumlarını nasıl yordadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin uyum, kaygı ve yaşam doyumunu düzeylerinde farklılaşma olup olmadığı test edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 263 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada Durumluk Kaygı Ölçeği, Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu değişkenlerden alınan puanlarda sınıf düzeyinde fark olup olmadığını incelemek için bağımsız gruplar t-testi, kurulan modeli test etmek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin durumluk kaygı, yaşam doyumunu ve üniversite yaşamına uyum düzeyleri arasında fark olmadığı yönündedir. Bir başka deyişle üniversiteye yüz yüze ve çevrimiçi olarak başlayan öğrenciler arasında pandemi sonrası ilgili değişkenler açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Araştırma kapsamında test edilen model bulgularına göre durumluk kaygı, üniversite yaşamına uyum aracılığıyla yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu modelin verilerle uyumu iyi düzeyde bulunmuş ve dolaylı etkiler istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Bulgular literatürdeki çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Gelecekte meydana gelebilecek olası kriz durumları sonrasında üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerinin yaşam doyumuna olan negatif etkisinin önlenmesi için üniversiteye uyum programlarına ve müdahalelerine ağırlık verilmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: COVID-19, Kaygı, Uyum, Yaşam Doyumu

INTRODUCTION

Pandemic can be defined as a phenomenon that, throughout history, not only threatens the physical health of many people on a global scale, but also changes and transforms daily life and social practices. The current COVID-19 pandemic has brought and continues to bring various physical, emotional, social, and economic challenges to

individuals. While some of these challenges are due to the nature of the pandemic, others are due to the regulations put in place. Restrictions of mobility and social interaction, as well as the closure of businesses and institutions, have had a negative impact on physical activity, social interaction, and access to educational opportunities, social media use and employment (Caputo & Reichert, 2020; Sahin, Tasci & Yan, 2020; Salceanu, 2020; Zhao & Zhou, 2021). As a result of these changes, mental health has come to the fore as one of the dimensions where the effect is most visible in the COVID-19 process, both as a result of changes in other fields and as a separate dimension. An examination of prior studies by Rajkumar (2020) on the mental health effects of the pandemic indicates that prevalent psychological responses to the COVID-19 outbreak include symptoms of anxiety and depression, affecting approximately 16% to 28% of individuals, alongside self-reported stress levels reported at 8% (Rajkumar, 2020).

Rates of psychological problems increase after major crises (Ettman et al., 2020). On the other hand, the nature and severity of the problems encountered vary by age and group specification. Haliwa et al. (2020) underscored that university students constitute one of the groups most profoundly affected by the COVID-19 pandemic. While the physical robustness and reduced susceptibility to viral infection among university students may offer some protection against the negative repercussions of the pandemic, certain developmental traits could still pose risks for them. University life introduces new issues to students' agendas, such as completing course credits, managing time; interpersonal relationships with family, peers, and teaching staff; dealing with stress; and preparing for a post-university career/work life. Because there are many changes in multiple areas of their lives, university students may experience stress. When stress is not effectively addressed, individuals might encounter symptoms that adversely affect their quality of life, happiness, and overall life satisfaction, thereby impeding their ability to adjust (Long, Halvorson & Lengua, 2021). Many developmental difficulties may make it difficult for them to adjust to their environment and make them vulnerable to mental health problems (Beiter et al., 2015). Moreover, following the COVID-19 era,

various stressors linked to the pandemic have worsened adjustment issues among students and affected their mental well-being (Singh, Sharma, Sharma & Zaidi, 2022), which may be related to the distinctive obstacles and changes they faced due to the COVID-19 pandemic, with the regulations made for this unique situation.

COVID-19 brought drastic changes to university life. Many countries have closed higher education institutions due to quarantine and social distancing measures. Thus, university students have been deprived of face-to-face education opportunities, particularly peer interaction. Before the onset of COVID-19, college students typically centered their daily routines around freely engaging in diverse social groups, engaging in leisure activities, and fostering relationships. During COVID-19, changes in communication channels with instructors and other authorized persons, course load changes, and new performance evaluation methods have all resulted in academic and technological stress (Morales-Rodríguez, 2021). Also there have been residential changes during the pandemic, many students had to leave their dormitories and return to their homes where they were mostly stuck because of curfew. These changes took away their opportunities for entertainment and negatively affected their social lives.

The disruption of daily routines and reduced social and physical interaction with others lead to negative emotions such as disappointment, frustration, and boredom (Cao et al., 2020). As a result, anxiety is one of the most intense emotions felt in this situation (Batista et al., 2021). Recent studies indicate that the regulations for isolation, as well as the consequences of the pandemic, such as uncertainty and rapid change, put young people in jeopardy (Pappa et al., 2020). Moghanibashi-Mansourieh (2020) found in their study that anxiety levels increased with education level. According to research carried out by Deng and colleagues (2021), students who continue their university education during the COVID-19 process exhibit more anxiety symptoms than graduate students (Deng et al., 2020). In a meta-analysis study on mental health during the pandemic, being a student and being exposed to social media content were identified as important risk factors for emotional distress (Xiong et al., 2020) and anxiety emerges as

one of the primary indicators of emotional distress, especially among young individuals (Salguero et al., 2012).

University students may experience anxiety about their future education, career, and social life, the well-being of themselves and their loved ones, the uncertainty of the disease's course and the isolation process, and their social relations and economic conditions during the pandemic process. (Trzebiński, Cabański & Czarnecka, 2020). Studies suggest that anxiety levels of university students may differentiate depending on their grade levels (i.e., the number of years they spent in university). In terms of age, younger students demonstrated heightened levels of stress, anxiety, and depression (Andrades-Tobar et al., 2021) and particularly those in their first year of university, are more vulnerable to psychological symptoms and experience intense anxiety (Brady & Kendall, 1992). Certain researchers have observed that for many beginners in higher education, learning through virtual media platforms is deemed adequate and relatively uncomplicated (Al-Mawee et al., 2021), and the psychological distress symptoms of senior-level students differed significantly from those of junior-level students (Al-Dwaikat et al., 2020). Therefore, it can be concluded that the psychological effects of the pandemic on university students vary depending on their stage of education.

Moreover, anxiety is significantly influenced by gender, socioeconomic status, and social media usage. According to research, women, and individuals with lower socioeconomic status tend to experience higher levels of anxiety during the COVID-19 process (Ozdin & Bayrak Ozdin, 2020; Zhou & Guo, 2021), and using social media predicts emotional distress (Marzouki, Aldossari & Veltri, 2021). It has been discovered that the findings of these studies on the general population are also applicable to university students (Silva et al., 2021). While anxiety levels may vary depending on factors such as gender, socioeconomic status, and educational level, the pivotal role of anxiety in adjustment is emphasized. Anxiety makes it difficult to deal with and adjust to adversity in a functional manner (Lopes & Nihei, 2021). When viewed in the context of university adjustment, anxiety has a negative impact on the process because it reduces school attendance, motivation, and success (Cai, 2000).

When studies related to anxiety were examined, it was discovered that many variables were associated with anxiety. Life satisfaction is one of the most prominent of these variables (Lopes Nihei, 2021; Paolini, Yanez, & Kelly, 2006). The evaluation of one's current quality of life, which serves as a fundamental gauge of psychological health and overall well-being, is known as life satisfaction (Li et al., 2021). Life satisfaction is important for subjective well-being and adaptive psychosocial functioning (Suldo & Huebner, 2006). It has also been regarded as a construct worthy of specific attention because it provides a global index of well-being based on criteria determined by individuals rather than researchers (Diener, 2000). According to the findings, a high level of anxiety is associated with a low level of life satisfaction (Lam & Zhou, 2020; Satici et al., 2021). When examining studies involving university students, a similar pattern emerges, and anxiety is identified as one of the most important determinants of university students' life satisfaction (Bukhari & Saba, 2017; Serin, Serin & Ozbas, 2010). Studies indicate that the pandemic has a pronounced adverse effect on students' life satisfaction and levels of anxiety. Maria-Ioanna and Patra (2022) discovered that students experiencing higher levels of anxiety, psychological distress, and depressive symptoms report lower levels of life satisfaction. Paschali and Tsitsas (2010) noted that students with low levels of state anxiety scored higher on measures of life satisfaction in their research.

On the other hand, life satisfaction, unlike anxiety, is said to have a positive effect on university adjustment. Adolescents who express high levels of life satisfaction demonstrate better performance across all academic, personal, and interpersonal functioning scales compared to those who report dissatisfaction with their lives. (Gilman & Huebner, 2006). Considering being away from family, making new friends, differences in teaching strategies, and other difficulties differ from previous education levels, it is necessary to adjust to and improve life in order to feel satisfied without experiencing any psychological discomfort (Roberts & Zelenyanski, 2002). According Diener (2012), a high level of life satisfaction is identified as one of the most crucial indicators of successful adjustment to life, with successful adjustment to school, work,

and family life being strongly correlated with high levels of life satisfaction (Diener, 2012). In this context, life satisfaction has a significant influence on the mental health of young individuals. Because it is associated with better adjustment in difficult situations and plays an important role in daily life events (Liu et al., 2014), it can be considered an important variable in understanding adjustment after the COVID-19 process. On the other hand, based on a study by Rogowska and colleagues (2021), the majority of university students (60.54%) are satisfied with their lives; however, Turkey has the lowest score reported by participants (28.06%). Life satisfaction is regarded as an important variable in this context, and the discovery that the variables predicting life satisfaction differ from one society to another (Rogowska et al., 2021) emphasizes the importance of studying this relationship. The fact that it serves as a central protective factor against psychological symptoms implies that it might act as a mediator in the relationship between variables linked to the COVID-19 pandemic (Trzebiński et al., 2020).

Variables such as anxiety and life satisfaction have been highlighted in studies that affect students' university adjustment during COVID-19. However, returning to the pre-COVID lifestyle in the post-COVID period brings about several changes that must be adjusted. In the studies conducted during the COVID-19 process, it is stated that once higher education institutions reopen, students will not face the same situation they did prior to the COVID-19 pandemic (Aristovnik et al., 2020). The ending of restrictions and the transition to face-to-face education necessitated a reversal of the changes made in the process and altered the daily routines established in the pandemic. Many restrictions have been removed in the current period, and face-to-face education has begun in the 2021 fall semester. In the relevant literature, many studies focus on adjustment to university life during the COVID-19 period (Branje & Morris, 2021; Salceanu, 2020) and those studies revealing the adjustment experiences of university students in the post-COVID period (Ren et al., 2021) are limited. As humanity approaches the post-COVID-19 pandemic period, life satisfaction aids in the reduction

of anxiety symptoms and also is critical for improving mental and adjustment to university.

In this context, the research aims to investigate a) the mediating role of life satisfaction in the relationship between the anxiety level of university students and their adjustment to university life after coming back to the campus b) the differences of anxiety, adjustment, and life satisfaction levels between 2nd and 3rd year students. Second graders commenced their college education through distance learning due to pandemic conditions, whereas third graders enrolled in university prior to the pandemic and, after one semester of in-person instruction, transitioned to online education. Following a year and a half of online education, in-person education has commenced in Turkey. Therefore, studying with these two grade level students makes it possible to examine the post-pandemic anxiety, adjustment, and life satisfaction of university students.

METHOD

In line with the research questions, a correlational study was conducted using structural equation modeling and inter-group comparisons. Correlational research can have a purpose of examining predictive relationships between variables (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2022), and this approach is undertaken in line with the present study aims.

Procedure and Participants

Data were gathered from university students in Nevşehir and Ankara, Turkey. After the restrictions were lifted, the participants were recruited by convenience sampling. A fast and practical approach was needed because of the time-sensitive conditions (i.e., changes in post-COVID-19 anxiety and adjustment), hence the study group was determined due to convenience. 2nd and 3rd graders were chosen since 2nd graders started online to their university education while 3rd graders' courses turned online after a semester of face-to-face education. This aligned with the research question of whether

this situation made a difference in their adaptability, anxiety levels, and life satisfaction. Participants were informed about the aims of our study and their permission was taken through consent forms before they filled out the surveys. The research was approved by the ethical committee of Cappadocia University.

Initially, 279 university students were reached using convenience sampling. The data for this study were collected shortly after the lifting of COVID-19 restrictions, which resulted in some challenges for participant recruitment. Due to time-sensitive conditions about the study concepts (i.e., post COVID-19 university adjustment, state anxiety), the sample size was determined by the number of participants who could be feasibly recruited within the available timeframe. Data were collected during the fall semester of 2021 which was the first face-to-face semester after one and a half years of online education in Turkey. After removing two missings (participants who filled out only demographics and no further), and nine older adults who were not in the scope of the emerging adult sample, the data distribution was checked. Skewness and kurtosis coefficients were all between -1 +1, ranging from -.84 to .92. Thus, the data was close to normal distribution. Mahalanobis Distance was used in order to test if there are any outliers, in other words, to test if there are any violations in multivariate normality. There were 263 participants remained in the final dataset after removing 5 outliers. The following analyses were conducted with 263 undergraduate students whose ages changed between 19-29 with a mean age of 21.53 (SD: 1.60). Regarding gender, there were 208 females, 52 males, and 3 others.

Measures

Data were collected through the following measures: The State-Trait Anxiety Inventory (STAI), The Adjustment to University Life Scale, and The Satisfaction with Life Scale.

The Personal Information Form

The personal information form was prepared by researchers. It contains questions about participants' demographics such as age, gender, university, and department.

The State-Trait Anxiety Inventory (STAI)

The original inventory developed by Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, and Jacobs (1983) and adapted into Turkish by Öner and Lecompte (1985), contains two separate forms for measuring state and trait anxiety levels. Each measure consists of 20 items evaluating how one feels in terms of anxiety at certain times or in general. Both measures have items on whether anxiety is present (“*I feel nervous.*”) or absent (“*I feel calm.*”). Participants rate each item on a 4-point Likert-type scale (for Trait Anxiety: (1) Almost never, (4) Almost always; for State Anxiety (1) Not at all, (4) Very much so). A total score is obtained separately for each of the two subscales. Each scale has 4-point Likert-type 20 items, therefore the scores from the scales vary between 20 and 80. Higher scores from each scale mean higher anxiety levels (Öner & Le Compte, 1985). Öner and Le Compte (1985) reported that the inventory is administered to a variety of groups: University students, high school students, patients, and typical adults. Kuder-Richardson-20 coefficients ranged between .83 and .87 for the State-Anxiety form which was used in the present study. Test re-test reliability coefficients ranged from .71 to .86 in the adaptation study.

The Adjustment to University Life Scale

The composite measure of 60 items developed by Aslan (2015) evaluates the academic, social, and personal adjustment of university students. Responses were given on a 5-Point Likert-type scale (1= “I do not agree at all”, 5= “I completely agree”). High scores on the scale indicate good university adjustment, while low scores indicate maladjustment. The scale is developed to measure university adjustment, and therefore was administered to university students (ages ranging from 18-30) in the original scale development study. According to the original study, test re-test reliability coefficients were .82 for personal adjustment, .61 for social adjustment, and .84 for academic adjustment. Cronbach alpha internal consistency coefficients were .92 for personal adjustment, .89 for social adjustment, and .93 for academic adjustment. CFA results confirmed the three-factor construct of the scale ($\chi^2/df = 3.38$, RMSEA= .08, CFI= .93, NFI= .91).

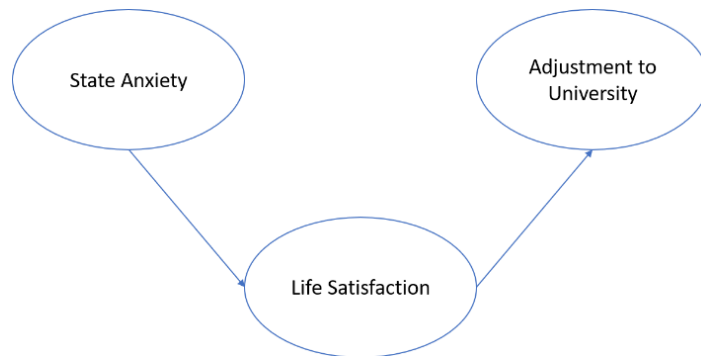
The Satisfaction with Life Scale

The 5 items scale by Diener, Emmons, Larsen, and Griffin (1985) was used to measure to assess individuals' life satisfaction. Participants rate each item on a 5-point Likert-type scale. Yetim (1993) adapted the scale to Turkish in a group of university students (ages ranging from 18 to 32), and EFA results showed that the items clustered on a single factor. Cronbach alpha internal consistency coefficient was reported as .86 and test re-test reliability was .73 (Yetim, 2003).

Data Analysis

This study has two purposes: The first aim was to examine differences in anxiety, life satisfaction, and university adjustment in 2nd and 3rd-grade students. For this purpose, independent samples t-test was conducted. For the second purpose, a hypothetical model (presented in Fig. 1) was tested using structural equation modeling.

Figure 1. The Hypothetical Model



After examining the data, and confirming that the assumptions for the analyses were met (which was explained before), structural equation modeling was used for analyzing the indirect effects. In accordance with this purpose, first, the measurement model was tested, to see if the data collection tools were valid, if the constructs in the model were differing from each other and if the data-model fit was acceptable. After testing the measurement model, structural model was tested, using maximum likelihood estimates. The results of these analyses are presented and discussed in the next part.

FINDINGS

Grade Differences in Anxiety, Adjustment, and Life Satisfaction

In order to investigate the differences in anxiety, adjustment, and life satisfaction levels between 2nd and 3rd-year students, t-tests were conducted. The results indicate that there is no statistically significant difference between the anxiety levels of second and third-grade students ($t(246) = 400, p > .05$). Also, there is no statistically significant difference between the university adjustment scores of these two groups, either ($t(246) = -1.078, p > .05$). Finally, no significant difference was found between their levels of life satisfaction ($t(246) = -1.545, p > .05$).

Structural Equation Modeling Results

Measurement Model Findings

The first step of structural equation modeling is testing the measurement model. There are three latent variables in the model: State anxiety, life satisfaction, and adjustment to university. Adjustment to university has three observed variables: Personal adjustment, social adjustment, and academic adjustment. Life satisfaction is a one-dimensional variable. Therefore, the five items of the scale were the observed variables of life satisfaction. State anxiety is also a one-dimensional variable; however, it consists of 20 items. Therefore, the item parceling method was used and three parcels were created. While creating the parcels, items were rank-ordered by the size of their item-total correlation, and they were distributed evenly. The Pearson correlation coefficients between the observed variables are shown in Table 1.

Table 1. Pearson Correlation Coefficients Between Observed Variables

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. PA	-										
2. SA	.59*	-									
3. AA	.45*	.48*	-								
4. LS I1	.44*	.20*	.35*	-							
5. LS I2	.29*	.11	.25*	.57*	-						
6. LS I3	.42*	.22*	.27*	.65*	.69*	-					
7. LS I4	.29*	.17*	.29*	.59*	.50*	.55*	-				
8. LS I5	.24*	.06	.19*	.58*	.46*	.46*	.55*	-			
9.SAP1	-	-	-	-	-	-.42*	-.21*	-	-		
10.SAP2	.42*	.28*	.34*	.35*	.30*			.23*			
11.SAP3	-	-	-	-	-	-.38*	-.13*	-.11	.79	-	
	.45*	.34*	.26*	.31*	.20*						
	-	-	-	-	-	-.42*	-.15*	-	.83*	.84*	-
	.47*	.30*	.31*	.34*	.28*			.18*			

(PA: Personal Adjustment; SA: Social Adjustment; AA: Academic Adjustment; LS I1-15: Life Satisfaction Item 1-5; SA P1-P3: State Anxiety Parcel 1-3).

The Pearson Correlation coefficients for the observed variables in Table 1 were found to vary between .06 and .84. Only two relationships in the correlation matrix turned out to be statistically insignificant. All of the remaining relationships were found to be statistically significant at the .05 and .01 levels.

Table 2. Fit Indices for the Measurement Model

Fit Indices	Values	Fit Situations
χ^2	101.31	
df	40	
χ^2/df	2.53	Great fit (Kline, 2005).
RMSEA	0.076 (90% CI: .058-.095)	Good fit (Jöreskog ve Sörbom, 1993).
CFI	0.98	Great fit (Hu & Bentler, 1999).
NFI	0.96	Great fit (Hu & Bentler, 1999).
NNFI	0.97	Great fit (Hu & Bentler, 1999).
SRMR	0.059	Good fit (Brown, 2006; Hu & Bentler, 1999)
GFI	0.93	Good fit (Schumacker & Lomax, 1996).

The measurement model shows excellent and good results in all goodness-of-fit indices as seen in Table 2. In other words, the model-data fit was between good and excellent.

Table 3. Factor Loads, Standard Errors, and t Values

Latent and Observed Variables	Unstandardized Factor Loads	SE	t	Standardized Factor Loads
Adjustment				
Academic	7.83	0.79	9.96	0.61
Personal	11.30	0.74	15.22	0.87
Social	6.93	0.60	11.59	0.69
State Anxiety				
SA1	3.94	0.20	19.25	0.92
SA2	3.30	0.18	17.89	0.88
SA3	3.62	0.18	20.07	0.94
Life Satisfaction				
LS1	1.38	0.08	16.26	0.86
LS2	1.09	0.10	11.27	0.66
LS3	1.15	0.08	13.51	0.76
LS4	1.15	0.09	12.47	0.71
LS5	1.21	0.11	11.45	0.67

When the factor loads and t values in Table 3 are examined, it can be stated that the factor loads for the scales of the variables are at high levels and the error values are quite low. This is proof that the used scales for measuring the variables in the model work well (Şimşek, 2007).

Table 4. Correlation coefficients between latent variables

Latent Variable	1	2	3
1. Adjustment	-		
2. Life Satisfaction	.51*	-	
3. State Anxiety	-.56*	-.41*	-

*(p<.05)

The correlation levels between the latent variables defined in the measurement model are presented in Table 4. The correlation levels were found as -.41, .51, and -.56, all being statistically significant.

Structural Model Findings

Figure 2. Path Coefficients for the Structural Model (Standardized Values)



In Figure 2, the results of the structural model with standardized coefficients are presented. The path from state anxiety to life satisfaction was found to be statistically significant ($r=-.44$, $p<.05$). Life satisfaction also predicted university adjustment ($r=.53$; $p<.05$). All relationships defined in the model were found to be significant.

The indirect effect of state anxiety on university adjustment was found to be $-.24$, and this effect is statistically significant ($t=-5.43$; $p<.05$). These findings show that state anxiety significantly predicts university adjustment through life satisfaction. The model explains 29% of the variance in university adjustment and 20% of the variance in life satisfaction.

Table 5. Fit Indices for the Structural Model

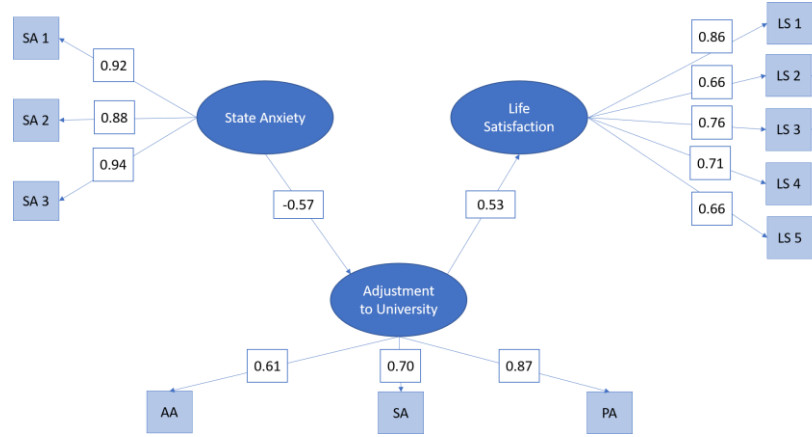
Fit Indices	Values	Fit Situations
χ^2	143.35	
df	49	
χ^2/df	2.92	Great fit (Kline, 2005).
RMSEA	0.086 (90% CI: .070-.10)	Poor fit (Tabachnick & Fidell, 2001).
CFI	0.96	Great fit (Hu & Bentler, 1999).
NFI	0.95	Great fit (Hu & Bentler, 1999).
NNFI	0.96	Great fit (Hu & Bentler, 1999).
SRMR	0.089	Poor fit (Kline, 2005)
GFI	0.91	Good fit (Schumacker & Lomax, 1996).

As seen in Table 5, most of the indices show that data fit the hypothesized model adequately (χ^2/df , CFI, NFI, NNFI, and GFI). However, RMSEA and SRMR values indicate the opposite. The SRMR and RMSEA values can be interpreted that the model isn't capturing the data well (in other words, there is a misspecification with the model.). The software recommended that a path from adjustment to university to life satisfaction would be more suitable. And because that would also be theoretically correct, an alternative model, where adjustment to university is the mediator, was tested.

Structural Model Findings (The Alternative Model)

Standardized values for the path coefficients of the alternative structural model is presented in Figure 3.

Figure 3. Path coefficients for the alternative structural model (Standardized values)



In Figure 3, the results of the alternative structural model with standardized coefficients are presented. The path from state anxiety to life satisfaction was found to be statistically significant ($r=-.57, p<.05$). Life satisfaction also predicted university adjustment ($r=.53; p<.05$). All relationships defined in the model were found to be significant.

Table 6. Fit Indices for the Alternative Structural Model

Fit indices	Values	Fit Situations
χ^2	106.90	
sd	49	
χ^2 /sd	2.18	Great fit (Kline, 2005).
RMSEA	.067 (90% CI: .050-.085)	Good fit (Steiger, 2007; Jöreskog & Sörbom, 1993).
CFI	.98	Great fit (Hu & Bentler, 1999)
NFI	.96	Great fit (Hu & Bentler, 1999).
NNFI	.98	Great fit (Hu & Bentler, 1999).
SRMR	.069	Good fit (Brown, 2006; Hu & Bentler, 1999)
GFI	.93	Good fit (Schumacker & Lomax, 1996).

The model gave excellent and good results in all goodness-of-fit indices in Table 6. In other words, the model-data fit was between good and excellent.

Table 7. Indirect Effects

	State Anxiety
Life Satisfaction	
Standardized Path Coefficient	-.30
SE	(.05)
T	-6.29*

* $t \geq |1.96|$ (statistically significant indirect effect)

As seen in Table 7, the indirect effect of state anxiety on university adjustment is -.30, and this effect is found to be significant ($t=-6.29$; $p<.05$). These findings show that state anxiety significantly predicts life satisfaction through university adjustment. This model explains 33% of the variance in university adjustment; and explains 28% of the variance in life satisfaction.

Overall, the indirect effects and explained variance levels were higher in the second model. It showed a good and perfect fit with the data. The mediating role of university adjustment in the relationship between state anxiety and life satisfaction was found to be significant. These findings are discussed in the next section.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The present study aimed to investigate the differences in anxiety, adjustment, and life satisfaction levels between 2nd and 3rd year students and the mediating role of life satisfaction in the relationship between the anxiety level of university students and their adjustment to university life after coming back to the campus.

The results suggested that all students have high levels of adjustment to university and life satisfaction, and their anxiety levels are below average. Studies indicated that the anxiety levels of university students in many countries during lockdown have increased

compared to pre-pandemic (Hajduk et al., 2022; Islam et al., 2020; OEDC, 2021; Ozdin & Bayrak-Ozdin 2020). It has been observed that most of the studies examining the anxiety levels of university students were conducted during quarantine and periods when the effects of the pandemic were intense. In a study conducted by Daly and Robinson (2021), the authors stated that anxiety levels increased at the beginning of the pandemic, but they returned to average levels over time after the restrictions were lifted. Robinson et al. (2022) also reached similar results in a meta-analysis study that compared the mental health of youth before and after the pandemic. The current research was conducted after the quarantine was over and students returned to campus. This may be one of the reasons why anxiety levels are below average.

This might be also due to the students' longing for a normal university life since it is harder for them to socialize through online education. The loss of one's usual daily routines, reduced social and physical contact with others, and lockdown practices such as age restrictions limited the support resources and increased loneliness (Banerjee & Rai, 2020; Porcelli, 2020; Saeed et al., 2022). As a result, their anxiety levels were increased (Barbosa-Camacho et al., 2022; Cao et al., 2020; Faisal, Jobe, Ahmed, & Sharker, 2022; Fu et al., 2020; OECD, 2021; Odriozola-González, 2020; Şahin, Aydın, & Kulakaç, 2020; Şahin & Baz, 2021) and life satisfaction was decreased (Aslan, Ochnik, & Çınar, 2020; Ruggieri, Ingoglia, Bonfanti, & Coco, 2021; Satici et al., 2020). In the study conducted by Çubuk (2020), university students stated that their freedom and socialization were restricted due to being confined to their homes, and at the same time, they felt lost because they could not meet with their friends face to face. Ekiz (2020) also highlighted the students' longing for their normal lives in their studies. In the study conducted by Karaman, Güven, Öztürk, Deniz, Can & Yavuz (2022) the students stated that they do not feel like a university student during the distance education process.

The pandemic and lockdowns also increase the risk of conflicts in families (Cassinat, Whiteman, Serang, Dotterer, Mustillo, Maggs, & Kelly, 2021; Zhang, 2022). In the research conducted by Zhan et al., (2022) it was observed that university students had

problems in terms of getting along, communication and conflict with their families during the lockdown period. Tasso et al. (2021), Çamur, Ersanlı, Abukan, & Canım (2022), and Son et al. (2020) also found similar results in their studies. Students who started to live with their families again during the pandemic period felt that their freedom was restricted and that they had problems such as not being able to adapt to family life. According to the research of Topçu, Yasak, Kalafat and Dikmeer (2021), as the time spent by university students in the pandemic period with their families increases, their psychological well-being decreases. With school closures and pandemic restrictions, a group of students have been forced to abandon the social advantages of the university experience, and yet another group of students, on the other hand, could not get acquainted with the university experience. For this reason, it is thought that students may not have been able to meet their needs such as independence and autonomy while living with their families (Asıcı & Günlü, 2020; Lee, Solomon, Stead, Kwon, & Ganti, 2021; Topçu et. al., 2021). Considering all these situations, pandemic restrictions might have a detrimental effect on youths' life satisfaction and mental health. Therefore, they might be more content with their life when they come back to campus and easily adjust to university.

We expected differences in adjustment levels between 2nd and 3rd year students but results suggest that there were no significant differences. The results are consistent with the previous studies. In a study carried out after universities opened, no difference was found between grades in the level of life satisfaction (Gül, 2022). In Özkara and Özkara's study (2022), which examined the level of university adjustment of first and second grades after the pandemic, no significant difference was found between first and second grades, and both groups had high levels of adjustment. Park and Kang's study (2022) indicated that the level of adjustment to university life in all grades was above the average. However, contrary to our study, the adjustment levels of the 3rd and 4th grades were higher than the 1st and 2nd grades. Considering the time period in which the current study was conducted, perhaps the level of university adjustment may have naturally increased for both groups. Bowman, Jang, Jarratt and Bono's (2019) research also supports this view. In their research, in which they examined the university

adjustment process and made weekly measurements, they found that university adjustment tended to increase during the first half year, especially in the first 3 weeks of school. Lastly, one reason why there is no significant difference between the two grades might be due to the distance education experience of the students. In the study conducted by Mittelmeier et al. (2019), it was observed that first-year students who had positive experiences with distance education had a high degree of university adjustment – especially academic adjustment.

The second purpose of the current study was to test a hypothetical model about anxiety, life satisfaction and adjustment of university students during the post-COVID period. The alternative model proposes that the relationship between state anxiety and life satisfaction is mediated by adjustment to university. Following the transition to face-to-face education, students' elevated levels of state anxiety predicted low life satisfaction in relation to the decrease in adaptation to university life. This finding, consistent with previous studies, shows that anxiety is related to adjustment to university life and predicts adjustment difficulties (Lam & Zhou, 2020; Lee et al., 2009; Satici et al., 2020). Similarly, it supports the findings that anxiety, as well as academic, social, and personal functioning in terms of adjustment, is related to life satisfaction among youth and adolescents (Gilman & Huebar, 2006; Tsitsas et.al., 2019).

Studies conducted during the pandemic have shown that university students report high levels of anxiety and poor life satisfaction, along with changes that require adaptation in their academic and social daily life practices (Rogowska et al., 2020; Pretorius & Padmanabhanunni, 2021). Similarly, the transition to face-to-face education after returning to campuses requires readjustment to changes in daily life practices. Therefore, anxiety accompanied by uncertainties, level of adjustment, and life satisfaction, which are closely related to psychological well-being, can be defined as important psychological variables for university students in the post-COVID as well as pandemic period.

Our results indicated that the increase in students' state anxiety at the onset of post-COVID was associated with poor life satisfaction. The relationship between state

anxiety and life satisfaction in relation to the changing life practices of students was found to be mediated by adjustment to university life which was evaluated in terms of academic, social, and personal adjustment (Aslan, 2015). Concordantly, adjustment to university life can be defined as an important domain for understanding the mechanism in the relationship between the state anxiety and life satisfaction of university students which is constituted by personal adjustment as the well-being of mental and physical health; social adjustment as the ability to establish and maintain social relations; academic adjustment as being able to maintain academic duties and responsibilities and engaging with the academic environment. Thereby, the functionality of university students in personal, social, and academic fields in relation to life satisfaction, which represents psychological well-being (Li et al., 2021), can be defined as areas that need to be strengthened and supported in the presence of negative emotions such as anxiety and stress brought about by uncertainty and changes.

Thus, it can be argued that empowering interventions are required in educational settings for university students, who are classified as a risk group for many psychological disorders (Yorgason et al., 2008), to be able to manage stress and anxiety and support their well-being in the presence of life crises as a pandemic. Similar to the intervention programs carried out during the pandemic (Arenas et al., 2021; Rutkowska, 2022), psychosocial interventions that support university adaptation should be continued on campuses in order to support the academic and social functionality of university students in the post-COVID period.

Limitations and Future Directions

This study has some limitations: Firstly, the sample size was not calculated before the data collection process. And secondly, the sample consisted of students from only Nevşehir and Ankara. However, there are practical reasons behind these limitations. During a worldwide crisis, such as a pandemic, the necessity for expedited research has arisen. Consequently, power analysis was not applicable for determining the sample size in our investigation. The sample size was established based on prevailing conditions and

the number of accessible participants. This issue may restrict the generalizability of the results and constitutes a methodological drawback of the study.

Given that state anxiety is a key predictor of life satisfaction via adaptation to university life, it is advisable to design support programs aimed at managing anxiety and enhancing adaptation, such as orientation studies and guiding services, for students newly returning to university. Subsequent studies may evaluate the impacts of these actions. Comparative studies may be undertaken to analyze the cultural variations in the post-pandemic experiences of university students in Turkey. This can offer significant insights into how the post-pandemic process ought to be managed within a cultural framework. The impact of the pandemic on university students' state anxiety, life satisfaction, and adaptive processes underscores the necessity of preemptive preparation for such crises. Adaptable psychological support systems (e.g., virtual counseling services, and stress management seminars) can be established to aid students' adjustment throughout the shift to remote education in anticipation of potential future closures. Future studies examining the impact of remote or hybrid education models on adaptation, anxiety, and life satisfaction can substantiate findings related to the resumption of face-to-face education post-pandemic. This will aid in identifying more effective instructional strategies that can be employed during shutdown periods.

REFERENCES

- Al-Dwaikat, T. N., Aldalaykeh, M., & Rababa, M. (2020). The relationship between social networking sites usage and psychological distress among undergraduate students during COVID-19 lockdown. *Heliyon*, 6(12), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05695>
- Al-Mawee, W., Kwayu, K. M., & Gharaibeh, T. (2021). Student's perspective on distance learning during COVID-19 pandemic: A case study of Western Michigan University, United States. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100080>
- Andrades-Tobar, M., Garcia, F. E., Concha-Ponce, P., Valiente, C., & Lucero, C. (2021). Predictors of anxiety, depression, and stress symptoms from the COVID-19 outbreak. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 26(1), 13-22. <https://doi.org/10.5944/rppc.28090>
- Arenas, D. L., Viduani, A. C., Bassols, A. M. S., & Hauck, S. (2021). Peer support intervention as a tool to address college students' mental health amidst the COVID-19 pandemic. *International Journal of Social Psychiatry*, 67(3), 301-302. <https://doi.org/10.1177/0020764020954468>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Asıcı, E., & Günlü, A. (2021). COVID-19 Pandemic from the perspective of university students: A qualitative research. *Gençlik Araştırmaları Dergisi (Journal of Youth Research)*, 9(Özel Sayı), 1-25. <https://doi.org/10.52528/genclikarastirmalari.770078>
- Aslan, S. (2015). Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği'nin geliştirilmesi [Development of Adjustment to University Life Scale]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal of Education)*, 30(4), 132-145.
- Aslan, I., Ochnik, D., & Çınar, O. (2020). Exploring perceived stress among students in Turkey during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8961. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238961>
- Banerjee, D., & Rai, M. (2020). Social isolation in Covid-19: The impact of loneliness. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(6), 525-527. <https://doi.org/10.1177/0020764020922269>

- Barbosa-Camacho, F. J., Romero-Limón, O. M., Ibarrola-Peña, J. C., Almanza-Mena, Y. L., Pintor-Belmontes, K. J., Sánchez-López, V. A., Chejfec-Ciociano, J. M., Guzmán-Ramírez, B. G., Sapién-Fernández, J. H., Guzmán-Ruvalcaba, M. J., Nájjar-Hinojosa, R., Ochoa-Rodríguez, I., Cueto-Valadez, T. A., Cueto-Valadez, A. E., Fuentes-Orozco, C., Cortés-Flores, A. O., Miranda-Ackerman, R. C., Cervantes-Cardona, G. A., Cervantes-Guevara, G., & González-Ojeda, A. (2022). Depression, anxiety, and academic performance in COVID-19: A cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 22(1), 443. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04062-3>
- Batista, P., Duque, V., Luzio-Vaz, A., & Pereira, A. (2021). Anxiety impact during COVID-19: a systematic review. *The Journal of Infection in Developing Countries*, 15(3), 320-325. <https://doi.org/10.3855/jidc.12730>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Bowman, N. A., Jang, N., Jarratt, L., & Bono, T. (2019). The process of college adjustment: Weekly changes and racial differences. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 56(4), 423-437.
- Brady, E. U., & Kendall, P. C. (1992). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents. *Psychological Bulletin*, 111(2), 244-255. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.2.244>
- Branje, S., & Morris, A. S. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on adolescent emotional, social, and academic adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 486-499. <https://doi.org/10.1111/jora.12668>
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Bukhari, S., & Saba, F. (2017). Depression, anxiety and stress as negative predictors of life satisfaction in university students. *Rawal Medical Journal*, 42, 255-257.
- Cai, S. (2000). Physical exercise and mental health: A content integrated approach in coping with college students' anxiety and depression. *Physical Educator*, 57(2), 69-76.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <http://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>.
- Caputo, E. L., & Reichert, F. F. (2020). Studies of physical activity and COVID-19 during the pandemic: A scoping review. *Journal of Physical Activity and Health*, 17(12), 1275-1284. <https://doi.org/10.1123/jpah.2020-0406>

- Cassinat, J. R., Whiteman, S. D., Serang, S., Dotterer, A. M., Mustillo, S. A., Maggs, J. L., & Kelly, B. C. (2021). Changes in family chaos and family relationships during the COVID-19 pandemic: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 57(10), 1597. <https://doi.org/10.1037/dev0001217>
- Çamur, G., Ersanlı, E., Abukan, B., & Canım, F. (2022). A research on the changing lives of university students and their online education in the Covid-19 Pandemic. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Samsun Health Sciences)*, 7(1), 247-266. <https://doi.org/10.47115/jshs.1078600>
- Çubuk, B. (2020). COVID-19 ile gelen kayıp nesne, yas ve depresyon [Coming with COVID-19 lost object, mourning, and depression]. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi (Yalova Journal of Social Sciences)*, 10(21), 90-99.
- Daly, M., & Robinson, E. (2021). Anxiety reported by US adults in 2019 and during the 2020 COVID-19 pandemic: population-based evidence from two nationally representative samples. *Journal of Affective Disorders*, 286, 296-300. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.02.054>
- Deng, J., Zhou, F., Hou, W., Silver, Z., Wong, C. Y., Chang, O., Drakos, A., Zuo, K. Q. & Huang, E. (2021). The prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms and sleep disturbance in higher education students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 301, 113869. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113863>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590-597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Ekiz, M. A. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (Nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(SI 1), 1-13.
- Ettman, C. K., Abdalla, S. M., Cohen, G. H., Sampson, L., Vivier, P. M., & Galea, S. (2020). Prevalence of depression symptoms in US adults before and during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 3(9), e2019686. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.19686>
- Faisal, R. A., Jobe, M. C., Ahmed, O., & Sharker, T. (2022). Mental health status, anxiety, and depression levels of Bangladeshi university students during the

- COVID-19 pandemic. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(3), 1500-1515. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00458-y>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2022). *How to design and evaluate research in education* (11th Edition). New York: Mc Graw Hill.
- Fu, W., Yan, S., Zong, Q., Anderson-Luxford, D., Song, X., Lv, Z., & Lv, C. (2021). Mental health of college students during the COVID-19 epidemic in China. *Journal of Affective Disorders*, 280, 7-10. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.032>
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293-301. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>
- Gül, Y. E. (2022). Üniversite memnuniyeti ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 15(85), <https://doi.org/44-50.10.17719/jisr.2022.52570>
- Hajduk, M., Dancik, D., Januska, J., Strakova, A., Turcek, M., Heretik, A., & Pecenak, J. (2022). Depression and anxiety among college students in Slovakia- Comparison of the year 2018 and during COVID-19 pandemic. *Bratislavské Lekárske Listy*, 123(1), 44-49. https://doi.org/10.4149/BLL_2022_007
- Haliwa, I., Spalding, R., Smith, K., Chappell, A., & Strough, J. (2020). Risk and protective factors for college students' psychological health during the COVID-19 pandemic. *Journal of American College Health*, 69(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1863413>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Islam, M. A., Barna, S. D., Raihan, H., Khan, M. N. A., & Hossain, M. T. (2020). Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey. *PloS ONE*, 15(8), e0238162. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238162>
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the Simplis Command Language*. Scientific Software International.
- Karaman, N., Gülbahar Güven, Y., Öztürk, H.T., Deniz, K.Z., Can, N. ve Yavuz, F.C. (2022). *COVID-19 süreci ve üniversite öğrencileri: Eğitim Bilimleri Fakültesi örneği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guildford Publications.
- Lam, K. K. L., & Zhou, M. (2020). A serial mediation model testing growth mindset, life satisfaction, and perceived distress as predictors of perseverance of effort.

- Personality and Individual Differences*, 167, e110262.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110262>
- Lee, J., Solomon, M., Stead, T., Kwon, B., & Ganti, L. (2021). Impact of COVID-19 on the mental health of US college students. *BMC Psychology*, 9(1), 95.
<https://doi.org/10.1186/s40359-021-00598-3>
- Lee, S. H., Jeong, H. S., Lee, D. W., Park, K. H., Yun, Z. Y., & Park, J. J. (2009). Influence of anxiety, depression and stress on adjustment to college in freshmen of a university. *Korean Journal of Family Medicine*, 30(10), 796-804.
- Li, A., Wang, S., Cai, M., Sun, R., & Liu, X. (2021). Self-compassion and life-satisfaction among Chinese self-quarantined residents during COVID-19 pandemic: A moderated mediation model of positive coping and gender. *Personality and Individual Differences*, 170, e110457.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110457>
- Liu, Y., Wang, Z., Zhou, C., & Li, T. (2014). Affect and self-esteem as mediators between trait resilience and psychological adjustment. *Personality and Individual Differences*, 66, 92-97. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.023>
- Long, R., Halvorson, M., & Lengua, L. J. (2021). A mindfulness-based promotive coping program improves well-being in college undergraduates. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(6), 690-703.
<https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1895986>
- Lopes, A. R., & Nihei, O. K. (2021). Depression, anxiety and stress symptoms in Brazilian university students during the COVID-19 pandemic: Predictors and association with life satisfaction, psychological well-being and coping strategies. *PLoS ONE*, 16(10), e0258493.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258493>
- Maria-Ioanna, A., & Patra, V. (2022). The role of psychological distress as a potential route through which procrastination may confer risk for reduced life satisfaction. *Current Psychology*, 41(5), 2860-2867.
<https://doi.org/10.1007/s12144-020-00739-8>
- Marzouki, Y., Aldossari, F. S., & Veltri, G. A. (2021). Understanding the buffering effect of social media use on anxiety during the COVID-19 pandemic lockdown. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1057/s41599-021-00724-x>
- Mittelmeier, J., Rogaten, J., Sachikonye, M., Gunter, A., Prinsloo, P., & Rienties, B. (2019). Understanding the adjustment of first-year distance education students in South Africa: Factors that impact students' experiences. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(3).
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i4.4101>

- Moghanibashi-Mansourieh, A. (2020). Assessing the anxiety level of Iranian general population during COVID-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry*, *51*, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102076>
- Morales-Rodríguez, F. M. (2021). Fear, stress, resilience and coping strategies during COVID-19 in Spanish university students. *Sustainability*, *13*(11), e5824. <https://doi.org/10.3390/su13115824>
- Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Iruirtia, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, *290*, e113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- OECD. (2021). *Supporting young people's mental health through the covid-19 crisis*. Retrieved from: https://read.oecd360-ilibrary.org/view/?ref=1094_1094452-vvnq8dqm9u&title=Supporting-young-people-s-mental361-health-through-the-COVID-19-crisis. Retrieved January 8, 2023.
- Ozdin, S., & Bayrak Ozdin, S. (2020). Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVID-19 pandemic in Turkish society: The importance of gender. *International Journal of Social Psychiatry*, *66*(5), 504-511. <https://doi.org/10.1177/0020764020927051>
- Öner, N. & LeCompte, A. (1983). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri el kitabı [Manual of the State-Trait Anxiety Inventory] (Second Edition)*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özkara, B. Ö., & Özkara, O. (2022). The effect of the Pandemic process on students' university adaptation. *Türkiye Education Journal*, *7*(2), 517-527. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1198269>
- Paolini, L., Yanez, A. P., & Kelly, W. E. (2006). An examination of worry and life satisfaction among college students. *Individual Differences Research*, *4*(5), 331-339.
- Pappa, S., Yada, T., & Perälä-Littunen, S. (2020). International master's degree students' well-being at a Finnish university during COVID-19. *Open Education Studies*, *2*(1), 240-251. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0128>
- Park, J. H., & Kang, S. W. (2022). College life adjustment, life stress, career barriers, and career decision-making self-efficacy of college students who have experienced COVID-19 in South Korea. *Healthcare*, *10*(4), e705. <https://doi.org/10.3390/healthcare10040705>
- Paschali, A., & Tsitsas, G. (2010). Stress and life satisfaction among university students-a pilot study. *Annals of General Psychiatry* *9*(1) 96-97. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-9-S1-S96>

- Porcelli, P. (2020). Fear, anxiety and health-related consequences after the COVID-19 epidemic. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 103-111. <https://doi.org/10.36131/CN20200215>
- Pretorius, T., & Padmanabhanunni, A. (2021). A looming mental health pandemic in the time of COVID-19? Role of fortitude in the interrelationship between loneliness, anxiety, and life satisfaction among young adults. *South African Journal of Psychology*, 51(2), 256-268. <https://doi.org/10.1177/0081246321991030>
- Rajkumar, R. P. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 52, e102066. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066>
- Ren, Z., Xin, Y., Ge, J., Zhao, Z., Liu, D., Ho, R. C., & Ho, C. S. (2021). Psychological impact of COVID-19 on college students after school reopening: a cross-sectional study based on machine learning. *Frontiers in Psychology*, 12, e641806. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641806>
- Roberts, R. & Zelenyanski, C. (2002). *Degrees of debt*. In N. Stanley & J. Manthorpe (Eds.), *Students' mental health needs problems and responses* (pp. 107-120). Jessica Kinsley.
- Robinson, E., Sutlin, A. R., Daly, M., & Jones, A. (2022). A systematic review and meta-analysis of longitudinal cohort studies comparing mental health before versus during the COVID-19 pandemic in 2020. *Journal of Affective Disorders*, 296, 567-576. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.09.098>
- Rogowska, A. M., Kuśnierz, C., & Bokszczanin, A. (2020). Examining anxiety, life satisfaction, general health, stress and coping styles during COVID-19 pandemic in Polish sample of university students. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 797-811. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S266511>
- Rogowska, A. M., Ochnik, D., Kuśnierz, C., Jakubiak, M., Schütz, A., Held, M. J., Arzenšek, A., Benatov, J., Berger, R., Korchagina, E. V., Pavlova, I., Blažková, I., Konečná, Z., Aslan, I., Çınar, O., & Cuero-Acosta, Y. A. (2021). Satisfaction with life among university students from nine countries: Cross-national study during the first wave of COVID-19 pandemic. *BMC Public Health*, 21(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12288-1>
- Ruggieri, S., Ingoglia, S., Bonfanti, R. C., & Coco, G. L. (2021). The role of online social comparison as a protective factor for psychological wellbeing: A longitudinal study during the COVID-19 quarantine. *Personality and Individual Differences*, 171, e110486. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110486>
- Rutkowska, A. (2022). Remote interventions to support students' psychological well-being during the COVID-19 pandemic: A narrative review of recent

- approaches. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), e14040. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114040>
- Saeed, H., Eslami, A., Nassif, N. T., Simpson, A. M., & Lal, S. (2022). Anxiety linked to COVID-19: a systematic review comparing anxiety rates in different populations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), e2189. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042189>
- Sahin, A., Tasci, M., & Yan, J. (2020). The unemployment cost of COVID-19: How high and how long?. *Economic Commentary*, 9, 1-8. <https://doi.org/10.26509/frbc-ec-202009>
- Salceanu, C. (2020). Higher education challenges during Covid-19 pandemic. A case study. *Revista Universitară de Sociologie*, 16(1), 104-114.
- Salguero, J. M., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 21-34. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0063-8>
- Satici, B., Gocet-Tekin, E., Deniz, M., & Satici, S. A. (2021). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(6), 1980-1988. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00294-0>
- Satici, S. A., Kayis, A. R., Satici, B., Griffiths, M. D., & Can, G. (2020). Resilience, hope, and subjective happiness among the Turkish population: Fear of COVID-19 as a mediator. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 21(2), 803–818. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00443-5>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Serin, N. B., Serin, O., & Ozbas, L. F. (2010). Predicting university students' life satisfaction by their anxiety and depression level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 579-582. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.200>
- Silva, A. N. D., Guedes, C. R., Santos-Pinto, C. D. B., Miranda, E. S., Ferreira, L. M., & Vettore, M. V. (2021). Demographics, socioeconomic status, social distancing, psychosocial factors and psychological well-being among undergraduate students during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7215. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147215>
- Singh, G., Sharma, S., Sharma, V., & Zaidi, S. Z. H. (2022). Academic stress and emotional adjustment: A gender-based post-COVID study. *Annals of Neurosciences*, 29(1), 1-9. <https://doi.org/10.1177/09727531221132964>
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey

- study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., Lushene, R., Vagg, P.R. & Jacobs, G.A. (1983) *Manual for the State Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893–898. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179–203. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>
- Şahin, C. U., & Baz, A. N. S. (2021). Views and anxiety levels of university students regarding distance education during the Covid-19 pandemic. *Yükseköğretim Dergisi [TÜBA Higher Education Research/Review]*, 11(3), 617-624. <https://doi.org/10.2399/yod.20.019000>
- Şahin, U., Aydın, M., & Kulakaç, N. (2022). Anxiety, motivation, stress levels and associated factors among university students in the COVID-19 pandemic. *Cyprus Journal of Medical Sciences*, 7(1), 94-101. <https://doi.org/10.5152/cjms.2020.2685>
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları [Introduction to structural equation modeling: Basic principles and LISREL practices]*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon.
- Tasso, A. F., Hisli Sahin, N., & San Roman, G. J. (2021). COVID-19 disruption on college students: Academic and socioemotional implications. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 13(1), 9-15. <https://doi.org/10.1037/tra0000996>
- Topçu, A. E., Yasak, Y., Kalafat, T., & Dikmeer, İ. A. (2021). The relationship between psychological well-being of university students and demographic, social, academic and disease related factors during COVID-19 Pandemic. *Journal of Theory and Practice in Education*, 17(1), 67-83. <https://doi.org/10.17244/eku.926595>
- Trzebiński, J., Cabański, M., & Czarnačka, J. Z. (2020). Reaction to the COVID-19 pandemic: The influence of meaning in life, life satisfaction, and assumptions on world orderliness and positivity. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6), 544-557. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1765098>
- Tsitsas, G., Nanopoulos, P., & Paschali, A. (2019). Life satisfaction, and anxiety levels among university students. *Creative Education*, 10(05), 947. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.105071>

- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Locobucci, M., Ho, R., Majeed, A., & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.001>
- Yetim, Ü. (1993). Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research*, 29(3), 277-289. <https://doi.org/10.1007/BF01079516>
- Yetim, Ü. (2003). The impacts of individualism/collectivism, self-esteem and feeling of mastery on life satisfaction among the Turkish university students and academicians. *Social Indicators Research*, 61, 297-317. <https://doi.org/10.1023/A:1021911504113>
- Yorgason, J. B., Linville, D., & Zitzman, B. (2008). Mental health among college students: Do those who need services know about and use them?. *Journal of American College Health*, 57(2), 173-182. <https://doi.org/10.3200/JACH.57.2.173-182>
- Zhan, Q., Zhang, S., Wang, Q., Zhang, L., & Liu, Z. (2022). Analysis of the difference in college students' experience of family harmony before and after the COVID-19 outbreak. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), e6265. <https://doi.org/10.3390/ijerph19106265>
- Zhang, H. (2022). The influence of the ongoing COVID-19 pandemic on family violence in China. *Journal of Family Violence*, 37(5), 733-743. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00196-8>
- Zhao, N., & Zhou, G. (2021). COVID-19 stress and addictive social media use (SMU): Mediating role of active use and social media flow. *Frontiers in Psychiatry*, 12, e635546. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.635546>
- Zhou, M., & Guo, W. (2021). Subjective distress about COVID-19 and its social correlates: Empirical evidence from Hubei province of China. *Journal of Affective Disorders*, 289, 46-54. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.04.026>

GENİŞ ÖZET

COVID-19 pandemisi bireylerin yaşamını farklı düzeylerde etkileyen pek çok değişikliği beraberinde getirmiştir. Yüz yüze etkileşim ve hareket olanaklarının kısıtlanmasının en önemli yansımalarından biri de eğitim alanında olmuştur. Bu süreçten en fazla etkilenen gruplardan biri olan üniversite öğrencileri, COVID-19 Pandemisi sürecinde üniversite öğrencileri, içinde buldukları gelişim döneminin kendine özgü görevlerinin yanı sıra 1,5 yıl süren online eğitim uygulaması ile sosyal çevrelerinden ve günlük rutinlerinden uzaklaşarak farklı öğretim yöntemleri ve akademik görevlerle karşı karşıya kalmıştır. Normalleşme dönemiyle birlikte getirilmiş olan kısıtlamaların ortadan kalkmasıyla pandemi öncesindeki yaşam alışkanlıklarına geri dönmek tekrar uyum sağlamayı gerektirmektedir. Bu bağlamda pandemi döneminde üniversiteye yeni başlayan öğrenciler ile devam eden öğrencilerin üniversiteye uyumlarını incelemek önemli görülmektedir. Bu süreçte pandeminin doğası ve sürecin yönetimi ile ilişkili olarak gerçekleşen fiziksel, duygusal, sosyal ve ekonomik değişikliklerin üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı üzerindeki etkisi ön plana çıkmıştır. Belirsizlik ve hızlı değişimler, kaygı beraberinde getirmekte; kaygı bireylerin yaşam doyumlarını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Ruh sağlığı açısından temel koruyucu faktörler arasında yer alan yaşam doyumunun yüksek olması bireyin kişisel, akademik ve kişilerarası uyumunu olumlu etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilmektedir. Buradan hareketle, mevcut araştırmada üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri ile kampüse döndükten sonra üniversite yaşamına uyumları arasındaki ilişkiyi yaşam doyumunun aracı rolünü ve 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin kaygı, uyum ve yaşam doyumunu düzeyleri arasında farklılaşma olup olmadığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma grubunu, 1,5 yıl süren çevrimiçi öğretimin ardından yüz yüze eğitime geçilen 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Nevşehir ve Ankara'da üniversite 2. ve 3. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 279 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Grup karşılaştırmalarının yapılması amacıyla tamamen çevrimiçi olarak öğrenim gören 2. sınıf öğrencileri ile bir dönem yüz yüze eğitimin ardından çevrimiçi eğitime geçen 3. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Çalışma grubu toplamda 279 katılımcıdan oluşmaktadır. Kayıp verilerin, uç değerlerin ve araştırma grubunun özelliklerine uymayan katılımcıların verilerinin çıkarılmasının ardından kalan 263 katılımcıdan oluşan veri seti ile analizler yürütülmüştür. Araştırma grubu yaş ortalaması 21.53 (ss=1.60) olup 208 kadın, 52 erkek ve 3 cinsiyeti belirtilmemiş bireyden oluşmaktadır. Veriler, araştırma kapsamında oluşturulmuş olan Kişisel Bilgi Formu, Durumluk-Süreklilik Kaygı Envanteri, Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde araştırmanın amaçları doğrultusunda iki tür analiz yapılmıştır. İlk kısımda 2. ve 3. sınıfların kaygı, uyum ve yaşam doyumunu bakımından karşılaştırılması için bağımsız gruplar için t testi yapılmış, ikinci kısımda ise durumluk kaygı ile üniversiteye uyum arasında yaşam doyumunun aracı rolünün test edildiği yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

2. ve 3. sınıflar arasında kaygı, uyum ve yaşam doyumunu düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapısal eşitlik modelinin testinde ise öncelikle ölçme modeli, ardından yapısal model test edilmiştir. Ölçme modelinde verilerin modelle uyumu iyi ve mükemmel aralığında bulunmuş ($\chi^2/df=2.53$; RMSEA= .076 (%90 GA: .058-.095); CFI=.98; NFI=.96; NNFI=.97;

SRMR= .059; GFI=.93); faktör yükleri de .61-.94 aralığında ve istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Yapısal modelde ilk olarak önerilen durumluk kaygı ile üniversiteye uyum arasında yaşam doyumunun aracılık ettiği hipotetik model test edilmiştir. Bu model sonucunda; elde edilen uyum iyiliği değerlerinin bir kısmı yeterli düzeydeyken bir kısmı sınırdan ve yetersiz bulunmuştur. Analizin yürütüldüğü yazılım tarafından üniversiteye uyum değişkeninin durumluk kaygı ve yaşam doyumunu ilişkisinde aracı olduğu alternatif bir yol önerilmiştir. Bu model de kuramsal olarak mantıklı ve tutarlı olduğundan söz konusu alternatif modele yönelerek analizlere devam edilmiştir. Alternatif modelin testinde tüm yollar anlamlı bulunmuş ve uyum iyiliği değerleri iyi-mükemmel aralığında çıkmıştır ($\chi^2/df= 2.18$; RMSEA=.067 (%90 GA: .050-.085=; CFI=.98; NFI= .96; NNFI=.98; SRMR=.069; GFI=.93). Durumluk kaygının üniversiteye uyum üzerindeki dolaylı etki düzeyi -.30 ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=6.29$; $p<.05$). Bu model üniversiteye uyumdaki varyansın %33'ünü; yaşam doyumundaki varyansın %28'ini açıklamıştır.

Sonuç olarak, bu çalışmada COVID-19'un ardından üniversite öğrencilerinin kampüse dönüş sonrasında durumluk kaygı, üniversite uyumu ve yaşam doyumunu düzeyleri ile bu değişkenler arası ilişkiler incelenmiştir. Katılımcıların genel olarak kaygı ortalamaları düşük; uyum ve yaşam doyumunu ortalamaları ise yüksek çıkmıştır. Bu durum, salgın başlangıcında yüksek olan kaygı düzeylerinin kısıtlamaların kalkmasıyla düştüğünü bulan araştırmalarla tutarlıdır. Alanyazında pandemi nedeniyle gerçekleştirilen kısıtlamaların, öğrencilerin sosyalleşme imkanlarında ve günlük rutinlerinde aksaklıklarla ve yalnızlık düzeylerinde artışla ilişkili olduğu gösterilmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin kampüse dönmüş oldukları dönemde gerçekleştirilmiş mevcut çalışmada uyum ve yaşam doyumlarının yüksek, kaygı düzeylerinin düşük olması alanyazınla tutarlı bir bulgudur. Analiz sonuçları ayrıca bu üç değişken bakımından 2. ve 3. sınıflar arası anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu bulgu da pandemi sonrası farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin karşılaştırıldığı çalışmaların birçoğuyla tutarlıdır. Araştırmanın ikinci amacına ilişkin kurulan, durumluk kaygı ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkiye üniversiteye uyumun aracılık ettiğini öne süren alternatif model doğrulanmıştır. Yüz yüze eğitime geçişin ardından öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin artması, üniversite yaşamına uyumun azalmasına bağlı olarak yaşam doyumunun düşük olmasını yordamaktadır. Bu sonuç alanyazınla tutarlı olup kaygının üniversite yaşamına uyum ile ilişkili olduğu ve uyum güçlüklerini yordadığı ve akademik, sosyal ve kişisel işleyişin yanı sıra kaygının da gençler ve ergenler arasında yaşam doyumunu ile ilişkili bulunduğu çalışmalar ile örtüşmektedir. Bu bağlamda üniversite yaşamına uyumun, üniversite öğrencilerinin durumluk kaygıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkideki mekanizmayı anlamak için önemli bir alan olduğu söylenebilir.

Kırılgan bir grup olarak kabul edilen ve ruh sağlığı sorunları bakımından risk grubunda yer alan gençliğin öğrenme ortamlarında desteklenmesi bu gibi kriz dönemlerinde önem taşımaktadır. Bu bulgulardan hareketle, üniversite öğrencilerine yönelik kişisel, akademik ve sosyal uyumlarını destekleyici uygulamaların yapılması önerilebilir. Her üç boyuta da odaklanan üniversiteye uyum müdahalelerinin, kaygının yaşam doyumunu üzerindeki olumsuz etkilerine karşı koruyucu olacağı söylenebilir.

ORCID


F. Cemre Yavuz Şala  ORCID 0000-0002-6715-2717

Sema Nur Toker  ORCID 0000-0002-7034-3776

Kübra Berber  ORCID 0000-0003-0758-1736

Esra Ece Taşkın  ORCID 0000-0003-4351-1735

Ecem Çiçek Habeş  ORCID 0000-0002-2242-1397

Müge Artar  ORCID 0000-0002-9988-3362

Contribution of Researchers

Author contributions to this article are as follows:

Conceptualization of the study: Müge Artar

Introduction: Ecem Çiçek Habeş

Data Collection: Cemre Yavuz Şala, Sema Nur Toker, Kübra Berber, Ece Taşkın

Data Analysis, Method and Results: Cemre Yavuz Şala

Discussion: Sema Nur Toker, Ece Taşkın, Kübra Berber

Manuscript preparation and revisions: Cemre Yavuz Şala, Sema Nur Toker

Acknowledgements

We would like to thank all the students who participated in our study.

Conflict of Interest

The researchers do not have any personal or financial conflicts of interest with other individuals or institutions related to the research.

Ethics Committee Declaration

This study was conducted with the approval of Cappadocia University Ethics Commission dated 03.12.2021 and numbered ETK.FR.010.

Throughout the research process, ethical principles were strictly adhered to at all stages from planning to reporting. Data were collected from adult participants on a voluntary basis. Participants were provided with detailed information about the purpose and scope of the research, both verbally and in writing, and questions were answered when necessary. Informed consent was obtained from participants, and privacy and confidentiality rights were fully respected.

Dijital Vatandaşlık Dersine Yönelik İhtiyaçların Belirlenmesi * **

Determination of the Needs for Digital Citizenship Course

Akın KARAKUYU¹, Gürbüz OCAK²,

¹Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya MYO, karakuyuakin@gmail.com

²Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim Dalı, gocak@aku.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 30.01.2024

Yayına Kabul Tarihi: 21.11.2024

ÖZ

Günümüzde dijitalleşme ile birlikte vatandaşlık alanında da bazı dönüşümler yaşanmış ve dijital vatandaşlık ortaya çıkmıştır. Bu durum ise bilinçli dijital vatandaşların yetiştirilmesini gerekli hale getirmiştir. Bu çalışmada üniversitelerde dijital vatandaşlık dersine yönelik ihtiyaçların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmaya ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenen 8 uzman ve 13 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, tüm dünyada dijital bir dönüşüm yaşandığı buna bağlı olarak vatandaşlığın şeklinin ve ihtiyaçlarının değiştiği değişime ayak uydurabilmek için ise eğitim sistemine önemli görevler düştüğü söylenebilir. Bu bağlamda bilinçli dijital toplumlar ve vatandaşlar yetiştirebilmek için dijital vatandaşlık öğretim programına hem bireysel hem de toplumsal anlamda ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Anahtar Sözcükler: Dijitalleşme, Dijital vatandaşlık, İhtiyaç analizi, Üniversite öğrencileri.

ABSTRACT

Today, with digitalization, some transformations have occurred in the field of citizenship and digital citizenship has emerged. This situation has made it necessary to raise conscious digital citizens. This study aimed to determine the needs for digital citizenship courses at universities.

* **Alıntılama:** Karakuyu, A. ve Ocak, G. (2024). Dijital vatandaşlık dersine yönelik ihtiyaçların belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2097-2135.

**Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan Dijital Vatandaşlık Öğretim Programının Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi adlı doktora tezinden türetilmiştir.

The study was conducted using the case study method. 8 experts and 13 university students, determined by criterion sampling technique, participated in the study. Data were collected with semi-structured interview forms created by the researchers. Content analysis was used to analyze the data. According to the results of the research, there is a digital transformation all over the world and the form and needs of citizenship are changing accordingly. It can be stated that the education system has important duties in order to keep up with this change. In this context, a digital citizenship curriculum is needed both individually and socially in order to raise conscious digital societies and citizens.

Keywords: *Digitalization, Digital citizenship, Needs analysis, University students.*

GİRİŞ

Teknoloji yeni yeni gelişmeye başladığı sıralarda insanlar için hayatı kolaylaştıran bir araç iken günümüzde teknolojinin baş döndürücü gelişmeleri sonunda hayatın kendisi olmuştur. Hayatımızı her anlamda etkileyen bu dönüşüm kullandığımız yöntemleri ve mekanizmaları da değiştirmiştir. Bu kapsamda vatandaşlık hizmetleri ve uygulamaları da değişmiştir. Görmez'e (2016) göre gelişen teknoloji ile birlikte dijital araçların toplumsal hayata yansımaları, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanan vatandaşların dijital ortamlarda nasıl davranması gerektiğini bilmesi ve vatandaşlık hizmetlerinden sanal ortamları kullanarak yararlanması dijital vatandaşlık kavramını ortaya çıkarmıştır.

Dijital vatandaş, dijital ortamlardaki içeriği okuyup, anlayan ve gerekli yerlere yönlendirebilen, geniş band erişimine sahip ve interneti aktif olarak kullanan kişilerdir (Mossberger, Tolbert ve McNeal, 2008). Dijital vatandaşlık, teknolojiye uyum sağlayarak dijital ortamlardaki hak ve sorumluluklarının farkında olup bu bilgi ve becerilerini vatandaşlık sürecinde kullanabilmek olarak tanımlanmıştır (Turan ve Karasu Avcı, 2018). Bu tanımların ortak noktası olarak, dijital vatandaşların internet erişimine ve dijital ortamlara erişebilecek dijital cihazlara sahip olması ve bunları aktif ve bilinçli bir şekilde kullanabilmeleri vurgulanmaktadır.

Bilinçli dijital vatandaşların yetiştirilebilmesi dijital vatandaşlık eğitiminden geçmektedir. Günümüzde teknolojiyi kullanma birincil ve sınırsız kaynaklara ulaşma her şeyin dijital ortama taşınması ve vatandaşlık uygulamaları dijital vatandaşlık eğitimini önemli hale getirmiştir (Greenhow ve Robelia, 2009). Dijital vatandaşlık

eğitimi, öğrenenlerde 21.yüzyılda bulunması gereken becerilerin etik kurallar çerçevesinde verildiği ve geliştirildiği eğitimidir (Aydın, 2015). Dijital vatandaşlık eğitiminin amacı, günümüzde adeta bir zorunluluk haline gelen dijital hayatta haklarını kullanan, sorumluluklarını bilen, bilgiyi elde edip sorgulayarak yönetebilen, bireysel güvenlik önlemlerini alarak etik ve hukuk kuralları çerçevesinde iletişim kurabilen bireyler yetiştirmektir.

Dijital vatandaşlık eğitimine yönelik öğretim programının olmaması, üniversite öğrencilerinin hayatlarının önemli bir parçası haline gelen teknolojiyi bağımlılık derecesinde kullanmalarına ve buna bağlı olarak fiziksel ve ruhsal bazı sağlık problemleri yaşamalarına neden olacaktır (Solmaz, 2020; Hızmalı, 2022). Özellikle pandemi sürecinde evden çalışma ve sosyal izolasyon ekran bağımlılık sürecini daha da artırarak dijital sağlığın önemini bir kez daha ön plana çıkarmıştır. Ayrıca bu süreçte alışverişler dijital ortamlarda yürütölmüş ve dijital ticaret hacmi artmıştır. Dijital ticaret esnasında kimlik ve banka bilgilerinin muhafazası, güvenilir sitelerden alışveriş yapma gibi hususlar ticaret esnasında dikkat edilmesi gereken bir diğer konunun dijital güvenlik olmasını sağlamıştır. Tan (2019) bu durumu, küresel ölçekte faaliyet gösteren ekonomilerin dijital teknolojilere bağlı olması nedeniyle güvenli ticaret için dijital güvenliğin bireylerin ve ölkelerin dikkat etmesi gereken bir konu olarak değerlendirmektedir. Dijital vatandaşlık öğretim programının eksikliği, öğrencilerin dijital ortamlarda geçerli olan hukuk ve etik kurallarından, hak ve sorumluluklarından habersiz olarak kullanmalarına neden olacaktır. Bu bilinçsiz ve gelişi güzel kullanımın zamanla normal görülmesi ve yaygınlaşması eğitim kurumlarının sorumlu dijital vatandaşlar yetiştirmeye yönelik ciddi öğretim programlarının olmamasındandır (Sari, 2019). Dijital vatandaşlık eğitimi ile öğrenenlerin teknolojiyi güvenli, yasal ve sorumlu bir şekilde kullanmaları teknolojiyi kullanarak kendi öğrenmelerini ve üretkenliği destekleyerek hayat boyu öğrenmelerini gerçekleştirmeleri ve toplumdaki diğer insanlara karşı da dijital vatandaşlık konusunda rol model olarak liderlik etmeleri onlardan beklenen standartlardır (Ribble, 2008). Alanyazında ortaya konan bu çalışmalarda dijital vatandaşlığın ve boyutlarının kazandırılmasında verilecek olan

eğitimin ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Türkiye’de herhangi bir eğitim kademesinde dijital vatandaşlık dersinin ve dolayısıyla bir öğretim programının olmayışı dijital vatandaş eğitiminde göze çarpan bir problem durumu olarak kabul edilebilir.

Öğretim programlarının tasarlanabilmesi için öncelikle ihtiyaçların belirlenmesi gerekir. İhtiyaç belirleme, programa ilişkin kararlar alma ve ilkeler oluşturabilme adına bir dizi aşamanın uygulanmasıdır (Eğmir ve Erdem, 2023). Alanyazında, Lindsey (2015) telif hakkı/adil kullanım, dijital ayak izi/sosyal medya, kabul edilebilir kullanım politikaları ve sorumlu öğrenci davranışlarını dijital vatandaşlık için ihtiyaç olarak belirlemiştir. Gustafsson (2017) dijital sorumluluk eğitimini; Choi (2016) ise etik, medya ve bilgi okuryazarlığı, katılım ve eleştirel yaklaşım boyutlarını ihtiyaç olarak ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada ise üniversite öğrencileri ve yetişkinlere yönelik tasarlanacak dijital vatandaşlık öğretim programına temel oluşturabilecek ihtiyaçların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1-Uzmanların dijital vatandaşlık öğretim programının sahip olması gereken özelliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

2-Üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık öğretim programının sahip olması gereken özelliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, üniversitelerde dijital vatandaşlık öğretim programını tasarlamaya yönelik ihtiyaçların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada model olarak durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları, kısıtlı bir durumun çoklu veri toplama araçları kullanarak nasıl işlediğini derinlemesine inceleyen çalışmalardır (Chmiliar, 2010). Bu kapsamda, uzman ve üniversite öğrencilerinden görüşler alınmış ayrıca alan yazındaki çalışmalarda incelenerek dijital vatandaşlığa yönelik ihtiyaçlar bir durum olarak detaylıca ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında iki farklı katılımcı grup içinde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin araştırmacılar tarafından belirlenen belli ölçütlere göre oluşturulduğu örnekleme türüdür (Büyüköztürk vd., 2011). Ölçüt örnekleme tekniğinde uzmanlar için ölçüt olarak, dijital vatandaşlık alanında tez yazmış, yönetmiş veya bilimsel çalışma yürütmüş olma ölçütleri aranmıştır. Öğrencilerde ise ölçüt olarak, en az bir yıl üniversite eğitimi almış olma, sosyal, teknik ve sağlık vb. farklı programlarda öğrenim görmüş olma ve çalışmaya gönüllü olarak katılma ölçütlerine dikkat edilmiştir. Çalışmaya katılan uzmanların sayısı 8'dir. Uzmanların %12.5'i (n:1) Prof. Dr. %25'i (n:2) Doç. Dr., %37.5'i (n:3) Dr. ve %25'i (n:2) bilim uzmanıdır. Çalışmaya katılan öğrencilerin sayısı ise 13'tür. Öğrencilerin %30.7'si (n:4) teknik bölümlerde, %53.8'i (n:7) sosyal bölümlerde ve %15.5'i (n:2) sağlık ile ilgili bölümlerde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Dijital vatandaşlık öğretim programının ihtiyaçlarını belirleme aşamasında konuyla ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. İncelemeler sonucunda ihtiyaç belirleme için uzmanların ve öğrencilerin görüşüne başvurmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşme formları her iki grup için farklı olarak belirlenen 7'şer sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler pandemi nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde online olarak gerçekleştirilmiştir. Sorulara 1 dil uzmanı ve 1 alan uzmanının görüşüne başvurularak son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, metin halindeki verilerin belirli tema ve kodlar halinde düzenlenerek okuyucunun anlayabileceği biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Uzmanlardan ve öğrencilerden elde edilen veriler, öncelikle deşifre edilerek metne dökülmüştür. Daha sonra eğitim programları ve öğretim alanından dijital vatandaşlık konusunda çalışma

yapmış iki uzman tarafından cevaplar incelenerek tema ve kodlar halinde çözümlenmiştir.

Geçerlik – Güvenirlik

Araştırmada geçerliği sağlamak için; veri toplama araçları hazırlanırken alan yazından yararlanma, alan ve dil uzmanı görüşü alınması, katılımcılarda gönüllük esası aranması, katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmesi, araştırmanın modelinin ve örnekleme türünün gerekçeleriyle açıklanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011) gibi önlemler alınmıştır. Güvenirliği sağlamak için; bulguların objektif bir şekilde sunulması, sonuç kısmında literatürle desteklenerek tartışılması ve görüş uyumu oranına bakılması gibi önlemler alınmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Görüş uyumu için Miles ve Huberman'ın (1994) görüş uyumu formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre $[G.U=G.B/(G.B+G.A)*100]$ görüş uyumunun %70 ve üzeri olması yeterlidir (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmada uzmanlardan elde edilen görüşler ile öğrencilerden elde edilen görüşlerin uyum oranı ayrı olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerden elde edilen görüşlerin uyum oranı; %81,25 uzmanlardan elde edilen görüşlerin uyumu %88,63'tür.

BULGULAR

Uzman Görüşlerine Göre İhtiyaç Analizi Bulguları

Uzmanların üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık farkındalıklarının geliştirilebilmesi için neler yapılması gerektiğine dair görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Uzmanların Üniversite Öğrencilerinin Dijital Vatandaş Farkındalıklarının Geliştirilebilmesine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğrenciye Yönelik	Eleştirel bakış kazandırma	U1, U5, U7	3
	Farkındalık oluşturma	U2, U3, U4, U8	4
	Özgüven ve olumlu tutum oluşturma	U1, U2, U3, U5, U6, U8	6
Akademisyenlere Yönelik	Dijital vatandaşlık eğitimi verme	U2, U4	2
	Rol model olmaları	U1, U4, U7	3
	Öğrencileri bilinçlendirme	U2, U5, U8	3

	Öğrencileri uygulamaya teşvik	U6, U7	2
	Seçmeli / Zorunlu ders koyma	U1, U5, U6, U7, U8	4
	Çalıştay / Seminer düzenleme	U1, U3, U8	3
Üniversitelere	Sürekli eğitim merkezleri ile eğitim	U6, U7	2
Yönelik	Politika geliştirme	U1	1

Tablo 1'e göre uzmanlar üniversite öğrencilerinin dijital vatandaş farkındalıklarının geliştirilmesi için neler yapılmalı sorusu ile ilgili görüşleri öğrenciye yönelik teması altında eleştirel bakış kazandırma (f:3), farkındalık oluşturma (f:4), özgüven ve olumlu tutum kazandırma (f:6) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

U7: “ İnternette yoğun bir bilgi bombardımanı var. Öğrencilerimizin çoğu maalesef internette gördüğü her bilgiyi doğru kabul edebiliyor. Özellikle sosyal medyada çok fazla deformasyona rastlayabiliyoruz. Ödev ve araştırmalarını sınavlara hazırlıklarını internette yaptıkları için eleştirel okuma ve dinleme yapma becerilerinin gelişip yanlış bilgi ile gerçek bilgiyi ayırt edebilmelidir.”

U8: “Öğrencilerimizin dijital vatandaş farkındalıklarını artırabilmemiz için önce bu konuda bilinç oluşturulması gerekir. Bu süreçte bilgilendirme broşürleri, afiş ve posterler, kamu spotları oluşturabilir; farkındalık eğitimleri düzenlenebilir. Üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler de dikkate alındığında hazırlanan materyaller çok dilli olabilir. Farkındalık eğitimlerinin geniş bir kitleye ulaşabilmesi kayıt altına alınması, ücretsiz platformlarda yayınlanması sağlanabilir. Yerel basın aracılığıyla radyo ve televizyonlardan da bireylere erişilebilir.”

U1: “Öğrencilerin bu konuda özgüvenlerinin artırılması öncelikle yapılacak eylemlerden olabilir. Teknolojiyi faydalı ve güvenli bir şekilde kullanma hususunda kendine güvenmeyen birçok öğrenci var.”

U3: “Öğrencilerin dijital teknolojileri kullanarak internet ortamından faydalanması internetin hayatımıza sunduğu kolaylıklardan yararlanabilmesi için teşvik edilmesi bu kolaylıkların neler olduğu hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Öğrenci bu eşiği aştığı zaman özgüven kazanacak ve beraberinde olumlu tutum geliştirmeye başlayacaktır.”

Uzmanların akademisyenlere yönelik teması altındaki görüşleri akademisyenlere dijital vatandaşlık eğitimi verme (f:2), rol model olma (f:3), öğrencileri dijital vatandaşlık hakkında bilinçlendirme (f:3) ve öğrencileri uygulamaya teşvik etme (f:2) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

U4: “Öğrencilere dijital vatandaşlık farkındalığı kazandırabilmek için öncelikle öğretim elemanlarının kendilerinin konu hakkında donanıma sahip olması gerekir. Bu nedenle online veya yüz yüze sürekli eğitim merkezleri aracılığıyla öğretim elemanlarına dijital vatandaşlık eğitimi verilmelidir.”

U7: “Akademisyenler dijital teknolojileri derslerinde-uygulamalarında etkili bir şekilde kullandıkları zaman öğrencilerini de o teknolojilerin etkili ve verimli kullanımı konusunda rol model olacaklardır.”

U1: “Günümüzde üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin tespiti önem arz etmektedir. Belirlenen düzeyler doğrultusunda da dijital vatandaşlık farkındalıklarının artırılması yoluna gidilmelidir. Buna ilaveten akademisyenlerinde öğrencilere bu konuda rol model olmaları gerekmektedir.”

U2: “Konu ile ilişkili olabilecek herhangi bir ders kapsamında kavramsal tanımlamaların, kavramsal çerçevenin, teorik arka planı, felsefesi, siyasi temellerinin adaylara kavratılması dijital vatandaşlık hakkında bilinçlendirilmelidir. Çünkü bu konuyla ilgili öğrenciler yeterli bilgi birikimine sahip değiller. Bu yüzden internetteki eksik kaynaklardan edindikleri bilgilerle konuyu kavramaya çalışmaktadırlar.”

U6: “Eğitim içeriklerinin uygulamaya dönük olması, mümkünse doğrudan e-vatandaşlıkla ilgili servisler üzerinden yapılabilir. Konuyla ilgili etkinlikler düzenleyerek, öğrencilerin ilgisi konuya sürekli çekilmelidir. Böylece öğrencilerde dijital vatandaşlığa karşı bir farkındalık oluşturabiliriz.”

Uzmanların üniversitelere yönelik teması altındaki görüşleri seçmeli / zorunlu ders koyma (f:4), çalıştay / seminer düzenleme (f:3), sürekli eğitim merkezleri aracılığıyla eğitim (f:2) ve üniversiteler tarafından politikalar oluşturma (f:1) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

U1: “Üniversitelerin bu gibi dönüşüm süreçleri ile ilgili öncü rol oynaması gerekir. Dijital vatandaşlıkla ilgili olarak ta seçmeli veya zorunlu derslerin/sertifika programlarının yer alması sağlanabilir. Bu dersin YÖK tarafından koordine edilerek tüm üniversitelerle koordine edilebilir.”

U6: “Seçmeli dersler olarak bütün bölümlere konulabilir. Ayrıca bölümlere göre örneğin iletişim fakültelerine dijital iletişim gibi e-sağlık, dijital etik, dijital iletişim ve dijital güvenlik gibi daha spesifik dersler konularak derinlemesine işlenebilir.”

U3: “Üniversitelerde dijital farkındalık oluşturmak için gerek yönetim gerekse öğrenci toplulukları aracılığıyla çeşitli seminer ve etkinlikler düzenlenebilir. Düzenlenen bu seminerlerden elde edilen bilgilerle birçok kurum ve bakanlıklar için tavsiye kararlarda bulunulabilir.”

U8: “Dijital vatandaşlık çok boyutu olan bir kavram. Üniversiteler tarafından bu boyutlar ile ilgili uzmanların katılımıyla çalıştaylar düzenlenerek bütüncül bir yaklaşım sergilenebilir. Ayrıca üniversiteler dijital vatandaşlık temalı kongreler düzenleyerek birçok farklı araştırmacının çalışmalar yapmasını sağlayabilir.”

U7: “Üniversitelerin hemen hepsinde bulunan sürekli eğitim merkezleri bünyesinde kredisiz ve online e-vatandaşlıkla ilgili kurslar verilebilir. Bu kurslar sadece öğrencilere değil yetişkinlere yönelikte düzenlenebilir.”

U1: “Üniversitelerin dijital vatandaşlık konusunda uyguladıkları bir politikası olabilir ve bu politikaya öğrencilerin uymaları sağlanabilir. Bu çalışmaların gerçekleştirilmesinde Üniversite yönetimleri, fakülte yönetimleri, bölümler, öğretim üyeleri koordine bir biçimde hareket etmelidir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme, farkındalık ve özgüven kazanması, akademisyenlerin rol model olarak dijital vatandaşlık eğitimleri vermeleri, öğrencilerin etik ve sorumlu bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunur. Üniversitelerin sürekli eğitim ve politikalar geliştirmesi ise, dijital vatandaşlık eğitimi noktasında bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecektir.

Üniversite öğrencilerinin dijital ortamlarda iyi bir vatandaş olmak için nelere ihtiyaç duyar sorusuna yönelik görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Uzmanların Öğrencilerin Dijital Ortamlarda İyi Bir Vatandaş Olmak İçin Nelere İhtiyaç Duyacaklarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Dijital vatandaşlığın boyutları	Dokuz Alt boyut (Sağlık, Güvenlik, Hak ve Sorumluluk, Hukuk, İletişim, Etik, Ticaret, Okuryazarlık, Erişim)	U1, U2, U3, U4, U7, U8	6
Kişilik özellikleri	Öğrenme ve yaratıcılık	U1, U7	2
	Aktif katılım	U1, U3	2
	Sorun çözme	U1, U8	2
	Kendini geliştirme	U3, U5	2
	İşbirliği	U7	1
	Empati	U1, U2, U3, U7, U8	5
	Eleştirel okuma	U1, U4, U5, U7	4
	Dijital teknolojilerle ilgili temel bilgi ve beceriler	U4,	1

Tablo-2'ye göre uzmanlar üniversite öğrencilerinin dijital ortamlarda iyi birer dijital vatandaş olabilmeleri için dijital vatandaşlığın boyutları teması altında dokuz alt boyut (f:6) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

U4: “Bu soruya yanıt vermek üzere öncelikle dijital vatandaş kavramının tanımlanmasında yarar bulunmaktadır. Dijital vatandaş “Dijital teknolojiler konusunda temel bilgi ve becerilere sahip olan, bu teknolojileri etkili ve verimli bir şekilde kullanabilen, bu teknolojileri kullanırken eleştirel bir gözle bakabilen, etik kurallara uyan, dijital hak ve sorumlulukları bilen, dijital hukuk ve bilgi güvenliği konusunda temel düzeyde bilgi sahibi olan kişidir. Aslında bu tanımlamadan hareketle toplumun bütün bireylerine birer dijital vatandaşlığın 9 boyutunun kazandırılması önem arz etmektedir.”

U2: “Katılımcılar dijital ortamda sağlık, güvenlik, hak ve sorumluluklar, etik, erişim, hukuk, iletişim, okuryazarlık ve ticaret konularında 9 alt boyutta ihtiyaç duydukları tüm iş ve işlemleri gerçekleştirebilmeli, kendilerine bu ortamlara ilişkin ulaştırılan sorunların çözümüne yardımcı olabilmelidir.”

Uzmanların kişilik özellikleri teması altındaki görüşleri öğrenme ve yaratıcılık (f:2), aktif katılım (f:2), sorun çözme (f:2), kendini geliştirme (f:2), işbirliği (f:1), empati

(f:5), eleştirel okuma (f:4) ve dijital teknolojilerle ilgili temel bilgi ve beceriler (f:1) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

U7: “İyi dijital vatandaş olan bireyler dijital dünyada kişisel bilgilerinin güvenliğine öncelik verirler. Ayrıca dijital vatandaş olan öğrenciler dijital dünyada doğru bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilirler. Eleştirel bir bakış açısı ile bakarak dijital ortamlarda edindiği bilgilerin doğruluğunu tartışır.”

U8: “Dijital vatandaşların sanal ortamda en çok dikkat etmesi gereken hususlardan biri başkalarının hakkını ihlal etme. Dijital hak ve sorumluluk ile etikdir. Çünkü insanların en çok çekindiği korku yaşadığı rahatsızlık duyduğu durumlar bunlar. Bunu sağlayabilmenin ilk adımı da empati yapmaktır. Öğrencilerin sanal ortamlar için de empatiyi kazanması gerekir.”

U1: “İnternetin cebimize kadar girdiği günümüzde dijital vatandaşların sahip olması gereken özelliklerinden biride bilgiye kolayca ulaşım öğrenme ve bu bilgiyi kullanabilme yani yaratıcılıktır.”

U3: “İyi bir dijital vatandaş ihtiyacı olan her türlü platformu etkili kullanabilen, dijital etik ve dijital saygı konusunda sorumlu davranabilen ve kendini geliştirme noktasında dijital ortamlardan iyi bir şekilde faydalanan bir birey olması beklenmektedir.”
Uzmanlardan elde edilen görüşler doğrultusunda öğrencilerin dijital vatandaşlığın dokuz alt boyutuna ve günümüzün olmazsa olmazı 21.yy becerilerine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Uzmanların dijital vatandaşlıkla ilgili alandaki eksikliklerin neler olduğuna dair görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Uzmanların Dijital Vatandaşlıkla İlgili Alandaki Eksikliklere Dair Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Eğitim	Dokuz alt boyutu dikkate alan öğretim programı yok	U1, U3, U4, U8	4
	Ders olmaması	U3, U4, U5	3
	Verilen eğitimler yetersiz	U6, U8	2
	Ailelerin bilgisi yok	U2, U7	2

Kavram	Öğrenciler kavramdan habersiz	U5, U7	2
	Kavram ile ilgili bilgi karmaşası var	U5	1
	Genel bir anlayış birlikteliği yok	U1, U3	2
Zayıf yön	Dezavantajlı öğrenciler dikkate alınmıyor	U2	1
	Uygulamaya dönük çalışmalar yok	U2, U3	2

Tablo 3'e göre uzmanlar dijital vatandaşlıkla ilgili alandaki eksiklikler ile ilgili görüşleri eğitim teması altında dijital vatandaşlığın dokuz boyutunu dikkate alan öğretim programı yok (f:4), ders olmaması (f:3), verilen eğitimler yetersiz (f:2), ailelerin bilgisi yok (f:2) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

U1: "Dijital vatandaşlıkla ilgili literatüre baktığımızda Ribble tarafından ortaya konulan geniş kapsamlı dokuz boyutu görüyoruz. Bu boyutlar vatandaşların dijital ortamdaki birçok ihtiyacından hareketle hazırlanmış. Kapsamlı ve boyutları dikkate alarak hazırlanan bir öğretim programının eksikliği göze çarpmaktadır."

U8: "Dijital vatandaşlığın kavramsal olarak arka planında yer alan dokuz boyutun kazandırılması önemli. Bu eksikliği giderebilecek etkili bir eğitimle öğrenciler kendilerini mesleki ve kişisel anlamda daha iyi yetiştirebileceklerdir."

U3: "Dijital vatandaşlık eğitimi kesinlikle çok erken yaşlarda başlamalıdır. Bilgisayar kullanımının 4 yaşına düştüğü görülmektedir. O yüzden kesinlikle anaokulu düzeyinde eğitimler başlamalıdır. Özellikle sosyal medyanın hayatımızın hemen her alanına girdiği düşünüldüğünde öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dijital farkındalıklarının geliştirilmesi gerekmektedir."

U6: "E-vatandaşlıkla ilgili yeterli eğitim olduğunu düşünmüyorum. Var olan eğitimlerde genellikle dijital okuryazarlıkla sınırlı kalmaktadır. Dijital okuryazarlık dijital vatandaşlığın alt boyutlarından biri olmasına rağmen eşdeğer gibi görülebiliyor."

U7: "Konu ile ilgili eksikliklerden biri de, ailelerin dijital vatandaşlık hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünüyorum. Ailelerin bilgilendirilmeleri gereklidir. Öğrenciler dijital ortamda kendi başlarına ve savunmasızdırlar. Okul ve aile koordinasyonu ile bu eksiklikler giderilebilir."

Uzmanların kavram teması altındaki görüşleri öğrenciler kavramdan habersiz (f:2), kavram ile ilgili bilgi karmaşası var (f:1) ve genel bir anlayış birlikteliği yok (f:2) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

U7: "Öğrencilerin dijital vatandaşlığı internet ve sosyal medyadan ibaret zannediyorlar. Dijital vatandaşlık kavramından haberdar edilememeleri en büyük eksikliktir."

U5: "Dijital vatandaşlık kavramı konusunda bir bilgi karmaşası söz konusu. Bazı akademik yayınlar bile dijital vatandaşlığı; dijital ve vatandaş kavramlarını ayrı ayrı tanımlayıp, bu iki tanımın birleşimi olarak tanımlamaktadır. Uluslararası dergilerde Türkiye'den bu konuda fazla yayın bulunmamaktadır."

U1: "Bu konuda özellikle Türkiye'de bütüncül çalışmaların/ bütüncül bakış açısının eksikliği görülüyor. Ayrıca genel bir anlayış birlikteliği yok, farklı kurum ve kişiler tarafından farklı biçimlerde tanımlanıyor veya sınıflandırılıyor. Yine değişen teknolojilerle birlikte boyutların kapsamı ve içeriği de sürekli güncellenebiliyor."

Uzmanların zayıf yön teması altındaki görüşleri dezavantajlı öğrenciler dikkate alınmıyorlar (f:1) ve uygulamaya dönük çalışmalar yok (f:2) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

U2: "Dezavantajlı öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin geliştirilmesi hususunda önemli eksiklikler mevcuttur. Program hazırlanırken materyallerde ve hazırlanan içeriklerde dezavantajlı öğrenciler de gözletilmelidir."

U3: "Dijital vatandaşlıkla ilgili teoride birçok akademik yayın ve kriterler mevcut, ama uygulamaya dönük çalışmalar yeterli düzeyde değildir."

Uzmanlara göre dijital vatandaşlık günümüzün vatandaşlık türü olmasına rağmen çocukluktan başlayıp üniversitelere kadar tüm alt boyutları dikkate alınarak ve uygulamaya dönük eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca dijital vatandaşlıkla ilgili kavramın net olmaması hem öğrencilerin hem de ailelerin yeterince bilgi sahibi olamamalarına neden olmaktadır.

Uzmanların üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanacak dijital vatandaşlık öğretim programında yer alması gereken kazanımların neler olması gerektiğine dair görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Uzmanların Dijital Vatandaşlık Öğretim Programında Yer Alması Gereken Kazanımlara Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Dijital Vatandaşlığın Boyutları	Dijital Vatandaşlığın 9 boyutu	U1, U2, U3, U4, U5, U6, U8	7
Eleştirel Yaklaşım	Eleştirel bakış açısı	U4, U5, U7	3

Tablo 4’e göre uzmanların üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanacak olan dijital vatandaşlık öğretim programında yer alması gereken kazanımlar nelerdir sorusu ile ilgili görüşleri dijital vatandaşlığın boyutları teması altında dijital vatandaşlığın dokuz boyutu (f:7) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

U1: “Bu sene bir sertifika programı kapsamında ders vermiştim. Derste Ribble’nin 9 boyutunu içeren kazanımlar yer almaktaydı. Bu kazanımlardan yola çıkarak da içeriği düzenlemiştim. Bu nedenle yine ilgili boyutlardan yola çıkarak çeşitli kazanımlar oluşturulabilir.”

U2: “Başlangıçta dijital ortamda sağlık, güvenlik, hak ve sorumluluklar, etik, erişim, hukuk, iletişim, okuryazarlık ve ticaret alt boyutlarında yani dijital vatandaşlığın dokuz boyutuna yönelik bireylerden sergilemeleri istenen özellikler belirlenmeli ve bunlara yönelik kazanımlar oluşturulmalıdır. Birey özgür bir şekilde iş ve işlemlerini gerçekleştirebilmeli, güvenli bir şekilde dijital ortamda varlığını sürdürebilmeli, çevresinde ihtiyaç duyulan ve kendisine yöneltilen sorunlarda rehberlik edebilecek düzeyde olmalıdır.”

U8: “Dijital araçları kullanarak iletişim kuran, alışveriş yapan, güvenliğini alabilecek yeterliğe sahip, içerik üretebilecek dijital ortamlardaki hak ve sorumluluklarının farkında olan kısacası dokuz boyutu göz önüne alarak kazanımlar oluşturulabilir.”

Uzmanların eleştirel yaklaşım teması altındaki görüşleri eleştirel bakış açısı (f:3) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

U4: “Dijital vatandaşlık alt boyutları kazanım ifadelerine dönüştürülebilir. Bu boyutlara ilaveten ayrıca dijital teknolojilere eleştirel bakış açısı kazandırmak da öğrenciler için önemlidir.”

U7: “Öğrencilerin dijital dünyada bulduğu kaynaklara karşı eleştirel yaklaşım kazanması gerektiğini düşünüyorum. İnternette ve sosyal medyada her gördüğü bilgi veya haberi doğru olarak kabul etmeyip bunu irdelemesi gerekir. Bilginin kaynağını sorgulaması ve farklı yerlerden teyit etmesi gerekir.”

Uzmanlar programdaki kazanımların alan yazında belirtildiği gibi dokuz boyutu ve eleştirel bakışı kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Uzmanların üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanacak dijital vatandaşlık öğretim programında yer alması gereken içeriğin konuların neler olması gerektiğine dair görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Uzmanların Dijital Vatandaşlık Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Dijital Vatandaşlığa giriş	Vatandaşlıktan dijital vatandaşlığa dönüşüm	U1, U5,	2
Dijital Vatandaşlığın 9 boyutu	Sağlık, Güvenlik, Hukuk, Hak ve Sorumluluk, Etik, İletişim, Ticaret, Erişim, Okuryazarlık	U1, U2, U3, U4, U5, U8	6
Dijital teknolojileri kullanım	Etkin ve verimli kullanma	U4, U6	2

Tablo 5’ e göre uzmanların üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanacak olan dijital vatandaşlık öğretim programında yer alması gereken içerik nelerdir sorusu ile ilgili görüşleri dijital vatandaşlığa giriş teması altında vatandaşlıktan dijital vatandaşlığa dönüşüm (f:2) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

U5: “Dijital vatandaşlıkla ilgili kavram yanılığısı oldukça fazla bu nedenle öncelikle öğrencilerimize dijital vatandaşlık kavramının öğretilmesi gerekiyor. Dijital vatandaşlığa giriş adı altında tanım ve kavram yanılığularından bahsedilebilir.”

Uzmanların dijital vatandaşlığın 9 boyutu teması altındaki görüşleri sağlık, güvenlik, hukuk, hak ve sorumluluk, etik, iletişim, ticaret, erişim, okuryazarlık (f:6) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

U2: “Üç boyutu ve dokuz alt boyutu kapsayacak içeriklere yer verilmelidir. Günümüzde fiziksel ortamlarda sağlık, güvenlik, hak ve sorumluluklar, etik, erişim, hukuk, iletişim, okuryazarlık ve ticaret kavramları ile karşılaşmakta; bu kavramların dijital/sanal ortamdaki karşılıklarını görebileceği şekilde konular dahil edilmelidir.”

U8: “Dijital erişim, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital kanun, dijital haklar ve sorumluluklar ve dijital güvenlik boyutlarını kazandıracak şekilde içeriklere yer verilmelidir.”

Uzmanların dijital teknolojileri kullanım teması altındaki görüşleri Etkin ve verimli kullanma (f:2) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

U6: “Gençler arasında teknoloji kullanımı son derece yaygın fakat bilinçli bir kullanım söz konusu değil maalesef. Teknoloji kullanımları teknoloji bağımlılığına dönüşmüş durumda. Bu nedenle dijital teknolojilerin etkin ve verimli kullanımına dair konulara yer verilmesi dijital vatandaşlıklarını da doğrudan etkileyecektir.

Uzmanlar hazırlanacak bir dijital vatandaşlık öğretim programında içerik olarak kazanımlar doğrultusunda vatandaşlıkta yaşanan dönüşüm, dijital vatandaşlığın dokuz alt boyutu ve günümüz dijital vatandaşlarının en önemli sorunlarından biri olan bağımlı olmadan bilinçli teknoloji kullanımını işaret etmişlerdir.

Uzmanların üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanacak dijital vatandaşlık öğretim programında yer alması gereken içeriğin kazandırılmasında hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğine dair görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Uzmanların Dijital Vatandaşlık Öğretim Programında Kullanılması Gereken Yöntem ve Tekniklere Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Anlatım	U2, U3	2
	Tartışma	U2, U5	2
	Örnek olay	U2, U5, U8	3
	Problem çözme	U1, U2, U5, U7	4
	Soru cevap	U2, U3	2
	Drama	U2, U5, U7	3
	Senaryo temelli	U4	1
	Benzetim	U2, U6, U8	3
	Beyin fırtınası	U1, U2, U6	3
	Rol yapma	U2	1

Tablo 6' ya göre uzmanların hazırlanacak olan dijital vatandaşlık öğretim programında yer alması gereken içeriğin kazandırılmasında hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğine dair görüşleri öğretim yöntem ve teknikleri teması altında anlatım (f:2), tartışma (f:2), örnek olay (f:3) problem çözme (f:4), soru-cevap (f:1), drama (f:3) senaryo temelli (f:1), benzetim (f:3), beyin fırtınası (f:3) ve rol yapma (f:1) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

U2: “Görsel ve işitsel öğelerle zenginleştirilmiş materyaller olmalı; engelli bireyler de gözetilerek videolarda alt yazı da olmalı, mümkünse işaret dili ile zenginleştirilmeli. Yöntem olarak anlatım, tartışma, örnek olay, problem çözme, gösterip yaptırma, bireysel çalışma ve soru-cevap olabilir. Teknik olarak gösteri, benzetim, beyin fırtınası ve münazara, rol oynama, programlı öğretim olabilir.”

U4: “Dijital vatandaşlıkla içeriği öğrencilere kazandırma sürecinde dersler (yüz yüze, canlı dersler (eşzamanlı), eş zamansız dersler gibi farklı formatlar kullanılarak ve farklı platformlar üzerinden yürütülebilir. Böylece öğrenciler farklı ortamlarda karşılaşılması olası ihtiyaçların ve gerekli bilgi-ile becerilerin farkında olur. Bu süreçlerde sunulan eğitimlerde uygulamaların yapılması önemlidir. Salt bilginin sunulması yerine bilginin çeşitli senaryolar üzerinden sunulması ve öğrencilerin bu senaryolara etkileşimli bir şekilde katılıyor olmaları sunulan bilgileri içselleştirebilmeleri açısından önem arz etmektedir.”

U5: “Aklıma öncelikli olarak örnek olay yöntemi geldi sanal ortamlarda yaşanan etik dışı davranışlar ve güvenlik ile ilgili konuları anlatmada özellikle önceki yaşanmış olumlu veya olumsuz örnek olaylar üzerinden gidilebilir. Bu olayları öğrencilerin tartışma grupları ile tartışması sağlanabilir. Drama gibi aktif bir yöntemi kullanarak sanal ortamlarda karşılaştıkları problemleri çözmeleri sağlanabilir.”

Uzmanlara göre öğretim programında, yöntem ve teknik olarak öğrenciyi merkeze alan ve onları aktifleştirebilecek çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmelidir. Bu durum hem öğrenmelerin kalıcılığını sağlayacak hem de yine uzmanların vurguladığı uygulamalı eğitim eksikliğini giderecektir.

Öğrenci Görüşlerine Göre İhtiyaç Analizi Bulguları

Üniversite öğrencilerinin dijital vatandaş kimdir sorusuna yönelik görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Dijital Vatandaş Kimdir Sorusuna Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Teknoloji	E-devleti kullanan	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13	10
	Teknolojiye bağımlı yaşayan	Ö2, Ö6	2
İnternet	İnterneti etkin kullanabilen	Ö4, Ö8, Ö10, Ö11	4
	Sürekli online olan	Ö6	1

Tablo 7’de göre üniversite öğrencileri dijital vatandaş kimdir sorusuna yönelik görüşleri teknoloji teması altında e devlet uygulamasını kullanan (f:10) ve teknolojiye bağımlı yaşayan (f:2) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

Ö8: “Günlük yaşantısında teknolojik aletleri ve interneti aktif şekilde kullanabilen kişidir. Dijital vatandaş olabilmenin en önemli göstergesi e devlet uygulamasını kullanabilmektir. Çünkü bütün resmi kurumlar ile ilgili işlemlerimizi oradan yapabiliyoruz.”

Ö9: “Dijital vatandaş teknolojiye hakim dijital platformlarda aktif olup e devleti kullanan bireylerdir. Öğrenci belgelerimizi, transkript, geçici mezuniyet, kayıt, sınav başvurusu ve daha birçok vatandaşlık işlemlerimizi orada gerçekleştirebiliyoruz.”

Ö2: “Günümüzde maalesef hayatın her anını yaptığı her şeyi sosyal medya gibi dijital platformlarda paylaşan insanlar var. Teknolojiden ayrı yaşayamayan hayatını adeta bir bağımlı gibi teknoloji bağımlısı gibi sürdüren insanlardır.”

Öğrencilerin dijital vatandaş kimdir sorusuna yönelik görüşleri internet teması altında interneti etkin kullanabilen (f:4) ve sürekli online olan (f:1) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

Ö10: “Bence çağın teknolojisiyle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunan herkesi ilgilendiren bir kavramdır. Teknolojiyi, interneti bilinçli ve etkin kullanarak yani verebileceği ve görebileceği zararları ve faydaları bilerek kullanan ahlaki ve etik değerlere önem veren insandır.”

Ö11: “Fikrimce dijital vatandaş, bilgi ve iletişim kaynaklarını kullanırken sanal ortamda da etik ve ahlaki değerlere uyan, teknolojiyi kötüye kullanmayan, insan haklarını bilen ve önemseyen kısacası teknolojiyi etkin bir biçimde kullanan vatandaşlardır.”

Ö6: “Bireylerin sosyal medya, marka yüzü olduğu sitelerde, bireysel veya kurumsal platformlarda oluşturduğu hesaplarla birlikte ortaya çıkan teknoloji bağımlısı sürekli online olan dijital insan profilleridir.”

Öğrenciler dijital vatandaşlığı daha çok e devleti, sosyal medyayı ve teknolojiyi yoğun olarak kullanma olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum öğrencilerin kavram hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve böyle bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin dijital teknolojileri hangi amaç için kullandıkları sorusuna yönelik görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 Öğrencilerin Dijital Teknolojileri Hangi Amaç İçin Kullandıklarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Akademik	Bilgiye erişim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13	12
Eğlence	Oyun	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12	7
	Boş vakti değerlendirme	Ö1, Ö6, Ö13	3
Haberleşme	İletişim	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	8
	Gündem takibi	Ö6, Ö11	2
Ticaret	Alışveriş	Ö7, Ö8, Ö10	3

Tablo 8'e göre üniversite öğrencileri dijital teknolojileri hangi amaç için kullanırsın sorusuna yönelik görüşleri akademik teması altında bilgiye erişim f(12) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

Ö10: "Teknolojinin gelişmesi ile birlikte kullanım amaçları her geçen gün artışta olduğu için dijital teknolojilerin kullanım alanları bana göre sınırsızdır. Ben özellikle pandemi süreci ile birlikte uzaktan eğitim şeklinde yürütülen derslerin takibi, verilen ödevlerin araştırılması ve gelişimim için bilgiye erişim amacıyla kullanıyorum."

Ö13: "Öğrenci olarak herkesin yaygın olarak kullandığı gibi benimde önceliğim eğitim ve bilgi. Eğitim hayatımda bilgi kazanımları için çoğunlukla arama motorlarını aktif olarak kullanıyorum. Ayrıca araştırmalarımda ve uzaktan eğitim derslerinde kullanıyorum."

Eğlence teması altındaki görüşler oyun (f:7) ve boş vakti değerlendirme (f:3) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şöyledir:

Ö6: "Günlük hayatın rutini içerisinde özellikle kendime has vakit ayırmak ve günün yorgunluğunu atmak için oyun ve eğlence amaçlı kullanırım."

Ö1: "Özellikle pandemi de yaşanan kapanmalar nedeniyle sürekli evde kalmak zorundaydık. Bu nedenle çok boş vaktimiz oldu. Bunu değerlendirmek için açıkçası bazen de boş vakit öldürmek için kullanıyorum."

Haberleşme teması altındaki görüşler iletişim (f:8) ve gündemi takip etme (f:2) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şöyledir:

Ö11: “Sosyal mecralar ile iletişim, güncel hayatta her kesimin yaygın olarak kullandığı gibi benimde önceliğim iletişim. Ayrıca dijital ortamları kullanarak güncel haberler ile ülke ve dünya gündemini takip edebiliyorum.”

Ö6: “Genellikle gündemi takip etmek için kullanırım. Çünkü oluşan gündemle ilgili en kısa zamanda sosyal medya ve internet üzerinden haberdar olabiliyorsunuz. Ayrıca dijital teknolojiyi kullanan diğer insanlarla iletişim ve etkileşim halinde olmak içinde kullanıyorum.”

Üniversite öğrencileri son olarak ticaret teması altında görüşleri alışveriş (f:3) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şöyledir:

Ö8: Dijital programlar, teknolojik aletler ve internet günlük hayatımın içinde çok fazla yer almaya başladı. Özellikle alışveriş yaparken çeşitli ürünleri daha uygun fiyata mağaza mağaza gezmeye gerek kalmadan bulabiliyorum.

Dijital dünya, özellikle üniversite öğrencilerinin yaşamında önemli işlevler üstleniyor. Öğrenciler akademik alanda bilgiye kolay ve her yerden erişimi, öğrenmeyi kolaylaştırırken, eğlence alanında oyunlar ve boş zaman aktiviteleri sosyal etkileşimlerini artırıyor. Ayrıca haberleşme, anlık iletişim ve gündem takibi ile öğrenciler bilgi akışını hızlandırırken, online alış ve satış gibi imkanlarla dijital ticaret hayatına atılmaktadırlar. Bu alanlar, bireylerin günlük yaşamlarını zenginleştirirken, dijitalleşmenin sağladığı fırsatları da gözler önüne seriyor.

Üniversite öğrencilerinin teknoloji ve internetin vatandaşlık kavramını nasıl etkilemiştir sorusuna yönelik görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 Öğrencilerin Teknoloji ve İnternetin Vatandaşlık Kavramını Nasıl Etkilediğine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
	Günlük yaşamı kolaylaştırdı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13	8
Olumlu	Vatandaşlık işlemlerini kolaylaştırdı	Ö5, Ö9, Ö10, Ö11	4
	Sosyalleşme sağladı	Ö4, Ö6	2
	Bağımlılık	Ö2, Ö7	2
Olumsuz	Asosyallik	Ö2 Ö4	2
	Öz yetersizlik	Ö11	1

Tablo 9'a göre üniversite öğrencileri teknoloji ve internetin vatandaşlık kavramını nasıl etkilediği sorusuna yönelik görüşleri olumlu etkilemiştir teması altında günlük yaşamı kolaylaştırdı (f:8), vatandaşlık işlemlerini kolaylaştırdı (f:4) ve sosyalleşmeyi sağladı (f:2) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

Ö11: *“Teknoloji ve internetin gelişmesi elbette dünya ve vatandaşlar için büyük bir kolaylık sağlamıştır. Bu sayede günlük hayattaki birçok işimizi daha kolay ve daha kısa zamanda halledebiliyoruz. Birçok haberi, yenilikleri, alışverişlerimizi, bankacılık işlemleri ve başvuru işlemlerimizi kolayca gerçekleştirebiliyoruz.”*

Ö13: *“Elbette birçok olumlu tarafı var. Fakat bunları gerekli, yerinde ve ihtiyaç halinde kullanınca bize olumlu etkisi oluyor. Hayatımızı kolaylaştıran teknoloji ve internet bizim için birçok alanda tek tıkla erişim yapmayı sağlıyor ve bu da bizlere zaman kazandırıyor.”*

Ö6: *“Teknoloji ve internet vatandaşlık kavramını global bir hale getirdi. Teknolojinin olmadığı hayatta belki de hiç görüşemeyeceğimiz insanları bir araya getirip onlarla tanışma, iletişim kurma ve sosyalleşmemizi sağladı.”*

Üniversite öğrencilerinin bazıları ise olumsuz etkilemiştir teması altında bağımlılık (f:2), asosyalite (f:2) ve öz-yetersizlik (f:1) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şöyledir:

Ö2: *“Teknoloji ve internet birçok anlamda hayatımızı etkiledi. En kötü yanı ise insanlarda bağımlılık oluşturdu. Artık çoğu insan telefon, bilgisayar ve internet olmadan yaşayamaz hale geldi maalesef. Örneğin telefonumuza bakmadan beş dakika duramaz hale geldik.”*

Ö7: *“İnsanlar birbirine güven konusunda zaten sıkıntı yaşıyorlardı. İnternetin yaygınlaşması ve sanal ortamlarda yaşadığı veya duyduğu dolandırılma gibi olaylar nedeniyle insanların birbirine güveni tamamen ortadan kalktı diyebilirim. Buda insanların iyice toplumdaki kendini soyutlaması ve asosyalleşmesine neden oldu.”*

Ö11: *Sosyal medyadan gördüğümüz ve her kesimin ulaşamadığı hayatlara imrenme, özenme, psikolojik çöküntü yaşama, özgünlüğünü kaybetme ve kendini yetersiz hissetme*

gibi birçok problem ile karşılaşabiliyoruz. Bu ise insanların zamanla öz güveni düşük bireyler olarak yetişmesine neden oluyor.”

Öğrencilerin çoğunluğu teknolojik gelişmeleri olumlu bulmaktadırlar. Olumsuz olarak değerlendirenler daha çok bağımlılık ve buna bağlı olarak asosyallik üzerinde durmaktadırlar. Bu durum, dijital teknolojilerin dengeli ve bilinçli kullanılması gerektiğini vurguluyor.

Üniversite öğrencilerinin dijital teknolojileri kullanırken dijital ortamlarda kendilerinin ve diğer insanların nelere dikkat etmeli sorusuna yönelik görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10 Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Kendileri ve Başkalarının Nelere Dikkat Etmelerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Güvenlik	Zararlı içerik	Ö1, Ö6	2
	Güvenilir olmayan siteler	Ö1, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13	6
Gizlilik	Kişisel bilgilerin gizliliği	Ö8, Ö10, Ö13	3
	Özel hayatın gizliliği	Ö2, Ö4, Ö7, Ö9,	4
Saygı	Nezakete kuralları	Ö3, Ö8	2
	Ahlak kuralları	Ö5, Ö10, Ö11, Ö12	4

Tablo 10’a göre üniversite öğrencilerinin dijital teknolojileri kullanırken dijital ortamlarda kendilerinin ve diğer insanların nelere dikkat etmeli sorusuna yönelik görüşleri güvenlik teması zararlı içerik (f:2) ve güvenilir olmayan siteler (f:6) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

Ö6: “Öncelikle dijital ortamlar hayatımıza yeni yeni geçmeye başladığı için çoğu anne baba ve çocukların bu konuda ciddi bir şekilde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü birçok insan bu derin dijital ortamın gücünü ve zararlı içeriklerini bilmeden çocuklarını bu ortamın içine elleriyle atıyorlar. İnternet ortamında yaşanan çoğu sorun bu zararlı içeriklerden kaynaklıdır. Bu nedenle herkesin zararlı içeriklere karşı dikkatli olması gerekmektedir.”

Ö1: “Çağımızın gereği olarak çoğu zaman dijital teknolojileri kullanmak zorunda kalıyoruz. Bunu kötü niyetli kullanmak isteyenler ise sürekli fırsat kollayıp oltalama, şifre avcılığı, dolandırıcılık, kimlik bilgileri için başka sitelere yönlendirilme gibi

yöntemleri kullanıyorlar. Bu olaylar daha çok güvenilir olmayan sitelerde meydana gelmekte. Bu nedenle kullanıcıların özellikle sitelerin güvenliğine dikkat etmesi gerekmektedir.”

Ö13: “Kesinlikle ilk dikkate alacağım internet sitelerinin güvenilirliğidir. Ben çok büyük bir kullanım yapmıyorum daha çok sosyal medya ve alışveriş için kullanıyorum. Özellikle takipçi takibi yapan programlardan sosyal medya hesap bilgileri çalınabiliyor. Güvenilir alışveriş siteleri seçilmediği zamanda hatalı veya farklı bir ürün gelebiliyor.”

Öğrencilerin gizlilik teması altındaki görüşleri kişisel bilgilerin gizliliği (f:3) ve özel hayatın gizliliği (f:4) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

Ö10: “En çok dikkat edilmesi gereken olgu bence gizlilik. Üye olduğum sitelere kişisel bilgilerimin tamamını doğru ve ayrıntılı bir şekilde vermemeye özen gösteriyorum. Her ne kadar bilindik de olsa bilgilerimin paylaşılmadığından emin olamiyorum.”

Ö7: “Dijital ortamları kullanırken şahsıma ait özel bilgilerimi paylaşmamaya dikkat ederim. Teknoloji ve interneti kullanan bütün insanların bu dikkate sahip olmalarını isterim. Aksi takdirde bilgilerin dolandırıcı insanların eline geçmesi halinde mağduriyet yaşamaları kaçınılmazdır.”

Öğrencilerin saygı teması altındaki görüşleri nezaket kuralları (f:2) ve ahlak kuralları (f:4) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

Ö8: “Dijital ortamlarda insanların hak ve özgürlüklerine, etik ve nezaket kurallarına, gerçek yaşamda olduğu gibi dijitalde de insanların sınırlarına dikkat ederim. Dijital ortamlarda da insanların özel hayatının olduğunu düşünüyorum. Gerçek yaşamda insan ilişkilerinde nezaket kurallarına dikkat ettiğimiz gibi dijital ortamlarda da dikkat etmeliyiz.”

Ö12: “Dijital ortamda kullanım sırasında karşıdaki diğer insanların sosyal ve kültürel hayatlarına müdahale etmeden ahlak kuralları çerçevesinde saygılı ve mesafeli bir şekilde kullanımlara dikkat edilmesini isterim.”

Katılımcı öğrenciler dijital ortamlarda kullanıcıların güvenlik, gizlilik ve saygı gibi hususlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu hususlar sanal ortamlardaki kişisel haklarımızdır. Bu haklar ihlal edildiğinde siber zorbalık ortaya çıkmakta ve dijital hukuk devreye girmektedir.

Üniversite öğrencilerinin dijital teknolojiler eğitimlerini nasıl etkilediği sorusuna yönelik görüşleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11 Öğrencilerin Dijital Teknolojilerin Eğitimlerini Nasıl Etkilediğine Dair Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğrenme	Araştırma – Ödev	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13	11
Gelişim	Mesleki gelişim	Ö2, Ö4, Ö7, Ö10,	4

Tablo 11’e göre üniversite öğrencileri dijital teknolojilerin eğitimlerini nasıl etkilediği sorusuna yönelik görüşleri öğrenme teması altında araştırma – ödev f(11) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

Ö6: “Pandemi nedeniyle derslerimiz, sınavlarımız ve iletişimimiz internet üzerinden olmaktadır. Bu ders notlarını ve videolarını bilgisayarıma indirebiliyorum ve video izlerken ve notları okurken bir yandan rahatça word ile kendi notlarımı çıkarabiliyorum. Dijital çağda yaşıyoruz ve her şey gibi eğitimde dijitalleşiyor. Eğitimin daha verimli ve daha rahat erişilebilir olduğunu düşünüyorum. Anlamadığımız yerleri tekrar tekrar izleyebiliyoruz ve çıkardığımız notlar kâğıtlar ile birlikte uçup gitmiyor.”

Ö8: Son yıllarda teknoloji eğitim için vazgeçilmez bir hal almıştı. Eğitimlerimiz esnasında kullandığımız birçok araç gereç teknolojik bir hal aldı ve pandemi de bu süreci hızlandırdı. Artık günümüzde araştırma yapmak daha kolay hale geldi. Bir tıkla dünyanın her tarafındaki bilgiye ulaşabiliyoruz. Ödevlerimizde bizlerde interneti kullanıyoruz. Merak ettiğimiz her şeyi anında cep telefonlarımızla bile öğrenebiliyoruz.”

Öğrencilerin gelişim teması altındaki görüşleri mesleki gelişim (f:4) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

Ö10: *Eğitimim için Youtube gibi görsel ve işitsel verilerin bulunduğu sitelerden oldukça fazla fayda sağlıyorum. Bunun dışında forum sitelerinden (reddit) elde edindiğim bilgileri wikipedia ve diğer bilinir sitelerde ki bilgilerle karşılaştırıyorum. Üniversite kaynaklarının bu konuda daha güvenilir olduğunu düşünüyorum. Özellikle Anadolu Üniversitesi dijital kaynaklar konusunda diğer üniversitelerin örnek alabileceği bir pozisyonda olduğu düşüncesindeyim. Mobil uygulamalar arasında yeni popülerleşmeye başlayan Cambly gibi uygulamalar şu anlık sadece dikkatimi çekmekte. Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerin yaygınlaşması gelecekte mesleki anlamda iş bulabilmemiz için gerekli olacaktır. Bu nedenle mesleki gelişimim için teknolojiye yararlanmaya çalışıyorum.”*

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri veya diğer bölümlerde dijital vatandaşlık dersine neden ihtiyaç olabilir sorusuna yönelik görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12 Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Dersine Olan İhtiyaca Dair Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Farkındalık	Dijital ortamlardaki sorumlulukların farkında olma	Ö2, Ö3, Ö7, Ö11	4
	Dijital dönüşüme uyum	Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13	5
İhtiyaç	Zorunluluk	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10	5
	Hayatın bir parçası	Ö6, Ö9, Ö10	3

Tablo 12’de göre üniversite öğrencileri dijital vatandaşlık dersinin öğrenim gördükleri bölümlerde veya diğer bölümlerde niçin ihtiyaç olabileceğine dair görüşleri farkındalık teması altında dijital ortamlardaki sorumlulukların farkında olma (f:4) ve dijital dönüşüme uyum (f:5) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

Ö2: *“Artık herkes yediden yetmişe teknoloji ve interneti kullanıyor. Fakat bilinçli olarak kullanan maalesef o kadar çok değil. İnsanlar bence sanal dünyanın gizli olduğunu yaptıklarının kimse tarafından bilinmediğini ve görülmediğini düşündüğü için uygun olmayan davranışlar sergileyebiliyorlar. Bu nedenle herkesin dijital ortamlardaki sorumluluklarının farkında olması gerekiyor.”*

Ö5: *“Yeni bir dünya düzeni ile karşı karşıyayız. Salgın dönemi de bu geçişi hızlandırdı. Artık yeni ortam dijital ortamlar diyebiliriz. Bütün her şey ve işlemler dijital olarak*

yürütülüyor. Dolayısıyla herkesin özellikle gençlerin bu dönüşüme uyum sağlaması için ders gereklidir.”

Öğrencilerin ihtiyaç teması altındaki görüşleri zorunluluk (f:5) ve hayatın bir parçası (f:3) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

Ö4: “Günümüz çağında bütün işlerimizi kolaylıkla dijital yollarla tamamladığımız için bu alanda bilgili bireyler yetiştirmek ve teknolojinin nimetlerinden sonuna kadar faydalanabilmemiz için bu derse ihtiyaç duyulmaktadır.”

Ö10: “Bence öncelikle dijital vatandaşlık dersinin temel eğitim kategorisinde yer alması gerektiğini yani 18 yaşına girmeden önce her bireyin bu konuda bilinçlenmesi gerektiği düşüncesindeyim. Çünkü internetin erişilebilirliğinin önüne geçemediğimiz gibi onsuz bir hayat da düşünülemez. Çağımızda ki gerekliliklerin neredeyse hepsi internet üzerinden karşılanabilir hale gelmeye başlıyor. Yani teknoloji ve internet hayatımızın bir parçası haline gelmiş durumdadır. Bu da beraberinde büyük riskler getiriyor. Bu dersin önemi o kadar büyük ki benim açımdan bir bireyi hayata hazırlamakta çok büyük katkılar sağlayacaktır. Artık her birey dünya vatandaşı olma yolunda olduğu için bence verilebilecek eğitimler arasında özellikle dijital vatandaşlık dersleriyle bireyleri bilinçlendirmek eğitim alanında öğretilmesi gereken ilk konular arasında yer almalı.”

Üniversite öğrencileri dijital vatandaşlık dersini farkındalık kazanarak dijital dünyaya uyum sağlama ve hayatın bir parçası olarak değerlendirdikleri için ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık dersinde neleri öğrenmeleri gerekir sorusuna yönelik görüşleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13 Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Dersinde Öğrenmeleri Gerekenlere Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Hak ve sorumluluk	Dijital ortamdaki haklar	Ö3, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13	5
Eğitim	Sosyal medya eğitimi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6	4
	Teknolojinin etkin kullanımı	Ö5, Ö7, Ö8, Ö13	4
Güvenlik	Dijital ortamdaki problemler	Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13	5

Tablo 13' e göre üniversite öğrencileri dijital vatandaşlık dersinde neleri öğrenmeleri gerekir sorusuna yönelik görüşleri hak ve sorumluluklar teması altında dijital ortamlardaki haklar (f:5) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

Ö8: *“Bu derste dijital teknolojilerin ve internet kullanımında nelere dikkat edilmesi gerektiğini, bu teknolojilerin ve internetin yararlarını ve zararlarını, dijital ortamda suç teşkil eden davranışları ve paylaşımları, dijital ortamda kişilerin özel alanlarının neleri kapsadığını, dijital ortamdaki etik kurallarını öğrenmem gerektiğini düşünüyorum”*

Öğrencilerin eğitim teması altındaki görüşleri sosyal medya eğitimi (f:4) teknolojinin etkin kullanımı (f:4) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

Ö2: *“Özellikle biz gençler arasında sosyal medya kullanımı çok yaygın. Benim ve birçok arkadaşımın birden fazla sosyal medya hesabımız mevcut. Toplumda da neredeyse sosyal medya kullanmayan yok denecek kadar az. Bu nedenle sosyal medyanın her yönüyle eğitiminin verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

Ö7: *“Bu ders kapsamında teknolojinin insan hayatındaki yerini, kötüye kullanıldığında neler olacağını, iyiye kullanıldığında neler olacağını teknolojiyi etkin bir şekilde nasıl kullanmamız gerektiğini öğrenmemiz gerektiğini düşünmekteyim.”*

Öğrencilerin güvenlik teması altındaki görüşleri dijital ortamdaki problemler (f:5) şeklindedir. Bu temaya ait bazı görüşler şu şekildedir:

Ö6: *“Teknolojinin hayatımızdaki yeri büyük ve gelecekte daha da artacak bu durum. İnsanların interneti kullanırken en büyük çekincesi dijital ortamlarda karşılaştığı güvenlik problemleridir. Bu problemlerin tespitinin nasıl yapılması gerektiğinin bilinmesi ve ne gibi adımlar atacağını bilmesi güvenli bir kullanım için öğrenmem gerektiğini düşünüyorum.”*

Dijital ortamdaki haklar, sanal dünyayı güvenli ve bilinçli bir şekilde kullanma açısından önem taşır. Yine, yoğun olarak kullanılan sosyal medya eğitimi ve dijital ortamdaki problemlere karşı alınacak eğitim öğrencilerin karşılaşılabilecekleri riskleri azaltacaktır. Bu nedenle eğitim ve farkındalık artırma çalışmaları kritik öneme sahiptir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversitelerde dijital vatandaşlık dersine yönelik ihtiyaçların belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada uzman ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin dijital vatandaşlık kavramı üzerine yeterince bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler, dijital vatandaşlığı sürekli online olma ve devlet uygulamasını kullanmaktan ibaret olarak değerlendirmektedirler. Aynı durum uzmanlarla yapılan görüşmede de göze çarpmaktadır. Uzmanlar dijital vatandaşlık kavramı ile ilgili öğrencilerde bilgi eksikliği ve kavram karmaşası olduğunu ifade etmişlerdir. Alan yazındaki çalışmalar henüz birçok bireyin kendini dijital vatandaş olarak tanımlamadıklarını, kavramın anlamı ve sonuçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir (Aldemir ve Avşar, 2020). Özer, Albayrak Özer ve Kaygısız (2017) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğunun dijital vatandaşlık kavramını daha önce hiç duymamış olduğunu, dijital vatandaşlık kavramını ise vatandaşlık iş ve işlemlerinin dijital ortamlarda gerçekleştirilmesi olarak ifade ettiklerini belirterek ulaşımlardır. Görmez (2016) sınıf, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada katılımcıların dijital vatandaşlık kavramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirlemiştir. Bu çalışmalardan da yola çıkarak dijital vatandaşlık öğretim programı, öncelikle üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık kavramı ve dijital vatandaşların özellikleri hakkında bilgi ve farkındalık edinmeleri, günün şartlarına uygun olarak bilinçli dijital vatandaşlar ve sağlıklı dijital toplumlar ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Üniversite öğrencileri, dijital vatandaşlığın alt boyutlarından dijital iletişim, dijital güvenlik ve dijital ticaret boyutlarında bazı bilgiler sahiplerken diğer alt boyutlar hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler. Uzmanlarla yapılan görüşmelerde de uzmanlar dijital vatandaşlığın dokuz boyutunu ele alan bir öğretim programının olmamasını alandaki eksikliklerden biri olarak görmektedirler. Sincar (2011) 17 öğretmen adayı ile görüşerek dijital vatandaşlığa yönelik davranışlarını belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmadaki bulguya benzer olarak öğrencilerin iletişim ve okuryazarlık alanında yeterli bilgiye sahip olduğunu dijital vatandaşlığın diğer 7 boyutunda yeterli

bilgiye sahip olmadıklarını belirlemiştir. Chong ve Pao (2021) öğretmenlerin dijital vatandaşlıkla ilgili dijital hukuk, ticaret ve güvenlik alt boyutlarını daha çok öğretme eğiliminde olduklarını belirlemişlerdir. Bu çalışmalar araştırmayı destekler niteliktedir. Katılımcılar teknolojilerin hayatlarını kolaylaştırdığını buna karşın ise bağımlılık ve asosyalite gibi olumsuz etkileri olduğunu düşünmektedirler. En çok güvenlik ve gizlilik kaygısı taşırlarken saygı kurallarına dikkat etmenin sorumlu davranış için olması gerektiğini savunmaktadırlar. Benzer şekilde uzmanlarda problem çözme, empati, yaratıcılık, aktif katılım ve işbirliği gibi değerlerin öğretim programında yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Lindsey (2015) çalışmasında ihtiyaçları, telif hakkı/adil kullanım, dijital ayak izi/sosyal medya, kabul edilebilir kullanım politikaları ve sorumlu öğrenci davranışları olarak belirlemiş ve dört modülden oluşan bir program tasarlamıştır. Al Zahrani (2015) üniversite öğrencilerinin sanal ortamlarda kendilerine ve başkalarına saygı duyma düzeylerinin yeterli olduğunu vurgulamıştır. Sigrid ve Gustafsson (2017) toplumsal ve kültürel değerlerin dikkate alınarak dijital sorumluluk eğitiminin genç yaşlarda öğrencilere verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu ve bahse konu diğer çalışmalarda da belirtildiği gibi dijital vatandaşlığın alt boyutları ile ilgili eksikliklerin giderilebileceği bir program, dijital ortamları, sağlıklı, güvenli, hukuk ve etik kurallar çerçevesinde kullanacak bilinçli dijital vatandaşlar yetiştirme adına önemlidir.

İhtiyaç belirleme görüşmelerinde uzmanlar dijital vatandaşlarda bulunması gereken özelliklerden birinin de eleştirel düşünme olduğunu bildirmişlerdir. Özellikle sosyal medya ve internet ortamında yoğun bir bilgi ile karşılaşan öğrencilerin bilginin kaynağını, doğruluğunu ve geçerliğini sorgulamalarının önemli olduğunu söyleyebiliriz. Buckingham (2008) eleştirel yaklaşımı dijital vatandaşlığın temel özelliklerinden biri olarak görmüştür. Choi (2016) dijital vatandaşlık eğitiminde etik, medya ve bilgi okuryazarlığı, katılım ve eleştirel yaklaşım boyutlarının önemini ortaya koymuştur. Choi, Glassman ve Cristol (2017) genç yetişkinlerle yaptıkları çalışmada katılımcıların interneti daha çok eleştirel bakış açısı geliştirmek ve e ticaret için kullandıklarını öne sürmüşlerdir. Benzer bir başka çalışmada Başarmak vd. (2019) lise öğretim programlarının içeriklerini dijital vatandaşlık bağlamında incelemişler ve bilgisayar

dersinde dijital becerilere geniş yer verilirken dijital hak ve sorumluluklar ile eleştirel düşünme becerilerinin kapsamının sınırlı olduğunu tespit etmişlerdir. Uzman görüşlerinde ve alan yazında belirlenen bu eksiklik dijital vatandaşlık öğretim programı için önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dijital vatandaşlık öğretim programına bazı uluslararası düzeyde yapılan çalışmalarda da ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Blaj – Ward ve Winter (2019) üniversite öğrencilerinin teknolojinin içinde büyüdüğü ve sadece adapte oldukları için kendilerini dijital vatandaşlık kavramıyla bağdaştıramadıklarını belirterek farkındalık oluşturacak eğitimin önemine vurgu yapmışlardır. Chong ve Pao (2021) Hong Kong Eğitim Üniversitesinde yaptıkları çalışmada üniversitelerde eğitimin dijital vatandaşlık konusunda güncellenen ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlanması gerektiğini önermişlerdir. Martin, Gezer ve Wang (2019) öğretmenlerin dijital vatandaşlık bilgi ve uygulamalarına yönelik algılarının düşük olduğunu ve dijital vatandaşlık eğitime ihtiyaç duyduklarını tespit etmişlerdir. June, Suk-Kyung ve Yun-Oug (2020) öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık eğitime ihtiyaç duyduklarını tespit ederek dijital vatandaşlıkla ilgili düzenlenecek bir eğitime katılabileceklerini ifade etmişlerdir. Brandau vd.(2021) Amerika’da gençlerin yarısından fazlasının siber zorbalığa maruz kaldığını belirterek bunu önleyebilmek amacıyla dijital vatandaşlık öğretim programı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar sosyal – duygusal öğrenmeyi ve dijital vatandaşlığı destekleyen programların ihtiyaç olduğunu ortaya koymuşlardır. Capuno vd. (2022) eğitimde dijital vatandaşlık ve anlamı adlı çalışmalarında gençlerin sorumlu dijital vatandaş olmak için dijital vatandaşlığı öğretim programlarına entegre etmeleri gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye’de dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına sosyal bilgiler ve bilgi ve iletişim teknolojileri öğretim programlarında yer verilmiştir. Fakat sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğrenme alanlarının ve kazanımların dijital vatandaşlık ve alt boyutlarını yeterli bir şekilde yansıtmadığı (Aydemir, 2019) bilgi ve iletişim teknolojileri dersi öğretim programında ve ders kitabında yer alan dijital vatandaşlık öğelerinin sayıca yetersiz olduğu belirlenmiştir (Peker Ünal, 2017). Bu çalışmalar ile öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin dijital vatandaşlık kavramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğrencilerin sanal ortamlarda en çok

güvenlik ve siber zorbalığa maruz kalmaktan korktukları dijital vatandaşlığa programlarda daha fazla yer verilmesi hatta ayrı bir ders olarak düzenlemesi bakımlarından örtüşmektedir.

Uzmanlar, dijital vatandaşlığın, anaokulundan başlayıp üniversite de dâhil zorunlu ders olarak koyulması, çalıştay/seminer düzenlenmesi, özgüven, farkındalık oluşturulması ve öğretmenlerin rol model olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Som Vural (2016) okullarda teknolojinin ve internetin kullanımı konusunda öğrencilerin bilinçli dijital vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri için eğitime ve öğretmenlere önemli roller düştüğünü açıklamıştır. Kaya ve Kaya (2014) dijital vatandaşlıkla ilgili eğitimlere erken yaşlarda başlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Benzer bir sonuca Altınay Gazi (2016) dijital okuryazarlık becerisinin geliştirilmesinin anaokulundan itibaren başlatılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle dijital vatandaşlık becerilerinin anaokulundan itibaren verilmeye başlanması, ilkokullarda uygun derslerle entegre edilerek ortaokuldan itibaren yükseköğretimde dahil ayrı ders olarak verilmesinin bilinçli dijital toplumlar ve vatandaşlar oluşturmak için gerekli olduğuna ulaşılabilir.

Yapılan ihtiyaç analizleri sonucunda tüm dünyada dijital bir dönüşüm yaşandığı buna bağlı olarak vatandaşlığın şeklinin ve ihtiyaçlarının değiştiği değişime ayak uydurabilmek için ise eğitim sistemine önemli görevler düştüğü belirlenmiştir. Bu bağlamda dijital vatandaşlık öğretim programına hem bireysel hem de toplumsal anlamda ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Çalışmada bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilebilir;

1-Dijital vatandaşlıkla ilgili lisans öğrencilerinin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yeterli çalışmalar varken, ilkokul, ortaokul, lise ve orta yaş ve üstü yetişkinlere yönelik ihtiyaç belirleme çalışmaları oldukça azdır. Bu gruplara yönelik tasarlanacak olan programlar için ihtiyaç belirleme çalışmaları yapılabilir.

2-Öğretmenlerin, sağlıklı dijital toplum için öğretim teknolojilerini kullanması ve öğrenenlere rol model olmaları gerekmektedir. Fakat ulusal alanyazında öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışma yoktur. Öğretmenlere yönelik

düzenlenebilecek hizmet içi eğitim için farklı veri toplama araçları kullanarak durum çalışması yöntemi ile ihtiyaç belirleme çalışmaları yapılabilir.

3-Bu çalışmada akademisyen ve üniversite öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Konuyla ilgili farklı gruplara yapılacak çalışmalar için öğretmen, veli, mühendis gibi farklı katılımcıların görüşleri alınarak ihtiyaçların belirlenmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aldemir, C. & Avşar, M.N. (2020). Pandemi döneminde dijital vatandaşlık uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 148-169.
- Altınay Gazi, Z. (2016). Tüm eğitim kademesinin geleceği için dijital vatandaşlığın içselleştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(186), 137 – 148.
- Al-Zahrani, A. (2015). Toward digital citizenship: examining factors affecting participation and involvement in the internet society among higher education students. *International Education Studies*, 8(12), 203-217.
- Aydemir, M. (2019). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (2), 5-38.
- Aydın, A. (2015). Dijital vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 142-146.
- Başarmak, U. , Yakar, H. , Güneş, E. & Kuş, Z. (2019). Analysis of digital citizenship subject contents of secondary education curricula. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10 (1), 26-51. <https://doi.org/10.17569/tojqi.438333>.
- Blaj-Ward, L. & Winter, K., (2019). Engaging students as digital citizens. *Higher Education Research and Development*, 38 (5), 879-892.
- Brandau, M., Dilley, T., Schaumleffel, C. & Himawan, L.(2021). Digital citizenship among appalachian middle schoolers: the common sense digital citizenship curriculum. *Health Education Journal*, 81(2), 157-169. <https://doi.org/10.1177/00178969211056429>
- Buckingham, D. (2008). Defining digital literacy—what do young people need to know about digital media? *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 30, 73-91.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 10.Baskı, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Capuno, R., Suson, R., Suladay, D., Arnaiz, V., Villarin, I. & Jungoy, E. (2022). Digital citizenship in education and its implication. *World Journal on Educational*

- Technology: Current Issues*, 14(2), 426-437.
<https://doi.org/10.18844/wjet.v14i2.6952>
- Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Choi, M. (2016). A Concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565-607.
- Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100–112.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>
- Chong, E.K. & Pao, S.S. (2021), Promoting digital citizenship education in junior secondary schools in Hong Kong: Supporting schools in professional development and action research, *Asian Education and Development Studies*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/AEDS-09-2020-0219>
- Eğmir, E & Erdem, C. (2023). *Eğitimde program geliştirme*. Ocak, G., Akkaş Baysal, E & Yurtseven, R. (Ed.), *Program geliştirmede ihtiyaçların belirlenmesi* (s.66-97) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Greenhow, C., & Robelia, B. (2009). Informal learning and identity formation in online social networks. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 119–140.
<https://doi.org/10.1080/17439880902923580>
- Görmez, E. (2016) Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ve alt boyutları hakkındaki görüşleri (Bir durum çalışması). *Turkish Studies*, 11(21): 125 – 144
- Hızmalı, M. (2022). *Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalıklarının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- June, L., Suk-Kyung, Y., & Yun-Oug, L.(2022). Analysis of the pre-service teachers' needs for digital citizenship and perception of digital citizenship education. *Journal of Digital Convergence*, 20(3), 93–103.
<https://doi.org/10.14400/JDC.2022.20.3.093>

- Kaya, A. & Kaya, B. (2014). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algısı. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 346-361.
- Lindsey, L.A. (2015). *Preparing teacher candidates for 21st century classrooms: A study of digital citizenship*. Doctoral Thesis, Arizona State University.
- Martin, F., Gezer, T. & Wang, C.(2019) Educators' perceptions of student digital citizenship *Practices, Computers in the Schools*. 36(4), 238-254, DOI: 10.1080/07380569.2019.1674621
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. & McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: The Internet, society, and participation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publication.
- Özer, Ü., Albayrak Özer, E. & Kaygısız, N. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa ilişkin görüşleri. *International Congress on Education*. 18-21 May. Budapest-Hungary.
- Peker Ünal, D. (2017). Bir öğretim programındaki dijital vatandaşlık öğeleri ve ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık öğelerine sahip olma durumları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2) , 180-195.
- Ribble, M. (2008).Passport to digital citizenship: journey toward appropriate technology use at school and at home. *Learning & Leading with Technology*, 36(4), 14-17.
- Sari, İ. (2019). *Sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenlere uygulanan seminer ve öğrencilere yapılan etkinliklerin katkıları bakımından dijital vatandaşlık olgusu*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sincar, M. (2011). An analysis of prospective teachers' digital citizenship behaviour norms. *International Journal of Cyber Ethics in Education* 1(2), <https://doi.org/10.4018/ijcee.2011040103>
- Sigrid, B. & Gustafsson, E. (2017). *Standard setting in education: methodology of educational measurement and assessment*. Switzerland: Springer International Publishing.

- Solmaz, M. (2020). *Öğretmen adaylarının siber bilgi güvenliği farkındalığı ve dijital vatandaşlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Som Vural, S. (2016). *Üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tan, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin internet kullanımına ilişkin görüşlerinin dijital vatandaşlık kapsamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Turan, S. & Karasu Avcı, E. (2018). 2018 sosyal bilgiler öğretim programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1) , 28-38.
- TÜİK (2021), Türkiye İstatistik Kurumu, Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-BilisimTeknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-202](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-BilisimTeknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-202)
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

SUMMARY

As a result of the rapid development of the internet and technology, digitalization has emerged. Digitalization has led to significant transformations in both individual and societal contexts. With our daily tasks being carried out through digital environments, citizenship has become one of the most obvious areas where this transformation has occurred, and the concept of digital citizenship has emerged.

Digital citizens can be defined as people who read and understand the content in digital environments and direct it to the necessary places, have broadband access and actively use the internet (Mossberger, Tolbert and McNeal, 2008). Digital citizenship education is education in which the skills that learners need to have in the 21st century are given and developed within the framework of ethical rules (Aydın, 2015).

d direct it to the necessary places, have broadband access and actively use the internet (Mossberger, Tolbert and McNeal, 2008). Digital citizenship education is education in which the skills that learners need to have in the 21st century are given and developed within the framework of ethical rules (Aydın, 2015).

We can say that the purpose of digital citizenship education is to raise individuals who use their rights in digital life, which has become a necessity today, who know their responsibilities, who can obtain information and manage it by questioning, who can communicate within the framework of ethical and legal rules by taking individual security measures. The absence of a digital citizenship course, and therefore a curriculum, at any level of education in Turkey can be considered as a noticeable problem in digital citizen education. The study sought answers to the following questions:

According to the opinions of experts, is there a need for digital citizenship course at universities ? According to the opinions of the students, is there a need for digital citizenship course at universities?

This study aimed to determine the needs for digital citizenship courses at universities. The study was conducted using the case study method. 8 experts and 13 university students, determined by criterion sampling technique, participated in the study. Data were collected with semi-structured interview forms created by the researchers. Content analysis was used to analyze the data.

During the interviews with the students, it was determined that the students did not have enough knowledge about the concept of digital citizenship. Students consider digital citizenship as consisting of constantly being online and using e-government applications. The same situation is evident in the interviews with experts. Experts stated that there is a lack of knowledge and conceptual confusion among students regarding the concept of digital citizenship. While university students have some knowledge about digital communication, digital security and digital commerce, which are the sub-dimensions of digital citizenship, they do not have sufficient knowledge about other sub-dimensions. Experts stated that digital citizenship should be included as a compulsory course starting from kindergarten and including university, workshops/seminars should be organized, self-confidence and awareness should be created, and teachers should be role models.

have sufficient knowledge about other sub-dimensions. Experts stated that digital citizenship should be included as a compulsory course starting from kindergarten and including university, workshops/seminars should be organized, self-confidence and awareness should be created, and teachers should be role models.

As a result of the needs analysis, it can be stated that there is a digital transformation all over the world, and accordingly, the form and needs of citizenship are changing, and the education system has important duties to keep up with this change. In this context, it can be stated that a digital citizenship curriculum is needed both individually and socially.

ORCID

Akın Karakuyu  ORCID 0000-0001-7370-5464

Gürbüz Ocak  ORCID 0000-0001-8568-0364

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Komisyonunun 08.04.2022 tarih ve 144 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Toplumsal Değişim Süreçlerinin Cumhuriyet Dönemi İlkokul Programlarına (1924-2024) Etkisi *

The Effect of Social Change Processes on Primary School Programs in the Republican Period (1924-2024)

Beyhan BAYRAK¹

¹Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri
ABD, beyhanbayrak@duzce.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Derleme Makale/ Review Article

Makalenin Geliş Tarihi: 03.06.2024

Yayına Kabul Tarihi: 09.09.2024

ÖZ

Eğitim, bireysel anlamda davranış değişikliği meydana getirme görevini yüklediği gibi toplumsal anlamda gelişimleri ve değişimleri de görev olarak yüklenmektedir. Toplumlar, eğitim felsefesinde ve eğitim müfredatında yapacağı değişimler ve yenileşmelerle birlikte eğitimin bu gücünden faydalanabilmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışmanın amacı, toplumsal değişim süreçlerinin Cumhuriyet Dönemi boyunca hazırlanan İlkokul Programları (1924-2024) üzerindeki etkisini farklı açılardan analiz etmeye yöneliktir. Nitel yöntemin benimsendiği, betimsel ve içerik analizlerin yapıldığı çalışmada öncelikli olarak toplumsal değişimin temelinde yer alan ve değişimi yönlendiren faktörler belirlenerek temalar oluşturulmuştur. Sonrasında Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar gelen İlkokul Programları incelenmiş ve belirlenen temalara uygun olan yerler tablolar ve diyagramlar şeklinde gösterilmiştir. Ayrıca temalarla ilişkili olan programdaki ifadelerin bir kısmı olduğu gibi bulgular kısmına yansıtılmıştır. Çalışma sonucunda, çağın koşulları ve imkânları da göz önünde bulundurularak İlkokul Programlarının, toplumsal değişim süreçlerinden etkilendiği ve programların toplumsal değişimleri dikkate alarak yenilenmiş ve güncellenmiş bir şekilde ilerleme kaydettiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Yapılandırıcılık, Toplumsal Değişme, Cumhuriyet Dönemi, İlkokul Programları

* **Alıntılama:** Bayrak, B. (2024). Toplumsal değişim süreçlerinin Cumhuriyet dönemi ilkököl programlarına (1924-2024) etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2137-2188.

ABSTRACT

Education undertakes the task of creating behavioral changes in an individual sense as well as developments and changes in a social sense. Societies can benefit from this power of education with the changes and innovations it will make in the philosophy of education and curriculum. In this context, the aim of the current study is to analyze the impact of social change processes on the Primary School Programs (1924-2024) prepared during the Republic Period from different perspectives. In the study where the qualitative method was adopted and descriptive and content analyses were conducted, the factors underlying the social change and directing the change were determined and themes were created. Afterwards, the Primary School Programs from the declaration of the Republic to the present were examined and the places suitable for the determined themes were shown in the form of tables and diagrams. In addition, some of the statements in the program related to the themes were reflected in the findings section as they were. As a result of the study, it has been determined that Primary School Programs are affected by social change processes and have progressed in a renewed and updated way, taking into account the conditions and opportunities of the age.

Keywords: Social Constructivism, Social Change, Republican Period, Primary School Programs

GİRİŞ

Dünyada ve her çağda meydana gelen toplumsal değişimler hayatımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Yaşamımızın temelinde olan toplumsal değişim, sosyal yapılarda, sosyal kurumlarda, sosyal organizasyonlarda ve sosyal davranışlarda geniş çapta görülen bir dönüşüm şeklidir. Ayrıca toplumlarda devamlılık arz edecek şekilde meydana gelen olayların, yaşantıların, faaliyetlerin, değerlerin ve süreçlerin zaman içinde belirli kısımlarının ya da tamamının değiştirilmesi ve sonrasında yeniden düzenlenmesidir. Bütün toplumlarda sürekli olarak bir hareketlilik ve değişim görülmektedir. Böylesi bir değişimin hızı çağlara ve toplumlara göre değişiklik gösterebilir. Çoğu zaman hızlı bir değişim gerçekleşirken çoğu zaman da yavaş bir değişim gerçekleşmektedir. Bu bağlamda toplumsal değişim kaçınılmazdır, evrenseldir ve bütün toplumlarda gerçekleşmektedir (Akujobi & Jackson, 2017; Güven, 2017; Tezcan, 1996). Bununla birlikte, bireylerin ve küçük grupların yaşamlarında meydana gelen bazı küçük çaptaki değişikliklerin, toplumsal değişimler olarak kabul edilemeyeceğini ancak bu tür değişikliklerin meydana gelen değişikliklerin tezahürleri ya da etkileri olabileceğini unutmamak gerekir. Aynı şekilde dikkat edilmesi gereken diğer bir husus vardır ki gerçekleşen her toplumsal değişim, mutlaka bir gelişme veya ilerleme süreci

olarak görülmemelidir (Akyüz, 2012). Çünkü toplumdaki değişmelerin bazıları gelişim, yenilik, ilerleme ve yenileşme olarak gerçekleşebileceği gibi diğer kısmı da eskiye dönüş, sorun, gerileme ve yozlaşma olarak gerçekleşebilir (Şişman, 2011; Tezcan, 1996). Dolayısıyla toplumsal değişimin yapısını, çerçevesini ve etkisini tam olarak belirleyebilmek için bu özelliği göz önüne almak gerekir. Toplumsal değişim tüm sosyal yapılarla, alanlarla ve kurumlarla ilişkilidir. Bu çerçevede bulaşıcı bir özelliğe sahiptir yani bir alandaki veya toplumun bir yönündeki değişimin etkisi; diğer ilgili alanlar üzerinde de kendisini gösterebilmektedir. Teknolojik, ekonomik, politik, dini, ideolojik, demografik ve tabakalaşma vb. faktörlerinin hepsi toplumun seyrini etkilediği kadar birbirlerini de etkileyen bağımsız değişkenler olarak görülmektedir. Alanlardan bir kısmı şunlardır;

Bilim ve Teknoloji: Bilim ve teknoloji, toplumu ve kültürü sürekli olarak etkilemekte ve şekillendirmektedir. Bilimsel çalışmalar sonucunda ortaya çıkan ve yeni bilimsel buluşları doğuran teknoloji ise temelde toplumsal faydayı amaç edinerek gelişimini gerçekleştirmektedir. Ancak şunu da unutmamak gerekir fayda amaçlı olsa da çoğu zaman toplumda büyük zararlara neden olmaktadır.

Nüfus: Doğum, ölüm, savaş, göç ve doğal afetler gibi etkenler sonucunda meydana gelen nüfustaki değişimler toplumda sosyal ve kültürel değişimlere neden olabilmektedir. Nüfusun farklı bölgelerde, topluluklarda, sosyo-ekonomik gruplarda ve yaş gruplarında farklı oranlarda sürekli artması hem toplumsal sistemde hem de eğitim sisteminde birçok değişikliği gerektirebilmektedir.

İzolasyon ve Temas: Diğer toplumlardan izole edilmiş bir toplum, hızlı değişimlere tanık olabilen ve dış dünya ile temas halinde olan başka bir toplumun aksine yavaş bir değişim oranına sahip olabilmektedir. Dolayısıyla toplumsal değişim sürecinde olan bir topluluğun ona yol gösterecek diğer topluluklarla temas halinde olması gerekmektedir.

Sosyal İlişkiler: Toplum denilen kavramın oluşmasının temelinde insan ilişkileri ve etkileşimleri bulunmaktadır. İnsanların karşılıklı ve sürekli etkileşimleriyle birlikte, yeni toplumsal normlar ve değerler doğar. Oluşan bu yeni değerler ve normlarda yeni ilişki türlerini oluşturur. İnsan ilişkilerinde ortaya çıkacak olan bu değişimler zamanla toplumsal değişimlere neden olacaktır (Erol, 2011; Gündüz, 2005).

Tutumlar ve Değerler: Toplum üyelerinin değişime karşı tutumu ve değerleri değişimi kolaylaştırabilir veya engelleyebilir. Geleneğe sıkı sıkıya bağlı bir tutum sergilemek her zaman sosyal değişimleri engelleyecektir. Dolayısıyla toplumsal değişim sürecinde sergilenecek tutum ve değer yargıları esneklik gösterdikçe değişime yardımcı olacaktır.

Ekonomi: Ekonomi alanında yaşanan olumlu veya olumsuz yöndeki gelişmeler toplumsal değişim sürecini başlatıcı bir güce sahiptir. Aynı şekilde yaşanan bir toplumsal değişim ekonomi üzerinde etkileyici bir güç olabilir. Eğitim sayesinde yetkin insan gücü kavramı oraya çıkmaktadır. Yetkin insan gücü ile birlikte teknolojinin ve ekonominin güçlenmesi, gelişmesi ve ilerlemesi gerçekleşmektedir (Tezcan, 2006).

Psikolojik (Bireysel ve Gelişimsel) Faktörler: İnsan doğası gereği kendini tanımayı, keşfetmeyi ve gerektiğinde kendinde değişimi arzu eder. Yenilik aramaya ve kendini değiştirmeye yönelik doğuştan gelen eğilim insanın bazen kendinde yeni fikirleri ve dönüşümleri denemesine neden olur. Böylesi bir süreçte eğitim, kişisel yetenekleri geliştirmek, yeni yetenekler oluşturmak ve bu süreçte insanın sürdürülebilir ve tutumlu olması için mevcut fırsatlar dizisini genişletmek için en önemli araçlardan biridir.

Kurumsal Değişimler: Toplumsal değişim ile birlikte toplumsal kurumlarında değişime uğramakta ve yeni bir şekle bürünmektedir. Bu kurumların ihtiyaçlara olumlu cevap verebildiği ölçüde kurumlaştığı, ancak ihtiyaçlara cevap veremeyen veya ihtiyaç olmaktan çıkmış olan kurumların ortadan kaldırıldığı bilinmektedir (Gündüz, 2005).

Kültürel Temeller: Gelişimlere ve yeniliklere açık bir toplumun, kültürel temellerinde de değişiklikler ortaya çıkacaktır. Nitekim toplumsal değişimler, kültürel değişimlere veya kültürel değişimler, toplumsal değişimlere neden olabilmektedir (Brameld, 1955; Tezcan, 1996).

İletişimdeki Yenilikler: Teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişim alanındaki teknolojilerde de gelişmeler yaşanmaktadır. Üretilen iletişim teknolojileri ile birlikte toplumlar arası iletişim çok yönlü ortaya çıkmakta ve toplumlar birbirini etkilemektedir.

Doğal Koşullar (Fiziki, Biyolojik ve Coğrafi etkenler: Toplulukların yaşamını sürdürdükleri fiziki ve coğrafi koşullar toplumsal yapılarını etkilemektedir. Fiziki ve coğrafi koşullardaki değişimler toplumsal değişime neden olmaktadır. İklim koşulları,

yeryüzü şekilleri, doğal afetler, depremler, erozyon, toz taşınımları gibi pek çok faktörler ani toplumsal değişimleri gerçekleştirebilmektedir.

Küreselleşme: Gündemde olan bu kavramda amaç ülkelerarasındaki politik, ekonomik ve sosyal ilişkilerin yaygınlaşmasını sağlayabilmektir. Gerçekleştirilecek bu ilişkilerle birlikte ideolojik, dinsel, ekonomik güç gibi ayrımlara neden olan faktörlerin ortadan kaldırılması ve karşılıklı bir bağın oluşturulması için birtakım çalışmalar organize edilir.

Yönetimde Yenilikler, Liderlik ve İdeolojik Yaklaşımlar: Güçlü ideolojiye ve uygulanabilir liderliğe sahip sosyal hareketler kitleleri harekete geçirebilir ve toplumda beklenen değişiklikleri meydana getirebilir. Ülke yönetimlerinde oluşan değişimler veya yenilikler toplumun yapısını da etkileyerek onu değişime sürükler.

Toplumsal değişim sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi için belirtilen faktörlerin her biri üzerinde yoğunlaşmak gerekmektedir. Zira kendini değiştirmek, dönüştürmek veya modernleştirmek isteyen toplum, arzu ettiği hedeflere ulaşmak için bir takım araçları, kurumları veya kuruluşları kullanmak zorundadır. Bu araçlar arasında yer alan “Eğitim” belki de en önemlisi ve en kıymetlisidir. Eğitimin toplumsal değişim süreci üzerindeki gücünü ve değerini ortaya koyabilmek için yirminci yüzyılın başlarında T. Brameld, G. Counts ve H. Rugg tarafından “sosyal yapılandırmacı eğitim felsefesi” adı altında bir eğitim anlayışı oluşturuldu. Onlara göre, toplumda meydana gelen değişimlerin analiz edilmesinde ve değişime yönelik gerekli düzenlemelerin yapılmasında eğitim önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitimin toplumsal değişimle olan bu ilişkisi basit ve tek taraflı bir ilişki değildir; çünkü eğitim yalnızca toplumsal dönüşümün sağlanmasında bir araç değildir, aynı zamanda düzeni korumada da bir araçtır. Başka bir deyişle eğitim, sosyal sistemin hem korunmasına hem de farklı yönlerinin değiştirilmesine yardımcı olmaktadır. Karşılıklı ilişkinin doğru olarak ilerleyebilmesi için toplumsal değişime yanıt olarak eğitim sisteminin de değişmesi gerekmektedir. Eğitimdeki değişim, toplumsal değişimle uyumlu olmalı ve çeşitli toplumsal grupların yeni amaç ve taleplerini yeterince karşılayabilmelidir (Brameld, 1965; Counts, 1932). Aksi halde toplumun amaç ve talepleri ile eğitim sisteminin amaç ve talepleri arasında bir boşluk oluşabilmektedir. Eğitimin toplumsal değişimdeki işlevlerinden biri de toplumda sosyal değişimler yaratmanın yanı sıra toplumdaki bu değişimin hızını artırmanın da bir aracı

olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda daha güçlü ve hızlı bir değişim sağlayabilmek için eğitime dair her bir alanın (müfredat, yöntem-teknik, içerik, değerlendirme vb.) iyileştirilmesi ve yenilenmesi yoluna gidilmelidir (Güven, 2017; Akyüz, 2001; Tezcan, 1996). Bu bağlamda eğitimin alanlarından biri olan eğitim müfredatlarında yapılan yenileşmeler ve değişimler bir anlamda toplumsal anlamda yaşanan değişimlerle birlikte ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamaya yöneliktir (Dewey, 2023). Dolayısıyla eğitim programları oluşturulurken ve geliştirilirken toplumdaki temel ideolojik düşüncelerin, kültürel değerlerin, ekonomik döngünün, yönetim şekillerinin, toplumdaki önemli sorunların, toplumsal çatışmaların ve toplumda yaşanan değişimlerin dikkate alınması gerekir (Gültekin, 2020; Ertürk, 1998; Brameld, 1965; Counts, 1932). Nitekim çocukların topluma sağlıklı şekilde uyum sağlayabilmeleri için eğitim programlarının içinde bulunduğu çevreye, topluma, ülkeye ve dünyadaki gelişmelere göre belirlenmesi ve düzenlenmesi ayrıca eğitim sürecinin toplumun hareketliliğine paralel olarak sürekli bir şekilde değerlendirmeye tabi tutulması gerekmektedir (Varış, 1994).

✓ Bu çerçevede ülkemizde uygulanan eğitim programlarının da böylesi bir özelliği taşıyıp taşımadığını ortaya koymak önemli olacaktır. Günümüzde Cumhuriyet Dönemi İlkokul Öğretim Programlarına yönelik yapılan alansal çalışmalar mevcuttur. Ancak bu çalışmalar daha çok eğitim programlarını tanıtmaya yöneliktir. Mevcut çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran en önemli özelliği ise Cumhuriyet Dönemi İlkokul Öğretim Programlarında yer alan ifadelerin toplumsal değişime neden olan ve sonrasında değişimi düzenleyen faktörleri ne kadar içerdiğine ve toplumsal değişim sürecini ne kadar şekillendirmeye çalıştığına yöneliktir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, toplumsal değişim süreçlerinin Cumhuriyet Dönemi boyunca hazırlanan İlkokul Programları (1924-2024) üzerindeki etkisini farklı açılardan analiz etmeye yöneliktir. Dolayısıyla mevcut çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet Dönemi İlkokul Öğretim Programlarının (1924, 1926-1930, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2015, 2018, 2024) genel ve özel amaçları üzerinde toplumsal değişim sürecinin etkisi nelerdir?

✓ Cumhuriyet Dönemi İlkokul Öğretim Programlarının (1924, 1926-1930, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2015, 2018, 2024) eğitim-öğretim ilkeleri ile ders içeriklerine toplumsal değişim sürecinin etkisi nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, toplumsal değişim süreçlerinin Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar uygulanan İlkokul Öğretim Programlarına etkisi analiz edilmeye çalışıldığı için nitel araştırma modelinde yer alan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Verileri ve Toplanması

Araştırmanın verileri olan Cumhuriyetin ilanından günümüze yayınlanmış İlkokul Öğretim Programları (1924, 1926-1930, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2015, 2018, 2024) Talim Terbiye Kurulu Kütüphanesi, Milli Kütüphane ve MEB resmi internet sitesinden taranarak oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin içerikleri kontrol edilmiş ve toplumsal değişim sürecini yansıtabilecek kısımlar belirlenmiştir. Bu çerçevede 1924, 1926-1930, 1936, 1948 ilkokul programlarının genel amaçları, Hayat Bilgisi, Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi derslerin amaçları, eğitim öğretim ilkeleri ve ders içerikleri; 1968 İlkokul Programının genel amacı, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin amaçları, eğitim öğretim ilkeleri ve ders içerikleri; 1998 İlköğretim Programının Hayat Bilgisi dersi, Sosyal Bilgiler dersi amaçları, eğitim öğretim ilkeleri ve ders içerikleri; 2005, 2015, 2018, 2024 programlarının genel amaçları, Hayat Bilgisi dersi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının amaçları, eğitim öğretim ilkeleri ve ders içerikleri araştırmanın verileri olarak belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin kazanımları/ders içerikleri için 1968, 1998, 2005 programlarının 4 ve 5. sınıf kademesi, 2015-2018-2024 programlarının 4. sınıf kademesi ile ilgili kısımlar veri olarak kullanılmıştır. İncelenen programların yılları ve program adı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İlkokul/İlköğretim Programları

Yıl	Program Adı
1924	İlk Mekteplerin Müfredat Programı
1926-1930	İlk Mekteplerin Müfredat Programı
1936	İlkokul Programı
1948	İlkokul Programı
1968	İlkokul Programı
1998	İlköğretim Programı
2005	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
2015	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
2018	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
2024	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel ve içerik analizi yöntemlerine başvurulmuştur. Elde edilen verileri ve bilgileri olduğu gibi aktarabilmek, dönemin dil ve metinsel ifadelerini değiştirmeden olduğu gibi betimleyebilmek amacıyla bu analiz yöntemleri tercih edilmiştir. Araştırmada öncelikli olarak toplumsal değişimle alakalı olan alan yazılar incelenmiştir. Toplumsal değişimin olmasını sağlayan ve sonrasında bu değişimin sürecini etkileyen faktörler belirlenmiştir. Belirlenen faktörlere göre temalar oluşturulmuştur. Belirlenen temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Toplumsal Değişime Neden Olan ve Değişimi Düzenleyen Faktörler

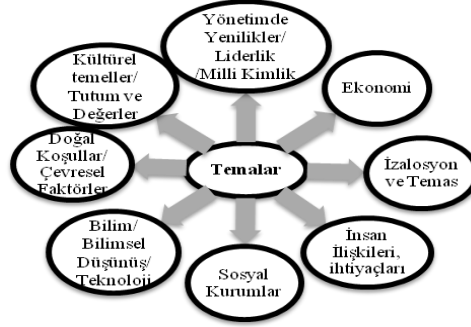
Temalar
Yönetimde Yenilikler/Liderlik/İdeolojik Yaklaşımlar/Milli Kimlik
Ekonomi
Bilim/Teknoloji/Bilimsel Düşünüş
İletişimde Yenilikler
Tutumlar ve Değerler
Kültürel Temeller
Çevresel/Doğal Kaynaklar
Doğal Koşullar (Fiziki, Biyolojik Ve Coğrafi Etkenler)

Nüfus
İzolasyon ve Temas
İnsan İlişkileri
İnsanların İhtiyaçları
Küreselleşme
Sosyal Kurumlar
Psikolojik (Gelişimsel ve Bireysel) Faktörler

Sonraki süreçte Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar gelen İlkokul Programlarında (1924, 1926-1930, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2015, 2018, 2024) yer alan genel amaçlar, açıklamalar, eğitim öğretim ilkeleri, derslerin amaçları, derslerin içerikleri analiz edilmiş ve belirlenen temalara uygun olan ifadeler tespit edilmiştir. Tablolar ve diyagramlar yoluyla programla ilişkili olan toplumsal değişim temaları görselleştirilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğini ve doğrulanabilirliğini (Lincoln ve Guba, 1985) sağlamak amacıyla programlardan elde verilerin bir kısmı değişime uğramadan doğrudan sunulmuştur. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için uzman görüşüne de başvurulmuştur. Tespit edilen bulgular, toplumsal değişim temalarına uygunluğu açısından tartışılmış ve verilerin doğruluğu ortak alınan kararlarla teyit edildikten sonra son halini almıştır.

BULGULAR

1924 İlk Mektepler Müfredatının genel amaçlar, özel amaçlar, öğrenme- öğretme ilkeleri ve ders içeriklerine toplumsal değişimin etkisi



Şekil 1. 1924 İlk Mektepler Müfredatında tespit edilen ve en sık yer alan toplumsal değişim temaları

Amaçlar

1924 İlk Mektepler Müfredatında, programın “genel amaçlarına” ve her bir derse özgü olan “özel amaçlara” yer verilmemektedir. İlkokulun amacına yönelik bilgelere program içerisindeki “Musahabat-ı Ahlakiye” ve “Malumat-ı Vataniye” kısmında ulaşılabilmektedir. İlk üç sınıf için Musahabat-ı Ahlakiye ve dördüncü, beşinci sınıf için ise Malumat-ı Vataniye haftada birer saat olacak şekilde programda yer verilmektedir.

Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye’nin gayesine baktığımız zaman özellikle Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasıyla birlikte yenilenen yönetim şeklini, yeni rejimi, ideolojik fikirleri öğrencilere tanıtmak ön plandadır. Bu çerçevede oluşan bu yeni oluşuma yönelik öğrencilerin tutum ve değerleri olumlu yönde eğitilmelidir. “Gençlere Türkiye Cumhuriyetinin bir vatandaşı olmak sıfatıyla malik oldukları hak ve vazifeleri tanıtmak, bütün hareketlerinde hâkim olması lazım gelen ahlak esaslarını telkin etmek, velhasıl milli ve insani vazifelerini takdir ve ifa edebilecek bir hale getirmektir.” Yeni bir rejimin getirdiği etkiyle birlikte programda özellikle çocukların fikirlerini hür şekilde ifade etmelerini, bunun gerçekleşmesi için ise gerekli olan fırsat ve imkânların sunulması gerektiği vurgulanır. “Çocukları mektebin maddi ve manevi hayatıyla

alakadar olan bütün meselelerin münakaşasına ve haline iştirak ettirmek, kendilerine idrak ve kabiliyetleri nispetinde vazifeler tevdi etmek, hürriyetlerini istimal, şahsiyetlerini inkişaf ettirecek fırsat ve imkânlar hazırlamak lazımdır.” Fikir hürriyetinin elde edilmesiyle birlikte aslında çocuklar Cumhuriyet rejiminin ne kadar değerli ve kıymetli olduğunu daha iyi anlayacaktır. “*Gençler, bizzat kendi tecrübeleriyle en muvafık ve en mükemmel tarz-ı idarenin cumhuriyet idaresi olduğunu fiilen öğrenmiş ve icabında onu müdafaa ve himaye için hiçbir fedakârlıktan çekinmeyecek bir hale gelmiş olurlar.*” Çocukların fikirlerini hür şekilde ifade etmediği programlarda ise “*Çocuklardan körü körüne itaat ve inkıyat isteyen, onları lüzum ve hikmetini anlamadıkları sıkı bir nizam ve mücazat silsilesiyle tahdit ve takyit eden, şahsiyet ve seciyelerinin inkişafına müsaade etmeyen, teavün ve tesanüt hislerinin teessüsüne imkân bırakmayan mektep, ancak mutlakiyet idarenin istediği fertleri yetiştirebilir*” (Maarif Vekâleti, 1924) şeklinde ifade edilir.

Öğrenme-öğretme süreci ve ders içerikleri

Tarih dersinin içerik kısmında özellikle geçmiş yönetim şekliyle ilgili “*Meşrutiyetin ilanından bugüne kadar cereyan eden en mühim vakalar ...muallim tarafından takriri ve hikâye edilecektir. ...eski istibdat idaresinin fenalıklarına, ferdi saltanatın zulümlerine, sarayın sefahatine, sair unsurlardan gördüğümüz fenalıkların teşrihine...*” sonrasında ise yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetinin kuruluş döneminde yaşadığı zorluklar, yaşanan kahramanlıklar ve verilen mücadele üzerinde durulur. “*Bilhassa Anadolu’da milli hareketlerin başlamasıyla Cumhuriyet’in ilanına kadar geçirdiğimiz milli intibah devrine en fazla ehemmiyet verilecek, bu devrin kahramanlık menkıbeleri büyük şahsiyetleri anlatılacaktır*” (Maarif Vekâleti, 1924).

Coğrafya dersi içerik kısmında, yeni kurulan devletin yaşadığı ekonomik bulanımdan çıkabilmesi için halkın aydınlatılması söz konusudur. “*...çocuklara kuru kuruya coğrafya malumatı verilmekten ziyade o mahallin halkı, halkın iktisadi faaliyetleri hakkında talebede alakalar uyandıрмаğa ve o mahal ile muhtelif şehirler, muntikalar ve memleketler arasında cari olan mütakabil iktisadi münasebetlere nazar-ı dikkatlerini celp etmeye ehemmiyet verilmelidir*” (Maarif Vekâleti, 1924).

Malumat-ı Vataniye dersinin beşinci sınıf ders içeriğinde ekonomiye yönelik “Devlet bütçesi nedir? Devletin iktisadi hayata ait vazifeleri. Milli iktisat misakına riayet” (Maarif Vekâleti, 1924) ifadeleri yer almaktadır.

1926 İlk Mektepler Müfredatı ve sonrasında yenilen 1930 İlk Mektepler Müfredatının genel amaçlar, özel amaçlar, öğrenme- öğretme ilkeleri ve ders içeriklerine toplumsal değişimin etkisi

Amaçlar

Tablo 3. 1926-1930 İlk Mektepler Müfredatının Amaçlar Kısmında Yer Alan Toplumsal Değişim Temaları

Temalar	Genel Amaçlar (Yok)	Hayat Bilgisi 9 amaç	Tarih 3 amaç	Coğrafya 4 amaç	Yurt Bilgisi 6 amaç
Yönetimde Yenilikler/Liderlik/ Milli Kimlik	-	-	1	1	1,2,3,4,6
Ekonomi	-	2	-	2	1,5
Bilim/Teknoloji/Bilimsel Düşünüş	-	4,7,8	-	3,4	4
İletişimde Yenilikler	-	-	-	-	-
Tutumlar ve Değerler	-	5,7	1,2,3	1	1,2,4,5
Kültürel Temeller	-	6	1,2,3	-	5
Doğal Kaynaklar	-	1,2	-	-	-
Doğal Koşullar	-	1,2,6	-	3	-
Nüfus	-	-	-	-	-
İzolasyon ve Temas	-	-	-	2,3	3
İnsan İlişkileri	-	5,9	-	2	2,3
İnsanların İhtiyaçları	-	-	-	2	-
Küreselleşme	-	-	-	-	-
Sosyal kurumlar	-	3	-	-	6
Psikolojik (Gelişimsel ve Bireysel) Faktörler	-	-	-	-	-

Tablo 3 incelendiğinde Hayat Bilgisi dersinin amaçlar kısmında bilim ve bilimsel düşünüş, doğal koşullar ve çevresel kaynaklar, tutumlar ve değerler temalarının daha

çok vurgulandığı görülmektedir. Tarih dersi amaçlar kısmında kültürel temeller, tutum ve değerler temaları üzerinde daha çok durulurken yönetimde yenilikler teması üzerinde daha az durulmaktadır. Coğrafya dersi amaçlar kısmında izolasyon ve temas, bilim ve teknoloji temasına ağırlık verildiği görülmektedir. Yurt Bilgisi dersi amaçlar kısmında yönetimde yenilikler, tutumlar ve değerler, ekonomi ve insan ilişkileri temaları ön plandadır. Genel olarak derslerin amaçlar kısmına bakıldığında iletişimde yenilikler, nüfus, küreselleşme ve psikolojik faktörler temalarına yer verilmediği görülmektedir.

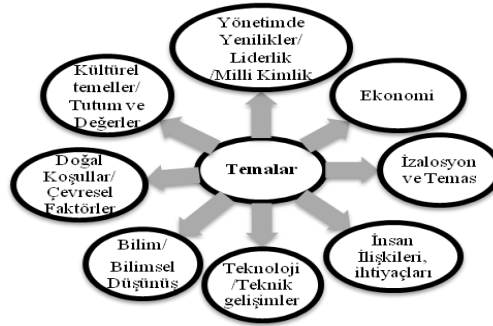
Hayat Bilgisi dersi amaç kısmında bilim ve bilimsel düşünüş teması için “*Gözleme dayalı tetkiklerle çocuklara insanın vücudu ve vücuttaki organların görevleri hakkında bilgi vermek, bir taraftan çocukların tetkik ve müşahade kabiliyetlerini arttırmak, diğer taraftan gördüklerini ve bildiklerini bizzat şifahen, tahriren ve iş vasıtasıyla doğru ve güzel, ifadeye alıştırmak*”, ekonomi ve doğal koşullar teması için, “*insanın hayvan beslemek, orman yetiştirmek, toprağı işlemek, yollar yapmak, kanallar açmak suretile tabiat üzerinde vukua getirdiği tahavvülleri göstermek*” (Maarif Vekâleti, 1926-1930, s. 7-8) ifadeleri örnek olarak gösterilebilir.

Tarih dersi amaç kısmında milli kimliğe yönelik “*Çocuklara Türk milletinin mazisi hakkında malûmat verip onlarda milli şuur uyandırmak*” (Maarif Vekâleti, 1926-1930) ifadesi yer almaktadır. Coğrafya dersi amaç kısmında milli kimlik temasına yönelik “*Çocuklara doğup büyüdüğü memleketi tanıtmak ve Türk vatanını sevdirmek*” temas ve izolasyona yönelik “*Vatanın muhtelif yerlerinde yaşayan insanları birbirine tanıtmak, ...Vatanımızla en çok temas ve münasebeti olan memleketler hakkında biraz daha mufassal olmak üzere dünya üzerindeki diğer memleketleri ve milletleri tanıtmak*” (Maarif Vekâleti, 1926-1930, s. 71) ifadeleri örnek olarak gösterilebilir.

Yurt Bilgisi dersi kapsamında toplumsal kavramları öğretmeye yönelik, “*Çocuğa etrafında biten işlerin, cereyan eden hadiselerin ahlaki, iktisadi ve hukuki... kısaca içtimai manaları idrak etmek*” toplum içindeki yerini ve önemini benimsetmek için “*Çocuğa içinde yaşadığı cemiyette kendisinin oynadığı ve oynayacağı rolü sezdirmek*”, bilim temasına “*Çocuğa en geniş mana ile yurdunu ve milletini sevdirmek (Bu değerinin nasihat ve uyarı şeklinde verilmek yerine, imkânlar ölçüsünde gerçeklikle temas ettirilerek gözlem, araştırma ve düşünmeye dayanan yöntemlerle aşılması)*”, devlet

teşkilatı ve hükümet hakkında bilgi verilmesine yönelik “Çocuğa devlet teşkilatı ve hükümet makinası hakkında esaslı fikirlere ve malûmata sahip” ekonomi temasına yönelik “Türk sây ve teşebbüsü ile meydana gelen sây ve ikdam ile işleten müesseselere bilhassa dikkati celp suretiyle çocukta Türkün iktisadi ve medeni kudret ve kabiliyeti hakkında iltimat ve iman tevlit etmek ve yaşatmak” (Maarif Vekaleti, 1926-1930, s. 78-79) amaçları örnek olarak gösterilebilir.

Öğrenme-öğretme süreci ve ders içerikleri



Şekil 2. 1926-1930 İlk Mektepler Müfredatının öğrenme-öğretme süreci ve ders içerikleri kısımlarından tespit edilen ve en sık yer alan toplumsal değişim temaları

Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğrenme-öğretme sürecinde bilim ve bilimsel düşünüş temasına yönelik “... Güneş tutulması, kuyruklu yıldızın zuhuru, şimşek çakması... gibi hadiseler vukuları esnasında tedrisatta nokta-i hareket ittihaz olunmalıdır. Hayat bilgisi dersini müşahedelere istinaden vermek icap ettiğinden... Muallim yalnız rehberlik eder ve talebenin mesaisini kontrol eder”, doğal koşullar teması için, “Memleketin her tarafında tabiat koşulları ve şartları, o çevrede yaşayan insanların hayat ve yaşayış tarzları bir değıldir”, yönetimde yenilikler temasına yönelik, “çocuklara cumhuriyet umdeleri telkin olunur” düşüncesi söz konudur (Maarif Vekâleti, 1926-1930, s. 9-12).

Hayat Bilgisi ders içeriğinde, çocukların çevre ve doğa koşullarına göre yaşamlarını ekonomik, sosyal ve kültürel olarak düzenleyip şekillendirmesi amaç edinilir.

“Sonbaharda hayvanlar... Köylünün yardımcıları: öküz, inek, beygir. ...çiftçinin mahsullerini ambarına taşıması. Çiftçinin çift sürmesi ve tohum ekmesi”, ekonomi temasına yönelik “Ziraat bankası ve diğer bankalar, kooperatifler bu işlerin birbiri mukayesesi. İşsiz insanların halleri, işsizliğin akıbeti. Tasarruf ve iktisat lüzumu. ...fakirlere yardım şekilleri”, yönetimde yenilikler temasına yönelik “Cumhuriyet devri, eski devir. ...Eski hükümetler ve padişahların fenalıkları. Yeni hükümet ve idaremiz. Reis-i cumhurumuz”, çağın koşullarına göre teknik gelişmelere yönelik “evlerimizi ne ile aydınlatırız: mum, gaz lambası, elektrik ve hava gazı... eski zamanda nasıl olurdu? Eski zamanda insanlar hangi nakliye vasıtalarını kullanırlardı?” (Maarif Vekâleti, 1926-1930, s. 12-30) ifadeleri yer almaktadır.

Tarih ders içeriği kapsamında Cumhuriyet rejiminin önemi ve diğer eski yönetimlerden üstünlüğü ve gerekliliği özellikle vurgulanmaktadır. “İstiklal mücadelesi. Milli Türk devleti. Hilafetin ilgası-laik cumhuriyet...Bugünkü dünyaya umumi bir nazar” (Maarif Vekâleti, 1926-1930, s. 73-75).

Coğrafya ders içeriği kapsamında bütün dersler yönetimde yenilikler çerçevesinde vatan coğrafyası temasında işlenmelidir. “Coğrafya hadiseleri hakkında gösterilecek meseleler mümkün oldukça memleketimiz dâhilinden alınmalı, diğer kıtalar ve memleketlerin mütalaasında daima memleketimiz ile mukayeseler yapılmalıdır”, izolasyon ve temas temasına yönelik “Türkiye'nin diğer memleketlerle iktisadi münasebetleri. Dünyadaki Türkler, dünyadaki Müslümanlar” (Maarif Vekâleti, 1926-1930, s. 76- 82) ifadeleri yer almaktadır.

Yurt Bilgisi dersi çerçevesinde ders içeriğinde insanlar arası iletişim ve işbölümü teması için “Ayrılık ve topluluk: insanın büsbütün yalnız yaşamasının imkânsızlığı, cemiyet hayatının zarureti. İnsanlar arasında iş bölümü”, ekonomi teması için “Hükümetin ve resmi teşkilatın köylülere yardımı. Ziraat bankası, istikraz muamelesi. Köylünün sırtından geçinen faizciler, madrabazlar, muhtekirler. ...köy kooperatifi, sigortalar. Yeni Türkiye'de iş faaliyeti. İyi idare ile az zamanda muvaffakiyetle yapılan işler. Türk şimendiferciliği, Türk vapurculuğu. Tasarruf edilen paranın işletilmesi: milli bankalar. Bankaların ehemmiyet ve faideleri. Tasarruf milli bir vazifesidir”, yönetim şekli ve ideoloji temasına yönelik “...Müstakil hükümeti olmayan millet, esir millettir. Esir

milletler serbest çalışamayan, başkalarının arzularına göre ve başkaları için çalışan milletlerdir. Milli Türk Devleti müstakil bir cumhuriyettir. Ferdin hürriyeti, mensup olduğu milletin hürriyetine bağlıdır. Cumhuriyet en iyi idaredir: Cumhuriyet halk idaresidir” (Maarif Vekâleti, 1926-1930, s. 85-92) ifadeleri örnek olarak gösterilebilir.

1936 İlkokul Müfredatının genel amaçlar, özel amaçlar, öğrenme- öğretme ilkeleri ve ders içeriklerine toplumsal değişimin etkisi

Amaçlar

Tablo 4. 1936 İlkokul Müfredatının Amaçlar Kısmında Yer Alan Toplumsal Değişim Temaları

Temalar	Genel Amaçlar 5 amaç	Hayat Bilgisi 5 amaç	Tarih 6 amaç	Coğrafya 5 amaç	Yurt Bilgisi 6 amaç
Yönetimde Yenilikler/Liderlik/ /Milli Kimlik	A,B,C, D, E	3,5	1,2,3,4,5	-	1,2,3,4,5, 6
Ekonomi	-	1	-	2	-
Bilim/Teknoloji	-	-	-	3,4,5	-
İletişimde Yenilikler	-	-	-	-	-
Tutumlar ve Değerler	A,B,C,D,E	5	1,2,3,4,5	1	1,2,3,5,6
Kültürel Temeller	-	3	2,3,5	-	1
Çevresel/Doğal Kaynaklar	-	1,2,4	-	2	-
Doğal Koşullar	-	1,2,4	-	2,4	-
Nüfus	-	-	-	-	-
İzolasyon ve Temas	-	-	3,5,6	3	2,6
İnsan İlişkileri	-	1,5	6	2	-
İnsanların İhtiyaçları	-	-	-	2	5,6
Küreselleşme	-	-	-	-	-
Sosyal kurumlar	-	1	-	-	4,5
Psikolojik Faktörler	-	-	-	-	-

Tablo 4 incelendiğinde genel amaçlarda yönetimde yenilikler, tutumlar ve değerler temasının yer aldığı görülmektedir. Hayat Bilgisi dersi amaçlar kısmında doğal koşulları

ve çevresel kaynaklar, insan ilişkileri temalarının daha çok vurgulandığı görülmektedir. Tarih dersi amaçlar kısmında yönetimde yenilikler, tutum ve değerler, izolasyon ve temas temaları üzerinde durulmaktadır. Coğrafya dersi amaçlar kısmında bilim/teknoloji ve doğal koşullar temalarına ağırlık verildiği görülmektedir. Yurt Bilgisi dersi amaçlar kısmında yönetimde yenilikler ve sosyal kurumlar temaları ön plandadır. Genel olarak derslerin amaçlar kısmına bakıldığında iletişimde yenilikler, nüfus, küreselleşme ve psikolojik faktörler temalarına yer verilmediği görülmektedir.

İlkokul programının genel amaçlar kısmı ağırlıklı olarak yenilikler/liderlik/ideolojik yaklaşımlar, tutumlar ve değerler temasına yöneliktir. *“İlkokulda bütün dersler, çocukları kuvvetli Cumhuriyetçi yetiştirmek gayesini takip etmelidir. ...eski rejim ile yeni rejim arasında mukayeseler yaparak Cumhuriyet rejiminin ve Atatürk devriminin memlekete Türk milletinin refahı, saadeti ve haysiyeti için elde ettiği değerli neticeleri ve yaptığı büyük işleri...her öğretmen, ..., her Türk'ün, Atatürk'ün gösterdiği yolda ve onun izinde yürüyerek Türk devriminin fedakar ve canlı bir yapıcısı olmasının bir milli ödev olduğunu telkin edecektir”* (Kültür Bakanlığı, 1936, s. 6-9).

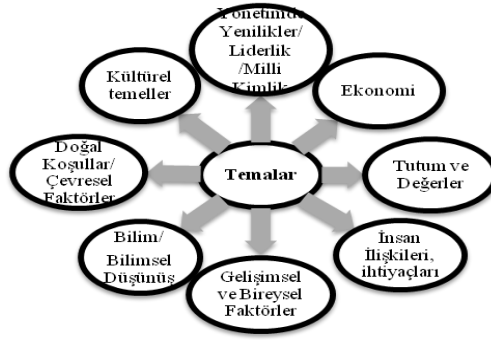
Tarih dersi amaçlar kısmında yönetimde yenilikler/liderlik teması çerçevesinde özellikle *“onlara milli benliklerini hissettirmek, Türk çocuklarında Türk milletine karşı içten bir sevgi ve derin bir saygı yaşatmak, onları Türk milletinin ülkülerini tahakkuk ettirmek için her fedakarlığı göze alacak bir karakterde yetiştirmek, Türk milletinin istikbaline güvenlerini arttırmak...bilhassa Atatürk'ün Türk milleti ve bütün dünya için açtığı geniş ufukları tebarüz ettirmek”* (Kültür Bakanlığı, 1936, s. 77-78) gibi geçmişten ders almaları kazandırılmak istenmektedir.

Coğrafya dersi amaçlar kısmında insan ilişkileri ve ekonomi yönelik *“Çocuklara memleketimizi ve yurtdaşları tanıtmak ve sevdirmek. İnsanların birbirleriyle ve coğrafi muhitlerle karşılıklı tesirleri, insan kümelerinin hayat şekillerini ve geçinme tarzlarını tetkik ettirerek Türk çocuklarını memleketin iktisadi kalkınmasında müessir bir unsur haline getirmek”* (Kültür Bakanlığı, 1936, s. 92-93) ifadeleri yer almaktadır.

Yurt Bilgisi dersi amaçlar kısmında yönetimde yenilikler teması çerçevesinde *“Atatürk'ün kurduğu, Cumhuriyet rejiminin mahiyetini, ...bu rejimin başka rejimlere üstünlüğünü, ... Cumhuriyet rejimi için sadık ve fedakâr birer yurttaş olarak*

yetiştirmek. ... Atatürk inkılâbının fedakâr birer unsuru olarak yetiştirmek. ... millet ve yurt menfaatini her menfaatin üstünde tutmayı, millet ve yurda karşı canla, başla hizmet etmeyi kendilerine itiyat ve ülkü haline getirmek” (Kültür Bakanlığı, 1936, s. 103-104) ifadeleri yer almaktadır.

Öğrenme-öğretme süreci ve ders içerikleri



Şekil 3. 1936 İlkokul Müfredatının öğrenme-öğretme süreci ve ders içerikleri kısımlarından tespit edilen ve en sık yer alan toplumsal değişim temaları

İlkokul programındaki genel öğrenme-öğretme sürecinde yer alan “...çocukların okulda toplu bir cemiyet hayatı yaşamakta olmalarından istifade edilerek onları yetiştirirken topluluk hayatının icaplarına göre bir eğitim sistemi takip olunmalıdır” (Kültür Bakanlığı, 1936, s. 22) maddesiyle toplum için eğitimin gerekliliği vurgulanmaktadır. Millilik değerine yönelik “Millet, hayatı ve istikbali için zaruri gördüğü bütün kıymetleri ve ülküleri vatandaşlarına aşılamağa her şeyden önce İlkokuldan bekler”, bilimselliğe yönelik “her derste sırası geldikçe bir meseleyi meydana çıkarmak, meselenin hali için yollar aramak, arada muvafik görülenlerine yarayacak bilgileri, malzemeyi toplamak, meselenin haline yarayacak delilleri mukayese etmek ve tartmak, sonunda neticeyi çıkarmak ve hüküm vermek, en sonunda da çıkarılan neticenin doğru olup olmadığını tahkik etmek”, ekonomi temasına yönelik “bütün derslerde işlenecek mevzuların ulusal ekonomi bakımından da tetkikine önem verilecektir” (Kültür Bakanlığı, 1936, s. 17-34) ilkeleri vurgulanmaktadır.

Hayat Bilgisi dersi öğrenme-öğretme sürecinde bilimselliğe yönelik “...doğrudan doğruya gözlem ve yaşama dersidir. Bu ders öğrenciye ne derece kuvvetli ve zengin bakış açıları ve deneyimler kazandırır, diğer derslere de aynı oranda malzeme temin edilmiş olur” ifadesi yer almaktadır. Tarih dersi öğrenme-öğretme sürecinde “eski zamanlardaki hayatı anlatabilmek için bugünkü hayata çocukların dikkatini çekmek lazımdır” (Kültür Bakanlığı, 1936, s. 29) ilkesi yer almaktadır.

1948 İlkokul Müfredatının genel amaçlar, özel amaçlar, öğrenme- öğretim ilkeleri ve ders içeriklerine toplumsal değişimin etkisi

Amaçlar

Tablo 5. 1948 İlkokul Müfredatının Amaçlar Kısımında Yer Alan Toplumsal Değişim Temaları

Temalar	Genel Amaçlar 4 amaç (28 alt amaç)	Hayat Bilgisi 2 amaç (4 alt amaç)	Tarih	Coğrafya	Yurttaşlık Bilgisi 7 amaç
Yönetimde Yenilikler	1(a,b,c,e, f),2b	1(b,c)	1,2,3,4, 6	1	1,2,3,4,5,6
Ekonomi	1g,4(a,b, c,d,e)	-	-	2	-
Bilim/Teknoloji/ Bilimsel Düşünüş	1i,2a	2	-	3,5	-
İletişimde Yenilikler	-	-	-	-	-
Tutumlar ve Değerler	1(a,b,g,h),2(b,h) 3(d,e)	1(a,b,e)	1,2,3,4, 6	1	1,2,3,4,5,6
Kültürel Temeller	-	1.c	2,3,6	-	-
Çevresel Kaynaklar	1g	1a	-	2	-
Doğal Koşullar	-	1(a,d)	5	2,3	-
Nüfus	-	-	-	-	-
İzolasyon ve Temas	-	-	6	4	2
İnsan İlişkileri	1d,2(c,d), 3(a,b,c,d, e)	1(b,e)	5	2	-
İnsanların İhtiyaçları	2(c,d,e,g)	-	-	2	-

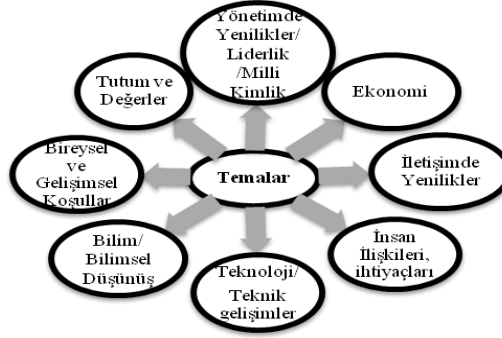
Küreselleşme	-	-	-	-	-
Sosyal kurumlar	1f,	-	-	-	6,7
Psikolojik (Gelişimsel- Bireysel) Faktörler	2(a,e,f,g, h,i)	-	-	-	-

Tablo 5 incelendiğinde genel amaçlar kapsamında yönetimde yenilikler, tutumlar ve değerler, ekonomi, insan ilişkileri ve psikolojik faktörler temalarının ağırlıklı vurgulandığı görülmektedir. Hayat Bilgisi dersinin amaçlar kısmında yenilikler, tutumlar ve değerler, doğal koşullar ve insan ilişkileri temaları ön plandadır. Tarih dersi amaçlar kısmında yönetimde yenilikler, tutum ve değerler ve kültürel temeller temaları üzerinde durulmaktadır. Coğrafya dersi amaçlar kısmında bilim/teknoloji ve doğal koşullar temalarına ağırlık verildiği görülmektedir. Yurt Bilgisi dersi amaçlar kısmında yönetimde yenilikler, tutumlar ve değerler, sosyal kurumlar temaları ön plandadır. Genel olarak derslerin amaçlar kısmına bakıldığında iletişimde yenilikler, nüfus ve küreselleşme temalarına yer verilmediği görülmektedir.

Genel amaçlar kısmında Milli Eğitimin amaçları, yetişecek çocuğun; *“toplumsal, kişisel, insanlık münasebetiyle ve ekonomik hayat bakımından”* dört amaç çerçevesinde ele alınmaktadır. Millilik ruhu ve yönetim şekli teması açısından *“Türk milletinin bir evladı olmanın şerefini duyar ve sorumluluğunu kavrar, ...Türkiye Cumhuriyeti Ana Yasasının sağladığı yurttaş hak ve hürriyetine saygılı. Milli kaynakları korur. Ana dilini doğru olarak konuşur, okur ve yazar”*, insan ilişkileri teması açısından *“Yurttaşlar arasında milli birlik esaslarını bozmayan fikir ayrılıklarını hoş görür”*, bilimsellik ve bilimsel düşünüş açısından *“Bilimsel çalışma ve ilerlemelerin genel refaha getireceği yardımı kavrar. Öğrenme ve gelişme isteğine, pratik hayatın gerektirdiği bilgi ve becerilerine sahip”*, gelişimsel ve bireysel faktörler teması açısından *“Kendi davranışlarını kontrol edebilir ve iyiye yöneltir, serbest zamanlarını temiz ve faydalı işlerle geçirir”*, ekonomik hayat bakımından *“Çalışmanın zevkini duyar. İş üzerindeki kudretini geliştirerek devam ettirir. Yeteneklerine uygun işi seçebilir. Geçimini düzenlemeye muktedir. Hesabını bilir”* (MEB, 1948, s.1-2) ifadeleri bulunmaktadır.

Yurttaşlık bilgisi dersi toplumsal birliktelik açısından “*Topluluk halinde yaşamının bir zaruret olduğunu, ulus kavramını ve Türk ulusunun karakterini öğrencilere kavratmak... Bu rejimin Türkiye'nin hayatı ve geleceği için ne kadar önemli ve zorunlu bulunduğunu öğrencilere kavratmak*” ifadeler, yer alır (MEB, 1948, s.146).

Öğrenme-öğretme süreci ve ders içerikleri



Şekil 4. 1948 İlkokul Programının öğrenme-öğretme süreci ve ders içerikleri kısımlarından tespit edilen ve en sık yer alan toplumsal değişim temaları

İlkokulun genel eğitim ve öğretim ilkeleri kapsamında yönetimde yenilikler temasına yönelik “*ilkokul milli bir kurumdur. ...İlkokul, çocuklara milli kültürü aşılacak mecburiyetindedir...*” öğretmen Atatürk’ün “*...yaptığı büyük işleri anlatarak bunları İmparatorluğun son devrindeki işlerle öğrenciye canlı olarak mukayese ettirecek, bu suretle öğrenci, Büyük Önderin idaresi ve kılavuzluğu altında Türk Ulusunun ne kadar önemli ve geniş adımlar attığını, başka milletler arasında kudretinin, itibarının ne kadar yükseldiğini öğretecek, ...Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığının kendisine verdiği ödevlerin manasını, büyüklüğünü ve genişliğini daha iyi takdir edecektir*” (MEB, 1948, s.3-4) ilkesi bulunmaktadır. Toplum ve toplumsal yapının değişimine ve önemine yönelik “*İlkokul gerçek bir topluluktur. Okulda canlı bir topluluk hayatı yaşanır. Çocuklara, milli bir topluluk içinde ve o topluluğun yapıcı ve başarıcı birer üyesi olarak gelişmeleri gerektiğine göre, onların okul topluluğu içinde rol ve ödev olarak gerçek bir topluluk hayatı geçirmelerini sağlayacak bir eğitim sistemi uygulanmalıdır.*”

...eğitim ve öğretim çalışmalarımızda ilkönce çocuğun bugünkü hayatını ve ihtiyaçlarını dikkate alırsak onu yarınki hayatın ihtiyaçları için daha iyi hazırlamış oluruz” (MEB, 1948, s.3-4), bireysel ve gelişimsel süreçler temasına yönelik “Çocuğun beden ve ruh sağlığı yerinde, heyecan ve duyguları dengede ise ve bu öğrenme durumu çocuğun alaka ve ihtiyaçlarını kapsıyorsa çocuk bu duruma zevkle katılır” ifadeleri yer almaktadır.

Coğrafya dersinde yönetimde yenilikler ve ekonomi temasına yönelik “imparatorluğun son devrinde ihmal edilmiş olan yurdun Cumhuriyet devrinde nasıl bayındırlık, refah ve saadet yoluna girdiğini göreceğiz, yurdunu daha yüksek, mesut görmek isteyeceğiz, yurdundan gittikçe artmakta olan demiryollarının, okulların, bankaların ve diğer ekonomi ve bayındırlık kurumlarının değerini daha anlayacak ve yurdun kültür, bayındırlık, ekonomi ve refah yollarında kalkınmasında kendisine düşen ödevlerin kıymetlerini daya iyi takdir edecektir” (MEB, 1948, s.4) ifadeleri yer almaktadır.

1948 programında Tarih dersi bölümünde açıklamalar başlığı altında eski hayata nazaran yeni toplumun nasıl geliştiğini göstermek amacıyla bireysel ve toplumsal gelişim ve değişim süreci ile ilgili önemli hususlar üzerinde durulmaktadır. “Öğretmen, ... şehirde yeniden dükkânlar, evler ve çeşmeler yapılması, ...su, gaz veya elektrik getirilmesi, fabrika açılması, telefon tesisi gibi yeniliklerin oranın hayatında ne gibi değişiklikler yaptığını dikkat ettirecek bugünün dünden nasıl farklı olduğunu öğrencilere kavratmak ve bu değişikliklerin karşılaştırılmasını daha eski zamanlara götürerek dünkü hayatın da daha eski zamanlardaki hayata nazaran nasıl değişmiş bulunduğunu onlara kavratmaya çalışacaktır. ...toplum hayatında insan gücünün yüzyıllardan beri nasıl bütün güçlükleri yenmeye çalıştığını, elde edilen her yeni vasitanın ve her yeni başarının nasıl yüzyıllar boyunca birbirinin ardınca gelen nesillerin el birliğiyle çalışmalarının mahsulü olduğunu çocuklara gösterecektir” (MEB, 1948, s.125-126).

Yurttaşlık dersindeki açıklamalar kısmında ulusal olarak bugün karşılaşılan problemleri öğrencilerle tanıştırmak geleceği korumak olarak görülmektedir. “Biz çocukları daha okul hayatında iken ulusal problemlere karşı ne kadar ilgilendiririz, daha bu çağda kendilerine düşen ulusal ödevleri yapmaya onları ne kadar alıştırsak, yarın o

çocukların hayata atıldıkları zaman ulusal işlere karşı ilgilenmelerini, ulusal ödevlerine karşı canla başla sarılmalarını o kadar sağlamış oluruz” (MEB, 1948, s.149).

1968 İlkokul Müfredatının genel amaçlar, özel amaçlar, öğrenme- öğretme ilkeleri ve ders içeriklerine toplumsal değişimin etkisi

Amaçlar

Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi Dersleri Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ele alınmış ve Sosyal Bilgiler dersinin 4.sınıftan itibaren verilmesi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 6. 1968 İlkokul Müfredatının Amaçlar Kısmında Yer Alan Toplumsal Değişim Temaları

Temalar	Genel Amaçlar 3 amaç (30 alt amaç)	İlköğretimin amaçları 4 amaç (11 alt amaç -87 madde)	Hayat Bilgisi 5 amaç (23 alt amaç)	Sosyal Bilgiler 4 amaç (25 alt amaç)
Yönetimde Yenilikler/Liderlik/ /Milli Kimlik	1(a,b,ç,d,e,i), 2(a,d,i,n)	A(6,7),B1,Ç(1, 2,4)	2(a,ç)	1(a,b,ç,e,f,h), 2(a,b,d)
Ekonomi	3(a,b,c,ç)	B1,C(1,2,3)	4(a,b,c,d,e),	3c,4(a,b,c,ç,d)
Bilim/Teknoloji	1g,2(c,i,m)	A(6,7),Ç3	-	1a,3(ç,b,d)
İletişimde Yenilikler	-	Ç4	-	-
Tutumlar/Değerler	1(a,f),2(ç,d,e, g,j,n),3a	A(8,10,11),B1, C2,Ç,Ç2	2(a,b,c,d,e), 3b	1(a,b,ç,d,e)
Kültürel Temeller	2(e,h,j)	A(7,9).B1,C1	1ç,2c	1(b,g,ğ,i)
Doğal Kaynaklar	1e,2(f,g)	A(3,9),C1	1b	4d
Doğal Koşullar	-	-	1(a,c)	3(c,d)
Nüfus	-	-	-	-
İzolasyon/Temas	1(h,i),2j	A5,B(1,2),Ç4	3ç, 5ç	3(a,c),4ç
İnsan İlişkileri	2l	A8,B(1,2)	2e,3(a,c)	1(c,ç,i),2(b,c)
İnsanların İhtiyaçları	1h,2(b,ç),3ç	A,A(1,2,8),B(1, ,2)	5a,b,c	1(c,i),3c
Küreselleşme	-	-	-	-
Sosyal kurumlar	1c	A7	-	1c,2ç
Psikolojik faktörler	2(j,k),3c	A,A(10,11),B1	-	-

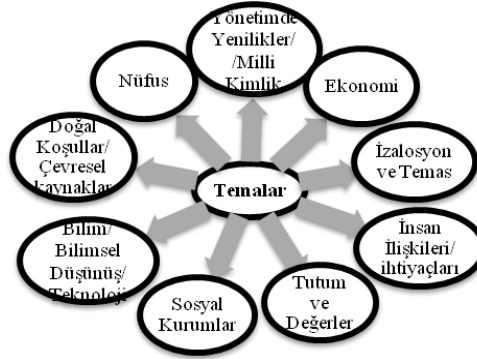
Tablo 6 incelendiğinde genel amaçlar kapsamında yönetimde yenilikler, tutumlar ve değerler, ekonomi, bilim/teknoloji ve insanların ihtiyaçları temaları ağırlıklı olarak vurgulanmaktadır. İlköğretimin amaçları çerçevesinde yönetimde yenilikler, tutumlar ve değerler, ekonomi, bilim/teknoloji, psikolojik (gelişimsel ve bireysel) faktörler temalarının ağırlıklı olup iletişimdeki yeniliklere yönelik temasının da yer aldığı görülmektedir. Hayat Bilgisi dersinin amaçlar kısmında ekonomi, tutumlar ve değerler, insan ilişkileri temaları ön plandadır. Sosyal Bilgiler dersi amaçlar kısmında yönetimde yenilikler/liderlik, bilim/teknoloji, insan ilişkileri temaları üzerinde durulmaktadır.

Milli Eğitimin genel amaçlarında öncelikle bir tanım yapılmaktadır. Sonrasında genel amaçlar *“toplumsal, kişisel ve insanlık münasebeti, ekonomik hayat bakımından”* ele alınmaktadır. Genel tanıma göre yönetimde yenilikler/millî kimlik, ekonomi temasına yönelik, *“Millî Eğitim ülkümüz, Türk Milletinin bütün fertlerini kaderde, kıvançta ve tasada ortak, bölünmez bir bütün halinde millî şuur etrafında toplamak; millî, ahlaki, üstün değerlerini geliştirmek; milletimizi hür düşüncenin, sosyal zihniyet ile demokratik düzenin hâkim olduğu, kişisel teşebbüse ve toplum sorumluluğuna değer veren bir anlayış içinde bilgi, teknik, güzel sanatlar ve ekonomi bakımından çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı haline getirmektir”*, sosyal kurumlar çerçevesinde *“...ülküyü ulaştırmak için her yaştakileri eşit eğitim imkânları içinde, istidat ve kabiliyetlerine göre en üstün seviyede yetiştirmek; milletimize ve insanlığa yararlı, iyi ve verimli yurttaşlar haline getirmek; sosyal ve ekonomik kalkınma programlarının uygulanması için gereken çeşitli vasıftaki insan gücünü hazırlamak millî eğitimin amacıdır”*, toplumsal düzen açısından temel hak ve hürriyetleri kavranmasına yönelik *“Herkesin kişiliğine bağlı, dokunulmaz, devredilmez, vazgeçilmez temel hak ve hürriyetlerine sahip olduğunu; ... kişi hürriyetine, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahip olduğunu kabul eder”* amaçlara yer verilmektedir (MEB, 1968, s.1).

İlkokulun amaçları çerçevesinde yaşadığı toplumu daha iyi tanınmasına yönelik *“İçinde bulunduğu şartları devamlı olarak iyileştirmeye çalışır. Toplum olaylarıyla ilgilenir ve toplum menfaatlerini kişisel menfaatlerin üstünde tutar”*, bireysel ve gelişimsel faktörler açısından *“Kendine güvenir, davranışlarını kontrol eder ve iyiye yöneltir”*,

ekonomik hayat yönünden “*Tutumludur, geçimini düzenlemeğe muktedirdir; yatırım yapmanın kişisel ve toplumsal değerini bilir. Bireyin refaha kavuşabilmesi için önce toplumun kalkınması gerektiğine inanır*”, bilim ve teknik temasına yönelik “*Genel refahın, bilimsel çalışma ve ilerlemelere sağlanacağını kavrar. Bilim ve teknik alanında devam edegelen buluşların, insanlara daha sağlıklı, daha rahat ve mutlu yaşamalarına yardım ettiğini bilir*” ifadeleri yer almaktadır.

Öğrenme ve öğretme süreci ve ders içerikleri



Şekil 5. 1968 İlkokul Programının öğrenme-öğretme süreci ve ders içerikleri kısımlarından tespit edilen ve en sık yer alan toplumsal değişim temaları

İlkokul için uygulanacak genel öğrenme ve öğretme yaşantıları çerçevesinde insan ihtiyaçları temasına yönelik “*Her yaşta insanın davranışlarını yöneten bir takım ihtiyaçlar vardır. Beslenmek, başarılı olmak, güven içinde bulunmak, arkadaş edinmek, onlar tarafından aranmak bu temel ihtiyaçlardan bazılarıdır. Eğitim ve öğretimin bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde düzenlenmelidir*”, bilim ve bilimsel düşünce temasına yönelik “*İlkokul, öğrenciyeye bilimsel metotlara göre çalışma yolları öğreten bir kurumdur. ...öğretmen çocuğun evde ve okulda karşılaştığı olayları, çözülmesi gereken birer problem olarak ele almasına, o problemi çözmek için yollar aramasına, bunun için gerekli bilgi ve malzemeyi toplamasına, problemim çözülmesine yarayacak bilgileri karşılaştırıp değerlendirmesine, bir sonuca varıp genel hükümler verebilmesine, bu*

hükümün doğru olup olmadığını tartıp ölçebilmesine ve elde ettiği bu yeni bilgiyi kullanmasına rehberlik etmeli; böylece öğrencilerin bilimsel görüş ve düşüncesini kazanmalarına yardımcı olmalıdır”, tutum ve değerler temasına yönelik “...ferdin bir değer olduğunu çocuğa hissettirerek ona demokratik bir düzen içinde yaşamının... öğrettirir”, insan ilişkileri temasına yönelik “Öğrenme karşılıklı bir etkileşimdir. Çocuk doğal ve toplumsal bir ortamın içerisinde gelişir” (MEB, 1968, s.12-14) ifadeleri bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ve öğretme kısmında “Öğretmen yaşama araçlarının yalnız değiştiklerine çocukların dikkatlerini çekmekle kalmamalı, araçların gelişmesinin insan ve toplum hayatı üzerinde yaptığı etkileri de çocuklara kavratmaya çalışmalıdır”, toplumsal değişim süreci açısından “...öğrencilere özellikle bugünkü insan ve toplum hayatının zamanla değiştiğini kavratmalıdır” (MEB, 1968, s.68-69) ifadeleri yer almaktadır. Sosyal Bilgiler dersi içeriğinde nüfus temasına yönelik “yurdumuzda ne kadar insan yaşıyor? Genel nüfus sayımı ne demektir?... sayım bize ne gibi faydalar ve kolaylıklar sağlar?”, ekonomi teması açısından, “Başlıca endüstri kolları ve dağılışı, ...iç ve dış turizm, turizmin sağladığı gelirler” yönetimde yenilikler/liderlik teması için “27 Mayıs ve yeni Anayasamız. (Kısaca) Yeni Anayasamızın rejimimize getirdiği yeni kuruluşlar” (MEB, 1968, s.74-80) ifadeleri vurgulanmaktadır.

1998 İlköğretim Müfredatının genel amaçlar, özel amaçlar, öğrenme- öğretme ilkeleri ve ders içeriklerine toplumsal değişimin etkisi

Amaçlar

Tablo 7. 1998 İlköğretim Müfredatının Amaçlar Kısmında Yer Alan Toplumsal Değişim Temaları

Temalar	Hayat Bilgisi 26 amaç	Sosyal Bilgiler 4 amaç (34 alt amaç)
Yönetimde Yenilikler/Liderlik/İdeolojik Yaklaşımlar/Milli Kimlik	1,2,4,14,19	A(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12), B4, C1,

Ekonomi	17,24	A11, C(1,4), Ç1,3,4,5,6,7
Bilim/Teknoloji/Bilimsel Düşünüş	8,13,15,16,23,26	A(1,5,11), C5
İletişimde Yenilikler	-	-
Tutumlar ve Değerler	1,2,4,9,10,14	A(1,2,4,5,6,7,8,9,10,12), B2, C(1,6), Ç(1,2)
Kültürel Temeller	3	A(7,10,14)
Çevresel/Doğal Kaynaklar	15,17,25	C(6,7), Ç1
Doğal Koşullar	18	C(3,4,6,7)
Nüfus	-	Ç7
İzolasyon ve Temas	12	A2, C(1,2,3),
İnsan İlişkileri	5,7,21	A12,B(1,2,3), C4
İnsanların İhtiyaçları	21	B(1,2,3), Ç(2,5)
Küreselleşme	-	-
Sosyal kurumlar	9,10	A(12,11), B(1,5,6), Ç(2,7)
Psikolojik Faktörler	6,11,20,22	-

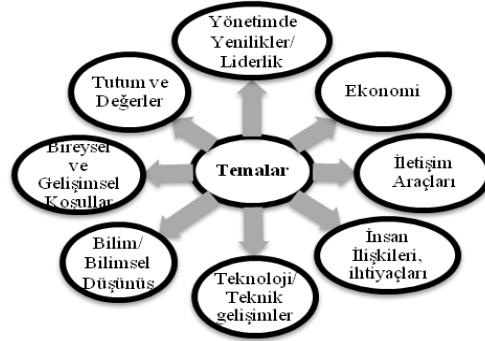
Tablo 7 incelendiğinde Hayat Bilgisi dersinin amaçlar kısmında bilim, teknoloji, bilimsel düşünüş, tutum ve değerler, yönetimde yenilikler/liderlik ve psikolojik faktörler temalarının daha çok vurgulandığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin amaçlar kısmında yönetimde yenilikler, tutum ve değerler, sosyal kurumlar, ekonomi, insan ilişkileri ve ihtiyaçları temaları üzerinde durulmaktadır. Ayrıca nüfus temasının yer aldığı da görülmektedir. Genel olarak derslerin amaçlar kısmına bakıldığında iletişimde yenilikler ve küreselleşme temalarına yer verilmediği görülmektedir.

Hayat Bilgisi dersi amaçlar kısmı kısa ve net cümlelerden oluşan yirmi iki maddeye sahiptir. Özellikle Atatürk'e saygı, Türkiye Cumhuriyetinin bütünlüğü ve milli ruh üzerinde durulmaktadır. Bilimsel düşünme biçimlerine ve *“teknolojik yeniliklerden yararlanabilme”* amaçlarına yer verilmektedir. Toplumun önemine *“toplu yaşam kurallarına uyabilme”* amacıyla olduğu gibi vurgu yapılmaktadır (MEB, 1998).

Sosyal Bilgiler dersi programının genel amaçları *“Vatandaşlık görev ve sorumlulukları, Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri, Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri, Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirme”* olarak dört genel amaca ve bu amaçlarla ilişkin belirlenen alt amaçlara göre oluşturulduğu görülmektedir. Geçmiş ve bugün arasında toplum olarak sıkı bir bağ kurulmasına dair *“Toplumunu yönlendiren Mustafa Kemal Atatürk ve diğer Türk büyüklerinin sadece milli değil*

siyasal yönlerini de kavrayarak ve takdir ederek milletimize de düşen insanlık görevlerinin bulunduğunu görür”, toplumsal değişim sürecini öğrencilerin daha iyi kavramalarına dair “Bugünü daha iyi değerlendirebilmeleri için geçmiş çağlardaki sosyal, ekonomik ve siyasi olayların neden ve sonuçlarını günümüzle kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve akıl yürütme yeteneğini geliştirirler”, insanların birbirleriyle ilişkileri ve bu ilişkilerden doğan toplumsal bütünlük açısından “İnsanların birbirlerine muhtaç olduklarını anlar; grup faaliyetlerine katılmanın, başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder ve bunu uygulayabilir hale gelirler. ...İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleriyle karşılıklı etkilerini, insan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler, yurdun ekonomik kalkınmasında bilgili ve etkili vatandaş olarak yetişirler”, doğal çevreyle ilgili “Çevreyi korumanın günümüz ve gelecek yıllar için önemini kavrarlar. Yaşanabilir bir çevrenin temel bir insan hakkı olduğunu kavrarlar”, ekonomi temasıyla ilgili “Yakın çevrenin ekonomik değerleri ve milli kaynaklarımızı tanır ve bunları korumanın bir ödev olduğunu kavrarlar”, nüfus temasıyla ilgili “Nüfus artış hızının eğitime ve ekonomiye olan etkisini kavrarlar” (MEB, 1998) amaç cümlesine yer verilmektedir.

Öğrenme-öğretme süreci ve ders içerikleri



Şekil 6. 1998 İlköğretim Programının öğrenme-öğretme süreci ve ders içerikleri kısımlarından tespit edilen ve en sık yer alan toplumsal değişim temaları

Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ve öğretme sürecinde özellikle Cumhuriyet rejiminin her dönem kavranması ve bu rejime sıkı sıkıya bağlanması gerektiği üzerine “*Türkiye Cumhuriyeti’nin demokratik olduğu, Cumhuriyetin demokrasi ile bütünleştiği belirtilir, vatan ve cumhuriyet sevgisi telkin edilir*”, hem milli değerler sahip hem de bilimsel düşünen nesillere yönelik “*Milli bilince sahip, bilimsel düşünceye açık, sorumluluk almaya istekli bireylerin yetiştirilmesi temel alınır*”, ekonomik gelişim açısından doğru meslek seçimine yönelik “*İlköğretim okulunu bitirecek öğrencilerin bazılarının bir mesleğe yönelecekleri göz önüne alınarak istihdam alanı çok olan meslekler hakkında bilgiler verilir, bu mesleklerle ilgili iş yerlerine ziyaretler yapılarak bunları tanımaları sağlanır*” (MEB, 1998) ilkeleri yer almaktadır.

Bu programla birlikte toplumsal değişim sürecinin öğrencilere benimsetilmesinin önemi daha fazla vurgulanır. “*Öğrencilere, insan ve toplum hayatının sürekli bir değişme ve gelişme içinde olduğunu insanların ihtiyaçlarının yaşadıkları zaman ve ortama göre farklılıklar ve gelişmeler gösterdiği belirtilir; gelişmelerin getirdiği yeniliklerin, insanların yaşam tarzlarını etkilediği veya değiştirdiği, geçmişten ve günümüzden verilecek örneklerle açıklanır.*” Sürdürülebilirlik kavramı programa yerleşmeye başlar ve “*öğrencilere, yurdumuzun doğal kaynakları tükenmez olmadığı, bunlardan gelecek nesillerin de yararlanacağı, dolayısıyla bunların korunması ve verimli kullanılması gerektiği bilinci kazandırılır*” (MEB, 1998) amaç cümlesi yer alır.

2005 İlköğretim Müfredatının genel amaçlar, özel amaçlar, öğrenme- öğretme ilkeleri ve ders içeriklerine toplumsal değişimin etkisi

Amaçlar

Hayat Bilgisi dersi öğretim programında genel amaçlar kısmına yer verilmediği görülmektedir. Ancak programın vizyon kısmı bulunmaktadır. Tabloda hayat bilgisi dersinin vizyon kısmındaki maddeleri yer almaktadır.

Tablo 8. 2005 İlköğretim Müfredatının Amaçlar Kısımında Yer Alan Toplumsal Değişim Temaları

Temalar	Genel Amaçlar 3 Amaç	Hayat Bilgisi (Vizyon)	Sosyal Bilgiler 17 amaç
Yönetimde Yenilikler/Liderlik/İdeolojik Yaklaşımlar/Milli Kimlik	1	3	2,3,4,15,16
Ekonomi	3	-	8,16
Bilim/Teknoloji/Bilimsel Düşünüş	2	4,5	7,10,11,12,13,14
İletişimde Yenilikler	-	-	-
Tutumlar ve Değerler	1,2	2,3	2,3,5,12,17
Kültürel Temeller	1	-	5,10,16
Çevresel/Doğal Kaynaklar	-	-	6
Doğal Koşullar	-	-	6
Nüfus	-	-	-
İzolasyon ve Temas	2	3	-
İnsan İlişkileri	1,2	-	13,16
İnsanların İhtiyaçları	1,2,3	6	9,14,17
Küreselleşme	-	-	-
Sosyal kurumlar	1	-	4
Psikolojik (Gelişimsel ve Bireysel) faktörler	2,3	1,6	1

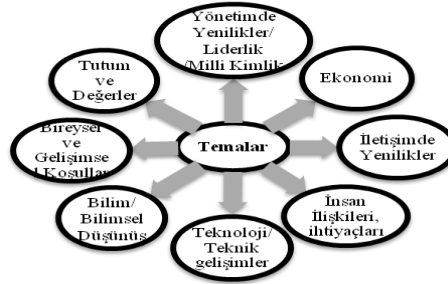
Tablo 8 incelendiğinde genel amaçlar kapsamında insanların ihtiyaçları, tutumlar ve değerler, psikolojik (gelişimsel ve bireysel) faktörler temaları ağırlıklı olarak vurgulanmaktadır. Hayat Bilgisi dersinin vizyon kısmında bilim/teknoloji/bilimsel düşünüş, tutumlar ve değerler temaları ön plandadır. Sosyal Bilgiler dersi amaçlar kısmında bilim ve teknoloji yönetimde yenilikler, tutum ve değerler, insan ilişkileri ve ihtiyaçları temaları üzerinde durulmaktadır. Genel olarak bakıldığında iletişimde yenilikler, nüfus ve küreselleşme temalarına yer verilmediği görülmektedir.

Türk Millî Eğitiminin genel amacında geçmişten günümüze gelen bütün programlarda yer alan rejim, siyasi liderlik, yönetim şekli, milli ve kültürel değerler, bilimsel düşünüş, ekonomi temasının bir birleşimi yer almaktadır. Türk milletinin bütün fertlerini “Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine

bağlı; ...insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,...hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, ...topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, ve verimli kişiler olarak yetiştirmek. ...hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak” (MEB, 2005b) şeklinde amaç cümleleri yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlar kısmında bilimsel düşünüşün önemi “Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetir”, evrensel bir ekonomi sistemi “Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar”, öğrencinin toplumun bir ferdi olduğu ve toplumsal bütün temaları bilmesi gerektiği “Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir” (MEB, 2005b, s.9) üzerinde durulmaktadır.

Öğrenme-öğretme süreci ve ders içerikleri



Şekil 7. 2005 Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğrenme-öğretme süreci ve ders içerikleri kısımlarından tespit edilen ve en sık yer alan toplumsal değişim temaları

Hayat Bilgisi dersi öğrenme öğretme sürecinde daha çok öğrencinin gelişimsel ve bireysel özelliklerinin geliştirilmesine yönelik “*bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmasına yardımcı, çocuğun zihinsel yeteneklerini ve kişiliğini her yönüyle geliştirmeye yönelik, çocuğun eğlenme gereksinimini de karşılayan, çocukların gelişimsel özelliklerine de uygun*” (MEB, 2005a) ifadeleri yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ve öğretme sürecinde bilimsel düşüncesin sosyal bilimler alanıyla kaynaştırılmasına yönelik “*Öğrencilere, sosyal bilimcilerin bilimsel yöntemleri sezdirilmelidir. Öğretmen, okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanarak, öğrencileri sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünmelerini sağlamalıdır*” (MEB, 2005b, s.10-11) ifadeleri bulunmaktadır.

Hayat Bilgisi dersi “*Okul Heyecanım*”, “*Benim Eşsiz Yuvam*”, “*Dün, Bugün, Yarın*” öğrenme alanı çerçevesinde belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanları “*Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Zaman, Süreklilik ve Değişim, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Güç, Yönetim ve Toplum, Küresel Bağlantılar*”dır.

Hayat Bilgisi ders içeriğinde tutum ve değerlere yönelik “*Yaşadığı yerleşim biriminin ve vatanının kendisi için özel bir yer olduğunu fark ederek ülkesini de bir ‘yuva’ olarak görür*” kazanımları yer almaktadır. Sosyal Bilgiler ders içeriğinde bilim ve teknoloji açısından “*Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır. ...Teknolojik ürünleri kendisine başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır*”, sosyal kurumlara yönelik “*çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütlerle ilişkilendirir*”, izolasyon ve temasa ilişkin, “*Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu farkederek*” (MEB, 2005b) kazanımları yer almaktadır.

2015 İlköğretim Müfredatının genel amaçlar, özel amaçlar, öğrenme- öğretme ilkeleri ve ders içeriklerine toplumsal değişimin etkisi

Amaçlar

Tablo 9. 2015 İlköğretim Müfredatının Amaçlar Kısmında Yer Alan Toplumsal Değişim Temaları

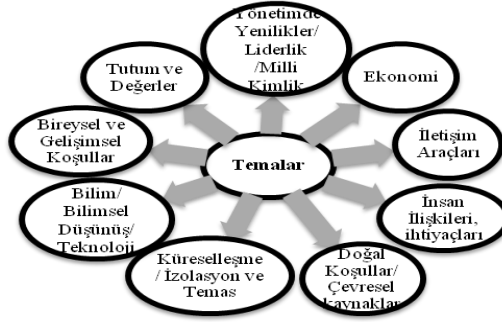
Temalar	Genel Amaçlar	Hayat Bilgisi 14 amaç	Sosyal Bilgiler 8 amaç
Yönetimde Yenilikler/Liderlik/Milli Kimlik	-	-	2,5
Ekonomi	-	-	4,6
Bilim/Teknoloji/Bilimsel Düşünüş	-	7,10,12,14	3,7
İletişimde Yenilikler	-	-	-
Tutumlar ve Değerler	-	4,11	1,2,5,8
Kültürel Temeller	-	-	5
Çevresel/Doğal Kaynaklar	-	6,13	6
Doğal Koşullar	-	-	3,6
Nüfus	-	-	-
İzolasyon ve Temas	-	-	-
İnsan İlişkileri	-	1,2	-
İnsanların İhtiyaçları	-	3,5,8,9	6
Küreselleşme	-	-	6
Sosyal kurumlar	-	-	6
Psikolojik Faktörler	-	-	-

Tablo 9 incelendiğinde Hayat Bilgisi dersinin amaçlar kısmında bilim/teknoloji/bilimsel düşünüş, insanların ihtiyaçları temaları; Sosyal Bilgiler dersinin amaçlar kısmında ise yönetimde yenilikler, tutum ve değerler, doğal koşullar temaları üzerinde durulmaktadır. Genel olarak derslerin amaçlar kısmına bakıldığında iletişimde yenilikler, nüfus, izolasyon ve temas, küreselleşme ve gelişimsel ve bireysel faktörler temalarına yer verilmediği görülmektedir.

Hayat Bilgisi dersi amaçlarında bilim ve teknolojiye yönelik “Bilişim teknolojilerini bilinçli ve güvenli kullanım becerilerini geliştirmesini. Düşünme, sorgulama, farklı düşünceler ve çözümler üretme becerilerini geliştirmesi. Doğa ile ilgili sorular sorabilme, gözlem yapabilme, gözlem sonuçlarını gruplama, sınıflama ve karşılaştırma yoluyla bilimsel bir anlayış geliştirmesini” (MEB, 2015a, s.1) ifadeleri yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi amaçlar kapsamında bireysel faktörlere yönelik “Toplumun özgür bir üyesi olarak bireysel özellikleri ile birlikte milli, manevi ve evrensel değerlerin farkına vararak erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri”, ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma temasına yönelik “Ekonomi okuryazarı olarak ekonomik kaynakların sürdürülebilir ve verimli bir şekilde kullanılmasına yönelik bilgi, beceri ve tutum sahibi olmaları”, küreselleşme temasına yönelik “Küreselleşmenin toplumsal, ekonomik, politik, kültürel ve ekolojik alanlardaki etkileri hakkında bilgi sahibi olarak dünyadaki karşılıklı etkileşimin farkına varmaları ve insanlığa faydalı olma bilincine ulaşmaları”, teknolojinin toplum üzerindeki etkisine yönelik “Teknolojinin toplumsal ihtiyaçlardan doğduğunu ve toplumları etkilediğini kavramaları, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları” amaç cümleleri yer almaktadır” (MEB, 2015b, s.3) ifadeleri bulunmaktadır.

Öğrenme-öğretme süreci ve ders içerikleri



Şekil 8. 2015 Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğrenme-öğretme süreci ve ders içerikleri kısımlarından tespit edilen ve en sık yer alan toplumsal değişim temaları

Hayat Bilgisi dersi öğrenme ve öğretme sürecinde çevreyi tanımaya yönelik “...Öğretmen, sınıf dışı uygulamalar gerçekleştirirken yakın çevreye gezi düzenlemeli... öğretmen okul ve yaşam arasındaki bağlantıyı sağlamaya özen göstermelidir”, insan ilişkilerine yönelik “öğretmen, öğrencilerin arkadaşları ve diğer öğretmenleri ile etkileşimine fırsat vermelidir” (MEB, 2015a, s.4) ifadeleri yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ve öğretme sürecinde bilim ve bilimsel düşünüş temasına yönelik “bilimsel gelişmelere paralel olarak artan bilgilerin tümünü öğrencilere sunma olanağı olmadığından öğretmen, öğrenme destekçisi olarak öğrenciye bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanmada yol gösterir” (MEB, 2015b, s.6) ifadeleri bulunmaktadır.

Hayat Bilgisi ders içeriğinde ekonomi temasına yönelik “kaynakları verimli ve uygun kullanır”, insan ilişkilerine yönelik “çevresinde tanıdığı ve tanımadığı kişilere karşı nasıl davranması gerektiğini bilir. Gerçek yaşam ve sanal ortamdaki iletişimden hareketle konu açıklanacaktır. Sanal ortamda hangi bilgileri paylaşmasının güvenli olmadığı üzerinde durulacaktır” (MEB, 2015a, s.5-10) kazanımlar bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi içeriğinde çevresel koşullar ve doğal kaynaklar temasına yönelik “yaşadığı çevredeki doğal ve beşeri kaynakları fark eder. Yaşadığı çevrede görülen doğal afetlerin ve çevre sorunlarının farkına varır. Yaşadığı yerdeki doğal çevrenin ve kültürel unsurların korunmasının önemini savunur”, ekonomi temasına yönelik “Temel ekonomik kavramları kullanarak ailesinin ve yakın çevresindeki insanların ekonomik faaliyetlerini açıklar. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır”, küreselleşme, izolasyon ve temas temasına yönelik “Dünya üzerindeki farklı toplumlara ait kültürel unsurlarla kendi kültürünü karşılaştırır. Farklı kültürlere saygı duyar”, teknoloji temasına yönelik “Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki değişim ve sürekliliğinin farkına varır. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır. Teknolojik ürünlerin aile ve arkadaşlarıyla olan ilişkileri üzerindeki etkilerini örneklerle açıklar” (MEB, 2015b, s.10-13) kazanımları yer almaktadır.

2018 İlköğretim Müfredatının genel amaçlar, özel amaçlar, öğrenme- öğretme ilkeleri ve ders içeriklerine toplumsal değişimin etkisi

*Amaçlar***Tablo 10.** 2018 İlköğretim Müfredatının Amaçlar Kısmında Yer Alan Toplumsal Değişim Temaları

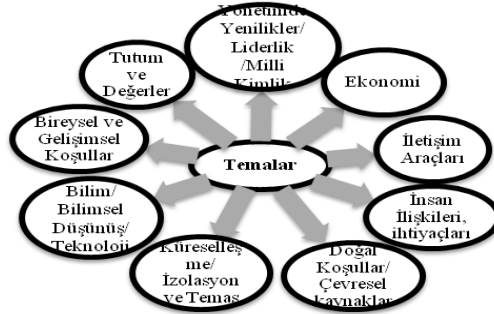
Temalar	Genel Amaçlar 4 amaç	Hayat Bilgisi 14 amaç	Sosyal Bilgiler 18 amaç
Yönetimde Yenilikler/Liderlik/ Milli Kimlik	3,4	3	1,2,3,15
Ekonomi	4	9	2,8,9
Bilim/Teknoloji/Bilimsel Düşünüş	2,3,4	8,11,14	5,7,11,12,13,14
İletişimde Yenilikler	-	-	-
Tutumlar ve Değerler	2,3,4	2,3,12,13	1,2,8,16,17
Kültürel Temeller		12	2,4,10
Çevresel/Doğal Kaynaklar		1,9,13	5,6
Doğal Koşullar	-	1	5
Nüfus	-	-	-
İzolasyon ve Temas	-	7	16,17
İnsan İlişkileri	-	7	13,14
İnsanların İhtiyaçları	1,2	4,5,6,7,10	13,14
Küreselleşme	-	-	17
Sosyal kurumlar	4	-	3,8
Psikolojik (Gelişimsel ve Bireysel) Faktörler	1,2,4	4,5,6	18

Tablo 10 incelendiğinde genel amaçlar kapsamında insanların ihtiyaçları, tutumlar ve değerler, bilim/teknoloji/bilimsel düşünüş, psikolojik faktörler temaları ağırlıklı olarak vurgulanmaktadır. Hayat Bilgisi dersinin amaçlar kısmında bilim/teknoloji/bilimsel düşünüş, tutumlar ve değerler temaları ön plandadır. Sosyal Bilgiler dersi amaçlar kısmında bilimsellik ve teknoloji, yönetimde yenilikler/liderlik, tutum ve değerler temaları üzerinde durulmaktadır. Ayrıca diğer programlardan farklı olarak küreselleşme temasına yer verildiği görülmektedir. Genel olarak programın/derslerin amaçlar kısmına bakıldığında iletişimde yenilikler, nüfus temalarına yer verilmediği görülmektedir.

Hayat bilgisi dersi amaçları kapsamında değerler ve kültürel temellere yönelik “*Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur. Ülkesini sever, tarihi ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur*”, gelişimsel ve bireysel etkenlere yönelik “*Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur*”, bilimsellik temasına yönelik; “*Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır. Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır*” (MEB, 2018a, s.8) ifadeler bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi amaçlar kapsamında yönetim şekline yönelik “*Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları...*”, doğal çevreyi sürdürülebilir çerçevede korumaya yönelik “*Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları*”, bilim ve teknolojiye yönelik “*Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları*”, sosyal bilimlerdeki bilimsel düşünüşe yönelik “*Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri*”, bireysel ve gelişimsel faktörlere yönelik “*Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır*” (MEB, 2018b, s.8) ifadeleri bulunmaktadır.

Öğrenme ve öğretme süreci ve ders içerikleri



Şekil 9. 2018 Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğrenme-öğretme süreci ve ders içerikleri kısımlarından tespit edilen ve en sık yer alan toplumsal değişim temaları

Hayat Bilgisi dersi öğrenme ve öğretme sürecinde bilimselliğe yönelik “Doğa içerikli kazanımlarda basit düzeyde deneyler yaptırılabilir”, bireysel ve gelişimsel faktörlere yönelik “Program uygulanırken özel gereksinimi olan öğrenciler için gereken esneklik gösterilmeli, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler hazırlanmalı ve planlamalar yapılmalıdır” (MEB, 2018a, s.9) ilkeler yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ve öğretme sürecinde bilimsel ve sosyal düşünme becerisi olarak “Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanmalıdır”, teknolojiye yönelik, “Son yıllarda dijital teknolojiye bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar ve birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir” (MEB, 2018b, s.10) ifadeleri yer almaktadır.

Hayat Bilgisi dersinin içeriği kapsamında iletişim araçlarında yeniliklere yönelik “Kitle iletişim araçlarını kullanırken beden sağlığını korumaya özen gösterir. Çevresindeki kişilerle iletişim kurarken güvenlik kurallarını uygular”, teknoloji temasına yönelik “Teknolojik araç ve gereçleri güvenli bir şekilde kullanır. İnternet ve bilgisayar oyunları gibi teknoloji bağımlılığına neden olabilecek durumlar karşısında dikkatli olunması gerektiği vurgulanır”, temas ve izolasyona yönelik “Ülkemizde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder. Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır”, ekonomi temasına yönelik “Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkılarını araştırır. Yakın çevresinde yapılan üretim faaliyetlerini gözlemler. Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur”, bireysel ve gelişimsel faktörler temasına yönelik “Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder. Okulunun bireysel ve toplumsal katkılarının fark eder” (MEB, 2018a, s.15-27) kazanımları yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi içeriğinde doğal koşullar ve nüfusa yönelik “Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur. ...Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar”, izolasyon ve temas

temasına yönelik “Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır. Farklı kültürlerle saygı gösterir”, ekonomi temasına yönelik “Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder”, toplumsal kurumlar temasına yönelik “Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir” (MEB, 2018b, s.14-16) kazanımlar yer almaktadır.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programının ve İlköğretim Programının genel amaçlar, özel amaçlar, öğrenme- öğretim ilkeleri ve ders içeriklerine toplumsal değişimin etkisi

Amaçlar

Tablo 11. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programının ve İlköğretim Programının Amaçlar Kısımında Yer Alan Toplumsal Değişim Temaları

Temalar	Genel Amaçlar	Hayat Bilgisi 16 amaç	Sosyal Bilgiler Dersi 20 amaç
Yönetimde Yenilikler/Liderlik/Milli Kimlik	-	8,16	1,9,10,11,12,13,14,15
Ekonomi	-	-	16
Bilim/Teknoloji/Bilimsel Düşünüş	-	13	17,18,19,20
İletişimde Yenilikler	-	-	-
Tutumlar ve Değerler	-	5,7,14	1,8
Kültürel Temeller	-	-	8
Çevresel/Doğal Kaynaklar	-	11,12	4,5
Doğal Koşullar	-	10,11,12	6
Nüfus	-	-	-
İzolasyon ve Temas	-	3,9	14,15
İnsan İlişkileri	-	7	3
İnsanların İhtiyaçları	-	7,15	
Küreselleşme	-	12	5,7
Sosyal kurumlar	-	-	-
Psikolojik Faktörler	-	1,2,4,6,15	2,3

Tablo 11 incelendiğinde Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında tutum ve değerler, doğal koşullar, gelişimsel ve bireysel temalarının vurgulandığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin amaçlar kısmında yönetimde yenilikler, bilim ve teknoloji temaları üzerinde durulmaktadır. Genel olarak derslerin amaçlar kısmına bakıldığında iletişimde yenilikler, nüfus ve sosyal kurumlar temalarına yer verilmediği görülmektedir.

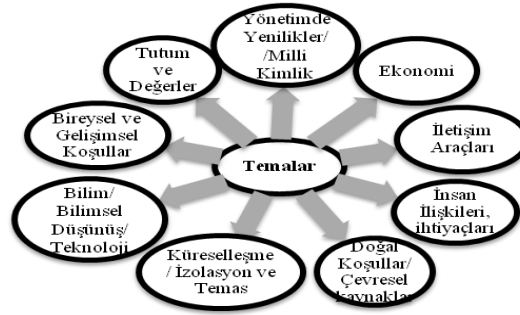
2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programının tanıtımının ilk cümlesi “Köklerden geleceğe”, “Eğitim birçok bileşeni olan bir bütündür. Bir ayağı geçmişte duran eğitimin diğer ayağı insanlığın geleceğine ufuklar açan bir kapıdır. Millî ve manevi değerler manzumesi ile maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen bu süreçte temeli milletimiz oluşturur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğrenci profili, beceriler çerçevesi, erdem-değer-eylem modeli, sistem okuryazarlığı, alana ait bilgi kümeleri bileşenlerinden oluşan bütüncül bir modeldir” (MEB, 2024a, s.3) şeklindedir.

Hayat Bilgisi dersi amaçlar kapsamında gelişimsel ve bireysel faktörler temasına yönelik “fiziksel ve duygusal özelliklerini fark ederek kendilerini tanımaları, yeteneklerini ve gelişime açık alanlarını keşfetmeleri, kişisel alanların önemini kavramaları”, doğal koşullara yönelik “afet bilinci kazanmaları ve afetlerde yaşam becerilerini uygulamaları, insan ve çevre arasındaki ilişkileri keşfetmeleri”, küreselleşme, izolasyon ve temas temasına yönelik “yakın çevrelerinden başlayarak ülkelerini ve dünyayı tanımaları, sürdürülebilir çevre bilincini yaşamlarına yansıtmaları” (MEB, 2024b, s.4-5) ifadeleri yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi amaçlar kapsamında yönetimde yenilikler, liderlik, millik kimlik temasına yönelik “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip, lâik, demokratik, millî... Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu sürecinde Atatürk'ün ve Türk milletinin gösterdiği fedakârlık ve dayanışmadan yola çıkarak millî birliğin önemine yönelik çıkarımda bulunmaları”, bireysel ve toplumsal gelişim ve iletişim açısından “Kendini tanıyan ve gelişime açık bireyler olarak toplumsal rollerine ilişkin bilgi sahibi olmaları ve toplumsal birliğin sürdürülmesine katkıda bulunmaları. ...toplumsal birliğin sürdürülmesine yönelik olumlu iletişim becerileri geliştirmeleri”, küreselleşme temasına yönelik “Sürdürülebilir bir yaşam için yerelden küresele insanın doğal ve

beşerî çevre etkileşimini sorgulamaları. Ülkemizin bölgesel ve küresel sorunların çözümünde üstlendiği rolün önemini yorumlamaları”, bilim ve teknolojinin toplum üzerindeki etkisine yönelik “Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal hayata etkilerini değişim ve süreklilik açısından yorumlayabilmeleri. Toplumsal sorunlara yönelik sosyal bilimlerin araştırma ve inceleme yöntemlerini kullanarak fikir ve çözüm üretmeleri” (MEB, 2024c, s.4-5) ifadeleri bulunmaktadır.

Öğrenme ve öğretme süreci ve ders içerikleri



Şekil 10. 2024 Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğrenme-öğretme süreci ve ders içerikleri kısımlarından tespit edilen ve en sık yer alan toplumsal değişim temaları

Hayat Bilgisi dersi öğrenme ve öğretme sürecinde bilim, teknoloji ve bilimsel düşünüş temasına yönelik “Araştırma ve sorgulama, deney, gözlem gibi bilimsel faaliyetler; disiplinler arası ve bağlam temelli bir yaklaşımla zümre öğretmenler kurulu tarafından planlanmalı ve işletilmelidir. Öğrenme alanlarının ilgili bölümlerinde teknolojiye doğru ve güvenli bir biçimde yararlanmanın, teknolojiyi verimli kullanmanın önemi vurgulanmalıdır” (MEB, 2024b, s.5) ilkesi yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ve öğretme sürecinde bireysel ve gelişimsel faktörlere yönelik “Öğrenme kanıtları her öğrenciye özgü yetenek, ihtiyaç ve özel durumlar göz önünde bulundurularak, öğrenciyi merkeze alan ve aktif katılımını teşvik eden bir şekilde çeşitlendirilmelidir. Bilgi ve becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde

öğrencilere ilgi çekici, günlük hayatla ilgili, yakın veya uzak çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler verilmeli” (MEB, 2024c, s.5-6) ilkeleri yer almaktadır.

Hayat Bilgisi Dersi ders içeriği kapsamında yönetimde yenilikler, liderlik, millik kimlik temasına yönelik “... Türk Bayrağı ve İstiklâl Marşı'nın önemini fark etmeleri, Mustafa Kemal Atatürk'ün kişilik özelliklerinin farkına varmaları, millî gün ve bayramlar ile dinî gün ve bayramların önemini anlamaları ve böylece millî bilince ve manevi değerlere...”, doğal koşullar ve çevresel kaynaklara yönelik “...doğal varlıkların insan yaşamı için önemini fark etmeleri...afet bilinci kazanmaları ve afet durumlarında yaşam becerilerini uygulamaları”, bilim ve teknoloji temasına yönelik “... STEAM etkinlikleri ile bilim, teknoloji ve sanata ilişkin merak ettiklerini sormaları, bilim insanlarının bilime, sanatçıların sanata katkılarını anlamalarını, bilim, teknoloji ve sanatın insan hayatındaki yerini ve önemini kavramaları” (MEB, 2024b, s.7) ifadeleri bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda “öğrencilerin kendilerini toplumu, çevreyi ve geçmişi keşfederek anlamalarını sağlayacak” konulara yer verilmiştir. Öğrencilerin içinde yer aldıkları toplumsal hayatı tanımalarına, çevresel kaynaklar ve doğal koşullar temasına yönelik “...insanın yaşadığı yerin coğrafi koşullarından nasıl etkilendiği ve bu koşulları nasıl etkilediği, yakın çevrede yaşanan afetler ve bu afetlerin olası etkilerinin azaltılması”, küreselleşme temasına yönelik “küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişim ile bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolü”, yönetim, liderlik, millik kimlik temasına yönelik, “Millî Mücadele Dönemi'nde Mustafa Kemal Atatürk'ün ve Türk milletinin gösterdiği toplumsal dayanışmaya, cumhuriyetin hayatımıza katkılarını, cumhuriyet ve demokrasinin temel niteliklerine, demokrasi ve cumhuriyet kavramı arasındaki ilişkiye, demokratik katılımın önemine, etkin vatandaşın özelliklerine, ...toplumsal hayatta karşılaşılabilecek sorunlara, ...toplumsal hayattaki düzenin sürdürülmesinde hakların ve sorumlulukların önemine”, ekonomi temasına yönelik “doğal kaynakların sınırlılığına; üretim, dağıtım, tüketim sürecine, kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkilerine, bütçe planlamanın önemine; yaşanan ildeki ekonomik faaliyetlere; Türkiye'nin kaynaklarına, ekonomik faaliyetler ile meslekler arasındaki ilişkiye, bir ürünün yatırım ve pazarlama sürecine, millî kalkınma hamlelerinin neden ve sonuçlarına”, bilim ve

teknoloji temasına yönelik “...buluşlar ve teknolojik ürünlerin toplum hayatına etkilerine, teknolojinin kültürel değişime etkisine; ...bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal hayata etkilerine, toplumsal hayatta karşılaşılabilecek problemlerin çözüm yollarına değinilmiştir” (MEB, 2024c, s.6-7) ifadeleri yer almaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Dünyada pek çok ülkenin yer aldığı, ciddi zararların ve kayıpların yaşandığı savaşlar sonrasında elde edilen bağımsızlıkla birlikte Osmanlı Devleti yerine yeni bir rejim yapısıyla 1923’te Türkiye Cumhuriyeti Devleti kuruldu. Cumhuriyetin ilanıyla birlikte Mustafa Kemal Atatürk’ün önderliğinde eğitimden, ekonomiye, hukuktan siyasi hayata kadar sosyal hayatın tüm boyutlarını kuşatan yeni bir program uygulamaya konuldu ve düzenlemelere gidildi. Eğitim sisteminde yapılan çalışmalar da bu düzenlemeler arasında yer almaktadır. Eğitim, toplumsal kurumlar içerisinde önemli bir yere sahiptir ve sosyal düzene giden yolu açabilecek bir gücü barındırmaktadır. Cumhuriyet’in ilanı sonrası eğitim sistemini şekillendirmek için yoğun bir çalışma başlatıldı. Eğitim kurumlarının sayısının artırılması, eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesi, yeni eğitim programının hazırlanması ve öğretmen yetiştirme gibi birçok alanda hukuki ve sosyal düzenlemeler gerçekleştirildi. Bu çerçevede hem toplumun yeniden inşasını sağlayacak hem de arzu edilen insan niteliklere sahip yeni bir nesil için çağdaş, bilimsel, laik, ulusal ve milli değerlere sahip eğitim programları oluşturulmaya başlandı. Bu doğrultuda tarihsel süreçte Cumhuriyet döneminin ilk programı olan ve pragmatik eğitim felsefesi çerçevesinde hazırlanmış 1924 İlk Mektepler Müfredatında, özellikle Atatürk’ün liderliğinde Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte ortaya çıkan yeni bir rejim ve yönetim anlayışının insanlara tanıtılması ve benimsetilmesi söz konusudur. Çünkü Cumhuriyetin niteliklerini yansıtan çağdaş, medeni, ahlaklı ve karakterli vatandaşlar yetiştirmek ön plandadır (Yalçın, 2023; Gültekin, 2020; Aslan, 2021). Nitelikli insan tipi yetiştirmenin dışında düzeltilmesi gereken farklı sosyal kurumlarda bulunmaktadır. Nitekim toplum büyük bir değişime uğramış ve bu değişimin olumlu yönde seyri için pek çok faktörün biran önce devreye girmesi gerekmiştir. Özellikle dönemin ekonomik çöküntüsünden ötürü programda, her bölgenin kendine ait coğrafi koşulu ve üretim şekli olduğu bu

çerçevede ekonomik anlamda neler yapılabileceğine dair konuların yer alması son derece kıymetlidir.

1924 İlk Mektepler Müfredatı sonrasında programda yenileşmeye ihtiyacının olduğu görüşüyle 1926 İlk Mektepler Müfredatı hazırlanmıştır. Osmanlıca yazılan 1926 İlk Mektepler Müfredatı daha sonra 1930 yılında Latin harflerle yazılmış ve biraz daha genişletilmiş hali olan 1930 İlk Mektepler Müfredatı yayımlanmıştır. Yeni ve genç olan Cumhuriyet rejimin benimsenmesi çok önemlidir ve programda da İstiklal mücadelesi, geçmiş yönetimin yanlışları ve kurulan Cumhuriyet rejiminin üstünlüğü üzerinde sıkça durulmaktadır. Millilik duygusunun yeni nesle daha fazla aşılması noktasında program üzerine düşen görevi yerine getirmeye çalışmaktadır. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetinin kendini toparlayabilmesi ve çağdaş anlamda ilerleyebilmesi için bilimsel düşünüşün benimsenmesi ve teknolojik gelişmelerin takip edilmesine dair konuların yer aldığı görülmektedir. Toplum olarak çağdaş ve medeni bir hale dönüşebilmek için ülkeler arasındaki temas gereklidir ve bu durum artık programda daha güçlü bir şekilde belirtilmektedir.

1936 İlkokul Programı, Atatürk ilke ve inkılâplarını kapsayacak şekilde hazırlandığı için çocukları daha fazla Atatürkçü ve Cumhuriyetçi bir yapıda yetiştirmeye amaç edinmiştir. Cumhuriyet rejimiyle birlikte yaşanan toplumsal değişimin güçlü olabilmesi ve aynı doğrultuda devam edebilmesi için program çağdaş, millilik duygusunu taşıyan, kültürel değerlerine bağlı, ekonomik bilince sahip olan ve bilimselliği ön planda tutan yurttaşlar yetiştirmeyi hedeflemiştir.

1948 İlkokul Programı, 1946 yılında çok partili hayatın başlaması ve İkinci Dünya Savaşının yaşanması sonrasında oluşturulmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrasında dünya genelinde eğitimde demokratik anlayış gözden geçirilmiş ve eğitim bürokrasiye eleman yetiştirmekten çok ülke kalkınması için gerekli olan nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlamıştır (Varış, 1991). Her iki faktör de 1948 programının şekillenmesini ve içeriğini etkilemiştir. 1948 İlkokul Programı, 1926 ve 1936 programlarının geliştirilmiş bir biçimdir. Programda öğrencilere; toplumsal değişimin yüzyıllar boyunca nasıl meydana geldiği, ortaya çıkan değişimlerin toplumu nasıl etkilediği, yaşadıkları dönemdeki bilimsel, iletişimsel, kültürel vs. değişimlerin toplumu nasıl değiştirdiği

noktasında bilgi verilmesi gerektiği sıkça vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu programla birlikte ülke içinde yaşanan toplumsal değişimlerden öte dünya genelinde yaşanan değişimlere de önem verildiği görülmektedir.

1968 İlkokul Programının zeminini aslında 1961 Anayasası sonrası eğitimde yenileşmeler çerçevesinde hazırlanan 1962 Program Taslağı oluşturmaktadır. Programda hem Milli eğitimin genel amaçları hem de ilkokulun amaçları yer almaktadır. 1961 Anayasasının etkisiyle olduğu için yeni anayasa, demokratik yaşam ve bu yaşamın yeni nesillere aktarılması daha fazla ön plandadır. Daha önceki programlarda olduğu gibi Atatürk inkılablarının ve Cumhuriyet rejiminin önemi vurgulanır. Bilim ve teknik alanında dünya genelinde yaşanan gelişmelerin takip edilmesini ve bu gelişmeler sayesinde ülke ekonomisinin ve toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilebileceğini öğrencilere benimsetmeyi amaçlar. Nitekim artık çağdaş üretimlere ve fikirlere yönelmek gerekmektedir.

1998 İlköğretim Programı, ülke genelinde 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmesi noktasında hazırlanan bir programdır. Program kapsamında Türkiye Cumhuriyetinin özelliklerinin aktarılması dışında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetme, günlük yaşamda karşılaşılabilecek problemleri keşfetme ve çözüme, sürdürülebilirlik noktasında ülkenin sahip olduğu doğal kaynakları koruma ve gelecek nesillere aktarma ön plandadır. 1998 dönemi teknolojinin dünya genelinde daha farklı boyutlara geldiği ve evlere farklı araçlarla daha yoğun bir şekilde girmeye başladığı dönemdir. Bu çerçevede programda da bilimsel düşünme becerisinin kazandırılması çağdaş bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve ülke ekonomisi üzerindeki katkıları üzerinde durulmaktadır.

Yapılandırmacı eğitim felsefesine göre hazırlanmış 2005 İlköğretim Programı; Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getiren yurttaşlar yetiştirmenin dışında bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayan, hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı ve verimli kişiler yetiştirmeyi amaç edilerek çağını takip etmeye çalışmaktadır.

2015 İlköğretim Programında dünya gündeminde olan küreselleşme, teknoloji, ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma kavramları üzerinde daha detaylı durulmaktadır. Bu

çerçevede öğrencilerin, ekonomi okuryazarı olarak ekonomik kaynakların sürdürülebilir ve verimli bir şekilde kullanılmasını öğrenmeleri, küreselleşmenin toplumsal, ekonomik, politik, kültürel ve ekolojik alanlardaki etkileri hakkında bilgi sahibi olmaları, teknolojinin toplumsal ihtiyaçlardan doğduğunu ve toplumları önemli bir ölçüde etkilediğini kavramaları istenmektedir.

2018 İlköğretim Programında, eğitimde bilginin yoğunluğu azaltılarak “Eğitim Hayatın Kendisidir” ilkesine daha fazla ağırlık verilmektedir. Bu çerçevede toplum, toplumu oluşturan kavramlar, toplumsal değişim, toplumsal sorunlar gibi kavramlar öğrencilere deneyimler yoluyla aktarılmalıdır. Küresel çerçevede toplumsal sorunları çözebilmek için sürdürülebilirlik çalışmaları hız kazanırken 2018 eğitim programı da aynı hızla sürdürülebilir kalkınma hedeflerini öğrencilere kazandırmayı amaç edinir. Öğrenciler artık daha yoğun bir biçimde yaratıcı, eleştirel ve üst düzey düşünme beceriyle sorunlara yaklaşmalıdır. Yaşanılan çağ, bilim ve teknoloji çağıdır ve öğrenciler bilim ve teknolojinin toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavramalıdır. Ancak teknoloji ve bilimin faydası olduğu gibi toplum üzerinde olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Bu bağlamda programda teknolojik araç ve gereçlerden olan ve zamanla bağımlılığa neden olabilecek bilgisayar, televizyon, cep telefonu, tablet, oyun konsolu ve elektrikli ev aletleri gibi elektronik araç ve gereçlerin güvenli kullanımı üzerinde durulması son derece kıymetlidir.

Türkiye, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) kurucu ülkeleri arasında yer almaktadır. OECD, eğitimde yaşadığımız yüzyılda öğrencilerin gereksinim duyduğu “bilgi, beceri, tutum ve değerlere yönelik” ortak bir dil ve anlayış geliştirmeyi amaç edinir. Bu amaç çerçevesinde “*OECD Öğrenme Pusulası 2030*” oluşturulmuştur. Pusula, öğrencilerin öğretmenlerinden ya da etrafındaki yetişkinlerden belli talimatlar almadan hayatlarını ve dünyalarını kendi bilgi, beceri, değer ve tutumlarına göre nasıl yönlendirebileceklerini gösteren bir öğrenme pusulasıdır (OECD, 2019). Bu çerçevede hem Türkiye'nin kendi eğitim politikası hem de OECD'nin eğitim alanındaki verileri dikkate alınarak hazırlanan 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı, milli değerler çerçevesinde çağın ihtiyaçlarına ve koşullarına göre düzenlenmiş ve büyük çapta yeniliğe uğramış son programdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, çok

yönlü bir varoluşu gerçekleştirme mücadelesidir ve amacı “*Yetkin ve Erdemli İnsan*” yetiştirmektedir. Eğitim felsefesi olarak “*Yalnızca medeniyete uyum sağlayan bir nesil değil, etkin olarak medeniyet kurucusu ve geliştiricisi bilge nesiller yetiştirmeyi hedefleyen eğitim felsefemiz doğrultusunda ahlaklı, erdemli, milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş öğrenci profili modele temel oluşturmaktadır*” (MEB, 2024, s.4) düşüncesini savunmaktadır. Toplumsal değişim süreci açısından programa göre “*eğitim, insan hayatının her aşamasında devam eden bir yolculuktur. Diğer bir ifade ile her toplum ve bu toplumun ferdi olan öğrenci, ortak bir geçmişe sahiptir. Edinilen bilgi ve tecrübeler, gerek toplumun gerekse öğrencinin başarılı olmasına zemin hazırlar. Bu aynı zamanda millet ile birlikte olma bilincine hazırlıktır. Bu nedenle bir öğrencinin eğitim profili oluşturulurken bireysel ve toplumsal çerçevede başarıları, deneyimleri ve öğrenme süreçleri de dikkate alınmalıdır*” (MEB, 2024, s.6). Program yaşanan çağı ve geleceği şekillendirmek için gerekli olan toplumsal değişim temalarını ön planda tutmaya özen göstermektedir.

Sonuç olarak programların içeriğine baktığımızda, Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulduktan sonra eğitim, toplumu içinde bulunduğu karanlıktan çıkaracak önemli bir güç olarak görülmektedir. Programlarda eğitimin hedefi; Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, laik, medeni bir yapıya sahip olan, özgürlüğün ve bağımsızlığın değerini bilen, vatansever, fikri, vicdanı, irfanı hür olan, bilimsel ve çağdaş düşünebilen ve yaşamda karşılaştığı sorunları keşfedip çözüm üretebilen bir nesil yetiştirmek şeklinde temellendirilmektedir. Bu kavramlar çerçevesinde her yeni program gerçekleşen toplumsal değişimlerle yeniden şekillendirilmektedir. Genel olarak bakıldığında Cumhuriyetin ilk döneminde savaş sonrası yıpranan bir toplumu ayağa kaldırma, Cumhuriyet rejimini benimsetme ve devleti medenileştirme amacıyla programlar hazırlanırken sonraki süreçte ise Cumhuriyet rejiminin her daim benimsetildiği, öğrenci ilgi ve isteklerinin ön planda olduğu, daha fazla hayata dair sorunların işlendiği, çağın yeniliklerinin daha fazla takip edildiği, küresel bir bakış açısının ve tutumun kazandırıldığı, bilimsel ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin takip edildiği, doğayı keşfetme ve yönlendirme arzusunun arttığı, hem milli hem de

evrensel anlayışın işlendiği programların hazırlandığı görölmektedir. Bu bağlamda İlkokul Programlarının, Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar hem çağın etkilerine göre değişime uğradığı hem de çağı şekillendirmek üzere yeni içeriklere yer verdiği sonucuna ulaşılabilir. Mevcut çalışma Cumhuriyetten günümüze İlkokul Programları ile sınırlı olduğu için ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde de çalışmanın yapılması öneri olarak sunabilir.

KAYNAKÇA

- Akujobi, C. T. & Jackson T. C. B. (2017). Social change and social problems. E. M., Sibiri, E. A, Ekpenyong, N. S. (Eds.) *Major themes in sociology: an introductory*, 491-526. Benin City, Mase Perfect Prints.
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri (1839-1950)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, H. (2001). *Eğitim sosyolojisinin temel kavram ve alanları üzerine bir araştırma*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti’nin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı: “1924 ilk mektepler müfredat programı”. *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.
- Brameld, T. (1955). *Cultural foundations of education: An interdisciplinary exploration*. New York: Prentice-Hall.
- Brameld, T. (1965). *Education as power: A Marxist interpretation*. Boston: Porter Sargent.
- Counts, S. G. (1932). *Dare the school build a new social order?* The John Day Company.
- Dewey, J. (2023). *Eğitim ve toplum*. Ankara: Dorlion Yayınları.
- Erol, N. (2011). *Toplumsal değişim ve eğitim: temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar*. Akademik Bakış, 5(9), 109-122.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Gültekin, M. (2020). Cumhuriyet dönemi ilkokul programlarındaki gelişmeler. M. Gültekin (Ed), *Cumhuriyet dönemi ilkokul programları* (ss.2-74), Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, S. (2005). Eğitim ve Toplumsal Değişim. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(10), 149-168.
- Güven, S. (2017). *Toplumbilim*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Kültür Bakanlığı. (1936). İlkokul programı, Devlet Basımevi.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Maarif Vekâleti. (1924). İlk mekteplerin müfredat programı, Matbaa-i Amire.
- Maarif Vekâleti. (1926). İlk mekteplerin müfredat programı, Milli Matbaa.
- Maarif Vekâleti. (1930). İlk mekteplerin müfredat programı, Devlet Matbaası.
- Maarif Vekâleti. (1936). İlk mekteplerin müfredat programı, Devlet Matbaaları.
- MEB. (1948). *İlkokul programı*, Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1968). *İlkokul programı*, Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1998). *İlköğretim okulu programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- MEB. (2005a). *İlköğretim 1. 2. ve 3.sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- MEB. (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. sınıflar)*, Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2015a). *İlköğretim 1. 2. ve 3.sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2015b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4, 5, 6 ve 7. sınıflar öğretim programı*, Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2018a). *İlköğretim 1. 2. ve 3.sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2018b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4, 5, 6 ve 7. sınıflar öğretim programı*, Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli, öğretim programları ortak metni*, Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2024b). *İlköğretim 1. 2. ve 3.sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı, Türkiye yüzyılı maarif modeli*, Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2024c). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4, 5, 6 ve 7. sınıflar öğretim programı, Türkiye yüzyılı maarif modeli*, Milli Eğitim Basımevi.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning compass 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*, Ankara: Pegem Akademi.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Tezcan, M. (2006). Eğitimin toplumsal temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss.95-118). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1991). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Yalçın, A. (2023). İlköğretim programlarında ahlak eğitiminin tarihsel gelişimi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 6(2), 236-259.

SUMMARY

With the proclamation of the Republic, under the leadership of Mustafa Kemal Atatürk, a new program was implemented and regulations were made covering all dimensions of social life, from education to economy, from law to political life. Studies carried out in the education system are also among these regulations. In this context, the aim of this study is to analyze the impact of social change processes on the Primary School Programs prepared during the Republic period (1924-2024) and the contribution of these programs to the social change process from different perspectives. Therefore, the current study tried to find answers to the following questions.

In the 1924 Primary School Curriculum, a new regime and management approach that emerged with the establishment of the Republic, especially under the leadership of Atatürk, was introduced and adopted by the people. In the 1926 Primary Schools Curriculum, the struggle for independence, the mistakes of the previous administration and the superiority of the established Republican regime were emphasized. The importance of scientific thinking and technology is emphasized for the modern progress of the newly established Republic of Turkey. The 1936 Primary School Program aimed to raise modern citizens, have a sense of nationality, are patriotic, have economic consciousness and prioritize science, so that the social change experienced with the Republican regime can be strong and continue in the same direction. In the 1948 Primary School Programme, the objectives are presented in more detail and grouped within the framework of the conditions of the age. In the 1968 Primary School Programme, the new constitution, democratic life and the transfer of this life to new generations are more at the forefront. It aims to follow the developments in the field of science and technology around the world. In addition to conveying the characteristics of the Republic of Turkey, the 1998 Primary Education Program focuses on students discovering their interests and talents, problems that may be encountered in daily life, protecting the country's natural resources in terms of sustainability and transferring them to future generations, and scientific and technological studies. 2005 Primary Education Program; In addition to raising citizens who fulfill their duties and responsibilities towards the Republic of Turkey, it aims to raise constructive and productive people who understand the development process of science and technology and its effects on social life. In the 2015 Primary Education Program, the concepts of globalization, technology, economy and sustainable development, which are on the world agenda, are emphasized in more detail. In the 2018 Primary Education Program, concepts such as concepts that constitute society, social change, and social problems should be conveyed to students through experiences. The 2024 Turkey Century Education Model Curriculum is our latest program organized according to the needs and conditions of the age within the framework of national values. The Turkish Century Education Model is a struggle to realize a versatile existence and its aim is to raise "Competent and Virtuous People". It is a program that includes all the themes of social change and progress necessary to shape the present age and the future.

As a result, when we look at the content of the programs, after the establishment of the Republic of Turkey, education is seen as an important power that will take the society out of the darkness it is in. The aim of education in the programs is; to adhere to Atatürk's principles and reforms, republican, nationalist, populist, statist, secular, civilized, knowing the value of freedom and independence, patriotic, free in thought, conscience and wisdom, able to think scientifically and

modernly, and able to discover and find solutions to the problems encountered in life. It was based on raising a generation. It is seen that Primary School curricula have changed according to the effects of age and included new contents to shape the age, from the declaration of the Republic to the present day.

ORCID

Beyhan BAYRAK  ORCID: 0000-0001-7428-936X

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Akademik Türkçe: Dünü, Bugünü, Yarını*

Academic Turkish: Its Past, Present and Future

Dursun DEMİR¹

¹Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
dursundemir@omu.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 08.05.2024 **Yayına Kabul Tarihi:** 09.10.2024

ÖZ

Araştırmanın amacı, akademik Türkçe üzerine yapılmış ampirik (görgül, birincil) çalışmaların incelenmesidir. Araştırma kapsamında, 90'ı makale, 78'i tez, 34'ü bildiri ve 15'i kitap bölümü olmak üzere toplam 217 ampirik çalışmaya ulaşılmıştır. Veriler, doküman analizi yöntemi ile toplanmış ve verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmaların analizlerinden elde edilen veriler üç genel tema içerisinde değerlendirilmiştir: (1) bağlam ve katılımcılar, (2) çalışmanın konusu, (3) araştırma yöntemi ve veri kaynakları. Yapılan analizler sonucunda en çok çalışmanın yapıldığı üç konu şu şekilde sıralanmıştır: Akademik dilin özellikleri, öğretim ve akademik Türkçe ders kitapları inceleme. Çalışmaların veri kaynağı olarak daha çok metinleri kullandığı, nitel yöntemleri tercih ettiği, dil becerileri bağlamında yazmaya odaklandığı ve ana dili olarak Türkçe öğretiminden ziyade yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu sonuçların, ilgili araştırmacıların alana daha aşına olmalarına, güncel araştırma eğilimleri konusunda bilgilenmelerine ve araştırılması gereken konular hakkında bilinçli kararlar almalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Akademik Türkçe, Akademik Türkçe Konuları, Akademik Söylem, Bilim Dili, Bilimsel Metin

ABSTRACT

This research was carried out to examine empirical studies on academic Turkish. A total of 217 empirical studies, including 90 articles, 78 theses, 34 papers, and 15 book chapters were found on the subject. Data was collected by document analysis method and content analysis technique was used to analyse them. The data obtained from the analysis of the studies were presented across three broad themes, namely, (1) contexts and participants, (2) research foci, (3) research methodology and data sources. The results show that there are three topics on which most studies

***Alıntılama:** Demir, D. (2024). Akademik Türkçe: Dünü, bugünü, yarını. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2189-2221.

have been carried out: Features of the academic discourse, instruction and evaluation of academic Turkish textbooks. It has been seen that the studies mostly use texts as data sources, prefer qualitative methods, focus on writing in terms of language skills, and are carried out in the context of teaching Turkish as a foreign language rather than teaching Turkish as a mother tongue. It is thought that these results will help relevant researchers become more familiar with the field, be informed about current research trends and make informed decisions about the topics that need to be researched.

Keywords: *Academic Turkish, academic Turkish topics, academic discourse, language of science, scientific text.*

GİRİŞ

Akademik amaçlı dil öğretimi, akademik ortamlarda kullanılan dil betimlemelerini, kullanımlarını ve öğretimini merkeze alması bakımından günlük/genel dil öğretiminden ayrılmaktadır. Benesch'in (2008) İngilizce özelinde 1960lı yıllarda başladığını ifade ettiği akademik dil öğretimini Hyland (2018, s. 383-384), "hedef akademik grupların belirli dil özelliklerini, söylem uygulamalarını ve iletişim becerilerini belirlemeye dayanan ve öğrencilerin ihtiyaçlarını ve uzmanlıklarını dikkate alan bir dil eğitimi yaklaşımı" olarak tanımlamaktadır. Bu kavram, akademik ortamlarda çalışanların iletişim ihtiyaçlarını ve uygulamalarını merkeze alan dil araştırmalarını ve dil öğretimini kapsamaktadır. Akademik dil öğretimi, uygulamalı dilbilimin bir dalıdır ve dinleme materyalleri tasarlamaktan doktora tez savunma sınavlarının söylem özelliklerini belirlemeye kadar bir dizi etkinliği içerir (Hyland ve Shaw, 2016).

2002 yılından beri akademik amaçlı İngilizce makaleleri yayımlayan Journal of English for Academic Purposes² dergisi, yayınlarında dilbilim, uygulamalı dilbilim ve eğitim konularının akademik amaçlar için İngilizce perspektifinden ele alınabileceğini belirtmektedir. Dergiye göre, sınıf ortamında kullanılan dil, öğretim metodolojisi, öğretmen yetiştirme, ölçme ve değerlendirme, ihtiyaç analizi, materyal geliştirme,

² <https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-english-for-academic-purposes/about/aims-and-scope>

söylem analizi, akademik ortamlardaki dil edinim çalışmaları ve dil planlaması gibi konular bu kapsama dâhil edilmektedir.

Akademik dil öğretimini genel dil öğretiminden ayıran şey, birincinin dilin belirli ve amaçlı kullanımlarına odaklanmasıdır. Dolayısıyla, müfredat geliştirenlerin belirli akademik bağlamlarda kullanılan dilin özelliklerini incelemeleri ve öğreticilerin sınıflarında bu özelliklere odaklanması gerekmektedir (Hyland, 2016). Diğer taraftan Guardado ve Light (2020), akademik dilin öğretildiği sınıflarda işletme, bilgisayar ve ziraat mühendisliği gibi farklı bölümlerden öğrencilerin bir arada eğitim almasından hareketle, bu sınıflardaki disiplin çeşitliliğine dikkati çekmektedir. Her ne kadar derse katılmak ve akademik metinler yazmak tüm bölümlerin ortak faaliyetlerinden olsa da, bölümlerin kendine ait terimlerinin ve iletişim normlarının olması bu sınıflardaki öğrenci ve öğreticilerin işlerini zorlaştırmaktadır.

Akademik dil öğretimi konusunda yapılan araştırmalar giderek artmaktadır. Bunun iki büyük sosyal değişime bağlandığı görülmektedir. Birincisi, akademik dilin kullanıldığı ortamların artan karmaşıklığı ve çeşitliliğidir. Ticari ve küreselleştirici güçlerin, İngilizceyi akademik hayatın her kademesine dâhil etmeleri, öğrencilerin farklı ve heterojen bir grup olmalarına yol açmıştır. Bu alanda çalışanlar, artık sadece yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lisans öğrencileri ile değil, aynı zamanda ana dili İngilizce olanlarla, ortaokul ve ilkokul öğrencileriyle ve yayın için makale yazan akademisyenlerle de ilgilemek zorundadırlar. Bu alanda yapılan araştırmaların çoğalmasının ikinci nedeni, bu alanı profesyonelleştirmeye yönelik sürekli ve bilinçli gayretlerdir (Hyland ve Jiang, 2021).

Riazi et al., (2020), Benesech'in (2008) *Critical English for Academic Purposes* adlı kitabının ilk bölümündeki verilerden hareketle, akademik amaçlı İngilizce öğretiminin gelişimini dört zaman dilimine ayırmıştır: 1960lı yılların ortasından 1970lere kadar cümle dilbilgisine ve bilimsel İngilizcenin dilsel özelliklerinin incelenmesine ağırlık verilmiştir. 1970li yıllarda paragrafa ve dilbilgisi tercihleri ile retorik amaç arasındaki ilişkiye, 1980li yıllarda öğrenenlerden istenen görev, beceri ve davranış türlerine, 1990lı yıllarda ise söylem topluluklarındaki kişilerin konuşurken ve yazarken ortak retorik

amaçlarla nasıl yönlendirildiklerine ağırlık verilmiştir. Bu gelişmeleri Riazi et al. (2020), pragmatik ve sosyokültürel olmak üzere iki farklı bakış açısı altında toplamıştır. Pragmatik bakış açısı, öğrencilere akademik disiplinlerdeki söylem kurallarını ve öğrencilerin nasıl öğrenebileceklerini ve böylece kendilerini akademik faaliyetlerin normlarına ve statükosuna nasıl uydurabileceklerini öğretmeye odaklanmıştır. Geleneksel yaklaşım olarak da adlandırılan bu bakış açısında, çeşitli akademik bölümlere ait metinlerde kullanılan dilin özellikleri, bu metinlerin retorik yapıları ve söylem özellikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Diğer taraftan, sosyokültürel bakış açısı, Paltridge'ye (2004) göre, metnin ötesine geçerek akademik metin türlerini çevreleyen sosyal ve kültürel bağlamı mercek altına almış ve bu metinlerin niçin üretildiklerini ve nasıl kullanıldıklarını incelemeye çalışmıştır.

Yukarıdaki bilgilerden uzun bir geçmişinin olduğu görülen akademik amaçlı İngilizce öğretiminde bugüne kadar yapılan araştırmaları mercek altına alan çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan birinde Hyland ve Jiang (2021), 40 dergide 1980-2020 yılları arasında yayımlanmış 12.619 makaleyi incelemiştir. Çalışmada makalelerin yayımlandığı zaman dilimi iki eşit parçaya (1980-2000 ve 2001-2020) bölünmüş ve veriler birbiri ile karşılaştırılmıştır. Her bir periyottaki en çok araştırılan konular, en çok atıf alan yazarlar, kitaplar, kitap bölümleri ve makaleler ile en çok yayın yapan ülkeler araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, “kimlik, akademik yazma, öğrenme süreci, lisansüstü öğrenciler, akran değerlendirmesi ve mesleki gelişim” gibi konulardaki makalelerin sayısında ilk döneme göre ikinci periyotta önemli bir artış olduğu tespit edilmiştir. En çok atıf alan yazar ve yayınlar incelendiğinde, akademik yazmaya, dil betimlemelerine, öğrenme ve iletişimde sosyal ilişkileri destekleyen bakış açılarına yönelik ilginin arttığı görülmüştür.

Bir diğer çalışmada (bk. Riazi et al., 2020) ise 2002-2019 yılları arasında yayımlanmış 416 ampirik araştırma makalesi incelenmiştir. Yapılan analizlerde, makalelerde en çok araştırılan beş konunun şu şekilde olduğu görülmüştür: Öğretim, akademik söylemin özellikleri, kültürlerarası retorik, öğrenci ürünü akademik söylem ve ölçme ve değerlendirme. Makalelerin çoğu (%55) tek yazarlıdır ve çalışmalarda kullanılan veri

kaynakları da sırasıyla şu şekildedir: Metinler (%48), söyletim (%23), çoklu uygulamalar (%21), gözlem (%6) ve içebakış (%2).

Sayıları çok az da olsa akademik Türkçe (AT) üzerine de benzer çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Kaya vd., (2023), “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe ve alt başlıkları ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimleri” isimli araştırmada, söz konusu alanda 17’si tez ve 22’si makale olmak üzere toplam 39 çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan analizlerde ilk çalışmanın 2012’de, en fazla çalışmanın 2022’de yapıldığı, yapılan çalışmaların çoğunlukla nitel yöntemlerle gerçekleştirildiği ve verilerin daha çok dokümanlardan elde edildiği tespit edilmiştir. Diğer bir çalışmada Demirtaş Tolaman ve Karakaş (2021), akademik yazma konulu makaleleri incelemiştir. Çalışma sonucunda, akademik yazmayı Türkçenin ana dili olarak öğretiminde ele alan 25, yabancı dil olarak öğretiminde ele alan 7 makaleye ulaşılmıştır. İncelenen makalelerde öne çıkan araştırma konuları ise şu şekilde olmuştur: Akademik yazıların yapısal özellikleri, akademik yazma sorunları ve çözüm önerileri, akademik yazma becerisi stratejileri, yöntem ve teknikler. Vergili ve Haykır (2023) ise yabancı dil olarak Türkçe (YDT) öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezleri, kitapları, makale ve bildirimleri “Akademik Türkçe” ve “İş Türkçesi” şekline sınıflandırarak incelemiştir. Söz konusu çalışmaya ampirik olmayan çalışmalar da dâhil edilmiştir. Bir diğer çalışmada Kocaman Gürata vd. (2023), 2012-2022 yılları arasında YDT öğretiminde akademik Türkçe alanında yapılmış ampirik çalışmaları incelemiştir. Araştırmada altı anahtar kelime kullanılarak literatür taraması yapıldığı ve sadece YDT bağlamındaki çalışmalar araştırmaya dâhil edildiği için 11 yıllık sürede sadece 67 çalışmaya ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi, ilgili çalışmalardan üçü YDT bağlamında AT üzerine yapılan çalışmaları, diğeri ise sadece akademik yazma üzerine yapılmış makaleleri inceleme konusu yapmıştır. Hem YDT hem de ana dili olarak Türkçe öğretiminde AT üzerine yapılmış bütün ampirik çalışmaları (makale, bildiri, tez, kitap bölümü) inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, literatürdeki bu boşluğu doldurmak için yapılmıştır. Bu alanda çalışan akademisyenler için hangi konuların hangi yöntem ve veri kaynakları kullanılarak daha çok çalışılmış olduğunu öğrenmenin önemli olduğunu

düşünüyoruz. Hyland ve Jiang'in (2021) de ifade ettiği gibi bu bilgiler, ilgili akademisyenlerin alana daha aşına olmalarına, güncel araştırma eğilimleri konusunda bilgi sahibi olmalarına ve araştırılması gereken konular hakkında bilinçli kararlar almalarına yardımcı olacaktır. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1) AT üzerine yapılan çalışmaların yıllara ve türlerine göre dağılımı nasıldır?
- 2) AT üzerine yapılan çalışmaların veri kaynakları ve kullanılan yöntemlere göre dağılımı nasıldır?
- 3) AT bağlamında en çok araştırılan konular hangileridir?
- 4) AT üzerine yapılan çalışmalar daha çok Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde mi yoksa ana dili olarak öğretiminde mi yapılmıştır?

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın verileri, doküman analizi yöntemi ile toplanmış ve elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sorularını cevaplayabilmek için öncelikle AT'yi konu edinen çalışmalar bir araya getirilerek bir derlem oluşturulmuştur. Derleme, AT üzerine yapılmış ampirik araştırmalar dâhil edilmiştir. Bu tür araştırmalar, orijinal araştırma raporlarıdır ve genellikle şu bölümlerden oluşur: Giriş, yöntem, bulgular ve tartışma (APA, 2010). Mevcut çalışmada, Riazi et al. (2018) örnek alınarak ampirik (görgül, birincil) çalışmalar, nicel veya nitel her türden verinin bizzat araştırmacılar tarafından toplandığı ve analiz edildiği çalışmalar olarak tanımlanmıştır. Bu veriler, katılımcılardan elde edilmiş olabileceği gibi katılımcısının olmadığı derlem türü çalışmalardan da elde edilmiş olabilir. Çalışmaya; bildiri, araştırma makalesi, tez ve kitap bölümü olmak üzere ilgili alanda yapılmış bütün ampirik çalışmalar dâhil edilmiş; ampirik olmayan başyazılar, kitap eleştirileri ve derleme çalışmaları çalışma kapsamında incelenmemiştir. Verilerin mükerrer olmaması için tezlerden üretilmiş makale ve bildiriler ile makaleye dönüştürülmüş bildiriler kapsam dışı tutulmuştur. Tezlerden üretilmiş makalelerin dâhil edilmemesinin nedeni, orijinal çalışmanın tez

olması; makaleye dönüştürülmüş bildirilerin çalışmaya dâhil edilmemesinin nedeni ise tam metinlerinin olmamasıdır. Tezlere, Ulusal Tez Merkezi'nden, diğer bilimsel çalışmalara ise Google Akademik arama motoru üzerinden ulaşılmıştır. Her iki arama motorunda AT üzerine yapılan çalışmalara ulaşmak için arama motorlarına yazılan kelimelere Ek 1'de yer verilmiştir. Genel ağ üzerinden ismine ulaşıp kendisine ulaşılamayan çalışmalar için yazarlarına e posta gönderilerek çalışmalar temin edilmiştir. Bu işlemler sonucunda 217 çalışmaya ulaşılmıştır. Genel ağ üzerindeki en son arama, 31.01.2024 tarihinde yapılmış ve böylece geçmişten 2023 yılı sonuna kadarki zaman diliminde yayımlanmış AT konusundaki bütün ampirik çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

“İçerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.251). Ulaşılan çalışmalar Excel dosyasına aktarılmış ve burada kodlanmıştır. Verilerin kodlanmasında büyük oranda Riazi et al.'in (2020) yaptığı çalışma örnek alınmıştır. Veriler öncelikli olarak şu üç genel temaya göre kodlanmıştır: Bağlam ve katılımcılar, çalışmanın konusu, araştırma yöntemi ve veri kaynakları

Bağlam ve katılımcılar teması altında şu kategoriler yer almıştır: Çalışma türleri ve yıllara göre dağılımı, yazar sayısı, çalışmanın yapıldığı yer (AT dersleri/TÖMER'ler veya diğer akademik disiplinler), katılımcılar.

Araştırmacılar tarafından çalışmanın başlığında, özetinde, amacında ve özellikle araştırma sorularında ifade edilen esas ilgi alanı araştırma konusu olarak kodlanmıştır. Birden fazla araştırma konusunun yer aldığı özel durumlarda, asıl konuyu tespit etmek için ilgili çalışmalar bu alanda uzman iki farklı akademisyene daha gönderilmiş ve çoğunluğun görüşü (2/3) birincil araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

Üçüncü tema, çalışmaların yöntemini ve veri kaynaklarını içermiştir. Her bir çalışma incelenerek yöntemi şu üç kodlamadan biri ile kodlanmıştır: Nitel, nicel, karma. Hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı çalışmalar karma yöntemli olarak

kodlanmıştır. Çalışmaların veri kaynaklarının kodlanmasında Hyland'in (2016) aşağıda kısaca açıklanan sınıflandırması kullanılmıştır:

- Söyletim (İng. elicitation): Anketler, görüşmeler ve testler.
- İçebakış (İng. introspection): Sözlü ve yazılı raporlar, sesli düşünme protokolleri, günlükler.
- Gözlem
- Metinler

Araştırmacıların bu dört farklı veri kaynağından birkaçını birlikte kullandığı durumlarda (örneğin görüşme ve derlem) çalışmanın yöntemi “çoklu uygulamalar” olarak kodlanmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda, çalışmanın analiz sonuçlarından elde edilen bulgular, çalışmada kullanılan tema ve kategorilere göre sunulmuştur.

Çalışmaların Türü ve Yıllara Göre Dağılımı

Yapılan literatür araştırması sonucunda, akademik Türkçe konusunda yapılmış 217 ampirik çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların yayımlandığı yıllara ve türlerine ait veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. AT Üzerine Yapılan Ampirik Çalışmaların Yıllara ve Türlerine Göre Dağılımı

Yıl	Makale	Tez	Bildiri	Kitap Bölümü	Toplam	%
2000	-	-	1	-	1	0.46
2001	1	-	2	-	3	1.38
2002	-	1	-	8	9	4.15
2005	-	2	-	-	2	0.92
2006	-	1	-	-	1	0.46
2007	-	2	2	-	4	1.84
2008	2	1	1	-	4	1.84

2009	2	-	-	-	2	0.92
2010	-	-	1	1	2	0.92
2011	-	2	-	-	2	0.92
2012	2	4	-	-	6	2.76
2013	2	1	-	-	3	1.38
2014	-	4	3	1	8	3.69
2015	4	5	-	1	10	4.61
2016	7	3	1	-	11	5.07
2017	8	4	4	-	16	7.37
2018	4	2	2	-	8	3.69
2019	5	9	7	-	21	9.68
2020	14	5	1	3	23	10.60
2021	8	5	2	1	16	7.37
2022	12	15	5	-	32	14.75
2023	19	12	2	-	33	15.21
Toplam	90	78	34	15	217	100.00
%	41.47	35.94	15.67	6.91	100.00	

Tabloda görüldüğü gibi, AT konusunda bulabildiğimiz ilk çalışma, 2000 yılında yapılmıştır. Söz konusu çalışmada Huber ve Uzun (2000), dilbilim alanında yazılmış 88 bilimsel makalenin giriş ve sonuç bölümlerinin düzenlenişleriyle ilgili yönelimleri betimlemiş ve bu bölümleri metin türüne özgü işlevleri açısından değerlendirmiştir. 2003 ve 2004 yıllarında AT konusunda yapılmış ampirik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sonraki yıllarda söz konusu çalışmaların kesintisiz devam ettiği görülmektedir. Bununla birlikte 2018 hariç olmak üzere 2015'ten itibaren yapılan çalışmaların çift haneli olduğu, genel itibariyle yıllara göre çalışma sayısında bir artışın olduğu, çalışmaların yaklaşık yarısının (%47.93) son dört yılda ve en çok çalışmanın 2023 yılında yapıldığı görülmektedir. Türleri açısından incelendiğinde; en çok çalışmanın makale türünde (%41.47) yapıldığı, bunu sırası ile tezlerin (%35.94), bildirilerin (%15.76) ve kitap bölümlerinin (%6.91) izlediği tespit edilmiştir. AT konusunda makale türünde en çok ampirik çalışma 2023'te, tez türünde 2022'de, bildiri türünde 2019'da ve kitap bölümü olarak ise 2002'de gerçekleştirilmiştir. Tezlerle ilgili bir diğer bulgu da bunların %55'inin (43) doktora tezi olduğu şeklindedir.

Yazar Sayısı

Tek yazarlı olduğu için tezler kapsam dışı tutulmuş ve diğer çalışma türlerindeki yazar sayısı ile ilgili bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir. Tabloda da görüldüğü üzere, çalışmaların çoğu (%53.96) tek yazarlıdır. İki yazarlı ampirik çalışmaların oranı %37.41, üç ve daha fazla yazarlı çalışmaların oranı ise %8.63’tür. Sadece bildirilerde iki ve çok yazarlı çalışma sayısı tek yazarlılara göre fazladır.

Tablo 2. AT Üzerine Yapılan Ampirik Çalışmaların Yazar Sayısı İle İlgili Bilgiler

Yazar Sayısı	Makale	Bildiri	Kitap Bölümü	Toplam	%
Tek yazarlı	46	16	13	75	53.96
İki yazarlı	35	15	2	52	37.41
Çok yazarlı	9	3	-	12	8.63
Toplam	90	34	15	139	100.00

Çalışmaların Yapıldığı Yerler

Yapılan analizler, çalışmaların dörtte üçünün çeşitli akademik disiplinlerde yapılan araştırmalara dayandığını göstermiştir (bk. Tablo 3). Çalışmaların yaklaşık dörtte birinin AT derslerinde veya bir başka ifade ile TÖMER’lerde yapıldığı, üç çalışmanın ise ortaokulda yapıldığı görülmektedir. Söz konusu çalışmaların birinde Kıryak (2022), geliştirdiği öğretim materyalleri ve müdahale süreciyle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik dili kullanma düzeylerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Tablo çalışma türleri açısından incelendiğinde, bildiri türü çalışmaların ağırlıklı olarak AT derslerinde yapıldığı; makale, tez ve kitap bölümü türündeki çalışmaların ise ağırlıklı olarak diğer akademik disiplinlerde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 3. AT Üzerine Yapılan Ampirik Çalışmaların Yapıldığı Mekânlara Ait Bilgiler

Yer	Makale	Tez	Bildiri	Kitap Bölümü	Toplam	%
Akademik disiplinler	73	61	16	13	163	75.12
AT dersleri	17	15	17	2	51	23.50
Ortaokul	-	2	1	-	3	1.38

Toplam	90	78	34	15	217	100.0 0
--------	----	----	----	----	-----	------------

Farklı akademik disiplinlerde yapılan araştırmaların sayısı da araştırılmıştır (bk. Tablo 4). alışmalar, beş farklı disiplin grubunda toplanmıştır: Eğitim bilimleri, sosyal bilimler, sağlık bilimleri, fen bilimleri ve karışık. Verilerini ilk dört gruptaki kategorilerin ikisi,  veya dördün de toplayan çalışmalar, karışık grubuna dâhil edilmiştir. Örneğin şen (2019), fen bilimleri ile sosyal bilimlerdeki makale özetlerinde kullanılan stsylem belirleyicilerini incelediği için çalışması karışık grupta gösterilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, akademik disiplinlerde yürütülen toplam 163 çalışmanın yaklaşık %34 eğitim bilimlerinde, %30.67'si sosyal bilimler ve karışık disiplinlerde, %3.68'i fen bilimlerinde ve %1.23 sağlık bilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Eğitim bilimlerindeki 55 çalışmanın 25'i (%45.45) verilerini Türkçe eğitiminden, sosyal bilimlerdeki 50 çalışmanın 24 (%48.00) ise dilbilim ve dilbilimle birlikte başka disiplinlerden toplamıştır.

Tablo 4. Farklı Akademik Disiplinlerde Yapılan alışmaların Dağılımları

Disiplinler	Makale	Tez	Bildiri	Kitap Bölümü	Toplam	%
Eğitim Bilimleri	30	18	5	2	55	33.74
<i>Türkçe eğitimi</i>	15	8	2	-	25	
Sosyal Bilimler	21	14	7	8	50	30.67
<i>Dilbilim vd.</i>	10	5	6	3	24	
Karışık	19	25	4	2	50	30.67
Fen Bilimleri	3	3	-	-	6	3.68
Sağlık Bilimleri	-	1	-	1	2	1.23
Toplam	73	61	16	13	163	100.00

Katılımcılar

Tablo 5, çalışmalarda bildirilen farklı katılımcı türlerini göstermektedir. Görüldüğü gibi, çalışmaların neredeyse üçte ikisi (%64.06) herhangi bir katılımcı olmadan gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların çoğunun makale, tez ve ders kitabı gibi çeşitli akademik metinleri incelediği tespit edilmiştir. Çalışmaların %22.12'sinde lisans öğrencileri, %2.30'unda lisansüstü öğrenciler ve %4.15'inde ise akademisyenler

katılımcı olarak yer almıştır. Birer çalışmada ise AT öğretmenleri ile ortaokul öğrencileri katılımcı olmuştur. Diğer taraftan, birden fazla gruba katılımcı olarak kullanan çalışmalar, karışık kategorisine dâhil edilmiştir. Bu çalışmalardan dokuzunun iki farklı katılımcı grubu (ör. lisans öğrencileri ve lisansüstü öğrenciler) ile beşinin ise üç farklı katılımcı grubu (ör. lisans öğrencileri, AT öğretmenleri ve akademisyenler) ile gerçekleştirildiği yapılan analizlerle tespit edilmiştir.

Tablo 5. AT Üzerine Yapılan Çalışmaların Katılımcılarına Ait Bilgiler

Katılımcılar	Makale	Tez	Bildiri	Kitap Bölümü	Toplam	%
Katılımcı yok (ör. derlem çalışmaları)	58	45	22	14	139	64.06
Lisans öğrencileri	21	17	9	1	48	22.12
Lisansüstü öğrenciler	4	-	1	-	5	2.30
Akademisyenler	5	4	-	-	9	4.15
AT öğretmenleri	1	-	-	-	1	0.46
Ortaokul öğrencileri	-	1	-	-	1	0.46
Karışık	1	11	2	-	14	6.45
Toplam	90	78	34	15	217	100.00

Çalışmaların Konuları

Çalışmalarda toplam 14 farklı konu tespit edilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi çalışmaların yaklaşık %40'ının amacı, akademik dilin özelliklerini belirlemektir. Çalışmalarda en çok araştırılan ikinci konu, AT'nin öğretimi (%15.67) olmuştur. Bunu da sırasıyla AT ders kitabı incelemeleri (%9.22), D1-D2 (%7.83), ihtiyaç analizi ve öğrenci ürünü akademik metinler (%5.99) ve disiplinler arası akademik söylem (%5.53) izlemiştir. Geriye kalan yedi konudaki çalışmaların bireysel oranları ise %5'in altındadır.

Tablo 6. Yapılan Çalışmaların Konularına Göre Dağılımları

Konu	Makale	Tez	Bildiri	Kitap Bölümü	Toplam	%
Akademik dilin özellikleri	34	26	14	10	84	38.71
Öğretim	14	13	7	-	34	15.67

AT ders kitapları inceleme	8	4	6	2	20	9.22
D1-D2	4	11	-	2	17	7.83
İhtiyaç analizi	7	5	1	-	13	5.99
Öğrenci ürünü akademik metinler	4	6	2	1	13	5.99
Disiplinler arası akademik söylem	8	4	-	-	12	5.53
Akademik yazma	4	3	2	-	9	4.15
Akademik kelime	-	4	-	-	4	1.84
Ölçme ve değerlendirme	2	2	-	-	4	1.84
Literatür taraması	2	-	1	-	3	1.38
Akademik dinleme	2	-	-	-	2	0.92
Akademik okuma	1	-	-	-	1	0.46
Akademik konuşma	-	-	1	-	1	0.46
Toplam	90	78	34	15	217	100.00

Tabloda AT konusunda 2023 yılı sonuna kadar yayımlanmış ampirik çalışmalardaki araştırma konuları gösterilmektedir. Bu konulardan bazıları dikkate değer bulunmuştur. Örneğin, akademik dilin özellikleri konusuna, akademisyenler tarafından üretilen akademik metinlerin dilsel veya retorik özelliklerini incelemeyi hedefleyen çalışmalar (ör. Aydın Öztürk ve İşeri, 2023; Çalışır, 2015; Kan, 2014) dâhil edilmiştir. Öğretim başlığı altında, akademik yazma öğretimi (ör. Altunkaya ve Ayrancı, 2020), akademik okuma öğretimi (ör. Fidan, 2023), akademik kelime öğretimi (ör. Çiftler ve Aytan 2019), AT dersinin nasıl öğretilmesi gerektiği (ör. Karagöl ve Korkmaz, 2021) ve AT dersinin öğretiminde teknoloji kullanımı (bk. Liazos, 2019) gibi öncelikli olarak AT'nin öğretimini merkeze alan çalışmalar incelenmiştir. D1-D2 kategorisine, Türkçe ve başka bir dilde (çoğunlukla İngilizce) yazılmış aynı türdeki akademik metinlerin benzer ya da farklı özelliklerini ortaya koymayı hedefleyen çalışmalar (ör. Işık Kirişçi, 2020; Akbaş, 2012 ve 2014; Konukman, 2012) dâhil edilmiştir. İki veya daha fazla akademik disiplin arasındaki söylem farklılıklarını konu edinen çalışmalar (ör. Şen, 2019; Demir, 2023; Oflaz Köleci ve Uzun, 2020) disiplinler arası akademik söylem kategorisi içerisinde değerlendirilmiştir. Akademik yazma, dinleme, okuma ve konuşma kategorilerine ise bu becerileri öğretim boyutunda ele almayan çalışmalar dâhil edilmiştir. Örneğin,

akademisyenlerin akademik yazma tutukluğunu (bk. Gülay, 2019), lisans öğrencilerinin dijital ortamlardaki akademik okuma alışkanlıklarını (bk. Türkben, 2023), dilin sınıf içi kullanımını (Yarar, 2001) inceleyen ve akademik dinleme becerisinde ölçek geliştirmeyi (bk. Yıldız, 2018) hedefleyen çalışmalar bu dört kategoride ele alınmıştır.

Araştırmada, akademik metinlerin hangi özellikler açısından daha çok incelendiği de tespit edilmiştir. Yapılan analizler, bu konudaki 84 çalışmanın yaklaşık dörtte birinde (%23.5) çeşitli akademik metinlerde üstsöylem belirleyicilerinin araştırıldığını, 14 çalışmada (%16.6) kelime, fiil ve çok kelimeli birimlerin, 8 çalışmada (%9.5) ise metinlerin sözbilimsel yapısının araştırıldığını göstermiştir. Bu 84 çalışma ile ilgili ilginç bir veri de, bunların 83'ünün verilerini yazılı akademik metinlerden toplamış olmasıdır. Sadece bir çalışma (bk. Demirel Aydemir, 2023), altı farklı üniversitede verilen 12 dersin video kayıtlarını çözümlyerek ders anlatımlarında kullanılan üstsöylem belirleyicilerini tespit etmiştir.

Dil becerilerini; öğretim, ihtiyaç analizi ve ders kitabı incelemesi gibi çeşitli kategorilerde ele alan çalışmalar da olduğundan, Tablo 6'da beceriler üzerine yapılan çalışmaların sayıları tam olarak gösterilememiştir. Bu nedenle dört dil becerisi açısından yapılan inceleme sonucunda çalışmalarla ilgili olarak elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Yapılan Çalışmaların Dört Dil Becerisine Göre Dağılımları

Beceriler	Makale	Tez	Bildiri	Kitap Bölümü	Toplam	%
Akademik yazma	11	13	4	-	28	43.08
Karışık	11	7	4	-	22	33.85
Akademik okuma	4	1	2	-	7	10.77
Akademik dinleme	4	1	1	-	6	9.23
Akademik konuşma	1	-	1	-	2	3.08
Toplam	31	22	12	-	65	100.00

Tabloda görüldüğü gibi, becerileri çeşitli kategorilerde ele alan toplam 65 çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmaların %43.08'inin akademik yazma üzerine olduğu görülmektedir.

Birden fazla beceriyi aynı anda inceleme konusu yapan çalışmalar, karışık grubunda gösterilmiştir. Bu grupta 22 çalışma (%33.85) yer almıştır. Yapılan analizlerde bu çalışmaların 21'inin dört beceriyi (ör. Konyar, 2019), bir çalışmanın ise (bk. Özdemir, 2021) akademik yazma ve dinleme becerilerini birlikte ele aldığı görülmüştür. Akademik okuma üzerine 7 (%10.77), dinleme üzerine 6 (%9.23) ve konuşma üzerine iki (%3.08) çalışma yapılmıştır. Söz konusu son çalışmalardan biri, AT ders kitapları inceleme kategorisinde yer almıştır.

Çalışmaların Yöntemleri

Tablo 8, AT üzerine yapılan çalışmaların yöntemlerine ilişkin verileri sunmaktadır. Görüldüğü gibi, çalışmaların yaklaşık %85'i nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bunu, %9.22 ile hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desenli çalışmalar izlemiştir. 13 çalışma (%5.99) ise nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 8. AT Üzerine Yapılan Çalışmaların Yöntemlerine Ait Bilgiler

Yöntem	Makale	Tez	Bildiri	Kitap Bölümü	Toplam	%
Nitel	79	60	31	14	184	84.79
Karma	3	16	1	-	20	9.22
Nicel	8	2	2	1	13	5.99
Toplam	90	78	34	15	217	100.00

Çalışmaların Veri Kaynakları

Tablo 9, AT konusunda yapılan çalışmaların veri kaynaklarını göstermektedir. Çalışmalarda kullanılan veri kaynaklarının yaklaşık üçte ikisini (%63.59) çeşitli akademik metinler oluşturmuştur. Bunu sırasıyla anket, görüşme ve testleri içeren söyletim (%22.12), sözlü ve yazılı raporlar ile sesli düşünme protokolleri ve günlükleri içeren içebakış (%8.76) ve çoklu uygulamalar (%4.61) takip etmiştir. Sadece gözlem kullanılarak iki çalışma (%0.92) yapılmıştır.

Tablo 9. AT Üzerine Yapılan Çalışmaların Veri kaynaklarına Ait Bilgiler

Veri kaynakları	Makale	Tez	Bildiri	Kitap Bölümü	Toplam	%
Metinler	57	46	21	14	138	63.59
Söyletim	26	14	8	-	48	22.12
İçebakış	6	8	4	1	19	8.76
Çoklu uygulamalar	1	9	-	-	10	4.61
Gözlem	-	1	1	-	2	0.92
Toplam	90	78	34	15	217	100.00

Çalışmalarda en çok kullanılan veri kaynağı olması dolayısıyla metinlerle ilgili daha detaylı analizler yapma gereği duyulmuştur. Elde edilen veriler, Tablo 10'da sunulmuştur. Görüldüğü üzere, çalışmaların yaklaşık %62'si veri kaynağı olarak makaleleri kullanmıştır. Bunu sırası ile tezleri (%14.81), AT ders kitaplarını (%13.33), bildirileri (%3.70) ve diğer ders kitaplarını (%2.96) veri kaynağı olarak kullanan çalışmalar izlemiştir. Tez ve makale gibi iki farklı metin türünü veri kaynağı olarak kullanana çalışmalar (ör. Kaya, Avşar ve Demirel, 2023) "karışık" kategorisinde gösterilmiştir. Üç çalışmada (%2.22) ise editöre mektup (bk. Çekici, 2022) ve akademik yazma ders içerikleri (bk. Yurdakul Güde, 2019) gibi tabloda yer verilmeyen metinler kullanılmış ve bu çalışmalar diğer kategorisinde gösterilmiştir.

Tablo 10. Veri Kaynağı Olarak Metinleri Kullanan Çalışmaların Kullandıkları Metinlere Göre Dağılımı

	Makale	Tez	Bildiri	Kitap Bölümü	Toplam	%
Makale	34	28	11	11	84	62.22
Tez	9	7	3	1	20	14.81
AT ders kitabı	8	2	6	2	18	13.33
Bildiri	3	1	1	-	5	3.70
Ders kitabı	1	3	-	-	4	2.96
Karışık	1	3	-	-	4	2.96
Diğer	1	2	-	-	3	2.22
Toplam	57	46	21	14	138	100.00

Makale, tez ve bildirilerin hangi bölümlerinin daha çok incelendiği de tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde, makaleleri inceleyen çalışmaların 47'sinin verilerini makalelerin tamamından, 14'ünün özetlerinden, altısının başlıklarından, altısının giriş bölümlerinden, ikisinin anahtar kelimelerinden, birer çalışmanın ise bulgular ve sonuç bölümlerinden elde ettiği görülmüştür. Yedi çalışma ise giriş ve sonuç gibi iki farklı bölümden veri toplamıştır. Tezleri inceleyen çalışmalarda dağılım şu şekildedir: Tamamı 7, sonuç bölümü 6, özet 3, girişi bölümü 2, başlık 1, anahtar kelimeler 1. Bildirilerde ise iki çalışma verilerini bildirilerin tamamından üç çalışma özetlerinden toplamıştır.

YDT-ADT

Son olarak AT üzerine yapılan çalışmaların yabancı dil olarak Türkçe (YDT) öğretimi bağlamında mı yoksa ana dili olarak Türkçe (ADT) öğretimi bağlamında mı yapılmış olduklarına da bakılmıştır. Tablo 6'daki çalışmalardan akademik dilin özellikleri, D1-D2, disiplinler arası akademik söylem ve literatür taraması kategorilerinde yer alanların böyle bir ayrıma tabi tutulamayacağı görüldüğünden, diğer on kategoride yer alan çalışmalarla ilgili yapılan analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Yapılan Çalışmaların YDT ve ADT'ye Göre Dağılımları

Konu	YDT*	ADT**	Toplam	%
Öğretim	25	9	34	34.00
AT ders kitapları inceleme	20	-	20	20.00
İhtiyaç analizi	11	2	13	13.00
Öğrenci ürünü akademik metinler	3	9	12	12.00
Akademik yazma	4	5	9	9.00
Akademik kelime	4	-	4	4.00
Ölçme ve değerlendirme	3	1	4	4.00
Akademik dinleme	-	2	2	2.00
Akademik okuma	-	1	1	1.00
Akademik konuşma	-	1	1	1.00
Toplam	70	30	100	100.00
%	70.00	30.00	100.00	

*YDT: Yabancı dil olarak Türkçe

**ADT: Ana dili olarak Türkçe

Tabloda görüldüğü üzere, söz konusu on kategoride yer alan 100 çalışmanın %70'i YDT, %30'u ise ADT bağlamında gerçekleştirilmiştir. Her iki öğretim türünde de çalışmanın yapıldığı kategori sayısı beştir. Bunlardan öğretim, ihtiyaç analizi ile ölçme ve değerlendirme kategorilerindeki YDT merkezli çalışmaların sayısı ADT merkezli çalışmaların sayısından fazladır. Öğrenci ürünü akademik metinler ve akademik yazma kategorilerinde ise ADT üzerine yapılan çalışmaların sayısı daha fazladır. Diğer beş kategoride ise sadece birer alanda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. AT ders kitapları, uluslararası öğrencilere yönelik olarak hazırlandığı için bu alandaki 20 ampirik çalışma da doğal olarak YDT grubuna dâhil edilmiştir. Akademik kelime üzerine yapılan çalışmaların hepsi de uluslararası öğrencilerin ihtiyaçları gözetilerek YDT bağlamında gerçekleştirilmiştir. Akademik dinleme, okuma ve konuşmada ise az sayıdaki çalışmanın ADT bağlamında gerçekleştirildiği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında, ilki 2000 yılında olmak üzere AT konusunda yapılmış toplam 217 ampirik çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan analizler, bu alandaki çalışmaların 2014 yılından itibaren ciddi bir artış gösterdiğini, makale ve tez türündeki çalışmaların toplam çalışmaların yaklaşık %74'ünü oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, Kocaman Gürata vd.'nin (2023) ulaştığı sonuçla uyumludur. Söz konusu çalışmada makale ve tez türündeki çalışmaların oranı %69'dur. Çalışmaların yarısından fazlası (%53.96), bir araştırmacı tarafından, yaklaşık %37'si ise iki araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Üçü hariç bütün çalışmaların üniversite ortamında gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu sonuç, Riazi et al.'ın (2020) ulaştığı sonuçla uyumlu olmakla birlikte iki sonucun yüzdeleri arasındaki fark büyüktür. Çünkü ilgili araştırmada, ortaöğretim kurumlarında yapılmış çalışma sayısı daha fazladır. Bu araştırmada ise sadece üç çalışma ortaokulda gerçekleştirilmiştir. AT üzerine liselerde yapılmış herhangi bir çalışmaya

rastlanmamıştır. Akademik dilin bütün eğitim seviyelerinde kullanıldığı düşünüldüğünde, ortaöğretim kurumlarında kullanılan AT'nin özelliklerinin betimlenmesi, öğretimi ve kullanımında yaşanan sorunların tespit edilebilmesi için bu kurumlarda daha çok çalışmanın yapılması gerekmektedir.

Araştırmada ayrıca, üniversite ortamındaki çalışmaların dörtte üçünün akademik disiplinlerde, dörtte birinin ise AT derslerinin verildiği TÖMER'lerde yapıldığı saptanmıştır. Akademik disiplinlerde yürütülen çalışmaların üçte birinin eğitim bilimlerinde ve bunların da yaklaşık yarısının Türkçe eğitiminde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu durum, çalışmaları yürütenlerin çoğunun Türkçe eğitiminde görevli akademisyenler olduğu izlenimini vermektedir. Araştırmacıların, daha iyi bildikleri bir alanda araştırma yapmak istemeleri hem doğaldır hem de daha güvenilir verilere ulaşma konusunda faydalı bir yaklaşımdır. Ancak diğer akademik disiplinlerde kullanılan AT'nin de betimlenmeye ihtiyacı olduğu unutulmamalıdır. Sosyal bilimler ve karışık kategorilerindeki çalışma sayıları aynıdır: 50. Karışık kategorisinde yer alan çalışmaların (%30.67) verilerini, fen ve sağlık gibi farklı akademik disiplinlerden topladığı tespit edilmiştir. Riazı et al.'ın (2020) yaptığı çalışmada bu oranın %33 olduğu görülmektedir. Sosyal bilimlerdeki çalışmaların neredeyse yarısının (%48.00) verilerini dilbilimden toplamış olması da bu çalışmaların, üniversitelerin dilbilim bölümlerinde çalışan akademisyenlerce gerçekleştirilmiş olduğunu göstermektedir. Fen ve sağlık bilimlerinde yürütülen çalışma sayısı sekizdir (%4.91). AT üzerine yapılan çalışmaların %70'inin YDT bağlamında gerçekleştirildiği (bk. Tablo 11) ve dolayısıyla uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarını merkeze aldığı, bu öğrencilerin de çoğunlukla mühendislik bölümlerini tercih ettiği düşünüldüğünde, bu alandaki çalışma sayısının çok yetersiz olduğu görülmektedir. Karışık kategorisi içerisindeki çalışmalar, diğer dört kategoriye eşit bir şekilde dağıtılsa bile, fen ve sağlık bilimleri, AT bağlamında en az araştırmanın yapıldığı iki alan olarak önümüzde durmaktadır. Bu sonuç, Razi et al.'ın (2020) sonucu ile uyumsuzdur. Söz konusu araştırmada, fen bilimlerindeki çalışma oranı %13, sağlık bilimlerinde ise %10'dur.

Çalışmaların yaklaşık üçte ikisi herhangi bir insan katılımcıyı içermemiştir. Bu çalışmaların çeşitli metinleri incelediği görülmüştür. Riazi et al.'ın (2020) araştırmasında da en büyük grubu bu kategori oluşturmuştur. Bununla birlikte ilgili araştırmada bu kategorideki çalışma oranı üçte birdir. Her iki araştırmanın ikinci sırasında da lisans öğrencileri vardır ve oranları birbirine oldukça yakındır (%22-%24). Mevcut araştırmada lisansüstü öğrencilerin oranı %2.30 iken Riazi et al.'da %14,7'dir. Bu durum, lisansüstü öğrencilerle birlikte AT üzerine daha fazla çalışma yapılması gerektiğini göstermektedir. Katılımcılarla ilgili ilginç bir veri de sadece AT öğrencileri ile yürütülen bir çalışmanın olmasıdır.

Her ne kadar çalışmalar konuları itibariyle 14 gruba ayrılmış olsa da, AT'nin özelliklerini ve öğretimini konu edinen çalışmaların toplam çalışmaların %54.38'ünü oluşturduğu görülmektedir. Bir başka ifade ile çalışmaların yarısından fazlası bu iki konuda yapılmıştır. Geriye kalan çalışmaların 12 farklı kategoride yer aldığı tespit edilmiştir (bk. Tablo 6). D1-D2 kategorisi ile disiplinler arası akademik söylem kategorilerindeki çalışmaların da aslında farklı şekillerde de olsa AT'nin özelliklerini ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmektedir. İlk kategorideki çalışmalar bunu, Türkçe ve başka bir dilde yazılmış, ikinci kategoridekiler ise iki veya daha fazla akademik disiplinde yazılmış aynı türdeki akademik metinlerin benzer ya da farklı özelliklerini ortaya koyarak yapmaktadır. Amaç farklı da olsa bu çalışmalarda, AT kullanılarak yazılmış çeşitli bilimsel metinlerin betimlemesi yapılmış olmaktadır. Bu bakış açısı doğru kabul edildiğinde, çalışmaların yarısından fazlasının (%52.07) akademik dilin özelliklerini betimlediği görülmektedir. Riazi et al.'ın (2020) çalışmasında da en çok araştırılan iki konu aynıdır: Akademik dilin özellikleri ve öğretimi. Bununla birlikte söz konusu araştırmada öğretim ilk sıradadır. Bu anlamda iki araştırma sonucunun kısmen örtüştüğü söylenebilir. Diğer taraftan, iki araştırma arasında bazı başka farklılıklar da mevcuttur. Örneğin, söz konusu araştırmada ölçme ve değerlendirme konusunda daha fazla çalışma yapılmışken AT'de sadece dört çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ayrıca, bazı kategorilerde AT üzerine herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu kategoriler şunlardır: Ana dili Türkçe olanların ve olmayanların

yazdığı bilimsel metinlerin karşılaştırılması, akademik söylem geliştirme, AT'nin sosyo-politik yönleri ve çok dillilerin ana dilleri ve kültürlerinin AT'de yazdıkları bilimsel metinlere etkisi. Kocaman Gürata vd'nin (2023) yaptığı çalışmada araştırmacıların en çok incelediği ilk üç konu şu şekilde sıralanmıştır: Sorunlar ve çözüm önerileri (%25), ihtiyaç analizi (%24) ve öğretim materyali geliştirme ve uygulama (%14). Söz konusu çalışmada da mevcut çalışmada olduğu gibi en az ele alınan konu ölçme ve değerlendirme olmuştur.

Dil becerilerini ele alan ampirik çalışmalar incelendiğinde, bunların %43.08'inin akademik yazmaya odaklandığı görülmektedir. Çalışmaların yaklaşık üçte biri, dört beceriyi birlikte ele almıştır. Akademik okuma, dinleme ve konuşma becerilerini müstakil olarak ele alan çalışma sayısı çok azdır (%23.08). Bunların içerisinde sadece iki çalışma akademik konuşma üzerine yapılmıştır. Konuşma başta olmak üzere bu son üç beceride daha fazla müstakil çalışma yapılmalıdır. Riazi et al.'ın (2020) araştırmasında da en çok çalışma akademik yazma üzerine yapılmıştır. Bu anlamda iki araştırma sonucunun örtüştüğü görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu çalışmada, yazmayı sırasıyla konuşma, okuma ve dinleme takip etmiştir. Görüldüğü gibi, anlatma becerileri ilk iki sırada yer alırken anlama becerileri son iki sırada yer almıştır. Mevcut araştırmada ise yazmayı sırasıyla okuma, dinleme ve konuşma becerileri izlemiştir. Yazılı iletişimi sağlayan beceriler ilk iki sırada, sözlü iletişimi sağlayan beceriler son iki sıradadır. Akademik dilin; ders anlatımı, sunum, kongre, sempozyum, tez savunma sınavları gibi sözlü iletişim becerilerinin geçerli olduğu ortamlarda da kullanıldığı düşünüldüğünde, konuşma ve dinleme becerilerini AT bağlamında müstakil olarak ele alan daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği görülmektedir.

Çalışmaların yaklaşık %85'i, nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu sonuç, Riazi et al.'ın (2020) elde ettiği sonuçla uyuşmamaktadır. İlgili araştırmada çalışmaların yarısından fazlası (%51), karma yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Riazi et al., çalışmaları iki döneme ayırarak (2002-2011 ve 2012-2019) incelemiştir. İlk dönemde nitel yöntem kullanan çalışmalar fazla iken ikinci dönemde karma yöntemli çalışmalar fazla olmuştur. Bu durum, zaman ilerledikçe çalışmalarda nitel yöntemlerden karma

yöntemlere doğru bir geçişin olduğunu göstermektedir. Aynı durum ülkemizde de gerçekleşirse ileriki zamanlarda karma yöntemli çalışmaların sayısının artacağını söyleyebiliriz. Diğer taraftan Kocaman Gürata vd.'nin (2023) yaptığı çalışmada da nitel araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Bu anlamda iki çalışma sonucunun uyuştugu görülmektedir.

Riazi et al.'da (2020) olduğu gibi, mevcut araştırmadaki çalışmalar da veri kaynağı olarak daha çok metinleri kullanmıştır. Hem akademik hem de özel amaçlı İngilizcede yapılan çakışmaların veri kaynağı olarak daha çok metinleri kullandığı zaten bilinmektedir. İlki için Lillis ve Truck (2016, s. 36), “akademik amaçlı İngilizcede araştırılan asıl nesne ve olay genellikle metinlerdir” derken ikincisi için Yang et al. (2023, s. 159), “..ESPJ , ... akademik ve mesleki söylemlerin metinsel analizlerinin sonuçlarını yayınlamaya daha fazla odaklanmış görünüyor. Bunun nedeni, hedef dili yazıda etkili bir iletişim için kullanabilmenin, özel amaçlı İngilizce öğrenenlerin çoğunluğunun nihai hedefi olması olabilir.” demektedir. Mevcut araştırmadaki metinler türleri bakımından değerlendirildiğinde %61'inin makalelerden yaklaşık %15'inin tezlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmacıların inceleme nesnesi olarak tez yerine makaleleri daha çok tercih etmesinin nedeni, akademisyenler tarafından yazılması dolayısıyla makalelerin akademik dili daha iyi temsil ettiği düşüncesi olabilir. Diğer taraftan, makale ve tezlerin daha çok lisansüstü öğrenciler tarafından okunduğu bilinmektedir. Hâlbuki üniversitelerdeki öğrencilerin çoğunluğu lisans öğrencisidir ve bu öğrenciler daha çok ders kitabı okumaktadır. Öğrenci ihtiyaçları göz önüne alındığında, ders kitaplarını konu edinen daha çok çalışmanın yapılması gerektiği görülmektedir. Araştırmacıların, ders kitapları yerine bilimsel makaleleri ve tezleri inceleme konusu yapmasının nedenlerinden biri, son iki metin türünün belirli bölümlerden oluşması nedeniyle incelemesinin daha kolay olması, diğeri ise ders kitaplarının daha uzun olması nedeniyle incelemelerinin daha zor olması olabilir. Bir diğeri neden de makalelerin hakem denetiminden geçmesi dolayısıyla daha güvenilir veri kaynakları olduğu düşüncesi olabilir.

Araştırmada elde edilen en son veri de çalışmaların %70'inin YDT, %30'unun ise ADT bağlamında gerçekleştirildiğini göstermiştir. Özellikle öğretim, ihtiyaç analizi, akademik kelime ile ölçme ve değerlendirme kategorilerindeki çalışmalar, ağırlıklı olarak YDT bağlamında gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ürünü akademik metinlerde ise daha çok Türk öğrencilerin yazdığı metinlerin inceleme konusu yapıldığı görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

- 24 yılda (2000-2023) AT üzerine 217 ampirik çalışma yapılmıştır. AT'nin ortaöğretimden yükseköğretime kadar farklı kurumlarda, çok çeşitli akademik disiplinlerde ve ortamlarda, farklı işlevler için kullanıldığı düşünüldüğünde, çalışma sayısının az olduğu görülmektedir. AT üzerine daha fazla sayıda çalışma yapılmalıdır.
- Liselerde de At üzerine ampirik çalışmalar gerçekleştirilmeli, ortaokullardaki çalışma sayısı artırılmalıdır.
- Sadece fen bilimlerinde gerçekleştirilmiş altı, sadece sağlık bilimlerinde gerçekleştirilmiş iki ampirik çalışma bulunmaktadır. AT üzerine yapılan çalışmaların ülkemizdeki uluslararası öğrenciler göz önüne alınarak daha çok YDT bağlamında yapıldığı ve bu öğrencilerin daha çok fen ve sağlık bilimlerindeki bölümleri tercih ettiği düşünüldüğünde, bu iki önemli alanda daha fazla sayıda müstakil çalışmanın yapılması gerektiği görülmektedir.
- Bulgularımız, AT konusunda çalışma yapan araştırmacıların genel olarak üniversitelerin çeşitli akademik disiplinlerindeki lisans öğrencilerine odaklanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu nedenle gelecekteki araştırmalar, ortaokul ve lise öğrencileri gibi diğer katılımcı kategorilerini de içermelidir. Ayrıca, lisansüstü öğrencilerin, akademisyenlerin ve AT öğreticilerinin yer aldığı çalışma sayıları artırılmalıdır.
- Tipik araştırma konularındaki (ör. akademik dilin özellikleri, öğretim, AT ders kitapları inceleme) hâkim eğilim muhtemelen devam edecek olsa da AT öğreticilerinin eğitimi ve mesleki gelişimi, ana dili Türkçe olanların ve olmayanların yazdığı bilimsel metinlerin karşılaştırılması, akademik söylem geliştirme, AT'nin sosyo-politik yönleri

ve çok dillilerin ana dil ve kültürlerinin AT'de yazdıkları bilimsel metinlere etkisi konularında da çalışmalar yapılmalıdır.

- Bulgularımız, çalışmalarda yazma becerisine ağırlık verildiğini göstermektedir. Akademik konuşma, akademik dinleme ve akademik okuma becerilerinde daha fazla müstakil veya bunların kombinasyonlarından oluşan çalışmalar yapılarak aradaki farkın kapatılması yoluna gidilmelidir.

- Karma yöntemle yürütülen çalışmaların sayısı artırılmalıdır.

- Lisans ve ön lisans programlarında kullanılan ders kitaplarını ve bildirileri inceleme konusu yapan çalışmalara ağırlık verilmeli, makale ve tezlerin yöntem bölümlerini müstakil olarak ele alan çalışmalar da yapılmalıdır.

- Akademik dilin özelliklerini konu edinen çalışmaların biri hariç hepsinin, yazılı AT'nin özelliklerini betimlenmeye çalıştığı görülmektedir. Sözlü AT'nin özelliklerinin betimlenmesi için ders anlatımları, sunumlar, sempozyum, kongre, konferans ve tez sunumları gibi ortamlarda kullanılan sözel akademik söylemi kayıt altına alıp inceleyen çalışmalara ağırlık verilmelidir. Bu bağlamda, Dang et al.'ın (2017) İngilizcede yaptığı gibi, sözlü AT kelime listesi hazırlamak bu tür çalışmalardan biri olabilir.

- Ülkemizde AT kullananların çoğunluğunun kendi vatandaşlarımız olması dolayısıyla, AT'nin ana dil olarak öğretiminde daha çok çalışma yapılmalıdır. Bu çalışmaların özellikle, öğretim, ders kitabı inceleme ve ihtiyaç analizi kategorilerinde olması daha faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Akbaş, E. (2012). Exploring metadiscourse in master's dissertation abstracts: cultural and linguistic variations across postgraduate writers. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1(1), 12-26.
- Akbaş, E. (2014). Are they discussing in the same way? Interactional metadiscourse in Turkish writers' texts. A. Lyda ve K. Warchal (Eds.), *Occupying niches: Interculturality, crossculturality and aculturality in academic research*, s 119-133. Springer.
- Altunkaya, H., ve Ayrancı, B. (2020). The use of Edmodo in academic writing education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 89-103. <https://doi.org/10.17263/jlls.712659>
- American Psychological Association (APA). (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). American Psychological Association
- Aydın Öztürk, E., ve İşeri, K. (2023). Bilimsel makale özetlerinde üstsöylemsel adlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 56, 421-434. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1258258>
- Benesch, S. (2008). *Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Çalışır, S. (2015). *Türkçede bilimsel metinlerde olumsuzluk*. (Yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi.
- Çekici, Y. E. (2022). Akademik yazma ve tartışma kültürü bağlamında editöre mektup. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (9), 105-115. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1187446>
- Çiftler, F., ve Aytan, T. (2019). Yabancılar için akademik Türkçe kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 75-91. <https://doi.org/10.29228/ijlet.39947>
- Dang, T. N. Y., Coxhead, A., ve Webb, S. (2017). The academic spoken word list. *Language Learning*, 67(4), 959-997. <https://doi.org/10.1111/lang.12253>
- Demir, D. (2023). Syntactic structures of Turkish research article titles in medicine and engineering. *African Educational Research Journal* 11(3), 403-412. <https://doi.org/10.30918/AERJ.113.23.068>

- Demirel Aydemir, G. D. (2023). *İkinci / yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik dinlemeye yönelik üstsöylem belirleyicilerinin tespiti*. (Doktora tezi). Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- Demirtaş Tolaman, T., ve Karakaş, N. (2021). Akademik yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi(Ö10)*, 447-460. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1012461>
- Fidan, M. (2023). İşaretleterek okuma ve not alarak okuma stratejilerinin akademik metinlerin anlaşılabilirliğine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(2), 488-496. <https://doi.org/10.30703/cije.1233743>
- Guardado, M., ve Light, J. (2020). *Curriculum development in English for academic purposes: a guide to practice*. Palgrave Macmillan.
- Gülay, E. (2019). *Akademisyenlerin akademik yazma tutukluğunun incelenmesi*. (Doktora tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon Üniversitesi.
- Huber, E. ve Uzun L. S. (2000). Dilbilim alanında Türkçe yazılan bilimsel metinler üzerine gözlemler. S.A. Özsoy ve E. E. Taylan (Eds.). *XIII. Dilbilim kurultay bildirileri*, 201-215. Boğaziçi Üniversitesi yayınları
- Hyland, K. (2016). Methods and methodologies in second language writing research. *System*, 59, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.002>
- Hyland, K. (2018). Sympathy for the devil? A defence of EAP. *Language Teaching*, 51(3), 383e399. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000101>
- Hyland, K., ve Jiang, F. K. (2021). A bibliometric study of EAP research: Who is doing what, where and when?. *Journal of English for Academic Purposes*, 49, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100929>
- Hyland, K., ve Shaw, P. (2016). *The Routledge handbook of English for academic purposes*. Routledge.
- Işık, Kirişçi, D. (2020). *Türk ve İngiliz araştırmacılar tarafından yazılan makalelerin özetlerindeki üstsöylem belirleyicileri*. (Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Kan, M. O. (2014). *Sözbilimsel yapı temelli bir metindilbilim çözümlemesi: Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin sözbilimsel yapı özellikleri*. (Doktora tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.
- Karagöl, E., ve Korkmaz, C. B. (2021). Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi. *RumeliDE*

- Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 208-230.
<https://doi.org/10.29000/rumelide.1032431>
- Kaya, M., Avşar, A. ve Demirel, O. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe ve alt başlıkları ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimleri. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 123-133.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10445763>
- Kaya, M., Avşar, A., ve Demirel, O. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçe ve alt başlıkları ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimleri. *Anadolu Dil Ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 123-133.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10445763>
- Kıryak, Z. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin fen konularında bilim dilini anlama ve kullanma düzeylerinin geliştirilmesi*. (Doktora tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon Üniversitesi.
- Kocaman Gürata, E., Koyuncu, İ., ve Durmuş, M. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik Türkçe üzerine yapılan bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizi. *XV. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 1434-1448.
- Konukman, B. (2012). *Almanca ve Türkçe bilimsel metinlerde biçem*. (Doktora tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi.
- Konyar, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği*. (Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Liazos, N. (2019). Akademik amaçlı Türk dili öğretiminde teknoloji kullanımı. İ. Güleç, E. Sella, A. Okur ve B. İnce (Eds.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni yönelimler*. Sakarya Üniversitesi TÖMER.
- Lillis, T., ve Tuck, J. (2016). Academic literacies. K. Hyland, ve P. Shaw (Eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes*, 30-43. London, UK: Routledge.
- Oflaz Köleci, E., ve Uzun, G. (2020). Temel bilimler alanında yazılmış Türkçe araştırma yazılarında bilgisellik ve kaçınma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-15.
- Özdemir, E. (2021). *Erciyes Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi akademik Türkçe kitap setlerinin dinleme ve yazma etkinlikleri açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

- Paltridge, B. (2004). Academic writing. *Language Teaching*, 37(2), 87-105. <https://doi.org/10.1017/S0261444804002216>
- Riazi, A. M., Ghanbar, H., ve Fazel, I. (2020). The contexts, theoretical and methodological orientation of EAP research- Evidence from empirical articles published in the Journal of English for Academic Purposes. *Journal of English for Academic Purposes*, 48, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100925>
- Riazi, Mehdi, Shi, L., ve Haggerty, J. (2018). Analysis of the empirical research in the journal of second language writing at its 25th year (1992e2016). *Journal of Second Language Writing*, 41, 41-54. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.07.002>
- Şen, E. (2019). *Bilimsel makale özetlerinde üstsöylem belirleyicilerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Türkben, T. (2023). Öğretmen adaylarının dijital ortamlardaki akademik okuma alışkanlık ve eğilimlerinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 88-116. <https://doi.org/10.32321/cutad.1137024>
- Vergili, Y. E. ve Haykır, T. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe-iş Türkçesi bibliyografyası ve üzerine bir inceleme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 8(2), 359-392. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v08i2007
- Yang, R., Xu, L., ve Swales, J. M. (2023). Tracing the development of English for Specific Purposes over four decades (1980–2019): A bibliometric analysis. *English for Specific Purposes*, 71, 149-160. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2023.04.004>
- Yarar, E. (2001). Bilimsel araştırma makalelerinin giriş bölümlerindeki söylem yapısı. F. Özden Ekmekçi, S. Z. Akıncı, N. Aslan, T. Bulut (Eds.). *14. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 110-122. Çukurova Üniversitesi yayınevi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, S. (2018). Akademik dinleme becerisi yeterliliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1210-1230. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-400747>
- Yurdakul Güde, C. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde akademik yazmaya yönelik bir içerik önerisi*. (Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

SUMMARY

Hyland (2018) defines EAP as a language education approach based on finding target academic groups' language characteristics, discourse practices, and communicative skills. This concept encompasses language research and language teaching that centres on the communication needs and practices of those working in academic settings. Academic language teaching is a branch of applied linguistics and includes a range of activities, from designing listening materials to determining the discourse characteristics of doctoral thesis defence exams (Hyland & Shaw, 2016).

According to Hyland (2016), what distinguishes academic language teaching from general language teaching is that the former focuses on specific and purposeful uses of the language. Therefore, curriculum developers need to examine the characteristics of language used in specific academic contexts and instructors need to focus on these characteristics in their classrooms. On the other hand, Guardado & Light (2020) draw attention to the diversity of disciplines in these classes, based on the fact that students from different departments such as business administration, computer science and agricultural engineering are educated together in classes where academic language is taught. Although attending lectures and writing academic texts are common activities of all departments, the fact that departments have their own terms and communication norms makes the work of students and instructors in these classes difficult.

Many studies have been conducted to examine the research carried out so far on EAP. In one of these studies, Hyland & Jiang (2021) examined 12,619 articles published in 40 journals between 1980 and 2020. The results showed that "while topics concerning teaching, learning and classroom practices, have remained popular, those with a focus on contexts and discourses have grown since 2001, with substantial attention devoted to identity, interaction and genre" (p. 1). Riazi et al. (2020) examined 416 empirical research articles published in the *Journal of English for Academic Purposes* between 2002 and 2019. According to the results, "The typical article in JEAP was written by a single author addressing an instructional issue based on genre theory as related to undergraduates in universities and using combined methods..." (p.1).

Similar studies have been conducted on academic Turkish (AT), although their numbers are very small. For example, Kaya et al. (2023), analysed 39 studies on AT. They found that the first study was conducted in 2012, most studies were conducted in 2022, the studies were mostly carried out with qualitative methods and the data were obtained mostly from documents. In another study, Demirtaş Tolaman & Karakaş (2021) examined articles published in the field of academic writing in Turkey between 2010 and 2020. No research has been found that examines all the empirical studies (articles, papers, theses, book chapters) on AT. The current research was conducted to fill this gap in the literature. We think it is important for academics working in this field to learn which topics have been studied most. As Hyland & Jiang (2021) state, this information will help academics become more familiar with the field, be informed about current research trends, and make informed decisions about the topics that need to be researched. The study sought answers to the following questions:

- 1) What is the distribution of studies on AT according to years and types?

2) What is the distribution of studies on AT according to data sources and methods used?

3) What have been the most frequently explored topics in AT studies?

4) Have studies on AT been conducted mostly in the context of teaching Turkish as a foreign language or as a mother tongue?

Method

Qualitative research method was preferred in the current research. The data of the study were collected by document analysis method. In order to answer the research questions, studies on AT were collected and a corpus was formed. The corpus included only empirical studies on AT. In the current study, following Riazi et al. (2018), empirical studies are defined as studies in which all kinds of quantitative or qualitative data are collected and analysed by the researchers themselves. These data may have been obtained from participants or from corpus-type studies without participants. All empirical studies on AT, including papers, research articles, theses and book chapters, were included in the study. Editorials, book reviews and review studies were not included. In order to avoid duplication of data, articles and papers produced from theses and papers converted into articles were excluded from the corpus.

The words typed into the search engines to access studies on AT are shown in Appendix 1. We reached a total of 217 studies. The last search was made on 31.01.2024, and thus all empirical studies on AT published from the past until the end of 2023 were included in the research.

Hyland's (2016) classification, briefly explained below, was used in coding the data sources of the studies:

- Elicitation, including self-reports such as “questionnaire,” “interviews,” and “tests.”
- Introspection (collecting verbal or written reports including think-aloud protocols, retrospective reports, and diaries)
- Observation (directed or recorded data of live interactions or writing behaviours including audio or video recording and keystroke logging)
- Text samples (collection of naturally produced samples of writing including single or chains of texts and corpora)

Results

The first empirical study we could find on AT was conducted in 2000. In general, there has been an increase in the number of studies over the years. About half of the studies (47.9%) have been carried out in the last four years and the most studies have been carried out in 2023. Considering the types, it was seen that the most studies were in the form of articles (41.5%), followed by theses (35.9%), proceedings (15.7%) and book chapters (6.9%).

Analysis showed that three-quarters of the studies were based on research conducted in various academic disciplines, the rest one quarter of the studies were conducted in AT courses, and only three studies were conducted in secondary schools. Almost two-thirds (64%) of the studies included no participants. It has been found that most of these studies examine various academic texts such as articles, theses and textbooks. Undergraduate students took part as participants in 22.1% of the studies, postgraduate students in 2.3% and academicians in 4.2%.

A total of 14 different topics were identified in the studies. The topic of 40% of the studies is to determine the features of academic discourse. The second most researched topic in the studies was instruction (15.7%). This was followed by AT textbook reviews (9.2%), L1-L2 (7.8%), needs analysis (6.0%), student-produced academic texts (6.0%) and academic discourse across disciplines (5.5%).

65 studies addressing language skills in various categories were identified. It is seen that 43.1% of these studies are on academic writing. Studies that examine more than one skill at the same time are shown in the mixed group. There were 22 studies (33.8%) in this group. 7 (10.8%) studies on academic reading, 6 (9.2%) on listening and two (3.1%) on speaking were also found.

Approximately 85% of the studies were conducted using qualitative methods. This was followed by combined methods using both quantitative and qualitative methods with 9.2%. Two-thirds (63.6%) of the studies used academic texts as data sources. This was followed by elicitation (22.1%), introspection (8.8%) and multiple sources (4.6%). Two studies (0.9%) were conducted using observation only.

Discussion, Conclusion and Suggestions

It was observed that all studies, except three, were carried out in university settings. Although this result is compatible with that of Riazi et al. (2020), the difference between the percentages of the two results is large. Because in their research, the number of studies conducted in secondary and high schools is higher. In the current research, only three studies were conducted in secondary schools. We have not found any studies on AT in high schools. Considering that academic language is used at all levels of education, more studies need to be conducted in secondary education institutions to describe the features of AT.

Two-thirds of the studies did not involve any human participants. It has been seen that these studies examine various academic texts. In Riazi et al.'s (2020) research, this category constituted the largest group, too. However, in their research, the rate of studies in this category is one third. In both studies, undergraduate students rank second and their rates are quite close to each other (22%-24%). While the rate of graduate students in the current study is 2.4%, it is 14.7% in Riazi et al. This shows that more studies on AT should be carried out with graduate students.

Although the studies are divided into 14 groups according to their topics, it is seen that studies on the features and instruction of AT constitute 54% of the total studies. In Riazi et al.'s (2020) study, the two most researched topics are the same: Features of academic discourse and instruction. However, in their research, instruction is in the first place. It can be said that the results of the two studies are partially in line with each other. On the other hand, no studies have been conducted on AT in some categories. These categories are: Comparison of scientific texts written by native and non-native Turkish speakers, academic discourse development, socio-political aspects of AT, and the impact of multilinguals' native languages and cultures on scientific texts written in AT.

Empirical studies on language skills show that 43% of them focus on academic writing. Approximately one-third of the studies addressed the four skills together. There are very few studies that deal with academic reading, listening and speaking skills independently. More studies should be carried out on these three skills. In Riazi et al.'s (2020) research, most of the studies

were conducted on academic writing, which shows that both result are in line with each other. However, in their study, writing was followed by speaking, reading and listening, respectively. As can be seen, productive skills were studied more than receptive skills. In our study, writing was followed by reading, listening and speaking skills, respectively. Skills used in written communication are in front of the skills that enable verbal communication. Considering that academic language is also used orally in lectures, presentations, congresses, symposiums, and thesis defence exams, it seems that more studies need to be conducted that address speaking and listening skills in AT.

ORCID

Dursun Demir  ORCID 0000--0002-4882-9462

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Ek 1. Arama motorlarına yazılan kelimeler

Akademik amaçlı dil	Araştırma yazıları	Academic listening
Akademik amaçlı	Araştırma yazısı	Academic literacy
Türkçe	Bilim dili	Academic reading
Akademik dijital	Bilimsel metin	Academic speaking
Akademik dinleme	Bilimsel yazı	Academic text
Akademik gereksinim	Kaçınma sözcükleri	Academic Turkish
Akademik ihtiyaç	Kaçınma kelimeleri	Academic writing
Akademik kelime	Kaçınma ifadeleri	Boasters
Akademik konuşma	Makale özetleri	Discourse analysis
Akademik metin	Sözbilimsel	Hedges
Akademik okuma	Türkçe akademik	Hedging
Akademik okuryazarlık	Üst söylem	Metadiscourse
Akademik söylem	Üstsöylem	Research article
Akademik söz varlığı	Vurgulayıcı sözcükler	Rhetorical structure
Akademik sözvarlığı	Vurgulayıcı kelimeler	Scientific article
Akademik Türkçe	Vurgulayıcı ifadeler	Scientific text
Akademik yazı		Turkish academic
Akademik yazım		Turkish research articles
Akademik yazma		

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sorumluluk Kazandırmada Uygun Olan ve Olmayan Davranış Örnekleriyle Öğretimin Etkililiği* **

The Effectiveness of Cool Versus Not Cool Procedure to Teach Taking Responsibility to Children With Autism Spectrum Disorders

İbrahim TOPRAK¹, Seray OLÇAY²,

¹BKM/Beşiktaş Kültür Merkezi. e-posta: toprak.ibrhm@gmail.com

²Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi. e-posta: serayolcaygul@hacettepe.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 25.04.2024

Yayına Kabul Tarihi: 03.09.2024

ÖZ

Uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretim otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde etkililiği araştırmalarla ortaya konmuş yöntemlerden biridir. Bu araştırmanın amacı da otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara önemli bir sosyal beceri olan sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisinin öğretiminde uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretimin etkililiğini incelemektir. Araştırmada ayrıca kişiler ve ortamlar arası genelleme verisi, öğretim sona erdikten iki ve dört hafta sonra izleme verisi ile çocukların annelerinden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretimin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisinin öğretilmesi üzerindeki etkililiğini ortaya koymak üzere tek denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmada üç çocuğun da sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisini edindikleri, edindikleri beceriyi öğretim sona erdikten sonra korudukları, farklı ortam ve kişilere genelledikleri görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları ise otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinin araştırmada öğretilmesi yapılan hedef beceriye, uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretilmesi ve elde edilen sonuçlara ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini ortaya

* **Alıntılama:** Toprak, İ. ve Olçay, S. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sorumluluk kazandırmada uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretimin etkililiği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2223-2254.

**Bu makale, birinci yazarın Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü OSB Olan Bireylerin Eğitimi Yüksek Lisans Programı'nda tamamladığı tez çalışmasından üretilmiştir.

koyulmuştur. Araştırma bulguları tartışılarak ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: *Otizm spektrum bozukluğu, uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretim, sosyal beceriler, tek denekli araştırmalar.*

ABSTRACT

Cool versus not cool procedure is one of the effective procedures to teach social skills to children with autism spectrum disorder (ASD). The purpose of this study was to investigate the effects of cool versus not cool procedure to teach taking responsibility, a significant social skill, to children with ASD. The study also measured maintenance two and four weeks after the intervention, as well as generalization across people and settings. Social validity data were collected from participating children's mothers. The study employed multiple probe design across participants to demonstrate the effects of the procedure to teach taking responsibility skill. The results indicated that all three children with ASD acquired the target skills, maintained, and generalized them across different people and settings. The social validity results showed that the mothers had positive opinions regarding the target skills, the cool versus not cool procedure, and outcomes. Implications and future directions were also discussed.

Keywords: *Autism spectrum disorder, cool versus not cool, social skills, single-subject research.*

GİRİŞ

Günümüzde her 36 çocuktan 1'inde ve kızlara oranla erkeklerde dört kat daha fazla görüldüğü belirtilen [The Center for Disease Control and Prevention (CDC), 2023] otizm spektrum bozukluğu (OSB) için (a) sosyal etkileşimde güçlükler ile (b) sınırlı, tekrarlayıcı ilgiler, davranışlar ve etkinlikler olmak üzere iki temel belirti alanından söz edilmekte [American Psychiatric Association (APA), 2013]; alanyazında OSB olan bireylerin sosyal iletişim ve etkileşimdeki yetersizliklerle birlikte geniş bir yelpazedeki sosyal becerilerde de yetersizlikler gösterdiği vurgulanmaktadır (Zwaigenbaum ve diğerleri, 2005). OSB olan bireylerde en yaygın olarak karşılaşılan sosyal beceri yetersizlikleri arasında sosyal iletişim ve etkileşim güçlükleri gelmektedir (Llaneza ve diğerleri, 2010). OSB olan bireyler erken çocukluk döneminden itibaren akranları ve yetişkinlerle kişilerarası etkileşim başlatma, karşı tarafın başlattığı etkileşimlere uygun tepkide bulunma, nesnelere ve ilgi alanlarını paylaşma konusunda zorluklar yaşayabilirler (Waugh ve Peskin, 2015). OSB olan bireyler aynı zamanda konuşmada sıra alma, duyguları anlama ve ifade etmede de güçlükler çekebilir ve yalnızca sınırlı ilgi alanlarıyla

ilgili konuşmada ısrarcı olabilirler (Waugh ve Peskin, 2015; White, Keonig ve Scahill, 2007). Ayrıca alanyazında OSB olan bireylerin sıklıkla sosyal bağlamlardaki sözlü ve sözlü olmayan sosyal ipuçlarını yakalama ve yorumlamada da sınırlılıklar gösterdikleri (Webb, Miller, Pierce, Strawser ve Jones, 2004); bu nedenle de akranlarının durumla ilgili paylaştığı yorumlara uygun tepkide bulunmakta, dolayısıyla kendi duygu ve davranışlarını bağlama uygun olarak yönetmekte zorluklar çektikleri belirtilmektedir (Mendelson, Gates ve Lerner, 2016). Duygu ve davranış yönetiminde yaşadıkları bu güçlükler ise OSB olan bireylerin günlük yaşamlarını planlama ve plana bağlı olarak sorumluluklarını yerine getirme becerilerinde de güçlükler yaşamalarına ve ilerleyen yıllarda da bağımsız sosyal yaşama katılımında sınırlılıklar göstermelerine neden olabilmektedir (Gray ve diğerleri, 2014).

OSB olan bireylerin tüm beceri alanlarında olduğu gibi sosyal becerilerde yaşadıkları yetersizliklerin azaltılması ya da tamamen ortadan kaldırılması için yapılandırılmış program ve öğretim uygulamalarına, başka bir ifadeyle sistematik sosyal beceri öğretimine ihtiyaçları bulunmaktadır (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012). Alanyazında sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan çeşitli uygulamaların OSB olan bireylerin yeni sosyal becerileri edinmelerinde etkili olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (örn., Bock, 2007; Sansosti ve Powell-Smith, 2008; State ve Kern, 2012). Bu araştırmalarda etkililiği değerlendirilen uygulamalar incelendiğinde ise bu uygulamalardan bir kısmının çeşitli kuruluşlar tarafından belirlenen bilimsel dayanaklı uygulamalar içerisinde yer aldığı (National Autism Center, 2010, 2015; National Professional Development Center, 2014; Steinbrenner ve diğerleri, 2020); bir kısmının ise bilimsel dayanaklı uygulamalar içinde yer alabilmesi için araştırma gereksiniminin devam ettiği görülmektedir. Alanyazında OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde araştırma gereksiniminin devam ettiği uygulamalardan biri de uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle (UOD⁺) öğretimdir (Vuran ve Olçay, 2021).

UOD⁺ öğretim OSB olan bireylere sosyal becerileri kazandırmak amacıyla ilk olarak 2012 yılında Leaf ve arkadaşları tarafından kullanılmıştır. Uygulamanın orijinal adı Cool versus not Cool'dur (Leaf ve diğerleri, 2012). UOD⁺ öğretim alanyazında hedef sosyal

becerinin uygun şeklinin yanı sıra uygun olmayan şeklinin de gösterildiği ve bireyden becerinin uygun olan ve olmayan şekli arasında ayırım yapmasının beklendiği bir sosyal ayırt etme programı olarak tanımlanmaktadır (Vuran ve Olçay, 2021). UOD⁺ öğretim sürecinde açıklama yapma, becerinin hem uygun hem de uygun olmayan şekline model olma, model olunan becerinin uygun olup olmadığına ve neden uygun olduğuna ya da olmadığına ilişkin sorular sorma, rol oynama ve geri bildirim sunma basamakları izlenerek öğretim gerçekleştirilir (Leaf ve diğerleri, 2012). Alanyazında UOD⁺ öğretimin OSB olan bireylere sosyal becerilerin öğretimi üzerindeki etkililiğinin incelendiği az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde ise araştırmalarda genellikle 3-6 yaş grubundaki OSB olan bireylerle çalışıldığı (Au ve diğerleri, 2016; Cihon ve diğerleri, 2022; Leaf ve diğerleri, 2015; Leaf, Leaf ve diğerleri, 2016; Leaf, Taubman ve diğerleri, 2016; Milne ve diğerleri, 2017) ve bu bireylere ağırlıklı olarak iletişim kurma, akranı ile oyun oynama, ortak dikkat başlatma ve ortak dikkate yanıt verme (Au ve diğerleri, 2016; Leaf ve diğerleri, 2012; Leaf ve diğerleri, 2015; Leaf, Leaf ve diğerleri, 2016; Leaf, Mitchell ve diğerleri, 2016; Milne ve diğerleri, 2017) gibi becerilerin öğretiminin yapıldığı görülmektedir. Araştırmalar UOD⁺ öğretimin uygulama basamakları açısından incelendiğinde ise bazı araştırmalarda rol oynama çalışmalarına uygulamanın bir parçası olarak yer verilirken, bazı araştırmalarda ölçütü karşılayamayan katılımcılar için rol oynama çalışmalarına yer verildiği göze çarpmaktadır (Au ve diğerleri, 2016; Leaf ve diğerleri, 2012). UOD⁺ öğretimin etkililiğinin incelendiği araştırmalar kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerlik özellikleri açısından değerlendirildiğinde de araştırmaların genelinde UOD⁺ öğretimin OSB olan bireylerin edindikleri becerileri koruma performansları üzerindeki etkisinin sınındığı ancak genelleme performansları üzerindeki etkileri ve sosyal geçerliliğinin sınındığı araştırmaların sınırlılık gösterdiği görülmektedir. UOD⁺ öğretimin etkililiğini inceleyen araştırmaların sistematik analizinin yapıldığı bir araştırmada da araştırmalarda izleme verilerinin toplandığı ancak genelleme verilerinin sistematik olarak toplandığı ve uygulamanın sosyal geçerliliğinin değerlendirildiği araştırma gereksiniminin devam ettiği belirtilmektedir (Vuran ve Olçay, 2021). Yine aynı araştırmada UOD⁺ öğretimin etkililiğinin incelendiği araştırmaların biri hariç tamamının Amerika'da, yalnızca bir

araştırmanın ise Türkiye’de yürütüldüğünün altı çizilmekte; bir uygulamanın bilimsel dayanaklarının belirlenmesinde farklı coğrafi bölgelerde yürütülmesi gerekliliğine (Horner ve diğerleri, 2005) vurgu yapılarak hem ülkemizde hem de farklı ülkelerde UOD⁺ öğretimin etkililiğini inceleyen araştırmalar yapılması önerilmektedir. Araştırmaların bulguları ise UOD⁺ öğretimin OSB olan bireylere sosyal beceriler (Au ve diğerleri, 2016; Cihon ve diğerleri, 2022; Dumproff ve Dowdy, 2023; Leaf ve diğerleri, 2012; Leaf ve diğerleri, 2015; Leaf, Taubman ve diğerleri 2016) başta olmak üzere güvenlik becerilerinin (Leaf ve diğerleri, 2012; Olcay-Gul ve Vuran, 2019) öğretiminde de etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak UOD⁺ öğretime ilişkin alanyazın (a) bu uygulamanın OSB olan bireylere farklı sosyal becerilerin öğretimindeki etkililiğini ortaya koyan az sayıda araştırma olduğunu, dolayısıyla araştırmacıların henüz ilgi göstermeye başladıkları bir uygulama olduğunu, (b) ülkemizde bu uygulamanın etkililiğini konu alan tek bir çalışmanın olduğunu ve uygulamanın bilimsel dayanaklarının ortaya konulabilmesi için farklı coğrafi bölgelerde araştırmalar yürütülmesi gerekliliğini, (c) uygulamanın ilkokul ve ortaokula devam eden OSB olan bireylere farklı sosyal becerilerin öğretimi üzerindeki etkililiğinin incelendiği araştırmalara gereksinim duyulduğunu, (d) rol oynama çalışmalarının uygulamanın basamaklarından biri olarak kullanıldığı şeklinin hedef sosyal becerilerin öğretimindeki etkililiğini inceleyen daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç olduğunu, (e) genelleme verilerinin sistematik olarak toplandığı ve uygulamanın sosyal geçerliliğinin değerlendirildiği araştırma gereksiniminin devam ettiğini göstermiştir. Bu araştırmada alanyazında belirtilen noktalardan yola çıkılarak UOD⁺ öğretimin OSB olan bireylere sosyal becerilerin öğretimi üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada sıralanan dört soruya yanıt aranmıştır: (a) UOD⁺ öğretim OSB olan çocukların hedef sosyal beceriyi edinmelerinde etkili midir? (b) OSB olan çocuklar UOD⁺ öğretimle hedef sosyal beceriyi edinebilirlerse, edindikleri bu beceriyi 2 ve 4 hafta sonra koruyabilirler mi? (c) OSB olan çocuklar UOD⁺ öğretimle hedef sosyal beceriyi edinebilirlerse, edindikleri bu beceriyi farklı kişilere ve ortamlara genelledebilirler mi? (d) OSB olan çocukların ailelerinin hedef sosyal beceriyi, bu becerilerin öğretiminde kullanılan UOD⁺ öğretime ve araştırma bulgularına ilişkin görüşleri (sosyal geçerlik

bulguları) nelerdir? Araştırmada UOD⁺ öğretimin etkili bulunması durumunda araştırmanın bulgularının OSB, sosyal becerilerin öğretimi ve etkili öğretim alanyazını ile UOD⁺ öğretimin bilimsel dayanaklı uygulamalar olarak değerlendirilmesine katkıda bulunacağı ve OSB olan çocuğa sahip ailelere, bu çocuklarla çalışan öğretmenlere ve uzmanlara sosyal becerilerin öğretimini nasıl planlayabilecekleri ve gerçekleştirebilecekleri konusunda ışık tutacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırma yaşları 8-9 arasında değişen kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden OSB olan üç katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan ikisi erkek, biri kızdır. Katılımcılar belirlenmeden önce ilk olarak Etik Kurul Onayı ve gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin ardından ise Ankara İlindeki özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleriyle (ÖÖERM) iletişime geçilmiş, ÖÖERM'lere araştırmanın amacı, süreci ve katılımcılarda aranacak önkoşul özelliklere ilişkin bilgi verilmiş ve bu merkezlerden öğrencilerinin ailelerini araştırma konusunda bilgilendirmeleri istenmiştir. Daha sonra merkezler aracılığıyla erişim sağlanan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan ailelerden yazılı onam alınarak çocuklarının araştırma için belirlenen önkoşul becerilere sahip olup olmadığına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Bu süreçte 14 OSB olan çocuğa ulaşılmış ve önkoşul becerilere sahip olduğuna karar verilen üç katılımcı ile araştırmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Önkoşul becerilerin yanı sıra OSB olan bireylerin belirlenmesinde Sağlık Kurulu raporu dikkate alınmıştır.

Araştırmada katılımcılardan (a) işitsel uyarılara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltme, (b) en az iki basamaklı yönergeleri yerine getirme, (c) iki ya da daha fazla sözcükten oluşan cümleleri taklit etme ve (d) uygun ve uygun olmayan davranışları ayırt etme olmak üzere dört önkoşul beceriye sahip olmaları beklenmiştir. OSB olan çocukların işitsel uyarılara dikkatlerini yöneltme önkoşul becerisine sahip olup olmadıklarını değerlendirmek için çocuklara 10 cümleden oluşan bir öykü okunmuş ve anlık zaman

örnekleme kaydı aracılığıyla çocukların öyküye dikkatlerini yöneltip yöneltmedikleri belirlenmiştir. Bu amaçla beş dakikalık gözlem süresi bir dakikalık eşit aralıklara bölünmüştür. Bir dakikalık zaman aralıklarının sonunda çocukların bakışlarının uygulamacıda (öyküyü okuyan kişi) olması durumunda OSB olan çocukların işitsel uyarılara dikkatini yöneltme becerisine sahip olduklarına karar verilmiştir. En az iki basamaklı yönergeleri yerine getirme becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemek için OSB olan çocuklara “Dolaptan tabağı al ve tezgâhın üzerine koy.”, “Çatal ve kaşığı çekmeden çıkar ve bana ver.” gibi beş yönerge sunulmuş ve çocuklardan sunulan her bir yönergeye beş saniye içinde doğru tepkide bulunmaları beklenmiştir. Katılımcıların tüm yönergeleri beş saniye içinde doğru bir şekilde yerine getirmeleri durumunda bu beceriye sahip oldukları kabul edilmiştir. Araştırmanın önkoşul becerilerinden bir diğeri ise iki ya da daha fazla sözcükten oluşan cümleleri taklit etmedir. Bu önkoşul beceriyi değerlendirmek için OSB olan çocuklara “Benim söylediklerimi söyle.” yönergesi sunulmuş; ardından katılımcılara “Şimdi yatağımı topladım.”, “Çöpleri attığım için çizelgeme artı koydum.” gibi beş cümle söylenerek çocukların her bir cümleyi beş saniye içinde taklit edip etmedikleri gözlemlenmiştir. OSB olan çocukların her bir cümleyi beş saniye içinde taklit etmesi durumunda bu beceriye sahip olduğuna karar verilmiştir. Son olarak araştırmada OSB olan çocukların uygun ve uygun olmayan davranışları ayırt etme becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemek için çocuklara uygun olan ve uygun olmayan davranışların betimlendiği beş öykü anlatılmış ve “Sence bu öyküdeki çocuğun davranışı uygun mu/uygun değil mi?”, ardından ise “Sence bu çocuğun davranışı neden uygun/uygun değil?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların her bir öyküye ilişkin sorulara beş saniye içinde doğru yanıt vermesi durumunda bu beceriye sahip olduklarına karar verilmiştir.

Eda OSB tanısı olan 9 yaşında, 3.sınıfa devam eden bir çocuktur. Eda’ya uygulanan WISC-R Zekâ Testi sonuçları Eda’nın üstün zekâlı bir çocuk olduğuna işaret etmektedir. Sosyal becerilere ilişkin performansı ise Eda’nın uygun jest, mimik ve eylemleri kullanarak iletişim başlatabildiğini, karşısındaki kişinin başlattığı iletişime uygun jest, mimik ve eylemlerle tepkide bulunabildiğini, nezaket sözcüklerini kullanma, sıra alma,

izin alma gibi temel sosyal becerileri sergileyebildiğini göstermektedir. Ancak Eda paylaşma, yardım etme, iş birliği yapma ve sorumluluklarını yerine getirme gibi sosyal becerilerde güçlükler yaşamaktadır.

Hamza OSB tanısı olan 8 yaşında, 3.sınıfa devam eden bir çocuktur. Hamza'ya uygulanan WISC-R Zekâ Testi sonuçları Hamza'nın üstün zekâlı bir çocuk olduğuna işaret etmektedir. Sosyal becerilere ilişkin performansı ise Hamza'nın uygun jest, mimik ve eylemleri kullanarak iletişim başlatabildiğini, diğerlerinin başlattığı iletişimi sürdürebildiğini, sıkıldığında sohbeti değiştirebildiğini, paylaşma, sıra alma gibi temel sosyal becerileri sergileyebildiğini göstermektedir. Ancak Hamza iş birliği yapma ve sorumluluklarını yerine getirme gibi sosyal becerilerde güçlükler yaşamaktadır.

Emre OSB tanısı olan 9 yaşında, 3.sınıfa devam eden bir çocuktur. Emre'nin zekâ düzeyine ilişkin bir test sonucu bulunmamaktadır. Sosyal becerilere ilişkin performansı ise Emre'nin uygun jest, mimik ve eylemleri kullanarak iletişim başlatabildiğini, başlatılan iletişimi sürdürebildiğini, iletişimi sonlandırabildiğini, iletişimde sıra alabildiğini, karşısındaki kişiyi dinlediğini uygun sözcükleri kullanarak gösterebildiğini, paylaşma, iş birliği yapma gibi temel sosyal becerileri sergileyebildiğini göstermektedir. Ancak Emre yardım etme ve sorumluluklarını yerine getirme gibi sosyal becerilerde güçlükler yaşamaktadır. Tablo 1'de katılımcılara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. OSB olan Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Tanı	Zekâ Düzeyi Puanı	Sınıf
Eda	Kız	9	OSB	120	3
Hamza	Erkek	8	OSB	129	3
Emre	Erkek	9	OSB	-	3

Katılımcıların tamamı sorumluluklarının neler olduğu sorulduğunda sorumluluklarını söylemekte ve bu sorumluluklarını ne zaman yerine getirmeleri gerektiğine ilişkin sorulara doğru yanıtlar verebilmektedir. Ancak buna rağmen sorumluluklarını kendilerine hatırlatılmadan bağımsız olarak yerine getirememektedirler. Başka bir ifadeyle

sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisine ilişkin beceri eksikliği değil performans eksikliği göstermektedirler.

Araştırmacılar ve Gözlemci

Araştırmanın birinci yazarı OSB Olan Bireylerin Eğitimi yüksek lisans programını tamamlamış olup yaklaşık 10 yıldır özel ve devlet okullarında özel gereksinimli çocuklarla yaratıcı drama çalışmaları yürütmektedir. Araştırmanın tüm oturumları birinci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bundan sonraki tüm başlıklarda birinci araştırmacıdan uygulamacı olarak söz edilmiştir. Araştırmanın ikinci yazarı ise özel eğitim alanında doktora derecesine sahiptir ve 19 yıldır özel eğitim alanında farklı tanıları olan bireylerle çalışmalar yürütmektedir. Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişken güvenilirliği verileri OSB Olan Bireylerin Eğitimi yüksek lisans programında eğitimini sürdüren ve aynı alanda araştırma görevlisi olarak görev yapan bir uzman tarafından toplanmıştır. Gözlemciye öğretimi hedeflenen beceriye, becerinin öğretiminde etkisi incelenen UOD⁺ öğretime, araştırmacının oturumlarına, araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerine ve veri toplama süreçlerine ilişkin bilgilendirme yapılmış ancak kör kodlama yapılması (Reichow, Volkmar ve Cicchetti, 2008) hedeflenerek gözlemciye veri topladığı oturumların hangi evreye ait olduğuna ilişkin bilgi verilmemiştir.

Ortam

Araştırmanın yoklama, uygulama ve izleme oturumları katılımcıların kendi evlerinde, katılımcılardan yerine getirmeleri beklenen sorumluluklara bağlı olarak ev içinde farklı ortamlarda (örneğin çocuk yatak odası, mutfak gibi) yürütülmüştür. Eda ve Emre için genelleme oturumları, Eda'nın ve Emre'nin anneannesinin evinde gerçekleştirilmiştir. Hamza için ise genelleme ön test verileri babaannesinin evinde toplanırken gerekli koşullar sağlanamadığından son test genelleme verisi toplanamamıştır.

Araç-Gereçler

Araştırmanın yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında kullanılmak üzere farklı senaryolar hazırlanmıştır. Bu senaryolarda ev içinde yerine getirilmesi gereken farklı sorumluluklardan söz edilmiştir. Örneğin uygulamacı "Gün içinde yerine

getirmemiz gereken bazı sorumluluklarımız var. Mesela benim sorumluluklarımdan biri yatmadan önce dişlerimi fırçalamak.” gibi ifadeler kullanarak farklı sorumluluklardan söz etmiştir. Ayrıca araştırmada yoklama oturumlarında sorumluluklarla ilişkili araç-gereçler olarak yatak toplama için yastık, çarşaf, pike; sofrta hazırlama için masa örtüsü, tabak, kaşık, çatal, bardak; ödev yapma için ödev kağıtları, kalem, silgi kullanılmıştır. Son olarak araştırmada uygulamacı tarafından hazırlanan veri toplama formları ile görüntü kaydı almada kullanılmak üzere fotoğraf makinesi ya da telefonlardan yararlanılmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada UOD⁺ öğretimin sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiğini ortaya koymak üzere tek denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır (Fidan, 2018). Araştırmada iç geçerliliği etkileyen etmenlerden dış etmenler, olgunlaşma etkisi, katılımcı seçimi yanlılığı ve ölçülme etkisini kontrol etmek üzere önlemler alınmıştır. Bu amaçla OSB olan katılımcıların ailelerine sorumluluklarını yerine getirme becerisinin araştırma dışında çalışılmaması gerektiği açıklanarak dış etmenler, uygulama sürecinin mümkün olduğunca kısa sürede tamamlanması hedeflenerek olgunlaşma etkisi, katılımcıların uygulama öncesindeki performansları ile uygulama sonrasındaki performansları karşılaştırılarak katılımcı seçimi yanlılığı kontrol altına alınmıştır. Ölçülme etkisini kontrol etmek üzere ise gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmada dış geçerlilik ise araştırma bulgularının üç farklı katılımcıda yinelenmesiyle sağlanmıştır.

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Araştırmanın bağımlı değişkeni katılımcıların sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisini edinme düzeyleridir. Araştırmanın bağımlı değişkeninin belirlenmesi aşamasında ilk olarak ülkemizde OSB olan bireyler için hazırlanan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler için Destek Eğitim Programı ve Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler için Sosyal Beceriler Dersi Öğretim Programı (1. kademe) ile genel eğitim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (ilkokul 1,

2, 3. sınıflar) gözden geçirilmiş ve katılımcıların günlük yaşadıkları sosyal beceriler öğretmenleriyle birlikte listelenmiştir. Ardından ailelerle bireysel görüşmeler yapılarak OSB olan katılımcıların günlük yaşadıkları beceriler öncelik sırasına konulmuştur. Son olarak öncelikli olan beceriler arasından tüm katılımcılar için ortak olan becerinin öğretiminin yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca seçilen becerinin işlevsel olmasına ve hem katılımcıların hem de ailelerinin günlük yaşamlarına katkı sunmasına dikkat edilmiştir. Hedef beceriye karar verildikten sonra uygulamacı ailelerle bireysel görüşmeler yaparak katılımcıların evdeki sorumluluklarının neler olduğunu belirlemiştir. Tüm katılımcılar için yatağını toplama, sofranın hazırlanmasına yardım etme ve ödev yapma öncelikli sorumluluklar olarak tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni UOD⁺ öğretimdir. Araştırmada UOD⁺ öğretim açıklama yapma, model olma, model olma sürecine ilişkin sorular sorma, rol oynama ve geri bildirim sunma basamakları izlenerek uygulanmıştır.

Hazırlık Süreci ve Pilot Çalışma

Araştırmada pilot çalışma sürecine geçmeden önce uygulamacının UOD⁺ öğretimi yüksek uygulama güvenilirliği ile sunabilmesi için ikinci araştırmacı tarafından uygulamacıya eğitim sunulmuş, uygulamacı ve ikinci araştırmacı rol oynama çalışmaları yapmış ve uygulamacı en az üç oturum üst üste UOD⁺ öğretimi %100 düzeyinde sergileyinceye değin rol oynama çalışmalarına devam edilmiştir. Rol oynama çalışmalarının hemen ardından ise pilot çalışma sürecine geçilmiştir. Pilot çalışma sürecinde uygulamacı 9 yaşında OSB olan bir çocuğa UOD⁺ öğretimi kullanarak öğretim sunmuştur. Pilot çalışma sürecinde uygulamacı hazırladığı senaryoların, öğretim planının ve veri toplama formlarının kullanılabilirliğini test etme fırsatı bulmuştur. Uygulamacı ve ikinci araştırmacı, uygulamacının pilot çalışma sürecinde kaydettiği videoları inceleyerek araştırmada herhangi bir uyarlamaya ihtiyaç olmadan deney sürecine geçilebileceğine karar vermiştir.

Genel Süreç

Araştırmada yoklama (günlük yoklama ve toplu yoklama) oturumları, uygulama

oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumlarına yer verilmiş; tüm oturumlar birebir öğretim düzenlemesiyle yürütülmüştür. Her bir oturumun nasıl gerçekleştirildiği izleyen satırlarda açıklanmıştır.

Yoklama Oturumları

Araştırmada toplu yoklama oturumları bir katılımcıyla uygulamaya geçilmeden hemen önce ve uygulama oturumlarında ölçüt karşılandıktan hemen sonra, tüm katılımcılarda aynı zamanda ve her gün bir oturum olacak şekilde düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumları arka arkaya üç oturum kararlı veri elde edene değin sürdürülmüştür. Araştırmanın günlük yoklama oturumları ise tüm katılımcılar için her uygulama oturumu öncesinde düzenlenmiştir. Hem toplu yoklama hem de günlük yoklama oturumlarında bir denemeye yer verilmiş ve her denemede katılımcılardan kendileri için belirlenen üç sorumluluğu yerine getirmeleri beklenmiştir. Günlük yoklama oturumları, oturumların düzenlenme zamanı hariç toplu yoklama oturumlarıyla aynı şekilde yürütülmüştür. Araştırmada ölçüt günlük yoklama oturumlarında toplanan verilerle karşılanmış ve bu oturumlar katılımcılar arka arkaya üç oturum %100 düzeyinde sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirinceye değin sürdürülmüştür. Araştırmanın tüm yoklama oturumları, doğal yoklama oturumları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda katılımcılara herhangi bir yönerge sunulmamış; katılımcıların belirlenen zaman aralığı içinde hatırlatılmadan yerine getirdikleri her bir sorumluluk için veri toplama formunda ilgili sorumluluğun karşısına “+” işareti; hatırlatıldığında yerine getirdikleri, yerine getirmedikleri ya da belirlenen zaman aralığı içinde yerine getirmedikleri sorumluluklar için “-” işareti konulmuştur. Bu amaçla uygulamacı ailelerle iş birliği içerisinde çalışmıştır. Ailelerden belirlenen zaman aralıkları öncesinde belirlenen ortamlara çocuklarının görmeyeceği şekilde kayıt cihazını yerleştirmeleri istenmiştir. Aynı zamanda ailelerden kendilerine verilen veri toplama formlarına çocuklarının performanslarına uygun işaretlemeler yapmaları beklenmiştir. Ardından hem veri toplama formları hem de kayıtlar uygulamacı tarafından incelenmiş ve katılımcıların her bir yoklama oturumundaki doğru tepki yüzdeleri hesaplanarak grafiğe işlenmiştir. Doğru

tepki yüzdesi [(Bağımsız olarak yerine getirilen sorumluluk sayısı / Bağımsız olarak yerine getirilmesi gereken sorumluluk sayısı) X 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Uygulama Oturumları

Uygulama oturumları haftanın beş günü, günde bir oturum olacak şekilde günlük yoklama oturumlarından hemen sonra gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarına dikkat sağlayıcı ipucunun sunulmasıyla başlanmıştır. Bu amaçla uygulamacı “Bugün birlikte sorumluluklarımızı ve sorumluluklarımızı nasıl yerine getirmemiz gerektiğini öğreneceğiz. Hazır mısınız? Başlayalım mı?” demiştir. Katılımcılar hazır olduklarını sözel ya da sözel olmayan yollarla ifade ettiklerinde uygulamacı “Harikasin, başlıyorum o zaman.” diyerek hedef beceriyi tanıtmış ve senaryo havuzunda yer alan bir senaryoyu açıklamıştır. Örneğin, “Ev içerisinde farklı sorumluluklarımız olabilir. Sorumluluklarımızın neler olduğuna ailemizle birlikte karar veririz. Mesela benim sorumluluklarımdan biri çöp atmak. Ben sorumluluklarımı yerine getirirken iki şekilde davranabilirim. Şimdi bu iki davranışı da sergileyeceğim. Beni dikkatlice izle.” diyerek model olma basamağına geçmiştir. Bu basamakta uygulamacı saate bakarak “Saat 7 olmuş. Bu saatte çöpü atmam gerekiyor. Annem bana söylemeden çöpü atayım.” demiş ve yerinden kalkarak çöpü atıyor gibi yapmıştır. Böylece uygulamacı davranışın uygun şekline model olmuştur.

Ardından uygulamacı katılımcıya “Bu davranış uygun bir davranış mı yoksa uygun olmayan bir davranış mı?” diye sormuştur. Uygulamacı katılımcının doğru yanıtlarını pekiştirirken (“Harikasin. Bu uygun bir davranış.” gibi), yanlış yanıtları için hata düzeltmesi yapmıştır (“Bu uygun bir davranış. Çünkü çöpü atmak benim sorumluluğum ve sorumluluğumu yerine getirmem gerekir. Bir dahaki sefere doğru yanıtı bulacaksın.” gibi). Hemen sonra uygulamacı katılımcıya “Peki bu davranış neden uygun/uygun olmayan bir davranıştır?” diye sormuştur. Katılımcının doğru yanıtlarını pekiştirirken (“Aferin sana. Bu uygun bir davranış çünkü sorumluluklarımızı kimse hatırlatmadan yerine getirmemiz gerekir.” gibi), yanlış yanıtları için hata düzeltmesi yapmıştır (“Bu uygun bir davranış çünkü sorumluluklarımı tam olarak yerine getirebilmem için annem söylemeden çöpü atmam gerekiyor.” gibi). Uygun davranışa yönelik model olma süreci

tamamlandıktan sonra uygulamacı davranışın uygun olmayan şeklinde model olmuştur. Bu amaçla uygulamacı saate bakarak “Saat 7 olmuş. Bu saatte çöpü atmam gerekiyor. Ama şu an canım çöpü atmam istemiyor. Hem annem de çöpü atmamı söylemedi.” demiş ve oyun oynamaya devam ediyor gibi yapmıştır. Ardından uygulamacı katılımcıya “Bu davranış uygun bir davranış mı yoksa uygun olmayan bir davranış mı?” diye sormuştur. Uygulamacı katılımcının doğru yanıtlarını pekiştirirken (“Harikasın. Bu uygun olmayan bir davranış.” gibi), yanlış yanıtları için hata düzeltmesi yapmıştır (“Bu uygun olmayan bir davranış. Çünkü çöpü atmam benim sorumluluğum ve sorumluluğumu zamanında ve annem hatırlatmadan yerine getirmem gerekir. Bir dahaki sefere doğru yanıtı bulacaksın.” gibi). Hemen sonra uygulamacı katılımcıya “Peki bu davranış neden uygun/uygun olmayan bir davranıştır?” diye sormuştur. Katılımcının doğru yanıtlarını pekiştirirken (“Aferin sana. Bu uygun olmayan bir davranış çünkü sorumluluklarımızı bağımsız olarak yerine getirmemiz gerekir.” gibi), yanlış yanıtları için hata düzeltmesi yapmıştır (“Bu uygun olmayan bir davranış çünkü sorumluluklarımı tam olarak yerine getirebilmem için zamanında ve annem söylemeden çöpü atmam gerekiyor.” gibi). Katılımcı davranışın uygun ya da uygun olmayan şekline hangi sırayla model olacağına yansız olarak karar vermiştir. Uygulamacı uygun ve uygun olmayan davranışa birer kez model olduktan sonra rol oynama basamağına geçmiştir. Rol oynama basamağında yukarıda açıklanan, uygun davranışın sergilendiği durum canlandırılmıştır. Uygulamacı katılımcıya “Şimdi bu durumu canlandırırım.” demiştir ve katılımcıya uygun davranışı sergilemesi için fırsat vermiştir. Katılımcı hedef beceriyi art arda üç kez %100 doğrulukta sergileyinceye değin rol oynama çalışmalarına devam edilmiştir. Rol oynama çalışmaları sırasında katılımcının doğru tepkileri pekiştirilirken (“Süpersin. Çok doğru davrandın.” gibi), yanlış tepkileri için hata düzeltmesi (“Sorumluluğunu hatırlaman harika. Ama bir dahaki sefere saate de dikkat et.” gibi) yapılmıştır. Katılımcının iş birliği pekiştirilerek (örn. “Bugün birlikte çok güzel çalıştık. Seni tebrik ederim.” gibi) oturum sonlandırılmıştır.

İzleme ve Genelleme Oturumları

Araştırmada uygulamanın sona ermesinden iki ve dört hafta sonra izleme verisi toplanmıştır. İzleme oturumları, yoklama oturumları gibi yürütülmüştür. Araştırmada

ayrıca kişiler ve ortamlar arası genelleme verisi toplanmıştır. Genelleme verileri uygulamaya başlamadan önce ön test, uygulama sona erdikten sonra ise son test oturumları düzenlenerek toplanmıştır. Eda ve Emre için anneannesinin evinde anneanesi tarafından genelleme verisi toplanırken, Hamza için yalnızca ön test oturumunda babaannesinin evinde babaanesi tarafından veri toplanmıştır. Hamza için genelleme son test verisi gerekli koşullar sağlanamadığından toplanamamıştır. Genelleme oturumları da yoklama oturumları gibi yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada üç tür veri toplanmıştır: Güvenirlik verileri, UOD⁺ öğretimin etkililiğine ilişkin veriler ve katılımcıların annelerinden toplanan sosyal geçerlilik verileri.

Güvenirlik Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verisi yoklama, izleme, genelleme oturumlarının tamamından toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik yüzdesi [$\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$] formülü kullanılarak hesaplanmış (Erbaş, 2018) ve tüm katılımcılar için %100 bulunmuştur. Araştırmanın yoklama, izleme ve genelleme oturumları ailelerle iş birliği içerisinde yürütüldüğünden uygulamacıdan yalnızca (a) ailelere belirlenen zaman aralığı öncesinde kayıt almaları için hatırlatmada bulunma ve (b) kayıtları inceleyerek katılımcının performansına ilişkin kayıt tutma olmak üzere iki basamağı yerine getirmesi beklenmiştir. Bu amaçla uygulamacının ailelerle yaptığı yazışmalar ve veri toplama formları incelenerek “Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” aracılığıyla uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Araştırmanın uygulama oturumlarında ise uygulamacıdan (a) açıklama yapma, (b) model olma, (c) model olma sürecine ilişkin sorular sorma, (d) rol oynama ve (e) geri bildirim sunma basamaklarını yerine getirmesi beklenmiştir. Uygulamacının UOD⁺ öğretim uygulama oturumlarını güvenilir biçimde uygulayıp uygulanmadığını değerlendirmek için “Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” kullanılmıştır. UOD⁺ öğretimin güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığına ilişkin toplanan

uygulama güvenilirliği verileri [(Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı) X 100] formülü kullanılarak analiz edilmiştir (Erbaş, 2018). Üç OSB olan katılımcı için uygulamacının tüm oturumları %100 doğrulukta uyguladığı belirlenmiştir.

Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi

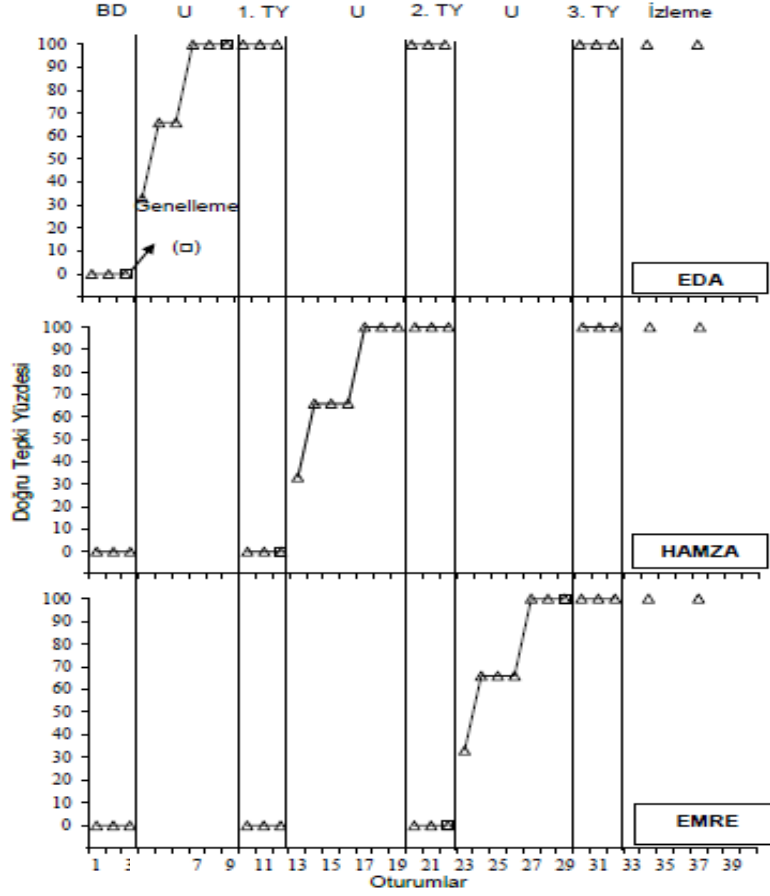
Araştırmada UOD⁺ öğretimin etkililiğine ilişkin veriler katılımcıların yoklama, izleme ve genelleme oturumlarındaki performansları dikkate alınarak toplanmış ve grafiksel olarak analiz edilmiştir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından hazırlanan “Hedef Beceri Veri Toplama Formu” kullanılmıştır. Formada bağımsız olarak yerine getirilen her bir sorumluluğun karşısına “+”, hatırlatıldığında yerine getirilen, yerine getirilmeyen ya da belirlenen zaman aralığı içinde yerine getirilmeyen sorumluluklar için “-” işareti konulmuştur. Ardından [(Bağımsız olarak yerine getirilen sorumluluk sayısı / Bağımsız olarak yerine getirilmesi gereken sorumluluk sayısı) X 100] formülü kullanılarak doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Aynı zamanda araştırmada uygulamanın etki büyüklüğünü hesaplamak üzere örtüşmeyen veri yüzdesi kullanılmıştır. Örtüşmeyen veri yüzdesinin hesaplanmasında öncelikle başlama düzeyi evresinin veri aralığı ranjı, ardından uygulama evresinde bu ranjda yer almayan veri noktası sayısı belirlenmiş, son olarak belirlenen veri noktası sayısı uygulama evresindeki toplam veri noktası sayısına bölünerek 100 ile çarpılmıştır (Tekin-İftar, 2018).

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yaklaşımı aracılığıyla toplanmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu amaçla OSB olan katılımcıların anneleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yedi sorudan oluşan sosyal geçerlik soru formu verilerin toplanmasında kullanılmıştır.

BULGULAR

UOD⁺ öğretimin sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgulara Şekil 1’de yer verilmiştir.



Not. BD = Başlama düzeyi, U = Uygulama, TY = Toplu yoklama

Şekil 1. Katılımcıların Sorumluluklarını Bağımsız Olarak Yerine Getirme Becerisine İlişkin Performansları

Eda için Elde Edilen Etkililik Bulguları

Şekil 1’de yer alan grafikte Eda’nın başlama düzeyi evresinde sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisini %0 düzeyinde gerçekleştirdiği, dördüncü uygulama oturumunda %100’lük performansa ulaştığı görülmektedir. Eda dördüncü oturumda

%100'lük performansa ulaşmasına rağmen üç oturum arka arkaya %100 düzeyinde sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirinceye değin uygulamaya devam edilmiş ve sonuç olarak Eda ile toplam altı oturum gerçekleştirilmiştir. Eda birinci, ikinci ve üçüncü toplu yoklama oturumları ve uygulama sona erdikten sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında da sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisini %100 düzeyinde sergilemeye devam etmiştir. Ek olarak Eda'nın genelleme ön test oturumunda sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisini %0 düzeyinde sergilerken, son test oturumunda %100 düzeyinde sergilediği belirlenmiştir. Son olarak örtüşmeyen veri yüzdesi kullanılarak yapılan etki büyüklüğü hesaplaması Eda için %100 bulunmuş, bu sonuç uygulamanın Eda için çok etkili olduğunu göstermiştir (Scruggs ve Mastropieri, 2001).

Hamza için Elde Edilen Etkililik Bulguları

Şekil 1'de yer alan grafikte Hamza'nın başlama düzeyi evresinde ve birinci toplu yoklama oturumlarında sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisini %0 düzeyinde gerçekleştirdiği, beşinci uygulama oturumunda %100'lük performansa ulaştığı görülmektedir. Hamza beşinci oturumda %100'lük performansa ulaşmasına rağmen üç oturum arka arkaya %100 düzeyinde sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirinceye değin uygulamaya devam edilmiş ve sonuç olarak Hamza ile toplam yedi oturum gerçekleştirilmiştir. Hamza ikinci ve üçüncü toplu yoklama oturumları ve uygulama sona erdikten sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında da sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisini %100 düzeyinde sergilemeye devam etmiştir. Ek olarak Hamza'nın genelleme ön test oturumunda sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisini %0 düzeyinde sergilediği görülmüş, ancak son test verisi toplamak mümkün olmamıştır. Son olarak örtüşmeyen veri yüzdesi kullanılarak yapılan etki büyüklüğü hesaplaması Hamza için %100 bulunmuş, bu sonuç uygulamanın Hamza için çok etkili olduğunu göstermiştir (Scruggs ve Mastropieri, 2001).

Emre için Elde Edilen Etkililik Bulguları

Şekil 1’de yer alan grafikte Emre’nin başlama düzeyi evresinde, birinci ve ikinci toplu yoklama oturumlarında sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisini %0 düzeyinde gerçekleştirdiği, beşinci uygulama oturumunda %100’lük performansa ulaştığı görülmektedir. Emre beşinci oturumda %100’lük performansa ulaşmasına rağmen üç oturum arka arkaya %100 düzeyinde sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getiremeye değin uygulamaya devam edilmiş ve sonuç olarak Emre ile toplam yedi oturum gerçekleştirilmiştir. Emre üçüncü toplu yoklama oturumu ve uygulama sona erdikten sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında da sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisini %100 düzeyinde sergilemeye devam etmiştir. Ek olarak Emre’nin genelleme ön test oturumunda sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisini %0 düzeyinde sergilerken, son test oturumunda %100 düzeyinde sergilediği belirlenmiştir. Son olarak örtüşmeyen veri yüzdesi kullanılarak yapılan etki büyüklüğü hesaplaması Emre için %100 bulunmuş, bu sonuç uygulamanın Emre için çok etkili olduğunu göstermiştir (Scruggs ve Mastropieri, 2001).

Sosyal Geçerlilik Bulguları

Katılımcıların annelerine “Yaptığımız çalışmada çocuğunuz hangi beceriyi öğrendi? Bu becerinin önemli bir beceri olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” soruları yöneltildiğinde annelerin tamamı çocuklarının sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirmeyi öğrendiklerini ifade etmiştir. Annelerden biri bu soruya ilişkin yanıtını “Sorumluluklarını herhangi bir uyarı almadan kendi başına yapma becerisini öğrendi (Hamza’nın annesi).” şeklinde yanıtlamıştır. Ek olarak anneler bu becerinin hem çocuklarının hem de kendilerinin yaşamı için çok önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Eda’nın annesi sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisinin önemine ilişkin görüşlerini “Kendi adına becerileri geliştirdi, bunları düzenli olarak yapması hem bizim açımızdan hem de kendisi için çok faydalı oldu.” şeklinde belirtmiştir.

Annelere ayrıca “Çocuğunuza sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisini öğretmek üzere evde yaptığım çalışmaları gözlemleme fırsatınız oldu. Bu çalışmalarda kullandığım yöntem, izlediğim süreç hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu

yöneltildiğinde annelerin sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisinin öğretiminde kullanılan UOD⁺ öğretime ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Eda'nın annesi uygulamaya ilişkin olumlu görüşlerini "Bu yöntemde herhangi bir olumsuz tepki göstermedi, tam tersi severek ve keyif alarak yaptı. Bu çalışmayı yaparak yaşayarak yaptığı için de kalıcı olduğunu gözlemledim." ifadeleriyle dile getirmiştir. Annelere "Kullandığım yöntemin en çok hoşunuza giden yönleri neler oldu?" sorusu yöneltildiğinde Eda'nın annesi bu soruya "Hem olumlu hem olumsuz örneklerin gösterilmesi ve rol alarak yapması hoşuma giden yönleriydi." şeklinde görüş bildirmiştir. Hamza'nın annesi bu soruya "Hoşuma gitmeyen herhangi bir durum olmadı. Her şey olumluydu." şeklinde, Emre'nin annesi ise "Model olma sürecine ilişkin sorular sorulduğunda verilen yanıtlar hoşuma gitti." şeklinde görüş belirtmiştir. Annelere ek olarak "Kullandığım yöntemin hoşunuza gitmeyen yönleri neler oldu?" sorusu yöneltilmiş ve annelerin tamamı yönleme ilişkin hoşlarına gitmeyen herhangi bir şeyin olmadığını ifade etmişlerdir.

Anneler araştırmanın sonuçlarına ilişkin sorulara da olumlu görüş belirtmişlerdir. Anneler "Çocuğunuzu öğretimini yaptığımız beceriyi ev ya da diğer toplumsal ortamlarda sergilerken gözlemliyor musunuz? Örnekler verir misiniz?" sorusunu çocuklarının öğrendikleri beceriyi doğal ortamlarda sergilemeye devam ettiklerine vurgu yaparak yanıtlamışlardır. Emre'nin annesi bu soruya ilişkin yanıtlarını "Anneannesinin, babaannesinin ve teyzesinin evine gittiğinde de bu becerileri kimse bir şey söylemeden yapıyor" şeklinde dile getirmiştir. Anneler son olarak "Çocuğunuz bulunduğu ortamlarda sorumluluklarını yerine getirdiği zaman çevresinden ne tür tepkiler alıyor? Açıklar mısınız?" sorusuna çocuklarının bu beceriyi sergilemelerinin diğerleri tarafından olumlu karşılandığını ve çocuklarının çok olumlu tepkiler aldıklarını belirterek yanıt vermişlerdir. Annelerden biri bu soruya ilişkin yanıtlarını "Olumlu tepkiler veriyorlar ve aferin diyorlar, bugün düne göre daha hızlısın gibi geri bildirimler veriyorlar (Emre'nin annesi)." şeklinde yanıtlamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, UOD⁺ öğretiminde OSB olan katılımcılara sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisinin öğretiminde etkili olup olmadığını, çocukların bu beceriyi uygulama sona erdikten sonra sergilemeye devam edip etmediklerini, ayrıca farklı ortamlara ve kişilere genelleyip genellemediklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amacın yanı sıra araştırmada OSB olan katılımcıların annelerinden öznel değerlendirme yaklaşımı aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, OSB olan katılımcıların sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisini edindiklerini, edindikleri bu beceriyi sergilemeye devam ettiklerini, farklı ortam ve kişilere genellebildiklerini göstermiştir. Ek olarak annelerin araştırmada öğretilen beceriyi, UOD⁺ öğretime ve araştırmanın sonuçlarına ilişkin olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Araştırmada yaşları 8-9 arasında değişen OSB olan katılımcılara sorumluluklarını yerine getirme becerisinin öğretiminde UOD⁺ öğretimin etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgu farklı sosyal becerilerin öğretiminde UOD⁺ öğretimin etkililiğini inceleyen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Cihon ve diğerleri, 2022; Leaf ve diğerleri, 2012; Leaf, Leaf ve diğerleri, 2016; Leaf, Taubman ve diğerleri, 2016). Ancak bu araştırmalar katılımcıların yaş özellikleri açısından incelendiğinde araştırmalarda genel olarak 3-6 yaş aralığındaki katılımcılarla, yalnızca üç araştırmada ise ilkokul çağındaki katılımcılarla (Dumproff ve Dowdy, 2023; Olcay-Gul ve Vuran, 2019; Yoo, 2019) çalışıldığı görülmektedir. Bu özellikleriyle araştırmanın çalışılan yaş grubu açısından alanyazına katkıda bulunduğu düşünölmektedir. Araştırma öğretilen hedef beceri açısından da diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır. UOD⁺ öğretimin etkililiğini inceleyen araştırmalarda ağırlıklı olarak iletişim kurma, oyun oynama, ortak dikkat gibi becerilerin öğretimine odaklanılırken, bu araştırmada sosyal beceri şemsiyesi altında yer alan ama bir yönüyle bağımsız yaşam becerileri içerisinde de değerlendirilen sorumluluklarını yerine getirme becerisinin öğretimine odaklanılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın öğretilen hedef beceri açısından da alanyazını genişlettiği düşünölmektedir. Araştırmanın diğer araştırmalardan farklılaştığı diğer bir nokta da uygulamanın yürütöldüğü ortama ilişkin özellikleridir. UOD⁺ öğretimin etkililiğinin

incelendiği araştırmaların ağırlıklı olarak klinik ortamlarda, çok azının (Cihon ve diğerleri, 2022; Dumproff ve Dowdy, 2023) ise katılımcıların evlerinde yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmanın katılımcıların evlerinde yürütülmesinin bir yandan UOD⁺ öğretim alanyazınına katkı sağlarken, diğer yandan araştırmanın ekolojik geçerliğini arttırdığı düşünölmektedir.

Araştırmada tartışılması gereken diğer bir etkililik bulgusu da örtüşmeyen veri yüzdesi kullanılarak yapılan etki büyüklüğü hesaplamalarında UOD⁺ öğretim tüm katılımcılar için çok etkili bulunmasıdır. Ayrıca katılımcılar 6-7 oturum gibi kısa bir sürede hedef beceriyi ölçütü karşılar düzeyde sergilemişlerdir. UOD⁺ öğretim tüm katılımcılar için kısa sürede çok etkili sonuçlar vermesinin olası nedenlerinden biri katılımcılardan birinin zekâ düzeyi puanı bilinmemekle birlikte diğer iki katılımcının ortalamanın üstünde bir zekâ düzeyi puanına sahip olması olabilir. Alanyazında UOD⁺ öğretim ortalama ya da ortalama üstü zekâ düzeyine sahip OSB olan bireylerde daha etkili sonuçlar verdiği vurgulanmaktadır (Değirmenci ve Olçay, 2022). Diğer bir neden ise UOD⁺ öğretimin uygulama sürecinde izlenen basamaklar olabilir. Bu araştırmada rol oynama basamağına yer verilmeyen bazı araştırmalarda (Leaf, Mitchell ve diğerleri, 2016; Leaf ve diğerleri, 2015) katılımcıların ölçüte ulaşamamaları ve rol oynama basamağına yer verilmesi durumunda ölçüte ulaşmaları bulgusu göz önünde bulundurularak rol oynama basamağına uygulamanın bir bileşeni olarak yer verilmiştir. Bu bulgu rol oynamanın UOD⁺ öğretimde gerekli olduğunu (Leaf, Taubman ve diğerleri, 2016); doğru tepkilerin davranışı betimleyen sözel övgüyle pekiştirilmesinin ve hatalı tepkiler için düzeltici geri bildirimler sunulmasının ise etkili bir öğe olduğunu vurgulayan (Leaf, Leaf ve diğerleri, 2016) alanyazını destekler niteliktedir. Üstelik araştırmada katılımcılar hedef beceriyi art arda üç kez %100 doğrulukta sergileyinceye değin rol oynama çalışmalarına devam edilmiştir. Araştırmada tekrarlı alıştırmalar yapılmasının da katılımcıların performansına katkı sağladığı düşünölmektedir. Ayrıca bu araştırmanın sosyal geçerlik bulguları da annelerin model olma ve rol oynama basamaklarının çocuklarının hoşlarına giden, dolayısıyla uygulamanın etkisini arttıran olası özellikler olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak araştırmanın uygulama oturumlarının planlanmasında dikkate

alınan noktaların araştırmada kısa sürede etkili sonuçlar alınmasına katkıda bulunduğu düşünölmektedir.

Araştırmanın izleme bulguları katılımcıların UOD⁺ öğretimle edindikleri sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisini uygulama sona erdikten iki ve dört hafta sonra korumaya devam ettiklerini göstermiştir. UOD⁺ öğretimin etkililiğini inceleyen çalışmaların tamamında da izleme verileri toplanmış ve bu araştırmalardan elde edilen bulgular da katılımcıların çok büyük bir bölümünün edindikleri becerileri koruduklarını göstermiştir. Dolayısıyla araştırmanın izleme bulguları UOD⁺ öğretimin etkililiğini inceleyen diğer araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Leaf, Taubman ve diğerleri, 2016; Milne ve diğerleri, 2017; Olçay-Gul ve Vuran, 2019).

Araştırmada ayrıca iki katılımcı için genelleme bulgusu toplanırken bir katılımcı için son test oturumunda genelleme verisi toplamak mümkün olmamıştır. Hamza için ön test verisi babaannesinin evinde toplanmıştır, ancak babaannesinin Ankara'dan taşınması nedeniyle son test verisi toplanamamıştır. Diğer katılımcılar için genelleme bulguları yine anneannelerinin evlerinde ancak ebeveynleri yanlarında yokken anneanneleri tarafından toplanmıştır. Araştırma bulguları her iki katılımcının edindikleri sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisini farklı ortamlara ve kişilere genellediklerini göstermiştir. Araştırmanın genelleme bulguları da genelleme verilerinin sistematik olarak toplandığı sınırlı sayıda araştırmayı desteklemektedir (Au ve diğerleri, 2016; Cihon ve diğerleri, 2022; Dumproff ve Dowdy, 2023; Ferguson ve diğerleri, 2021). Ek olarak UOD⁺ öğretimin etkililiğini inceleyen araştırmaların bazılarında sistematik olarak genelleme verisinin toplanmadığı, (Leaf, Mitchell ve diğerleri, 2016; Milne ve diğerleri, 2017; Yoo, 2019) ancak uygulamanın doğal ortamlarda ve koşullarda yürütölmesinin genellemeye katkı sağladığı belirtilmektedir. Bu araştırmada uygulamanın hem doğal koşullarda yürütölmesinin hem de sistematik olarak genelleme verisinin toplanmasının araştırmanın güçlü yönlerinden biri olduğu ve alanyazını zenginleştirdiği düşünölmektedir.

Araştırmada katılımcıların annelerinden toplanan sosyal geçerlik verileri de annelerin genel olarak araştırmaya ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur. UOD⁺

öğretimin etkililiğinin incelendiği alanyazında çok az sayıda araştırmada katılımcıların kendilerinden, ailelerinden, eğitimcilerinden sosyal geçerlik verilerinin (Cihon ve diğerleri, 2022; Dumproff ve Dowdy, 2023; Milne ve diğerleri, 2017; Olcay-Gul ve Vuran, 2019) toplandığı ve bu araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulgularının ilgili alanyazını desteklediği görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulguları annelerin çocuklarının sorumluluklarını bağımsız olarak yerine getirme becerisini edinmelerinin hem kendileri hem de çocukları için çok önemli olduğunu ve çocuklarının bağımsızlıklarını desteklediğini belirttiklerini ortaya koymuştur. Hedef becerinin belirlenmesi sürecinde hem öğretmenlerden hem de ailelerden görüş alınmasının ve katılımcıların günlük yaşamda gereksinim duyabilecekleri işlevsel bir becerinin belirlenmesi için çaba harcanmasının bu bulgunun ortaya çıkmasına katkı sunduğu düşünülmektedir. Ek olarak sosyal geçerlik bulguları annelerin öğretim sırasında kullanılan UOD⁺ öğretime ilişkin de olumlu görüş belirttiklerini göstermiştir.

Araştırmanın Türkiye’de yürütülmesi de bu araştırmanın diğer bir güçlü özelliği olarak değerlendirilebilir. Alanyazında UOD⁺ öğretimin bilimsel dayanaklı bir uygulama olarak değerlendirilebilmesi için farklı coğrafi bölgelerde farklı araştırmacı gruplarıyla yürütülecek araştırmalara gereksinim olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmanın bu özelliği ile de UOD⁺ öğretimin bilimsel dayanaklarının oluşmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın güçlü özellikleri gibi sınırları ve sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu araştırma üç OSB olan katılımcı ve bu katılımcılara tek bir sosyal becerinin öğretimi ile sınırlıdır. Ancak tek denekli araştırma modelleri alanyazınında araştırmanın üç katılımcı ve tek bir bağımlı değişkenle gerçekleştirilmesinin deneysel kontrolün sağlanması için yeterli olduğu ifade edilmektedir (Fidan, 2018). Araştırmada bir katılımcıdan son test genelleme verisinin toplanamaması ve yalnızca annelerden öznel değerlendirme yaklaşımıyla sosyal geçerlik verisinin toplanması ise bu araştırmanın en önemli sınırlılıklarıdır. Her ne kadar araştırmanın planlanması sürecinde genelleme ön test ve son test verilerinin tüm katılımcılardan toplanması hedeflense de uygulamacının kontrolü dışındaki çeşitli etmenler nedeniyle veri toplamak mümkün olmamıştır. Yine önceden

planlanmasına rağmen evlerde veri toplamada yaşanan güçlükler nedeniyle sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanamamıştır.

Araştırma bulgularından yola çıkılarak OSB olan çocukların ebeveynlerine, öğretmenlerine, uzmanlara OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde UOD⁺ öğretimi kullanmaları önerilebilir. OSB olan çocukların ebeveynlerine, öğretmenlerine, uzmanlara UOD⁺ öğretimi nasıl uygulayacaklarına ilişkin eğitimler verilerek, bu uygulamanın eğitim ortamlarında kullanımı yaygınlaştırılabilir. Araştırmacılara ise farklı yaş grubundaki ve özelliklerdeki OSB olan çocuklara farklı sosyal becerilerin yanı sıra farklı becerilerin öğretiminde de UOD⁺ öğretimin etkililiğini incelemeleri, bu araştırmalarda genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmasını planlamaları önerilebilir. Farklı uygulamacılara (aileler, akranlar gibi) UOD⁺ öğretimi uygulama bilgi ve becerisi kazandırılarak onlar tarafından sunulan öğretimin etkililiği incelenebilir. UOD⁺ öğretimin bilimsel dayanaklarının oluşması için farklı coğrafi bölgelerde farklı katılımcı grupları üzerindeki etkililiğinin incelendiği araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKLAR

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). USA: American Psychiatric Publishing.
- Au, A., Mountjoy, T., Leaf, J. B., Leaf, R., Taubman, M., McEachin, J., ve Tsuji, K. (2016). Teaching social behaviour to individuals diagnosed with autism spectrum disorder using the cool versus not cool procedure in a small group instructional format. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 41(2), 115-124. doi: 10.3109/13668250.2016.1149799
- Bock, M. A. (2007). The impact of social-behavioral learning strategy training on the social interaction skills of four students with asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 88-95. doi: 10.1177/10883576070220020901.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2023). *Autism spectrum disorder: Data and statistics*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/addm.html> adresinden erişilmiştir.
- Cihon, J. H., Ferguson, J. L., Lee, M., Leaf, J. B., Leaf, R., ve McEachin, J. (2022). Evaluating the cool versus not cool procedure via telehealth. *Behavior Analysis in Practice*, 15, 260–268. doi: 10.1007/s40617-021-00553-z
- Değirmenci, H. D., ve Olçay, S. (2022). Model olma ve model olmanın bileşen olarak yer aldığı uygulamalar. Ç. Aykut ve S. Olçay (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler için etkili öğretim yöntemleri* içinde (s. 121-152). Ankara: Vize Akademik.
- Dumproff, B. M., ve Dowdy, A. G. (2023). Effects and social validation of remote parent training and implementation of the cool versus not cool. *Journal of Positive Behavior Interventions*. doi: 10.1177/10983007221150829
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (ss. 109-128) . Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ferguson, J. L., Milne, C. M., Cihon, J. H., Leaf, J. B., McEachin, J., ve Leaf, R. (2021). Using the teaching interaction procedure to train interventionists to implement the Cool versus Not Cool™ procedure. *Behavioral Interventions*, 36(1), 211-227. doi: 10.1002/bin.1741
- Fidan, A. (2018). Tek-denekli araştırmalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 147-210). Ankara: Vize Akademik.

- Gray, K. M., Keating, C. M., Taffe, J. R., Brereton, A. V., Einfeld, S. L., Reardon, T. C., ve Tonge, B. J. (2014). Adult outcomes in autism: Community inclusion and living skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(12), 3006-3015. doi: 10.1007/s10803-014-2159-x
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., ve Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, *71*(2), 165-179. doi: 10.1177/001440290507100203
- Leaf, J. A., Leaf, J. B., Milne, C., Townley-Cochran, D., Oppenheim-Leaf, M. L., Cihon, J. H. ..., ve Leaf, R. (2016). The effects of the cool versus not cool procedure to teach social game play to individuals diagnosed with autism spectrum disorder. *Behavior Analysis in Practice*, *9*(1), 34-49. doi: 10.1007/s40617-016-0112-5
- Leaf, J. B., Mitchell, E., Townley-Cochran, D., McEachin, J., Taubman, M., ve Leaf, R. (2016). Comparing Social Stories TM to Cool Versus Not Cool. *Education and Treatment of Children*, *39* (2), 173-185. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/44684102>
- Leaf, J. B., Taubman, M., Leaf, J., Dale, S., Tsuji, K., Kassardjian, A., ... ve McEachin, J. (2015). Teaching social interaction skills using cool versus not cool. *Child & Family Behavior Therapy*, *37*(4), 321-334. doi: 10.1080/07317107.2015.1104778
- Leaf, J. B., Taubman, M., Milne, C., Dale, S., Leaf, J., Townley-Cochran, D., ... ve McEachin, J. (2016). Teaching social communication skills using a cool versus not cool procedure plus role-playing and a social skills taxonomy. *Education and Treatment of Children*, *39*(1), 44-63. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/44684094>
- Leaf, J. B., Tsuji, K. H., Griggs, B., Edwards, A., Taubman, M., McEachin, J., ... ve Oppenheim-Leaf, M. L. (2012). Teaching social skills to children with autism using the cool versus not cool procedure. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *47*(2), 165-175. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23880097>
- Llaneza, D. C., DeLuke, S. V., Batista, M., Crawley, J. N., Christodulu, K. V., ve Frye, C. A. (2010). Communication, interventions, and scientific advances in autism: A commentary. *Physiology & Behavior*, *100*(3), 268-276. Doi: 10.1016/j.physbeh.2010.01.003
- Mendelson, J. L., Gates, J. A., ve Lerner, M. D. (2016). Friendship in school-age boys with autism spectrum disorders: A meta-analytic summary and developmental,

- process-based model. *Psychological Bulletin*, 142(6), 601-622. doi: 10.1037/bul0000041
- Milne, C., Leaf, J. A., Leaf, J. B., Cihon, J. H., Torres, N., Townley-Cochran, D., ... ve Oppeheim-Leaf, M. (2017). Teaching joint attention and peer to peer communication using the cool versus not cool procedure in a large group setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29, 777-796. doi: 10.1007/s10882-017-9556-y
- National Autism Center (NAC). (2010). *A parent's guide to evidence-based practice and autism: Providing information and resources for families of children with autism spectrum disorders*. Randolph. Retrieved from <https://nationalautismcenter.org/national-standards-project/>.
- National Autism Center (NAC). (2015). *Findings and conclusions: National standards Project, phase 2*. Randolph. Retrieved from <https://nationalautismcenter.org/national-standards-project/>.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDS). (2014). *What are evidence-based practices?* Retrieved from <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>.
- Olçay-Gül, S. ve Vuran, S. (2019). Effectiveness of teaching social skills to individuals with autism spectrum using cool versus not cool. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(2), 132-146. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26663972>
- Reichow, B., Volkmar, F., ve Cicchetti, D. V. (2008). Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1311-1319. doi: 10.1007/s10803-007-0517-7
- Sansosti, F. J., ve Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 162-178. doi: 10.1177/1098300708316259
- Scruggs, T. E., ve Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, 9(4), 227-244. doi: 10.1207/S15327035EX0904_5
- State, T. M., ve Kern, L. (2012). A comparison of video feedback and in vivo self-monitoring on the social interactions of an adolescent with Asperger syndrome. *Journal of Behavioral Education*, 21, 18-33. doi: 10.1007/s10864-011-

9133-x

- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... ve Savage, M. N. (2020). *Evidence-Based Practices for children, youth, and young adults with autism*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Tekin-İftar, E. (2018). Grafik ve görsel analiz. E. Tekin-İftar (Ed.). *Davranış ve eğitim bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (ss. 401-436). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E., ve Değirmenci, H. D. (2012). Otizm spektrumu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 264-326). Ankara: Vize Akademik.
- Vuran, S., ve Olçay, S. (2021). Sistematiik derleme: Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde uygun olan ve olmayan davranış örnekleriyle öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 491-515. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.533710
- Waugh, C., ve Peskin, J. (2015). Improving the social skills of children with HFASD: An intervention study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(9), 2961-2980. doi: 10.1007/s10803-015-2459-9.
- Webb, B. J., Miller, S. P., Pierce, T. B., Strawser, S., ve Jones, W. P. (2004). Effects of social skill instruction for high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 53-62. doi: 10.1177/10883576040190010701.
- White, W. S., Keonig, K., ve Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1858-1868. doi: 10.1007/s10803-006-0320-x.
- Yoo, M. (2019). *Component analysis of the cool vs. not cool procedure. culminating projects in community psychology*, (Master thesis). St. Cloud State University, Minnesota.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., ve Szatmari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23(2-3),143-152. doi: 10.1016/j.ijdevneu.2004.05.001.

SUMMARY

Introduction

Children with autism spectrum disorder (ASD) require structured programs and instructional practices, in other words, systematic social skills instruction, to reduce or eliminate social skill problems as any other skills (Tekin-Iftar & Değirmenci, 2012). Several studies demonstrated that various social skills interventions could help individuals with ASD to acquire new social skills (Bock, 2007; Sansosti & Powell-Smith, 2008; State & Kern, 2012). In literature, one of the social skills interventions for individuals with ASD that requires further research is cool versus not cool procedure (CNC) (Vuran & Olçay, 2021). CNC was initially proposed by Leaf and colleagues in 2012 to improve the social skills of individuals with ASD (Leaf et al., 2012). CNC was described as a social differentiation program where both the cool (socially appropriate) and not cool (socially inappropriate) forms of the target social skill are demonstrated and the individual is expected to differentiate these forms of the skill (Vuran and Olçay, 2021). CNC includes the explanation, modeling both cool and not cool forms of the skill, asking questions about whether the behavior was cool and why it was cool, role play, and feedback stages (Leaf et al., 2012). A few studies investigated the effectiveness of CNC on the instruction of social skills to individuals with ASD. Literature review on CNC revealed that (a) there were fewer studies on the effectiveness of the intervention on the instruction of various social skills to individuals with ASD; thus, the scientific interest in the method is quite novel, (b) only a single study was conducted in Turkey on the effectiveness of the intervention, and further studies are required in different geographical regions to determine the scientific basis of the intervention, (c) further research are required to investigate the effectiveness of the intervention on the instruction of various social skills to individuals with ASD who attend primary and junior high schools, (d) There is a need for more research examining the effectiveness of role-playing exercises used as one of the steps of practice in teaching target social skills, and (e) further research are required to systematically collect generalization data and analyze the social validity of the intervention. The present study aimed to investigate the effectiveness of CNC on the instruction of social skills to individuals with ASD, based on the issues discussed in the literature. If it could be determined that CNC is effective, the study findings could contribute to the literature on ASD, social skills instruction, and effective instruction, as well as the scientific analysis of CNC, and could help the parents of the children with ASD, teachers and experts who work with these children on the planning and implementation of social skills instruction.

Method

The study was conducted with three 8-9 years old individuals with ASD, who attended inclusive education in a primary school. Two participants were male, and one was female. In the study, the effects of CNC to teach participants with ASD taking responsibilities was investigated with the multiple probe design across participants. The study included probe (daily probe and full probe), intervention, maintenance, and generalization sessions and all sessions were conducted in one-on-one instructional arrangement. Three types of data were collected in the study: reliability data (interobserver reliability and treatment fidelity), the effectiveness data, and social validity data that

was collected from the mothers of the participants. In the study, the interobserver reliability and treatment fidelity coefficients were 100% for all participants. The effectiveness data were analyzed graphically, and social validity data were analyzed descriptively.

Findings

The study findings demonstrated that CNC was effective to teach primary school students with ASD to acquire the taking responsibility skills, maintain and generalize this skill to across different settings and people. Furthermore, the social validity findings revealed that mothers expressed positive views on the improvement of the skills of their children to taking responsibility skill, the CNC, and the acquisition, maintenance, and generalization findings.

Discussion

The acquisition, maintenance, generalization and social validity findings of the present study, which aimed to determine that CNC was effective in the instruction of the skill of taking responsibility to 8-9 years old individuals with ASD, were consistent with the findings reported by previous studies the investigated the effects of CNC. Furthermore, it could be suggested that the study contributed to the literature on ASD, effective instruction, and CNC within the realm of the age and skill groups, and the generalization and social validity data contributed to the CNC literature.

ORCID

İbrahim Toprak  ORCID 0009-0005-8607-985X

Seray Olçay  ORCID 0000-0002-5007-7466

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmaya katılım sağlayan otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ve ebeveynlerine teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Bezmialem Üniversitesi Etik Komisyonunun 11.12.2023 tarih ve E-54022451-050.05.04-132977 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Araştırma içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimizi, görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumuzu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumuzu, atıfta bulunduğumuz eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimizi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımızı beyan ederiz.

Early Childhood Preservice Teachers' Metaphoric Perceptions of Child in Turkish Culture*

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Türk Kültüründe Çocuk Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Şerife Nur KARAÇELİK-VAROL¹, Hatice BEKİR²

¹Gazi University, Department of Early Childhood Education. e-mail: serifenurkaracelik@gazi.edu.tr

²Gazi University, Department of Early Childhood Education. e-mail: shatice@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 22.02.2024

Yayına Kabul Tarihi: 13.05.2024

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate early childhood preservice teachers' perceptions of the "Child in Turkish Culture" through metaphors. The study group consists of 117 undergraduate students enrolled in the early childhood education program of a state university. The research data are based on the Personal Information Form and the participants' statements "In Turkish culture, a child is like... because...", which were obtained by filling in the blanks in the expression. The data were analyzed using the content analysis method. In the research, a phenomenological study was conducted as part of the qualitative research approach. As a result, 99 valid metaphors, 76 of which were different, were examined in terms of their common features and classified into 11 categories. According to the findings, the most frequently produced metaphors were joy, flower, gold, dough, tree, and puppet. The categories in which the most metaphors were produced are, respectively, "a precious asset", "the future of society", "manipulable and moldable", "natural and source of happiness". Freshmen preservice teachers mostly produce metaphors belonging to the "natural and source of happiness", while the metaphors created by senior preservice teachers intensify in the categories of "a precious asset" and "the future of society".

Keywords: Child in Turkish culture, Early childhood preservice teacher, Metaphor.

***Reference:** Karaçelik-Varol, Ş. N., & Bekir, H. (2024). Early childhood preservice teachers' metaphoric perceptions of child in Turkish culture. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 44(3), 2255-2279.

ÖZ

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının "Türk kültüründe çocuk" kavramına yönelik algılarının metafor yoluyla incelenmesi amaçlanmaktadır. Ankara'da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği programında öğrenimine devam eden ve gönüllü olarak katılım sağlayan 117 lisans öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından bir veri toplama aracı tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu ve katılımcıların "Türk kültüründe çocuk gibidir., çünkü" ifadesindeki boşlukların doldurulması ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen 76'sı farklı olmak üzere 99 geçerli metafor ortak özellikleri açısından incelenerek 11 kategori altında toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre en çok üretilen metaforlar neşe, çiçek, altın, hamur, ağaç ve kukla olmuştur. En çok metaforun üretildiği kategoriler ise sırasıyla değerli bir varlık, toplumun geleceği, yönlendirilebilir ve şekillenebilir, doğal ve mutluluk kaynağı kategorileridir. Birinci sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının en fazla "doğal ve mutluluk kaynağı" kategorisine ait metafor ürettiği görülmektedir. Dördüncü sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforlar ise "değerli bir varlık" ve "toplumun geleceği" kategorilerinde yoğunlaşmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Türk kültüründe çocuk, Okul öncesi öğretmen adayı, Metafor.

INTRODUCTION

Culture is often defined as the beliefs, behaviors, customs, and values that characterize a particular social group (Lansford, 2022). Culture is not fixed; it is influenced over time by various factors, such as globalization, technology, social media, and urbanization (Lansford, Badahdah & Ben Brik, 2021). Culture has emerged as a product of many components and is constantly changing. Language, religion, history, customs and traditions, economy, geography, and values are examples of cultural elements. The value and perception of children, who are a part of culture and are affected by the culture in which they live, vary from culture to culture (Kağıtçıbaşı, 2017).

The fundamental cultural difference between Western and Asian cultures lies in their concepts of independence and interdependence (Wang & Leichtman, 2000). The United States and Europe exemplify independent/individualistic cultures in which personal goals take precedence. Conversely, in interdependent/collectivist societies, such as those in Asia, there is greater emphasis on family and communal goals over individual

needs. Consequently, in Western cultures, children are encouraged to express themselves and to foster independence, competitiveness, and self-sufficiency. However, in Asian cultures, there is more emphasis on children obeying, being harmonious, showing respect to elders, and emphasizing social interdependence (Keller & Otto, 2009). As a result of various cultural norms, the way adults perceive children varies among cultural groups, with differing impacts on children's developmental outcomes (Huang, Cheah, Lamb & Zhou, 2017).

The expectations from children in different cultures have evolved over time. For instance, in Chinese culture, shyness has been previously seen as a desirable trait associated with social competence and group conformity. However, with increasing Westernization and the transition to a market-based economy in Chinese culture, where personal initiative is rewarded, views on children's shyness have changed. Adults now consider shyness as an indicator of social inadequacy and tend to avoid reinforcing it (Chen, 2019). Contrasted with different cultures, while "obedience to parents" is chosen by 60% of Turkish parents as the most desired trait among children, only 18% chose "independence and self-confidence" (Kağıtçıbaşı, 1982). In Turkish families, demanding obedience from children is widespread. Turkish mothers, even when living apart from their culture, tend to adhere to Turkish cultural values, emphasizing obedience, regardless of their social background (Yağmurlu & Sanson, 2009).

In the study titled "Value of children and family change: A three-decade portrait from Turkey" conducted by Kağıtçıbaşı and Ataca (2005), the reasons why mothers desire children, their expectations from their children when they become adults, and the numbers of existing, desired, and ideal children were examined. The value of the child was analyzed in three separate categories: economic, psychological, and social. Economic value refers to the child's support of the parents as they age, assistance in household chores, and financial contribution to the family. Psychological value includes the satisfaction of seeing the child grow, happiness derived from having young children around, and having someone to love and care for. Social value involves the continuation of the family's surname through the acceptance of the child by society. When

examining the reasons for desiring children, it is evident that in 2003, according to mothers, the psychological value of the child was significantly more important, whereas in 1975, according to mothers, the economic/utilitarian value of the child and “bearing a male child” were more important. When examining the expectations of their adult children, it was observed that in 2003, mothers' expectations of their adult children were much lower than in 1975. This applies to the expectations of both the daughters and sons. A comparison between mothers in 1975 and 2003 revealed a significant decrease in the number of existing, desired, and ideal children.

In another study conducted in Turkey by Kağıtçıbaşı, Sunar, and Bekman (2001), mothers emphasized politeness (37%) and obedience (35%) more than other qualities when defining the concept of a “good child”. However, very few mothers mentioned being autonomous and self-sufficient (3.6%). Among the behaviors that most please mothers in children, positive relationship behaviors such as “treating the mother well” are among the most commonly mentioned. Positive social-relational behaviors (including being obedient, showing kindness, and getting along well with others) account for almost 80% of desired behaviors in children, according to mothers. Therefore, in Turkish culture, there is generally a high value placed on positive social orientation, appropriate behavior, and particularly on obedient tendencies. Kağıtçıbaşı (2017) also notes that the education levels of adults influence their perceptions of children. For example, many less-educated traditional Turkish mothers talk more about their children's growth than their upbringing. Raising children is more often used to ensure their physical growth.

Although metaphors provide insights into how people conceptualize their experiences, they are also closely related to culture. There are many different definitions of metaphors, especially in the social sciences. Holman (1980) defines metaphor as “a covert comparison that identifies one object with another imaginatively”. Massengill, Shaw, and Mahlios (2008), on the other hand, define metaphor as “a tool for describing experience to give meaning to a person's life”. According to Zhao, Coombs, and Zhou (2010), metaphor is not only a figure of speech but also constitutes a fundamental

mechanism of the mind that allows the modeling and concretization of previous experiences. Therefore, metaphors can be understood as a psychological modeling experience that leads to new conceptual insights. The significant relationship between metaphor and culture has been noted by Alger (2009): “Metaphors are often traditional”. This indicates that metaphors are commonly found within cultures, and their meanings are shared across cultural contexts.

In research conducted with different study groups, metaphorical perceptions related to the concept of “child” have been investigated. For instance, studies have been carried out with early childhood preservice teachers (Akgün, 2016; Ergin, Şahin & Erişen, 2013; Koçer, Ünal & Eskidmir Meral, 2015), early childhood teachers (Ertul, 2020; Kuyucu, Şahin & Kapıcıoğlu, 2013; Lüle-Mert, 2021; Özdemir, Adıgüzel & Yıldız, 2019), students in child development departments (Demirbaş, 2015; Gülen & Dönmez, 2020; Güngör & Ogelman, 2022), students in recreation departments (Ünal, Silik & Çetinkaya, 2021), and parents (Ercan, 2014; Pesen, 2015). Previous research has focused on the general metaphorical perception of the concept of “child”, making it particularly important for this study to specifically examine the concept of “child” within the context of Turkish culture. Early childhood preservice teachers represent the educators of the future, and the role of the teacher in a child's early years holds significant value. Hence, it is crucial to collaborate with preservice teachers and explore their perceptions of the concept of children in Turkish culture through metaphors. Examining the metaphors of early childhood preservice teachers regarding the concept of “child in Turkish culture” and evaluating them based on their university education will contribute to the literature. Due to the cultural differences in the perception of children and the values attributed to them, this research will facilitate a better understanding of the perception of children in Turkish culture, thereby providing professional contributions to future teachers. Upon reviewing existing research, no studies specifically investigating the metaphorical perceptions of early childhood preservice teachers regarding the concept of “child in Turkish culture” have been found. Therefore, the main aim of this research is to investigate the metaphorical perceptions

of early childhood preservice teachers regarding the concept of “child in Turkish culture”. In line with this main objective, answers were sought to the following questions:

1- What are the metaphors of early childhood preservice teachers regarding the concept of “child in Turkish culture”?

2- What are the metaphors of early childhood preservice teachers regarding the concept of “child in Turkish culture” according to their grade levels?

METHODS

Research Model

In this research, the phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used to better understand the participants' perceptions regarding the concept of “child in Turkish culture” through the lens of metaphor. Qualitative research methods provide detailed information for a deeper understanding of the subject matter in an exploratory and interpretative manner (Creswell, 2013). Because of its focus on phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding of, phenomenological design was preferred for this research. The metaphor method allows for a rich and in-depth data collection in qualitative studies, enabling the description, understanding, and comparison of social phenomena through metaphors (Patton, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, the phenomena mentioned by early childhood preservice teachers regarding the concept of “child in Turkish culture” were examined.

Study Group

The study included 117 preservice teachers who were enrolled in the undergraduate program for early childhood education at a state university faculty of education in Ankara. Among the participants, 23.07% were freshman, 35.04% were sophomore, 25.64% were junior, and 16.23% were senior. The majority of the group, comprising

94.87%, were female, with only 5.12% being male students. In terms of age distribution, 11.11% were aged 18 years or below, 16.23% were 19 years old, and the majority, accounting for 63.24%, were aged 20 years or older. When it comes to siblings, 1.70% of preservice teachers had no siblings, 19.65% had one sibling, 32.47% had two siblings, 25.64% had three siblings, and 20.51% had four or more siblings.

Data Collection Tools

Data were collected using a metaphor form comprising two sections. The first section required early childhood preservice teachers to provide demographic information. In the second section, participants were prompted to complete the statement “In Turkish culture, a child is like...” in order to elucidate the metaphors associated with the concept of “child in Turkish culture”. Additionally, participants were required to fill out a personal information form, which included questions about gender, age, number of siblings, and grades.

Data Analysis

The research data were analyzed using the content analysis method, which aims to create a conceptual model by categorizing words into fewer categories related to content. In this study, content analysis was conducted in four stages: coding and classification, category formation, naming categories, and transferring them to the computer.

1- Coding and classification: Initially, the expressions of early childhood preservice teachers regarding the metaphor of “child in Turkish culture” were sorted alphabetically for data analysis. Coding was performed based on the generated metaphors, excluding codes where the reason was not stated or where the relationship between the metaphor and reason was not understood. The participants in the study group were coded as ECPT-1 (Early childhood preservice teacher-1), ECPT-2, ...ECPT-117.

2- Category formation: Next, the metaphors provided by early childhood preservice teachers were grouped into categories based on their common characteristics.

Metaphors lacking characteristics belonging to any created categories were excluded from classification.

3- Naming categories: The categories formed by grouping the metaphors according to relevant literature were named by the researchers.

4- Transfer to the computer environment: In the final stage, the metaphors and categories were transferred to a computer environment, and frequency values were calculated for further analysis.

Ethics Issues

The participants indicated their willingness to participate in the study by signing a voluntary consent form. The data for the research were obtained with ethical approval from the Gazi University Ethics Committee at the meeting held on 05.09.2023, under decision number 15, and approved with Ethics Committee conformity approval number E-77082166-604.01.02-743837.

FINDINGS

In this section, the findings obtained from the research data are presented in two parts: metaphors created by early childhood preservice teachers and metaphors created by them according to their grade levels.

Metaphors Created by Early Childhood Preservice Teachers

A total of 76 different metaphors were generated by 117 early childhood preservice teachers participating in the research regarding the concept of “child in Turkish culture”, resulting in 99 valid metaphors in total. The most frequently used metaphor by early childhood preservice teachers was “joy (n=7)”. Additionally, other frequently used metaphors include “flower (n=4), gold (n=3), dough (n=3), tree (n=3), puppet (n=3), heritage (n=2), water (n=2), sun (n=2), light (n=2), mirror (n=2)”. In accordance with the research data, preservice teachers’ perceptions of the concept of “child in Turkish culture” are presented within the framework of categories. The established categories are determined as “A precious asset, future of society, manipulable and moldable,

natural and source of happiness, in need of attention and care, harboring negative emotions, reason for societal acceptance, reflective, reason for being a family, labor-intensive, pure and clean". The metaphors expressed by early childhood preservice teachers and the categories formed from these metaphors are presented in Table 1.

Table 1. Categories Formed from Preservice Teachers' Metaphors Related to the Concept of "Child in Turkish Culture"

Categories	Metaphors	Frequency (f)
A precious asset	Water (2), sun (2), gold (3), light (2), diamond (1), fish (1), pupil of eye (1), blessing (1), treasury (1), heritage (1), jewel (1), miracle (1), a piece of people themselves (1), valuable object (1), pearl grain (1)	20
The future of society	Heritage (2), small adult (1), tree (1), root of the tree (1), candlelight (1), bread (1), water (1), assurance (1), investment (1), present (1), miniature adult (1), future of the state (1), foundation for the future (1), light (1), seed of culture (1)	16
Manipulable and moldable	Dough (3), tree (3), puppet (3), robot (1), domino stones (1), copy (1), parental imprint (1), sapling (1), wood (1)	15
Natural and source of happiness	Joy (7), flower (2), rainbow (1), sun (1), Eid (1)	12
In need of care and attention	Flower (4), tree (1), seed (1), sapling (1), baby (1), glued to the family (1)	9
Harboring negative emotions	Object (2), prisoner (1), obligation (1), worthless (1), Mom and dad's second life (1), adult motif (1)	7
Reason for societal acceptance	Necessity (1), tool (1), status (1), object (1), salt in food (1), purpose (1), fruit (1)	7
Reflective	Mirror (2), plentifulness (1), river (1)	4
Reason for being a family	Reason for becoming a family (1), tool (1), obligation (1), basic entity that keeps the family together (1)	4
Labor-intensive	Fruit (1), coal (1), sapling (1)	3

Pure and clean	Water (1), angel (1)	2
Total	76	99

Table 1 shows the metaphors, the categories they belong to, and the number of participants. According to Table 1, the metaphor most frequently expressed by participants was found in the “A precious asset” category. This category is followed by the categories of “Future of society, manipulable and moldable, natural and source of happiness”. Examples of categories, relevant metaphors, and rationales for metaphors are as follows:

1st Category: A Precious Asset

This category included 20 participants (20.20%) and 15 metaphors (19.73%), respectively. The most frequently used metaphors in the “A precious asset” category are “water (2), sun (2), gold (2), light (2)”. These metaphors emphasize children's ability to illuminate their surroundings and values. The following are examples of metaphors in this category, along with their rationale.

ECPT-36: “In Turkish culture, a child is like the sun. Because they illuminate the house where they are born”.

ECPT-53: “In Turkish culture, a child is like heritage. Because the child represents the future and is valuable”.

ECPT-70: “In Turkish culture, a child is like a jewel. Because children are valued in Turkish culture”.

ECPT-90: “In Turkish culture, a child is like a miracle. Because it is a precious gift that comes when people lose hope”.

2nd Category: The Future of Society

This category included 16 participants (16.16%), and 15 metaphors (19.73%). The most frequently used metaphor in this category is “heritage (2)”. The metaphors in this category emphasize that children are the future of society, state, and culture. The following are examples of metaphors in this category, along with their rationale.

ECPT-47: “In Turkish culture, a child is like a tree. Because, just like a tree, they start from a seed, are nurtured, and when they grow up, they benefit from their shade and fruit”.

ECPT-78: “In Turkish culture, a child is like the future of the state. Because the child represents the continuity of the generation. If the generation continues, the future of the state also continues”.

ECPT-92: “In Turkish culture, a child is like light. Because light symbolizes hope, life means the future, and the child is the light that illuminates our future”.

ECPT-101: “In Turkish culture, a child is like the valuable legacy left to the world. Because Turks want to raise their children perfectly in every aspect and leave them as beneficial individuals to the country and nation after them”.

3rd Category: Manipulable and Moldable

This category included 15 participants (15.15%) and 9 metaphors (11.84%). The most frequently used metaphors in the “Manipulable and moldable” category are “dough (3), tree (3), puppet (3)”. The common characteristic of metaphors in this category is that children are open to guidance and can be shaped according to interventions. The following are examples of metaphors in this category, along with their rationale.

ECPT-6: “In Turkish culture, a child is like dough. Because they are raised within the framework of our traditions and customs, and children are shaped accordingly”.

ECPT-10: “In Turkish culture, a child is like a robot being directed according to instructions. Because most parents in Turkey do not know how to raise a child”.

ECPT-32: “In Turkish culture, a child is like a copy of the family’s desire to be based on their own thoughts. Because even though they support their development, when children have a different opinion, situations like judgment and lack of understanding occur. But there has been improvement in this regard lately”.

ECPT-52: “In Turkish culture, a child is like a puppet. Because the family believes they have a say in every aspect of the child’s life”.

ECPT-108: "In Turkish culture, a child is like wood. Because they become whatever shape they are given".

4th Category: Natural and Source of Happiness

This category included 12 participants (12.12%) and 5 metaphors (6.57%). The most frequently used metaphors in the "Natural and source of happiness" category are "joy (7), flower (2)". The common characteristic of metaphors in this category is that children are natural sources of joy, happiness, and peace to their surroundings. The following are examples of metaphors in this category, along with their rationale.

ECPT-56: "In Turkish culture, a child is like a flower that ties you to life. Because it makes you forget all your bad moments".

ECPT-63: "In Turkish culture, a child is like the sun. Because children bring happiness and peace to families".

ECPT-69: "In Turkish culture, a child is like the joy of the home. Because when all family members come together in the evenings, they are the reason for the smiles on everyone's faces".

5th Category: In Need of Care and Attention

This category included 9 participants (9.09%) and 6 metaphors (7.89%). The most frequently used metaphor in the "In need of care and attention" category is "flower (4)". The metaphors in this category emphasize that children need care, attention, and love. The following are examples of metaphors in this category, along with their rationale.

ECPT-9: "In Turkish culture, a child is like a flower. Because, just like a flower, a child is carefully protected, nourished, and nurtured every day".

ECPT-76: "In Turkish culture, a child is like a sapling. Because patience, kindness, love, and attention are necessary for healthy growth".

ECPT-87: "In Turkish culture, a child is like a baby. Because they forget that the child is an individual. No matter how much they grow, they are treated like a baby".

ECPT-102: "In Turkish culture, a child is like glued to the family. Because the family believes that the child cannot do anything on their own and wants to be there for

them from the smallest to the largest situation. They do not allow the child to solve their problems on their own”.

6th Category: Harboring Negative Emotions

This category comprised 7 participants (7.07%) and 6 metaphors (7.89%). Metaphors in this category emphasize that children evoke negative feelings. The following are examples of metaphors in this category, along with their rationale.

ECPT-29: “In Turkish culture, a child is like a prisoner. Because they are never allowed to leave the family's wings and are expected to live according to their family's decisions”.

ECPT-55: “In Turkish culture, a child is like an object or limb. Because they are raised under societal pressure with a traditionalist perspective. If the child rejects this and insists on their own thoughts, they are either rejected by the family or faced with increased pressure. They are not accepted as individuals and are controlled like a limb attached to the parents”.

ECPT-105: “In Turkish culture, a child is considered worthless. Because they are thought to have no place, and therefore, they are considered insignificant”.

7th Category: Reason for Societal Acceptance

This category included 7 participants (6.8%) and 7 metaphors (9.21%). The fundamental characteristic of metaphors in the “Reason for societal acceptance” category is that families are accepted by society through their children. The following are examples of metaphors in this category, along with their rationale.

ECPT-49: “In Turkish culture, a child is like salt in food. Because those who have never eaten food without salt throughout their lives do not know the taste of salt, and they have no complaints about this situation; they get used to it and carry on. They have never attempted to add salt to food. However, those who know the taste of salt, even once it has been tasted, cannot give it up. They even try to add salt immediately without tasting food because they make it a habit and even become addicted to it. Especially in today's Turkish society, with factors such as the level of education, some

adults may choose to have children or a childless life, but they do not complain about this situation. In such cases, individuals or families with children are like salted dishes. In families with traditional, extended family structures, children are seen as the fundamental building blocks of a family, and they are considered necessary and indispensable because everyone around them imposes this perspective on them, influencing their view of children, and they do not complain about this situation; therefore, these families can also be likened to salted dishes”.

ECPT-54: “In Turkish culture, a child is like necessity. Because they believe there cannot be a family without children”.

ECPT-59: “In Turkish culture, a child is like status. Because it is believed that respectability is achieved through children”.

8th Category: Reflective

This category consisted of 4 participants (4.04%) and 3 metaphors (3.94%). The most frequently used metaphors in this category are “mirror (2)”. The metaphors in this category suggest that children reflect the attitudes and behaviors displayed towards them. The following are examples of metaphors in this category, along with their rationale.

ECPT-8: “In Turkish culture, a child is like the plentifulness in the house. Because just as the care and love shown to a sprout in the field reflect on the abundance of its yield, the child's joy, assistance to the family, communication style with the family, being a good person to the family and society, and doing good deeds also reflect accordingly”.

ECPT-61: “In Turkish culture, a child is like a mirror. Because you see yourself in them”.

ECPT-68: “In Turkish culture, a child is like a mirror. Because they reflect their family and culture”.

9th Category: Reason for Being a Family

This category consists of 4 participants (4.04%) and 4 metaphors (5.26%). The fundamental characteristic of the metaphors in the “Reason for being a family” category is that children are seen as the fundamental building block of a family. The following are examples of metaphors in this category, along with their rationale.

ECPT-98: “In Turkish culture, a child is like an obligation. Because I think the condition for being a family is tied to whether there are children at home”.

ECPT-107: “In Turkish culture, a child is the basic entity that keeps the family together. Because even unhappy families usually do not divorce and they are beings for whom efforts are made to be happy”.

10th Category: Labor-Intensive

This category consists of 3 participants (3.03%) and 3 metaphors (3.94%). The metaphors in the “Labor-intensive” category emphasize that children require effort and labor. The following are examples of metaphors in this category, along with their rationale.

ECPT-4: “In Turkish culture, a child is like a fruit. Because to grow fruit, a lot of effort, hard work, and using the right methods are necessary, and as a result, we have very sweet, beautiful, well-grown fruits. Similarly, to raise a child, much effort, sacrifices, and using the right methods are necessary. And as a result, we raise very beautiful, sweet, compassionate, kind, and hardworking children”.

ECPT-5: “In Turkish culture, a child is like coal. Because it's like coal, which waits to be discovered and is extracted with difficulty”.

ECPT-23: “In Turkish culture, a child is like a sapling. Because just like how much yield you get from a sapling when you take care of it with great care, the same applies to children. Because if you look after them, they thrive, but if you neglect them, they become wild”.

11th Category: Pure and Clean

This category consists of 2 participants (2.02%) and 2 metaphors (2.63%). The metaphors in this category emphasize that children are pure and clean. The following are examples of metaphors in this category, along with their rationale.

ECPT-73: "In Turkish culture, a child is like water. Because a child is pure and clean".

ECPT-80: "In Turkish culture, a child is like an angel. Because a child is born pure and clean. But it gets corrupted because of us".

Metaphors Created by Early Childhood Preservice Teachers According to Grade Levels

The distribution of metaphors created by early childhood preservice teachers according to grade levels is presented in Table 2. According to Table 2, freshman early childhood preservice teachers produce the most metaphors belonging to the category of "natural and source of happiness". Metaphors created by senior early childhood preservice teachers are concentrated in the categories of "a precious asset" and "future of society". While freshman early childhood preservice teachers produce the most metaphors in the "natural and source of happiness" category, senior early childhood preservice teachers have not produced any metaphors in this category.

Table 2. Metaphors Created by Preservice Teachers According to Grade Levels

Categories	Freshman	Senior
A precious asset	3	5
The future of society	2	5
Manipulable and moldable	3	1
Natural and source of happiness	4	-
In need of care and attention	1	1
Harboring negative emotions	2	2
Reason for societal acceptance	2	1
Reflective	3	-
Reason for being a family	1	-

Labor-intensive	-	2
Pure and clean	2	-
Total	23	17

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study aims to examine perceptions of the concept “child in Turkish culture” through metaphors, 99 valid metaphors were obtained from 117 early childhood preservice teachers, resulting in 76 different metaphors. The obtained metaphors were analyzed under 11 different categories. The results obtained from the data can be summarized as follows: Among the generated 76 metaphors, the most repeated metaphor was “joy” (n=7), followed by “flower” (n=4), “gold” (n=4), “dough” (n=3), “tree” (n=3), and “puppet” (n=3). Early childhood preservice teachers produced the most metaphors in the category of “a precious asset” (n=20). The other categories with the highest number of metaphors are respectively “future of society” (n=16), “manipulable and moldable” (n=15), and “natural and source of happiness” (n=12) categories. In similar studies, the most frequently used metaphors include tree, sapling, dough, mirror, and flower (Güngör & Ogelman, 2022; Koçer et al., 2015; Kuyucu et al., 2013; Lüle-Mert, 2021; Saban, 2009).

In studies conducted with preservice teachers and teachers, emphasis is placed on children being “manipulable” and “in need of care, attention, and love” in the conceptual categories where metaphors related to the concept of children are included (Akgün, 2016; Demirbaş, 2015; Ergin et al., 2013; Gülen & Dönmez, 2020; Koçer et al., 2015; Kuyucu et al., 2013; Özdemir et al., 2019). However, in studies conducted with parents, conceptual categories containing metaphors related to the concept of children emphasize children being a “a precious asset”, “source of happiness”, “promising for the future” and “the joy of life” (Bolat & Abbasoğlu, 2023; Ercan, 2014; Pesen, 2015). Upon examining the relevant literature, it is evident that the participants'

profession, educational background, age group, and other personal characteristics influence the image of children in their minds.

When examining the metaphors related to the concept of “child in Turkish culture” across different grade levels to unveil the development and changes of early childhood preservice teachers over the years, it was found that freshman early childhood preservice teachers produce the most metaphors in the category of “natural and source of happiness”, while senior early childhood preservice teachers did not produce any metaphors in this category. It is observed that first-year students in the early childhood education undergraduate program produce the most metaphors belonging to the category of “natural and source of happiness”. The metaphors created by senior early childhood preservice teachers are concentrated in the categories of “a precious asset” and “future of society”. Similarly, Saban (2009) found that among 2847 preservice teachers studying at first and fourth grade levels in different programs, one of the categories with the most metaphors produced was “a precious asset”. According to a longitudinal study conducted by Kıldan et al. (2012) with preservice teachers in different departments, it is observed that although they create more structuralist philosophy-based metaphors (e.g., researcher, curious bird) when they reach the fourth grade compared to the first grade, there are still a considerable number of preservice teachers who, despite being in the fourth grade, perceive the child as a passive recipient and believe that their lives are shaped by their family, teacher, and environment.

In addition to contributing to the relevant literature, the findings of this research provide important insights into the perceptions of early childhood preservice teachers regarding the concept of “child in Turkish culture”, indicating that metaphor can be a powerful tool in revealing such perceptions. This study was conducted with a limited number of preservice teachers at a state university in Ankara. Similar studies conducted with participants from different higher education institutions and teacher training programs will shed light on the mental images of preservice teachers regarding the concept of “child in Turkish culture”. In this study, only the views of university students continuing their education in different grade levels of early childhood education

programs were examined. Examining the responses of the same participants to similar questions after they graduate can provide an opportunity for comparison. Thus, it can offer insight into the development and changes in their knowledge, experiences gained during the four-year undergraduate program, and their professional experiences after graduation.

REFERENCES

- Akgün, E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının “Çocuk” ve “Okul Öncesi Öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652-1672.
- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 743e751. doi: 10.1016/j.tate.2008.10.004
- Bolat, Ö. & Abbasoğlu, B. (2023). Analysis of parents' metaphors regarding the concepts of mother, father, child and individual in terms of parental involvement. *Research on Education and Psychology (REP)*, 7(1) 127-148. doi: 10.54535/rep.1297414
- Chen, X. (2019). Culture and shyness in childhood and adolescence. *New Ideas in Psychology*, 53, 58-66. doi: 10.1016/j.newideapsych.2018.04.007
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & Research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Demirbaş, E. A. (2015). Çocuk gelişimi bölümü üniversite öğrencilerinin “çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 295-303.
- Ercan, R. (2014). Anne babaların günümüzde sahip olduğu çocuk imgeleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30(1), 377-396. doi: 10.9761/JASSS2587
- Ergin, A. B., Şahin, M., & Erişen, Y. (2013). Prospective pre-school teachers' perceptions of “child”: A study of metaphors. *International Journal on New Trends in Education and their Implications*, 4(4), 88-101.
- Ertul, M. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk algılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Gülen, S., ve Dönmez, İ. (2020). Çocuk gelişimi programında okuyan öğrencilerin “çocuk” ve “çocuk gelişimi” kavramlarına yönelik metaforlarının belirlenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3654-3683. doi: 10.26466/opus.654029
- Güngör, H. ve Ogelman, H. G. (2022). Çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerine göre “Çocuk” kavramı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 581-599.
- Holman, C. H. (1980). *A handbook to literature* (4th Ed.). Indianapolis, IN: BobbsMerrill.
- Huang, C. Y., Cheah, C. S., Lamb, M. E., & Zhou, N. (2017). Associations between parenting styles and perceived child effortful control within Chinese families in

- the United States, the United Kingdom, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(6), 795-812. doi: 10.1177/0022022117706108
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1982). Old-age security value of children: Cross-national socio-economic evidence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 13(1), 29-42. doi.org/10.1177/0022022182131004
- Kağıtçıbaşı, C. (2017). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications*. New York: Routledge.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three-decade portrait from Turkey. *Applied Psychology: An International Review*, 54(3), 317-338. doi: 10.1111/j.1464-0597.2005.00213.x
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Development Psychology*, 22(4), 333-361.
- Keller, H., & Otto, H. (2009). The cultural socialization of emotion regulation during infancy. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 40(6), 996-1011. doi: 10.1177/0022022109348576
- Kıldan, A. O., Ahi, B. ve Uluman, M. (2012). Öğretmen adaylarının mecazlar yoluyla çocuk kavramına bakış açıları (Boylamsal bir çalışma). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 149-165.
- Koçer, H., Ünal, F. ve Eskidemir Meral, S. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” kavramına ve “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının öğretmenlik uygulama planlamalarına yansımaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 171-185.
- Kuyucu, Y., Şahin, M. ve Kapıcıoğlu, O. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin “çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 43-53.
- Lansford, J. E. (2022). Annual research review: Cross-cultural similarities and differences in parenting. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 466-479. doi: 10.1111/jcpp.13539
- Lansford, J.E., Badahdah, A.M., & Ben Brik, A. (2021). Families in the Gulf region. In J.E. Lansford, A. Ben Brik & A.M. Badahdah (Eds.), *Families and social change in the Gulf region* (pp. 1-16). New York, NY: Routledge.
- Lüle-Mert, E. (2021). Okul öncesi öğretmenler ve öğretmen adaylarının “Çocuk” kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(85), 1-14. doi: 10.29228/JASSS.41702
- Massengill Shaw, D., & Mahlios, M. (2008). Pre-service teachers’ metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29(1), 31e60. doi: 10.1080/02702710701568397

- Özdemir, B., Adıgüzel, M. ve Yıldız, K. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin metaforik algıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(96), 104-120. doi: 10.29228/ASOS.36749
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th Ed.). California: Sage Publications.
- Pesen, A. (2015). Ebeveynlerin “çocuk” kavramına yükledikleri metaforlar. *Turkish Studies*, 10(15), 731-748. doi: 10.7827/TurkishStudies.8826
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının çocuk kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Ünal, D. D., Silik, C. E. ve Çetinkaya, F. Ö. (2021). Rekreasyon bölümü öğrencilerinin çocuk kavramına ilişkin metaforik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 325-350.
- Wang, Q., & Leichtman, M. D. (2000). Same beginnings, different stories: A comparison of American and Chinese children's narratives. *Child development*, 71(5), 1329-1346. doi: 10.1111/1467-8624.00231
- Yağmurlu, B., & Sanson, A. (2009). Acculturation and parenting among Turkish mothers in Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 361-380. doi: 10.1177/0022022109332671
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhao, H., Coombs, S., & Zhou, X. (2010). Developing professional knowledge about teachers through metaphor research: facilitating a process of change. *Teacher Development*, 14, 381e395. doi: 10.1080/13664530.2010.504024

GENİŞ ÖZET

Giriş

Kültür genellikle belirli bir toplumsal grubu karakterize eden inançlar, davranışlar, gelenekler ve değerler olarak tanımlanır (Lansford, 2022). Kültür birçok bileşenin ürünü olarak ortaya çıkar ve sürekli değişim içindedir. Dil, din, tarih, örf ve adetler, ekonomi, coğrafya ve değerler kültürün öğelerine örnek olarak verilebilir. Kültürün bir parçası olan ve içinde buldukları kültürden etkilenen çocuklara verilen değer ve çocuk algısı kültürden kültüre değişmektedir (Kağıtçıbaşı, 2017). Batı ve Asya kültürleri arasındaki temel kültürel fark, bağımsızlık ve karşılıklı bağımlılık kavramıdır (Wang ve Leichtman, 2000). Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa, kişisel hedeflerin ön planda olduğu bağımsız/bireyci kültürlerin örnekleridir; Asya gibi karşılıklı bağımlı/kolektivist toplumlarda ise bireysel ihtiyaçların üzerinde aile ve ortak hedeflere daha fazla vurgu yapılır. Bu nedenle, Batı kültürlerinde çocukların kendisini ifade etmesi, bağımsızlığı, rekabetçiliği ve kendi kendine yeterliliği teşvik edilirken, Asya kültürlerinde çocukların itaat etmesi, uyumlu olması, büyüklere saygı duyması ve sosyal karşılıklı bağımlılığa daha fazla vurgu yapmaktadır (Keller ve Otto, 2009). Çeşitli kültürel normların bir sonucu olarak, yetişkinlerin çocuklara bakış açısının çocukların gelişimsel sonuçları üzerindeki etkileri kültürel gruplar arasında da farklılık göstermektedir (Huang, Cheah, Lamb ve Zhou, 2017).

Okul öncesi öğretmen adaylarının “Türk kültüründe çocuk” kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi ve aldıkları üniversite eğitimine göre değerlendirilmesi literatüre katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmen adaylarının “Türk kültüründe çocuk” kavramına ilişkin metaforik algılarını incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Okul öncesi öğretmen adaylarının “Türk kültüründe çocuk” kavramına ilişkin metaforları nelerdir?

2- Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre “Türk kültüründe çocuk” kavramına ilişkin belirttikleri metaforlar nelerdir?

Yöntem

Okul öncesi öğretmen adaylarının “Türk kültüründe çocuk” kavramına ilişkin algılarını metafor ile incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcıların algılarının daha iyi anlaşılabilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 117 öğretmen adayı oluşturmaktadır. “Türk kültüründe çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemek üzere katılımcılardan “Türk kültüründe çocuk..... gibidir, çünkü.....” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, sınıfa ilişkin bilgileri içeren kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Elde edilen 76’sı farklı olmak üzere 99 geçerli metafor ortak özellikleri açısından incelenerek 11 kategori altında toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre en çok üretilen metaforlar neşe, çiçek, altın, hamur, ağaç ve kukla olmuştur. En çok metaforun üretildiği kategoriler ise sırasıyla değerli

bir varlık, toplumun geleceği, yönlendirilebilir ve şekillenebilir, doğal ve mutluluk kaynağı kategorileridir. Birinci sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının en fazla “doğal ve mutluluk kaynağı” kategorisine ait metafor ürettiği görülmektedir. Dördüncü sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforlar ise “değerli bir varlık” ve “toplumun geleceği” kategorilerinde yoğunlaşmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adayları ve öğretmenler ile yapılan araştırmalarda çocuk kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların yer aldığı kavramsal kategorilerde çocukların “yönlendirilebilir ile bakıma, ilgiye ve sevgiye muhtaç” olmasına vurgu yapılmaktadır (Akgün, 2016; Demirbaş, 2015; Ergin ve diğ., 2013; Gülen ve Dönmez, 2020; Koçer ve diğ., 2015; Kuyucu ve diğ., 2013; Özdemir ve diğ., 2019). Ebeveynler ile yapılan araştırmalarda ise çocuk kavramına ilişkin oluşturulan metaforların yer aldığı kavramsal kategorilerde çocukların “değerli bir varlık, mutluluk kaynağı, gelecek vaat eden, hayatın neşesi” olması vurgulanmaktadır (Bolat ve Abbasoğlu, 2023; Ercan, 2014; Pesen, 2015). Okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki birinci sınıf öğrencilerinin en fazla “doğal ve mutluluk kaynağı” kategorisine ait metafor ürettiği görülmektedir. Dördüncü sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforlar ise “değerli bir varlık” ve “toplumun geleceği” kategorilerinde yoğunlaşmaktadır. Benzer bir şekilde Saban (2009) farklı branşlarda birinci ve dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören 2847 öğretmen adayı tarafından en fazla metaforun üretildiği kategorilerden birinin “değerli bir varlık” olduğunu bulmuştur. Kıldan ve diğerlerinin (2012) farklı branşlarda öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği boylamsal bir araştırma sonucuna göre, dördüncü sınıfa geldiklerinde birinci sınıfa göre daha fazla yapısalcı felsefeye dayalı metafor (örneğin, araştırmacı, meraklı kuş) oluşturdukları görülse de dördüncü sınıf olmasına rağmen çocuğu pasif bir alıcı olarak gören, ailesi, öğretmeni ve çevresi tarafından hayatının şekillendirildiğini düşünen öğretmen adayı sayısı oldukça fazladır.

ORCID

Şerife Nur Karaçelik-Varol  ORCID 0000-0002-7235-0582

Hatice Bekir  ORCID 0000-0001-9591-7660

Contribution of Researchers

The first author contributed 60% and the second author contributed 40% to this article.

Acknowledgements

We would like to thank all the early childhood preservice teachers who participated in the data collection process.

Conflict of Interest

The researchers do not have any personal or financial conflicts of interest with other individuals or institutions related to the research.

Ethics Committee Declaration

This study was conducted with the approval of Gazi University Ethics Commission dated 05.09.2023 and numbered E-77082166-604.01.02-743837.

GEFAD / GUJGEF44(3): 2281-2308(2024)

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Okul Öncesi Öğretmen Adayları ve Uygulama Okuluna Katkılarının İncelenmesi *

Investigation of the Contributions of Teaching Practice Course to Preschool Teacher Candidates and Practice School

Pınar AKGÜL¹, Yasemin AYDOĞAN²

¹MEB Anıttepe Jandarma Lojmanları Anaokulu. e-posta: pinarakgl06@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı.
e-posta: yaseminaydogan@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 22.02.2024 **Yayına Kabul Tarihi:** 13.05.2024

ÖZ

Bu çalışma, öğretmenlik uygulaması dersinin okul öncesi öğretmen adayları ve uygulama okuluna katkılarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubuna bir devlet üniversitesinde Okul Öncesi Öğretmenliği Programında öğrenim gören 22 öğretmen adayı ve Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 8 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen veriler MAXQDA nitel analiz programı ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz sürecinde her bir soruda yer alan konu başlıkları dikkate alınarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda; uygulama sürecinin öğretmen adaylarına; alanı tanıma ve deneyim kazandırma, çocukların yaş ve gelişim düzeyine, öğrenme ihtiyaçlarına, ilgilerine uygun oyun temelli etkinlik planlama, materyal hazırlama, uyarlama çalışmaları yapma, demokratik sınıf yönetimi oluşturma, mesleği tanıma ve sevmeye, öğretmenlere ise özellikle öğretim elemanları ile etkili iş birliği yapma konusunda katkı sunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik uygulaması, Okul öncesi, Öğretmen adayı, Öğretmen yetiştirme

***Alıntılama:** Akgül, P. ve Aydoğan, Y. (2024). Öğretmenlik uygulaması dersinin okul öncesi öğretmen adayları ve uygulama okuluna katkılarının incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2281-2308.

ABSTRACT

This study was conducted to examine the contributions of the teaching practice course to pre-service preschool teachers and the practice school. In the study, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. The study group consisted of 22 pre-service teachers studying in the Preschool Teaching Programme at a state university and 8 preschool teachers working in an independent preschool education institution affiliated to the Ministry of National Education in Ankara city centre. Semi-structured interview forms prepared by the researchers and obtained expert opinion were used to collect the research data. The data obtained were analysed with MAXQDA qualitative analysis software. In the descriptive analysis process, themes and sub-themes were formed by taking into account the topics in each question. As a result of the research, it was determined that the implementation process contributed to the prospective teachers in terms of getting to know the field and gaining experience, planning play-based activities suitable for children's age and developmental level, learning needs and interests, preparing materials, making adaptation studies, creating democratic classroom management, getting to know and love the profession, and contributing to the teachers in terms of effective cooperation with the instructors.

Keywords: Teaching practice, Preschool, Teacher candidate, Teacher training

GİRİŞ

Öğretmen eğitiminin 1982 yılında fakültelere devredilmesi sürecinden sonra yaşanan bazı sorunlara çözüm önerileri sunmak amacıyla 1997 yılında öğretmen eğitiminde bir yapılanmaya gidildiği bilinmektedir. Bu yapılanma sonucunda öğretmenlik uygulaması derslerinin sayısı ve saatleri artırılmış, dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 1998a, 6-10). 1994-1998 yılları arasında yürütülen YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde eğitim fakültelerinin yeniden düzenlenmesi çalışması kapsamında önemli bir yeri olan fakülte-okul iş birliği kapsamında öğretim elemanlarına, uygulama öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına düşen sorumlulukları belirlemek adına önemli tanımlamalar yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının kazanmış oldukları mesleki alan bilgi ve becerilerini etkili ve verimli bir biçimde uygulamaya dönüştürebilmeleri amacıyla, görev ve sorumlulukların Eğitim Fakültesi ile uygulama okulu arasında paylaşılmasını sağlayan Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu yayınlanmıştır (YÖK, 1998b, 1). 2007 yılı yapılanmasında, öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması sırasında köylerde uygulama yapabilme fırsatı verilmiş ve uygulama çalışmaları güçlendirilmeye çalışılmıştır (YÖK, 2007: 64). Böylece 2018 yılı öğretmen yetiştirme programları, alan

bilgisinin yanında alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerisi kazandırmayı önceleyecek şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca lisans programlarında ortak seçmeli ders havuzuna yer verilmiştir. Bu kapsamda Öğretmenlik Uygulaması dersi, Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 olarak iki döneme çıkarılmış, dersin işleniş süresinde değişikliğe gidilmeyerek altı ders saatinin uygulama okulunda, iki ders saatinin ise kuramsal olarak Eğitim Fakültesinde yürütülmesine devam edilmiştir (YÖK, 2018).

Öğretmen eğitimi reformları incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması kapsamında önemli iyileştirmeler yapıldığı görülmektedir. Okulda deneyim kazanmaya dayalı olan öğretmenlik uygulamaları, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin en önemli bölümünü oluşturmaktadır. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamaları sayesinde, çocukların öğrenme ve gelişimlerine yardım edici nitelikte plan hazırlamayı, etkili öğrenme yaşantılarını seçip organize etmeyi, planladıkları öğrenme yaşantılarını kazandırmayı ve sonuçlarını değerlendirmeyi yaşayarak öğrenmektedir. Öğretmenlik uygulamalarının kazandırdığı bakış açısının, derslerde sadece teorik ve bütüncül bir yapı oluşmadan kazandırılması neredeyse imkansızdır (Senemoğlu, 20023; Yıldırım, 2011). Öğretmenlik uygulamaları sayesinde öğretmen adayları birçok mesleki bilgi ve beceri kazanmakta, mesleği tanımakta ve mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmektedir (Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay, 2009; Süral, 2017; Yılmaz, 2011; Zeybek ve Karataş, 2022).

Günümüzde Öğretmenlik Uygulaması dersi; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 01/12/2006 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararın ilgili hükümlerine dayanılarak 2018 tarihinde güncellenen “*Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge*” doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu yönerge doğrultusunda öğretmen yetiştiren fakültelerin son sınıfında okuyan veya pedagojik formasyon dersine katılan uygulama öğrencileri, Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı resmi ve özel eğitim-öğretim kurumlarında öğretmenlik uygulaması yapmaktadır. Yönerge ile uygulama öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri,

tutum ve davranışlarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmalarına ilişkin usul ve esaslar belirlenerek taraflar arasında koordinasyon ve iş birliğinin desteklenmesi hedeflenmiştir (MEB, 2021).

MEB'in ilgili yönergesi doğrultusunda 2018 yılında YÖK tarafından güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programlarında Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 ders içeriği; alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak mikro-öğretim uygulamaları yapma, dersle ilgili etkinlik ve materyal geliştirme, öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma olarak belirlenmiştir. Özellikle Öğretmenlik Uygulaması 2 dersinde öğretmen adayının dersi bağımsız bir şekilde planlayabilme becerisi içeriğe dahil edilmiştir (YÖK, 2018). Bu bağlamda Okul Öncesi Öğretmenliği Programında Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen mevzuat ve üniversiteler tarafından hazırlanan yönergeler doğrultusunda yürütülen Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 dersinin daha nitelikli hale gelmesi için paydaşların iş birliği içinde olması ve sorumluluğun paylaşılması gerekmektedir. Ancak öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin öğretimlik uygulaması sürecinde öğretmen adayına yeterince rehberlik sağlayamamasının önemli bir sorun olduğuna değinen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Aslanargun ve Kılıç, 2012; Atmış, 2013; Kırksekiz ve diğerleri, 2015; Sezen Yüksel, 2017; Tonga ve Tantekin Erden, 2021; Koçak, Yıldırım ve Mindivanli-Akdoğan, 2023). Gökçe ve Demirhan (2005) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı arasındaki iş birliğinin yeterli düzeyde olmadığı, uygulama öğretmenlerinin ders planları ve materyallerin geliştirilmesi sürecinde öğretmen adaylarına yeterince destek olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen yetiştirmedeki öneminin artmasıyla birlikte, araştırmacıların da bu konuya daha fazla eğildiği görülmektedir (Cengiz, 2021; Çetin, Ünsal ve Hekimoğlu, 2021; Kuzu ve Yenen, 2015; Polat, Türk ve Özgül, 2020). İlgili mevzuatta öğretmenlik uygulaması sürecindeki tüm paydaşların görev ve sorumlulukları

tanımlanmış, sürece yönelik neler yapılması gerektiği ifade edilmiş olsa da yaşanan sorunlar bu konunun derinlemesine incelenmesine, problemlerin ve çözüm önerilerinin belirlenmesine yönelik araştırmaların devam etmesini gerekli kılmaktadır (Duman ve Erdamar, 2020; Ünver ve Eroğlu, 2003). Bu bağlamda çalışmada, öğretmenlik uygulaması dersinin okul öncesi öğretmen adayları ve uygulama okuluna katkılarının incelenmesi amaçlanarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Uygulama okulu öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin, öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Olgubilim deseni ise bireyin belli bir olguyu deneyimlemesi sonucu oluşan duygu, düşünce ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2023) ve söz konusu desenin temel veri toplama yöntemi görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda çalışmada katılımcıların konuya ilişkin görüşleri ve deneyimleri ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma verilerinin toplanması için görüşlerine başvurulacak katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda belirli özellikleri taşıyan durumların incelenmesi amacıyla tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak,

Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2023). Ölçüt örneklemede ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçüt yer alır. Ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi önceden hazırlanmış ölçütler listesi de kullanılabilir (Baltacı, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada öğretmen adayları için Öğretmenlik Uygulaması 1 dersini tamamlama, aynı okulda uygulama yapma, öğretmenler içinse en az on yıllık kıdem, öğretmenlik uygulaması eğitim sertifikası ve en az iki dönem uygulamalarda görev alma ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu çerçevede çalışma grubuna Ankara İl merkezinde MEB'e bağlı bağımsız bir okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 8 okul öncesi öğretmeni ve bir devlet üniversitesinde Okul Öncesi Öğretmenliği Programında öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında bu okulda uygulama yapan 22 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Böylece aynı okulda iki farklı günde uygulama yapan ve birinci dönem stajını tamamlayan öğretmen adayları ile bu okulda görev yapan okul öncesi öğretmenler çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları 22-25 yaş aralığındadır ve biri erkek diğerleri kadındır. Tamamı kadın olan, 35-48 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenleri ise ortalama 20 yıllık kıdeme sahiptir ve öğretmenlik uygulamasına rehberlik etme deneyimleri 2 ile 5 yıl arasındadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenleri için araştırmacılar tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma öncesinde taslak görüşme soruları hazırlanarak uzman görüşü alınmış ve pilot görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşmeye alınan katılımcılar araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Pilot uygulama sonucunda görüşme sorularının açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiş ve Etik Kuruldan araştırma izni alınmıştır. Görüşme formlarında *öğretmen adayları* için; Uygulama sürecinin kapsayıcı eğitim konusunda katkıları olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?, Uygulama süreci sınıf yönetimi konusunda size neler kazandırdı? Açıklar mısınız?, *öğretmenler* için; Mesleki niteliklerinizin gelişmesi konusunda öğretmenlik uygulaması size nasıl katkı sağlamaktadır?, Uygulama sürecinin paydaşlara (öğretmen adayı, öğretmen, öğretim

elemanı, kurum vb.) katkılarının artması konusundaki önerileriniz nelerdir? şeklinde sorular yer almıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler araştırmacılar tarafından bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama okulunda yapılan görüşmeler öncesinde katılımcılardan randevu alınarak görüşmenin uygun gün ve saat diliminde yapılmasına özen gösterilmiştir. Her bir görüşmede katılımcıya görüşmenin amacı açıklandıktan sonra, önceden hazırlanan açık uçlu sorular yöneltilerek verilen cevaplar izin alınarak kaydedilmiştir. Daha sonra kaydedilen veriler analiz işlemlerine uygun belgelere dönüştürülmüştür. Öğretmen adayları A1, A2, okul öncesi öğretmenleri ise Ö1, Ö2 şeklinde kodlanarak hazırlanan belgeler nitel olarak analiz etmeye ve değerlendirmeye hazır hale getirilmiştir. Bu şekilde elde edilen veriler nitel yazılım programlarından biri olan MAXQDA programına aktararak analiz edilmiştir. Soru formunda yer alan başlıklar ana tema olarak belirlenmiş ve kod sisteminde üst başlık olarak kodlanmıştır. Böylece öğretmenlik uygulaması dersinin katkılarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri altı ana temada, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ise üç ana temada kodlanarak betimsel olarak analiz edilmiş ve frekans değerleriyle sunulmuştur. Ana ve alt temalarda katılımcının vurguladığı ve örneklendirdiği her bir konu ayrı frekans değeri almıştır. Örneğin, plan hazırlama-uygulama-değerlendirme ana temasında “yaş ve gelişim düzeyine uygun etkinlik planlama” alt temasının frekans değeri 35’tir. Dolayısıyla 22 katılımcıdan bazıları farklı açılardan konuya ilişkin katkı elde ettiklerini belirtmişlerdir.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular iki başlık altında ele alınmıştır.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Katkılarına İlişkin Görüşleri

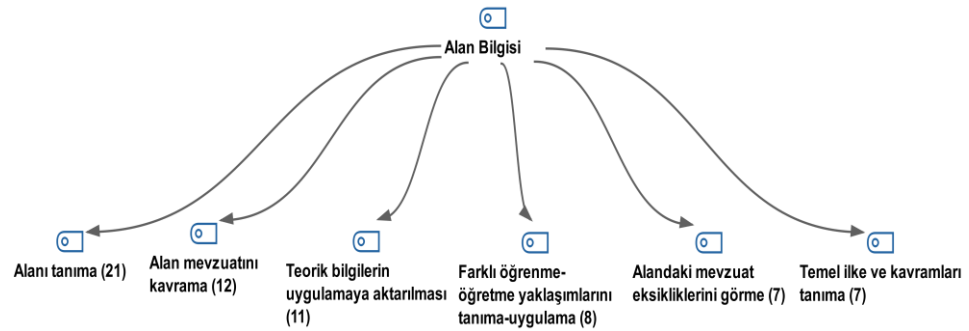
Bu başlık altında oluşturulan kod sistemi (ana temalar) Şekil 1’de gösterilmiştir.

Kod Sistemi	Frekans
1. Alan bilgisi	66
2. Plan hazırlama-uygulama-değerlendirme	169
3. Materyal geliştirme	36
4. Kapsayıcı eğitim	59
5. Sınıf yönetimi	88
6. Değerler	121

Şekil 1. Öğretmen Adayları Kod Sistemi

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının görüşleri; alan bilgisi, plan hazırlama-uygulama-değerlendirme, materyal geliştirme, kapsayıcı eğitim, sınıf yönetimi ve değerler temaları altında ele alınmıştır. Bazı temalar bir biri ile ilişkili olmakla birlikte özel olarak vurgulandığı için ayrı bir başlık olarak ele alınması uygun görülmüştür. Bu kapsamda kod sisteminde yer alan ana temaların frekans değerlerine göre ilk üç sırada plan hazırlama-uygulama-değerlendirme (169), değerler (121) ve sınıf yönetimi (88) ana temalarının yer aldığı görülmektedir. Bu temaları alan bilgisi, sınıf yönetimi ve materyal geliştirme izlemiştir.

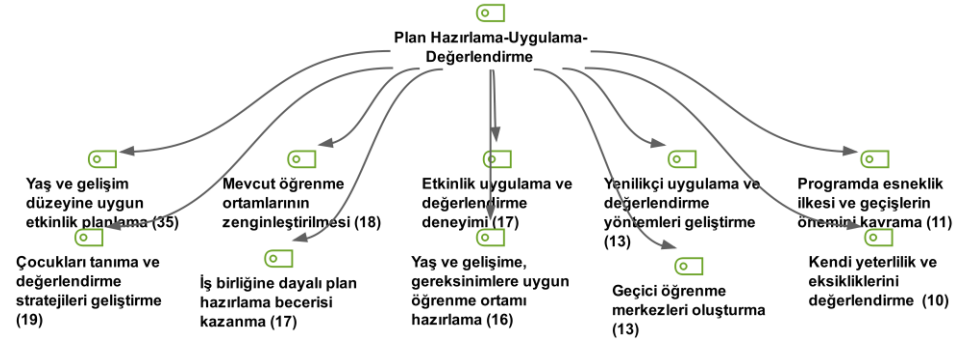
Araştırmada ana temaların alt temalarını açıklamak amacıyla hiyerarşik kod-alt kod modeli oluşturulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin alan bilgisi üzerindeki katkısı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Alan Bilgisi Ana Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Öğretmen adayları *Alan Bilgisi* ana temasında öğretmenlik uygulaması dersinin katkılarının en çok alanı tanıma (21), yani alana ilişkin somut deneyimler edinme konusunda katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Alan mevzuatının kavranması konusundaki katkıların (12) özellikle öğrenme ortamları, çocuk hakları ve güvenliğindeki mevzuatın öğrenilmesi şeklinde olduğu, teorik bilgilerin uygulamaya aktarılmasında (11) ise teorik, kuramsal bilgilerin uygulama ile somutlaştırıldığı, günlük yaşama aktarıldığı belirtilmiştir. Öğretmen adayları, ders sürecinin mevzuat bilgisine getirdiği katkıların yanında (12), alandaki mevzuat eksikliklerini görmelerini de sağladığını (7) ifade etmişlerdir. Farklı öğrenme-öğretme yaklaşımlarını tanıma-uygulama (8) ve yine alana ilişkin temel ilke ve kavramların tanınması da (7) dersin katkıları arasında yer almıştır.

Bu konudaki görüşlerini A1 “Okul Öncesi Öğretmenliğinin alan derslerinde (özellikle Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi, Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi, Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı gibi) öğrendiklerimizin, Öğretmenlik Uygulaması dersi sayesinde daha kalıcı ve somut hale geldiğinin farkına vardık.” şeklinde ifade etmiştir.



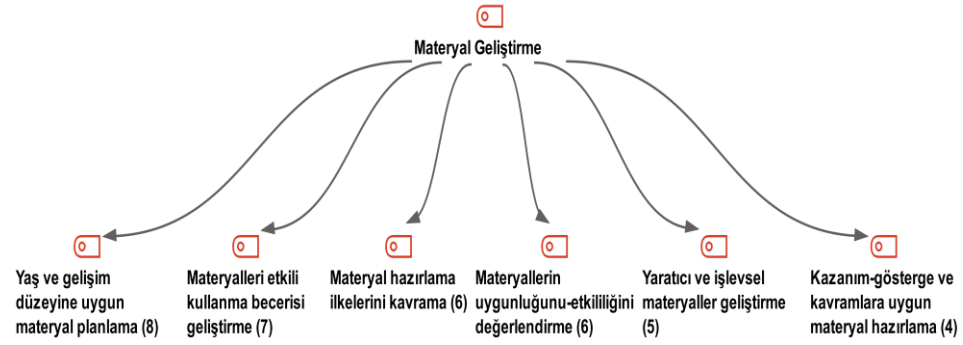
Şekil 3. Plan Hazırlama-Uygulama-Değerlendirme Ana Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Şekil 3’te öğretmenlik uygulaması ders sürecinin *Plan Hazırlama-Uygulama-Değerlendirme* ana teması kapsamında öğretmen adaylarına katkıları yer almaktadır. Öğretmen adayları ilk sırada ders sürecinin çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun etkinlik planlamalarına (35) katkı sunduğu nu ifade etmişlerdir. Bu alt temada özellikle

etkinliklerde çocukların öğrenme ihtiyaçlarını, ilgilerini dikkate alma ve oyun temelli etkinlik hazırlamanın önemi vurgulanmıştır. Bu katkılar dışında öğretmen adayları ders sürecinin; çocukları tanıma ve değerlendirme stratejileri geliştirme/çocukların gelişimini izleme (19), mevcut öğrenme ortamlarının gözlenmesi/zenginleştirilmesi (18), iş birliğine dayalı plan hazırlama becerisi kazanma, plan hazırlığında özellikle akranlarla etkili iletişim ve iş birliği kurma (17), etkinlik uygulama ve değerlendirme deneyimi (17), çocukların yaş ve gelişimine, gereksinimlere uygun/güvenli öğrenme ortamı hazırlama (16), teknolojik gelişmelere paralel yenilikçi uygulama ve değerlendirme yöntemleri geliştirme (13), öğrenme merkezleri oluşturma (13), programda esneklik ilkesi ve geçişlerin önemini kavrama (11) ve kendi yeterliliklerini, eksikliklerini değerlendirme fırsatı (10) sunduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları dersin, özellikle günlük akışın planlanmasından değerlendirilmesine kadar olan süreçte çok etkili olduğunu ve teorik bilgi birikimlerinin uygulama sayesinde önemli mesleki deneyimlere dönüştüğünü vurgulamışlardır.

Plan hazırlama sürecindeki deneyimlerini A10 *“Uygulama süreci, etkinliklerde geçişlerin önemini kavramamızı sağladı. Etkinlikler ilgi çekici şekilde hazırlandığı takdirde uygulamanın ve sınıf yönetiminin akıcı ve etkili biçimde ilerlediğini gördük.”* şeklinde açıklamıştır.

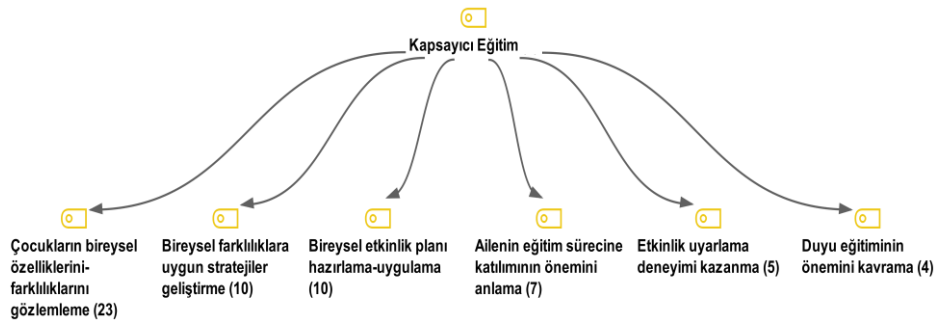
A5 *“Bireysel farklılıklara dikkat etme hususunda çocukları tanımanın önemini kavradık. Etkinlik uygulamalarında çocuklara daha çok yaratıcılık, hayal gücü ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler planlanmanın, bilgi teknolojilerine yer verme ve değişik öğrenme yöntemleri kullanmanın önemini fark ettik.”* ifadesiyle planlama sürecini açıklarken, A2 *“Üçüncü sınıfta Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme dersini almıştık. Fakat yine öğrendiklerimiz teoride kalmıştı. Uygulama sayesinde gözlem, anekdot kaydı, kontrol listesi gibi tekniklerin hangi durumlarda ve ne amaçla kullanıldıklarını daha iyi görmüş olduk.”* ifadesiyle uygulamanın değerlendirme boyutuna dikkat çekmiştir.



Şekil 4. Materyal Geliştirme Ana Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Öğretmen adayları *Materyal Geliştirme* ana temasında öğretmenlik uygulaması sürecinin materyal hazırlama, uygulama ve değerlendirme konusunda katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Alt temalar frekans değerleri açısından incelendiğinde dersin katkılarının; çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun materyal planlama (8), materyal hazırlama ilkelerini kavrama (6), kazanım-gösterge ve kavramlara uygun materyal hazırlama (4), yaratıcı ve işlevsel materyaller geliştirme (5), materyalleri etkili kullanma becerisi geliştirme (7) ve materyallerin uygunluğunu-etkililiğini değerlendirme (6) şeklinde belirtildiği anlaşılmaktadır.

Materyal geliştirmede uygulama sürecinin katkılarını A5 "*Materyal hazırlama sürecinde özellikle yaratıcılığımız çok gelişti. Şimdi çocukların düzeyine uygun, ilgi çekici, işlevsel, kullanışlı ve dayanıklı materyaller hazırlamaya çalışıyoruz.*" şeklinde ifade etmiştir.

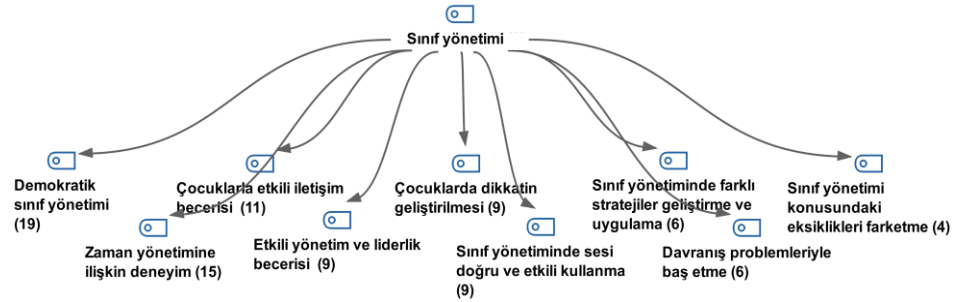


Şekil 5. Kapsayıcı Eğitim Ana Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Kapsayıcı Eğitim ana temasında öğretmenlik uygulaması dersinin içerik, süreç ve uygulamalarının katkıları sırasıyla; çocukların bireysel özelliklerini-farklılıklarını gözleme (23), bireysel farklılıklara uygun stratejiler geliştirme (10), bireysel etkinlik planı hazırlama-uygulama (10), ailenin eğitim sürecine katılımının önemini anlama (7), etkinlik uyarlama deneyimi kazanma (5) ve duyu eğitiminin önemini kavrama (4) şeklinde ifade edilmiştir.

Kapsayıcı eğitimde A3 görüşlerini “*Uygulama sınıfımızda konuşma bozukluğu olan bir çocuk var. Ona özel “Bireyselleştirilmiş Etkinlik Planları (BEP) yazıyoruz ve uyguluyoruz. Daha önce hiç özel gereksinimli bir çocuğa uygun plan yazmamıştık. Bu nedenle biraz zorlandık ama planları yazdıkça ve uyguladıkça daha iyi olacağımızı düşünüyoruz. Bu planları yazarken özellikle Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi kitaplarından yararlanıyoruz. Bu sayede daha çok tarama yapmış oluyoruz, yeni bilgiler öğreniyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir.

A8 ise konuya ilişkin deneyimlerini “*Sınıfımızda otizm spektrum bozukluğu, hiperaktivite bozukluğu ve bir de hem zihinsel hem de görme engeli olan bir çocuk var. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk için her hafta ayrı bir etkinlik yazıyor ve uyguluyoruz. Hiperaktivite bozukluğu olan çocukla da nasıl ilgilenmemiz gerektiği konusunda çalışmalar yapıyoruz.*” şeklinde belirtmiştir.

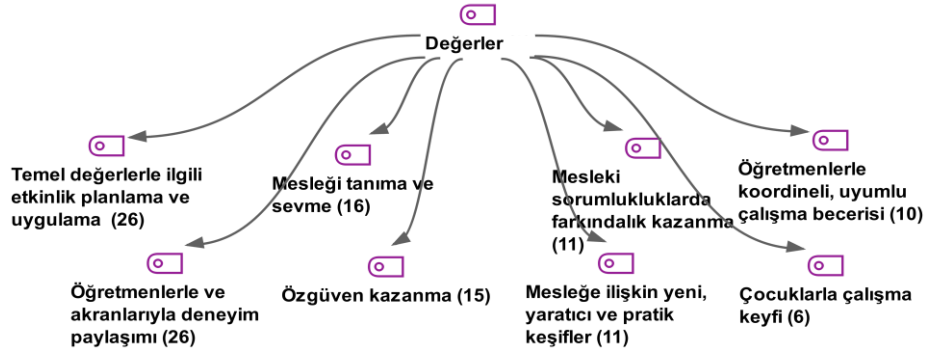


Şekil 6. Sınıf Yönetimi Ana Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Öğretmen adayları *Sınıf Yönetimi* ana temasında öğretmenlik uygulaması sürecinin; demokratik sınıf yönetimi, zaman yönetimi, etkili iletişim, etkili yönetim ve liderlik,

dikkatin geliştirilmesi, sınıf yönetiminde sesi doğru/etkili kullanma, farklı stratejiler geliştirerek uygulama, çocukların soru sorma becerisini destekleme ve sınıf yönetimi konusundaki eksikliklerini fark etme konusunda katkılar sunduğunu belirtmişlerdir. Özellikle ilk sırada yer alan demokratik sınıf yönetimi (19) alt temasında; çocuklara uygun disiplin stratejileri geliştirme, ortak sınıf kuralları oluşturma ve uygulama, çocukların sorgulama-soru sorma becerilerini destekleme konusunda deneyim kazanıldığı ifade edilmiştir.

A6 uygulama sürecinin katkılarını “*Sınıf yönetiminde yönergelerimizin daha anlaşılır ve net olması gerektiğinin farkına vardık. Sesimizi yükseltmek veya uyarmak yerine daha farklı şekillerde çocukları yönlendirebileceğimizi gördük. Ayrıca sınıf yönetiminin çocukları tanımayla kolaylaştığının farkına vardık.*” şeklinde açıklamıştır.



Şekil 7. Değerler Ana Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Öğretmenlik uygulaması dersinin içerik, süreç ve uygulamalarının öğretmen adaylarına katkıları konusunda son ana tema *Değerler* olarak belirlenmiştir. Bu tema çerçevesinde dersin ilk sırada özel gün ve haftalar da dahil olmak üzere temel değerlerle ilgili etkinlik planlama ve uygulama (26) becerilerini desteklediği vurgulanmıştır. Öğretmen adayları dersin teorik ve uygulama sürecinin; öğretmenler ve akranlarıyla deneyim paylaşımlarını desteklediğini, mesleklerini tanımalarını ve sevmelerini sağladığını, özgüvenlerini desteklediğini, mesleki sorumluluklara ilişkin farkındalık kazandırdığını, mesleklerine ilişkin yeni, yaratıcı ve pratik keşifler yapmalarına olanak sağladığını, birlikte çalıştıkları

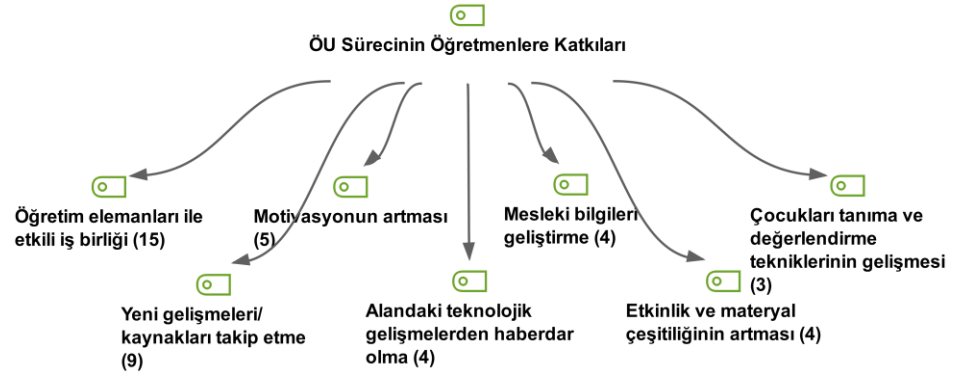
öğretmenlerle uyumlu ve koordineli çalışma becerilerini desteklediğini ve son olarak da uygulama sayesinde çocuklarla çalışma keyfi yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

A8, uygulama sürecinde kendine olan güvenin artmasını “*Meslekle iç içe olduğum ilk haftalarda yetersiz kaldığımı düşündüğüm için fazla geriliyor ve yoruluyordum. Zamanla süreci daha kolay yönetebildim.*” şeklinde ifade etmiştir.

A5, değerler temasındaki görüşlerini “*Uygulama sayesinde öz eleştirimizi daha rahat yapabilir hale geldik. Aldığımız geri bildirimler bizde farkındalık yarattı ve kendimizi daha iyi tanıır hale geldik. Bir çocuğa dokunmanın ve koşulsuz sevgi görmenin değerini tattık. Çocuklarla çalıştıkça kendimizi de keşfetmeye başladık. Çocuklardan öğreneceğimiz çok şey olduğunu düşünüyoruz. Bir öğretmenin yalnız öğreten değil aynı zamanda öğrenen olduğunu keşfettik. Çocuklarla vakit geçirmekten keyif alıyoruz. Küçük dokunuşlarla büyük farklar oluşturabileceğimizi gördük. Mesleğimize gereken önemi ve özeni göstermeye çalışacağız.*” ifadesiyle paylaşmıştır.

Uygulama Okulu Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Katkılarına İlişkin Görüşleri

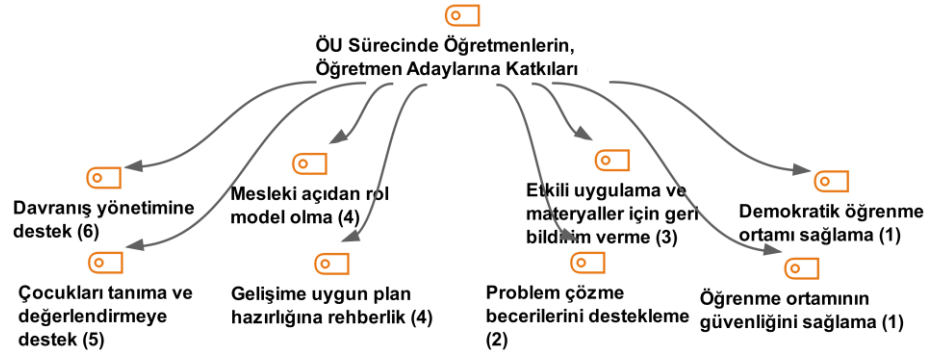
Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretmenlik uygulaması dersinin katkıları üç ana tema altında incelenmiştir. Bulgularda öğretmenlik uygulaması sürecinin öğretmenlere katkıları (Şekil 8) ve öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmenlerin öğretmen adaylarına katkıları (Şekil 9) Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli ile sunulurken, öğretmenlik uygulaması sürecinin paydaşlara katkılarının artırılmasına ilişkin öneriler (Tablo 1) her bir öneriye yer verebilmek için tablo şeklinde sunulmuştur.



Şekil 8. Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin Öğretmenlere Katkıları Ana Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri uygulama sürecinin, hem kurumlarına hem de kendilerine önemli katkılar sunduğunu belirtmişlerdir. Bu sürecin özellikle öğretim elemanları ile etkili iş birliği yapmalarını desteklediğini vurgulayan öğretmenler (15); öğretim elemanları ile bilgi ve deneyim paylaşımı yaptıklarını, öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, eğitim seminerleri vb. konularda uzman desteği aldıklarını ve ortak çalışmalar ürettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca sürecin yeni gelişmeleri/kaynakları takip etme, teknolojik gelişmelerden haberdar olma, mesleki bilgilerini geliştirme, çocukları tanıma ve değerlendirme tekniklerinin gelişmesi, etkinlik ve materyal çeşitliliğinin artması, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi/geliştirilmesi vb. konularda katkı sunduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca ilgili, istekli ve meraklı bir ekiple çalışmanın motivasyonlarını artırdığını ifade eden öğretmenler, sürecin özel gereksinimli çocuklara bireysel etkinlikler uygulama bağlamında da katkı sunduğunu ifade etmişlerdir.

Ö1 “Öncelikle bilgileri taze, meraklı ve hevesli bir grupta ekip olmak motivasyonumu artırıyor. Materyal çeşitliliğinin artması uygulamanın niteliğini artırırken, çocukların ilgisini de besliyor. Üniversite hocaları ile bilgi paylaşımı benim için çok değerli. O havayı solumak bile yetiyor insana. Bize pek çok konuda destek oluyorlar.” ifadeleriyle uygulama sürecinin katkılarını ifade etmiştir.



Şekil 9. Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Öğretmenlerin Öğretmen Adaylarına Katkıları Ana Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Okul öncesi öğretmenleri uygulama sürecinde başta davranış yönetimine destek olmak üzere pek çok açıdan öğretmen adaylarına katkı sunduklarını ifade etmişlerdir. Mesleki açıdan rol model olma, plan hazırlanmasına rehberlik, çocukları tanıma ve değerlendirmeye destek, gelişim özellikleri hakkında bilgi verme, problem çözme becerilerini destekleme, etkili uygulama ve materyaller konusunda geri bildirim verme, demokratik öğrenme ortamı sağlama ve öğrenme ortamının güvenliğini sağlama gibi konularda katkı sunduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarına katkılarını; Ö1 “Öğretmen adayları ile etkili bir iletişimim var. Uygulama sürecinde geri bildirim vererek, materyallerin kullanılabilirliği ve uygunluğu hakkında görüş bildirerek rehberlik ediyorum.”, Ö3 “Akademik bilgisini uygulama konusunda yaşadığı sorunlara çözüm önerilerinde bulunuyorum. Çocukları gözlemlmeleri ve yakından tanımaları için destek oluyorum.”, Ö4 ise “Öğrenme ortamının güvenliğini sağlama, çocukların gelişim özellikleri hakkında bilgi verme, demokratik öğrenme ortamı sağlama, bazen çocukları toparlamalarına yardımcı olma ve örnek olma şeklinde destek oluyorum.” ifadeleriyle belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, Öğretmenlik Uygulaması Sürecine İlişkin Önerileri

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinin paydaşlara katkılarının artırılması konusunda sundukları öneriler Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli ile belirlenerek elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin Paydaşlara Katkılarının Artırılmasına İlişkin Öneriler

Üniversite ve öğretim elemanlarına yönelik öneriler (frekans)
<ul style="list-style-type: none"> • Uygulama süresi artırılmalı (8) • Üniversite öncülüğünde sistematik paydaş toplantıları yapılmalı (3) • Tüm süreç paydaşlarla birlikte planlanmalı ve değerlendirilmeli (2) • Öğretmenlerin üniversitede sosyal etkinliklere katılması desteklenmeli (2) • Üniversite ortamında uygulamalı atölye ve seminerler düzenlenmeli (2) • Bir sınıfta en fazla iki öğretmen aday olmalı (2) • Farklı gruplarla uygulama yapma fırsatı sunulmalı (2) • Uygulama okuluna yönelik eğitim seminerleri artırılmalı (2) • Velilere-öğretmenlere eğitim seminerleri artırılmalı (2) • Öğretim elemanlarının uzman desteği artırılmalı (2) • Üniversite iş birliği ile ortak çalışmalar üretilmeli (2) • Üniversitede öğrenme ortamları tanıtılmalı (1)
Uygulama okulu ve öğretmenlere ilişkin öneriler
<ul style="list-style-type: none"> • Uygulama okulunda öğretmenler seminer ve atölyeler düzenlemeli (4) • Öğretmenler, öğretim elemanlarının geri bildirimlerinden haberdar olmalı (2) • Plan uygulama kaygısına yönelik önlemler alınmalı (1) • Planlar öğretmen rehberliğinde hazırlanmalı (1) • Öğretmenlerin öğretmen adaylarına müdahalesi azaltılmalı (1)

Tablo 1’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin uygulama sürecinde paydaş katkılarının artırılmasına yönelik önerileri, kurum ve uygulama okulu bazında iki kategoride ele alınmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki ilk önerisi altı saatlik uygulama süresinin artırılması ve bu bağlamda tüm paydaşlarla dönemde en az bir defa olmak üzere sistematik paydaş toplantılarının yapılması şeklinde olmuştur. Öğretmenler ayrıca sınıftaki uygulama öğrenci sayısının azaltılmasından üniversite ve öğretim elemanı desteğinin çok yönlü artırılmasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler uygulama sürecinin verimliliğinin artması için kendilerinin de eğitim ve rehberlik desteklerinin artması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Bu konuda özellikle

uygulamalı eğitim seminerleri ve atölyelerin hem kurum hem de uygulama okulu öğretmenleri tarafından verilmesinin daha etkili olacağını belirtmişlerdir.

Ö1, Ö2, Ö3, Ö5 uygulama süresi konusunda staj günlerinin öğretmen adayları için yetersiz olduğunu ve en az üç gün ya da bir dönemin uygulamaya ayrılması gerektiğini vurgulamışlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre hem öğretmen adayları hem de öğretmenler öğretmenlik uygulaması sürecinin kendilerine etkili iletişim ve iş birliği, mesleki bilgi-becerilerin artması, yeni gelişmelerden haberdar olma vb. pek çok konuda önemli katkılar sunduğunu ve bu nedenle de paydaşlar arası etkileşimin ve uygulama süresinin artırılmasının yararlı olacağını vurgulamışlardır. Konuya ilişkin benzer çalışmalarda öğretmenlik uygulaması dersinin öğretim üyesi, öğretmen ve öğretmen adayları tarafından işlevsel olarak görüldüğü (Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2012), her iki grubun derse ve etkilerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu (Kılıç, 2004; Çetinkaya ve Kılıç, 2017) ve öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde edindikleri teorik bilgileri deneyimli rehber öğretmenler ve öğretim elemanlarının gözetimi altında sınıf ortamında uygulama imkanı buldukları (Ceylan ve Akkuş, 2007) saptanmıştır.

Araştırmada öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bireysel görüşmeler sonucunda öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarına katkıları altı tema kapsamında incelenmiştir. Uygulama sürecinin özellikle teorik bilgilerin somut deneyimlere dönüşmesi bağlamında alanı tanıma, okul öncesi eğitimde mevzuata ilişkin bilgi edinme ve yine mevzuat konusundaki eksikliklerini görme konusunda öğretmen adaylarının katkı sunduğu belirlenmiştir. Plan hazırlama, uygulama ve değerlendirme, öğretmen adayları tarafından en çok katkı alındığı belirtilen ana tema olmuştur. Bu temada çocukların yaş ve gelişim düzeyine, ilgilerine, bireysel ihtiyaçlarına uygun oyun temelli etkinlik hazırlama, güvenlik önlemlerini dikkate alarak öğrenme merkezlerini ve ortamlarını düzenleme, öğrenme-öğretme sürecine teknolojiyi entegre etme ve özellikle bütünsel bir

yaklaşım ile değerlendirme yapma katkı sunulan başlıklar olarak dikkat çekmektedir. Kapsayıcı eğitim bağlamında sadece küçük-büyük grup etkinlikleri için değil aynı zamanda çocukların bireysel özelliklerine uygun yaratıcı ve işlevsel materyaller geliştirme ve değerlendirme, bilimsel verilere dayalı gözlemler yapma ve sürece yansıtma, bireysel gelişim ve duyu eğitimi temelli BEP'ler hazırlama ve uygulama, bu süreçte ailenin eğitime katılımının önemini kavrama, dersin öğretmen adaylarına katkıları konusunda öne çıkan alt temalar arasındadır. Dersin katkılarında frekans değerleri açısından sınıf yönetimi ikinci sırada yer almıştır. Bu temada etkili iletişim, yönetim ve liderlik, sesi doğru ve etkili kullanma, farklı stratejiler geliştirerek demokratik sınıf yönetimi oluşturma ve böylece davranış problemlerinin önlenmesine yönelik deneyimler vurgulanan katkılar arasındadır. Son tema olan değerler başlığında ise uygulama sürecinin öğretmen adaylarının mesleklerini tanımasına ve sevmesine, ilişkin katkılarının yanında mesleki sorumluluk ve özgüvenlerine, temel değerlerin programa dahil edilmesi ve sürece dahil olan tüm paydaşlarla iletişim ve koordinasyon becerilerinin desteklenmesini sağladığı belirlenmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları tarafından değerlendirildiği çalışmalarda, dersin öğretmenlik mesleğine ilişkin deneyim kazanma (Becit, Aşkım Kurt ve Kabakçı Yurdakul, 2009; Kana, 2014; Baran, Yaşar ve Maskan, 2015), alan bilgisi, sınıf yönetimi ve disiplini (Çiçek ve İnce, 2005); yeterliliklerin artması (Öksüz ve Coşkun, 2012; Eker, 2015) konusunda katkı sunduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlik Uygulaması 2 dersine ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı bir araştırmada dersin okul öncesi öğretmen adaylarına katkıları, uygulama/pratik yapma fırsatı vermesi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili tecrübe kazandırması olarak belirtilirken öğretmen adaylarının dersten beklentileri; daha fazla uygulama yapabilme fırsatı sunması, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehber olmaları ve öğretmenlik mesleğine hazırlaması olarak ifade edilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının uygulama okulu yönetici ve öğretmenlerini bilgilendirmesinde, izleme ve değerlendirme çalışmalarında problemler yaşandığı vurgulanmıştır (Karasu Avcı ve Ünal İbret, 2016).

Araştırmada öğretmenlik uygulaması dersinin, uygulama yapılan kurum öğretmenlerine katkıları incelendiğinde, öğretim elemanları ile etkili iş birliğinin vurgulanması dikkat çekmektedir. Bu konuda karşılıklı bilgi ve deneyim paylaşımı, eğitim seminerleri, öğrenme ortamlarının geliştirilmesi vb. konularda uzman desteği, ortak çalışmalar üretme, ilgili ve istekli paydaşlarla mesleki motivasyonun artması vurgulanan katkılar arasında yer almıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen adaylarına katkılarında ise davranış yönetimi, mesleki açıdan rol model olma, sınıf yönetimi, çocukları tanıma ve değerlendirme ve günlük plan sürecinde rehberlik öne çıkan alt temalar arasında yer almıştır. Öğretmenlik uygulaması konusunda MEB ile YÖK tarafından mevzuatta yapılan yeni düzenlemeler (MEB, 2021; YÖK, 2018) ve bu gelişmelere paralel olarak üniversiteler tarafından oluşturulan yönerge ve kılavuzlar, tüm paydaşların uygulamanın niteliğinin artırılması konusundaki yoğun çabalarının kanıtı niteliğindedir. Bu araştırmada hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin paydaşlar arasındaki iletişim ve iş birliğinden memnuniyet duymaları ve motive olmaları, ortak çalışmaların artırılması konusundaki önerileri ve talepleri gösterilen çabaların olumlu yansımaları niteliğindedir. Öğretmenlerin özellikle eğitim seminerleri ve atölyelerle sürece katkı sunmak için talepte bulunmaları, uygulama okullarının süreci sahiplenmesinin örnek bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Karasu Avcı ve Ünal İbret (2016)'in araştırmasında uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını öğretmen gibi görmemesi ve aynı şekilde çocukların da öğretmen adaylarını bir otorite olarak kabul etmemesi problem olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının kendilerini sürecin önemli bir paydaşı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu konuda hem MEB hem de üniversitelerin (Gazi Üniversitesi Örneği), tüm paydaşların süreçteki rol ve sorumluluklarını net şekilde belirlenmesi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin yürütülmesinde “öğretmenlik uygulaması eğitimi sertifikası” alınma şartı gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülebilir (MEB, 2021; Örnek; G.Ü. Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi, G.Ü., Öğretmenlik Uygulaması - I/II Dersi Kılavuzu, G.Ü. Okul Öncesi Ana Bilim Dalı 2022 Öğretmenlik Uygulaması 1- 2 Dersi Kılavuzu).

Öğretmen adayları dersin özellikle planların hazırlanmasından değerlendirilmesine kadar olan süreçte çok etkili olduğunu ve teorik bilgi birikimlerinin uygulama sayesinde önemli mesleki deneyimlere dönüştüğünü vurgulamışlardır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin uygulama sürecinde paydaş katkılarının artırılmasına yönelik önerileri alınmıştır. Kurumda yapılan uygulama süresinin artırılması ve paydaş toplantılarının yapılması, sınıflardaki uygulama öğrenci sayısının azaltılması, üniversite ve öğretim elemanı desteğinin artırılması, öğretmenlerin öğretmen adayları için atölyeler düzenlemesi öneriler arasındadır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara paralel olarak benzer çalışmalarda uygulama süresinin ve üniversite-uygulama okulları arasındaki iletişim ve iş birliğinin artırılması, öğretmen adaylarının yaşadıkları yerlere yakın okulların uygulama okulu olarak seçilmesi, sınıflardaki öğretmen adayı sayısının azaltılması, öğretmenlerin eğitim seminerleriyle desteklenmesi gibi önerilerde bulunulmuştur (Kılıç, 2004; Baran, Yaşar ve Maskan, 2015; Çepni ve Aydın, 2015; Seçer, Çeliköz ve Kayılı, 2010; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre uygulama süreci öğretmen adaylarına; alanı tanıma ve somut deneyimler kazanma, çocukların yaş ve gelişim düzeyine, öğrenme ihtiyaçlarına, ilgilerine uygun oyun temelli etkinlik planlama, gelişim düzeylerine uygun materyal hazırlama, bireysel özellik ve farklılıkları gözlemleyerek uyarlama çalışmaları yapma, edindikleri deneyimlerle demokratik sınıf yönetimi oluşturma ve tüm uygulamalarına öğretmenlik mesleğini tanıma ve sevme de dahil olmak üzere temel değerleri dahil etme olmak üzere pek çok konuda katkı sunmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersinin katkıları uygulama yapılan kurum ve öğretmen açısından ele alındığında, sürecin özellikle elemanları ile etkili iletişim ve iş birliğini desteklediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca üniversite yönetimi ve öğretim elemanlarının eğitim seminerleri, öğrenme ortamlarının geliştirilmesi gibi konularda katkı sunduğu ve uygulama sürecinin öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığı saptanmıştır. Hem öğretmen adayları hem de öğretmen görüşleri doğrultusunda uygulama öğretmenlerinin de mesleki

açından rol model olma yanında plan hazırlama-uygulamaya rehberlik ve çocukları tanıma-değerlendirme gibi pek çok konuda öğretmen adaylarına katkı sundukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin uygulama sürecinin tüm paydaşlar açısından daha verimli geçmesi konusundaki en önemli önerileri ise uygulama süresinin artırılarak sistematik paydaş toplantılarının yapılması ve iş birliklerinin artırılması yönünde olmuştur.

Bu sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki önerileri sunmak mümkündür.

YÖK tarafından belirlenerek MEB ve Üniversitelerin iş birliği ile oluşturulan yönetmelikler çerçevesinde yürütülen öğretmenlik uygulaması ders sürecinin güncel gereksinimler, gelişmeler ve yapılan araştırma sonuçları doğrultusunda yeniden düzenlenmesi ve özellikle üniversitelerin bulunduğu iller ve koşullar dikkate alınarak daha esnek uygulamalar yapabilme imkanının sunulması büyük önem taşımaktadır. Bu konuda yapılacak pilot uygulamaların Türkiye’de okul öncesi eğitimin gereksinimlerinden yola çıkılarak tüm paydaşlarla yapılacak çok yönlü ihtiyaç analizleriyle başlanması ve çalışmaların sürdürülebilirliğinin Planla/Yap/Kontrol Et/Önlem Al (PUKÖ) çevrimiyle güvence altına alınması yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Aslanargun, E., Kılıç, A. ve Acar, F. E. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehberlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 1-21.
- Atmış, S. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik doğasının unsurlarını algılama düzeylerindeki görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baran, M., Yaşar, Ş. ve Maskan, A. (2015). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 230-248.
- Becit, G., Aşkın Kurt, A. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 169-184.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2023). Bilimsel araştırma yöntemleri. (34. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cengiz, C. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi: Öğretmen adaylarının bakış açısı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 48-62.
- Ceylan, T. ve Akkuş, Z. (2007). Okul deneyimi II uygulamalarının öğretmen adayları üzerinde yarattığı davranış değişiklikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 213-226.
- Creswell, J. W. (2023). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Çev. Ed. Bütün, M. & Demir, S.B.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 285-304.
- Çetin, A., Ünsal, S. ve Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 337-358.
- Çetinkaya, E. ve Kılıç, D. (2017). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyinin Okul Yöneticisi, Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adayı Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 561-571.

- Çiçek, Ş. ve Levent İnce, M. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 16(3), 146-155.
- Duman, S. N. ve Erdamar, G. (2020). Conflict situations between student teachers and mentor teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 20-35.
- Eker, C. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilikleri kazanmaları üzerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 246-256.
- Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Ana Bilim Dalı 2022 Öğretmenlik Uygulaması 1-2 Dersi Kılavuzu. <https://gef-okuloncesi.gazi.edu.tr/view/page/291897/ogretmenlik-uygulamasi-kilavuzu> adresinden 10.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Gazi Üniversitesi Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi. <https://gef.gazi.edu.tr/view/page/173026> adresinden 10.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Gazi Üniversitesi Öğretmenlik Uygulaması-I/II Dersi Kılavuzu. -Gazi Üniversitesi Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi. <https://gef.gazi.edu.tr/view/page/173026> adresinden 10.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 43-71.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-72.
- Kana, F. (2014). Türkçe eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersi: bir durum çalışması. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(XVII) 745-764.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlbay, A. B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455.
- Karasu Avcı, E. ve Ünal İbret, B. (2016). Öğretmenlik Uygulaması-II Dersine İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536.
- Kazu, İ. Y. ve Yenen, E. T. (2015) Öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlik uygulamalarının temel alındığı bir model önerisi. *Researcher: Social Sciences Studies (RSSS)*, 5, 26-34.
- Kılıç, D. (2004). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 172-184.
- Kırksekiz, A., Uysal, M., İşbulan, O., Akgün, Ö.E., Kıyıcı, M. ve Horzum, M.B. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine eleştirel bir bakış:

- problemler, beklentiler ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 433-451.
- Koçak, G., Yıldırım, P. ve Mindivanlı-Akdoğan, E (2023). Farklı Branşlardan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 211-240.
- MEB (2021). Uygulama öğrencilerinin millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge, *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 84 (2767), 1047-1063.
- Öksüz, Y. ve Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik Uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 131-155.
- Polat, K., Türk, G. E. ve Özgül, D. A. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersinin okul, fakülte ve öğretmen adayı boyutlarında incelenmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(2), 129-147.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1),128-152.
- Senemoğlu, N. (2003). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler. *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 154-193.
- Sezen Yüksel, N. (2017). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni değerlendirmelerinin uygulama deneyimine göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62),1048-1062.
- Süral, S. (2017). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersindeki uygulama öğretmenleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 277-299.
- Şimşek, S., Alkan, V. ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik Uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-73.
- Tonga, F. E. ve Tantekin Erden, F. (2021). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının ve Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 20-37.
- Ünver, G. ve Eroğlu, G. (2003). Uygulama öğretmenin öğretmen adayına karşı davranışları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2 (3), 15-29.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (12.Baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1377-1387.
- YÖK (1998a). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c.
- YÖK (1998b). *Fakülte-okul işbirliği*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/23817636/fakulte_okul_isbirligi.pdf/561be90b-5e16-4d8a-9c2b-eaba3426b440.
- YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_ogretmen_kitabi/054a8c72-174b-4b00-a675-837874006db5.
- YÖK (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. www.yok.gov.tr adresinden 13.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Zeybek, G. ve Karataş, K. (2022). Öğretmenlik deneyimine ilk adım: Öğretmenlik uygulaması sürecinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 973-990.

SUMMARY

Introduction

Today's Teaching Practice course is carried out in line with the "Directive on the Teaching Practice of Practice Students in Educational Institutions Affiliated to the Ministry of National Education". (MoNE). In this context, in the last year of the Preschool Teaching Programme, there are two hours of theoretical teaching practice in the faculty and six hours of teaching practice in the institution. Through teaching practice, prospective teachers transfer their theoretical knowledge to practice, gain many professional knowledge and skills, get to know the profession and develop positive attitudes towards the profession. The implementation process is carried out in line with the legislation determined by the Ministry of National Education and the Council of Higher Education and the directives prepared by the universities. In order to make the Teaching Practice course more qualified, this study aims to examine the contributions of the teaching practice course to pre-service preschool teachers and the practice school.

Method

In the study, phenomenological design, which is one of the qualitative research methods, was used. The study group was determined by criterion sampling method, one of the purposeful sampling types. In this framework, 22 pre-service teachers studying in the Preschool Teaching Programme of a state university and 8 preschool teachers working in an independent preschool education institution affiliated to the Ministry of National Education in Ankara city centre were included in the study group. Semi-structured interview forms were used to collect the research data. The data were analysed with MAXQDA qualitative analysis software.

Findings

In the study, pre-service teachers' opinions were analysed under the themes of content knowledge, plan preparation-implementation-evaluation, material development, inclusive education, classroom management and values. According to the research findings, it is seen that the contributions of the teaching practice course in these themes are mostly about getting to know the field, planning activities and materials suitable for children's age and developmental level, observing children's individual characteristics-differences, democratic classroom management, planning and implementing activities related to basic values. In the study, the opinions of the teachers were taken under the themes of contributions of the process to teachers, contributions of teachers to pre-service teachers and suggestions. According to the findings, it was determined that the implementation process supported the effective cooperation between teachers and instructors and that teachers contributed to pre-service teachers in many aspects, especially behaviour management. The teachers' main suggestion regarding teaching practice was to increase the six-hour practice period and to hold systematic stakeholder meetings with all stakeholders at least once a semester.

Discussion and Conclusion

When the results obtained in the research are evaluated in general, it is determined that both pre-service teachers and teachers make important contributions to the teaching practice process in many aspects such as effective communication and cooperation, increasing professional knowledge-skills, being aware of new developments, etc. and for this reason, it is revealed that it

would be beneficial to increase the interaction between stakeholders and the duration of the practice. It was determined that the implementation process contributed to the prospective teachers in terms of getting to know the field and gaining experience, planning play-based activities suitable for children's age and developmental level, learning needs and interests, preparing materials, making adaptation studies, creating democratic classroom management, getting to know and love the profession, and contributing to the teachers in terms of effective cooperation with the teaching staff. In this context, it would be useful to reorganise the teaching practice course process, which is carried out within the framework of the regulations determined by the Council of Higher Education (YÖK) and established in cooperation with the Ministry of National Education (MoNE) and universities, in line with current needs, developments and research results, and to provide the opportunity to make more flexible practices, especially taking into account the provinces and conditions of the universities.

ORCID

Pınar Akgül  ORCID 0009-0008-4133-6500

Yasemin Aydoğan  ORCID 0000-0002-9802-7820

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makaleye birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 23.01.2024 tarih ve 02 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Okul Öncesi Dönem Matematik Eğitiminde Sayı Kavramı ile İlgili Ulusal Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*

Examination of National Postgraduate Theses on the Concept of Numbers in Preschool Mathematics Education

Fatma DOKUZOĞLU¹, Şeyma ŞENGİL-AKAR²

¹MEB, e-posta: futuncu97@gmail.com

²Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-posta: seymasengil@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 24.05.2024

Yayına Kabul Tarihi: 18.11.2024

ÖZ

Bu araştırma, Türkiye’de okul öncesi dönem matematik eğitiminde sayı kavramı ile ilgili yazılmış yüksek lisans ve doktora tezlerini belirli değişkenler (tezin türü, yıl, katılımcı, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, birbirine benzer amaçla yazılmış tezler arasında benzerlikler veya farklılıklar) açısından inceleyerek çıkarımlar yapmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma da sistematik literatür tarama deseni tercih edilmiştir. Veri analiz yöntemi olarak ise doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezler en çok 2016-2020 tarihleri arasında ve Gazi Üniversitesinde yazılmıştır. Tezlerin katılımcı grubunu en çok okul öncesi dönem çocukları oluştururken yaş dağılımı 60-71 aydır. İncelenen tezlerde çoğunlukla nicel araştırma yöntemi kullanılırken araştırma deseni olarak korelasyonel desen tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak en çok tanılayıcı testler kullanılmıştır. Lisansüstü tezlerde çoğunlukla tercih edilen veri analiz yöntemi t-testi olmuştur. Araştırmaya dâhil edilen tezlerden birbirine benzer amaçla yazılan 12 adet tez olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Dönem, Matematik Eğitimi, Sayı Kavramı, Sistematik Literatür Taraması

***Alıntı:** Dokuzoğlu, F. ve Şengil-Akar, Ş. (2024). Okul öncesi dönem matematik eğitiminde sayı kavramı ile ilgili ulusal lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2309-2352.

ABSTRACT

This research was conducted to examine master's and doctoral theses that address the concept of numbers in preschool mathematics education in Turkey by considering various variables such as level, year, participants, data collection tools, data analysis methods, and the similarities or differences among theses with similar objectives. The study adopted a systematic literature review approach, and document analysis was employed as the data analysis method.

*The majority of the graduate theses included in this study were written between 2016 and 2020 at Gazi University. The study group of the theses primarily consists of preschool children, with the age distribution being children aged 60 to 72 months. While quantitative research methods are mostly used in the examined theses, a correlational design is preferred as the research design. Descriptive tests have been predominantly used as the data collection tool. The most commonly preferred data analysis method in postgraduate theses is the *t*-test. It has been observed that there are 12 theses included in the research that were written with similar purposes.*

Keywords: *Preschool Period, Mathematics Education, Number Concept, Systematic Literature Review*

GİRİŞ

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan okul öncesi dönem; çocukların bilişsel, duygusal, motor, sosyal gelişiminin hızlı olduğu ve kişiliğinin şekillenmeye başladığı dönemdir. Okul öncesi dönemin, çocukların bütün gelişim alanlarının desteklenmesi için önemli evrelerden biri olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Kandır ve Orçan, 2011). Bu evrelerden biri olan okul öncesi dönemde, çocukların akademik becerilerini üst düzeyde kazanabilmeleri önemli noktalardan bir tanesidir (Uyanık ve Kandır, 2010). İnsan hayatının vazgeçilmez bir parçası olan matematiğin temellerinin büyük çoğunluğu, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi okul öncesi dönemde atılmaktadır. Okul öncesinde matematik eğitimi; çocukların keşif yapabilecekleri, tartışabilecekleri ve düşüncelerini uygulayabilecekleri bir ortamda sürdürülmelidir (Akman, 2002).

MEB'in okul öncesi eğitim programı, çocukların matematik eğitimi almaları sonucunda beklenen kazanımlara benzer şekilde; yaratıcı, düşünen, sorgulayabilen, araştıran ve öğrendiklerini sonraki öğrenmelerine aktarabilen bireyler olabilmelerini hedefler (Orçan-Kaçan ve Halmatov, 2017). 2024 yılı şubat ayında yayımlanan okul öncesi eğitim programında sayı kavramının öğretimine, ritmik sayma (belirli aralıklarla sayma) ile ilgili düzenlenen etkinlikler ile giriş yapılmaktadır (Albayrak, Nurullah, ve Şimşek,

2019) Programda, matematik eğitimi genellikle bilişsel gelişim ile ilgili kazanım ve gÖstergelerde ele alınmıştır. Okul öncesi dönemde matematik eğitiminde sayı kavramı okul öncesi eğitim programında; “Kazanım 9: Sayı farkındalığı gösterir. (GÖstergeleri: Gündelik hayatta sayılarla karşılaştığı nesne-durumlara örnek verir. Sayıların gündelik hayattaki önemini açıklar. Gösterilen sayının kaç olduğunu söyler. Söylenen sayıyı gösterir. 10’a kadar olan sayıların bazılarını yazar.)” Şeklinde geçmektedir (MEB, 2024). Ayrıca sayma kavramı da 2024’te güncellenen okul öncesi eğitim programında “Kazanım 10: Sayma becerisi sergiler. (GÖstergeleri: İleriye/geriye doğru ritmik sayar. Gösterilen gruptaki nesnelere sayar. Saydığı nesne/varlıkların kaç tane olduğunu söyler. Belirtilen sayı kadar nesne/varlığı gösterir. Bir sayıdan önce ve sonra gelen sayıyı söyler. Sıra bildiren sayıyı söyler. Nesne grupları ile sayıları eŐleŐtirir. Grup halindeki nesnelere/varlıkların sayısını saymadan hızlıca söyler.)” Şeklinde ele alınmıştır (MEB, 2024).

Sayı duygusu; sayı ve işlemleri kavrayabilme, sayı ve işlemlerle ilgili etkinlikler yaparken yararlı, etkin stratejiler geliştirme ve matematiksel akıl yürütme becerisi olarak tanımlanabilir (Reys ve diğerleri, 1999). Çocuklar sayı duygusunu, okul öncesi eğitime başlamadan önce informal ortamda, çevresiyle etkileşimi sonucunda kazanmaya başlar (Gersten ve Chard, 1999). Sayı duygusu becerisine sahip çocuklar; sayıların anlamlarını bilir, sayılar arasında ilişki kurar, sayıların büyüklük-küçüklüklerini fark eder, işlemleri doğru kullanır, ölçüm yapmak için uygun birimi kullanır (NCTM, 1989). Matematik eğitiminin önemli kazanımlarından biri olan sayı duygusu, çocukların gerçekte yaŐamlarıyla bağ kurmalarını sağlar ve ilerideki eğitim hayatlarında anahtar rol görevindedir (Yang, Hsu, ve Huang, 2004). Dehaene (2001), araştırmada insanların içgüdüsel olarak beyinlerinde sayıları algılayan bir sayı hücresi olduğunu ve beynimizdeki nöronlar ile sayı duygusunun doğuştan meydana geldiğini düşünmektedir. Altay ve Umay (2013) ise yaptıkları araştırmada, bu görüşe karşın sayı duygusunu içsel bir süreçten ziyade bilgi ve beceri birikimi olduğunu düşünmektedirler.

Çocukların sayı duygusu, bebeklik döneminden itibaren sözel iletişim sayesinde gelişmeye başlar (Dehaene, 2001). Okul öncesi dönemde çocukların matematik ile ilgili

düşünceleri, sayı duygusu kavramlarıyla ilişkisi daha çok sezgisel temellidir (Güven, 2008). İlk tecrübeler ise nesnelere deneyimlerde bulunma ile başlamaktadır (Erdoğan,2003). Sayı duygusu gelişmiş çocuklar; nesne grupları arasında farkı bulabilir, nesnelere sayısını azaltma, arttırma, birleştirme veya ayırmayı yapabilirler (Reys, ve diğerleri, 1999). Çocukların sayı duygusu kavramlarının gelişiminde öğretmenlerin sınıfta vereceği sayı duygusu eğitiminin rolü önemlidir (Kilimlioğlu, 2018). Okul öncesi dönemde çocukların sayı duygusu ile ilgili kazanımlarını geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalar, verilen eğitimler, sunulan zengin çevre uyaranları, çocuğun sadece okul başarısını değil tüm yaşamını olumlu yönde etkileyecektir (Palabıyık, 2022).

Okul öncesi dönemde matematik eğitiminde sayı kavramı ile ilgili alan yazında pek çok araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda sayı kavramı ilgili çocukların çocuk kitaplarında geçen sayı kavramını kazanma durumlarını inceleyen (Burton, 1984) dezavantajlı yerlerde okul öncesi eğitim alan çocukların sayı duygusuyla ilgili müfredatın etkisini inceleyen (Baroody, Eiland, ve Thompson, 2009), sayı kavramı kazanmalarında farklı eğitim programlarının etkisini inceleyen (örn; Akuysal-Aydoğan ve Şen, 2011), sayı kavramının öğretiminde farklı kuramların etkisini inceleyen (örn; Çakıroğlu ve Taşkın, 2016), evde ailelerin yaptıkları matematik etkinliklerinin, tutumların ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin sayı kavramı yordama gücünü inceleyen (örn; Güleç ve İverdi, 2017), sayı ve işlemler ile ilgili eğitim materyallerinin matematik eğitime olan etkisini inceleyen (örn; Erdoğan, Parpuç, ve Boz, 2017), üstün yetenekli çocukların sayı kavramı algılarını inceleyen (örn; Özdemir, 2019), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sayı kavramı öğretimini nasıl yapacaklarıyla ilgili görüş ve önerilerini inceleyen (örn; Albayrak, Nurullah, ve Şimşek, 2019), okul öncesi dönem çocuklarının sayı ve sayma kazanımlarıyla problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen (örn; Yüce ve Sezer, 2021) araştırma bulunmaktadır. İncelenen bu çalışmalar (örn; Burton 1984; Baroody, Eiland ve Thompson, 2009; Akuysal-Aydoğan ve Şen,2011; Çakıroğlu ve Taşkın, 2016; Güleç ve İverdi, 2017; Erdoğan, Parpuç ve Boz, 2017; Özdemir, 2019; Albayrak, Nurullah ve Şimşek, 2019; Yüce ve Sezer, 2021) ile alan yazına katkılar sağlanmıştır. Ancak okul öncesi düzeyde çalışmaların sınırlı olduğu

gözlenmiştir. Bu alanda yazılmış olan lisansüstü tezlerin incelenip değerdendirilmesi ileriki yıllarda yapılacak olan araştırmalara yön gösterecek, okul öncesinde sayı kavramı ile ilgili çalışmaların artmasını sağlayacak ve diğer araştırmacılara zaman ağıısından kolaylık sağlayacağı düşünölmektedir.

Yapılan araştırmada okul öncesi dönem matematik eğitiminde sayı kavramıyla ilgili geçmişten günümüze kadar yazılmış olan ve YÖKTEZ sisteminde yüklenmiş olan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler ağıısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu değişkenler; tezin türü, yıl, üniversite, araştırma deseni ve yaklaşımı, katılımcı, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, birbirine benzer amaçla yazılmış tezler arasında benzerlikler veya farklılıklar olarak belirlenmiştir. Bu ağııdan, alan yazındaki boşluğun giderilip yeni fikirler oluşturabilmek ve sayı kavramıyla ilgili yeni çalışmalara katkı sağlaması ağıısından araştırmanın problem durumu “Okul öncesi dönem matematik eğitiminde sayı kavramı, geçmişten günümüze kadar lisansüstü tez çalışmalarında nasıl ele alınmıştır?” olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde matematik eğitiminde sayı kavramının bazı değişkenler (tezin türü, yıl, üniversite, araştırma deseni ve yaklaşımı, katılımcı, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, birbirine benzer amaçla yazılmış tezler arasında benzerlikler veya farklılıklar) ağıısından incelenmesidir. Yapılan bu araştırma okul öncesinde sayı kavramıyla ilgili yazılan lisansüstü tezlerde geçmişten günümüze değişimin nasıl olduğu, hangi katılımcı grubunda ve yaş aralığında yoğunlaştığı gibi konulara yol gösterici bir araştırma olarak önemli olacağı düşünölmektedir. Bu araştırmanın sonucunda değişkenlerin analizi yapılarak farklı fikirler ortaya çıkarılacak ve sayı kavramı ile ilgili yapılacak araştırmalara yeni bir bakış ağıısı oluşturacaktır. Türkiye’de okul öncesi dönemde matematik eğitiminde sayı kavramı ile ilgili 1996-2024 tarihleri arasında yazılmış ve YÖKTEZ merkezinde yayımlanmış olan lisansüstü tezlerin bir arada görölmesine fırsat sağlayacak ve bundan sonra yapılacak olan çalışmalara farklı fikirler oluşturması ağıısından ışık tutacağı için önemli görölmektedir. Okul öncesinde sayı kavramı ile ilgili geçmişten günümüze hangi konuda daha az çalışma yapılmış ya da çok çalışılıp yığılma olmuş bu gibi konularda araştırmacılara ön bilgi sağlayacağı düşünölmektedir.

Bu noktadan hareketle bu çalışmada, ulusal lisansüstü tezlerinde okul öncesi dönem matematik eğitiminde sayı kavramı ile ilgili ulusal lisansüstü tezlerin sistematik incelenmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İncelenen tezlerin bibliyografik özellikleri nasıldır?
 - a. İncelenen tezlerin yayın türüne (yüksek lisans/doktora) göre dağılımı nedir?
 - b. İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?
 - c. İncelenen tezler hangi üniversitelere göre dağılım göstermiştir?
2. İncelenen tezlerde kullanılan araştırma deseni ve yaklaşımları nasıldır?
3. İncelenen tezlerin katılımcı dağılımı nasıl olmuştur?
4. İncelenen tezlerde hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
5. İncelenen tezlerde kullanılan veri analiz yöntemlerinin dağılımı nasıldır?
6. Birbirine benzer amaçlar yazılmış tezler arasında benzerlik ve/ya farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okul öncesi dönemde matematik eğitiminde sayı kavramı ile ilgili lisansüstü tezleri incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada sistematik literatür taraması modeli tercih edilmiştir. Literatür tarama çalışmalarıyla ilgili alan yazın incelendiği zaman çok çeşitli tarama yöntemleri kullanıldığı sonucu göze çarpmaktadır (Yıldız, 2022). Araştırmacılar tarama yöntemlerini farklı şekillerde sınıflandırmışlardır. Bu yöntemlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir: bibliyografik tarama, anlatı taraması, kapsam taraması ve sistematik literatür taramaları içerisinde yer alan meta-analiz ve meta-sentez (Toker, 2022). Sistematik literatür çalışmalarında, veriler dikkatli bir şekilde incelenir. Araştırmaya dahil edilecek olan çalışmalar için seçim yapmak, çalışmalarını tarafsız bir gözle değerlendirmek ve araştırmaya dahil edilen çalışmaların verilerini toplamak ve analizini yapmak için sistematik literatür taraması kullanılmaktadır (Moher vd. 2009).

Sistematiğ literatür taramasını kullanmak araştırmacılara emek ve zaman tasarrufu sağlamasının yanında konuyla ilgili daha fazla bilgi elde edinilmesini sağlar (Akt. Yıldız, 2022)

Bu araştırma için probleme ve amaca uygun olarak sistematiğ literatür taraması tercih edilmiştir. Sistematiğ literatür taraması; herhangi bir probleme çözümler bulmak için ilgili alan yazında yapılan bütün araştırmaların detaylı bir şekilde araştırılması, farklı kriterler kullanılarak araştırmaya dahil edilmesi ve çalışmaya dahil edilen araştırmaların bulgularının sentezlenmesidir (Karaçam, 2013). Sistematiğ literatür taramasıyla araştırılacak konu ile ilgili boşluk ortaya konulacak, araştırmacı kendi çalışmasını literatüre dahil edebilecek ve gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutabilecektir (Yıldız, 2022).

Araştırmanın Dokümanları

Araştırmanın dokümanlarını, Yükseköğretim Kurulunun tez veri tabanına kayıtlı olan Türkiye’de okul öncesi dönemde sayı kavramı ile ilgili yazılmış yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Toplam 32 adet lisansüstü tez bulunmaktadır. Bu tezlerin 29 tanesi yüksek lisans, 3 tanesi doktora tezidir. Araştırmada kullanılan dokümanların tez olmasının sebebi; sistematiğ literatür taraması yaparken derinlemesine inceleme için daha fazla bilgi vermesi, diğer araştırmalara göre daha detaylı bir şekilde yazılmış olmasıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama işleminde doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, basılmış veya elektronik ortamdaki bütün belgeleri taramak ve değerlendirmek için kullanılan sistemli yöntemdir (Kıral, 2020). Bu yöntem; araştıran kişi için zaman tasarrufu sağlarken, elde edilen kaynakların depolanabilmesini ve belirli bir öneme göre sıralanabilmesini sağlar (Baltacı, 2019). Araştırma verileri toplanırken Bahadır YILDIZ ve arkadaşlarının ‘Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Matematiksel Kavram Yanılığlarına Yönelik Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Sistematiğ Derlemesi’ makalesi için hazırlamış olduğu form gerekli izinler alınıp araştırmanın amacına uygun

olarak düzenlenip kullanılmıştır (Yıldız, ve diğerleri, 2021). Form çalışma için düzenlenirken okul öncesi dönem, sayı kavramı bölümünün incelenmesi de eklenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilecek olan lisansüstü tezler için doküman analiz yöntemi tercih edilmiştir. Bu tezler, Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi (YÖKTEZ) arama motorunda ‘sayılar’, ‘sayı kavramı’, ‘sayı hissi’, ‘sayı duygusu’, ‘okul öncesi’, ‘erken çocukluk’, ‘matematik’ gibi anahtar kelimeler aratılarak bulunmuştur. Bulunan 42 adet tezin özetleri ve içerikleri incelenerek, sadece “sayı” kavramlarına odaklanılan tezler seçilmiştir. Çünkü bazı tezler farklı öğrenme alanlarıyla da ilişkidir ve sayı kavramı tezin odağında değildir. Doküman incelemesi sonucunda 29 tane yüksek lisans tezi, 3 tane ise doktora tezi çalışmaya dâhil edilmiştir. YÖKTEZ sitesinde erişime kapalı olan tezlerden bazılarını üniversitelerin kütüphanelerinden ulaşılmıştır. Ancak bazı tezlerin ise bütününe ulaşılamamıştır. Ulaşılamayan tezlerin ise özetleriyle araştırma yürütülmüştür. Özetlerden eğer istenilen verilere ulaşılamıyorsa tezler araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması gereken konuyla ilgili hazırlanan yazılı dokümanların analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi yoluyla pek çok bilgiye ulaşılabilir. Bu tezler, veriye kolay ulaşılması açısından zaman tasarrufu sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tez türleri; doktora ve yüksek lisans tezi olarak ayrılmış, yüksek lisans tezi (Y) ve doktora tezi (D) olarak kodlanmıştır. Tezlerin kısaltmasını ifade ederken yüksek lisans tezleri (Y1 ,Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10,Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25, Y26,Y27, Y28, Y29), doktora tezleri (D1, D2, D3) olarak sıralı bir şekilde kısaltılmıştır. Tüm tezler künyesiyle birlikte ekte verilmiştir. Bu araştırmada bulgular frekans (f), yüzde (%) olarak ifade edilmiştir. Lisansüstü tezleri kategorize ederken, tezlerin kullanım sıklığı frekans (f), toplam tez sayısına oranı ise yüzdeyi (%) göstermektedir. Çalışmanın tüm sonuçları, araştırılacak alt boyutlara göre tablo haline getirilmiş, kullanım sıklığı ve yüzdesi tek tek hesaplanmıştır. Hesaplamalara ait veriler Excel programı ile çözümlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan çalışmaların kabul edilebilmesi için belirli oranda geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir. Çalışmalar için tercih edilen araştırma deseninin, veri toplama aracının ve veri analiz yönteminin belirlenmesi araştırmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğini etkilemektedir. Güvenilirlik, aynı araştırmanın farklı örneklem gruplarına uygulandığı zaman benzer sonuçlara ulaşılabilme olasılığıdır (Denzin ve Lincoln, 2008). Bu çalışmada, araştırma verilerinin güvenilirliğini artırmak ve tutarlılığı sağlamak için araştırma verileri iki kodlayıcı tarafından kodlanmış ve uygulayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Hesaplama yapılırken Miles ve Huberman tarafından geliştirilen “kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü” kullanılmıştır. Bu formül hesaplaması sonucunda ise araştırmanın kodlayıcı güvenilirlik oranı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Bu oranla araştırmanın güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma için toplanan veriler açık bir şekilde ortaya konmuş, incelenen lisansüstü tezlere ilişkin veriler derinlemesine incelenerek güvenilebilirlik ve tarafsızlık ilkesine uygun bir şekilde oluşturulmuş ve araştırmalara ilişkin bulgular arasında tutarlı bir çalışma yapılması amaçlanmıştır. Lisansüstü tezler incelenirken ortaya çıkarılan kodların hata oranını en aza indirmek için belirli bir zaman diliminde veriler detaylı bir şekilde incelenip bilgisayar ortamında depolanmıştır. Yapılan kodların doğru ve güvenilir olması için analizi yapılan veriler alanda uzman bir kişi ile incelenip tablolaştırılmıştır.

Geçerliği sağlamanın en önemli noktaların bir tanesi kapsam geçerliliğinin sağlanmış olmasıdır (Yığittir ve Çalışkan, 2013). Bu çalışmada anahtar kelimelerle araştırılıp bulunan tüm lisansüstü tezler araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece okul öncesinde matematik eğitiminde sayı kavramı ile ilgili tüm lisansüstü tezlerin araştırmaya dâhil edildiği varsayılmaktadır. Bu durumda araştırmanın kapsam geçerliliğini artırmaktadır.

BULGULAR

YÖKTEZ veri tabanından ulaşılan 1996-2024 yılları arasında yazılmış ve çalışmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin verilerinden elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Bu bulgular, alt problemlere cevap oluşturacak nitelikte yorumlarla birlikte oluşturulmuştur.

Tezlerin Yayın Türleri

Tablo 1. İncelenen Lisansüstü Tezlerin Yayın Türüne Göre Dağılımı

YAYIN TÜRÜ	FREKANS(f)	YÜZDE(%)
Yüksek Lisans	29	%91
Doktora	3	%9
Toplam	32	%100

Tablo 1'e göre okul öncesi dönemde matematik eğitiminde sayı kavramı ile ilgili incelenen lisansüstü tezlerin 29 tanesini yüksek lisans tezi oluştururken 3 tanesini ise doktora tezi oluşturmuştur. Bu dağılıma baktığımız zaman okul öncesinde sayı kavramı ile ilgili çoğunlukla yüksek lisans türünde tezler yazıldığı karşımıza çıkmıştır.

Tezlerin Yayın Yılları

Tablo 2. Okul Öncesi Dönemde Sayı Kavramı ile İlgili Yazılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara göre Dağılımı

Yayın Türü	Yüksek Lisans		Doktora		TOPLAM	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
YAYIN YILI ARALIĞI						
1996-2000	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃	%9.38	-	-	3	%9.38
2001-2005	Y ₄ , Y ₅	%6.25	-	-	2	%6.25
2006-2010	Y ₆ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀	%15.63	-	-	5	%15.63
2011-2015	Y ₁₁ , Y ₁₂ , Y ₁₃ ,	%12.50	D ₁	%3.13	5	%15.63

Y ₁₄						
2016-2020	Y ₁₅ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₁₈ , Y ₁₉ , Y ₂₀ , Y ₂₁ , Y ₂₂ , Y ₂₃ , Y ₂₄ , Y ₂₅	%34.37	D ₂	%3.13	12	%37.50
2021-2024	Y ₂₆ , Y ₂₇ , Y ₂₈ , Y ₂₉	%12.50	D ₃	%3.13	5	%15.63
TOPLAM	29	%90.63	3	%9.38	32	%100

Tablo 2’de okul öncesi dönemde sayı kavramı ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin yayın yılı aralıkları incelendiğinde, 1996-2024 tarihleri arasında bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Lisansüstü tezlerin düzenli şekilde bir artış veya azalış yapmadığı gözlenmiştir. En fazla yüksek lisans tezi 2016-2020 yılları arasında yazılmıştır. Bu yıllarda daha fazla tez yazılmasının sebebi birçok üniversitede yüksek lisans programlarının açılması ve 2013 yılında okul öncesi programının güncellenmesiyle ilgili olabileceği yorumu yapılabilir. Konuyla ilgili yüksek lisans tezleri en az 2001-2005 yılları arasında yazılmıştır. 1996-2010 yıl aralıkları ise okul öncesi dönemde matematik eğitiminde sayı kavramıyla ilgili doktora tezinin yazılmadığı zamanlardır. Yıllara göre dağılıma bakıldığında zaman 2006 yılında bir artış olduğu gözlemlense de tezlerin dağılımında düzensiz bir artış vardır. Lisansüstü tezlerin hiç yazılmadığı veya az yazıldığı yılların sayısının fazla olması bu alanla ilgili yüksek lisans-doktora tezi çalışmasının az sayıda yapıldığını göstermektedir. Bu alanla ilgili her iki yayın türünde de daha fazla tez çalışması yapılması gerekliliği de göze çarpmaktadır.

Tezlerin Yürütüldüğü Üniversiteye Göre Dağılımları

Tablo 3. Okul Öncesi Dönemde Sayı Kavramı ile İlgili Yazılan Lisansüstü Tezlerin Yürütüldüğü Üniversitelere Göre Dağılımları

Yayın Türü	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Üniversite İsimleri						
Adnan Menderes Üniversitesi	Y ₈ , Y ₁₄ , Y ₁₇	%9.38	-	-	3	%9.38

Atatürk Üniversitesi	Y ₂₈	%3.13	-	-	1	%3. 13
Bahçeşehir Üniversitesi	Y ₂₇	%3.13	-	-	1	%3. 13
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Y ₉ , Y ₂₃ , Y ₂₆	%9.38	-	-	3	%9. 38
Dokuz Eylül Üniversitesi	Y ₁₈	%3.13	-	-	1	%3. 13
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Y ₂₁	%3.13	-	-	1	%3. 13
Gazi Üniversitesi	Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₁₃ , Y ₂₄	%18.75	D ₂ , D ₃	%6.25	8	%25
Hacettepe Üniversitesi	Y ₁	%3.13	-	-	1	%3. 13
İnönü Üniversitesi	Y ₁₆	%3.13	-	-	1	%3. 13
Kafkas Üniversitesi	Y ₂₉	%3.13	-	-	1	%3. 13
Karadeniz Teknik Üniversitesi	Y ₂₂	%3.13	-	-	1	%3. 13
Marmara Üniversitesi		-	D ₁	%3,13	1	%3. 13
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Y ₁₅ , Y ₂₀	%6.25	-	-	2	%6. 25
Pamukkale Üniversitesi	Y ₁₂ , Y ₁₉	%6.25	-	-	2	%6. 25
Selçuk Üniversitesi	Y ₇ , Y ₁₀	%6.25	-	-	2	%6. 25
Trakya Üniversitesi	Y ₃₅	%3.13	-	-	1	%3. 13
Uludağ Üniversitesi	Y ₁₁ , Y ₂₅	%6.25	-	-	2	%6. 25
TOPLAM	29	%90.6	3	%9.38	32	%10 0

Tablo 3’de görüldüğü gibi yüksek lisans ve doktora tezlerinin 17 farklı üniversitede yapıldığı görülmektedir. Yüksek lisans tezleri incelendiğinde Gazi Üniversitesinin 6

adet ile en çok; Atatürk, Bahçeşehir, Dokuz Eylül, Eskişehir Osmangazi, İnönü, Karadeniz Teknik, Trakya Üniversitelerinin ise 1 tane ile en az çalışma yapılan üniversiteler olduğu görölmektedir. Doktora tezlerinde ise Gazi Üniversitesi'nin 2 tane ile en çok; Marmara Üniversiteleri'nin ise 1 tane ile en az çalışma yapılan üniversite olduğu gözlenmiştir. Ülkenin 81 ilinde ve birçok ilçesinde üniversite olduğu göz önünde bulundurulduğunda konuyla alakalı incelenen lisansüstü tez çalışmalarının oldukça az üniversitede yürütüldüğu yorumu yapılabilir. Okul öncesinde sayı kavramı ile ilgili yapılan tez çalışmalarının yapıldığu üniversite sayısının az olması; her üniversitede konuyla alakalı enstitü olmaması, enstitü varsa bile okul öncesi veya ocuk gelişimi bölümlerinin olmaması veya bu bölümlerde matematik eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olması gibi nedenlerle açıklanabilir.

Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Tablo 4.Okul Öncesi Dönemde Sayı Kavramı ile İlgili Yazılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemine Ait Bulgular

Araştırma Yöntemi	Frekans(f)	Yüzde(%)
Nicel Araştırma	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀ , Y ₁₁ , Y ₁₂ , Y ₁₃ , Y ₁₄ , Y ₁₅ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₁₈ , Y ₁₉ , Y ₂₀ , Y ₂₁ , Y ₂₃ , Y ₂₅ , Y ₂₆ , Y ₂₇ , Y ₂₈ , Y ₂₉ , D ₁ , D ₂	%93.75
Nitel Araştırma	Y ₂₁	%3.13
Karma Yöntem	D ₃	%3.13
TOPLAM	32	%100

Tablo 4'e bakıldığında zaman okul öncesinde sayı kavramıyla ilgili yazılan lisansüstü tezlerde en çok; 30 adet ile nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nicel araştırma yöntemini 1 adet ile nitel araştırma yöntemi ve karma yöntem takip etmektedir. Araştırmalarda yöntemin belirtilmediği bir lisansüstü tez bulunmamaktadır. Nicel araştırma yönteminin 2 tanesini doktora tezleri oluŐurmaktadır. Nitel araştırmaların

nicel araştırmalara göre daha az tercih edilmesinin sebebi, nitel araştırmaların daha fazla zaman ve emek ihtiyacı ve derinlemesine analiz gerektirmesi olabilir.

Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımları

Tablo 5. Okul Öncesi Dönemde Sayı Kavramı ile İlgili Yazılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Yayın Türü	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nicel						
Deneysel						
Yarı Deneysel	Y ₃ , Y ₅ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀ , Y ₁₁ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₂₀ , Y ₂₂ , Y ₂₈	%40.63	-	-	13	%40.63
Zayıf Deneysel	Y ₄	%3.13	D ₁	%3.13	2	%6.26
Tarama						
Betimsel	Y ₁₅ , Y ₁₈ , Y ₂₄	%9.38	-	-	3	%9.38
Korelasyonel	Y ₁ , Y ₁₂ , Y ₁₃ , Y ₁₉ , Y ₂₃ , Y ₂₅ , Y ₂₆ , Y ₂₇ , Y ₂₉ ,	%28.13	-	-	9	%28.13
Tarama	Y ₂ , Y ₁₄	%6.26	D ₃	%3.13	3	%9.38
Nitел						
Olgubilim /Fenomonoloji	Y ₂₁	%3.13	-	-	1	%3.13
Karma	-	-	D ₂	%3.13	1	%3.13
TOPLAM	29	%90.63	3	%9.37	32	%100

Tablo 5'in verilerine göre, okul öncesi dönemde kullanılan sayı kavramı ile ilgili yazılan lisansüstü tezler incelendiğinde; araştırma deseni olarak en çok 30 tez ile nicel desenler tercih edilmiştir. İlk olarak deneysel desenler incelenmiştir. Yüksek lisans

tezlerindeki deneysel desenlerde ise en çok; 13 tez ile yarı deneysel desen kullanılmış, 2 tez ile zayıf desen kullanılmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı doktora tezleri ve D1 kodlu tez ile zayıf desen tercih edilmiştir. Her iki lisansüstü tez grubunda da tam deneysel desen ve tek denekli desen tercih edilmemiştir. Nicel araştırma desenlerini nitel araştırma deseni karma araştırma deseni takip etmektedir. Nitel araştırma deseni Y21 kodlu tezde ve karma araştırma deseni D2 kodlu tezde kullanılmıştır. İncelenen lisansüstü tezlerde en çok deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenlerin daha fazla kullanılmasının sebebinin veri toplama kolaylığı olduğu yorumu yapılabilir. Nitel ve karma araştırma desenlerinin bu kadar az kullanılması önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

Tezlerin Katılımcı Grubuna Göre Dağılımları

Tablo 6. Okul Öncesi Dönemde Sayı Kavramı ile İlgili Yazılan Lisansüstü Tezlerin Katılımcı Gruplarına Göre Dağılımı

Yayın Türü	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okul Öncesi Dönem Çocukları	Y ₁ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀ , Y ₁₁ , Y ₁₂ , Y ₁₃ , Y ₁₄ , Y ₁₅ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₁₈ , Y ₁₉ , Y ₂₀ , Y ₂₁ , Y ₂₂ , Y ₂₃ , Y ₂₅ , Y ₂₆ , Y ₂₇ , Y ₂₈ , Y ₂₉	%80	D ₁ , D ₂ , D ₃	%8.57	31	%88.57
Öğretmenler	Y ₁₂	%2.86	-	-	1	%2.86
Veli	Y ₁₂ , Y ₂₆	%5.71	-	-	2	%5.71
Kitaplar	Y ₂	%2.86	-	-	-	%2.86
Toplam	32	%91.43	3	%8.5	36	%100

Tablo 6’da okul öncesi dönemde sayı kavramı ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin katılımcı gruplarına göre dağılımı yüzdeler olarak gösterilmiştir. Bu tezlerden katılımcı gruplarına göre çoğunluğu toplam 31 teze oranla okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Bu bulgu göz önüne alınarak okul öncesinde sayı kavramı ile ilgili lisansüstü tezlerin hedef kitlesinin çocukları temel alarak şekillendiği yorumu yapılabilir. Okul öncesi dönem çocuklarını 2 adet yüksek lisans teziyle veliler takip etmektedir. Bu tezlere ise hem anne hem baba dâhil edilerek çalışmalar yürütülmüştür. Okul öncesi dönemde sayı kavramı ile ilgili yazılan yüksek lisans tezlerini öğretmenler katılımcı grubunu Y12 kodlu oluşturmaktadır. Bu tezde ise sadece öğretmenler değil ebeveynler ve çocuklar da çalışma grubunda yer almaktadır. Öğretmenlerle yürütülen çalışmaların az olması okul öncesi alanda kullanılan sayı kavramındaki bu boşluğa dikkat çekmektedir. Ancak incelenen tezlerde yönetici, öğretmen adayları ve akademisyenlerle yapılan çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu araştırma yapılmayan katılımcı gruplarını yeni araştırmalarda kullanmak alan yazındaki boşluğu giderecek, yeni bulgularla eksik yönleri ışık tutacaktır.

Tezlerin Veri Toplama Aracı Bakımından Dağılımları

Tablo 9. Okul Öncesi Dönemde Sayı Kavramı ile İlgili Yazılan Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Aracı Bakımından Dağılımı

Yayın Türü	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Anket</i>						
Likert tipi	Y ₁₂ , Y ₂₆	%5.71	-	-	2	%5.71
<i>Görüşme</i>						
Yapılandırılmış	-	-	D ₃	%2.86	1	%2.86
<i>Gözlem</i>						

Katılımcı	Y ₁	%2.86	-	-	1	%2.86
<i>Alternatif araçlar</i>						
Performans testleri	Y ₁₃	%2.86	-	-	1	%2.86
Tanılayıcı testler	Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀ , Y ₁₁ , Y ₁₂ , Y ₁₄ , Y ₁₅ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₁₈ , Y ₁₉ , Y ₂₀ , Y ₂₁ , Y ₂₂ , Y ₂₃ , Y ₂₅ , Y ₂₆ , Y ₂₇ , Y ₂₈ , Y ₂₉	%74.29	D ₁ , D ₂ , D ₃	%8.57	29	%82.86
<i>Doküman</i>	Y ₂	%2.86	-	-	1	%2.86
TOPLAM	31	%88.57	4	%11.4	35	%100

Tablo 9’da görüldüğü üzere lisansüstü tezlerde birden çok veri toplama aracına yer verilmiştir. Lisansüstü tezlerde en çok kullanılan veri toplama aracı toplam 29 adet tez ile tanılayıcı testler olmuştur. Genellikle ebeveynlerin veya öğretmenlerin dâhil edildiği lisansüstü tezlerde kullanılan likert tipi anketler kullanılmıştır. Anketleri ise 1 tane tez ile yapılandırılmış görüşme, katılımcı gözlem, performans testleri ve doküman takip etmektedir. İncelenen lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının genellikle tanılayıcı testlerden oluşmasının sebebi çocukların yaşından ve eğitim kademesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Ayrıca okul öncesi dönemde sayı kavramıyla ilgili yazılan lisansüstü tezlerde hiç başvurulmayan veri toplama araçları (başarı testleri, portfolyo, tutum, ilgi yetenek testleri vb.) bulunmaktadır.

Tezlerin Veri Analiz Yöntemi Bakımından Dağılımları**Tablo 10.** Okul Öncesi Dönemde Sayı Kavramı ile İlgili Yazılan Lisansüstü Tezlerin Veri Analiz Yöntemi Bakımından Dağılımı

Yayın Türü	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
Veri Analiz Yöntemi	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nicel Veri Analizi						
<i>Betimsel</i>						
Frekans/Yüzde	Y ₁ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₁₄ , Y ₁₅ , Y ₁₉ , Y ₂₃ , Y ₂₄ , Y ₂₆ , Y ₂₇	% 17,7	-	-	11	% 17,74
Ortalama/Standart sapma	Y ₇ , Y ₁₃ , Y ₂₃ , Y ₂₆ , Y ₂₇	% 8,06	-	-	5	% 8,06
<i>Kestirimsel</i>						
Korelasyon	Y ₁₂ , Y ₂₄ , Y ₂₅ , Y ₂₇	% 6,46	D ₁ , D ₃	% 3,22	6	% 9,68
t-testi	Y ₃ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀ , Y ₁₆ , Y ₁₇ , Y ₂₂ , Y ₂₅ , Y ₂₇ , Y ₂₈	% 17,7	D ₁	% 1,61	12	% 19,35
ANOVA/ MANOVA	Y ₃ , Y ₆ , Y ₁₂ , Y ₁₅ , Y ₁₆ , Y ₂₅ , Y ₂₇	% 11,3	D ₁	1,61	8	% 12,90
ANKOVA/ MANKOVA	Y ₅ , Y ₈ , Y ₁₀	% 4,84	-	-	3	% 4,84
Faktör analizi	Y ₂₄	% 1,61	-	-	1	% 1,61
Non-parametrik testler	Y ₉ , Y ₁₁ , Y ₁₂ , Y ₁₄ , Y ₁₈ , Y ₂₀ , Y ₂₂ , Y ₂₃ , Y ₂₅ , Y ₂₆ , Y ₂₉	% 17,7	D ₂	% 1,6	12	% 19,35
Nitel Veri Analizi						

İçerik analizi	Y ₂₁	%1,61	-	-	1	%1,61
Betimsel analiz	Y ₁₉ , Y ₂₉	%3,23	-	-	2	%3,23
Doküman analizi	Y ₂	%1,61	-	-	1	%1,61
TOPLAM	57	%91,94	5	%8,06	62	%100

Tablo 10'da yer alan verilere göre, okul öncesi dönemde sayı kavramı ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerde en çok nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nicel veri analiz yöntemlerinden en çok, kestirimsel yöntem kullanılmıştır. Kestirimsel yöntem olarak çok; non-parametrik testler ve t-testi kullanılmıştır. Kestirimsel yöntemlerden en az, Y24 kodlu yüksek lisans teziyle faktör analizi kullanılmıştır. Grafiklerle gösterme yöntemi ise araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerde kullanılmamıştır. Kestirimsel yöntemi ise 16 tez ile betimsel yöntem takip etmektedir. Betimsel yöntemde en çok; 11 tez ile frekans/yüzde kullanılmıştır. Frekans/yüzdenin tamamını yüksek lisans tezi oluşturmaktadır. En az kullanılan betimsel yöntem ise 5 adet yüksek lisans tez ile ortalama/standart sapmadır. Meta-analiz yöntemi ise araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerde tercih edilen bir analiz yöntem türü olmamıştır. Lisansüstü tezlerde en az kullanılan analiz yöntemi 4 lisansüstü tezle nitel veri analizidir. Nitel veri analizinden en çok 2 yüksek lisans teziyle betimsel analiz kullanılmıştır. En az ise 1 yüksek lisans teziyle içerik analizi ve doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerde genellikle nicel veri analiz yöntemlerinin kullanılmış olması bu tezlerin çoğunluğunun nicel veri toplama yöntemleriyle yapılmasından kaynaklı olduğu yorumu yapılabilir.

Benzer Amaçla Yazılmış Tezlerin Benzerlik ve Farklılıkları

Tablo 11. Y1 ve Y18 Kodlu Tezlerin Karşılaştırılması

Y ₁	Y ₁₈
Yıl	
1996	2018
Amaç	
“Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 ay grubundaki çocukların sayı	“Okul öncesi kurumlarında eğitim gören 60 aylık çocukların sayı becerilerini farklı

kavramlarına yönelik becerilerinin değişkenlere göre incelemeyi belirlenmesi, yaş grubu ve cinsiyet amaçlamıştır (Karabekmez, 2018).”
açısından karşılaştırma yapılması amacıyla yazılmıştır (Karataş, 1996).”

Bulgular ve Sonuç

“‘Ezbere ritmik sayma’ becerilerinde kızların başarı oranı erkeklerden yüksek olmuştur. ‘Sayı sembollerini tanıma/ tanımlayabilme’, ‘sayı sembolleri ile nesne ilişkisini kurabilme’ ve ‘sıralanan nesne gruplarına uygun sayı sembolü sıralama’ yaşla beraber doğru orantılı olarak arttığı gözlemlenmiştir. ‘eksik veya fazla olan rakamları bulma’ becerilerinde de ‘rakam çizme’ becerilerinde yaş ilerledikçe arttığı ve kızların erkeklere oranla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel anaokuluna giden çocukların sayı kavramı ile ilgili becerilerde daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Okula devam süresi ve başarı arasında da doğru bir bağlantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karataş, 1996).”

“Çocukların en çok başarılı olduğu beceri karşılaştırma becerisi olurken en az puan aldıkları beceri sıralama becerisi olmuştur. Uygulanan formda çocukların cinsiyetleri, baba öğrenim durumu, babanın yaşı, sosyo-ekonomik durum, okula devam süresi ve okula giden büyük kardeşin olması açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır, puanlar benzerlik göstermektedir. 5 yaşta ay olarak büyük olan çocukların sınıflandırma becerisinin diğer küçüklere oranla, annesi iş hayatında olan çocukların annesini çalışmayan çocuklara göre, annesi 35 yaş ve üstü olan çocukların sınıflandırma becerisinin 31-35 yaş arası annesi olan çocuklara göre, annesi lise ve daha üst eğitim alan çocukların sınıflandırma ve sıralama becerisinin, ailenin ilk çocuğu olan çocukların tahmin becerisinin diğer çocuklara, tek çocuk olanların sayı sayma becerisinin ise diğer çocuklara göre GEMBT formu puanları anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır (Karabekmez, 2018).”

Bu iki tez arasında 22 yıl vardır. Y1 ve Y18 tezlerinin bulgularında görülen farklılık arasında; Y1 kodlu tezde cinsiyet açısından incelendiği zaman beceriler kapsamında kızlar daha başarılı olmuştur, Y18 kodlu tezde ise cinsiyet açısından anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Y1 kodlu tez yalnızca cinsiyet ve yaş grupları arasındaki farklılığın saptanmasını incelerken Y18 kodlu tezde ise cinsiyet, yaşı yanı sıra ebeveyn öğrenim durumu, yaşı, sosyo-ekonomik durumu gibi birçok değişken ele alınarak daha

fazla alan incelenmiştir. Bu duruma teknoloji ilerledikçe veri analiz yöntemleri kolaylaŐtıđı için daha fazla değişken incelenebilmiŐtir yorumu yapılabilir.

Tablo 12. Y13 ve Y26 Kodlu Tezlerin Karşılaştırılması

Y ₁₃	Y ₂₆
Yıl	
2015	2021
Amaç	
“Anne babaların matematik etkinliklerine yer verme durumları ile 60-72 aylık çocukların sayı kavramı kazanmaları üzerindeki yordama gücünü incelemeyi amaçlamıştır (Güleç, 2015).”	“Aile katılımı ile 60-72 aylık çocukların sayı sayma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır (Ağcadağ, 2021).”
Bulgular ve Sonuç	
“Ebeveynlerin öğrenim düzeyi, annenin yaşı ve ailenin maddi durumu arttıkça çocukların sayı kavramı ile ilgili becerilerinin de anlamlı Şekilde farklılaştığı görölmüŐtür. Aynı zamanda sayı kavramı ile ilgili en önemli konunun ise ailelerin evde matematik ile ilgili çalışmalar yapmalarının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Güleç, 2015).”	“Sayı-sayma becerisi ile ilgili araştırmanın örneklem grubunu oluşturan çocukların; okula devam süreleri, ebeveyn eğitim düzeyleri, aile gelir durumu gibi değişkenler yönünden farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sayma alt boyutunda anne babaların öğrenim durumlarının, aile gelir düzeyinin önemli bir değişken olduğu görölmüŐtür. Aile katılımı çocukların cinsiyetlerine ve kardeş sayılarına göre bir değişiklik göstermemiŐtir (Ağcadağ, 2021).”

Bu iki tezin yazım yılları arasında 6 yıl vardır. Ancak iki tezde de aile öğrenim durumları ve sosyo ekonomik durum sayı kavramını etkileyen değişkenler arasında yer almıştır. Y12 kodlu tezde farklı olarak annenin yaşı da sayı kavramını etkileyen değişkenler arasında yer almıştır. Y26 kodlu tez de ise çocuklarla ilgili değişkenler de araştırmaya dâhil edilerek diğer tez ile farklılık göstermiştir. Ancak bu iki tezdende ulaŐacađımız ortak sonuca göre aile, sayı kavramının gelişimini farklı veya benzer değişkenlerle de olsa olumlu yönde etkilemiştir. Araştırmaların sonuçlarının benzer Şekilde olması birbirini destekler niteliktedir.

Tablo 13. Y9 ve Y28 Kodlu Tezlerin Karşılaştırılması

Y ₉	Y ₂₈
Yıl	
2008	2022
Amaç	
“Okul öncesi eğitim alan 5 yaşındaki çocuklara sayı-işlem kavramlarını kazandırmada drama yönteminin etkisini araştırmışlardır (Sezer, 2008).”	“Drama yönteminin okul öncesi eğitim kurumunda 60-72 aylık çocukların kavram öğrenmelerinde akademik başarılarına etkisini incelemiştir (Aslan, 2022).”
Bulgular ve Sonuç	
“Çocukları deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayırarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki çocuklara drama yöntemi kullanılarak sayı kavramı kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise deney grubundaki çocukların sayı ve işlem kavramlarının başarısında kontrol grubuna göre anlamlı şekilde farklılık gözlemlenmiştir. Yani drama yönteminin çocukların sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında ve desteklenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sezer, 2008).”	“Araştırma deney-kontrol grubu olarak iki grup olarak yürütülmüştür. Deney grubuna drama yöntemi ile kavram öğretimi yapılırken kontrol grubu normal eğitime devam etmiştir. Ön-test sonuçları birbirine benzerdir ancak son-test sonuçlarında kontrol grubu yönünde anlamlı düzeyde artış gözlemlenmiştir. Drama etkinliklerinin gösterilen rakamı yazma, ritmik sayma, sayıyı gösterme vb. gibi kazanımların gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Aslan, 2022).”

Y9 ve Y28 kodlu tezlerin yazım yıllarına bakıldığında zaman aralarında 14 yıl olduğu görülmektedir. İki tez de incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. İkisinde de drama etkinliklerinin sayı kavramını kazandırmada olumlu etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenler de sınıflarında geleneksel öğrenme yöntemleri yerine farklı yöntem ve teknikleri kullanarak sayı kavramı kazanımını kolaylaştırabilir.

Tablo 14. Y3 ve Y7 Kodlu Tezlerin Karşılaştırılması

Y ₃	Y ₇
Yıl	
2000	2006
Amaç	
“Okul öncesi eğitime devam eden düşük gelirli 72 aylık çocuklara şekil- sayı kavramlarını kazandırmada yapılandırılmış ve geleneksel yöntemleri karşılaştırmak amacıyla araştırma yapılmıştır (Dere, 2000).”	“Okul öncesi eğitime devam eden 72 aylık çocuklara şekil-sayı kavramlarını kazandırmada yapılandırılmış ve geleneksel yöntemlerin etkisini karşılaştırmak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır (Kırlar, 2006).”
Bulgular ve Sonuç	
“Çocuklar iki deney ve iki kontrol grubu olarak ayrılmışlardır. Deney grubundaki çocuklara yapılandırılmış ve geleneksel yöntemle etkinliklerini sürdürmüşlerdir. Kontrol grubuna ise herhangi özel bir eğitim verilmemiştir. Verilen yapılandırılmış eğitimden önce ve sonra “Geometrik Şekil Kavramı Formu” ve “Piaget’nin Sayı Korunumu Testi” ön ve son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Yapılandırılmış yöntem uygulanan çocukların puanlarında kontrol grubundaki çocukların puanlarına oranla daha fazla artış olmuştur. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında ise deney grubundaki çocuklar, kontrol grubundaki çocuklara göre daha başarılı olmuşlardır (Dere, 2000).”	“Araştırma deney ve kontrol grubu olarak iki grupta yürütülmüştür. Deney grubundaki çocuklara yapılandırılmış yöntem ile etkinlikler hazırlanarak şekil ve sayı kavramı eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu ise MEB Okul Öncesi Eğitim Programına bağlı olarak geleneksel eğitim almaya devam etmiştir. Çocukların eğitiminden önce ve sonra “Geometrik Şekil Kavramı Formu” ve “Piaget’nin Sayının Korunumu Testi-Sayı Kavramı Formu” ön test-son test olarak her deney-kontrol gruplarına uygulanmıştır. Deney grubundaki çocukların test puanlarında kontrol grubundaki çocukların puanlarına oranla daha fazla artış olmuştur. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında da deney grubundaki çocuklar, kontrol grubundaki çocuklardan daha başarılı olmuşlardır (Kırlar, 2006).”

Y3 ve Y7 kodlu tezlerin yazım yıllarına bakıldığı zaman aralarında 6 yıl olduğu görülmektedir. İki tez de incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Benzer sonuçların yanı sıra çok benzer amaç edindikleri de göze çarpan önemli bir

konudur. Y7 kodlu tezde, Y3 kodlu tezdten farklı olarak deney grubuna müzik ve hikâye etkinlikleri eklenmiştir. Ancak araştırmanın bulgularında müzik ve hikâye etkinliği ile ilgili bir sonuç göze çarpmamaktadır. Öneriler kısmında yer verilmiştir. Y3 ve Y7 kodlu tezleri birbirinden ayıran önemli nokta, Y3 kodlu tezin alt sosyo-ekonomik durumda olan ailelerin çocuklarına yapılmasıdır. Bu iki tezdten Y3 kodlu tez Ankara ilinde, Y7 kodlu tez ise Konya ilinde yapılmıştır. Bu iki tez farklı illerde yapılarak benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 15. Y14 ve Y15 Kodlu Tezlerin Karşılaştırılması

Y ₁₄	Y ₁₅
Yıl	
2015	2016
Amaç	
“Aydın ilinde, anaokuluna devam eden 4-5 yaş aralığındaki çocuklara Erken Sayı Değerlendirme Ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması amacıyla yapılmıştır (Yılmaz ,2015).”	“Gözden Geçirilmiş Erken Sayı Testinin geçerlik-güvenirliğini bulmak ve 48-84 aylık çocukların farklı değişkenlere göre matematik becerilerini incelemek amacıyla yapılmıştır (Menevşe, 2016).”
Bulgular ve Sonuç	
“Araştırmada genel bilgi formu ve sayı becerilerinin belirlenmesi için “Erken Sayı Değerlendirme Ölçeği” Türkçeye çevrilerek uygulanmıştır. ‘Erken Sayı Değerlendirme Ölçeği’ uygulanmasıyla analiz edilen verilere göre geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Testten elde edilen verilerin puanlarının güvenilirliği için Kuder Richardson (KR-20) değerleri oldukça yüksek bulunmuştur. KR-20 sonuçlarının böyle yüksek çıkmasıyla, Erken Sayı Değerlendirme Testi’nin iç tutarlılığının yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak Erken Sayı Değerlendirme Ölçeği 4-5 yaş aralığındaki çocuklar için geçerli ve güvenilir kabul edilmiştir (Yılmaz ,2015).”	“Araştırma iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamasında Erken Sayı Testi’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda, Erken Sayı Testi güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı hesaplanmış ve bu değer yüksek çıkmıştır. Bu değer yüksek çıkması, testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçla beraber de Gözden Geçirilmiş Erken Sayı Testi’nin 48-84 aylık Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir test olduğu kabul edilmiştir. İkinci aşamada ise, çocukların bazı değişkenlere göre matematik becerilerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Anne öğrenim düzeyi ve çocuğun yaşı arttıkça

Erken Sayı Testi puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Baba öğrenim düzeyi, cinsiyet ve doğum sırası değişkenleri ile çocukların erken sayı testi puanlarında anlamlı bir farklılık orta çıkmamıştır (Menevşe, 2016).”

Y14 ve Y15 kodlu tezlerin yazım yıllarına bakıldığında zaman aralarında 1 yıl olduğu görülmektedir. İki tez de incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Tezlerin yazılma süreleri arasında çok zamanın olmaması sonuçların benzerliğiyle doğru orantılı olmuştur. İki tezde de “Erken Sayı Ölçeği” geçerli ve güvenilir bir test olarak kabul edilmiştir. Y14 kodlu tezde yalnızca Erken Sayı Testinin geçerlik ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Y15 kodlu tezde ise hem geçerlik-güvenirlik hesaplanmış hem de testin farklı değişkenlere göre matematik becerilerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Y14 kodlu tezin 48-54 aylık çocuklarla Erken Sayı Testi çalışması yapması, Y15 kodlu tezin ise 48-84 aylık çocuklarla Erken Sayı Testi’nin araştırmada kullanılması iki tezi birbirinden ayıran nokta olmuştur.

Tablo 16. Y6 ve Y11 Kodlu Tezlerin Karşılaştırılması

Y ₆	Y ₁₁
Yıl	
2006	2011
Amaç	
“Adana ilinde düşük gelirli ailelerin olduğu anasınıfına devam eden 72 aylık çocukların sayı-işlem kavramı kazanmasında müzikli oyun etkinliklerinin etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır (Yılmaz, 2006).”	“Anaokuluna devam eden 72 aylık çocuklara sayı-işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi incelemek için yapılmıştır (Şirin, 2011).”
Bulgular ve Sonuç	
“Çocuklar deney ve kontrol grubuna ayrılmışlardır. Eğitim verilmeden önce çocuklara ön test uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara sayı-işlem kavram eğitimi verilirken müzikli oyun etkinliği kullanılmış; kontrol grubu ise müzikli	Çocuklar deney ve kontrol grubu olarak 2 gruba ayrılmışlardır. Araştırmanın verilerini toplamak için “48-86 Ay Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi”nden 21 madde çıkarılarak hazırlanmış şekli deney ve kontrol

oyun etkinlikleri kullanılmaksızın oyun, drama, okuma-yazmaya hazırlık etkinlikleriyle devam etmişlerdir. Eğitimler, 12 hafta sürdürülmüştür. Eğitim bittikten sonra son test uygulanmıştır. Uygulanan ön test puan ortalamasına göre deney ve kontrol gruplarında ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, son test puan ortalamaları arasında ise deney ve kontrol grupları arasında deney grubunda olan çocuklar daha başarılı olmuşlardır (Yılmaz, 2006).”

grubuna ön test olarak uygulanmış, uygulamadan sonra ise “Oyun Temelli Sayı ve İşlem Kavramları Programı” deney grubuna uygulanmıştır. Araştırma sırasında deney grubuna sayı ve işlem kavramları oyun yöntemiyle verilmiş, kontrol grubuna ise MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır. “Sayı ve İşlem Kavramları Testi” her iki gruba da son test olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS17 kullanılarak analiz edilmiştir. İki grup arasında ön test puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Son test puanlarında deney grubunda bulunan çocukların sayı ve işlem kavramları başarısında kontrol grubuna göre daha başarılı olmuşlardır. Oyun etkinliklerinin sayı-işlem kavramlarını kazandırmada önemli bir yöntem olduğu gözlemlenmiştir (Şirin, 2011).”

Y6 ve Y11 kodlu tezlerin yazım yıllarına bakıldığında zaman aralarında 5 yıl olduğu görülmektedir. İki tez de incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı, sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada müzikli oyun ve oyun etkinlikleri anlamlı derecede olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Y6 kodlu tezde müzikli oyun yöntemi, Y11 kodlu tezde ise oyun yöntemi değişkeninin sayı ve şekil kavramına etkisinin incelenmesi farklılığın olduğu nokta olarak gösterilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada 1996-2024 yılları arasında okul öncesi dönem matematik eğitiminde sayı kavramı ile ilgili YÖKTEZ sisteminde bulunan lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

Okul öncesinde sayı kavramı ile ilgili yazılan ve araştırmaya dāhil edilen lisansüstü tezlerin 1996-2024 tarihleri arasında yapıldığı ve toplamda 32 tane lisansüstü tez yazıldığı görölmektedir. Tezlerin yayın türüne göre düzensiz bir dağılım gösterdiği araştırmada ulaşılan sonuçlardandır. Araştırmaya dāhil edilen lisansüstü tezlerde tez türü olarak (%91 oranında) yüksek lisans tezlerinde araştırmalar yapıldığı görölmektedir. Bunun nedeni olarak son yıllarda lisansüstü eğitime olan talebin artması gösterilebilir (Bıkmaz vd., 2013). Sarıer (2020), opur ve Tezel Şahin (2022), Bardakçı ve Mart (2023), Bilgen ve Durmuşoğlu (2023) araştırmalarının sonuçları incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinin daha fazla olduğuna ulaşmışlardır, yaptığımız bu araştırmanın sonuçlarına yakınlık gösterdiği görölmektedir.

Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezler en yüksek oranda Gazi Üniversitesi'nde yayınlanmıştır. Gazi Üniversitesi'nin uzun yıllardır eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmesi, Türkiye'nin nüfus oranının fazla olduğu bir şehirde bulunması ve öğretim üyesi sayısı bakımından yeterli olması sebebiyle çok tercih edildiği yorumu yapılabilir. Ata Doğan ve Akman (2019), okul öncesi eğitimden ortaöğretim eğitimine kadar çocuklarla ilgili araştırmaları incelenmişlerdir. Bu araştırmaya dāhil edilen lisansüstü tezlerin çoğunluğu Gazi Üniversitesi'nde yayınlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tereci ve Bindak (2019), 2000-2009 yılları arasında Gazi Üniversitesi'nin en çok tez yazan üniversite olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırma yöntemi bakımından incelendiğinde tezlerin ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemi kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma deseni olarak ise çoğunlukla deneysel desen tercih edilmiştir. Deneysel deseninin tercih edildiği araştırmaların yarı deneysel desene göre tasarlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulutaş ve Ubuz (2008), yedi yılda dört dergide yayınlanan matematik eğitimi ile ilgili çalışmaları incelediklerinde çalışmaların en fazla deneysel yöntem ile yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Kayhan (2012), yaptığı araştırmada drama yöntemi kullanılarak yazılan tezlerin genellikle deneysel çalışma olarak tasarlandığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma ile ortak sonuca ulaşılmıştır.

Bu araştırmada incelenen lisansüstü tezlerde katılımcı grubu olarak okul öncesi dönem çocukları araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcı grubu yaşı olarak ise çoğunlukla 60-71 aylık çocukların araştırmaya dâhil edildiği gözlemlenmiştir. 60-71 ay grubundaki çocukların diğer okul öncesi dönem çocuklarına göre daha yüksek oranda tercih edilmesinin sebebi bu yaş grubundaki çocukların okula gitme oranının daha fazla olması yorumu yapılabilir. Bazı araştırmalar bu araştırma ile farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Lubienski ve Bowen (2000), araştırmalarında inceledikleri makalelerin en az okul öncesi dönem çocukları örneklemeden oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır. Kayhan (2012), yapılan çalışmaların ilköğretim kademesinde fazla olduğuna ulaşmıştır.

Okul öncesinde sayı kavramı ile ilgili yazılan ve araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerde veri toplama aracı genel olarak tanılayıcı testler kullanılmıştır. Bu sonuç nicel araştırma yönteminin çoğunluğu oluşturmasıyla paralellik göstermektedir. Tanılayıcı testler; ‘Erken Sayı Testi’, ‘Sayma İlkeleri Testi’ gibi çocukların sayı kavramı gelişimlerini belirlemek için araştırmalarda tercih edilmiştir. Testlerin lisansüstü tezlerde çok tercih edilmesinin sebebi çocukların sayı kavramı ile ilgili bilişsel düzeylerinin belirlenip ölçülmesi olduğu yorumu yapılabilir. Veri analiz yöntemi olarak çoğunlukla t-testi ve Non-parametrik testler kullanılmıştır.

Okul öncesinde sayı kavramı ile ilgili yazılan ve araştırmaya dâhil edilen benzer amaçları olan tezler tarih, sonuç ve bulguları bakımından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada, benzer amaçta bulunan tezler altı tabloda incelenmiştir. Karşılaştırılan 12 tezin aralarında az veya çok yıl farkı olsa bile benzer bulgularının ve sonuçlarının olduğuna ulaşılmıştır. Lisansüstü tezlerde; farklı yöntem/tekniklerin (örn: drama, oyun temelli öğretim, müzikli etkinlikler, yapılandırıcılığa dayalı etkinlikler..vb.) sayı kavramının gelişimine etkisi incelenmiştir. İncelenen lisansüstü tezlerin bulgularında bir diğer bağlam ise yöntem/teknikler ve matematik programı değişkenlerinin tezlerde incelenen konulardan olmuştur.

ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmada Türkiye’de okul öncesi dönem matematik eğitiminde sayı kavramı ile ilgili yazılmış 32 lisansüstü tez incelenmiş ve analiz edilmiştir. Bu inceleme sonucunda öneriler aşağıdaki Şekilde sunulmuştur:

Türkiye’de yapılan bu tez çalışmaları bazı illerde sıklışmıştır. Sayı kavramı ile ilgili çalışmaların ÷lke genelinde yapılması desteklenmelidir. Sayı kavramı ile ilgili çalışmaların genellikle yüksek lisans alanında yapıldığı gör÷lmüştür. Alana katkı sağlaması açaşından doktora alanında yapılan çalışmaların, özellikle boylamsal çalışmaların arttırılması gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde sayı kavramı ile ilgili yapılacak çalışmalarda araştırmacıların nicel araştırma yöntemlerinin yanı sıra nitel ve karma yöntemlerini de kullanmaları önerilmektedir. Araştırmanın sonucunda çalışma grubu olarak genelde okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışma yapıldığı, ancak bu çocukların yaş grubunun 61-70 ayda kümelenildiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı yaş grupları da çalışmalara dâhil edilerek yapılacak olan araştırmalarda ebeveyn, akademisyen, öğretmen ve kurum yöneticileri de çalışmalara dâhil edilerek çalışmalar planlanabilir. Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerde genelde az sayıda katılımcı grubu (sınırlı) çalışılmıştır. İlerde yapılacak olan çalışmalarda daha çok sayıda katılımcı grubuyla çalışmalar yapılabilir. İncelenen lisansüstü tezlerde genelde hazır ölçekler, testler kullanılmıştır, bu testler genellikle aynı test grubu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle erken dönemde matematikle ilgili yaptıkları çalışmalarla çocukların sayı kavramı gelişiminin desteklenmesi oldukça önemli bir konudur.

KAYNAKLAR

- Ağcadağ, A. (2021). *Aile katılımı ile 60-72 aylık çocukların sayı ve sayma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Akman, B. (2002). Okul Öncesi Dönemde Matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 244-248. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7815/102644> adresinden erişilmiştir.
- Akuysal-Aydoğan, S., ve Şen, S. (2011). 6 yaş çocuklarının sayı kavramının gelişiminde kavram eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 38-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33886/375214> adresinden erişilmiştir.
- Albayrak, M., Nurullah, Y., ve Şimşek, M. (2019). Matematik öğretimindeki eksiklikler: sayma ve sayı kavramı ile ilgili farkındalıklar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1487-1498. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/913153> adresinden erişilmiştir.
- Altay, M. K., ve Umay, A. (2013). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Sayı Duyusu Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 241-255. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1762> adresinden erişilmiştir.
- Aslan, A. S. (2022). *Drama yönteminin okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların rakam kavramını öğrenmelerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ata Doğan, S., ve Akman, B. (2019). Okul öncesi eğitimden lise eğitimine matematik-müzik ilişkisini ele alan ulusal araştırmaların incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 40-56.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388. doi:10.31592/aeusbed.598299
- Bardakçı, M. N., ve Mart, M. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarındaki değerler eğitiminin okul öncesi eğitimde uygulanması açısından değerlendirilmesi: sistematik literatür taraması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 52-71.

- Baroody, A. J. (1987). *Children's mathematical thinking; A developmental framework for preschoolprimary, and special education teachers*. New York: Teachers college, Columbia University. doi:10.2307/748681
- Baroody, A. J., ve Price, J. (1983). The Development of the Number-Word Sequence in the Counting of Three-Year-Olds. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(5), 361-368. doi:10.2307/748681
- Baroody, A. J., Eiland, M., ve Thompson, B. (2009). Fostering at-risk preschoolers' number sense. *Early Education and Development*, 20(1), 80-128. doi:10.1080/10409280802206619
- Bıkmaz, F. H., Aksoy, E., Tatar, Ö., ve Altınyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim Bilim*, 38(168), s. 1300-1337.
- Bilgen, Z., ve Durmuşoğlu, M. C. (2023). Okul öncesi dönem matematik eğitiminde sayı ve sayma konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 18-30.
- Buldu, M. (2010). Erken çocukluk döneminde matematiksel kavram gelişimi. B. Akman (Ed.), *Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi* (s. 26-46) içinde. Pegem Akademi.
- Burton, L. (1984). Mathematical Thinking: The Struggle for Meaning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 15(1), 35-49. doi:/10.2307/748986
- Çakıroğlu, Ü., ve Taşkın, N. (2016). Okul Öncesi öğrencilere etkileşimli çoklu ortamlar ile sayıların öğretimi: deneysel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 01-22. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/252842/okul-oncesi-ogrencilere-etkilesimli-coklu-ortamlar-ile-sayilarin-ogretimi-deneysel-bir-calisma> adresinden erişilmiştir.
- Çopur, E. M., ve Tezel Şahin, F. (2022). Türkiye’de okul öncesinde aile katılımı ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Current Perspectives in Social Sciences*, 26(4), 421-430.
- Dehaene, S. (2001). Précis of the number sense. *Mind ve Language*, 16(1), 16-36. doi:10.1111/1468-0017.00154
- Denzin, N. K., ve Lincoln, Y. S. (2008). *The Discipline and Practice of Qualitative Research*.
- Dere, H. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına bazı matematik kavramlarını kazandırmada yapılandırılmış ve geleneksel*

- yöntemlerin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) .Gazi Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, S. Ç., ve Baran, G. (2003). Erken çocukluk döneminde matematik. *Eğitim ve Bilim*, 28(130), 32-40. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5101> adresinden erişilmiştir.
- Erdoğan, S., Parpucu, N., ve Boz, M. (2017). Sayı ve işlemlerle ilgili eğitim materyallerinin okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1777-1791. doi:10.17051/ilkonline. 2017.342991
- Gerrish, K., ve Lacey, A. (2010). *The research process in nursing*. Wiley-Blackwell.
- Gersten, R., ve Chard, D. (1999). Number SenseRethinking Arithmetic Instruction for Students with Mathematical Disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-61. doi:10.1177/0022466999033001
- Greeno, J. G. (1991). Number Sense as Situated Knowing in a Conceptual Domain. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), 170-218. doi:10.2307/749074
- Güleç, N. (2015). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sayı kavramı ile ilgili becerilerinin aile ve öğretmen değişkenleri açısından yordanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güleç, N., ve İverdi, A. (2017). 5-6 yaş çocuklarının sayı kavramı becerilerinin ebeveyn ve öğretmen değişkenleri açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 81-98. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/239110/5-6-yas-cocuklarinin-sayi-kavrami-becerilerinin-ebeveyn-ve-ogretmen-degiskenleri-acisindanyordanmasi> adresinden erişilmiştir.
- Güven, Y. (2008). The Factors Related to Preschool Children and Their Mothers on Children's Intuitional Mathematics Abilities. *International Journal of Science and Mathematics Education*(7), 533-549. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10763-008-9131-1>.
- İnan, C., ve Erkuş, S. (2019). 3-6 yaş Arası Çocukların Temel Matematiksel Kavram Gelişimlerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(50), 1-14. doi:10.15285/maruaebd.586786

- Jordan, N. C., Kaplan, D., Oláh, L. N., ve Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: a longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child Development*, 77(1), 152-175. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00862.x
- Kandır, A. (2001). *Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi*. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/kandır.html adresinden 2 Kasım 2023 tarihinde alındı.
- Kandır, A., ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8593/106845> adresinden erişilmiştir.
- Karabekmez, S. (2018). *Okul öncesi eğitimi alan 5 yaş çocuklarının sayı becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Sistematik Derleme Metodolojisi*, 6(1), 26-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46815/587078> adresinden erişilmiştir.
- Karataş, Ő. (1996). *Özel ve resmi anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların bazı sayı kavramlarına ait becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi,Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayhan, H. C. (2012). Türkiye'deki drama ağırlıklı matematik öğretimi çalışmaları üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(12), 97-120.
- Kilimlioğlu, M. Ç. (2018). 5-6 yaş çocuklarının etkileşimli oyunları ile sözel dil başarımları ve sayı hissi arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir analiz yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/54983/727462> adresinden erişilmiştir.
- Kırlar, B. (2006). *Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarına bazı matematiksel kavramları kazandırmada yapılandırılmış yöntem ile geleneksel yöntemin etkinliğinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi).Selçuk Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Küçükay, S. (2022). *Türkiye'de sayı hissi üzerine hazırlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi*.(Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lubienski, S. T., ve Bowen, A. (2000). Who's Counting? A Survey of Mathematics Education Research 1982-1998. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(5), 626-633.
- Menevşe, E. B. (2016). *48-84 aylık çocuklar için gözden geçirilmiş erken sayı testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks. California: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2024).*Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı*. <https://tegm.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., ve Group, T. P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses. The PRISMA statement. *British Medical Journal*, 339, 332-336.
- Moule, P., ve Goodman, M. (2009). *Nursing Research: An Introduction*. SAGE Publication Ltd.
- NCTM. (1989). *Curriculum and evaluation standarts for council of teachers of mathematics*. Reston. doi:10.2307/749544
- Orçan-Kaçan, M., ve Halmatov, M. (2017). Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programında Matematik: Planlama ve Uygulama. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 149-161. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/33905/375411> adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, D. (2019). Üstün yetenekli okul öncesi çocuklarında sayı algısı kavramı. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergisi)*, 3(2), 69-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bestdergi/issue/40736/497878> adresinden erişilmiştir.
- Özgen, K., ve Pesen, C. (2010). İlköğretim matematik öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algıları. *Sosyal Bilimler Dergisi*(24), 115-135. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/843194> adresinden erişilmiştir.

- Palabıyık, E. (2022). *Okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin sayı hissi becerilerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Reys, R., Reys, B., McIntosh, A., Emanuelsson, G., Johansson, B., ve Yang, D. C. (1999). Assessing Number Sense of Students in Australia, Sweden, Taiwan and the United States. *School Science and Mathematics*, 99(2), 61-70. doi: 10.1111/j.1949-8594.1999.tb17449.x
- Sarıer, Y. (2020). Aktif öğretim yöntemlerinin, matematik başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 115-132.
- Sezer, T. (2008). *Okul öncesi eğitimi alan beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada drama yönteminin etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Stock, P., Desoete, A., ve Roeyers, H. (2009). Mastery of the counting principles in toddlers: A crucial step in the development of budding arithmetic abilities? *Learning and Individual Differences*, 19(4), 419-422. doi:10.1016/j.lindif.2009.03.002
- Stock, P., Desoete, A., ve Roeyers, H. (2010). Detecting Children With Arithmetic Disabilities From Kindergarten: Evidence From a 3-Year Longitudinal Study on the Role of Preparatory Arithmetic Abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 250-268.doi:/10.1177/0022219409345011
- Şirin, S. (2011). *Beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Toker, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür incelemesi: meta-sentez yöntemi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 313-340. doi:10.18037/ausbd.1227360
- Tereci, A., ve Bindak, R. (2019). 2010-2017 Yılları arasında Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 40-55.
- Ulutaş, F., ve Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 Yılları Arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626.

- Uyanık, Ö., ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304144> adresinden erişilmiştir.
- Yang, D.-C., Hsu, C.-J., ve Huang, M.-C. (2004). A Study of Teaching and Learning Number Sense for Sixth Grade Students in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2(3), 407-430.
- Yığittir, S., ve Çalışkan, H. (2013). Seviye belirleme sınavında (sbs) bilgiler alanında sorulan soruların kapsam geçerliği açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 145-157.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür taramasına genel bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 367-386.
- Yıldız, B., Demirci, G., Akdeniz, K., Galiç, S., Güneş, S., Kavuncu, T., Mayan Yıldız, T. (2021). Ortaokul ve lise öğrencilerinin matematiksel kavram yanlışlarına yönelik türkiye’de yapılan çalışmaların sistematik derlemesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 535-556.
- Yılmaz, B. (2015). 48 – 60 aylık çocuklar için Erken Sayı Değerlendirme Ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2006). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında müzikli oyun etkinliklerinin kullanılmasının etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana
- Yüce, A., ve Sezer, T. (2021). 5-6yaş grubu çocukların sayı ve sayma becerileri ile problemçözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 305-319.

SUMMARY

Purpose

This study was conducted to make general conclusions about the graduate theses by analyzing the master's and doctoral dissertations written about the concept of numbers used in preschool mathematics education in Turkey in terms of certain variables (level, year, university, purpose, research design and approach, participant, data collection tool, data analysis method, similarities or differences between theses written for similar purposes). The study was conducted using qualitative data research methodology and a systematic literature review design was preferred. A literature review can be defined as examining and reviewing previous studies on similar subjects concerning research conducted in relation to each other.

Method

Document analysis method was used as the data analysis method. In order to determine the graduate theses to be included in the study, the YÖK National Thesis Center database was searched using keywords such as 'numbers', 'number concept', 'number sense', 'preschool', 'early childhood', 'mathematics'. As a result of the screening, studies that met the criteria were included in the research and 32 postgraduate theses, 29 master's theses and 3 doctoral theses were analyzed. The data collected for this research was clearly presented, the data regarding the examined postgraduate theses were examined in depth and created in accordance with the principle of reliability and impartiality, and a consistent study was tried to be carried out among the findings of the examined studies. One of the most important points in ensuring validity is ensuring content validity (Yiğittir and alıŐkan, 2013). In this research, all postgraduate theses searched with keywords were included in the research. Thus, it is assumed that all postgraduate theses related to the concept of numbers used in preschool mathematics education are included in the research. In this case, it increases the content validity of the research.

Results

Graduate theses on the concept of numbers used in preschool mathematics education were mostly written between 2016-2020 at Gazi University. While the study group of the theses mostly consisted of preschool children, the age distribution of the study group was 60-72 months. It was concluded that the 31-100 participant range was mostly preferred in the sample group size in the studies. While quantitative research method was mostly used in the analyzed theses, correlational design was preferred as the research design. Diagnostic tests were mostly used as data collection tools. The most preferred data analysis methods in postgraduate theses were t-test and non-parametric tests. When the theses are analyzed in terms of their aims, it is seen that most of the studies were conducted on the effect of method-techniques on the concept of numbers. Among the theses included in the study, it was seen that there were 12 theses written for similar purposes. The years of these theses with similar purposes differ from each other. In terms of the findings of the analyzed postgraduate theses, it was observed that studies on developing or implementing different methods-techniques and different mathematics programs were emphasized.

Discussion

Studies on the concept of numbers should be supported throughout the country. In order to contribute to the field, studies in the field of doctoral studies should be increased. It is recommended that researchers use qualitative and mixed methods in studies on the concept of numbers in the preschool period. This research on the concept of numbers in the preschool period can be carried out at different educational levels. Instead of ready-made scales and tests, different scales and tests can be created by researchers. Pre-school teachers can be given in-service training on the concept of numbers. In future studies, studies can be conducted with a larger number of sample groups. In future research, studies can be planned with parents, academicians, teachers and institution administrators.

ORCID

Fatma Dokuzoğlu  ORCID 0009-0003-2965-7524

Şeyma ŞENGİL-AKAR  ORCID: 0000-0002-0032-7439

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırma bir yüksek lisans tezinin ürünüdür. Araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, yapılandırılması, düzenlenmesi, yönetilmesinde danışman olarak yer almıştır. Makalenin yazım aşamalarında ise birinci yazarın katkısı %70 çıkmıştır, ikinci yazarın katkısı %30 oranındadır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Bu araştırmanın konusu açık erişimli tezlerin incelenmesidir. Bu bakımdan araştırmanın verileri dökümanlar metodu da döküman incelemesidir. Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma açık erişimli dokümanların incelenmesini konu aldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

EK: SIRALI TEZ LİSTESİ

YAZAR	YIL	TEZ ADI	KOD
ŞİRİN KARATAŞ	1996	Özel ve resmi anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların bazı sayı kavramlarına ait becerilerinin incelenmesi(YÜKSEK LİSANS)	Y ₁
BANU DAVUN	1998	Anasınıfı öğrencilerinde, sayı kavramını geliştirmeye yönelik görsel araçlar ve anasınıfı öğrencileri için sayı kavramı alıştırmaya kitabı örneği(YÜKSEK LİSANS)	Y ₂
HALE DERE	2000	Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına bazı matematik kavramlarını kazandırmada yapılandırılmış ve geleneksel yöntemlerin karşılaştırılması(YÜKSEK LİSANS)	Y ₃
ÖZLEM SANCAK	2003	Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına sayı ve şekil kavramlarının kazandırılmasında bilgisayar destekli eğitim ile geleneksel eğitim yöntemlerinin karşılaştırılması (YÜKSEK LİSANS)	Y ₄
GÜLAY TURHAN	2004	Anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara uygulanan matematiksel kavramları destekleyici eğitim programının cümle ve sayı olgunluğuna etkisinin incelenmesi (YÜKSEK LİSANS)	Y ₅
EMİNE YILMAZ	2006	Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında müzikli oyun	Y ₆

etkinliklerinin kullanılmasının etkisi			
BURCU KIRLAR	2006	Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarına bazı matematiksel kavramları kazandırmada yapılandırılmış yöntem ile geleneksel yöntemin etkililiğinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi(YÜKSEK LİSANS)	Y ₇
SELCEN AYDOĞAN AKUYSAL	2007	6 yaş çocuklarının geometrik Şekil ve sayı kavramlarının gelişiminde kavram eğitim programının etkisi (YÜKSEK LİSANS)	Y ₈
TÜRKER SEZER	2008	Okul öncesi eğitimi alan beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada drama yönteminin etkisinin incelenmesi (YÜKSEK LİSANS)	Y ₉
NİLAY ÖLEKLİ	2009	5-6 yaş çocuklarında matematiksel Şekil algısı ve sayı kavramının gelişiminde drama yönteminin etkisi (YÜKSEK LİSANS)	Y ₁₀
SELMA ŞİRİN	2011	Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi (YÜKSEK LİSANS)	Y ₁₁
NAFİYE GÜLEÇ	2015	Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sayı kavramı ile ilgili becerilerinin aile ve öğretmen değişkenleri açısından yordanması(YÜKSEK LİSANS)	Y ₁₂
PELİN PEKİNCE	2015	Sayma İlkeleri Testi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması(YÜKSEK LİSANS)	Y ₁₃
BAŐAK YILMAZ	2015	48 – 60 aylık çocuklar için Erken Sayı Değerlendirme Ölçeğinin geçerlik	Y ₁₄

güvenirlilik çalışması (YÜKSEK LİSANS)			
ESRA BETÜL MENEVŞE	2016	48-84 aylık çocuklar için gözden geçirilmiş erken sayı testinin geçerlik ve güvenirlilik çalışması (YÜKSEK LİSANS)	Y ₁₅
AYŞE KILIÇKAYA	2017	Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik' eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sayıları anlama becerilerine etkisi (YÜKSEK LİSANS)	Y ₁₆
MUSTAFA NİŞAN	2017	Erken sayı programının 48-60 aylık çocukların sayı kavramı gelişimine etkisi (YÜKSEK LİSANS)	Y ₁₇
SİBEL KARABEKMEZ	2018	Okul öncesi eğitimi alan 5 yaş çocuklarının sayı becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (YÜKSEK LİSANS)	Y ₁₈
MEHMET ÇAĞATAY KİLİMLİOĞLU	2018	5-6 yaş çocuklarının etkileşimli oyunları ile sözel dil başarıları ve sayı hissi arasındaki ilişkinin incelenmesi (YÜKSEK LİSANS)	Y ₁₉
PAKİZE GÜLLEÇİ	2019	Oyun temelli matematik eğitim programının okul öncesi çocukların dikkat ve sayı korunumu becerilerine etkisinin incelenmesi (YÜKSEK LİSANS)	Y ₂₀
SÜMEYRA ŞAHİN	2018	48-66 aylık çocuklara sayı kavramı öğretiminde somut olmayan kültürel miras öğelerinin kullanımı üzerine örnek bir uygulama(YÜKSEK LİSANS)	Y ₂₁
NECATİ TAŞKIN	2018	Çoklu öğrenme ortamının okul öncesi öğrencilerinin sayı kavramı gelişimine etkisi(YÜKSEK LİSANS)	Y ₂₂
ARZU ALAN	2019	5-6 yaş grubu çocukların sayı ve sayma	Y ₂₃

		becerileri ile problem çözmeye becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (YÜKSEK LİSANS)	
ZELİHA SOLAK	2019	Erken sayı ölçeklerinin Türkçeye uyarlanması (YÜKSEK LİSANS)	Y ₂₄
ELİFİDE MUTLU	2019	Erken çocukluk dönemi çocuklarının problem çözmeye becerileri ile sayı ve işlem kavramlarına ilişkin başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (YÜKSEK LİSANS)	Y ₂₅
ALAADDİN AĞCADAĞ	2021	Aile katılımı ile 60-72 aylık çocukların sayı ve sayma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (YÜKSEK LİSANS)	Y ₂₆
ASLI GÖKDAĞ	2022	Okul öncesi 5-6 yaş çocukların sayı algısı ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi (YÜKSEK LİSANS)	Y ₂₇
ABDÜL SAMET ASLAN	2022	Drama yönteminin okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların rakam kavramını öğrenmelerine etkisi (YÜKSEK LİSANS)	Y ₂₈
BÜŞRA YAŞAR YUSUMUT	2023	Erken çocuklukta öz düzenleme ve problem çözmeye: Sayı hissinin aracı rolü (YÜKSEK LİSANS)	Y ₂₉
F. LEMİS ÖNKOL	2012	Erken Sayı Testi'nin uyarlanması ve Erken Sayı Gelişim Programının 6 yaş çocukların sayı gelişimlerine etkisinin incelenmesi (DOKTORA)	D ₁
AYŞEGÜL AKINCI COŞGUN	2018	Ev merkezli sayı ve işlem eğitim programının okul öncesi çocukların erken matematik yetenekleri ile anne çocuk ilişkisi	D ₂

üzerine etkisinin incelenmesi(DOKTORA)			
ERSİN PALABIYIK	2022	Okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin sayı hissi becerilerinin incelenmesi (DOKTORA)	D ₃

Okul Öncesi Kaynaştırma Uygulamalarında Akranlara Yönelik Algının Resim Analizi Tekniği ile Belirlenmesi* **

Determining Peer Perception in Preschool Inclusion Practices with Picture Analysis Technique

Serap GÜLER¹, Ayşe Tuba CEYHUN²

¹Özel Güneşli Doğa Koleji, Çocuk Gelişimi Uzmanı e-posta: serapdemiiir@gmail.com

²Biruni Üniversitesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, e-posta:
aceyhun@biruni.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 19.04.2024

Yayına Kabul Tarihi: 09.09.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıfında bulunan tipik gelişim gösteren 54-69 aylık çocukların özel gereksinimi olan akranlarına yönelik algılarını resim analizi yoluyla tespit etmektir. Nitel bir araştırma olan bu çalışma, İstanbul ilinde kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarda, toplam 11 sınıf ve 110 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri resim analizi ve resimler hakkında yapılan kısa görüşmelerin analizi olarak iki aşamalı süreçte elde edilmiştir. Araştırma veri toplama sürecinde okul öncesi sınıflarda araştırmacı ve sınıf öğretimi gözetiminde resim etkinliği planlanmış ve resim konusu ile ilgili yapılandırılmış bir senaryo ile özel gereksinimli öğrencinin etiketlenmeden tema olarak seçilmesi sağlanmıştır. Resim etkinliği sonunda tipik gelişim gösteren çocuklara yaptıkları resimlerle ilgili betimleyici sorular sorulmuştur. Araştırmada tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik algıları, 6 ana tema ve bu temalara ilişkin oluşturulan 22 alt tema altında incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren çocukların resimlerinde genellikle tek başına çizdikleri tespit edilmiştir. Tipik gelişim gösteren çocukların büyük kısmı özel gereksinimli akranlarına ait figürlerde boyut, baş ve beden oranı, kollar ve eller, bacaklar ve ayakların olduğundan farklı çizmiştir. Araştırmada aynı zamanda tipik

***Alıntı:** Güler S., Ceyhun, A. T. (2024). Okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında akranlara yönelik algının resim analizi tekniği ile belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2353-2388.

**Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

gelişim gösteren çocukların yaptıkları resimlere ilişkin yapılan görüşmelerde özel gereksinimli akranlarını oyunlara dâhil etmeye çalıştıkları, mutlu etmeye çalıştıkları, günlük yaşam ve öz bakım becerilerinde yardım ettikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma Uygulamaları, Okul Öncesi Kaynaştırma, Resim Analizi, Sosyal Uyum, Özel Gereksinimli Çocuk

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the perceptions of typically developing 54-69-month-old children towards their peers with special needs in an inclusive preschool class through picture analysis. This study, which is a qualitative research, was conducted with a total of 11 classes and 110 students in preschool classrooms with inclusive practices in Istanbul. The data of the study were obtained in a two-stage process: picture analysis and analysis of short interviews about the pictures. During the data collection process of the research, a painting activity was planned in preschool classes under the supervision of the researcher and the classroom teacher, and a structured scenario related to the subject of the painting was used to select the student with special needs as the theme without labeling. At the end of the painting activity, children with typical development were asked descriptive questions about their paintings. In the study, the perceptions of typically developing children towards their peers with special needs were analyzed under 6 main themes and 22 sub-themes related to these themes. According to the results of the study, it was determined that children with special needs were usually drawn alone in the drawings of typically developing children. Most of the typically developing children drew the size, head and body ratio, arms and hands, legs and feet differently than their peers with special needs. In the study, it was also observed that typically developing children tried to include their peers with special needs in games, tried to make them happy, and helped them with daily life and self-care skills.

Keywords: Inclusion practices, Preschool Inclusion, Picture Analysis, Social Adaptation, Children with special needs

GİRİŞ

Eğitimin her kademesinde tipik gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimi olan çocukların birlikte eğitim almalarının, çocuklara çeşitli yararlar sağladığı bilinmektedir (Bricker, 1995). Özel gereksinimi olan çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların aynı ortamda eğitim görmelerini imkân sağlayan kaynaştırma uygulaması birçok ülkede yasa ve yönetmenliklere bağlı olarak uygulanmaktadır (Kargın, 2004; Kırcaali-İftar, 1998). Özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırma uygulamasından en fazla fayda sağladığı dönem olarak 'okul öncesi dönem' olduğu ifade edilmektedir (Batu, 2015). Okul öncesi dönemde uygulanan başarılı bir kaynaştırma uygulaması ile, özel gereksinimli çocuklara yönelik etiketlemelerin ve olumsuz tutumların azaldığı, sosyal kabul düzeylerinin arttığı,

akranlar arasında kurulan olumlu ilişkilerin toplum içerisinde yaşama ve çevreye uyumunu kolaylaştırmada temel oluşturduğu ve özel gereksinimi olan çocuğun gözlem yaparak yeni beceriler kazanmasına olanak sağlandığı belirtilmektedir (Acarlar, 2016; Batu, 2004; Kargın, 2004; Kırcaali-İftar, 1998). Bununla birlikte okul öncesi eğitimde kaynaştırma ile ilgili yapılan araştırmalarda, özel gereksinimi olan çocukların sınıf ortamında bulunan tipik gelişim gösteren çocuklar tarafından tam anlamıyla kabul edilmedikleri görülmektedir (Cohen & Mendez, 2009; Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2011; Denham & Bassett, 2018; Kabasakal ve diğerleri, 2008; Karadağ ve diğerleri, 2014). Söz konusu araştırmalarda, tipik gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimi olan çocuğa karşı olumsuz tutum sergileyebildikleri, özel gereksinimi olan çocukların daha az arkadaşlık kurdukları, sosyal etkileşim düzeylerinin düşük olduğu ve sınıf veya okul ortamlarında özel gereksinimli çocukların genelde yalnız kaldıkları belirtilmektedir. Ayrıca özel gereksinimi olan çocukların, tipik gelişim gösteren çocuklara oranla daha az oyun arkadaşı olarak seçildikleri vurgulanmaktadır (Tufan ve Swadener, 2016). Hatta bazı araştırmalarda kaynaştırma öğrencilerinin, tipik gelişim gösteren akranları tarafından dışlandığını, fiziksel ve sözel olarak zorbalıklara maruz kaldığı ifade edilmektedir (Akbalık ve Karaduman, 2007; Martlew ve Hodson, 1991; Pivik, McComas ve Laflamme, 2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminin, özel gereksinimi olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklara önemli katkılarına rağmen kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında çeşitli sorunlar yaşandığı bilinmektedir (Korkmaz, 2021). Bu sorunların başında yer alan tipik gelişim gösteren çocukların, kaynaştırma öğrencisine yönelik olumsuz tutumları (Cohen ve Mendez, 2009; Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Denham ve Bassett, 2018; Karadağ ve diğerleri, 2014) özel gereksinimi olan çocuğun oyunlarına dahil etmek istememeleri ve yetersizliğine ilişkin etiketlemeler yapmaları şeklinde ortaya çıkmaktadır (Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2011; Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015). Yasal bir dayanağı olsa da kaynaştırma eğitiminin yalnızca tipik gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimi olan çocukların bir arada bulunduğu fiziksel ortamda eğitimin sürdürülmesi olarak değerlendirilmemesi ayrıca çocukların sosyalleşmelerini sağlayan bir ortam olduğunun vurgulanması gerektiği belirtilmektedir (Karadağ ve diğerleri, 2014). Bu bağlamda, özel gereksinimi olan

çocuğun, tipik gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim aldıkları sınıfa yönelik aidiyet hissetmeleri ve olabildiğince yapılan tüm aktivelere birlikte katılım göstermelerinin önemli olduğu belirtilmektedir (Sarı ve Pürsün, 2019).

Çocukların gelişiminin hızlı ve kritik olduğu dönemi kapsayan ve eğitimin ilk adımı olarak görülen olan okul öncesi dönemde başarılı kaynaştırma uygulamalarının tüm çocuklar açısından olumlu etkileri olduğu ve sosyal duygusal gelişime önemli katkı sağladığı kabul edilmektedir (Akkaya ve Güçlü, 2018; Kırcaali-İftar, 1998). Bu bağlamda kaynaştırma sınıfında tipik gelişim gösteren akranların tutumları ve özel gereksinimi olan çocuğa yönelik algılarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bilişsel gelişimin, fiziksel gelişimin, dil gelişiminin ve sosyal-duygusal gelişimin kısaca tüm gelişim alanlarında çocuğun kritik dönem olan okul öncesi dönemde çocukların kendi duygu ve düşüncelerini kimi zamanlarda sözel olarak ifade etmekle zorlanabildikleri (Dağlıoğlu ve Deniz, 2011; Zee ve diğerleri, 2020) göz önüne alındığında, özel gereksinimi olan akranlarına yönelik algılarının resim aracılığıyla aktarabilecek olmaları bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bilindiği üzere çocuklar için resim, iç dünyalarını yansıtan ve ihtiyaçlarını, isteklerini, duygularını ifade etmelerine olanak sağlayan bir araç olarak kabul edilmektedir. Öyle ki çocuklar çizdikleri resimler aracılığıyla kendi dünyalarına yönelik bilgiler vermekle birlikte iletişimde oldukları akranları ve yetişkin kişiler ile kurdukları ilişkileri resimlerinde yansıtmaktadırlar (Batı, 2012; Malchiodi, 2013; Metin ve Aral, 2012). Çocukların çizdikleri resimler ile algılarının anlaşılmasına yönelik uzmanların yorumlarının, eğitimler adına yol gösterici bir nitelik taşıdığı belirtilmektedir (Arıcı Tüzün, 2006; Şenocak, 2021; Yavuzer, 1992). Bu bağlamda, okul öncesi kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda yer alan tipik gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimi olan akranlarına yönelik algılarının resim aracılığıyla incelenmesinin; duygu ve düşüncelerinin açığa çıkması ve anlaşılmasında önemli bir anlatım yolu olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alanyazında kaynaştırma uygulamalarında tipik gelişim gösteren çocukların görüşlerine yer veren araştırmaların sınırlılığı göz önüne alındığında

araştırmanın alanyazına farklı bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Bu düşünceyle planlanan araştırmanın temel amacı; kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıfta eğitim görmekte olan 54-69 ay aralığında bulunan tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarına yönelik algılarını resim analizi yoluyla tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıfta yer alan tipik gelişim gösteren çocukların yapmış oldukları resimlerde özel gereksinimli akranlarına yönelik çizimlerin ortak özellikleri nelerdir?
2. Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıfta yer alan tipik gelişim gösteren çocukların yapmış oldukları resimlerle ilgili yapılan görüşmelerde ortak özellikler nelerdir?
3. Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıfta yer alan tipik gelişim gösteren çocukların yapmış oldukları resimlerde özel gereksinimi olan akranlarına yönelik sosyal uyum özellikleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul'da özel gereksinimli öğrencisi bulunan 11 okul öncesi sınıfta eğitim gören 54-69 ay aralığında olan tipik gelişim gösteren 110 öğrencidir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcı öğrenciler araştırma içerisinde "K.1, K.2, ..., K.110" olarak kodlanmıştır. Araştırmada uygulama yapılan okul öncesi öğrencilerin bulunduğu sınıflar ise "S.1, S.2, ..., S.11" şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada yer alan kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarının tanımlayıcı özellikleri aşağıdaki Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Kaynaştırma Uygulaması Yapılan Okul öncesi Sınıflarının Tanımlayıcı Özellikleri

Sınıf	Yaş	Kız	Erkek	Özel gereksinim Tanısı	Öğretmenin Branşı
S1	6	4	8	Zihinsel Yetersizlik	Okul Öncesi
S2	5	9	5	Otizm Spektrum Bozukluğu	Okul Öncesi
S3	5	6	3	Zihinsel Yetersizlik	Çocuk Gelişimi
S4	5	3	5	Otizm Spektrum Bozukluğu	Okul Öncesi
S5	5	5	6	Zihinsel Yetersizlik	Çocuk Gelişimi
S6	6	4	7	Otizm Spektrum Bozukluğu	Çocuk Gelişimi
S7	5	5	4	Zihinsel Yetersizlik	Okul Öncesi
S8	4	3	5	Otizm Spektrum Bozukluğu	Okul Öncesi
S9	5	4	3	Fiziksel Yetersizlik (CP)	Okul Öncesi
S10	6	7	5	Otizm Spektrum Bozukluğu	Okul Öncesi
S11	5	2	7	Zihinsel Yetersizlik	Çocuk Gelişimi

Tablo 1 incelendiğinde kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarının özellikleri incelendiğinde; zihinsel yetersizliği tanısı (5) bulunan öğrencilerin ve Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı olan öğrencilerin (5) eşit sayıda oldukları görülmektedir. Ayrıca, fiziksel yetersizlik tanısı olan bir öğrenci bulunmaktadır. Okul öncesi sınıflarda ortalama öğrenci sayısı ise 10 kişidir ve her sınıfta sadece bir öğrenci özel gereksinimlidir. Öğretmenlerin branşı incelendiğinde, 4'ü çocuk gelişimi ve 7'si okul öncesi öğretmenliği mezunudur.

Tablo 1. Katılımcı Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Demografik Özellikleri

Gruplar	Demografik Özellikler	Frekans	%
Cinsiyet	Kız	52	47.27
	Erkek	58	52.73
Yaş	4	8	7.28
	5	67	60.90
	6	35	31.82

Tablo 2'ye bakıldığında çalışma grubunda 58 kız öğrenci ve 58 erkek öğrenci bulunmaktadır. Yaş dağılımı incelendiğinde 5 yaş öğrenci sayısının en fazla olduğu görülmektedir. En az ise 8 öğrenci ile 4 yaş grubu katılımcılar bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarda özel gereksinimli akranlara yönelik algının belirlenmesi amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum çalışması olarak yürütülmüştür. Durum çalışması, bir durum üzerinden derinlemesine betimlemeler yapmak ve durum hakkında sonuçlar elde etmeyi içeren bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel durum çalışmasında gerçek yaşanmış bir durum, güncel bir olay ya da belli bir tarih içerisinde meydana gelmiş durumlar çeşitli kaynaklar aracılığı ile derinlemesine toplanır ve tanımlanır. Birden fazla durumlar incelenebildiği gibi tek bir durum da araştırma kapsamında incelenebilir (Creswell, 2018). Bu çalışmada okul öncesi sınıflarında özel gereksinimli akranlara yönelik algı derinlemesine betimlenmek istenmiştir. Bu bağlamda resim analizi ve görüşme tekniği birlikte kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan resimler belirlenen özellikler doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırmada, görüşmeler resimlerle ilgili açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış tekniğe göre daha esnek bir şekilde

katılımcıya yöneltilmesi ve soruların gidişatında değişikliklerin yapılabildiği aynı zamanda katılımcıların sorulara daha ayrıntılı cevaplar verebildiği bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında tipik gelişim gösteren çocukların yaptığı resimler ve görüşme esnasında verdikleri yanıtlar detaylı incelenerek analiz edilmiştir.

Etik İlkeler

Araştırma sürecinde etik ilkelere dikkat edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 29.01.2021 tarihli 2021-22 numaralı etik kurul izin belgesi temin edilmiştir. Ayrıca okul öncesi sınıflarında uygulama yapılabilmesi için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü' den araştırma izni alınmıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılan tüm tipik gelişim gösteren öğrencilerin ve özel gereksinimli öğrencilerin aileleri bilgilendirilerek onam formu imzalatılmıştır. Katılımcıların isimleri araştırma sürecinde gizli tutulmuştur.

Veri Toplama Aşamaları

Araştırmanın veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmada okul öncesi eğitim alan tipik gelişim gösteren çocukların, hedef çocuk olarak belirlenmiş özel gereksinimli akranlarını tema alan resimler yapması, araştırmanın ilk aşaması olarak belirlenmiştir. İkinci aşama olarak çizilen resimlere yönelik görüşme sorularının uygulanmasıdır. Araştırma verileri, resim etkinliği kapsamında resim analizinin yapılması ve öğrencilerle yapılan resimlere yönelik kısa görüşmelerin analizi şeklinde toplanmıştır. Araştırmanın uygulanacağı kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıfları belirlendikten sonra çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğretmenleri ile görüşülmüş, uygulama hakkında bilgilendirilmiş ve her sınıf için uygulamanın yapılacağı gün ve saat netleştirilmiştir.

1. Aşama Resim Analizi: Araştırmanın birinci aşaması olan resim analizi aşamasında araştırmacı belirlenen gün ve saatlerde kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu okul öncesi sınıfta hazır bulunmuştur. Etkinlik öncesinde öğrencilerle sohbet etmiş, hazırlanmış olduğu yapılandırılmış senaryo gereği sınıfta bir arkadaşlarının resmini çizeceklerini ama kimin resminin çizileceğinin kura yoluyla seçileceğini söylemiştir. Araştırmacı torba

içerisinde her öğrencinin isminin yazılı olduğu bir kâğıt olduğunu ve sınıf öğretmenin kura yoluyla seçeceği kâğıtta yazan isimdeki öğrencinin resminin çizileceği söylemiştir böylece öğrenciler etkinliğe motive edilmiştir. Araştırmacı tarafından önceden hazırlanan torba içindeki tüm kâğıtlarda ismi yazan çocuk, hedef çocuk olan özel gereksinimli çocukların ismidir. Bu yapılandırılmış senaryonun amacı ise, hedef çocuğa yönelik etiketleme olmaması ve özel gereksinimli çocuğa dikkat çekmemek içindir. Uygulamada her öğrenciye bir adet A4 kâğıdı ve boya seti verilmiştir. Uygulama esnasında her öğrenciden malzemeleri kullanarak resim teması olarak kura da ismi çıkan özel gereksinimli akranın resmini yapmaları istenmiş ve çocuklara zaman kısıtlaması yapılmamıştır. Uygulama süresi boyunca yapmak istedikleri resimlerin konu seçimleri kendilerine bırakılmış ve çocuklara istedikleri gibi çizebilecekleri yönergesi verilmiştir. Toplam 11 sınıfta uygulama bu şekilde gerçekleştirilmiş ve resim analizi için gerekli etkinliğin süresi toplam 585 dakika sürmüştür. Çocukların çizdikleri resimlerdeki öğeleri incelemek amacıyla bir kontrol listesi oluşturulmuş ve bu şekilde resim analizi yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan kontrol listesinde yer alan maddeler Marvin Klepsch tarafından (1982) “*Children Draw and Tell*” isimli çalışmayı referans almıştır. Bu çalışmada çocukların resimleri analiz edilirken dikkat edilmesi gereken detaylar açıklanmaktadır (Arıcı Tüzün, 2006). Bu araştırmanın birinci araştırmacısı resim analizi eğitimi almış bu konuda gerekli yeterliliği sağlamaktadır.

2. Aşama Resimler Hakkında Çocuklarla Yapılan Görüşmeler: Araştırmanın ikinci aşamasında sınıfta yapılan resim etkinliğinin ardından araştırmaya katılan 110 çocukla araştırmacı tarafından yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde sınıfın gürültüsüz bir köşesi tercih edilmiştir, çocuklara çizdikleri resimler hakkında birebir sorular yöneltilmiş ve yanıtlar kaydedilmiştir. Sınıflardaki resim etkinliği ve görüşme ortalama 53 dakika sürmüştür. Toplam 11 sınıfta yapılan görüşmelerin resim etkinliği olmaksızın 110 çocukla yapılan görüşmelerin ortalaması 1650 dakikadır. Çocukların yaptığı resimler hakkında araştırmacının yönelttiği “Burada ne çizdin?” “Burada (hedef çocuk) ne yapıyor?”, “Burada (hedef çocuk) birlikte ne yapıyorsunuz?” ve “Bu resimde nereyi çizdin?” gibi sorular sorularak çocukların resimleri betimlemeleri istenmiştir.

Ayrıca, çocukların resim yaptıkları esnada araştırmacının kişisel gözlemleri ve sınıf öğretmenlerinden öğrenciler hakkında alınan notlar çalışmanın sonuçlarını değerlendirmede kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama sürecinin başında görüşme sorularının anlaşılır olup olmadığını belirlemek ve resim etkinliğinin uygulama sürecini test etmek amacıyla bir pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan bu pilot uygulama ile resim etkinliğinde oluşabilecek problemler önceden belirlenmiş ve ona göre düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma verilerine pilot uygulama dâhil edilmemiştir. Bununla birlikte araştırmacının çalışma grubunda yer almayan özel gereksinimli öğrencilerin de yapmış oldukları resimlerin analizi ve görüşmeler aynı şekilde uygulanmış olmasına rağmen veri analizine dahil edilmemiştir.

Verilen Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri anlamlandırmak, kavramlarla ilişkilendirmektir. İçerik analizinde veriler derinlemesine incelendikten sonra yeni tema ve kavramlar ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkan tema ve kavramlar ilişkili olduğu tema ve kavramlarla bir araya getirilip ve daha genel, geniş temalarla açıklanmıştır (Karataş, 2015). İçerik analizinde veriler dört aşamada analiz edilir: Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Resim etkinliği ve görüşme tamamlandıktan sonra araştırmacının resimlerden elde ettiği analizleri ve resimlere yönelik tipik gelişim gösteren çocukların görüşlerinde hiçbir düzeltme ve değişiklik yapılmadan olduğu gibi bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Verilerin dökümü sonucunda yazılan sayfalara, sayfa numarası ve satır numarası verilmiştir. Verilerin doğruluğundan emin olmak amacıyla görüşmede alınan resimlere bakılarak ve bilgisayarda aktarılan veriler karşılaştırılarak verilerin eksiksiz olduğu görülmüştür. Veriler kodlandıktan sonra bir dosya oluşturulmuş dosyalara kodların isimleri verilmiş ve aynı sorulara verilen tüm cevaplar gruplandırılmıştır. Resimlerdeki aynı özellikler gruplandırılmıştır. Daha sonra bu kodlanan resimler hangi sınıftan hangi katılımcıyla ait olduğu yazılmıştır (S: Sınıf, G: Görüşme, K: Katılımcı). Böylece hangi

kodun nereden alındığı ve hangi kişiye ait olduğu belirtilmiştir. Nitel araştırmada temalar (kategoriler) ortak bir düşünce oluşturmak için bir araya getirilmiş kodlardan oluşan geniş bilgi topluluğudur. Bu temalar kendilerinden daha küçük parçalarından meydana gelen alt temalarla bir bütün haline gelir (Creswell, 2018). Temalar, araştırmacının görüşmecilerden alınan veriler ışığında ayrıntılı tanımlama oluşturmasıyla ya da literatürden faydalanarak görüşlerini geliştirmesiyle isimlendirilir (Creswell, 2018). Temaların ve alt temaların oluşturulması, kodlama dosyalarında verilen cevapların tamamının okunmasıyla ilgili oldukları konuya uzman görüşü alınarak bir isim verilmesiyle ve görüşmecilerden alınan bilgiler doğrultusunda oluşturulmuştur. Temalar ve alt temalar oluşturulduktan sonra ikinci bir uzmandan yapılan çalışmayı gözden geçirerek tema ve alt temaları eşleştirme ile ilgili görüş istenmiştir. Toplamda 6 tema ve 22 alt tema oluşturulmuştur. Tablo 3’de araştırmanın genel tema yapısı gösterilmiştir.

Tablo 3. Genel Tema Yapısı

Tema Adı	Kodlar - Alt temalar
1- Çocukların resimlere çizmiş olduğu temalar	R.Ç.O.T.: Resimlere çizilen oyun temaları R.Ç.D.T.: Resimlere çizilen doğa temaları R.Ç.O.T.: Resimlere çizilen okul temaları R.Ç.A.T.: Resimlere çizilen aile temaları
2-Resimlerdeki insan figürleri sayısı	Ö.G.T.B.Ç.: Özel gereksinimli akranın. tek başına çizilmesi Ö.G.B.Ç.: Resmi çizen çocukla özel gereksinimli akranı birlikte çizilmesi Ö.G.A.Ç.: Özel gereksinimli akranı ailesiyle çizilmesi Ö.G.Ö.Ç.: Özel gereksinimli akranı öğretmeniyle çizilmesi Ö.G.B.Ç.: Özel gereksinimli akranı başka bir arkadaşıyla çizilmesi
3-Özel gereksinimli akranın fiziksel özellikleri	F.B.: Figürün boyutu F.B.B.O.: Figürün baş beden oranı F.K.E.: Figürün kolları elleri F.B.A.: Figürün bacakları ve ayakları

4-Özel gereksinimli akranın sosyal- duygusal özellikleri	F.Y.İ.: Figürün yüz ifadeleri F.R.K.: Figürün resimde konumu
5-Özel gereksinimli akranın tanıya yönelik özellikleri	T.Y.F.Ö.: Tanıya yönelik fiziksel özellikler T.Y.B.Ö.: Tanıya yönelik bilişsel özellikler T.Y.D.Ö.: Tanıya yönelik davranışsal özellikler T.Y.S.D.Ö.: Tanıya yönelik sosyal-duygusal özellikler
6-Resimdeki arkadaşlık ilişkilerine yönelik özellikler	Ö.G. Y.E.: Özel gereksinimli akranla yardım etme Ö.G.Ş.Y.: Özel gereksinimli akranla şefkat ve yakınlık ilişkisi Ö.G.B.Y.E.: Özel gereksinimli akranla birlikte yapılan etkinlikler

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Yapılan araştırmanın geçerlik ve güvenirlilik çalışması inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik ölçütleriyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın inanılabilirliğini arttırmak amacıyla odaklanılan konular arasında resim analizini gerçekleştirme sürecinde uzman görüşü almak ve uzmanların resim analizi konusunda deneyimi ve eğitimi olan kişilerden seçilmesi (iki çocuk gelişimi uzmanı, bir çocuk psikoloğu) yer almaktadır. Ayrıca, araştırmada, çocuklarla yapılan görüşme ve tema haritası içinde uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacı tarafından yöneltilen sorular hem veri toplama öncesi hem de analiz sürecinde üç uzman tarafından geribildirimleri sağlanmıştır. Yapılan resim etkinliğinin ve görüşme sürecinin uygulama öncesi pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonunda, araştırmada hangi konularla zorlandığı tespit edilmiştir ve pilot çalışmadaki sonuçlar araştırmanın analizine dahil edilmemiştir. Araştırmanın inanılabilirliğini arttırmak amacıyla okul öncesi sınıf öğretmenlerinin bilgilendirilmiş ve çocukların ailelerine bilgi verilerek onam formlarını doldurmasını istenmiş olup bu sayede güvenirliliğini arttıran bir adım atılmıştır. Bu çalışmada aktarılabilirliği ortaya koymak için resim analizinde kullanılan kontrol listesi oluşturulurken ve görüşme soruları hazırlanırken literatür taranmış ve uzman görüşü alınmıştır. Güvenirlilik çalışması için, katılımcıların kodlanması ve dosyalanmasının

sonrasında Araştırmanın resim analizi ve çocuklarla yapılan görüşmelerin içerik geçerliliğini saptamak amacıyla resim analizinde eğitimi ve deneyimi olan iki çocuk gelişimi alan uzmanı ve çocuklarla çalışan bir psikolog olmak üzere 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Karışık olarak 110 resimden rastgele 3 resim seçilerek elde edilen bulgularla karşılaştırılma yapılmıştır ve % 97 oranında benzerlik görülmüştür. Bu çalışmada onaylanabilirlik adına Milli Eğitim Bakanlığı izni, etik kurul onayı, ailelerinden ve sınıftaki öğretmenlerden onam formu alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi kaynaştırma sınıfından bulunan öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik çizdikleri resimler ve çizilen resimler hakkında yapılan görüşmelere ait bulgular yer almaktadır. Araştırmaya katılan 110 çocuktan 31'i oyun temasını çizmek istemiş ve bu çizdikleri resimlerde 3 farklı görüş bildirmişlerdir. Çocukların seçtikleri oyun temasında çizdikleri resimlerin ve görüşmelerinin dağılımları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Resimlere Çizilen Oyun Temaları

Resimler ve Görüşler	Frekans
Birlikte oyun oynuyoruz.	11
O oyuncaklarıyla tek başına oyun oynuyor.	15
Başka arkadaşlarıyla oyun oynuyor.	5

Tablo 4'de görüldüğü gibi çocukların 11 tanesi çizdikleri resimlerde seçtikleri oyun temasında özel gereksinimli akranıyla birlikte oyun oynarken çizmişlerdir. Bu araştırma bulgusuna ilişkin resim alıntı örneği Resim 1'de yer almaktadır. Çizimi yapan öğrencinin bu görüşme sorusuna verdiği yanıt şeklin altında yer almaktadır.



Resim 1. Kız/ 6 Yaş (a)

K.60. “ Arkadaşımla birlikte tatile gittik ben onu hiç yalnız bırakmıyorum, dışarda oyun oynuyoruz. ” (S.6: K.60, G.60)

Tablo 4’de çocukların çizdikleri resimlerin çoğunda seçtikleri oyun temasında özel gereksinimli akranın yalnız veya başka çocuklarla oyun oynadıkları görülmektedir. Bu araştırma bulgusuna ilgili resim alıntı örneği ve görüşü Resim 2’de verilmiştir.



Resim 2: Kız/ 5 Yaş (a)

K.18. “ Tek başına lunaparkta oyun oynuyor. Çünkü sınıfta da hep tek başına oynamak istiyor. ” (S.2: K.18, G.18)

Çocukların resimlerde çizdiği insan figür çeşitleri ve sayıları 5 alt tema altında incelenmiştir. Çocukların resimlerde çizdikleri insan figürleri ile ilgili resimlerin ve görüşlerin dağılımları Tablo 5’de verilmiştir:

Tablo 5. Resimlerdeki İnsan Figürü Sayısı

Resimler ve Görüşler	Frekans
1. Özel gereksinimli akranın tek başına çizilmesi	48
2. Resmi çizen çocukla özel gereksinimli akranın birlikte çizilmesi	17
3. Özel gereksinimli çocuğun ailesiyle çizilmesi	21
4. Özel gereksinimli akranın öğretmeniyle çizilmesi	13
5. Özel gereksinimli akranın başka bir arkadaşıyla çizilmesi	11

Tablo 5’de görüldüğü üzere okul öncesi sınıfında bulunan öğrencilerin büyük çoğunluğu özel gereksinimli akranlarını resimlerde tek başına çizmiştir. Çocukların resimler ile ilgili görüşleri ve alıntılardan bazıları şunlardır:



Resim 3. Kız/ 5 Yaş (e)

K.102. “ Sınıfta sürekli ağladığı için evde çizdim. Annesi mutfakta yemek yapıyor oda odasında oyuncaklarıyla oyun oynuyor. ” (S.10: K.102, G.102).

Tablo 5’de çocukların 13’ü özel gereksinimli öğrencisiyi öğretmeniyle birlikte çizmeyi tercih etmiştir. Bu konuyla ilgili resim alıntı örneği ve görüşü aşağıda belirtilmiştir;



Resim 4. Erkek/ 6 yaş (a)

K.63. “ Onun kafasında tencere var çünkü sınıftaki oyuncak tencereyi sürekli kafasına takıyor. Okul bittiği için öğretmeniyle birlikte eve gidiyorlar.

Araştırmaya katılan çocukların çizdikleri resimde figürlerin boyutunu olduğundan büyük çizilmesi ve olduğundan küçük çizilmesi olarak 2 farklı şekilde çizdikleri görülmektedir. Aynı şekilde resimlerde özel gereksinimli akranın kolları ile ellerini, bacak ile ayaklarını olduğundan büyük çizilmesi, olduğundan küçük çizilmesi veya hiç çizilmemesi olarak 3 farklı şekilde çizildiği görülmektedir. Bununla birlikte çizilen resimlerde figürün baş ve beden oranını olduğundan büyük ve olduğundan küçük olarak çizdikleri görülmektedir. Çocukların çizdikleri resimlerdeki figürün baş ve beden oranıyla ilgili resim dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Figürün Baş ve Beden Oranı

Resimler	Frekans
1. Figürün baş ve beden oranının olduğundan büyük çizilmesi	67
2. Figürün baş ve beden oranının olduğundan küçük çizilmesi	43

Tablo 6 incelendiğinde çocukların çizdiği resimlerin 67'sinde özel gereksinimli akranların baş ve beden oranını olduğundan büyük çizildiği görülmektedir. Bu konuyla ilgili resim alıntı örneği aşağıda belirtilmiştir;



Resim 5. Erkek/ 6 Yaş (b)

Araştırmaya katılan çocukların çizdiği resimlerde özel gereksinimli akranlarının yüz ifadeleri ile ilgili resim ve görüşlerin dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Kaynaştırma Öğrencisinin Yüz İfadeleri

Resimler ve Görüşler	Frekans
1. Özel gereksinimli akranın mutlu yüz ifadesi	59
2. Özel gereksinimli akranın üzgün yüz ifadesi	10
3. Özel gereksinimli akranın kızgın yüz ifadesi	8
4. Özel gereksinimli akranın şaşkın yüz ifadesi	6
5. Özel gereksinimli akranın nötr yüz ifadesi	27

Tablo 7 incelendiğinde çocukların çizdikleri resimde Özel gereksinimli öğrencinin yüz ifadesini mutlu, üzgün, kızgın, şaşkın ve nötr yüz ifadesi olarak 5 farklı şekilde çizdikleri görülmüştür. Çocukların çizdiği resimlerin 59'u özel gereksinimli akranın yüz ifadesini mutlu çizmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu konuyla ilgili resim alıntı örneği görüşü aşağıda belirtilmiştir.



Resim 6. Kız/ 6 Yaş (b)

K.97. “ Pikniğe gitmişler. Yanına en sevdiği oyuncak arabasını almış onunla oyun oynuyor.” (S.1: K.97, G.97)



Resim 7. Erkek/ 5 Yaş (b)

K.5. “Oyuncaklarını kimseye vermek istemediği için sınıfta bağırmağa başladı. Yanında ki de onun oyuncak arabası.” (S.1: K.15, G.15)

Araştırmada çocukların özel gereksinimli akranın tanısına yönelik çizdikleri resimler; 4 alt tema altında işlenmiştir. Bunlar: (1) tanıya yönelik fiziksel özellikleri, (2) tanıya yönelik bilişsel özellikleri, (3) tanıya yönelik davranışsal özellikleri ve (4) tanıya yönelik sosyal- duygusal özellikleridir. Araştırmaya katılan çocukların çizdiği resimlerde özel

gereksinimli akranlarının fiziksel özelliklerine ilişkin resim ve görüşlerin dağılımları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Tanıya Yönelik Fiziksel Özellikleri

Resimler ve Görüşler	Frekans
1. Gözlerinde gözlük var.	12
2. Tekerlekli sandalyede oturuyor.	6
3. Sürekli dil çıkarıyor.	11

Araştırmaya katılan 110 çocuktan 29’u özel gereksinimli çocukların tanıya yönelik fiziksel özelliklerini resimlerinde belirtmiştir. Araştırmaya katılan çocukların 12’si özel gereksinimli akranın gözlerinde gözlük çizmeyi tercih etmiştir. Bu konuyla ilgili resim alıntı örneği aşağıda belirtilmiştir.



Resim 8. Kız/ 5 Yaş (j)

Araştırmaya katılan çocukların 6’sı özel gereksinimli akranıtekerlekli sandalyede çizmeyi tercih etmiştir. Bu konuyla ilgili resim alıntı örneği aşağıda belirtilmiştir.



Resim 9. Erkek/ 5 Yaş (f)

K.89. ‘Öğretmenimiz bizi bahçeye indirdi. Bizde oyun oynadık. Arkadaşımın sandalyesine kanatlar yaptım bu sayede yanımıza hemen gelebilir.’

Araştırmaya katılan 110 çocuktan 70’i özel gereksinimli akarana yardım etme eğilimlerini resimlerinde ifade etmiş ve bu konu ile ilgili 4 farklı alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar (1) özel gereksinimli akarana yardım etme (2) özel gereksinimli akarana yönelik şefkat ve yakınlık ilişkisi ve (3) özel gereksinimli akranıyla birlikte yapılan etkinliklerdir. Araştırmaya katılan çocuklar özel gereksinimli akarana yardım etme eğilimlerini 4 farklı şekilde çizdikleri görülmektedir. Çocukların yardım etme ilişkilerine yönelik bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Kaynaştırma Öğrencisine Yardım Etme

Resimler ve Görüşler	Frekans
1. Özel gereksinimli akranını etkinliklere dahil etme isteği	7
2. Özel gereksinimli akranını oyunlara dahil etme isteği	38
3. Özel gereksinimli akranıyla serbest zamanlarda iletişim kurma isteği	6
4. Özel gereksinimli akranını fiziksel aktivite gerektiren durumlarda yardım etme isteği	19

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların çizdikleri resimlerin büyük çoğunluğunda özel gereksinimli akranını oyunlarına dahil etmek istedikleri görülmektedir. Bu konuyla ilgili resim alıntı örneği ve görüşü aşağıda belirtilmiştir



Resim 10. Erkek/6 Yaş (d)

K.58. *''Bizim evin bahçesinde oyuncak kılıçlarımızla yakalambaç oynuyoruz.''* (S.6: K.58, G.58)

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların çizdikleri resimlerin analizinde ve yapılan görüşmelerde çocukların 19'u özel gereksinimli akranını fiziksel aktivite gerektiren durumlarda yardım etmek istemektedir. Bu konuyla ilgili resim alıntı örneği ve görüşü aşağıda belirtilmiştir:



Resim 11. Kız/6 Yaş (d)

K.96. "Okul gezisinde elma toplamaya gittik o merdivenden çıktı elma toplamaya. Bende düşmesin diye aşağıda onu bekliyorum." (S.10: K.96, G.9)

Araştırmaya katılan 110 çocuktan 63'ü kaynaştırma öğrencisine yönelik şefkat ve yakınlık ilişkilerini resimlerinde ifade etmiş ve 4 farklı şekilde görüşünü belirtmiştir. Çocukların Özel gereksinimli akranına yönelik şefkat ve yakınlık ilişkilerine ait bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Kaynaştırma Öğrencisine Yönelik Şefkat ve Yakınlık İlişkisi

Resim ve Görüşler	Frekans
1. Özel gereksinimli akranı üzüldüğünde onu neşelendirme isteği	42
2. Okul içerisinde oluşabilecek kazalarda yardım etme isteği	9
3. Özel gereksinimli akranını rahatsız olabileceği ortamlardan (müzik, gürültü vb.) koruma isteği	4
4. Özel gereksinimli akranını günlük yaşam ve öz bakım becerilerinde oluşan aksaklıkları giderme isteği	8

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların 42'si çizdikleri resimlerde özel gereksinimli akranı üzüldüğünde onu neşelendirmek istemiştir. Bu konuyla ilgili resim alıntı örneği ve görüşü aşağıda belirtilmiştir.



Resim 12: Erkek/5 Yaş (g)

K.24. *“Hep tek başına oynadığı için onunla parka gittik. Şalelede en sevdiği dondurmayı yiyoruz. Martıda dondurmanın kokusunu alıp yanımıza gelmiş.”* (S.2: K.24, G.24)

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların çizdikleri resimlerde özel gereksinimli akranının okul içerisinde oluşabilecek kazalarda ve günlük yaşam ve öz bakım becerilerinde oluşan aksaklıkları yardım etmek istemiştir. Bu konuyla ilgili resim alıntı örnekleri ve görüşler aşağıda belirtilmiştir.



Resim 13. Erkek/6 Yaş (e)

K.62. *“Bahçedeki parkta tek başına oynuyordu. Kaydırdaktan kayarken kolunu acıttı, öğretmenimle koluna yarabandı tattık. Sonra ben birdaha düşmesin diye kayarken onu tuttum.”* (S.6: K.62, G.62)



Resim 14. Kız/5 Yaş (m)

K.87. ‘‘Kutunun içindeki legoları almaya çalışıyor tekerlekli sandalyesinden inmeye çalışıyor. Bende onu tekerlekli sandalyeyle oyuncaklara götürüyorum.’’ (S.9: K.87, G.87)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıfta eğitim görmekte olan tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarına yönelik algılarını resim analizi yoluyla tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda okul öncesi sınıfta yer alan tipik gelişim gösteren öğrencilerin yapmış oldukları resimlerde özel gereksinimli akranlarına yönelik çizimler ve resimlere ilişkin görüşmelerde ki ortak özellikler belirlenerek, kaynaştırma uygulamalarında sosyal uyum durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu özel gereksinimli öğrencisi bulunan 11 okul öncesi sınıfta eğitim gören 54-69 ay aralığında olan tipik gelişim gösteren 110 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada çocukların resim yaparken seçtikleri temalarda oyun temasının öne çıktığı ve özel gereksinimli akranın tek başına oynadığına vurgu yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde olan çocukların sürekli oyun oynadığı ve oyun oynamayı çok sevdiği düşünüldüğünde resimlerinde oyun temasını kullanmalarında bu durumun etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Ayaydın’a (2011) göre oyunun çocuk gelişiminde rolü oldukça önemlidir. Çocuk dünyayı oyun oynama aracı olarak görmektedir. Bu bağlamda sanatsal etkinliklerin içeriği olan resimlerde çocuklar, figürlerini oyun oynarken çizmeleri mümkün olabilmektedir. Çizilen resimlerde özel gereksinimli akranını tek başına oyun oynaması ise çarpıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamında izole oldukları, tipik gelişim gösteren öğrencilere göre az arkadaşına sahip oldukları ve daha az tercih edilen oyun arkadaşları olarak görüldükleri alanyazında da ifade edilmektedir (Diamond, 2001). Araştırma kapsamında çocukların çizmiş oldukları resimlerde öne çıkan diğer tema ise doğa temasıdır. Tipik gelişim gösteren çocukların bir kısmı özel gereksinimli akranını okulun dışında farklı bir ortamda çizmeyi tercih etmiştir. Bu durum tipik gelişim gösteren öğrencilerin bazılarının özel

gereksinimli akranının sınıftaki varlığına alışmamış olma ihtimalini düşündürmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin sınıfın aktif üyesi olabilmesi için tipik gelişim gösteren çocuklar ile sosyal anlamda bütünleşmesi adına birçok beceriye sahip olması gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin okul günlerini tipik gelişim gösteren akranları ile beraber geçirmesi çocukların sosyal becerilerini geliştirmekte ve aralarındaki arkadaşlıkları ortaya çıkarmakta önemlidir (Odom ve diğerleri, 2006).

Araştırmada çocukların çizmiş oldukları resimlerdeki insan figürlerinin çizimi ile ilgili bulgular incelendiğinde, özel gereksinimli akranını yine tek başına çizildiği resimlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durumu özel gereksinimli akranını ailesiyle çizildiği veya öğretmeniyle beraber çizildiği resimler takip etmektedir. Araştırmacı notlarına göre bu durum özellikle sınıfında OSB tanısına sahip öğrencilerinin olduğu sınıflarda gözlenmiştir. OSB tanısı doğası gereği sosyal etkileşim sınırlılığı ve uyumsuz davranışların yoğunlukla görüldüğü bir yetersizlik alanıdır. Dolayısıyla OSB tanısı olan çocuklar akranları ile sınırlı sosyal ilişkilerde bulunduğundan tipik gelişim gösteren çocukların resimlerinde arkadaşlarını yalnız çizdiği düşünülmektedir. Tufan ve Swadener'e (2016) göre her ne kadar özel gereksinimli öğrencilerin olumsuz davranışları ve gelişmemiş sosyal becerilerinin olduğu bilinsede, bu davranışlarının tipik gelişim gösteren öğrenciler tarafından nasıl karşılandığı ve arkadaş seçimlerinde nasıl düşündükleri hakkında pek bir bilgi yoktur. Fakat olumsuz akran tutumları özel gereksinimli öğrencilerin okul ve toplum içine dahil olmalarını kısıtlamaktadır. Bu bağlamda kaynaştırma sınıfında en büyük görev öğretmene düşmektedir. Kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerden özel gereksinimli öğrencilerin sınıflarındaki uyumunu sağlaması, akranlarıyla iletişimi desteklemesi ve tipik gelişim gösteren öğrencileri bilinçlendirmeleri beklenmektedir (Ceylan ve Aral, 2005). Bunun için sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencinin olmadığı zamanlarda tipik gelişim gösteren öğrenciler ile toplantılar düzenlemesi ve kaynaştırma öğrencisini anlamaları ve kabul etmeleri konusunda destekleyici çalışmalar yapması önerilmektedir.

Araştırma kapsamında çizilen resimlere konu olan özel gereksinimli akranın fiziksel özelliklerinin ve yetersizliğinin figürlerde yansıtıldığı görülmektedir. Tipik gelişim

gösteren öğrencilerin çizdiği resimlerin çoğunda özel gereksinimli akranına ait figürlerde boyutların olduğundan küçük ya da büyük çizilmiş olması düşündürücüdür. Çizilen resimlerle ilgili öne çıkan bir diğer durum ise özel gereksinimli akranına ait figürlerde figürün baş ve beden oranlarında ki orantsızlık durumlarıdır. El- kol ve bacak -ayak çizimlerinde ki farklılıklar ise genelde uzuvun eksik çizimi şeklinde görülmektedir. Araştırmacı notlarına göre özellikle fiziksel yetersizlik tanısı olan çocuğun bulunduğu sınıfta çizilen resimlerde arkadaşlarının bacaklarını ve ayaklarını çizmemeyi veya yatar pozisyonda çizmeyi tercih etmişlerdir. Bu durumun fiziksel yetersizliği olan akranın durumun farkında olduklarını ve resimlerinde de bu şekilde yansıtıldığı düşünülmektedir.

Araştırmada özel gereksinimli akranın sosyal- duygusal özelliklerini yansıtan çizimler incelendiğinde ise yüz ifadeleri ile ilgili sonuçlar oldukça dikkat çekmektedir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin büyük çoğunluğu özel gereksinimli akranlarını resimlerinde mutlu yüz ifadesiyle çizmişlerdir. Araştırmacı notlarına göre otizm tanısı olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda tipik gelişim gösteren çocukların bir kısmı arkadaşlarına ait figürü resmederken ağız kısmını çizmek istememiş veya karalamışlardır. Bu konuyla ilgili Yavuzer (1992) ağızın temel iletişim kaynağı olduğunu, büyük ve küçük çizimlerde konuşma ve dil sorununu, hiç çizilmemesi ise iletişim problemlerinin olduğunu ifade etmektedir. Sosyal- duygusal gelişimin bir göstergesi olarak kullanılan resimlerde öğrenciler, özel gereksinimli akranını çizerken farkına varmadan kendi düşüncelerini ortaya koymuş olabilirler. İnsanlar etrafında ki bireylerle sağlıklı iletişim kurabilmeleri için ilk olarak onların duygularını anlamlandırmaktadırlar. Yüz ifadeleri; bireylerin duygularını ve düşüncelerini başkalarına aktarmalarını ve aynı zamanda başkalarının duygularını anlamamızda yardımcı olan bir yoldur (Metin, 2019; Stolley, 2012). Bu açıdan değerlendirildiğinde tipik gelişim gösteren çocukların yarısından çoğunun özel gereksinimli akranlarını mutlu yüz ifadesiyle çizerek pozitif duygular taşıdıkları söylenilebilir. Resimlerde olumsuz duygu durumu (örneğin kızgın) yansıtan yüz ifadesi çizimlerinin nedeni ise öğrencilerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkmaktadır. Bu görüşmelerde tipik gelişim gösteren çocuklar, sınıfta özel gereksinimli akranını saldırgan davranışlarından, sınıf düzenini bozmasından, eşyalara zarar vermesinden

dolayı kızgın çizmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu durum sınıf içinde olumlu sınıf atmosferini destekleyecek stratejilerin kullanılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Akbalık ve Karaduman, 2007; Yılmaz, 2003). Kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda tüm uygulamacılara ve ailelere katkı sunacağı düşüncesiyle, doğal öğretim stratejilerine, sosyal beceri ve öykü temelli uygulamalara ilişkin bilgiler ve örnekler sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarıyla arkadaşlık ilişkilerine yönelik çizimlerde ise arkadaşlarını oyunlara dahil etme isteği ve fiziksel aktivite gerektiren durumlarda yardım ön plana çıkmaktadır. Okul öncesi çocuklarda diğer bireylerin düşüncelerinin kendi düşüncelerinden daha farklı olduğunu, bireylerin kişiliklerine özgü olduğunu ve her duruma farklı tepkiler verebileceğini anlamaya başladıkları hatta akranlarının problemlerini anlayıp yardım etmeye çalıştıkları görülmektedir (Diamond ve Huang, 2005). Okul öncesi dönemde çocukların kendilerini özel gereksinimli akranlarının yerine koyarak yardım etmek istemeleri, oyuna dahil etmek istemeleri, onların duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmaları kısaca empati becerileri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde empati becerilerinin geliştirilmesinin sınıf içinde sorunlu olan davranışları azalmasını sağladığı belirtilmektedir (Dyson, 2005; Kahraman, 2008). Bu bağlamda araştırma kapsamında tipik gelişim gösteren çocukların çizdikleri resimlerin akabinde resimlere ilişkin yapılan görüşmelerde ön plana çıkan bazı görüşler okul öncesi çocukların duyarlılığını yansıtmaktadır. Bu görüşler; özel gereksinimli akranı üzüldüğünde onu neşelendirmek, okul içinde oluşabilecek kazalarda yardım etmek, günlük yaşam ve öz bakım becerilerinde oluşan aksaklıkları gidermek, onları rahatsız olabilecek ortamlardan korumak, özel gereksinimli akranını duygu durumlarını anlamak, verdiği tepkilerden (ağlama, bağırma vb.) dolayı yanına giderek ya da en sevdiği oyuncasını vererek onu mutlu etmeye çalışmak gibi şefkat ve koruma duygusunu yansıtan görüşlerdir. Araştırma esnasında yapılan araştırmacı gözlemlerinde özellikle kız öğrencilerin bu konuda daha hassas olduğu görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının tipik gelişim gösteren bireylere sorumluluk, yardımlaşma, işbirliği gibi becerileri geliştirmede katkısı olduğu

bilinmektedir (Hay, 2006; Hay ve diğerleri, 2004, Johnson ve diğerleri, 2000). Diğer taraftan yakın arkadaşı olmayan, sınıf içinde kendini güvende hissetmeyen ve kendini koruyamayan, içine kapanık farklı özelliklere sahip özel gereksinimli öğrencilerin mağdur çocuklar olduğu, sözel sataşma ve dışlanmaya mağruz kaldıkları hatta toplumsal hayatta daha fazla fiziksel şiddet gördükleri ifade edilmektedir (Akbalık ve Karaduman, 2007; Martlew ve Hodson, 1991; Pivik, McComas ve Laflamme, 2002). Kabasakal ve diğerleri (2008) yaptığı bir çalışmada özel gereksinimli öğrenciler akranları tarafından reddedildiğinde yalnızlık duygusu yaşadıkları ve ileride daha fazla uyum sorunu yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca sınıfta akran çatışmaları olduğundan bulunduğu ortamdan kendilerini daha fazla soyutladığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında tipik gelişim gösteren çocukların çizdikleri resimlerde özel gereksinimli akranıyla arkadaşlık ilişkilerine yönelik sonuçlar incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin okulda yapılan etkinliklere katılımı oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Buna göre özel gereksinimli öğrencilerin geneli sadece oyun ve öğretmenin serbest bıraktığı zamanlarda tipik gelişim gösteren akranlarıyla iletişim halindedir. Kaynaştırma uygulamalarında akranlarını rol model alan özel gereksinimli öğrencilerin buldukları ortama göre sosyal beceri kazandıkları ve bu sayede akranları tarafından kabul edilme düzeylerinin arttığı bilinmektedir (Karoğlu ve Ünüvar, 2017; Kırcaali-İftar; 1998). Bu bağlamda kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında etkinlikler planlanırken hem özel gereksinimli öğrencinin hemde tipik gelişim gösteren öğrencinin ortak ilgi düzeylerine göre plan yapılmalı ve özel gereksinimli öğrencinin katılımı sağlanmalıdır.

Bu araştırmada kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıfında bulunan öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik algıları resim analizi tekniği ile belirlenmiştir. Araştırma verileri İstanbul'da kaynaştırma uygulaması yapılan 10 okul öncesi sınıfında ve 110 tipik gelişim gösteren öğrenci ve yapılan resimlerin analizi ve görüşme sorularına verilen yanıtlarla sınırlıdır. Çocukların özgürce yaptığı resimler, iç dünyalarını yansıttıkları için iyi analiz edildiklerinde çocukların duygu ve düşüncelerini

bize ayrıntılarıyla yansıtırlar. Bu bağlamda resim analizi ile ilgili yapılan çalışmalar artması ve projelerle desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acarlar, F. (2013). *Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akbalık, G. ve Karaduman, D. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Akkaya, S. ve Güçlü, M. O. (2018). Okul öncesi eğitim dönemi kaynaştırma eğitimi sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 628-634. doi: [10.31704/ijocis.2021.014](https://doi.org/10.31704/ijocis.2021.014)
- Arıcı Tüzün, B. (2006). Resim, psikoloji ve çocuğun dünyasında resim. *Sanat Dergisi: Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi*, 10, 15 - 22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsfd/issue/2598/33410>
- Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 303-316. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6151/82628>
- Batı, D. (2012). 4-12 yaş çocuk resimleri, onların iç dünyalarının resimlerine yansımaları. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Batu, E.S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35 – 45. doi:10.1501/Ozlegt_0000000050
- Batu, S., Kırcaali İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5(2), 33-50. doi:10.1501/Ozlegt_0000000082
- Batu, S. (2015). *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi*. İstanbul: Eğiten Kitap.
- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*. 19(3), 179-194. doi:10.1177/105381519501900301.
- Ceylan, R. ve Aral, N. (2005). Entegre eğitim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 69-79. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59538/856363>
- Cohen, J. S. ve Mendez, J. L. (2009). Duygu düzenleme, dil yeteneği ve okul öncesi çocukların akran oyun davranışlarının istikrarı. *Erken Eğitim ve Gelişim*, 20, 1016–1037. doi:10.1080/10409280903305716
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri. -Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.Ed)*. Ankara: Siyasal Kitabevi Yayıncılık.

- Çulhaoğlu İmrak, H. ve Sığırtmaç, A. (2011). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood*, 3(1), 38-65 doi:10.20489/intjecse.107946.
- Dağlıoğlu, E. ve Deniz, Ü. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının insan figürü çizimlerinin gelişimsel açıdan cinsiyete göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (35), 16-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6149/82563>
- Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu Dümenci, S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hsbfd/issue/7893/103909>
- Denham, S.A., Bassett, H.H. (2018). *Implications of Preschoolers' Emotional Competence in the Classroom*. In: Keefer, K., Parker, J., Saklofske, D. (eds) *Emotional Intelligence in Education. The Springer Series on Human Exceptionality*. Springer, Cham. doi:[10.1007/978-3-319-90633-1_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_6)
- Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113. doi:10.1177/027112149701700409
- Diamond, K. E. ve Huang, H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 8, 37-46. doi:10.1097/00001163-200501000-00005
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105. doi:10.1177/02711214050250020601
- Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 39-52. doi:10.1348/026151005X68880
- Hay, D. F., Payne, A. ve Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x
- Johnson, C., Ironsmith, S., Snow, C. W. ve Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27 (4), 207-212. doi:10.1023/B:ECEJ.0000003356.30481.7a
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 169-176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25428/268255>

- Kahraman, H. ve Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 15 - 24. <https://d2v96fxpocvxx.cloudfront.net/new/65bdf192-201e-4bb0-813a-d69339a28cf1/articles/30255/cogepderg-15-15.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V. ve Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 191 - 215. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19404/206252>
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Özel Eğitim Dergisi*, 5(2),1-13. doi:10.1501/Ozlegt_0000000080
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1). 62-80. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/kokdener/123091/13f.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Karoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 231-254. doi:10.21764/efd.12383
- Kırcaali İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri, *özel eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*. https://www.researchgate.net/publication/315606147_Kaynastirma_ve_destek_ozel_egitim_hizmetleri#fullTextFileContent adresinden erişilmiştir.
- Malchiodi, C. (2005). *Çocukların Resimlerini Anlamak*. (Çev. Tülin Yurtbay). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Martlew, M., & Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61(3), 355-369. doi:10.1111/j.2044-8279.1991.tb00992.x.
- Metin, A. (2019). Yüz ifadelerindeki duygular: derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 10 (17), 2027-2055. doi:10.26466/opus.514880
- Metin, Ş. ve Aral, N. (2012). Dört-yedi yaş çocuklarının resim gelişim özelliklerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 55-69. doi:10.1501/Asbd_0000000018
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. ve Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823. doi:10.1037/0022-0663.98.4.807

- Pivik, J., McComas, J. ve Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107. doi:10.1177/001440290206900107
- Sarı, H. ve Pürsün, T. (2019). Kaynaştırma sınıflarında akran zorbalığının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Derneği*. 19 (44), 731 – 768. doi:10.21560/spcd.v19i49119.500742
- Stolley, R. (2012). Working with children and their drawings (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin, Wisconsin.
Retrieved from <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/63796>
- Şenocak, R. (2021). Okul öncesi eğitim ve ilköğretime devam eden öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarının resimler ile incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Tufan, M. ve Swadener, E. B. (2016). Tipik gelişim gösteren türk anasınıflı çocuklarının özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5 (4), 72-88. doi:10.30703/cije.321416
- Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle çocuk*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, N. (2003). *Türkiye’de okul öncesi eğitimi, erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Zee, M., Rudasill, M. K. ve Roorda, L. D. (2020). Draw me a picture. *The Elementary School Journal*, 4(120), 637-666 doi:10.1086/708661

SUMMARY

Introduction

It is accepted that preschool environment inclusion practices, which cover the period when children's development is rapid and critical and are seen as the first step of education, have positive effects on children with typical development and special needs, and that inclusion education in this period makes important contributions to social emotional development. However, various prevalences in the profitability of fusion practices are also known. One of these persists as typically developing children's attitudes towards the integration room. Considering that children in the preschool period, which is a critical period in the entire development process, may sometimes have difficulty expressing their feelings and knowledge verbally, we have created opportunities to go to private rooms with this skill, where their perceptions of their peers can be transferred through pictures. For children, painting is accepted as a tool that allows them to change their inner world and express their needs and types in different ways. So much so that children communicate by giving information about their world through the pictures they draw, and the relationships they establish with adults are also reflected in the pictures. It is stated that the comments of the staff about understanding the pictures drawn by the children and their perceptions are a guiding feature for the educators. This flexible learning purpose is determined by the picture analysis of the perceptions of 54-69 month old children, who show typical development in preschool, towards their special peers.

Method

This study, which is a qualitative research, was conducted in pre-school classes with inclusion students in Istanbul, with a total of 11 classes and 110 students. Two processes were obtained: picture analysis of the research data and analysis of short interviews about the pictures. During the research data collection process, a painting activity was planned in pre-school classes under the supervision of the researcher and the classroom teaching, and a scenario examined regarding the painting subject was adapted as the temperature of the picture drawn without labeling by the inclusion student. During the picture activity, descriptive questions were asked about pictures showing typical developmental units. A checklist was created to combine the pictures they drew and the picture was analyzed in this way. Following the painting activity held in the classroom, face-to-face interviews were held with the participating children by the researchers. During the meetings, individual questions were asked about the pictures they drew and the children were asked to describe the pictures of their operations. Content analysis was used in image analysis and data analysis of interview questions. Related themes and concepts were combined with the emerging themes and concepts and explained with more general, broader themes. In the research, perceptions of the special intensity of typically developing studies are kept under 6 main themes and 22 sub-themes in studies related to these themes. The research is divided into themes drawn on people's pictures, human figures in the pictures, physical characteristics of the inclusion group, social-emotional characteristics, diagnostic features of the inclusion group, and characteristics of the friendship groups in the picture.


Results

As the research continued, it was found that the typically developing pictures of the inclusion group were often drawn alone. It is quite remarkable that those who typically develop have drawn different sizes, base and body proportion, arms and hands, fullers and feet in special comprehensive shapes that are largely the fusion chamber. At the same time, in the interviews with pictures showing the typical development of the children, interactive students were seen working by participating in games, working on the side or by sharing their favorite toy, their help in daily life and self-care was available, and they were also present in the activities in the classroom. The results of this comprehensive research showed that people with typical development had a certain degree of intensity towards their social interaction and accelerated social interaction.

Discussion

The findings obtained in the study revealed that typically developing students should be made aware of the need to help and support their peers with special needs in necessary matters. In the light of the research findings, awareness studies in inclusive classrooms and suggestions to support in-class social harmony are presented. It is also suggested that studies on image analysis, which is the data collection method of the research, be disseminated.

ORCID

Serap Güler  ORCID 0000-0002-8838-6790

Ayşe Tuba Ceyhun  ORCID 0000-0003-2770-9768

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecinde araştırmaya katılan tüm okul öncesi öğrencilerine teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Komisyonunun 29.01.2021 tarih ve 61351342/OCAK2021-22 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

GEFAD / GUJGEF44(3): 2389-2422(2024)

4-5 Yaş Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Anne-Babalarının Kabul-Red Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* **

Research of The Relations Between 4-5 Year Old Children's Emotion Regulation Skills and Their Mother-Father Acceptance-Rejection Levels.

Serenay KARADUMAN¹, Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Psikolojik Danışmanı/Rehber Öğretmen
serenkaraduman95@hotmail.com

²Bursa Uludağ Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, Temel Eğitim A.B.D.
eszeteroglu@uludag.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 05.04.2024

Yayına Kabul Tarihi: 14.10.2024

ÖZ

Bu araştırma 4-5 yaş çocukların duygu düzenleme becerileri ile anne ve babalarının kabul-red düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde resmi bağımsız anaokullarına devam eden 4-5 yaş 219 çocuk ve onların anne/babaları oluşturmaktadır. Verileri toplamak için "Ebeveyn Kabul Red Ölçeği (Anne formu/Baba formu)" ve "Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada verilerin istatistiksel çözümlemesi için SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel analizler, Pearson Momentler Çarpım korelasyonu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anne ve baba red düzeyi ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ebeveyn kabul-reddi, duygu düzenleme, okul öncesi

* **Alıntılama:** Karaduman, S. ve Şahin Zeteroğlu, E. (2024). 4-5 yaş çocukların duygu düzenleme becerileri ile anne-babalarının kabul-red düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2389-2422.

**Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

ABSTRACT

The present study aimed to research the relations between 5-6 year old children emotional regulation skills and their mother-father acceptance-rejection levels. The study group of this research consists of 219 children aged 4 and 5 who attend official independent kindergartens in the district of Küçükçekmece, Istanbul in the academic year 2020-2021 and their parents. "Parental Acceptance Rejection Questionnaire (Mother Form/Father Form)", "Emotion Regulation Scale" were used to collect the data. SPSS 26.0 package program was used for statistical analysis of the data in the research. For the analysis of the data; descriptive analyzes, Pearson Product Moments Correlation were used. According to the findings obtained from the research, a negative significant relation was found between the level of rejection of the parents and the emotion regulation skills of the children.

Keywords: Parental acceptance-rejection, emotion regulation, preschool

GİRİŞ

İnsan yaşamının en kritik dönemlerinden olan okul öncesi dönem, kişiliğin oluşumu ve temel becerilerin kazanılmasında önemli bir yer tutmaktadır (Arı, 2003). Ebeveynler, çocuğun bakımını ilk yıllardan itibaren üstlenmeleri, ahlaki gelişimden akademik başarıya kadar birçok alanda çocuklarına rehberlik etmeleri, çocuklarının sosyal gelişimlerinde hem anlık hem de kalıcı etkilere sahip olmaları açısından çok önemli bir yere sahiptirler (Bornstein ve Bornstein, 2007). Çocukluk döneminde anne ve babasının yıkıcı davranışlarına maruz kalan bir çocuk, yetişkinlikte bu davranışları kişilerarası ilişkilerinde yansıtarak, benzer duyguları başkalarında uyandırmaya ve aynı türde ilişkiler kurmaya eğilimlidir (Miller, 2021). Çocukluk dönemi yaşantılarının ileri yaşlardaki etkilerini inceleyen birçok kuram bulunmaktadır (Bowlby, 1951; Ericson, 1950; Freud, 1949). Ronald P. Rohner (1975)'in ortaya koyduğu Ebeveyn Kabul-Red Kuramı (EKAR) çocuğun anne ve babası ile etkileşiminin duygusal, davranışsal gelişimi üzerindeki etkilerini açıklamaktadır. Ebeveyn kabul-red kuramı, dünya çapında ebeveyn kabul ve reddinin başlıca sebeplerini, sonuçlarını ve diğer ilişkilerini tahmin etmeye ve açıklamaya çalışan bir sosyalizasyon kuramıdır (Rohner ve Khaleque, 2002). Başka bir deyişle Ebeveyn kabul-red kuramı, ebeveyn kabul ve red davranışlarının çocukların ileri yaşlardaki kişilik oluşumuna, bilişsel, duygusal ve davranışsal

gelişimlerine olan etkilerini, nedenlerini ve sonuçlarını açıklamaya çalışan bir kuramdır (Rohner, Chaille ve Rohner, 1980; Rohner, 2005a).

Anne ve babalar çocuklarını, çocuktan beklentilerini karşılayıp karşılamama durumuna göre kabul ya da reddedebilir (Navaro, 2014). Ebeveyn kabulü, ebeveynin çocuğa karşı hissettiği sevgi, şefkat, destek, ilgi, gereksinimlerini karşılama gibi davranışları ifade ederken, ebeveyn reddi, kabulün tam tersi olarak anne ve babanın (ya da bakıcının) çocuktan sıcaklık, sevgi, ilgi ve şefkati geri çekmesini ya da bunların olmayışını ifade eder. Ebeveyn reddi, çocuk ve yetişkin davranışlarında ve onların psikolojik uyumlarında olumsuz etkilere yol açabilmektedir (Rohner ve Khalaque, 2002).

Sıcaklık ve kontrol olmak üzere iki boyuttan oluşan Ebeveyn kabul-red kuramında, kabul ve red, ebeveyn davranışının sıcaklık boyutunu oluşturmaktadır (Rohner ve Rohner, 1981). Ebeveynin çocukla ilişkisindeki fiziksel, sözel ve sembolik davranışlar, ebeveyn ile çocuk arasındaki verimli bir duygusal ilişki, kuramın sıcaklık boyutunu oluşturmaktadır (Rohner, 1975; Rohner, 2015). Ebeveyn reddi, anne ve babanın çocuğa karşı direkt gösterdiği red davranışlarının yanı sıra çocuğa karşı herhangi bir saldırganlık, ihmâl, soğukluk olmamasına karşın çocuğun kendini umursanmamış, anne ve babası tarafından sevilmemiş hissetmesi şeklinde de ortaya çıkabilmektedir. Rohner (1994) bu durumu sıcaklık boyutuna bağlı ayrıştırılmamış (farklılaşmamış) red türü olarak tanımlamıştır. Ayrıştırılmamış red ebeveyn açısından değerlendirildiğinde ise anne ve babanın çocuğa karşı doğrudan saldırganlık, ihmâl ya da soğuk tutumlar sergilememesi fakat çocuğun bu tutumları olumsuz tavırlar olarak görmesi olarak tanımlanabilir (Rohner ve Khaleque, 2002).

Ebeveynleri tarafından reddedilmiş çocuklar ilerleyen zamanlarda arkadaşlarına, anne-babasına ve çevresindeki diğer insanlara karşı düşmanca tavırlar sergileyebilirler. Bu kişilerin öfkeli davranışları ve duygusal zayıflıkları vardır (Yavuzer, 2011). Saldırgan-düşmanca davranan ebeveynler çocuklarının sürekli olarak kusurlarını bulan, sert ya da küçümseyici bir ses tonuyla konuşan, cezalandıran, onlarla alay eden, çocuklarını aşağılayan, azarlayan, kaba davranan ebeveynlerdir (Rohner ve Rohner, 1981). İhmâl

edici ve kayıtsız ebeveynler ise çocuklarının sağlıkları ya da gelişimleri için endişelenmez, çocuklarına karşı az ilgi gösterip minimum vakit geçirirler. Çocuklarına verdikleri sözleri unutabilir, onların mutluluğu ve refahı için önemli olan ayrıntılara dikkat etmezler. İhmal eden ve kayıtsız ebeveynler düşmanca tutum sergilemezler. Bu ebeveynler çok soğuk, anlayışsız, mesafeli ve umursamazdırlar (Rohner ve Rohner, 1981). Farklı yaş gruplarıyla yapılan bazı araştırmalarda ebeveyn kabul-reddinin çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları (Andrev, Sumbleen, Rohner, Lansford ve Britner, 2022), duygu düzenleme becerileri (Giunta ve diğerleri, 2022), okul zorbalığı (Sabah, Aljaberi, Lin ve Chen, 2022), sosyal, duygusal yetersizlik (Peixoto, Coelho, Machado ve Fonseca, 2022), güvenli bağlanma (Ildız ve Ayhan, 2022) ve davranış problemleri (Parmar ve Nathans, 2022), rekabet stilleri (Çakır,2022), duygusal dışavurum (Özer ve Yıldırım, 2023), kişilerarası problemler (Çini,2022) ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem okul öncesi hem ilkökul hem de ergenlik dönemi çocuklarıyla yapılan bu çalışmalar ebeveyn kabul-reddinin farklı yönlerdeki etkilerini göz önüne sermektedir. Li ve Meier (2017) tarafından yapılan ebeveyn kabul-reddinin incelendiği çalışmada, yayınlanmış 127 çalışma gözden geçirilmiş ve anne ve baba kabul-reddinin çocuklardaki problem davranışlar ve çocukların sosyal-duygusal gelişimleriyle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul öncesi dönemde çocuklar korku, öfke, sevinç gibi duygusal tepkiler gösterebilir. Ebeveynlerin çocukların gösterdikleri bu tepkilere karşı rehberlik etmeleri, desteklemeleri, teşvik etmeleri ya da görmezden gelme gibi davranışları duygu düzenlemeyi oldukça etkilemektedir. Çocuğun ileri yaşlardaki akademik başarıları, öz güveni, olumlu akran ilişkileri duygu düzenleme becerileriyle yakından ilişkilidir (Beaty, 2018). Doğduğumuz andan ölüme, sıradan günlük aktivitelerden varoluşsal sorunlara kadar, düzenlememiz gereken duygularla yaşarız. Bu nedenle, toplumda uyum içerisinde var olabilmek için duygular ve onların düzenlenmesi insan yaşamı için oldukça önemlidir (Philippot ve Feldman, 2004). Duygu düzenleme ile ilgili geçmiş yıllarda çalışmalara başlayan Gross (1998a) duygu düzenleme becerilerini, bireylerin sahip oldukları duyguları, bu duyguları edinme şekilleri ve bu duyguları nasıl

deneyimlediklerini etkileyen süreçler olarak ifade etmiştir. Başka bir tanıma göre duygu düzenleme, kişinin hedefe ulaşması için duygusal tepkiyi izleme, değerlendirme ve kontrol etmekten sorumlu dışsal ve içsel süreçlerden oluşur (Thompson, 1994). Duyguları anlayıp tanımlayabilmeyi, kontrol altında tutmayı ve bunun için gerekli becerileri edinmeyi içeren duygu düzenleme, bebeklikten itibaren başlamakta ve okul öncesi dönemde hız kazanmaktadır (Cole, Martin ve Dennis, 2004; Eisenberg ve Valiente, 2004; Izard ve diğerleri, 2011). Bebeklikten erken çocukluğa doğru sadece bilişsel gelişim, dil gelişiminde değil, gelişen duygusal tepkiler ile birlikte duygu düzenleme becerilerinde de artış gözlemlenmektedir (Başal, 2012; Cole, Martin ve Dennis, 2004; Kutlu, 2020). Duygu düzenleme becerilerinin hızla gelişme gösterdiği bebeklik döneminde aile desteği önemli bir yere sahiptir. Duygu düzenleme becerisi desteklenmeyen, duygu düzenleme becerileri düşük olan çocuklar okul öncesi dönemde akranlarıyla iletişimde birçok sorun yaşayabilir (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998).

Çalışmalar göstermektedir ki duygu düzenleme bireysel farklılıklara göre değişiklik göstermekle birlikte erken dönemde ortaya çıkmaktadır. Duygu düzenleme becerilerinin kullanımı özellikle okul öncesi dönemde belirgin şekilde gelişme göstermektedir (Carlson ve Wang, 2007; Josephs, 1994; Liew, Eisenberg ve Reiser, 2004).

Duygu düzenleme becerilerinin gelişimine genetik faktörlerin, bireysel farklılıkların etkisinin yanı sıra, ebeveyn desteğinin, ailenin rol model oluşunun da oldukça önemi vardır. Çocuklar duygularını deneyimlemeyi, dışa vurmaya, tanımlamaya ebeveynlerinin rol model oluşuyla ve ebeveyn rehberliği ile öğrenirler. Ebeveynler, rol model olma, engelleme ya da ihmal etme, yönlendirme, destekleme gibi yaklaşımlarıyla çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimini etkilemektedirler (Kutlu, 2020; Thompson, 1994). Son yıllarda çocukların duygu düzenleme becerilerinin ele alındığı çalışmalarda duygu düzenleme becerilerinin, bilinçli ebeveynlik (Zhang, Liu, Zhang ve Li, 2022), duygu sosyalleştirmesi (Bican, Altan-Atalay ve Sarıtaş-Atalay, 2022; Soydan ve Akalın, 2023), ebeveyn çocuk bağlanması (Fernandes ve diğerleri, 2021), psikolojik dayanıklılık (Ogelman ve Kahveci, 2024), kişilerarası problem çözme (Demirci, Arslan

ve Temel, 2020), okula uyum (Yılmaz, 2023), anne-baba stresi (Cenusa ve Turliuc, 2024) gibi faktörlerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların birçoğu göstermektedir ki çocukların duygu düzenleme becerileri ebeveyn davranışlarıyla yakından ilişkilidir.

Duygu ifadeleri anne-babaları tarafından desteklenen ve teşvik edilen çocuklar olumsuz durumlar ve duygular karşısında daha etkin duygu düzenleme becerilerini kullanırken anne babaları tarafından duyguları küçümsenen, reddedilen, önemsenmeyen, desteklenmeyen çocuklar duygu düzenlemede güçlük yaşamaktadırlar (Gottman, Guralnick, Wilson, Swanson ve Murray, 1997; Morris ve diğerleri, 2007). Çocuğun duygularıyla yakından ilgilenmeyen anne babaların baskılayıcı, cezalandırıcı yaklaşımları çocuklarda duygu düzenleme güçlüklerine neden olabilir. Ebeveynlerin gösterdikleri yaklaşıma göre çocukların geliştirdiği duygu düzenleme stilleri değişiklik gösterebilir. Örneğin çocukların duygularına karşı aşırı izin verici anne baba yaklaşımları çocukta işlevsel olmayan (saldırganlık göstermek, bağırıp çağırmak) duygu düzenleme stillerini geliştirebilir (Gottman ve diğerleri, 1997; Jones, Eisenberg, Fabes, ve MacKinnon, 2002; Kutlu, 2020).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren anne ve babaları tarafından yeterince ilgi ve sevgi gören, ihtiyaçları zamanında karşılanan ailesinden olumlu destek gören çocukların psikolojik olarak sağlıklı ve mutlu bireyler olmaları olasıdır (Bariola, Hughes ve Gullone, 2012; Cüceloğlu, 2006; Fredrickson, 2001). Pozitif ebeveyn davranışları çocuğun duygu düzenleme becerilerinin oluşmasında etkilidir (Rutherford, Wallace, Laurent ve Mayes, 2015). Bu açıklamalar bireyin ruh sağlığı ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimi açısından ebeveyn kabul-reddinin önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar ebeveynleri tarafından kabul edilmeyen, ihmal edilen, sıcaklık ve sevgi görmeyen çocukların duygu düzenleme becerilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir (Morris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson, 2007; Huberty, 2012).

Türkiye’de ebeveyn-çocuk ilişkilerini ele alan çalışmalar yapılmış olsa da ebeveyn

kabul-reddi ve duygu düzenleme bağlamında okul öncesi grubuyla gerçekleştirilen yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmalarda çoğunlukla anne ve çocuk ilişkisi incelenmiş, baba kabul-red düzeyi ile oldukça sınırlı kaynağa ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemin yaşamın ilerleyen dönemlerinde kritik bir rol oynaması, bahsi geçen konularda yapılan çalışmaların sınırlı olması bakımından okul öncesi dönemde ebeveyn kabul-reddi ve çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkilerin ortaya konması faydalı olacaktır.

Bu çalışma okul öncesi dönem çocuklarının anne ve baba kabul-red düzeyleri ve çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri inceleyen ilk çalışma olması bakımından mevcut çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Bu araştırmanın amacı 4-5 yaş çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile anne ve babalarının kabul-red düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. 4-5 yaş çocuğun duygu düzenleme becerileri ile ebeveyn kabul-reddi arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?
 - a. 4-5 yaş çocuğun duygu düzenleme becerileri ile anne kabul-reddi arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?
 - b. 4-5 yaş çocuğun duygu düzenleme becerileri ile baba kabul-reddi arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Nicel bir çalışma olan bu araştırma, betimsel araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Çalışmada dört ve beş yaş çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile anne ve babalarının kabul-red düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişken

arasında farklılaşmanın olup olmadığı ve bu farklılaşmanın derecesi belirlenmektedir (Karasar, 2010).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 4 ve 5 yaşlarında normal gelişim gösteren 219 çocuk ve bu çocukların anne ve babaları oluşturmaktadır. İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde 25 bağımsız anaokulundan 11 resmi bağımsız anaokulu ile çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubu kolay erişilebilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. 4 ve 5 yaşlarında 219 çocuğun duygu düzenleme puanları ebeveyn bildirimlerine dayanmaktadır. Çocukların %46,6'sı (n=102) kız, %53,4'ü (n=117) erkektir. Ailelerin %60,7'si (n=133) üst sosyoekonomik düzeye ait olduklarını belirtmişlerdir. Annelerin %63,9'unun (n=140) ve babaların %56,6'sının (n=124) 31-40 yaş grubunda oldukları, öğrenim düzeylerine bakıldığında da annelerin %36,5'inin (n=80) ve babaların %42,5'inin (n=93) lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak ebeveynlerin çocuklarına karşı algıladıkları kabul-red davranışlarını ölçmek amacıyla "*Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRÖ) Anne-Baba Kısa Formu*", dört ve beş yaşındaki çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla "*Duygu Düzenleme Ölçeği*" kullanılmıştır.

Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRÖ) Anne Baba Formu (Kısa Form) Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği (EKRÖ) "Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ)", ebeveynlerin (anne ve baba) çocuklarına karşı deneyimledikleri, çocukların ebeveynlerinden algıladıkları ve yetişkinlerin çocukluk döneminde ebeveynlerinden algıladıkları kabul ve red durumlarını incelemek amacıyla Rohner (2005) tarafından oluşturulmuştur. Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği'nin çocuk, yetişkin ve ebeveyn formu olmak üzere üç farklı formu bulunmaktadır (Rohner, 2005). Bu araştırma kapsamında

anne babanın çocuklarına karşı kabul-red davranışlarını ölçen, Anne: EKRÖ ve Baba: EKRÖ kullanılmıştır. Yapılan çalışmalar ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin yeterli olduğunu belirtmektedir (Gomez ve Suhaimi 2015). Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği'nin standart formu 60 maddeden oluşmakta, daha sonra revize edilen kısa formu ise 24 maddeden oluşmaktadır (Rohner, 2005). Toplamda 24 maddeden oluşan Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği, “sıcaklık/sevgi (ters puanlandığında soğukluk/sevgisizlik)”, “düşmanlık/saldırganlık”, “ilgisizlik/ihmal” ve “ayrıştırılmamış red” olmak üzere toplam 4 alt boyuttan oluşmaktadır (Rohner ve Ali, 2016). Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve anne ve baba formu sırasıyla ölçeğin toplam puanı için .72 ve .76 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin bu araştırma için güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ). Duygu düzenleme ölçeği, okul öncesi dönem ve okul çağı çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinalinde Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı “dayanaksızlık/olumsuzluk” alt boyutunda .96, “duygu düzenleme” alt boyutunda ise .83 şeklinde bulunmuştur (Shields ve Cicchetti, 1997). Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılan çalışmada ise Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .73 olarak bulunmuştur.

Bu durumda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Duygu düzenleme ölçeği “dayanaksızlık/olumsuzluk” ve “duygu düzenleme” olmak üzere 2 alt boyuttan ve toplamda 24 maddeden oluşmaktadır. “Dayanaksızlık/olumsuzluk” alt boyutu, tepkisellik, öfkenin kontrol edilememesi, huysuzluk, harekete geçirme maddelerini içermektedir. Duygu düzenleme alt boyutu ise çocuğun sosyal olarak uygun duygular gösterme ile ilgili maddeleri içerir.

Bu araştırmanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış “dayanaksızlık/olumsuzluk” alt boyutu için .77 “duygu düzenleme” alt boyutu için .65 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin bu araştırma için güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmanın yapılabilmesi için Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'na başvuru yapılmış olup gerekli izin alınmıştır (27.11.2020 tarih ve 2020-09 sayılı Ek-1). İstanbul'un Küçükçekmece ilçesinde bulunan resmi anaokullarında planlanan çalışmanın yürütülebilmesi için araştırmaya yönelik bilgiler İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne sunulmuştur. Yapılan inceleme ve değerlendirmenin ardından gerekli izin alınmıştır (01.12.2020 tarihli E.59090411-20-17476983 sayılı Ek-2).

Verilerin Analizi

Mevcut çalışma kapsamında toplanan verilerin analizi SPSS 26.0 paket programı ile yapılmıştır. Veriler çözümlenebilmesi için kodlanmış, tersine çevrilmesi gereken maddeler tersine çevrilmiştir. Veri analizinden ilk olarak eksik verilerin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla eksik veri analizi yapılmıştır. Anne ve baba kabul-red düzeyi ve çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR**4-5 Yaş Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Anne Babalarının Kabul-Red Düzeyleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında "4-5 yaş çocuğunun duygu düzenleme becerisi ile anne-babalarının kabul reddi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan istatistiksel analizlere ait bulgular Tablo 1 ve Tablo 2'de incelenmiştir.

Tablo 1. 4-5 Yaş Çocuğunun Duygu Düzenleme Becerisi ile Anne Kabul Reddi Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Momentler Katsayısı Tablosu

Pearson		
Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği /	Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları	
Alt Boyutları	Dayanısızlık/Olumsuzluk	Duygu Düzenleme

	r	,173*	-,135*
Sıcaklık/Sevgi	p	,011	,046
(Soğukluk/Sevgisizlik)	N	219	219
	r	,238**	-,048
Düşmanlık/Saldırganlık	P	,000	,477
	N	219	219
	r	,198**	-,231**
Kayıtsızlık/İhmal	p	,003	,001
	N	219	219
	r	,165*	-,069
Ayrıştırılmamış Red	P	,014	,314
	N	219	219
	r	,272**	-,194**
Ebeveyn Kabul-Red	p	,000	,004
Ölçeği Anne Formu	N	219	219
Toplam Puan	N	219	219

** $p < .01$

* $p < .05$

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği anne formundan alınan puanlar arasında .01 ve .05 düzeylerinde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Annelerin Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği'nden aldıkları toplam puan arttıkça red düzeyi de artmaktadır. Buna göre toplam

puanlar bazında bakıldığında annelerin kabul-red düzeyleri ile çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği “Dayanısızlık/ve Olumsuzluk” alt boyutu arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde, “Duygu Düzenleme” alt boyutu ile .01 anlamlılık düzeyinde negatif yönlü düşük seviyede bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre annelerin kabul-red ölçeğinden aldıkları toplam puanların artmasıyla çocukların duygu düzenleme alt boyutundan aldıkları puanların azaldığı, dayanısızlık/olumsuzluk puanlarının arttığı söylenebilir.

Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği Anne Formu alt ölçeklerine bakıldığında “Sıcaklık/Sevgi” (Soğukluk-sevgisizlik) ve “Ayrıştırılmamış Red” alt boyutları ile Dayanısızlık/olumsuzluk alt boyutu arasında .05 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde düşük seviyede bir ilişkinin olduğu görülmektedir. “Düşmanlık/saldırganlık” alt boyutu ile “Dayanısızlık/olumsuzluk” alt boyutu arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme ölçeği “Duygu Düzenleme” alt boyutu ile “Kayıtsızlık/İhmal” (.01 anlamlılık düzeyinde) ve “Sıcaklık/Sevgi” (Soğukluk-Sevgisizlik) alt boyutundan alınan puanlar (.05 anlamlılık düzeyinde) arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre “Kayıtsızlık/İhmal” ve “Sıcaklık/Sevgi (Soğukluk/sevgisizlik)” alt boyutundan aldıkları puanların artması ile çocukların “Duygu Düzenleme” alt boyutundan alınan puanların düştüğü veya aksi durumda arttığı söylenebilir.

Tablo 2. 4-5 Yaş Çocuğunun Duygu Düzenleme Becerisi ile Babalarının Kabul Reddi Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Momentler Katsayısı Tablosu

Pearson	
Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği /	Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları
Alt Boyutları	Dayanısızlık/Olumsuzluk Duygu Düzenleme

	r	,326**	-,198**
Sıcaklık/Sevgi	p	,000	,003
(Soğukluk/Sevgisizlik)	N	219	219
	r	,276**	-,117
Düşmanlık/Saldırganlık	P	,000	,084
	N	219	219
	r	,061	-,158*
Kayıtsızlık/İhmal	p	,367	,020
	N	219	219
	r	,195**	-,119
Ayrıştırılmamış Red	p	,004	,079
	N	219	219
	r	,289**	-,196**
Ebeveyn Kabul-Red	p	,000	,004
Ölçeği Baba Formu	N	219	219
Toplam Puan			

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği baba formundan alınan puanlar arasında .01 ve .05 düzeylerinde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Babaların Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği'nden aldıkları toplam puan arttıkça red düzeyi de artmaktadır. Duygu Düzenleme Ölçeği "Dayanaksızlık/Olumsuzluk" alt boyutu ile babaların kabul-red

düzeylerinin toplam ve alt boyutlar bazında anlamlı ilişkiler barındırdığı görülmektedir. Buna göre “Sıcaklık/Sevgi (Soğukluk/Sevgisizlik)”, “Düşmanlık/Saldırganlık” “Ayrıştırılmamış Red” alt boyutları ve ebeveyn kabul-red toplam puanları ile “Dayanısızlık/Olumsuzluk” alt boyutu arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde düşük seviyede bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Duygu düzenleme ölçeği “Duygu Düzenleme” alt boyutu ile babaların kabul-red ölçeğinden aldıkları toplam puanların ve “Sıcaklık/Sevgi (Soğukluk/Sevgisizlik)” alt boyutu puanları arasında negatif yönlü .01 anlamlılık düzeyinde ve “Kayıtsızlık/İhmal” alt boyutundan alınan puanlar arasında .05 anlamlılık düzeyinde arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre babaların “Sıcaklık/Sevgi (Soğukluk/Sevgisizlik)” ve “Kayıtsızlık/İhmal” alt boyutlarından aldıkları puanların artmasıyla “Duygu Düzenleme” alt boyutu puanlarının azaldığı söylenebilir. Babanın Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği’nden aldığı toplam puan ile “Duygu düzenleme” alt boyutu arasında .01 anlamlılık düzeyinde negatif yönde düşük seviyede bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği’nin anne formunda “Sıcaklık/Sevgi (Soğukluk/Sevgisizlik)” alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği’nin “Duygu düzenleme” alt boyutuyla negatif yönlü anlamlı düşük seviyede bir ilişki görülürken, Duygu Düzenleme Ölçeği’nin “Dayanısızlık/olumsuzluk” alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği’nin “Sıcaklık/sevgi” alt boyutuna ait maddelerin ters kodlanarak oluşan soğukluk/sevgisizlik alt boyutundan alınan puanlar annelerin çocuklarına karşı sevgi, destek, sıcaklık gibi davranışlarının olmayışına yani ebeveyn reddine işaret etmektedir.

Duygu Düzenleme Ölçeği’nin alt boyutu olan “Dayanısızlık/olumsuzluk” alt boyutundan alınan puanların yüksek olması çocukların öfke kontrol problemi,

tepkisellik gibi duygu düzenleme problemleri yaşadıklarını göstermektedir. “Duygu düzenleme” alt boyutundan alınan puanlar çocukların duygu düzenleme stratejilerini kullanabildikleri, duygu düzenlemelerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu bilgilere göre çalışma grubundaki annelerin çocuklarına karşı sevgisiz ve soğuk tutumları yani annelerin reddi arttıkça çocukların duygu düzenleme konusundaki problemleri de artmakta olup yine annelerin soğuk ve sevgisiz tutumları arttıkça çocukların duygu düzenlemelerinin azaldığı görülmektedir.

Araştırmalar, ebeveyn kabul-reddi ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında ilişkilerin olduğuna işaret etmektedir (Bayındır, Güven, Sezer, Akşin ve Yılmaz, 2021; Grolnick ve Gurland, 2002). Bayındır ve diğerleri (2017) tarafından okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan araştırmada annelerin soğuk ve sevgisiz tutumları arttıkça çocukların duygu düzenleme konusundaki problemleri de artmaktadır. Bu bulgu yapılan bu araştırmayla tutarlılık göstermektedir. Fakat aynı araştırmada annelerin soğuk ve sevgisiz tutumlarıyla yani annelerin reddi ile duygu düzenleme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Literatürde bu araştırmayı destekleyen, anne sıcaklığının ya da soğuk ve sevgisiz tutumunun duygu düzenleme ile ilişkili olduğunu bildiren çalışmalar da yer almaktadır (Gelgör, 2016; Tepeli, Yılmaz ve Kuyucu, 2014).

Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği'nin anne formunda “Düşmanlık/saldırganlık” alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği'nin “Dayanısızlık/olumsuzluk” alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülürken “Duygu düzenleme” alt boyutuyla anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. “Düşmanlık saldırganlık” alt boyutundan alınan puanlar annelerin çocuklarına karşı fiziksel ya da sözlü olarak saldırganca yaklaştıkları anlamına gelmektedir. Buna göre annelerin saldırganca tutumları arttıkça çocuklardaki duygu düzenleme problemleri de artmaktadır. Tersine bir ifade ile çocukların duygu düzenleme problemi arttıkça annelerin düşmanca ve saldırganca tutumları da artmaktadır. Chang, Schwartz, Dodge ve Chang (2003) yaptıkları çalışmada annelerin sert ebeveynlik tutumlarının çocukların duygu düzenlemelerini olumsuz yönde etkilediğini saptamışlardır. Bu sonuç bu araştırmayı desteklemektedir. Bican, Altan-

Atalay ve Sarıtaş-Atalay (2022), yaptıkları çalışmada anne desteğinin çocukların duygu düzenleme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine bu sonuç da mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Alanyazında bu bulgularla tutarlılık gösteren farklı çalışmalara da rastlanmıştır (Shipman ve diğerleri, 2007; Soydan ve Akalın 2023; Speidel, Valentino, McDonnell, Cummings ve Fondren, 2019). Bu araştırmada ebeveynlerin saldırganca davranışları çocukların duygu düzenleme problemlerini anlamlı bir şekilde arttırırken duygu düzenleme becerileri ile aralarında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Annelerin düşmanca ve saldırganca tutumları ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişkisi bulunmayan çalışmalar bu sonucu desteklemektedir (Bayındır ve diğerleri, 2017; Tepeli, Yılmaz ve Kuyucu, 2014). Annelerin çocuklarına karşı cezalandırıcı, öfkeli, saldırganca davranışları çocukların gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Ruffman, Perner ve Parkin, 1999; Ural ve diğerleri, 2015). Bundan hareketle annelerin düşmanca ve saldırganca davranışları çocukları olumsuz yönde etkileyip duygu düzenleme problemleri yaşamamasına neden olabilirken olumlu yönde bir alt boyut olan duygu düzenleme becerisini açıklayamamış olabilir. Bu araştırmada çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanlar anne ve babalar tarafından bildirilmiştir. Bu durumda saldırganca tutum gösteren annelerin olumlu duygu düzenleme örneklerinden çok çocukların olumsuz davranışlarına odaklanması daha mümkün olabilir. Böylece düşmanca ve saldırganca tutum gösteren annelerin tutumları ile çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişkisi yokken dayanıksızlık/olumsuzluk düzeyleri ile anlamlı bir ilişki bulunmasının nedeni bu farklılıktan kaynaklanabilir.

Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği'nin anne formunda "Kayıtsızlık/ihmal" alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği'nin "Dayanıksızlık/olumsuzluk" alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülürken "Duygu düzenleme" alt boyutuyla negatif yönlü anlamlı düşük seviyede bir ilişki bulunmaktadır. Bu durumda annelerin çocukların ihtiyaçlarını karşılamadıkları ve önemsemedikleri ihmalce davranışları arttıkça çocukların duygu düzenleme problemleri de artmakta, duygu düzenleme

becerileri azalmaktadır. Tersine bir ifade ile çocukların duygu düzenleme problemleri arttıkça annelerin ihmal düzeyleri artarken çocukların duygu düzenleme becerilerinin artmasıyla annelerin ihmal düzeyleri azalmaktadır.

Beyazıt, Yurdakul ve Ayhan (2024) tarafından yaş ortalaması 10 olan ilköğretim çağı çocuklarıyla yapılan çalışma ebeveyn ihmalinin bilişsel duygu düzenleme stratejileriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Sullivan, Carmody ve Lewis (2010) tarafından okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan araştırmada annelerin çocuklarına karşı ihmal edici davranışlarının çocukların duygu ifade etme becerilerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İnce (2020) tarafından yapılan bir araştırmada ise annelerin çocukların duygularına karşı ihmal tepkileri ile duygu düzenleme becerileri arasında negatif yönde, dayanıksızlık/olumsuzluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmalar mevcut araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir.

Shipman ve diğerleri (2007)'nin duygu düzenleme ile istismar arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarında fiziksel istismara uğramış çocukların istismara uğramamış çocuklara göre daha zayıf duygu düzenleme becerileri sergiledikleri görülmüştür. Başka bir çalışmada ihmal ya da istismar edilmiş çocukların ihmal ya da istismar edilmemiş çocuklara göre daha fazla duygu düzensizliği yaşadıkları görülmüştür (Maughan ve Cicchetti, 2002). Bu araştırmalar doğrultusunda, mevcut çalışmada elde edilen bulgularda, annelerin saldırganca ve ihmalkâr tutumlarının çocuğun duygu düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilemesi beklenen bir sonuçtur. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde annelerin duygu sosyalleştirmesinin önemli olduğu bilinmektedir. Bu durumda anneleri tarafından duyguları önemsenen, duyguları tanıma, anlamlandırma konusunda annelerini olumlu yönde rol model alan çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olması beklenir. Annesi tarafından ihmal edilen çocukların duygularının da ihmal edildiği, dolayısıyla bu çocukların duygu düzenleme problemleri yaşayabileceği düşünülmektedir.

Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği'nin anne formunda "Ayrıştırılmamış red" alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği'nin "Dayanıksızlık/olumsuzluk" alt boyutu arasında düşük

düzyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülürken “Duygu düzenleme” alt boyutuyla arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bayındır ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışma bu bulgularla tutarlılık göstermektedir. Ayrıştırılmamış red ebeveynin çocuğa karşı belirgin bir şekilde saldırganlık, ihmal ve soğukluk olmaksızın olumsuz tavırlar sergilemesi anlamına gelmektedir. Bu çalışmalar göstermektedir ki annelerin ayrıştırılmamış red düzeyleri arttıkça çocukların duygu düzenleme konusundaki problemleri artmakta, duygu düzenleme becerileri ise azalmaktadır.

Ebeveyn Kabul Red Ölçeği Anne Formu’ndan alınan toplam puanlarla Duygu Düzenleme Ölçeği’nin “Dayanıklılık/ Olumsuzluk” alt boyutu ile pozitif yönde düşük düzeyde, “Duygu düzenleme” alt boyutu ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ebeveyn Kabul-Red Ölçeğinden alınan puanların yüksek olması ebeveyn reddine işaret etmektedir. Bu bilgilere göre annelerin red düzeyleri arttıkça çocukların duygu düzenleme problemleri artmaktadır. Annelerin red düzeyleri arttıkça çocukların duygu düzenlemeleri azalmaktadır. Anne-baba ve çocuk arasındaki ilişki, duygu düzenleme stratejilerinin gelişiminde oldukça önemlidir (Thompson, 1994). Ebeveynlerin sözel ve fiziksel red davranışları çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde olumsuz bir etkiye yol açmaktadır (Chang ve diğerleri, 2003). Yurt içinde okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan bazı araştırmalar da mevcut çalışmayla tutarlı olarak anne reddinin çocukların duygu düzenleme becerilerini azalttığını, duygu düzenleme konusundaki problemleri de arttırdığını ortaya koymaktadır (Bayındır ve diğerleri, 2021; Tepeli ve diğerleri, 2014). Özkılıç (2021) tarafından yapılan bir çalışmada annenin çocuğa yönelik ilgisi arttıkça duygu düzenleme alt ölçeği puanı artarken dayanıklılık/olumsuzluk alt ölçek puanı azalmıştır. Bu durum anne-çocuk ilişkisinin çocukların duygu düzenleme becerilerinde etkili olduğunu göstermektedir. Yine okul öncesi dönem çocukları ve anneleriyle yapılan bazı çalışmalar kötü muamele görmüş ya da istismara uğramış çocukların duyguları anlama düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur (Camras ve diğerleri, 1988; Dunn ve Brown, 1994). Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan başka bir çalışma annelerin olumsuz duygu ifadelerinin çocukların duygu düzenleme stratejileri ile ilişkili olduğunu

göstermektedir (Chen, Wu ve Wang, 2018). Metin (2010) tarafından yapılan bir çalışmada 3-6 yaş çocukların anne duyarlılığının çocukların duygu düzenleme becerilerini yordamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar mevcut çalışma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Tüm bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde anneleri tarafından red gören çocukların duygu düzenleme becerilerinin düşük olması beklenebilir bir sonuçtur.

Alanyazın incelendiğinde erişilebilen kaynaklar arasında doğrudan baba kabul-red düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanamamıştır. Bulgular duygu düzenleme ile baba-çocuk ilişkisini inceleyen çalışmalarla desteklenmiştir.

Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği'nin baba formunda "Sıcaklık/Sevgi (Soğukluk/Sevgisizlik)" alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Dayanıksızlık/olumsuzluk" alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülürken "Duygu düzenleme" alt boyutuyla negatif yönlü anlamlı düşük seviyede bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre çalışma grubundaki babaların çocuğa karşı soğuk ve sevgisiz tutumları yani babaların reddi arttıkça çocukların duygu düzenleme konusundaki problemleri de artmakta olup yine babaların soğuk ve sevgisiz tutumları yani babaların reddi arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinin azaldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar anne sevgisinin etkisi ortadan kaldırdığında baba sevgisinin çocuğun gelişiminde önemli etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Araştırmalar genelde anne kabul-reddine odaklansa da çocukların gelişimleri üzerinde baba kabul-reddi anne kabul-reddi kadar hatta bazı durumlarda daha fazla etkiye sahiptir (Rohner, 1998). Jeon ve Lee (2016) tarafından okul öncesi dönem çocukları ve onların babalarıyla yapılan çalışmada baba katılımının çocukların duygu düzenlemeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre babaların katılımları ve arkadaşça tutumları çocukların duygu düzenlemelerini olumlu yönde yordamıştır. Aninditha ve Boediman (2021) yaptıkları çalışmada baba katılımının babanın duygu düzenleme becerileri ile çocuğun duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye olumlu

katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Gelgör'ün (2016) 4. ve 5. sınıflarla yaptığı çalışmada babanın sıcaklığı ile duygu düzenleme becerisi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu araştırma mevcut araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu sonuçlar babaların da anneler kadar çocukların duygu düzenlemelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği'nin baba formunda "Düşmanlık/saldırganlık" alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği'nin "Dayanısızlık/olumsuzluk" alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülürken "Duygu düzenleme" alt boyutuyla anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna göre annelerle benzer şekilde, babaların saldırganca tutumları arttıkça çocuklardaki duygu düzenleme problemleri de artmaktadır. Tersine bir ifade ile çocukların duygu düzenleme problemi arttıkça babaların düşmanca ve saldırganca tutumları da artmaktadır. Karasu (2020) tarafından genç yetişkinlerle yapılan çalışmada katılımcıların çocuklukta algılanan ebeveyn kabul-reddi ile kişilerarası duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlar araştırmaya katılan genç yetişkinlerin babalarından algıladıkları düşmanlık/saldırganlık davranışlarının duygu düzenleme becerileriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç mevcut araştırmayla tutarlılık gösterse de büyük yaş grubunu kapsamakta ve genç yetişkinlerin algıladıkları kabul-red bildirimlerini göz önünde bulundurmaktadır.

Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği'nin baba formunda "Kayıtsızlık/ihmal" alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği'nin "Duygu düzenleme" alt boyutuyla negatif yönlü anlamlı düşük seviyede bir ilişki görülürken "dayanısızlık/olumsuzluk" alt boyutuyla anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu doğrultuda babaların çocuklarına karşı ihmalce davranışları arttıkça çocukların duygu düzenleme becerileri azalmaktadır. Tersine bir ifade ile çocukların duygu düzenleme becerilerinin azalmasıyla babaların ihmal düzeyleri artmaktadır. Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği'nin baba formunda "Ayrıştırılmamış red" alt boyutu ile Duygu Düzenleme Ölçeği'nin "Dayanısızlık/olumsuzluk" alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülürken "Duygu düzenleme" alt boyutuyla arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç annelerin

ayrıştırılmamış red düzeyleriyle çocukların dayanıksızlık/olumsuzluk davranışları ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyle benzerlik göstermektedir. Literatürde erişilebilen kaynaklar arasında mevcut araştırmanın bulgularını tartışmak üzere aynı ölçeklerle yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumda mevcut araştırma baba kabul-red düzeyi ile duygu düzenleme arasındaki ilişki ile ilgili yapılacak çalışmalara öncü olacaktır. Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği Baba Formu'ndan alınan toplam puanlarla Duygu Düzenleme Ölçeği'nin "Dayanıksızlık/olumsuzluk" alt boyutu ile pozitif yönde düşük düzeyde, "Duygu düzenleme" alt boyutu ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre babaların toplam red düzeyleri arttıkça çocukların duygu düzenleme problemleri artmaktadır. Babaların toplam red düzeyleri arttıkça çocukların duygu düzenleme becerileri azalmaktadır. Yapılan çalışmalar çocuk gelişiminde olumlu etkilerden söz edebilmek için babaların desteği, sıcaklığı ve bakımının oldukça önemli olduğunu bildirmiştir (Lamb, Pleck, Charnov, ve Levine, 1987; Lamb ve Tamis-LeMonda, 2004; Shulman ve Collins, 1993). Eveli (2019) tarafından yaşları 15-18 olan ergenlerle (N=1000) yapılan çalışmada ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü'nün ergenlerdeki baba red algısını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal (2019)'in lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada babaların toplam red puanlarıyla duygu düzenleme güçlükleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmalar büyük yaş gruplarıyla yürütülmesi ve algılanan ebeveyn kabul ve reddini referans alması bakımından mevcut çalışma ile farklılık gösterse de kabul-red ve duygu düzenleme arasındaki ilişkiye işaret etmesi bakımından mevcut çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Bundan hareketle bireylerde duygu düzenleme konusundaki problemler ya da duygu düzenleme stratejileri, algılanan ebeveyn kabul-reddinden etkilendiği gibi anne babanın bildirdiği sonuçlara göre ebeveyn kabul-red düzeylerinden de etkilendiği düşünülmektedir. Babanın sıcaklığı ve sevgisi çocuğun gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir (Rohner, 1998). Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde baba kabul-reddinin duygu düzenleme ile ilişkili olması beklendiği bir bulgudur.

Bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız anaokullarına devam eden ve yaşları 4-5 olan 219 çocuk ve onların anne babaları ile sınırlıdır. Gelecek araştırmalar daha geniş katılımcı sayısı ve farklı yaş gruplarıyla yürütülebilir. Araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların annelerinin kabul-red düzeyi ve babalarının kabul-red düzeyi ayrı ayrı ele alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde babanın çalışmalara dahil edildiği sınırlı kaynakla karşılaşmıştır. Yapılacak olan araştırmalara babaların da katılması sağlanabilir. Bu çalışmada anne ve babaların kabul-red düzeyleri Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği ile belirlenmiştir. Kabul-red düzeyleri anne ve babaların algısına dayanmaktadır. Yapılacak çalışmalarda çocuğun algıladığı kabul-red düzeyi de ölçülerek çalışmaya dahil edilebilir. Ebeveyn kabul-reddinin çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemek amacıyla boylamsal çalışmalar yürütülebilir. İlgili araştırma konularıyla ilgili yordayıcı çalışmalara da yer verilebilir. Araştırmada ebeveyn kabul-red düzeyi ve çocukların duygu düzenleme becerileri arasında ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumlarında anne ve babaların çocuklarına karşı daha sağlıklı yaklaşımlar sergilemelerine yönelik aile eğitimleri düzenlenebilir. Bu eğitimlerde ayrıca çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için ebeveynler duygu sosyalleştirmesi diğer bir deyişle çocuklarının duygularını anlama, deneyimleme, ifade etme ve bu duygularla başa çıkma konusunda beceriler edinme konusunda bilgilendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Alçin, B. N., Faraji, H., ve Tezcan, A. E. (2022). The Relationship Between Mothers' Parental Acceptance-Rejection Levels and Their Emotion Regulation Skills. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/okad/issue/70010/1103888>
- Andrew, R. W., Sumbleen, A., Rohner, R. P., Lansford, J. E. ve Britner, P. A. (2022). Correction to: effects of parental acceptance-rejection on children's internalizing and externalizing behaviors: A Longitudinal, Multicultural Study. *Journal of Child and Family Studies*, 31(1), 335-335. doi:10.1007/s10826-021-02152-6
- Aninditha, Rizky ve Boediman, Lia. (2021). Father involvement as moderator: Does father's emotional regulation influence preschooler's emotional regulation?. *Psikoislamika : Jurnal Psikologi dan Psikologi Islam*. 18(1) 228-242. <https://doi.org/10.18860/psi.v18i1.12121>
- Arı, M. (2003). *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi*. M. Sevinç (Ed.) Kültür Yayınları Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (ss. 31-35). İstanbul: Morpa
- Arslan Özkılıç, S. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının anneleriyle olan ilişkileri ve annelerin çocuğa yönelik ilgisi ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aydoğdu, F., Gürsoy, F. ve Aral, N. (2023). Social Emotional Well-Being, Psychological Resilience and Behavioural Problems in Preschool Children: The Mediating Role of Emotion Regulation. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, (18)1, 25-53. doi: 10.17206/apjrece.2024.18.1.25
- Bariola, E., Hughes, E.K., ve Gullone, E. (2012). Relationships between parent and child emotion regulation strategy Use: A brief report. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 443 448.
- Başal, H. A. (2012). *Nasıl mutlu ve başarılı bir çocuk yetiştirebilirim?* (Genişletilmiş beşinci baskı). Bursa: Ekin Yayınevi.

- Batum, P. ve Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *current psychology: Developmental Learning Personality*, 25, 272-294.
- Bayındır, D., Güven, G., Sezer, T., Akşin-Yavuz, E. ve Yılmaz, E. (2017). The relationship between maternal acceptance-rejection levels and preschoolers' social competence and emotion regulation skills, *Journal of Education and Learning*;6(2), doi:10.5539/jel.v6n2p305.
- Bayındır, D., Güven, G., Sezer, T., Akşin, E. ve Yılmaz, E. (2021). Social competence and emotional regulation in preschool children as a function of maternal acceptance and rejection. *International Journal of Innovative Research in Education*, 8(2), 36-46. <https://doi.org/10.18844/ijire.v4i1.2311>
- Beaty, J. J. (2018). *Erken çocuklukta gözlem ve değerlendirme*. (Çev. Ed. M. Boz). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 1986'da yayımlanmıştır).
- Beyazıt, U., Yurdakul, Y. ve Bütün-Ayhan, A. (2024). The mediating role of trait emotional intelligence in the relationship between parental neglect and cognitive emotion regulation strategies. *BMC Psychology*. 12(314), 1-11 <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01817-3>
- Bornstein, L., ve Bornstein, M. H. (2007). Parenting styles and child social development. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-4.
- Camras, L. A., Ribordy, S., Hill, J., Martino, S., Spaccarelli, S., ve Stefani, R. (1988). Recognition and posing of emotional expressions by abused children and their 1649.24.6.776 mothers. *Developmental Psychology*, 24(6), 776-781. <https://doi.org/10.1037/0012>
- Carlson, S. M., ve Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002>
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., ve McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 598-606. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.4.598>
- Chen, X., Wu, X. ve Wang, Y. (2018). Mothers' emotional expression and discipline and preschoolers' emotional regulation strategies: Gender Differences. *J Child Fam Stud*, 27, 3709-3716. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1199-9>

- Cole, P. M., Martin, S. E., ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. (15. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çakır, Ş. G. (2022). 3-6 Yaş okul öncesi çocuklarda ebeveyn kabul-ret davranışı ve rekabet stilleri arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 9(2), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/69756/1090740>
- Çini, A. (2016). *Ebeveyn kabul-reddi ile kişilerarası problemler arasındaki ilişkide zihinselleştirme ve duygu düzenleme güçlüğünün aracı rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Di Giunta, L., Lunetti, C., Gliozzo, G., Rothenberg, W.A., Lansford, J.E., Eisenberg, N.; Pastorelli, C., ... Virzi, A. T. (2022). Negative Parenting, Adolescents' Emotion Regulation, Self-Efficacy in Emotion Regulation, and Psychological Adjustment. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19(4) 2251. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042251>
- Dunn, J. ve Brown, J. (1994). "Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others". *Merrill-Palmer Quarterly* 40, 120-137.
- Eisenberg, N., ve Valiente, C. (2004). Elaborations on a theme: Beyond main effects in relations of parenting to children's coping and regulation. parenting. *Science and Practice*, 4(4), 319–323. https://doi.org/10.1207/s15327922par0404_2
- Eisenberg, N., Cumberland, A., ve Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Elevli, S. (2019). *Ergenlerde ebeveyn kabul-red algısı ile red duyarlılığı, sosyal kaygı, yalnızlık, duygu düzenleme güçlüğü ve problemli internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi: karma desenli bir çalışma* (Doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Erdem, T. ve Erkman, F. (1990, September). The Relationship of Parental Acceptance Rejection, Some Outcome variables and Perceived Parental Attitudes. Paper

- presented at the 8th International Congress on Child Abuse and Neglect, Hamburg, Germany.
- Erkman, F., Anjel, M. (1993). Comparison of Children's and Their Mothers' Perception of Parental Acceptance Rejection. Paper presented at the First Balkan Caucasian and Middle East Conference on Child Abuse and Neglect. Ankara, Turkey.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Gelgör, F. Z. (2016). *Anne, baba ve çocuk tarafından algılanan ebeveyn kabul-red ve kontrolünün çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Gomez, R., ve Suhaimi, A. F. (2015). Malaysia Parent Ratings of the Parent-Parental Acceptance-Rejection Questionnaire: Invariance Across Ratings of Malay, Chinese, and Indian Children. *Cross-Cultural Research*, 49(1), 90-105. <https://doi.org/10.1177/1069397114548647>
- Gottman, J. M., Guralnick, M. J., Wilson, B., Swanson, C. C., ve Murray, J. D. (1997). What should be the focus of emotion regulation in children? A nonlinear dynamic mathematical model of children's peer interaction in groups. *Development and Psychopathology*, 9(2), 421-452. <https://doi.org/10.1017/s0954579497002113>
- Grolnick, W. S., ve Gurland, S. T. (2002). Mothering: Retrospect and prospect. In J. P. McHale ve W. S. Grolnick (Eds.), *Retrospect and prospect in the psychological study of families* (p. 5-33). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Huberty, T. J. (2012). *Anxiety and depression in children and adolescents: assessment, intervention and prevention*. New York, NY: Springer
- İldız, G. I., Ayhan, A. B. (2022). A study of predictive role of parental acceptance rejection perceived by children on secure attachment level. *Curr Psychol* 41(1), 3741-3750 <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00897-9>

- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., ve Seidenfeld, A. (2011). Emotion Knowledge, Emotion Utilization, and Emotion Regulation. *Emotion Review*, 3(1), 44–52.
<https://doi.org/10.1177/1754073910380972>
- İnce, S. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile anne, baba ve öğretmenlerinin duygu sosyalleştirme davranışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Jeon, S. H., Lee, H. S. (2016). The interaction effect between fathers' parenting and play participation on emotional regulation of preschoolers. *Korean Journal of Childcare and Education*. 12(5), 115-136.
<http://dx.doi.org/10.14698/jkce.2016.12.05.115>
- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R., ve MacKinnon, D. (2002). Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: relations to social and emotional functioning at school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 133-159.
Retrieved from 165 <https://www.jstor.org/stable/23093760>
- Josephs, I. E. (1994). Display rule behavior and understanding in preschool children. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18(4), 301–326.
<https://doi.org/10.1007/BF02172291>
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, R. Ö. (2020). *Ebeveyn kabul reddi ve kişilerarası duygu düzenleme stratejileri ile sosyal kaygı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Kutlu, F. (2020). *Duygu düzenlemenin yaşam boyu gelişimsel süreci*. Sosyal, G. C. ve Arı, E. Ö. (Editörler), *Duygu düzenleme* (ss. 63-82). Ankara: Pegem
- Lamb, M. E., ve Tamis-LeMonda, C. S. (2004). The Role of the Father: An Introduction. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (p. 1–31). John Wiley ve Sons Inc.
- Lamb, M., Pleck, J., Chamov, E., ve Levine, J. (1987). A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. In J. Lancaster, J. Attman, A. Rossi, ve L. Sherrod (Eds.), *Parenting across the life-span: Biosocial dimensions*. New York: Aldine de Gruyter

- Li, X., ve Meier, J. (2017). Father love and mother love: Contributions of parental acceptance to children's psychological adjustment. *Journal of Family Theory & Review*, 9(4), 459–490. <https://doi.org/10.1111/jftr.12227>
- Liew, J., Eisenberg, N., ve Reiser, M. (2004). Preschoolers' effortful control and negative emotionality, immediate reactions to disappointment, and quality of social functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(4), 298–319. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.06.004>
- Maughan, A., ve Cicchetti, D. (2002). Impact of child maltreatment and interadult violence on children's emotion regulation abilities and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73(5), 1525–1542. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00488>
- Metin, I. (2010). The effects of anger, effort, and maternal reaction on the emotion pattern of Turkish preschool children (Published master's thesis), Koç University, Institute of Social Sciences, Istanbul, Turkey.
- Miller, A. (2021). *Yetenekli çocuğun dramı* (Özcan, Z. T. Ed.). İstanbul: Profil Kitap.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., ve Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361–388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Navaro, L. (2014). Gerçekten beni duyuyor musun?. (28. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Parmar P, Nathans L. (2022). Parental warmth and parent involvement: Their relationships to academic achievement and behavior problems in school and related gender effects. *Societies*. 12(6),161. <https://doi.org/10.3390/soc12060161>
- Peixoto, C., Coelho, V., Machado, F., ve Fonseca, S. (2022). Associations between perceived maternal acceptance–rejection and social and emotional competence of preschool children. *Early Child Development and Care*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2066091>
- Philippot, P. ve Feldman, R.S. (Ed). (2004). *The Regulation of Emotion*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Polat, A. S. (1988). Parental acceptance-rejection (Unpublished Master's Thesis). Boğaziçi University, İstanbul.

- Rohner R.P. ve Ali, S. (2016) Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ).In: Zeigler-Hill V., Shackelford T.K. (eds) Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_56
- Rohner, E. C., Chaille, C., ve Rohner, R. P. (1980). Perceived parental acceptance-rejection and the development of children's locus of control. *The Journal of Psychology*, 104(1), 83–86.
- Rohner, R. ve Rohner, E. (1981). Parental Acceptance-rejection and parental control: cross cultural codes. *Ethnology*, 20(3), 245-260. doi:10.2307/3773230
- Rohner, R. P. (1975). They love me, they love me not: a worldwide study of the effects of parental acceptance and rejection. New Haven, CT: HRAF Press.
- Rohner, R. P. (1994). Patterns of parenting: The warmth dimension in cross-cultural perspective. In W. J. Lonner ve Malpass (Eds.), *Psychology and Culture* (pp.113-120). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Rohner, R. P. (1998). Father love and child development: History and current evidence. *Current Directions in Psychological Science*, 7(5), 157 161. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10836851>
- Rohner, R. P. (2005). Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ): Test manual. In R. P. Rohner ve A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (4th ed., pp. 43–106). Storrs: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. (2005a). Glossary of significant concepts in parental acceptance – rejection theory (PARTheory). Retrieved from: www.csiar.uconn.edu.
- Rohner, R. P. (2015). Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory (ipartheory), methods, evidence, and implications. Retrieved from <https://csiar.uconn.edu/>
- Rohner, R. P., ve Khaleque, A. (2002). Parental acceptance-rejection and life-span development: A Universalist Perspective. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1). 1-10. <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1055>
- Ruffman, T., Perner, J. ve Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8, 395-411.

- Rutherford, H. J. V., Wallace, N. S., Laurent, H. K. ve Mayes, L. C. (2015). Emotion regulation in parenthood. *Developmental Review*, 36, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.008>
- Sabah, A., Aljaberi, M.A., Lin, C.-Y. ve Chen, H.-P. (2022). The Associations between Sibling Victimization, Sibling Bullying, Parental Acceptance–Rejection, and School Bullying. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19(23) 16346. <https://doi.org/10.3390/ijerph192316346>
- Shields, A., ve Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906–916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Shipman, K. L., Schneider, R., Fitzgerald, M. M., Sims, C., Swisher, L., ve Edwards, A. (2007). Maternal emotion socialization in maltreating and non-maltreating families: Implications for children’s emotion regulation. *Social Development*, 16, 268–285. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00384.x>
- Shulman, S., ve Collins, W. (Eds.). (1993). *Father adolescent relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sosyal, N. (2019). The mediator role of emotion regulation difficulties in the relationship between parental acceptance-rejection and test anxiety (Master’s thesis). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Speidel, R., Valentino, K., McDonnell, C. G., Cummings, E. M., ve Fondren, K. (2019). Maternal sensitive guidance during reminiscing in the context of child maltreatment: Implications for child self-regulatory processes. *Developmental Psychology*, 55(1), 110–122. <https://doi.org/10.1037/dev0000623>
- Sullivan, M. W., Carmody, D. P., ve Lewis, M. (2010). How neglect and punitiveness influence emotion knowledge. *Human Development and Child Psychiatry*, 41, 285–298.
- Tepeli, K., Yılmaz, E., ve Kuyucu, Y. (2014). Maternal acceptance/rejection levels and the emotion recognition skills of 5- to 6-year-old children. In M. Yaşar, Ö. Özgün, ve J. Galbraith (Eds.), *Contemporary Perspectives and Research on Early Childhood Education*. Newcastle, UK: Cambridge Scholar Publishing.
- Thompson R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52.

Ural, O, Güven, G, Sezer, T, Azkeskin, K, Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı.

Yavuzer, H. (2011). Yaygın anne baba tutumları. N. T. Catic (Ed.) Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne-Baba Tutumları. İstanbul: Timaş Yayınları

SUMMARY

Introduction

The preschool period, one of the most critical periods of human life, is the determinant of later ages as it plays an important role in the formation of personality and the acquisition of basic skills. Parents have a very important place in terms of undertaking the care of their children from the early years, guiding their children in many areas from moral development to academic success, and having both immediate and lasting effects on their children's social development. It is thought that it is of great importance to examine the effects of parents' approaches to children on children in the preschool period when all developmental areas of children are rapid.

The aim of the study

The main purpose of this study is to examine the relationship between parental acceptance-rejection and emotion regulation skills of 4-5-year-old children. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought.

1. Is there a relationship between parental acceptance-rejection and emotion regulation skills of 4-5-year-old children?

a. Is there a relationship between mother acceptance-rejection and emotion regulation skills of 4-5-year-old children?

b. Is there a relationship between father acceptance-rejection and emotion regulation skills of 4-5-year-old children?

Method

This study was planned and conducted with the aim of determining parental acceptance rejection and emotion regulation skills of 4-5-year-old children, and in the scanning model of the quantitative research type to examine the relationship between parental acceptance rejection and emotion regulation skills. The study group of this research consists of 219 children aged 4 and 5 who attend official independent kindergartens in the district of Küçükçekmece, Istanbul in the academic year 2020-2021 and their parents. "Parental Acceptance Rejection Questionnaire (Mother Form/Father Form)", "Emotion Regulation Scale", were used to collect the data. SPSS 26.0 package program was used for statistical analysis of the data in the research. For the analysis of the data; descriptive analyzes, independent groups T-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Tukey test, Kruskal Wallis H Test, Mann Witney-U Test, Pearson Product Moments Correlation were used.

Conclusion and Discussion

As a result of the study, it was found that there was a positive significant relationship between parental acceptance-rejection and emotion-regulation skills of 4-5-year-old children. Mothers and fathers can acceptance or rejection their children depending on whether the child meets their

expectations or not. Parental rejection can have negative effects on child and adult behavior and their psychological adjustment. In the preschool period, which constitutes a sensitive period for children, mother and father conscious about the development and care also guiding the child's emotions of the child can positively affect the child's emotional regulation skills. Therefore, a significant relationship may have been obtained between emotion regulation and parental acceptance-rejection.

ORCID

Serenay KARADUMAN  ORCID 0009-0001-1510-8925

Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU  ORCID 0000-0002-2900-7033

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu alışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada veri toplama sürecinde anket sorularını cevaplayan İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki bağımsız anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine ve çalışmaya gönüllü olarak katılan anne-babalara teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Komisyonunun 27.11.2020 tarih 2020-09 sayılı onay ile yürütülmüştür.

Türkiye’de Müzik Dersi Öğretim Programı Üzerine Yapılmış Olan Tezlerin Bibliyografik Yöntemle İncelenmesi*

Review of Theses on the Music Course Curriculum in Türkiye Using the Bibliographical Method

Hilal Ateş¹, Çağla Serin Özparlak²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. oktenates@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. srmcagla@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 22.04.2024

Yayına Kabul Tarihi: 04.11.2024

ÖZ

Bu çalışma Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezleri türlerine, enstitü türlerine, yıllarına, üniversitelerine, yöntemlerine ve konularına göre incelemeyi amaçlayan bir bibliyografya çalışmasıdır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmış olup verilerin toplanması için ise YÖK Ulusal Tez Merkezinin veri tabanından yararlanılmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezinde “müzik dersi öğretim programı” anahtar sözcüğü ile yapılan aramada ulaşılan tüm tezler araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Elde edilen veriler frekans dağılımları ve yüzdelerle birlikte tabloleştirilmiş ve ilgili başlıklar altında sunulmuştur. Çalışma, Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezleri bir arada sunması ve çeşitli alt başlıklar altında tasnif edilmesi bakımından önem taşımaktadır. Araştırma sonucunda; incelenen tezlerin çok büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu, tezlerin çoğunluğunun eğitim bilimleri enstitülerine ait tezler olduğu, en çok tezin 2019 yılında ve Gazi Üniversitesinde yazıldığı, tezlerde çoğunlukla nicel araştırma yöntemi uygulandığı ve en çok araştırılan konunun öğrenme alanları ve kazanımlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Öğretim Programı, Müzik Dersi Öğretim Programı, Bibliyografya.

***Alıntılama:** Ateş, H. ve Serin Özparlak, Ç. (2024). Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezlerin bibliyografik yöntemle incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2423-2447.

ABSTRACT

This bibliography study aims to examine the theses written on the music lesson curriculum in Türkiye according to their types, institute types, years, universities, methods, and subjects. The descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research, and the National Thesis Center of the Council of Higher Education database was used to collect the data. All theses found in the search made with the keyword "music course curriculum" in the National Thesis Center of the Council of Higher Education were included in the scope of the research. The obtained data were tabulated along with frequency distributions and percentage values, and presented under relevant headings. The study is important in that it presents together the theses on the music lesson curriculum in Türkiye and assort them under various subheadings. As a result of the search, it was concluded that the majority of the theses examined were at the master's level, the majority of the theses were theses from educational sciences institutes, the most theses were written in 2019 and written at Gazi University, quantitative research method was mostly applied in the theses and the most researched subject was learning areas and achievements.

Key Words: *Türkiye, Curriculum, Music Lesson Curriculum, Bibliography.*

GİRİŞ**Öğretim Programı**

Genel olarak öğretim programı ve eğitim programı kavramları karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Karacaoğlu (2020, s. 11), birçok eğitim bilimcinin eğitim programını bir sistem olarak ele aldığını ifade etmektedir. Sönmez (2022, s. 10)'e göre eğitim programı, kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri ve bu hedefleri gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren dirik bir bütündür.

Demirel (2021, s. 6) ise eğitim programını öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlamaktadır. Karacaoğlu (2020, s. 15) en kapsamlı programın eğitim programı olduğunu ve öğretim programını kapsadığını ifade etmektedir. Öğretim programı ise okulda veya okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2021, s. 6).

Bu tanımlamalardan yola çıkarak; öğretim programının çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsayan, ders programları, yıllık

planlar ve ders planlarının da bu programa göre yapılmasını öngören program olduğunu belirtmek yerinde olacaktır.

Müzik Dersi Öğretim Programı

Müzik dersi öğretim programı “İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı” ve “Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programı” olmak üzere ve birbirinin devamı niteliğinde tasarlanmış iki programdır. İlköğretim müzik dersi öğretim programı hem ilkokulu hem de ortaokulu kapsayacak biçimde 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde, ortaöğretim müzik dersi öğretim programı ise liselerin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarını kapsayacak biçimde planlanmıştır. Günümüzde aktif olarak kullanılan her iki program da 2018 yılında yeniden düzenlenen programlardır.

Müzik dersi öğretim programında öğrenme alanı temelli yaklaşım esas alınmaktadır. (MEB, 2018a). Öğrenme alanı, “birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinler arası yapı” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018b). Müzik dersi öğretim programında dört öğrenme alanı bulunmaktadır. (MEB, 2018c).

- Dinleme - Söyleme
- Müziksel Algı ve Bilgilenme
- Müziksel Yaratıcılık
- Müzik Kültürü

Müzik dersi öğretim programları incelendiğinde, programın özel amaçları, programın alanına özgü beceriler, programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, programın yapısı, öğrenme alanları ve alanlara ayrılan süreler ile kazanımların ayrıntılı bir şekilde açıklandığı görülmektedir.

İlgili ulusal yazın tarandığında müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış tezleri ele alan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Buradan yola çıkarak bu bibliyografya çalışmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu bibliyografya çalışmasının bundan sonra yapılacak olan araştırmalara ışık tutması hedeflenmektedir.

Araştırmanın amacı Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezleri bibliyografik yöntemle incelemektir. Bu amaca bağlı olarak şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezlerin enstitü türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezlerin yıllarına göre dağılımı nasıldır?
4. Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
5. Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezlerin yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
6. Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerinin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu çalışma Türkiye’deki müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan lisansüstü tezleri bir araya getirip çeşitli yönlerden incelemeyi amaçlayan bir bibliyografya çalışmasıdır. Türk Dil Kurumu (2021, s. 69) bibliyografyaya karşılık olarak kaynakça terimini kullanmaktadır. Türk Dil Kurumu (2021, s. 317) kaynakçayı ise “Belli bir konu, yer veya dönemle ilgili yayınları kapsayan veya en iyilerini seçen eser, bibliyografya” biçiminde ifade etmektedir. Önal (2003, s. 1) bibliyografya çalışmalarının bir yandan bibliyografik denetim sağladığını diğer yandan o alanda önceden yapılmış çalışmalarını da elde bulundurduğu için zengin bir araştırma malzemesi oluşturduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezleri çeşitli yönlerden inceleyebilmek adına nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karakaya (2021, s. 49), betimsel araştırmaların olayı olduğu gibi araştıran ve ele alınan durumu ayrıntılı bir şekilde betimleyen araştırmalar olduğunu ifade etmektedir. Betimsel araştırmalarda tarama yöntemi sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Karasar (2017, s. 111) tarama modellerinin, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında yargıya varmak için evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olduğunu belirtmektedir.

Evren ve Örneklem

Köse (2022, s. 99) evreni araştırma sonuçlarının genellendiği ortak özellikleri olan bütün olarak tanımlamaktadır. Arslanoğlu (2016, s. 88) ise herhangi bir araştırma alanına giren nesne ve bireylerin bütünü evren olarak tanımlandığını ifade etmektedir. Bu araştırmanın evrenini yıl fark etmeksizin Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tüm lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Örneklem ise evrenin küçültülmüş şeklidir. Çelik (2013, s. 57), evrenin belirli yöntemlerle çalışılabilir bir büyüklüğe indirgenmesi ile örnekleme ulaşıldığını belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezinden konu ile ilgili tüm tezler taranmış ve evrene dâhil olan tüm çalışmalar örneklem grubuna dahil edilmiştir. Bu durumda çalışma için seçilen örneklem evreni temsil etmektedir. Aşağıda çalışma dâhilinde ulaşılan bütün tezlerin listesi verilmiş ve tezler bulgular bölümünde kullanabilmek amacıyla numaralandırılmıştır.

Türkiye’de Müzik Dersi Öğretim Programı Üzerine Yapılmış Olan Tezler

1. 2009 - Acar, M. Ayça. Bir sınıf çalgısı olarak blokflütün ilköğretim müzik dersi öğretim programını gerçekleştirilmedeki yeterliliği.
2. 2021 - Alk, Melis. Ortaokul müzik dersi öğretim programının öğretmen ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi.

3. 2019 - Apaydın, Sevinç. Müzik kaynak kitaplarının 2017 ilköğretim müzik dersi öğretim programına uygunluğunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Van ili örneği.
4. 2019 - Aşık Gökçe, Hande Nur. Ortaöğretim müzik dersi öğretim programındaki “müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı”nın uygulanabilirliği.
5. 2013 - Bağrıaçık, Belgin. Ortaöğretim 9. Sınıf müzik dersi öğretim programının amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri: Konya ili örneği.
6. 2019 - Baz, Muharrem. İlkokul sınıf ve ortaokul müzik öğretmenlerinin 2018 müzik dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri
7. 2007 - Canbay, Alaattin. İlköğretim müzik dersi öğretim programı “Müzikte örgü, doku, biçim, tür” ünitesi ve uygulamalarının değerlendirilmesi.
8. 2019 - Candar, Erdinç. Ortaöğretim 9. sınıf müzik dersi öğretim programı ve uygulamalarının müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi: Bursa ili örneği
9. 2012 - Çilingir, Vasfi. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi öğretim programı (2006) kazanımlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından irdelenmesi: Aydın ili örneği.
10. 2013 - Demirkol, Perçin. Televizyon çocuk programlarında yer alan müziklerin müzik dersi öğretim programı genel ve özel amaçları açısından incelenmesi.
11. 2014 - Ertenli, İnci. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim müzik dersi öğretim programında yer alan müzik türlerini dinleme durumlarına ve programın müzik türü tercihleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri: Çankaya ilçesi örneği.
12. 2020 - Gürbüz, Çağatay. Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi.
13. 2019 - Güven, Aysan Kadir. 2018 Müzik dersi öğretim programı 8. sınıf kazanımlarının hedeflerine ulaşma düzeyinin müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi.
14. 2015 - Helvacı, Okan. İlköğretim 7. sınıf müzik dersi öğretim programının amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri: Konya ili örneği.

15. 2019 - Karaca, Koray. 2018 Lise müzik dersi öğretim programında yer alan müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik müzik öğretmenleri ihtiyaçlarının incelenmesi.
16. 2016 - Karaman, Nihal Ayşe. Görme engelliler okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programının ve ders içi etkinliklerin uygulanışına ilişkin görüşleri: Adana ili örneği.
17. 1996 - Karataş Bezdüz, Reyhan. Eğitilebilir “zihinsel engelli” çocuklar ilkökul müzik dersi öğretim programının incelenmesi ve değerlendirilmesi
18. 2015 - Karataş, Yasemin. Ortaokul müzik derslerinde kullanılan okul çalgılarının müzik dersi öğretim programını gerçekleştirmedeki yeterliliği.
19. 2023 - Keske, Mert. Öğrencilerin müziksel kimliklerinin oluşmasında 2018 ortaokul müzik dersi öğretim programının hedef ve uygulama etkinliklerinin etkileri.
20. 2011 - Kırıcıoğlu, Hüseyin Tansu. İlköğretim II. kademe müzik dersi öğretim programının kazanımlar boyutunun müzik öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi.
21. 1993 - Kocabaş, Ayfer. 1986 Lise müzik dersi öğretim programının Ege bölgesinde görevli müzik öğretmenlerinin görüşlerine ve çağdaş program geliştirme ilkelerine göre değerlendirilmesi.
22. 2013 - Köroğlu, Gamze Nevra. İlköğretim ikinci kademe görev yapan müzik dersi öğretmenlerinin 2006 müzik dersi öğretim programı ile ilgili görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar.
23. 2003 - Köse, Ülkü. 1994 Yılı ilköğretim kurumları müzik dersi öğretim programına göre hazırlanan ilköğretim III. devre müzik ders kitaplarında yer alan halk türkülerinin incelenmesi.
24. 2006 - Mert, Çiğdem. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin müzik dersi öğretim programı birinci kademe bilişsel amaç ve davranışlarına ulaşma durumunun değerlendirilmesi.

25. 2014 - Öcal, Ali Ozan. İlköğretim ikinci kademe müzik dersi öğretim programında uygulanan blok flüt eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara ili örneği.
26. 2023 - Özdemir, Mustafa Erkan. Ortaokul müzik dersi öğretim programında yer alan eserlerin cover videolarının belirlenmesi ve incelenmesi.
27. 2021 - Terzioğlu, Demet. İlkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programında yer alan Türk halk müziği kazanımlarının incelenmesi
28. 2005 - Topalak, Şefika İzgi. İlköğretim müzik dersi öğretim programının amaçlarına ulaşma düzeyi üzerine bir çalışma.
29. 2016 - Yaman Akkuzu, Derya. Ortaöğretim 12. sınıf müzik dersi öğretim programının işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşleri: Erzurum ili örneği.
30. 2017 - Yıldırım, Tuğçe. İlköğretim ikinci kademe müzik dersi öğretim programında yer alan araç gereç ve materyallerin öğrencilerin müzik becerilerini karşılaması bakımından incelenmesi.
31. 2019 - Yılmaz, Muzaffer Soner. İlkokul müzik dersi öğretim programının kazanımlar boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri.
32. 2019 - Zaman, Çağrı. Ortaokul müzik dersi öğretim programında yer alan makamsal kazanımların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Afyonkarahisar ili örneği.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için YÖK ulusal Tez Merkezi'nin veri tabanı kullanılmıştır. Arama butonuna “müzik dersi öğretim programı” yazıldığında bulunan tezlerden izinli olanlar indirilmiş; olmayanların ise yazarlarıyla direkt iletişime geçilerek çalışmalara ulaşım sağlanmıştır. Tümüne hiçbir şekilde ulaşılamayan tezlerin ise özet kısmındaki bilgilerden yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Büyüköztürk (Akt: Turgut, 2021, s. 166), betimsel çalışmaların eldeki veriyi betimleyen istatistikler kullandığını, kullanılan bu istatistiklerin, frekans tabloları, çapraz tablolar, merkezi eğilim ölçüleri ve merkezi değişim ölçüleri olabileceğini ve bu istatistiklerden

hangisinin kullanılacağını elde edilen verinin ölçme düzeyine ve dağılımın şekline bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında ulaşılan tezler türlerine, enstitü türlerine, üniversitelerine, yıllarına, yöntemlerine ve konularına göre incelenerek sınıflandırılmış; betimsel istatistik yöntemi ile verilerin frekans dağılımları ve yüzdelik değerleri tablolar halinde sunulmuştur. Büyüköztürk (Akt: Uysal, 2023, s. 156), bir veri grubunda, ölçümlerin tekrar sayısının yani kaç adet olduğunun frekansı verdiğini ifade etmektedir. Bu tanımları destekler nitelikte bir diğer tanımda ise Şahin (2021, s. 95), veri grubundaki her bir verinin tekrar sayısının o verinin frekansını; o veriye ait frekansın, toplam veri sayısına bölümünün de o verinin yüzdesini verdiğini belirtmektedir. Karasar (2017, s. 260)'a göre yüzdelik, belli bir dağılımda belli bir ölçümün öteki ölçümlere göre yerini belirlemek için kullanılan nokta değeridir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?” sorusunun cevabına ilişkin bulgular açıklanmaktadır.

Tablo 1. Türkiye’de Müzik Dersi Öğretim Programı Üzerine Yapılmış Olan Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Tezin Türü	F	%	Tez No
Yüksek Lisans	30	%94	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
Doktora	2	%6	7,9
Sanatta Yeterlilik	0	%0	-
Toplam	32	%100	32

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere araştırma kapsamında ulaşılan 32 adet tezden %94’ü yüksek lisans, %6’sı ise doktora tezidir. Müzik dersi öğretim programı üzerine yazılmış sanatta yeterlilik tezine rastlanmamıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezlerin enstitü türlerine göre dağılımı nasıldır?” sorusunun cevabına ilişkin bulgular açıklanmaktadır.

Tablo 2. Türkiye’de Müzik Dersi Öğretim Programı Üzerine Yapılmış Olan Tezlerin Enstitü Türlerine Göre Dağılımı

Enstitü Türü	F	%	Tez No
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	22	%69	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 31, 32
Sosyal Bilimler Enstitüsü	7	%22	1, 19, 20, 21, 26, 28, 30
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	1	%3	2
Güzel Sanatlar Enstitüsü	1	%3	13
Fen Bilimleri Enstitüsü	1	%3	17
Toplam	32	%100	32

Tabloda da görüldüğü üzere Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezlerden en yüksek oran %69 ile eğitim bilimleri enstitüsünde yazılmış olanlara aittir. Bu oranı takiben sosyal bilimler enstitülerinde yazılan tezlerin %22 oranında olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim enstitüsü, güzel sanatlar enstitüsü ve fen bilimleri enstitülerinin ise her birinin %3’lük orana sahip olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezlerin yıllarına göre dağılımı nasıldır?” sorusunun cevabına ilişkin bulgular açıklanmaktadır.

Tablo 3. Türkiye’de Müzik Dersi Öğretim Programı Üzerine Yapılmış Olan Tezlerin Yıllarına Göre Dağılımı

Tezin Basım Yılı	f	%	Tez No
1993	1	%3	21
1996	1	%3	17
2003	1	%3	23
2005	1	%3	28
2006	1	%3	24
2007	1	%3	7
2009	1	%3	1
2011	1	%3	20
2012	1	%3	9
2013	3	%9	5, 10, 22
2014	2	%6	11, 25
2015	2	%6	14, 18
2016	2	%6	16, 29
2017	1	%3	30
2018	1	%3	4
2019	7	%22	3, 6, 8, 13, 15, 31, 32
2020	1	%3	12
2021	2	%6	2, 27
2023	2	%6	19, 26
Toplam	32	%100	32

Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış tezlerin yıllarına göre oranlarına bakıldığında en yüksek oranın %22 oranı ve 7 tez ile 2019 yılına ait olduğu görülmektedir. Yapılmış olan 3 tez ile 2013 yılı %9 oranındadır. 2014, 2015, 2016, 2021 ve 2023 yıllarında ikişer tez yapılmış olup her bir yılın %6 oranına sahip olduğu görülmektedir. 1993, 1996, 2003, 2005, 2006, 2007, 2009, 2012, 2017, 2018 ve 2020 yıllarında ise birer tez yapılmış olup her bir yıl %3 oranına sahiptir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezlerin üniversitelerine göre dağılımı nasıldır?” sorusunun cevabına ilişkin bulgular açıklanmaktadır.

Tablo 4. Türkiye’de Müzik Dersi Öğretim Programı Üzerine Yapılmış Olan Tezlerin Üniversitelerine Göre Dağılımı

Üniversite Adı	F	%	Tez No
Gazi Üniversitesi	11	%35	3, 7, 9, 11, 15, 16, 17, 23, 24, 25, 31
Atatürk Üniversitesi	4	%13	13, 27, 29, 32
Necmettin Erbakan Üniversitesi	3	%10	5, 6, 14
İnönü Üniversitesi	2	%6	10, 18
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	%6	19, 20
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	%3	21
Akdeniz Üniversitesi	1	%3	22
Cumhuriyet Üniversitesi	1	%3	1
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	%3	2
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	%3	4
Bursa Uludağ Üniversitesi	1	%3	8
Gaziantep Üniversitesi	1	%3	12
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	%3	28
Haliç Üniversitesi	1	%3	30
Balıkesir Üniversitesi	1	%3	26
Toplam	32	%100	32

Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış tezler arasında 11 adet tez ile %35 oranında en çok tezin Gazi Üniversitesinde yapılmış olduğu görülmektedir. 4 adet tez ile %13 oranında Atatürk Üniversitesi ikinci sırada, 3 adet tez ile %10 oranında Necmettin Erbakan Üniversitesi üçüncü sırada ve ikişer adet tez ile her biri %6 oranında İnönü Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi dördüncü sırada

gelmektedirler. Tablodaki diğer 10 üniversitenin her birinin ise birer tez ile %3 oranına sahip olduğu görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezlerin yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?” sorusunun cevabına ilişkin bulgular açıklanmaktadır.

Tablo 5. Türkiye’de Müzik Dersi Öğretim Programı Üzerine Yapılmış Olan Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

Kullanılan Yöntem	F	%	Tez No
Nicel	15	%47	1, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 14, 17, 20, 21, 24, 25, 30, 31
Nitel	10	%31	2, 3, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 27, 32
Karma	7	%22	4, 7, 9, 12, 26, 28, 29
Toplam	32	%100	32

Yapılan tezlerin yöntemleri tek tek incelendiğinde ortaya çıkan tabloda 15 adet tezin nicel yöntemle yazıldığı ve %47 oranında olduğu, 10 adet tezin nitel yöntemle yazıldığı ve %31 oranında olduğu, 7 adet tezin ise karma yöntemle yazıldığı ve %22 oranına sahip olduğu belirtilmiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?” sorusunun cevabına ilişkin bulgular açıklanmaktadır.

Tablo 6. Türkiye’de Müzik Dersi Öğretim Programı Üzerine Yapılmış Olan Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Tezin Konusu	F	%	Tez No
Öğrenme alanları ve kazanımlar	11	%35	4, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 20, 27, 31, 32
Programın değerlendirilmesi	10	%31	2, 6, 12, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 29
Öğretim programının genel ve özel amaçları	4	%13	5, 10, 24, 28
Çalgının program açısından yeterliliği	3	%9	1, 18, 25
Kaynak kitapların incelenmesi	1	%3	3
Kitaplarda yer alan halk türkülerinin incelenmesi	1	%3	23
Ders araç gereçleri	1	%3	30
Programda yer alan eserlerin cover videoları	1	%3	26
Toplam	32	%100	32

Yapılmış olan tezlerin konularına göre dağılımına bakıldığında 11 adet tezin “Öğrenme alanları ve kazanımlar” başlığını konu aldığı ve %35 ile en fazla orana sahip olduğu görülmektedir. 10 adet tezin “Programın değerlendirilmesi” konusunu ele aldığı ve %31 oranında olduğu saptanmıştır. 4 adet tezin konusunun “Öğretim programının genel ve özel amaçları” olduğu ve %13 oranına sahip olduğu görülmektedir. “Çalgının program açısından yeterliliği” konusunda 3 tezin yazıldığı ve %9 oranında olduğu ifade edilmiştir. “Kaynak kitapların incelenmesi”, “Kitaplarda yer alan halk türkülerinin incelenmesi”, “Ders araç ve gereçleri” ve “Programda yer alan eserlerin cover videoları” konularının her biri için birer tez yazıldığı ve yine her birinin %3’lük bir orana sahip olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezlerin neredeyse tamamına yakını yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu, ilgili konunun doktora tezlerinin içeriklerinde ise yeterli yer bulamadığı saptanmıştır. Benzer bir sonucu Erbağcı ve Kaf (2020, s. 105), “Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı İle İlgili Yapılan Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmalarında ortaya koymaktadırlar. Erbağcı ve Kaf, Öğretim programı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin 2 tanesinin doktora düzeyinde, 18 tanesinin ise yüksek lisans düzeyinde yapıldığını belirtmektedirler. Demir ve Ekici (Akt: Erbağcı ve Kaf, 2020, s. 110), bu durumun nedenini yüksek lisanstan sonra doktora az sayıda kişinin devam etmesi ve doktora öğrencilerinin farklı alanlara yönelmesi olabileceğini ifade etmektedirler.

Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan tezlerin enstitü türlerine göre dağılımına bakıldığında ise oldukça beklenen bir sonuçla karşılaşılmış ve en fazla tezin eğitim bilimleri enstitüsünde yapıldığı, onu da ikinci sırada sosyal bilimler enstitüsünün takip ettiği saptanmıştır. Eğitim bilimleri enstitülerinin görevleri arasında üst düzey araştırmaların yapılmasını sağlamak ve araştırma sonuçları doğrultusunda eğitim politikalarının geliştirilmesine hizmet etmek bulunmaktadır (Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2019). Buradan yola çıkılarak öğretim programı üzerine bilimsel araştırma yapmanın eğitim bilimleri enstitüleri için olağan bir durum olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış tezlerin yıllarına göre oranlarına bakıldığında ise en fazla çalışmanın 2019 yılında yapıldığı, onu da ikinci sırada 2013 yılının takip ettiği sonucuna varılmıştır. Hem ilköğretim hem ortaöğretim müzik dersi öğretim programları 2018 yılında yeniden yapılandırılmıştır. Programın yenilenmesini takip eden süreçte yenilenen öğretim programı üzerine yeni çalışmaların yapılması durumu ortaya çıkmaktadır. Benzer bir sonucu Yenilmez ve Sölpük (2014, s. 37), “Matematik Dersi Öğretim Programı ile İlgili Tezlerin İncelenmesi (2004-2013)”

isimli makalelerinde ortaya koymaktadırlar. Yenilmez ve Sölpük çalışmalarında, 2004 yılında matematik dersi öğretim programında yapılan köklü değişiklikler ile birlikte sonraki yıllarda araştırmalarda artış olduğunu belirtmektedirler.

Buna karşın Koç (2016, s. 209), “Türkiye’de İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2005-2014)” isimli çalışmasında bazı yıllarda düşük çalışma sayısının olmasının, program değerlendirme açısından istenilen bir durum olmadığını, programların işlevselliğini sürdürdürebilmeleri ve güncel verilerin elde edilebilmesi için program değerlendirme çalışmalarının sistematik olarak devam etmesinin gerekli olduğunu ifade etmektedir.

Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında en fazla çalışmanın Gazi Üniversitesinde yapıldığı, onu da ikinci sırada Atatürk Üniversitesinin takip ettiği saptanmıştır. Uçan (2018, s. 54), Atatürk’ün isteğiyle 1924 yılında müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla Ankara’da kurulan Musiki Muallim Mektebinin, daha sonraki süreçte bir yükseköğretim kurumu olan Gazi Terbiye Enstitüsü’ne bağlandığını ve son üç sınıfını buradan mezun ettiğini belirtmektedir. Buradan yola çıkılarak Gazi Üniversitesinin Türkiye’deki ilk müzik eğitimi veren en köklü kurum olduğunu belirtmek yerinde olacaktır.

Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün talimatı ile 1926 yılında temelleri atılan Gazi Üniversitesi, "Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" adıyla açılmıştır. İsmi 1929 yılında "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" olarak değiştirilmiş, 1976 yılında “Gazi Eğitim Enstitüsü” adını almış, 1982 yılında da “Gazi Üniversitesi” kimliğine kavuşmuştur (Gazi Üniversitesi, 2022). 2017 yılında Türkiye’deki 10 araştırma üniversitesinden biri olması sebebiyle de lisansüstü öğrenci kontenjanlarında artış olduğu ve seçkin akademisyen kadrosu ile nitelikli tezler çıkardığı gözlenmektedir.

Yine en fazla lisansüstü tezin Gazi Üniversitesinde yapıldığı sonucuna Demir ve Ekici (2015, s. 56), “Hayat Bilgisi Eğitimi Alanındaki Tezlerin Değerlendirilmesi” isimli çalışmaları ile ulaşmaktadırlar.

Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılan tezlerin yöntemlerinde çoğunlukla nicel yöntemin kullanıldığı, nitel ve karma yöntemin ise daha az tercih edildiği saptanmıştır. Konularında ise en fazla “öğrenme alanı ve kazanımlar” ile ilgili çalışıldığı, onu da ikinci sırada “programın değerlendirilmesi” başlığının takip ettiği sonucuna varılmıştır.

Türkiye’de müzik dersi öğretim programı üzerine yapılmış olan bütün tezleri bibliyografik yöntemle listeleyen bu çalışma öncelikle araştırmacılara tüm bu tezleri bir arada sunma olanağı sağlamakta ve çeşitli alt problemlerde inceleyip sonuçlarını frekans yüzde tablolarıyla ortaya koymaktadır. Tuna (2017, s. 133) gelecekte yapılacak bibliyografya çalışmalarının, doğru bilgiye en çabuk nasıl ulaşılabileceğinin rehberliğini yapma amacı taşıması gerektiğini vurgulamaktadır. Bibliyografya çalışmalarının, araştırmacılara tüm çalışmaları tasnif etme olanağı sunacağı ve sonrasında yapılacak olan çalışmalara kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Müzik eğitimi ile ilgili alan yazında eksikliği tespit edilen, çeşitli konularda bibliyografya çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acar, M. A. (2009). *Bir sınıf çalgısı olarak blokflütün ilköğretim müzik dersi öğretim programını gerçekleştirebilmedeki yeterliliği*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Alk, M. (2021). *Ortaokul müzik dersi öğretim programının öğretmen ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel yöntem ve araştırma teknikleri*. Ankara: Gazi.
- Apaydın, S. (2019). *Müzik kaynak kitaplarının 2017 ilköğretim müzik dersi öğretim programına uygunluğunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Van ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşık Gökçe, H. (2018). *Ortaöğretim müzik dersi öğretim programındaki “müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı”nın uygulanabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Bağrıaçık, B. (2013). *Ortaöğretim 9. Sınıf müzik dersi öğretim programının amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri: Konya ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Baz, M. (2019). *İlkokul sınıf ve ortaokul müzik öğretmenlerinin 2018 müzik dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Canbay, A. (2007). *İlköğretim müzik dersi öğretim programı “Müzikte örgü, doku, biçim, tür” ünitesi ve uygulamalarının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Candar, E. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf müzik dersi öğretim programı ve uygulamalarının müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi: Bursa ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çelik, A. (Ed.). (2013). *Bilimsel araştırma el kitabı*. Ankara: Gazi.
- Çilingir, V. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi öğretim programı (2006) kazanımlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından*

- irdelenmesi: Aydın ili örneği.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, M. K., Ekici, B. (2015). *Hayat bilgisi eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. Sobider Sosyal Bilimler Dergisi, 2(5), 47-65.*
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme.* (30. Baskı). Ankara: Pegem.
- Demirkol, P. (2013). *Televizyon çocuk programlarında yer alan müziklerin müzik dersi öğretim programı genel ve özel amaçları açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Erbağcı, N., Kaf, Ö. (2020). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan çalışmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(1), 103-115.*
- Ertenli, İ. (2014). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim müzik dersi öğretim programında yer alan müzik türlerini dinleme durumlarına ve programın müzik türü tercihleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri: Çankaya ilçesi örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gazi Üniversitesi. (2022). *Gazi üniversitesi tarihi.* <https://gazi.edu.tr/view/page/169255/gazi-universitesi-tarihi> sayfasından alınmıştır.
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Güven, A. K. (2019). *2018 Müzik dersi öğretim programı 8. sınıf kazanımlarının hedeflerine ulaşma düzeyinin müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Erzurum.
- Helvacı, O. (2015). *İlköğretim 7. sınıf müzik dersi öğretim programının amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri: Konya ili örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karaca, K. (2019). *2018 Lise müzik dersi öğretim programında yer alan müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır kazanımının gerçekleştirilmesine yönelik müzik öğretmenleri ihtiyaçlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Karakaya, İ. (2021). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 47- 66). Ankara: Anı
- Karaman, N. A. (2016). *Görme engelliler okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programının ve ders içi etkinliklerin uygulanaşına ilişkin görüşleri: Adana ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş Bezdüz, R. (1996). *Eğitilebilir "zihinsel engelli" çocuklar ilkokul müzik dersi öğretim programının incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, Y. (2015). *Ortaokul müzik derslerinde kullanılan okul çalgılarının müzik dersi öğretim programını gerçekleştirmedeki yeterliliği*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Keske, M. (2023). *Öğrencilerin müziksel kimliklerinin oluşmasında 2018 ortaokul müzik dersi öğretim programının hedef ve uygulama etkinliklerinin etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kırcioğlu, H. T. (2011). *İlköğretim II. kademe müzik dersi öğretim programının kazanımlar boyutunun müzik öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kocabaş, A. (1993). *1986 Lise müzik dersi öğretim programının Ege bölgesinde görevli müzik öğretmenlerinin görüşlerine ve çağdaş program geliştirme ilkelerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Koç, E. S. (2016). Türkiye’de ilköğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 198-216.
- Koroğlu, G. N. (2013). *İlköğretim ikinci kademe görev yapan müzik dersi öğretmenlerinin 2006 müzik dersi öğretim programı ile ilgili görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Köse, E. (2022). Bilimsel araştırma modelleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 99-123). Ankara: Nobel.
- Köse, Ülkü. (2003). *1994 Yılı ilköğretim kurumları müzik dersi öğretim programına göre hazırlanan ilköğretim III. devre müzik ders kitaplarında yer alan halk türkülerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2019). *Misyon ve vizyon*. <https://ebe.marmara.edu.tr/enstitu/misyon-ve-vizyon> sayfasından erişilmiştir.
- Mert, Ç. (2006). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin müzik dersi öğretim programı birinci kademe bilişsel amaç ve davranışlarına ulaşma durumunun değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). *Ortaöğretim müzik dersi öğretim programı: 9, 10, 11, ve 12. Sınıflar*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı: 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018c). *İlköğretim müzik dersi öğretim programı: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Öcal, A. O. (2014). *İlköğretim ikinci kademe müzik dersi öğretim programında uygulanan blok flüt eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önal, S. (2003). *Klasik Türk Edebiyatı Kitap Bibliyografyası*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, M. E. (2023). *Ortaokul müzik dersi öğretim programında yer alan eserlerin cover videolarının belirlenmesi ve incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Sönmez, V. (2022). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (20. Baskı), Ankara: Anı.
- Şahin, B. (2021). Metodoloji. A. Tanrıoğen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 91- 110). Ankara: Anı.

- Terzioğlu, D. (2021). *İlkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programında yer alan türk halk müziği kazanımlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Topalak, Ş. İ. (2005). *İlköğretim müzik dersi öğretim programının amaçlarına ulaşma düzeyi üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tuna, A. (2017). Müzik bibliyografyası bağlamında 2000-2017 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezler ve yöntemleri. *Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuarı Dergisi*, 11, 125-133.
- Turgut, Y. (2021). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel. A. Tanrıöğen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 165- 220) Ankara: Anı.
- Türk Dil Kurumu, (2021). *Okullar için türkçe sözlük*. (10. Basım), Ankara: TDK.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. (4. Basım), Ankara: Arkadaş.
- Uysal, F. (2023). Veri toplama süreçleri ve analiz yöntemleri. N. Cemaloğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik içinde* (s. 135-174). Ankara: Pegem.
- Yaman Akkuzu, D. (2016). *Ortaöğretim 12. sınıf müzik dersi öğretim programının işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşleri: Erzurum ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yenilmez, K. ve Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2003- 2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-42.
- Yılmaz, M. S. (2019). *İlkokul müzik dersi öğretim programının kazanımlar boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zaman, Ç. (2019). *Ortaokul müzik dersi öğretim programında yer alan makamsal kazanımların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Afyonkarahisar ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

SUMMARY

Objective

This study is a bibliographic review aiming to analyze the theses on the music education curriculum in Türkiye according to their types, institute types, years, universities, methods, and topics. As a result of a search of the national literature, no similar study on theses addressing the music education curriculum could be found, thus highlighting the necessity of this bibliographic review. The goal of this study is to guide future research endeavors.

Method

The study utilized a quantitative method known as the descriptive survey model. The population comprises all postgraduate theses on the music education curriculum in Türkiye, regardless of the year. All relevant theses were searched from the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK), and those included in this study were obtained either by permission from the authors or through direct contact. Information from their abstracts was utilized to locate inaccessible theses. The theses obtained in the study were classified according to their types, institute types, universities, years, methods, and topics, and the frequency distributions and percentage values of the data were presented in tables using descriptive statistical methods.

Results

When examining the distribution of theses on the music lesson curriculum in Türkiye according to their types, it was found that of the 32 theses reached within the scope of the research, 94% were master's theses and 6% were doctoral theses, with no proficiency in arts theses. Regarding the types of institutes, 69% were conducted in educational sciences institutes, 22% in social sciences institutes, 3% in graduate education institutes, 3% in fine arts institutes, and 3% in science institutes. Regarding the distribution by year, the highest proportions were 22% in 2019 and 9% in 2013. When examining the distribution by universities, it was found that the highest number of theses, 35%, were conducted at Gazi University. Regarding the methods of the theses, 47% were written using quantitative methods, 31% were written using qualitative methods, and 22% were written using mixed methods. Regarding the topics of the theses, the highest proportions addressed "Learning areas and achievements" at 35% and "Program evaluation" at 31%.

Conclusion And Discussion

The study found that most theses on the music lesson curriculum in Türkiye were at the master's level, with doctoral theses being underrepresented. A similar situation was determined in the study by Erbağcı and Kaf (2020, p. 105). Demir and Ekici (Cited in Erbağcı and Kaf, 2020, p. 110) suggest that this may be due to fewer individuals pursuing doctoral studies after completing their master's degrees and doctoral students shifting to different fields.

A predictable result was encountered when examining the distribution of theses by types of institutes. Most of the theses were conducted at educational sciences institutes, followed by social sciences institutes. Among the duties of educational sciences institutes are to ensure the conduct of high-level research and contribute to developing educational policies based on research


results (Marmara University Institute of Educational Sciences, 2019). From this, it can be inferred that conducting scientific research on the curriculum is a common practice for educational science institutes.

When examining the distribution of theses by year, it was found that most studies were conducted in 2019, followed by 2013. Restructuring the primary and secondary education music lesson curriculum in 2018 led to new studies in this area. A similar result was reported by Yenilmez and Sölpük (2014, p. 37) in their article "An Examination of Theses on Mathematics Curriculum (2004-2013)." They noted that the radical changes to the mathematics curriculum in 2004 led to increased research in the following years.

When examining the distribution of theses by universities, it is determined that most studies were conducted at Gazi University, followed by Atatürk University in second place. Uçan (2018, p. 54) notes that the Musiki Muallim Mektebi, founded in Ankara in 1924, later became the Gazi Terbiye Enstitüsü, graduating its last three classes there. This highlights Gazi University as one of Türkiye's oldest institutions providing music education.

This study compiles all theses on the music lesson curriculum in Türkiye using a bibliographic method, providing researchers with a comprehensive resource. It analyzes various sub-problems and presents the results in frequency percentage tables. Tuna (2017, p. 133) emphasizes that future bibliographic studies should guide quick access to accurate information. Such studies enable researchers to classify all studies and facilitate future research. It is recommended that bibliographic studies be conducted on different topics as well.

ORCID

Hilal Ateş  ORCID 0009-0003-9833-8658

Çağla Serin Özparlak  ORCID 0000-0001-9951-2994

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Bu makale, bilimsel araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veriler, tamamen betimsel tarama yöntemiyle elde edilmiş olup, veri toplama sürecinde etik kurallar dikkatle gözetilmiştir. Çalışmada yer verilen kaynaklar, kaynakça bölümünde eksiksiz ve doğru şekilde belirtilmiştir. Doküman incelemesine dayalı bir çalışma olması nedeniyle etik kurul izni gerektirmemektedir.

**Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin
Çoksesli Koro Dersine Yönelik Tutumlarının İncelemesi
(Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği)***

**An Investigation of the Attitudes of Fine Arts High School
Music Department Students Towards Polyphonic Choir
Course (Southeast Anatolia Region Example)**

Gülay Laçın¹, İlknur Özal Göncü²

¹MEB, Diyarbakır Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü.
gulay-batur@hotmail.com

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi,
ilknurgoncu@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 22.04.2024 **Yayına Kabul Tarihi:** 03.11.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan Güzel Sanatlar Liseleri müzik bölümü öğrencilerinin çoksesli koro dersine yönelik tutumlarının incelenmesidir. Durum tespitine dayalı tarama modelinde yürütülen çalışmanın örneklem grubunu; Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan TOBB Güzel Sanatlar Lisesi (Batman), Diyarbakır Güzel Sanatlar Lisesi (Diyarbakır), Mardin Güzel Sanatlar Lisesi (Mardin), Kazancı Bedih Güzel Sanatlar Lisesi (Şanlıurfa) okulları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 11. ve 12. sınıfta okuyan toplam 120 müzik bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Verileri elde etmek için Kaya (2011) tarafından geliştirilen ve 20 maddeden oluşan "Koro tutum ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS10.0 paket programında analiz edilerek değerlendirilmiş ve frekans (f), yüzde (%) olarak gösterilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoksesli koro dersine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre tutum farklılığının belirlemek amacıyla t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin çoğunluğunun Arabesk ve Türk Halk Müziği dinlemekten ve söylemekten hoşlandıkları buna rağmen çoksesli koro dersine

* **Alıntılama:** Laçın, G. ve Özal Göncü, İ. (2024). Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencilerinin çoksesli koro dersine yönelik tutumlarının incelenmesi (Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2449-2471.

karşı olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Koro dersine yönelik uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen sonuçların titizlikle incelenmesi, derse karşı belirtilen olumsuz tutumların iyileştirilmesi yönünde çalışmaların yapılması, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırmak için öğretim sürecinin zenginleştirilerek ve farklı öğretim yöntemleri kullanarak öğrencilerin derste aktif olmalarının sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Çoksesli Koro, Güzel Sanatlar Lisesi, Öğrenci Tutumu, Tutum Ölçeği.*

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the attitudes of music department students at Fine Arts High Schools in the Southeastern Anatolia Region towards polyphonic choir classes. The sample group of the study, which was conducted in the screening model based on situation determination; of TOBB Fine Arts High School (Batman), Diyarbakır Fine Arts High School (Diyarbakır), Mardin Fine Arts High School (Mardin), Kazancı Bedih Fine Arts High School (Şanlıurfa) located in the Southeastern Anatolia Region. The study group consists of a total of 120 music department students in the 11th and 12th grades. To obtain data, the "Choir Attitude Scale" consisting of 20 items developed by Kaya (2011) was used. The data obtained from the research were analyzed using the SPSS 10.0 package program and evaluated as frequency (f) and percentage (%). Additionally, a t-test was used to determine attitude differences based on gender and class variables regarding students' attitudes towards polyphonic choir classes. As a result of the research, it is observed that the majority of students have a positive attitude towards polyphonic choir classes despite their preference for listening to and singing Arabesque and Turkish Folk Music. It is recommended that the results obtained from the attitude scale applied to the choir course be examined meticulously, that studies be carried out to improve the negative attitudes stated towards the course, and that the teaching process be enriched and different teaching methods be used to ensure that students are active in the course in order to increase students' interest in the course.

Keywords: *Polyphonic Choir, Fine Arts High School, Student Attitude, Attitude Scale*

GİRİŞ

Temel müzik eğitiminin verildiği Güzel Sanatlar Liselerinin (GSL) ilk olarak 1989 yılında İstanbul'da kurulduğu, geçen süre zarfında müzik eğitimi almak isteyen kişilere daha fazla imkân sağlamak adına birçok ilde kurulmaya ve eğitim vermeye devam ettiği görülmektedir. Yapılan güncel araştırma sonucunda ise GSL okul sayısının 93 olduğu tespit edilmiştir (Laçın ve Göncü, 2022).

GSL okullarının kuruluş amacı, “öğrencilere güzel sanatlar alanında temel bilgi ve becerileri kazandırmak ve sanat alanında yetkin sanatçılar yetiştirmeye kaynak olmak” olarak belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). Şahin (2017), sanat liselerinin öğrencilere erken yaşta sanat eğitime başlama fırsatı vermesi, müzik eğitimi ve konservatuvarların ilgili bölümlerine hazırlık eğitimi vermesi nedeniyle müzik eğitiminde önemli bir yere sahip olduğuna dikkat çekmektedir.

Güzel sanatlar liseleri, ilköğretimden mezun olan öğrencileri yetenek sınavı ile alan bir eğitim kurumudur. 4 yıllık eğitim veren güzel sanatlar liseleri bünyesinde resim ve müzik bölümleri bulunmakta, öğrencilerin ilgili oldukları alanlarda eğitim görmeleri sağlanmaktadır. Her yıl yüzlerce yetenekli öğrencinin eğitim gördüğü GSL okullarından mezun olan öğrenciler bir üst kurum olan üniversitelerin müzik eğitimi fakültelerinde, konservatuvarlarda ve güzel sanatlar fakültelerinde müzik eğitimlerine akademik olarak devam etmektedirler.

Güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde kültür derslerinin yanı sıra birinci sınıftan itibaren müzik alan dersleri olan müziksel işitme ve okuma, piyano ve çalgı dersleri temel olarak verilmektedir. Müzik alan derslerinden biri olan çoksesli koro dersi de 10. ve 11. sınıflarda okutulan, çocukların seslerinin sağlıklı bir şekilde gelişimine yardımcı olan önemli bir ders olarak görülmektedir.

Çoksesli koro dersi öğretim programında dersin genel amaçları;

1. *“Doğru soluk alma, doğru ses üretme ve yayma becerisi kazanmasını,*
2. *Çalışılan eserlerin dönem özelliklerini belirleme, koro türlerini*

inceleme-yorumlama, koro eserlerini güzel ve etkili seslendirme ile sahne ve performans becerisi kazanmasını,

3. *Doğru sesi üreterek güzel konuşmasını ve şarkı söylemesini,*
4. *Koro şefiyle uyum ve toplu söyleme becerisi geliştirmesini,*
5. *Düzeylelerine uygun eserleri müzikal duyarlılıkla seslendirmesini,*
6. *Koro çalışmaları aracılığı ile birlikte hareket etme ve paylaşma duyguları kazanmasını,*
7. *Koro kültürü ve disiplini kazanmasını,*
8. *Çok sesli koro eserlerini ve çok sesli koro için yazılmış Türk müziği eserlerini genel ve karakteristik özelliklerine uygun seslendirmesini,*
9. *Müzik yoluyla anlama, anlatma, dinleme ve yaratıcılık gücünü geliştirmesini,*
10. *Müziğin dünyada ortak bir dil olduğu bilincini kazanmasını,*
11. *Müzik eğitimi yoluyla Türk toplumunun sosyal ve kültürel gelişimine katkıda bulunmasını,*
12. *Çalışmalarında zamanı verimli kullanma alışkanlığı kazanmasını,*
13. *Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk bilinci geliştirmelerini ve müzik yoluyla disiplinli çalışmayı alışkanlık hâline getirmesini,*
14. *Bilinçli bir müzik dinleyicisi olmasını amaçlamaktadır” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2016).*

Bireysel olarak öğrencinin gelişimine olanak sağlayan çoksesli koro dersi, aynı zamanda öğrencilerin bir arada, birbirleriyle etkileşim içinde olduğu, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerinin aynı anda kullanabildiği alan derslerinden biridir. Öğrenci derste kendi sesini kullanırken, diğer yandan yanındaki veya arkasındaki arkadaşının sesini de dinlemekte, aynı anda farklı ses grupları arasında kendi sesini kontrol ederek, diğer seslerle uyumuna dikkat edebilmektedir. Bunun yanı sıra aynı zamanda partiler arasındaki geçişleri notasyon üzerinde de takip etme yeteneğinin geliştirildiği bir ders olan çoksesli koro dersi, öğrencilerin çok yönlü ve algılarının açık olmasına da büyük yarar sağlamaktadırlar.

Öğrencinin her alanda gelişimine olanak sağlayan çoksesli koro dersine karşı öğrencilerin tutumunun da derste başarılarını etkilemektedir.

İnceoğlu (2010) Tutum'u: "bireyin kendine veya çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve motivasyonuna dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir" (s.13) şeklinde ifade etmiştir.

Sakallı (2006) ise tutumun, insanların dünyayı, çevrelerini anlamalarına ve etraflarında olup bitenleri anlamalarına yardımcı olup olayların değerlendirilmesine ve açıklanmasına tutarlılık ve netlik getirdiğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak tutum, insanın yaşamındaki olayları anlama, açıklama ve analiz etmede önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Örs, 2022).

Öğrencilerin derse olan tutumları onların başarılarını olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Saruhan ve Deniz (2011) öğrencilerin derse karşı tutumlarını daha iyi anlamak ve gerekirse bu bilgilere dayalı yeni yaklaşımlar geliştirmek, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarının etkinliğini en üst düzeyde tutmanın en önemli koşullarından birinin söz konusu öğrencilerin tercih ve tutumlarının farkında olmak ve değişimleri gözlemleyebilmek olduğunu belirtmektedirler.

Tavşancıl (2006) Tutum'un özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

1. "Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır.
2. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
4. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
5. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.

6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar; toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır.

7. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir

8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (s. 71-72).

Aynı şekilde bir öğrencinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için ilgi düzeyinin ve müziğe olan tutumlarının bilinmesi, müzik dersi programlarının oluşturulmasında müfredat geliştirme uzmanlarına ve öğretmenlerin müziğe fayda sağlaması açısından önemli görülmektedir” (Turgut, 1984).

Problem Durumu

Problem Cümlesi

“Güney Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin çoksesli koro dersine ilişkin tutumları nasıldır?

Alt Problemler

1. Güney Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencilerinin dinlemekten ve söylemekten keyif aldıkları müzik türlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Güney Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencilerinin çoksesli koro dersine ilişkin tutumları ne düzeydedir?
3. Güney Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan GSL müzik bölümü öğrencilerinin çoksesli koro dersine olan tutumlarında öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Güney Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan GSL müzik bölümü öğrencilerinin çoksesli koro dersine olan tutumlarında öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencilerinin koro dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışma nicel bir çalışma olup, tarama (Survey) modeli kullanılmıştır. “Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2020, s. 16).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Güney Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan Güzel Sanatlar Liseleri, örneklemini ise, Güney Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan TOBB GSL (Batman), Diyarbakır GSL (Diyarbakır), Mardin GSL (Mardin), Kazancı Bedih GSL (Şanlıurfa), Güzel Sanatlar liselerinde 11. ve 12. sınıflarda öğrenim gören toplam 120 müzik bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan müzik öğrencilerine ait okul adı, cinsiyet ve okudukları sınıf durumlarına ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demograik Bilgiler

	Değişkenler (n:120)	f	%
Okulun Adı	TOBB GSL (Batman)	32	26,7
	Kazancı Bedih GSL (Şanlıurfa)	27	25,5
	Mardin GSL	23	19,2
	Diyarbakır GSL	38	31,7
Cinsiyet	Kız	74	61,7
	Erkek	46	38,3
Okuduğu Sınıf	11. Sınıf	61	50,8
	12. Sınıf	59	49,2

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin %31,7’sinin Diyarbakır GSL, %26,7’sinin TOBB GSL (Batman), %25,5’inin Kazancı Bedih GSL (Şanlıurfa) ve %19,2’sinin de Mardin GSL’de okuyan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Araştırmaya, TOBB GSL

ve Diyarbakır GSL okullarından katılımın daha fazla olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %61,7'sinin kız öğrencilerinden, %38,3'ünün ise erkek öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma kız öğrencilerinin daha fazla katılım sağladığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğu sınıf incelendiğinde %50,8'inin 11. sınıfta, %49,2'sinin ise 12. sınıfta okuduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmayla ilgili alan araştırması yapılarak kitap, tez ve makaleler belirlenmiştir. Belirlenen çalışmalar incelenerek kavramsal çerçeve, ilgili araştırmalar ve kaynakça olarak kullanılmıştır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan GSL müzik bölümü öğrencilerinin koro dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Kaya (2011) tarafından geliştirilen, geçerliliği ve güvenilirliği tespit edilen 20 sorudan oluşan 5'li likert tipi "Koro dersi tutum ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler "Tamamen Katılıyorum (1)", "Genellikle Katılıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılmıyorum (4)", "Asla Katılmıyorum (5)" şeklinde ölçeklendirilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin bütünü için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,62 olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizlerinde en fazla tercih edilen model "Cronbach Alpha"(α) katsayısıdır. 0 ile 1 arasında değer alan bu katsayının yorumlanmasını Kalaycı (2009: 405) şu şekilde belirtmiştir;

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$: ölçek güvenilir değildir,
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$: ölçeğin güvenirliği düşüktür,
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$: ölçek oldukça güvenilirlerdir,
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$: ölçek yüksek derecede güvenilirlerdir

Bu sonuç doğrultusunda ölçeğin bu çalışma için güvenilir olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Milli Eğitime bağlı olan Güzel Sanatlar Lisesinde uygulanan çalışma için öncelikli olarak anketi uygulamak için gerekli izinler alınmış, ilgili okullarda çalışma yapılabileceğine dair izin alındıktan sonra anket soruları araştırmacı tarafından google anket sistemine yüklenerek ilgili okullara mail, whatsapp aracılığıyla ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS (The Statistical Packet for Social Sciences) paket programına aktarılarak, istatistiksel çözümleri yapılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılara ait demografik bilgiler betimsel analiz yöntemi kullanılarak veriler yüzde (%) ve frekans (f) olarak gösterilmiştir, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılığının belirlemek amacıyla t testi kullanılmıştır.

Araştırmanın Etik İzni

Durum tespitine dayalı tarama modelinde yürütülen çalışmanın verileri Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan TOBB Güzel Sanatlar Lisesi (Batman), Diyarbakır Güzel Sanatlar Lisesi (Diyarbakır), Mardin Güzel Sanatlar Lisesi (Mardin), Kazancı Bedih Güzel Sanatlar Lisesi (Şanlıurfa) okullarında okuyan 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Verileri elde etmek için Kaya (2011) tarafından geliştirilen ve 20 maddeden oluşan “Koro tutum ölçeği” kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin kullanılması için araştırmacıdan gerekli izinler alınmıştır. Yapılan bu çalışmada etik kurallarına uyulduğunu beyan ederiz. Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığının alınan 26.12.2023 tarih ve E-77082166-604.01.852622 sayılı etik kurul yazısı ek olarak iletilmiştir.

BULGULAR

Verilerden elde edilen bulgular tablo olarak verilmiş ve elde edilen istatistiksel değerler yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Dinlemekten ve Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türlerine İlişkin Bulgular

Tablo. 2 Öğrencilerin Dinlemekten ve Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Müzik Türleri	Dinlemekten Keyif Aldıkları Müzik Türü		Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türü	
	f	%	f	%
Klasik Müzik	13	10.8	15	12.5
Pop Müzik	25	20.8	22	18.3
Arabesk Müzik	29	24.2	33	27.5
Caz Müziği	1	.8	1	.8
TSM	10	8,3	10	8.3
THM	33	27.5	29	24.2
Etnik Müzik	3	2.5	2	1.7
Rock/Metal Müzik	4	3.3	5	4.2
Diğer	2	1.7	3	2.5

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin %27.5'inin THM'yi, %24.2'sinin Arabesk Müziğini, %20.8'inin Pop Müziği'ni, %10.8'inin Klasik Müziğini, %8.3'ünün TSM'yi, %3.3'ünün Rock/Metal Müziğini, %2.5'inin Etnik Müziğini, % 0.8'inin Caz Müziğini, %1.7'sinin ise diğer müzik türlerini dinlemekten keyif aldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin söylemekten keyif aldıkları müzik türleri incelendiğinde; %27.5'inin Arabesk Müzik, %24.2'sinin THM, %18.3'ünün Pop Müzik, %12.5'inin Klasik

Müzik, %8.3'ünün TSM, %4.2'sinin Rock/Metal Müzik, %1.7'sinin Etnik Müzik, %0.8'inin Caz Müzik ve %2.5'inin ise diğer müzik türleri olduğu görülmektedir.

Bu veriler doğrultusunda, öğrencilerin hem söylemekten hem de dinlemekten keyif aldıkları müzik türlerinin THM, Arabesk Müzik ve Pop Müzik olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin söylemekten ve dinlemekten en az keyif aldıkları müzik türlerinin ise sırasıyla Caz Müzik, Etnik Müzik, Rock/Metal Müzik ve TSM olduğu görülmektedir.

Güney Doğu Anadolu Bölgesinde Bulunan Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çoksesli Koro Dersine İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular

Tablo 3. Güney Doğu Anadolu Bölgesinde Bulunan Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çoksesli Koro Dersine İlişkin Tutumlarına Ait Görüşlerin Dağılımı

Tutum Maddeleri	Tamamen katılıyor		Genellikle katılıyor		Kararsız		Katılmıyor		Asla katılmıyor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Koro dersi hiç ilgimi çekmez.	8	6.7	31	25.8	6	5.0	46	38.3	29	24.2
Boş zamanlarımda koro dersine çalışmaktan zevk alırım.	46	38.3	39	32.5	11	9.2	19	15.0	6	5.0
Koro dersinde canım sıkılır.	10	8.3	32	26.7	9	7.5	34	28.3	35	29.2
Koro dersi ile ilgili etkinliklere katılmaktan mutlu olurum.	65	54.2	30	25.0	6	5.0	13	10.8	6	5.0
Koro dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.	17	14.2	27	22.5	5	4.2	32	26.7	39	32.5
Koro dersinde kendimi rahat hissederim.	55	45.8	35	29.2	11	9.2	12	10.0	7	5.8
Koro dersinden hiç hoşlanmam	10	8.3	34	28.3	4	3.3	32	26.7	40	33.3
Koro dersinde arkadaşlık ilişkilerimiz gelişir.	59	49.2	49	40.8	6	5.0	4	3.3	2	1.7
Koro dersinin, sosyalleşmemizde katkısı vardır.	65	54.2	41	34.2	12	10.2	1	.8	1	.8
Koro dersi bireyler arasında işbirliğini sağlar.	64	53.3	44	36.7	10	8.3	1	.8	1	.8
Koro dersini gereksiz bulurum.	11	9.2	19	15.8	5	4.2	33	27.5	52	43.3
Mümkün olsa koro dersinin yerine başka ders alırdım.	14	11.7	20	16.7	6	5.0	40	33.3	40	33.3

Koro dersine çalışmak hiç içimden gelmez.	11	9.2	21	17.5	5	4.2	31	25.8	52	43.3
Koro dersinin adını bile duymak beni rahatsız eder.	9	7.5	9	7.5	9	7.5	39	32.5	54	45.0
Koro dersinin saatlerinin arttırılmasını isterim.	47	39.2	32	26.7	13	10.8	10	8.3	18	15.0
Koro dersi zevkli geçer.	61	50.8	30	25.0	6	5.0	14	11.7	9	7.5
Koro dersinde farklı eserler öğrenmek hoşuma gider.	67	55.8	22	18.3	7	5.8	14	11.7	10	8.3
Koro dersinde yeni eserler öğrenmek beni sıkar.	13	10.8	17	14.2	10	8.3	30	25.0	50	41.7
Yetkim olsa koro derslerini kaldırırım.	11	9.2	19	15.8	6	5.0	29	24.2	55	45.8
Koro dersinin olduğu günü sabırsızlıkla beklerim.	57	47.5	30	25.0	9	7.5	12	10.0	12	10.0

Tablo 3 incelendiğinde 20 maddeden oluşan tutum ölçeğinin 11' inde olumlu, 9'unda ise olumsuz ifadeler bulunduğu görülmektedir.

Madde 1'de 120 öğrenciden; 46 öğrencinin %38.3 oranla “çoksesli koro dersi hiç ilgimi çekmez” önermesine katılmadığı, 31 öğrencinin %25.8 oranında genellikle katıldığı, 29 öğrencinin %24.2 oranında asla katılmadığı, 8 öğrencinin %6.7 oranında tamamen katıldığı, 6 öğrencinin ise %5.0 oranında kararsız olduğu görülmektedir.

Madde 2'de belirtilen “boş zamanlarımda koro dersine çalışmaktan zevk alırım” önermesine 46 öğrencinin %38.3 oranında tamamen katıldığı, 39 öğrencinin %32.5 oranında genellikle katıldığı, 19 öğrencinin %15.0 oranında katılmadığı, 11 öğrencinin %9.2 oranında kararsız kaldığı, 6 öğrencinin ise %5.0 oranında asla katılmadığı görülmektedir.

Madde 3'te belirtilen “koro dersinde canım sıkılır” önermesine 35 öğrencinin %29.2 oranında asla katılmadığı, 34 öğrencinin %28.3 oranında katılmadığı, 32 öğrencinin %26.7 oranında genellikle katıldığı, 10 öğrencinin %8.3 oranında tamamen katıldığı, 9 öğrencinin %7.5 oranında kararsız kaldığı,

Madde 4'te belirtilen “koro dersi ile ilgili etkinliklere katılmaktan mutlu olurum” önermesine 65 öğrencinin %54.2 oranında tamamen katıldığı, 30 öğrencinin %25.0 oranında genellikle katıldığı, 13 öğrencinin %10.8 oranında katılmadığı, 6 öğrencinin ise %5.0 oranında asla katılmadığı,

Madde 5’te belirtilen “koro dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım” önermesine 39 öğrencinin %32.5 oranında asla katılmadığı, 32 öğrencinin %26.7 oranında katılmadığı, 27 öğrencinin %22.5 oranında genellikle katıldığı, 17 öğrencinin %14.2 oranında tamamen katıldığı, 5 öğrencinin ise %4.2 oranında kararsız kaldığı,

Madde 6’ belirtilen “koro dersinde kendimi rahat hissedirim” önermesine 55 öğrencinin %45.8 oranında tamamen katıldığı, 35 öğrencinin %29.2 oranında genellikle katıldığı, 12 öğrencinin %9.2 oranında katılmadığı, 11 öğrencinin %9.2 oranında kararsız kaldığı, 7 öğrencinin %5.8 oranında asla katılmadığı,

Madde 7’de belirtilen “koro dersinden hiç hoşlanmam” önermesine 40 öğrencinin %33.3 oranında asla katılmadığı, 34 öğrencinin %28.3 oranında genellikle katıldığı, 32 öğrencinin %26.7 oranında katılmadığı, 10 öğrencinin %8.3 oranında tamamen katıldığı, 4 öğrencinin ise %3.3 oranında kararsız kaldığı,

Madde 8’de belirtilen “koro dersinde arkadaşlık ilişkilerimiz gelişir” önermesine 59 öğrencinin %49.2 oranında tamamen katıldığı, 49 öğrencinin %40.8 oranında genellikle katıldığı, 6 öğrencinin %5.0 oranında kararsız kaldığı, 4 öğrencinin %3.3 oranında katılmadığı, 2 öğrencinin ise %1.7 oranında asla katılmadığı,

Madde 9’da belirtilen “koro dersinin, sosyalleşmemizde katkısı vardır” önermesine 65 öğrencinin %54.2 oranında tamamen katıldığı, 41 öğrencinin %34.2 oranında genellikle katıldığı, 12 öğrencinin %10.2 oranında kararsız kaldığı, 1 öğrencinin % 0.8 oranında katılmadığı, aynı oranda 1 öğrencinin da asla katılmadığı,

Madde 10’da belirtilen “koro dersi bireyler arasında iş birliğini sağlar” önermesine 64 öğrencinin %53.3 oranında tamamen katıldığı, 44 öğrencinin %36.7 oranında genellikle katıldığı, 10 öğrencinin %8.3 oranında kararsız kaldığı, 1 öğrencinin % 0.8 oranında katılmadığı, aynı oranda 1 öğrencinin da asla katılmadığı,

Madde 11’de belirtilen “koro dersini gereksiz bulurum” önermesine 52 öğrencinin %43.3 oranında asla katılmadığı, 33 öğrencinin %27.5 oranında katılmadığı, 19 öğrencinin %15.8 oranında genellikle katıldığı, 11 öğrencinin %9.2 oranında tamamen katıldığı, 5 öğrencinin ise %4.2 oranında kararsız kaldığı,

Madde 12’de belirtilen “mümkün olsa koro dersinin yerine başka ders alırdım” önermesine 40 öğrencinin %33.3 oranında katılmadığı, aynı oranda 40 öğrencinin de

asla katılmadığı, 20 öğrencinin %16.7 oranında genellikle katıldığı, 14 öğrencinin %11.7 oranında tamamen katıldığı, 6 öğrencinin %5.0 oranında kararsız kaldığı, Madde 13'te belirtilen "koro dersine çalışmak hiç içimden gelmez" önermesine 52 öğrencinin %43.3 oranında asla katılmadığı, 31 öğrencinin %25.8 oranında katılmadığı, 21 öğrencinin %17.5 oranında genellikle katıldığı, 11 öğrencinin %9.2 oranında tamamen katıldığı, 5 öğrencinin ise %4.2 oranında kararsız kaldığı, Madde 14'te belirtilen "koro dersinin adını bile duymak beni rahatsız eder" önermesine 54 öğrencinin %45.0 oranında asla katılmadığı, 39 öğrencinin %32.5 oranında katılmadığı, 9 kişinin %7.5 oranında tamamen katıldığı, aynı oranda 9 kişinin genellikle katıldığı ve kararsız kaldığı, Madde 15'te belirtilen "koro dersinin saatlerinin arttırılmasını isterim" önermesine 47 öğrencinin %39.2 oranında tamamen katıldığı, 32 öğrencinin %26.7 oranında genellikle katıldığı, 18 öğrencinin %15.0 oranında asla katılmadığı, 13 öğrencinin %10.8 oranında kararsız kaldığı, 10 öğrencinin ise % 8.3 oranında katılmadığı, Madde 16'da belirtilen "koro dersi zevkli geçer" önermesine 61 öğrencinin %50.8 oranında tamamen katıldığı, 30 öğrencinin %25.0 oranında genellikle katıldığı, 14 öğrencinin %11.7 oranında katılmadığı, 9 öğrencinin %7.5 oranında asla katılmadığı, 6 öğrencinin %5.0 oranında kararsız kaldığı, Madde 17'de belirtilen "koro dersinde farklı eserler öğrenmek hoşuma gider" önermesine 67 öğrencinin %55.8 oranında tamamen katıldığı, 22 öğrencinin %18.3 oranında genellikle katıldığı, 14 öğrencinin %11.7 oranında katılmadığı, 10 öğrencinin %8.3 oranında asla katılmadığı, 7 öğrencinin %5.8 oranında kararsız kaldığı, Madde 18'de belirtilen "koro dersinde yeni eserler öğrenmek beni sıkır" önermesine 50 öğrencinin %41.7 oranında asla katılmadığı, 30 öğrencinin %25.0 oranında katılmadığı, 17 öğrencinin %14.2 oranında genellikle katıldığı, 13 öğrencinin %10.8 oranında tamamen katıldığı, 10 öğrencinin ise %8.3 oranında kararsız kaldığı, Madde 19'da belirtilen "yetkim olsa koro derslerini kaldırırım" önermesine 55 öğrencinin %45.8 oranında asla katılmadığı, 29 öğrencinin %24.2 oranında katılmadığı, 19 öğrencinin %15.8 oranında genellikle katıldığı, 11 öğrencinin %9.2 oranında tamamen katıldığı, 6 öğrencinin ise %5.0 oranında kararsız kaldığı,

Madde 20’de belirtilen “koro dersinin olduğu günü sabırsızlıkla beklerim” önermesine 57 öğrencinin %47.5 oranında tamamen katıldığı, 30 öğrencinin %25.0 oranında genellikle katıldığı, 12 öğrencinin %10.0 oranında asla katılmadığı, aynı oranda 12 öğrencinin de katılmadığı, 9 öğrencinin ise %7.5 oranında kararsız kaldığı görülmektedir.

Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin çoksesli koro dersine karşı çoğunluklu olarak ilgi duydukları, boş zamanlarında koro dersine çalışmaktan zevk aldıkları, koro dersinde sıkılmadıkları, koro dersi ile ilgili etkinliklere katılmaktan mutlu oldukları, koro dersine sadece sınıf geçmek için çalışmadıkları, koro dersinde kendilerini rahat hissettikleri sonuçlarına ulaşılırken, çoksesli koro dersinin koro dersinde arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği, öğrencilerin sosyalleşmesine büyük katkı sunduğu, öğrenciler arasında iş birliğini sağladığı sonuçlarına da ulaşılmıştır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin koro dersine karşı büyük ölçüde olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir.

Güney Doğu Anadolu Bölgesinde Bulunan GSL Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çoksesli Koro Dersine İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlık Durumuna Yönelik Bulgular

Tablo 4. Öğrencilerin Çoksesli Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Faktörüne Göre Farklılıkları

Cinsiyet	N	Mean	Std	Sig
Kız	74	40,8378	14,07614	,004
Erkek	46	79,9565	10,37937	

Bağımsız t-Testi kullanılarak aritmetik ortalama ve gruplar arasındaki anlamlılık ortaya çıkartıldı. Tablodan elde edilen bulgulara göre anketteki sorulara verilen cevapların cinsiyete göre farklılıkları ve anlamlılığı ortaya çıkartılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin toplam sayılarına göre vermiş olduğu cevapların ortalamasına bakıldığında erkek öğrencilerin sayılarının daha az ama ortalamalarının daha yüksek

olduğu standart sapmanın da kız öğrencilerine göre daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Yapılan testten elde edilen anlamlılığa göre kız ve erkek öğrencilerin verdiği yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Güney Doğu Anadolu Bölgesinde Bulunan GSL Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çoksesli Koro Dersine İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlık Durumuna Yönelik Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Çoksesli Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılıkları

Sınıf	N	Mean	Std	Sig
11. Sınıf	61	36,4918	11,35139	,003
12. Sınıf	59	75,8305	12,16007	

Bağımsız t-Testi kullanılarak aritmetik ortalama ve sınıflar arasındaki anlamlılık ortaya çıkartıldı. Tablodan elde edilen bulgulara göre anketteki sorulara verilen cevapların sınıflara göre farklılıkları ve anlamlılığı ortaya çıkartılmıştır. 11. sınıf öğrencilerinin 61 kişi ve 12. sınıf öğrencilerinin 59 kişi olduğu görülmektedir. Grupların toplam sayılarına göre vermiş olduğu cevapların ortalamasına bakıldığında 12. sınıf öğrencilerinin sayılarının daha az ama ortalamalarının daha yüksek olduğu standart sapmanın da 11. sınıflara göre daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Yapılan testten elde edilen anlamlılığa göre 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin verdiği yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Güney Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan Güzel Sanatlar Liseleri 11. ve 12. sınıf müzik öğrencilerinin çoksesli koro dersine karşı tutumlarının incelendiği araştırmada; “Çoksesli Koro Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmış ve sonuç olarak öğrencilerin çoksesli

koro dersine karşı olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çoksesli Koro Dersi Tutum Ölçeğinden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde;

“Tamamen Katılıyorum” cevabının en fazla verildiği maddeler; (%55.8) “Koro dersinde farklı eserler öğrenmek hoşuma gider”, (%54.2) “Koro dersinin, sosyalleşmemizde katkısı vardır” ile “Koro dersi ile ilgili etkinliklere katılmaktan mutlu olurum”, (%53.3) “Koro dersi bireyler arasında işbirliğini sağlar”, (%50.8) “Koro dersi zevkli geçer” şeklindedir.

“Genellikle Katılıyorum” cevabının en fazla verildiği maddeler, (%40.8) “Koro dersinde arkadaşlık ilişkilerimiz gelişir”, (%36.7) “Koro dersi bireyler arasında işbirliğini sağlar”, (%34.2) “Koro dersinin, sosyalleşmemizde katkısı vardır”, (%32.5) “Boş zamanlarımda koro dersine çalışmaktan zevk alırım” şeklindedir.

“Asla Katılmıyorum” cevabının en fazla verildiği maddeler, (%45.8) “Yetkim olsa koro derslerini kaldırırım”, (%45.0) “Koro dersinin adını bile duymak beni rahatsız eder”,

(%43.3) “Koro dersine çalışmak hiç içimden gelmez” ile “Koro dersini gereksiz bulurum”, (%41.7) “Koro dersinde yeni eserler öğrenmek beni sıkır (%33.3) “Koro dersinden hiç hoşlanmam” şeklinde ifade etmişlerdir.

Aslantaş (2016) tarafından yapılan “Yatılı Bölge Ortaokulu Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Uluocak ve Tufan (2011) tarafından yapılan “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” makale çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre müzik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna cevap aramak için yapılan t testi sonucunda elde edilen anlamlılığa göre kız ve erkek öğrencilerin verdiği yanıtlar arasında ve sınıf düzeyinde 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin verdiği yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın bulgularına yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğrencilerin çoksesli koro dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi için geliştirilen ölçeklerin sene sonlarında uygulanması,
- Diğer müzik derslerinde de kullanılacak yeni tutum ölçeklerinin geliştirilmesi,
- Tutum ölçeğinden elde edilen sonuçların titizlikle incelenerek öğrencilerin derse karşı tutumlarının değerlendirilmesinin yapılarak, derse karşı belirtilen olumsuz tutumların iyileştirilmesi yönünde çalışmalar yapılması,
- Öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırmak için öğretim süreci zenginleştirilerek ve farklı öğretim yöntemleri kullanılarak öğrencilerin derste aktif olmalarının sağlanması,
- Öğrencilerin seviyelerine uygun çalışmalar ve eserler seçilmesi,
- Farklı bölgelerde bulunan güzel sanatlar liselerinde de benzer çalışmaların yapılması ve bölgeler arasında öğrencilerin çoksesli koro dersine karşı tutumlarının karşılaştırması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aslantaş, H. (2016). Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 154-165. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19410/206444> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- İnceoğlu, M. (2010). Tutum, algı, iletişim. İstanbul: İyi İşler Yayıncılık ve Matbaacılık
- Laçın, G., ve Göncü, İ. Ö. (2022). A study on developing the evaluation scale of the polyphonic choir curriculum. *Journal for the Interdisciplinary Art and Education*, 3(4), 203-214. ISSN:2717-8870
- MEB. (2016). Milli Eğitim Bakanlığı, Mart 13, 2023 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Haber <https://www.meb.gov.tr/guzel-sanatlar-ve-spor-liselerinin-haftalik-ders-cizelgeleri-degiшти/haber/11742/tr> adresinden erişilmiştir.
- Morris, C. (2002). *Psikolojiyi İyi Anlamak*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği
- Nacakcı, Z. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Örs, N. (2022). *Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Sakallı, N. (2006). *Sosyal Etkiler*. İstanbul: İmge
- Saruhan, Ş. ve Deniz, J. (2011). Temel Eğitim II. kademe öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları. *elementary Education Online* 10(2), 695-702. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8592/106831> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, P. (2017). *Güzel Sanatlar Lisesi piyano öğretimi sürecinin öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel .
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları*, Ankara
- Uluocak, S. ve Tufan, E. (2011). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 991-1002.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49049/625740> adresinden erişilmiştir.

SUMMARY

Purpose

The polyphonic choir lesson, which allows individual development of students, is also one of the field lessons where students interact with each other, using their cognitive, affective, and psychomotor characteristics simultaneously. In this lesson, while the student uses their own voice, they also listen to the voice of their classmates next to or behind them, control their own voice among different voice groups simultaneously, and pay attention to their harmony with other voices. Additionally, the polyphonic choir lesson, which is a lesson where the ability to follow transitions between parts on notation is developed, also greatly benefits students by enhancing their versatility and open-mindedness. The attitude of students towards the polyphonic choir lesson also affects their success in the lesson positively or negatively. Saruhan and Deniz (2011) emphasize that understanding students' attitudes towards the lesson better and developing new approaches based on this information is one of the most important conditions for maintaining the effectiveness of student-centered educational approaches, by being aware of students' preferences and attitudes and being able to observe changes.

Similarly, knowing the level of interest and attitudes towards music is considered important for a student to achieve the goals set by the Ministry of National Education and for curriculum development specialists and teachers to benefit from music in developing music lesson programs (Turgut, 1984). The problem statement of the study is determined as "Examining the attitudes of 11th and 12th grade students in the music department of Fine Arts High Schools (FAHS) in the Southeastern Anatolia Region towards polyphonic choir lessons."

Methodology

The study conducted to determine the attitudes of students in the music department of FAHS in the Southeastern Anatolia Region towards choir lessons is a quantitative study, and a survey model was used. "Research aimed at collecting data to determine the specific characteristics of a group is called a survey study" (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel, 2020, p. 16). The population of this research consists of students studying in the music departments of FAHS in the Southeastern Anatolia Region, and the sample consists of music department students in 11th and 12th grades at TOBB FAHS (Batman), Diyarbakır FAHS (Diyarbakır), Mardin FAHS (Mardin), Kazancı Bedih FAHS (Şanlıurfa), and other Fine Arts high schools in the region.

To determine the attitudes of students in the music department of FAHS in the Southeastern Anatolia Region towards choir lessons, the "Choir Lesson Attitude Scale," consisting of 20 Likert-type questions developed by the researcher and validated by Kaya (2011), was used.

Findings

Upon examining Table 1, it is observed that out of the 20 items in the attitude scale, 11 are positive and 9 are negative statements. The items with the highest frequency of "Strongly Agree" responses include "I enjoy learning different pieces in choir lessons," "Choir lessons contribute to our socialization," and "I am happy to participate in activities related to choir lessons." The

items with the highest frequency of "Agree" responses include "Our friendships develop in choir lessons," "Choir lessons facilitate cooperation among individuals," and "I enjoy practicing choir lessons in my free time." The items with the highest frequency of "Strongly Disagree" responses include "If I had the authority, I would abolish choir lessons," "Hearing about choir lessons bothers me," and "I find choir lessons unnecessary."

The results indicate that students enjoy polyphonic choir lessons and exhibit a positive attitude towards them. An independent *t*-test was used to determine the arithmetic mean and significance between groups. According to the significance obtained from the test, there is a significant relationship between the responses given by female and male students and between the responses of 11th and 12th grade students regarding their attitudes towards music lessons.

Conclusion and Discussion

In the research examining the attitudes of 11th and 12th grade music students at FAHS in the Southeastern Anatolia Region towards polyphonic choir lessons, the "polyphonic choir lesson attitude scale" was used, and it was concluded that students exhibit a positive attitude towards polyphonic choir lessons. Similar results were obtained in studies conducted by Aslantaş (2016) and Uluocak and Tufan (2011). A *t*-test was conducted to investigate whether there is a significant difference in attitudes towards music lessons based on gender and students' grade level. According to the significance obtained from the test, it was concluded that there is a significant relationship between the responses given by female and male students and between the responses of 11th and 12th grade students regarding their attitudes toward music lessons.

ORCID

Gülay Laçın  ORCID 0000-0002-0515-0257

İlknur Özal Göncü  ORCID 0000-0001-9931-3020

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

.Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 26.12.2023 tarih ve E-77082166-604.01.852622 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

GEFAD / GUJGEF44(3): 2473-2505(2024)

Gitar ile Eşlikleme Alanına Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi* **

Development of the Self-Efficacy Scale in the Field of Guitar Accompaniment

Mert ERGÜL¹, SadıkYÖNDEM²

¹Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi/Müzik ve Güzel Sanatlar Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Bölümü e-posta:mertergul@mgu.edu.tr

²Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta:sadyon2002@yahoo.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 19.04.2024

Yayına Kabul Tarihi: 05.08.2024

ÖZ

Gitar ile eşlikleme alanına yönelik geçerli ve güvenilir bir öz-yeterlik ölçeği geliştirme amacını taşıyan bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden anlık tarama deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de bulunan müzik eğitimi anabilim dalı lisans 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Seçkisiz atama yöntemi ile küme örnekleme birimi kullanılan araştırmada 21 üniversiteden n=242 katılımcıya ulaşılmıştır. 5’li Likert tipinde tasarlanan ve başlangıçta 84 maddeden oluşan ‘Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği’nin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri .96 ve Bartlett Küresellik Testi sonucu ($\chi^2=21249.64$; $p<.05$) olarak saptanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ölçeğin 3 faktörlü yapıda olduğu ve 22 maddeden oluştuğu görülmüştür. Literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda ‘Yaratıcılık’, ‘Teknik Beceri’ ve ‘Motivasyon’ isimlerini alan alt faktörlere ait varyans oranları sırasıyla %54.59, %9.89 ve %6.37 şeklinde olup açıklanan toplam varyans oranı ise %70.85’tir. Güvenirlilik testi sonucunda Cronbach’s Alpha değerleri her bir alt faktör için ($\alpha_{Yaratıcılık}=.94$; $\alpha_{Teknik\ Beceri}=.94$; $\alpha_{Motivasyon}=.90$) ve ölçeğin bütünü için ($\alpha_{Ölçeğin\ Bütünü}=.96$) olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak ‘Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği’ geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak ortaya konmuştur. **Anahtar Sözcükler:** Gitar Eşlikleme, Öz-Yeterlik, Ölçek Geliştirme

***Alıntılama:** Ergül, M. ve Yöndem, S. (2024). Gitar ile eşlikleme alanına yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2473-2505.

** Bu çalışma, 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden uyarlanarak hazırlanmıştır.

ABSTRACT

This research, which aims to develop a valid and reliable self-efficacy scale in the field of guitar accompaniment, was designed in the survey research design, one of the quantitative research designs. The population of the research consists of 4th grade undergraduate students of the department of music education in Turkey. In the research using cluster sampling unit with random sampling method, n=242 participants from 21 universities were reached. The Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) value of the 'Self-Efficacy Scale in the Field of Guitar Accompaniment', which was designed as a 5-point Likert type and initially consisted of 84 items, was .96 and the Bartlett's Test of Sphericity result was determined as ($\chi^2=21249.64$; $p<.05$). As a result of the exploratory factor analysis (EFA), it was seen that the scale had a 3-factor structure and consisted of 22 items. In line with the literature review and expert opinions, the variance rates of the sub-factors named 'Creativity', 'Technical Skill' and 'Motivation' were 54.59%, 9.89% and 6.37%, respectively, and the total variance explained was 70.85%. As a result of the reliability test, Cronbach's Alpha values were calculated for each sub-factor ($\alpha_{Creativity}=.94$; $\alpha_{Technical\ Skill}=.94$; $\alpha_{Motivation}=.90$) and for the whole scale ($\alpha_{Entire\ Scale}=.96$). As a result, the 'Self-Efficacy Scale in the Field of Guitar Accompaniment' has been revealed as a valid and reliable scale.

Keywords: *Guitar Accompaniment, Self-Efficacy, Scale Development*

GİRİŞ

Gitar diğer batı müziği enstrümanlarına göre yapısal gelişim sürecine daha geç başlamış olmasına rağmen kısa zamanda ülkemizde ve dünyada en popüler çalgılar arasında yerini almıştır (Chapman, 2009; Yılmaz ve Şen, 2016). Gitarın hem eşlik hem solo çalgı olarak kullanılabilmesi, kolay ulaşılabilir, akort edilebilir ve taşınabilir olması, görece ekonomik olması, sabit perdeli ve simetrik yapısı, tınısal zenginliği ile birçok müzik türünde kullanılabilmesi bu durumun en belirgin sebepleri arasında gösterilebilir (Küçükosmanoğlu, 2006; Şenoğlu Önder ve Yıldız, 2008; Uluocak, 2015; Yöndem, 1998). Gitarın yukarıda belirtilen temel özellikleri ile artan popülerliği, ülkemiz müzik eğitiminin çeşitli kollarında eğitim sürecine dahil edilmesini sağlamıştır. Gitar ilk olarak 1973 yılında Erol Küyel tarafından Gazi Eğitim Enstitüsünde 'Okul Çalgı Kümeleri' dersi kapsamında bir eşlik çalgısı olarak formal eğitim sistemi içerisine dahil edilmiş, daha sonra ise 1977 yılında Carlo Domeniconi öncülüğünde Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi İstanbul Devlet Konservatuvarı Gitar Sanat Dalında ana çalgı olarak yerini

almıştır (Kanneci, 2001; Tarman, 1996). Gitarın müzik eğitim sistemi içerisinde bireysel çalgı olarak yer almasının yanı sıra müzik eğitiminin farklı basamaklarında eşlik çalgısı olarak da kullanıldığı görülmektedir (Ayyıldız ve Erim, 2020; Erdoğan, 2007; Uluocak ve Tufan 2010; Uyan, 2017; Yungul, 2008).

Müzik öğretmenliği lisans programları incelendiğinde, T.C. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından hazırlanan ve uygulamaya konulan 1998, 2007 ve 2018 olmak üzere üç adet Müzik Öğretmenliği Lisans Programı bulunmaktadır. Gitar ile eşlik eğitimi 1998 ve 2007 programlarında ilk üç yarıyıl boyunca haftada ikişer saat okutulan ‘Okul Çalgıları’ dersi bünyesinde verilmekteyken 2018 programında bu dersin programdan kaldırıldığı ve yerine V. ve VI. yarıyıllarda haftada birer saat okutulan ‘Gitar Eğitimi ve Eşlikleme’ (GEE) dersinin programa eklendiği görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 1998; YÖK, 2007; YÖK, 2018). Önceki programlarda yer alan Okul Çalgıları dersinin ‘bağlama, blokflüt, mandolin, gitar ve Orff çalgıları’ şeklinde şubelere ayrılması, öğrencilerin bir kısmının gitar ile hiçbir formal ilişkisi olmadan mesleğe başlamalarına neden olduğu bilinmektedir. Yenilenen 2018 programında ise GEE dersi tüm öğrencilere zorunlu olarak okutulmaktadır. Bu noktadan hareketle eşlik kullanımının müzik eğitiminin tüm basamaklarında oldukça etkili olduğu, ayrıca gitarın bir eşlik çalgısı olarak kullanılmasının oldukça avantajlı olduğu (Bağcı, 2009; Boyle ve Lucas, 1990; Erdoğan, 2007; Kardeş, 2018; Yungul, 2008; Uyan, 2017; Yöndem, 1992; Kıvrak, 2003; Akbulut, 2001; Guilbault, 2004; Küçükosmanoğlu, 2011; Ayyıldız ve Erim, 2020; Uluocak ve Tufan, 2010; Yılmaz, 2010; Köz, 2007; Demirtaş ve Akın Şişman, 2021; Halvaşi, Akgül ve Özbek, 2017), fakat müzik öğretmenlerinin eşlik yapma becerileri ile müzik derslerinde eşlik çalgısı kullanma durumlarının oldukça yetersiz olduğu (Sönmezöz, 2006; Akçalı, 2007; Kardeş ve Demirci, 2019; Öztürk, 2001) düşünüldüğünde, yenilenen 2018 programında yer alan Gitar ile Eşlikleme dersini alan müzik öğretmeni adaylarının bu konudaki öz-yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu merak konusu olmuştur.

İlk olarak 1977 yılında psikolog Albert Bandura tarafından ortaya atılan ‘öz-yeterlik’ kavramı, Sosyal Öğrenme Kuramı veya bir diğer adıyla Sosyal-Bilişsel Kuramın temel ilkelerinden biridir. “Kişinin verilen durumsal talepleri karşılamak için gereken

motivasyonu, bilişsel kaynakları ve eylem biçimlerini harekete geçirme yeteneklerine olan inançları” şeklinde tanımlanan öz-yeterlik kavramı, bireyin olası problemlerin üstesinden gelmek için olması gereken eylem planlarını ne kadar iyi uygulayabileceğine ilişkin kendi yargılarıyla ilgilidir (Wood ve Bandura, 1989; Bandura, 1982). Taylor, Locke, Lee ve Gist (1984) tarafından genel olarak “bireylerin belirli bir durumla ne kadar iyi başa çıkabileceklerine ilişkin yargıların görece özgü bir ölçüsü” olarak ifade edilen öz-yeterlik kavramı, kısaca “kişinin bireysel yeteneklerine ve potansiyeline olan inancı” şeklinde tanımlanabilir (Sakız, 2013).

Öz-yeterlik kavramı, kişinin bir konuyla ilgili yapabilirlik düzeyini değil, o konudaki kendi yapabilirlik algısı, bir başka deyişle kendini ne kadar yeterli gördüğü ile ilgilidir. Yeterlik düzeyi ile yeterlik düzeyine ilişkin algılar birbirinden ayrılan iki farklı olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeterlik düzeyi ile öz-yeterlik inancı, bireylerde pozitif veya negatif yönde ilişkili olabilmektedir. Örneğin öz-yeterlik düzeyi düşük olan bir bireyin yeterlik düzeyi yüksek veya tam tersi olabilir. Öz-yeterlik algısı, başa çıkma davranışının başlatılıp başlatılmayacağını, engeller karşısında ne kadar çaba sarf edileceğini ve bu çabanın ne kadar sürdürüleceğinin yanı sıra düşünce kalıpları ile duygusal tepkileri etkiler (Bandura, 1977; Pajares, 2003). Akkoyunlu ve Orhan’a (2003) göre “Öz-yeterlik bir çalışma alanını isteyerek seçme, o işi başarabilmek için büyük bir motivasyon hissetme, çaba gösterme ve o çalışma üzerinde zaman harcama gibi sonuçlar doğurmaktadır”. Öz-yeterlik algılarının bireylerin “seçme davranışı, motivasyon, azim, kolaylaştırıcı düşünme kalıpları ve stres ve depresyonla başa çıkabilme” gibi davranışları üzerinde de etkili olduğu belirtilmektedir (Mager, 1992). Bandura’ya göre insan davranışlarını yordama konusunda öz-yeterlik inancı yeterlik düzeyine göre daha etkilidir. Çünkü öz-yeterlik algısı, sahip olunan bilgi ve beceriler ile ne yapılacağını belirleme konusunda bir etkendir (Pajares, 2003). Yapılan çalışmalarda öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan kişilerin kendileri için belirledikleri hedefler ve bu hedeflere bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Bandura ve Cervone, 1983; Taylor et al, 1984; Locke, Frederick, Lee ve Bobko, 1984; Schunk, 1990).

Bandura (1977) çalışmasında, öz-yeterlik algısının performans üzerinde oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Şeker (2016), bireylerin kendi çalgı performanslarına ilişkin yargıların tümüyle öz-yeterlik algısıyla ilgili olduğunu öne sürmüştür. Öz-yeterlik inancı yüksek olan kişilerin bir problemle karşılaştığında başa çıkma davranışının daha güçlü olduğu, başka bir deyişle öz-yeterlik algısı düşük olan insanlar gibi kolay pes etme eğiliminde olmadıkları belirtilmektedir. Bilindiği üzere çalgı performansı uzun bir çalışma sürecinin, çabanın ve planlamanın bir çıktısıdır. Bu noktadan hareketle çalgı performansı konusunda öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler daha az kaygılı, problemleri daha basit gören ve bu problemlerin üstesinden gelmek için daha çok çaba sarf etme eğiliminde olduklarından dolayı daha başarılı olma potansiyelleri daha yüksektir.

Yapılan literatür taraması sonucunda gitar ile eşliklemeye yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı, müziğin farklı alanlarına yönelik öz-yeterlik ölçekleri geliştirildiği ve farklı çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmüş, fakat gitar eşikleme ile öz-yeterlik kavramlarının bir arada kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte gitar ile eşikleme alanına yönelik yurtiçinde veya yurtdışında herhangi bir öz-yeterlik ölçeğine rastlanmamıştır. Bu durumdan hareketle bu çalışmanın amacı gitar ile eşikleme alanına yönelik geçerli ve güvenilir bir öz-yeterlik ölçeği geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Gitar ile Eşikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği **geçerli** bir ölçme aracı mıdır?
2. Gitar ile Eşikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği **güvenilir** bir ölçme aracı mıdır?

Ayrıca bu çalışmanın gitarın bir eşlik çalgısı olarak kullanılmasının sağladığı avantajların göz önünde bulundurulması ve geliştirilen ölçeğin literatüre kazandırılarak gelecekteki araştırmalarda kullanılabilmesinin yanı sıra gitar eşikleme ve öz-yeterlik kavramlarının birlikte kullanıldığı ilk çalışma olması ve bu alanda geliştirilen ilk öz-yeterlik ölçeği olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, evren bakımından Türkiye'deki müzik eğitimi anabilim dalı lisans 4. sınıf öğrencileri ile ve veri toplama araçları bakımından araştırmacı tarafından geliştirilen

“Kişisel Bilgi Formu” ve “Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” ile sınırlı olup, araştırmada yer alan katılımcıların ölçek maddelerini içtenlikle cevapladığı varsayılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden “Anlık Tarama” deseninde kurgulanmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2020), tarama araştırmasını “Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalar” şeklinde tanımlamıştır. Bu araştırma türleri içinde yer alan anlık tarama araştırmalarının kullanım amacı ise zamandan bağımsız olarak belirli bir zaman dilimindeki mevcut durumu ortaya koymaktır (Karasar, 2002). Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olduğu için anlık tarama deseni kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki müzik eğitimi anabilim dalı lisans 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu durumun sebebi GEE dersinin programda V. ve VI. yarıyıllarda bulunması dolayısıyla katılımcıların ölçek maddeleri ile ilgili hazır bulunuşluk düzeyini gözetmektir. Örneklem birimi olarak küme örnekleme, örnekleme yöntemi olarak ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örneklem biriminin kullanılmasının sebebi veri toplama ve sürecin kontrolü konusunda kolaylığın sağlanması ve zaman ve maliyetin ekonomik kullanılmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Küme olarak belirlenen 28 farklı üniversitede yer alan müzik eğitimi anabilim dalları listelenmiş ve seçkisiz atama yöntemi ile seçilmiştir. Kümelerden elde edilen veri sayıları birbirinden farklı olduğu için seçim işlemi yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılan kadar devam etmiştir. Bu doğrultuda 21 adet müzik eğitimi anabilim dalı lisans 4. sınıf öğrencileri arasından toplam n=242 kişi araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Üniversitelere Göre Dağılımı

Sıra	Üniversite	f	%
1	Trabzon Üniversitesi	18	7.4
2	Giresun Üniversitesi	7	2.9
3	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	11	4.5
4	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	28	11.6
5	Balıkesir Üniversitesi	19	7.9
6	Marmara Üniversitesi	19	7.9
7	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	6	2.5
8	Trakya Üniversitesi	6	2.5
9	Kastamonu Üniversitesi	3	1.2
10	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	25	10.3
11	Pamukkale Üniversitesi	3	1.2
12	Aksaray Üniversitesi	2	0.8
13	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	5	2.1
14	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	0.4
15	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	46	19.0
16	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	4	1.7
17	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	9	3.7
18	Bursa Uludağ Üniversitesi	4	1.7
19	Necmettin Erbakan Üniversitesi	7	2.9
20	Dokuz Eylül Üniversitesi	4	1.7
21	Atatürk Üniversitesi	15	6.2
Toplam		242	100

Yukarıdaki tablodan hareketle araştırmaya katılım oranının en yüksek olduğu üniversitenin Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (%19), en düşük olduğu üniversitenin ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (%0.4) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	157	64.9
	Erkek	85	35.1
Yaş	19-24	203	83.9
	25-30	25	10.3
	30 ve üzeri	14	5.8
Mezun olunan lise türü	Güzel Sanatlar Lisesi	123	50.8
	Diğer	119	49.2
	Toplam	242	100

Tablo 2. incelendiğinde, kadınların (%64.9) erkeklere (%35.1) oranla daha fazla katılım gösterdiği görülmektedir. Katılımcılarının büyük bir çoğunluğunun 19-24 yaş aralığında olduğu (%83.9), 30 ve üzeri yaş aralığında olanların ise en düşük katılım oranında olduğu (%5.8) söylenebilir. Katılımcıların mezun oldukları lise türü incelendiğinde ise güzel sanatlar liselerinden (%50.8) ve diğer liselerden (%49.2) mezun olma durumlarının neredeyse eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Bireysel Çalgılarına Göre Dağılımı

Çalgı	<i>f</i>	%
Gitar	39	16.1
Viyolonsel	14	5.8
Piyano	38	15.7
Flüt	26	10.7
Keman	49	20.2
Bağlama	24	9.9
Kanun	3	1.2
Ud	3	1.2
Tambur	2	0.8
Viyola	14	5.8
Şan	22	9.1
Saksafon	1	0.4
Kontrbas	3	1.2
Klarnet	1	0.4

Trompet	1	0.4
Trombon	1	0.4
Ney	1	0.4
Toplam	242	100

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların bireysel çalgılarının yoğunluklu olarak keman (%20.2), gitar (%16.1) ve piyano (%15.7) olduğu, katılımcılar arasında en düşük orandaki bireysel çalgıların ise saksafon (%0.4), klarnet (%0.4), trompet (%0.4), trombon (%0.4) ve ney (%0.4) olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Çalgısı Gitar Olmayan Katılımcıların Gitar İle İlgili Geçmiş Olma Durumu

Gitar ile ilgili geçmişi olma durumu	<i>f</i>	%
Evet	92	45.3
Hayır	111	54.7
Toplam	203	100

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, bireysel çalgısı gitar olmayan katılımcıların %45.3'ünün GEE dersini almadan önce gitar ile ilgili geçmişi oldukları, %54.7'sinin ise gitar ile ilgili herhangi bir geçmişi olmadıkları belirtilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların GEE 1 ve 2 Derslerinden Geçme/Kalma Durumu

GEE 1 ve 2 derslerinden geçme durumu	<i>f</i>	%
Geçtim	216	89.3
1. dönemden kaldım	4	1.7
2. dönemden kaldım	13	5.4
Her ikisinden kaldım	8	3.3
Cevapsız	1	0.4
Toplam	242	100

Tablo 5. incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%89.3) GEE 1 ve 2 derslerinden geçtiği, en az 1. dönemden kaldıkları (%1.7) ve bir katılımcının soruyu cevapsız bıraktığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde müzik eğitimi alanında üç, ölçme ve değerlendirme alanında iki, eğitim bilimleri alanında bir, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında bir ve Türk dili alanında bir olmak üzere toplam sekiz uzman görüşüne başvurulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu demografik özellikleri tespit etmek amacıyla iki açık uçlu ve beş çoktan seçmeli olmak üzere yedi temel sorudan ve çoktan seçmeli olan dört takip sorusu olmak üzere toplamda on bir sorudan oluşmaktadır.

Tablo 6. Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Sorular

Soru kategorileri	Soru Maddesi	Soru Sayısı
Demografik	1-2-3-4-4a-4b	6
Çalgı	5-5a-5b	3
Okul dışında aktif müzik yapma durumu	6	1
GEE 1 ve 2 derslerinden geçme durumu	7	1
Toplam		11

Tablo 6. incelendiğinde “1-2-3-4-4a-4b” numaralı sorular demografik özellikler, “5-5a-5b” numaralı sorular bireysel çalgı, “6” numaralı soru okul dışında aktif olarak müzik yapma durumu ve “7” numaralı soru GEE 1 ve 2 derslerinden kalma durumları ile ilgilidir. Başlangıçta on bir adet temel sorudan oluşan kişisel bilgi formu uzman görüşleri doğrultusunda yedi temel soruya düşürülmüş ve iki temel soruya ikişer adet takip sorusu eklenmiştir. Uzman görüşleri sonrasında örneklem birimine uygun olan n=10 katılımcı ile pilot uygulama yapılmış ve soruların açık ve anlaşılır olduğu tespit edilerek kişisel bilgi formu son halini almıştır.

Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği

5’li Likert tipinde tasarlanmış olan Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği, “5=Kesinlikle Katılıyorum”, “4=Katılıyorum”, “3=Ne Katılıyorum Ne

Katılmıyorum”, “2=Katılmıyorum”, “1=Kesinlikle Katılmıyorum” cevaplama seçeneklerinden oluşmaktadır. Likert tipi ölçeklerin genellikle inanç, tutum vb. kavramları ölçmede oldukça yaygın kullanıldığı (DeVellis, 2021), ayrıca Likert tipi ölçeklerde daha çok 5’li ve 7’li cevaplama seçeneği bulunan ölçeklerin terci edildiği belirtilmektedir (Şeker ve Gençdoğan, 2014; Tavşancıl, 2014).

Öz-yeterlik kavramına ilişkin literatür taraması ve incelenen öz-yeterlik ölçekleri doğrultusunda 70 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda soru havuzu 29 maddeye inmiş, DeVellis (2021)’in çalışmasında belirttiği üzere artıklık kavramı uygulanarak her bir madde için üç farklı ifade oluşturulmuş ve madde sayısı 87 maddeye ulaşmıştır. Yeniden başvurulmuş uzman görüşleri doğrultusunda madde havuzundaki 6 maddenin ifadeleri değişmiş ve 16 maddenin ölçekten çıkarılıp 13 maddenin ölçeğe eklenmesiyle madde sayısı 84 olarak belirlenmiştir. Ölçekten çıkan ve eklenen maddeler dolayısıyla ölçek maddeleri 1-84 olarak yeniden numaralandırılmıştır. Olumsuz maddelerin olumlu maddelere oranla en fazla 1:5 olması gerektiği sebebiyle (Oyar, 2022), 84 maddenin 71’i olumlu, 13’ü olumsuz olarak tasarlanmıştır. Son olarak örneklem birimine uygun olan n=10 katılımcı ile pilot uygulama yapılarak katılımcı görüşleri doğrultusunda bazı maddelerdeki ifadeler daha açık ve anlaşılır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinde gerekli izinler alındıktan sonra elden, posta yoluyla ve çevrimiçi olmak üzere üç çeşit yöntem kullanılmıştır. Veri toplama sürecinin başında araştırmaya katılımın daha yüksek olması düşüncesiyle elden ve posta yoluyla veri toplama sürecine başlanmış fakat 2022-2023 bahar yarıyılında tüm üniversitelerde uzaktan eğitim yoluyla yapılması kararı ile birlikte veriler çevrimiçi olarak Google Formlar aracılığı ile toplanmıştır.

Veri analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Verilerin betimlenmesi amacıyla yüzde ve frekans değerlerinden, verilerin hatasızlığının kontrolü için ranj değerlerinden ve uç değerlerin belirlenmesi için standart puan (Z puanı) ve kutu grafiğinden

yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek değişkenli normallik testi yapılmış ve çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Örneklem büyüklüğü ve verilerin faktör analizi için uygunluğunu ortaya koymak adına Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi, ölçeğin faktör yapısını çözümlmek için ise eğik döndürme yöntemlerinden Promax yöntemi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ayrıca faktörler arası ilişkiyi saptamak için Pearson korelasyon katsayısından ve ölçek güvenilirliği için Cronbach's Alpha katsayısından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin “Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği geçerli bir ölçme aracı mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Öncesi İşlemler

AFA öncesinde verilerin analiz için uygunluğunu test etmek adına bir dizi işlemden yararlanılmıştır. Veriler SPSS programına aktarılmış ve ilk olarak ters ifadeli maddeler için ters kodlama yapılmıştır (Kilmen, 2020). Ardından sırasıyla verilerin hatasızlığı, kayıp değerler, uç değerler ve verilerin normalliği incelenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2021; Göçer Şahin ve Buluş, 2022).

Araştırma kapsamında n=252 veri elde edilmiştir. Nicel verilerin ranj değerleri içerisinde olduğu ve kategorik değişkenler için belirlenen kodların dışında kalan bir veri olmadığı görülmüş, dolayısıyla hatalı veri girişine rastlanmamıştır.

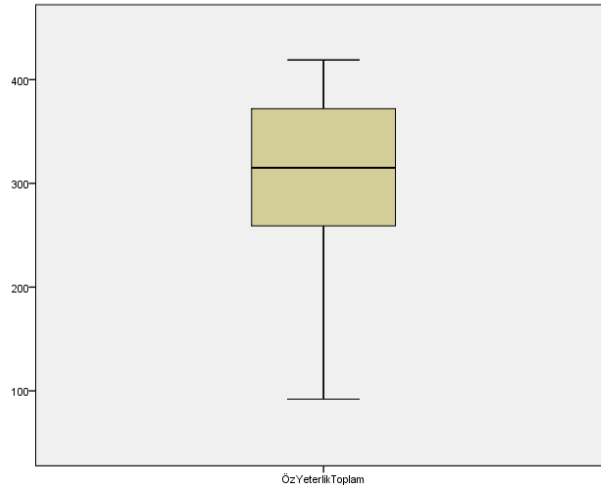
Tablo 7. Kayıp ve Geçersiz Veriler

Verilere ilişkin inceleme	<i>f</i>	%
Kayıp	3	1.2
Geçersiz	7	2.8
Geçerli	242	96
Toplam	252	100

Kayıp ve geçersiz verilere ilişkin yapılan inceleme sonucunda toplamda n=10 adet kayıp ve geçersiz veriye rastlanmıştır. Tespit edilen veriler veri setinden çıkarılarak n=242 veri ile analizlere devam edilmiştir.

Tek değişkenli uç değerlerin tespit edilmesi için yararlanılan standart puanlar (Z puanı) incelendiğinde, K133 numaralı katılımcıya ait veri dışındaki tüm veriler ± 3 aralığında olup yalnızca K133 numaralı verinin ± 4 aralığında olduğu görülmüştür. Çokluk ve diğerleri (2021), Z puanının ± 3 aralığında olması gerektiğini ancak 100'ün üzerindeki örneklem için birkaç katılımcının bu aralığın dışında kalabileceğini ve Z puanının ± 4 aralığına genişletilebileceğini belirtmiştir.

Şekil 1. Kutu Grafiği



Ayrıca Şekil 1 'de yer alan kutu grafiği incelendiğinden veri setinde herhangi bir uç değer olmadığı görülmektedir.

Normallik testinde ise standardize edilmemiş puanlar kullanılarak tek değişkenli normallik incelenmiştir. Yapılan normallik testi sonucunda basıklık (-0.44) ve çarpıklık (-0.66) değerlerinin ± 1 aralığında olduğu saptanmış ve veri setinin normal dağılım

gösterdiği görülmüştür (Çokluk ve diğerleri, 2021; Tabachnick ve Fidell, 2013; George ve Mallery, 2010).

Tablo 8. KMO ve Bartlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Testi (KMO)		.96
Bartlett Küresellik Testi	χ^2	21249.64
	sd	3486
	p	.00
p<.05		

Yapılan KMO ve Bartlett testi sonucunda KMO değeri .96 ve Bartlett Küresellik Testi sonucu ($\chi^2 = 21249.64$; $p < .05$) olarak saptanmıştır. KMO değerinin .70'in üzerinde olması ve anlamlılık (p) değerinin .05'in altında olması veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. KMO değerinin .90'ın üzerinde olması ise 'mükemmel' olarak nitelendirilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2021). AFA öncesi yapılan işlemler sonucunda veri setinin AFA için uygun olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

AFA yapılırken faktörlerin birbirleri ile ilişkili olduğu düşünüldüğünden dolayı eğik döndürme yöntemlerinden Promax yönteminden yararlanılmıştır (Brown'dan aktaran Göçer Şahin ve Buluş, 2022; Çokluk ve diğerleri, 2021).

1. AFA sonucunda ölçeğin 11 faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranının %72.84 olduğu saptanmıştır. Madde faktör yükü 0.40'ın altında olan 5 madde ve binişik olduğu tespit edilen 5 madde veri setinden çıkarılarak 74 madde ile analiz tekrarlanmıştır.
2. AFA sonucunda ölçeğin 10 faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranının %72.86 olduğu saptanmıştır. Madde faktör yükü 0.40'ın altında olan 6 madde veri setinden çıkarılarak 68 madde ile analiz tekrarlanmıştır.
3. AFA sonucunda ölçeğin 10 faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranının %73.76 olduğu saptanmıştır. Madde faktör yükü 0.40'ın altında olan 2 madde veri setinden çıkarılarak 66 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

4. AFA sonucunda ölçeğin 9 faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranının %72.09 olduğu saptanmıştır. Madde faktör yükü 0.40'ın altında olan 1 madde ve binişik olduğu tespit edilen 1 madde veri setinden çıkarılarak 64 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

5. AFA sonucunda ölçeğin 9 faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranının %72.57 olduğu saptanmıştır. Binişik olduğu tespit edilen 1 madde veri setinden çıkarılarak 63 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

6. AFA sonucunda ölçeğin 9 faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranının %72.57 olduğu saptanmıştır. 7. faktörde 1 madde, 8. faktörde ise 2 madde olduğu görülmüştür. Her bir faktörde en az 3 madde bulunması gerektiğinden dolayı (Göçer Şahin ve Buluş, 2022) belirlenen 3 madde veri setinden çıkarılarak 60 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

7. AFA sonucunda ölçeğin 8 faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranının %72.80 olduğu saptanmıştır. Madde faktör yükü .40'ın altında olan 2 madde ve binişik olduğu tespit edilen 3 madde veri setinden çıkarılarak 55 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

8. AFA sonucunda ölçeğin 7 faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranının %71.68 olduğu saptanmıştır. Madde faktör yükü .40'ın altında olan 1 madde ve binişik olduğu tespit edilen 2 madde veri setinden çıkarılarak 52 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

9. AFA sonucunda ölçeğin 7 faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranının %71.94 olduğu saptanmıştır. Binişik olduğu tespit edilen 1 madde veri setinden çıkarılarak 51 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

10. AFA sonucunda ölçeğin 7 faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranının %72.00 olduğu saptanmıştır. Madde faktör yükü .40'ın altında olan ve binişik olan herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. DeVellis (2021), artıklık bulunan maddeler arasından en iyi maddenin seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sebeple faktör yükü artıklarına göre daha düşük olduğu tespit edilen 18 madde veri setinden çıkarılarak 33 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

11. AFA sonucunda ölçeğin 5 faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranının %68.43 olduğu saptanmıştır. Binişik olduğu tespit edilen 1 madde veri setinden çıkarılarak 32 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

12. AFA sonucunda ölçeğin 5 faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranının %68.62 olduğu saptanmıştır. 5. faktörde yalnızca 2 madde olması sebebiyle bu 2 madde veri setinden çıkarılarak 30 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

13. AFA sonucunda ölçeğin 4 faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranının %67.14 olduğu saptanmıştır. Madde faktör yükü .40'ın altında olan ve binişik olan herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Aynı faktörler altında toplanan maddeler kavramsal açıdan incelendiğinde 4. faktörde yer alan maddelerin kavramsal açıdan diğer faktörlere ait olan olumsuz maddeler olduğu görülmüştür. Bu sebeple dördüncü faktörde yer alan 4 madde veri setinden çıkarılarak 26 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

14. AFA sonucunda ölçeğin 3 faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranının %69.09 olduğu saptanmıştır. Madde faktör yükü .40'ın altında olan 1 madde veri setinden çıkarılarak 25 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

15. AFA sonucunda ölçeğin 3 faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranının %69.54 olduğu saptanmıştır. Madde faktör yükü .40'ın altında olan ve binişik olan herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 3. faktörde yer alan 2 madde ile 2. faktörde yer alan 1 maddenin kavramsal açıdan farklı olduğu belirtilmiştir. Belirtilen 3 madde veri setinden çıkarılarak 22 madde ile analiz tekrarlanmıştır.

16. AFA sonucunda ölçeğin 3 faktörlü ve açıklanan toplam varyans oranının %70.85 olduğu saptanmıştır. Madde faktör yükü .40'ın altında olan ve binişik olan herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Maddeler yeniden incelenerek uzman görüşü alınmış ve aynı faktör altında toplanan maddelerin kavramsal açıdan da uygun oldukları görülmüştür. Son analize ait bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 9. Madde Çıkarım Yükleri

Madde	Başlangıç	Çıkarım
M68	1	.76
M44	1	.73
M41	1	.75
M17	1	.63
M16	1	.74
M67	1	.71
M15	1	.55
M42	1	.75
M69	1	.63
M28	1	.68
M29	1	.74
M13	1	.78
M6	1	.68
M9	1	.68
M4	1	.65
M34	1	.78
M56	1	.74
M83	1	.77
M82	1	.75
M76	1	.67
M74	1	.74
M79	1	.67

Çıkarma Metodu: Temel Bileşenler Analizi

Tablo 9. incelendiğinde, madde çıkarım yüklerinin .55 ile .78 aralığında olduğu görülmektedir.

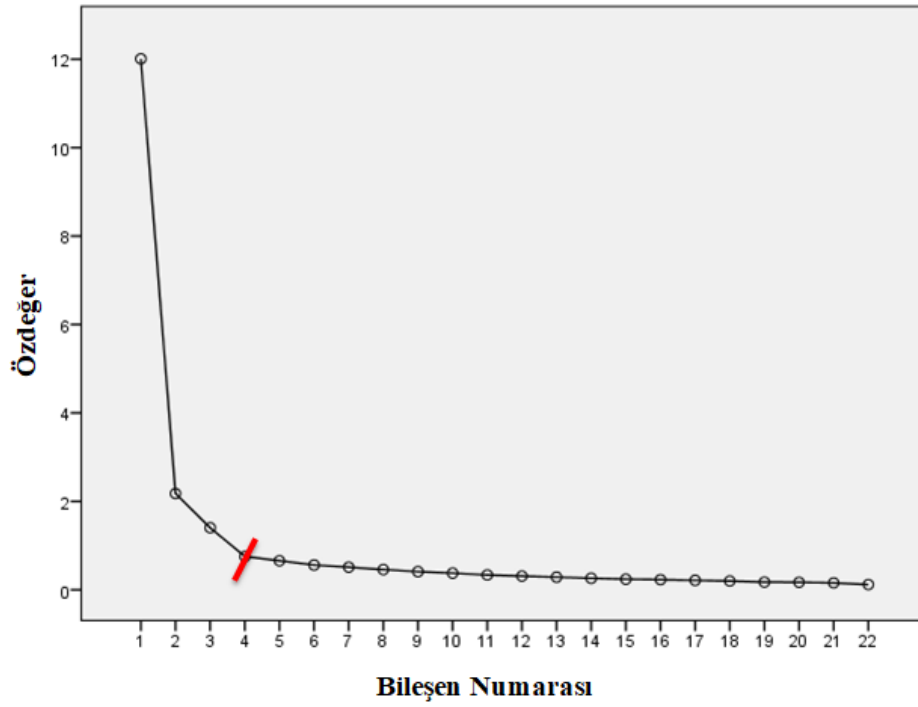
Tablo 10. Açıklanan Toplam Varyans

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Türetilen Kareler Toplamı Yükleri			Çevrilmiş Kareler Toplamı Yükleri
	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif (%)	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif (%)	
1	12.01	54.59	54.59	12.01	54.59	54.59	9.92
2	2.18	9.89	64.48	2.18	9.89	64.48	10.41
3	1.40	6.37	70.85	1.40	6.37	70.85	7.24
4	.76	3.43	74.29				
5	.66	2.98	77.27				
6	.56	2.55	79.81				
7	.51	2.33	82.14				
8	.46	2.08	84.22				
9	.41	1.86	86.08				
10	.38	1.71	87.79				
11	.34	1.52	89.31				
12	.31	1.40	90.71				
13	.29	1.30	92.01				
14	.26	1.19	93.20				
15	.24	1.09	94.29				
16	.23	1.04	95.33				
17	.21	.97	96.30				
18	.20	.90	97.20				
19	.17	.79	97.98				
20	.17	.77	98.75				
21	.16	.71	99.46				
22	.12	.54	100.00				

Tablo 10. incelendiğinde birinci faktöre ait toplam özdeğerin 12.01 ve açıklanan varyans oranının %54.59 olduğu, ikinci faktöre ait toplam özdeğerin 2.18 ve açıklanan varyans oranının %9.89 olduğu ve üçüncü faktöre ait toplam özdeğerin 1.4 ve açıklanan varyans oranının %6.37 olduğu görülmektedir. Faktörlere ait varyans oranının %5'in üzerinde olması ve özdeğeri 1'den büyük olan faktörlerin faktör olarak değerlendirilmesi önerilmektedir (Kaiser'den aktaran Kılıç, 2022). Özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyans

oranı %5'in üzerinde olan üç adet faktör görülmektedir. Yukarıdaki tabloya göre ölçeğin üç faktörlü olduğu ve üç faktörün toplam varyans oranının %70.85 olduğu görülmektedir. Çok faktörlü yapılarda açıklanan varyans oranı %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk'ten aktaran Çokluk ve diğerleri, 2021).

Şekil 2.Yamaç Birikinti Grafiği



Yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, dördüncü faktörden itibaren özdeğerler arasındaki farkın giderek azaldığı, başka bir ifadeyle “grafığın plato yaptığı” görülmektedir (Kılıç, 2022). İlk üç faktör için öz değerlerin 1'den yüksek olduğu ve faktörler arasındaki eğimin yüksek olduğu görülmektedir. Grafik incelendiğinde ölçeğin üç faktörlü yapıda olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Örüntü Matrisi

Madde	Bileşen		
	1	2	3
M68	.92		
M44	.89		
M41	.85		
M17	.84		
M67	.82		
M15	.79		
M16	.74		
M69	.63		
M42	.57		
M4		.91	
M6		.86	
M28		.85	
M13		.84	
M34		.84	
M9		.81	
M29		.73	
M56		.70	
M82			.90
M83			.86
M74			.85
M76			.84
M79			.59

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, 1. faktörde 9 madde, 2 faktörde 8 madde ve 3. faktörde 5 madde olduğu görülmektedir. Kline (1994), .60 ve üzerindeki yük değerlerini yüksek ve .30-.59 arasındaki yük değerlerini orta düzeyde yük değeri olarak; Tabachnick ve Fidell (2013) ise .71 ve üzeri yük değerlerini 'mükemmel', .63-.70 arasındaki yük değerlerini 'çok iyi' ve .55-.62 arasındaki yük değerlerini 'iyi' olarak tanımlamıştır. Kline'in (1994) tanımına göre 22 maddenin 20'si yüksek, 2'si orta düzeyde; Tabachnick ve Fidell'in (2013) tanımına göre ise 22 maddenin 18'i mükemmel, 2'si çok iyi ve 2'si iyi düzeyde faktör yüklerine sahiptir.

Tablo 12. Faktörler ve Faktörlere Ait Maddeler

1. Faktör: Yaratıcılık	
No	Madde
M68	Eşliği olmayan bir okul şarkısına farklı fonksiyonları (derece) kullanarak gitar eşliği yazabilirim.
M44	Eşliği olmayan bir okul şarkısına gitar eşliği yazmakta zorlanmam.
M41	Eşliği olmayan bir okul şarkısına uygun akorlar yazabilirim.
M17	İlk defa duyduğum bir ezginin fonksiyonlarını (derece) bulabilirim.
M67	Eşliği olmayan bir okul şarkısına farklı ritmik figürasyonlar kullanarak gitar eşliği yazabilirim.
M15	Eşliği olan bir okul şarkısının armonik analizini yapabilirim.
M16	Gitar ile bir okul şarkısını çocuk veya gençlerin ses aralıklarına uygun olacak şekilde farklı bir tona aktarabilirim.
M69	Gitarda kelepçe (capo) kullanarak bir okul şarkısını başka bir tona rahatlıkla aktarabilirim.
M42	Basit ölçülerdeki ritim yapılarını farklı varyasyonlar ile çalabilirim.
2. Faktör: Teknik Beceri	
No	Madde
M4	Sağ el parmakları için kullanılan harfleri doğru bir şekilde uygulamakta zorlanmam.
M6	Gitarda basit ölçülerdeki (2/4, 3/4 vb.) ritim yapılarını çalabilirim.
M28	Sol el parmak numaralarını doğru bir şekilde uygulamakta zorlanmam.
M13	Basit ölçülerdeki ritim kalıplarını kullanarak gitar ile eşlik yapabilirim.
M34	Gitarda farklı akor geçişlerini yapmaktan zorlanmam.
M9	Bareli akorları rahatlıkla basabilirim.
M29	Basit düzeyli sağ el arpej tekniklerini uygulamakta zorlanmam.
M56	Gitarda I. pozisyondaki temel akorları bastığımda temiz ses elde etmekte zorlanmam.
3. Faktör: Motivasyon	
No	Madde
M82	Gitar ile iyi eşlik yapabilen kimseleri görmek gitara olan ilgimi artırır.
M83	Gitar ile eşlik yapmama ilgili olumlu tepkiler almak, gitarla daha fazla vakit geçirmem konusunda motivasyonumu artırır.
M74	Gitar ile eşlik yapma becerimi geliştirmek için çaba sarf ederim.
M76	Gitar ile eşlik yaparken zorlandığım bir yerin üstesinden gelebilmek için daha çok çalışırım.
M79	Gitar ile eşlik yapmaktan zevk alırım.

Yapılan analizler sonucunda faktörler altında toplanan maddeler incelenerek literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda faktörler isimleri sırasıyla ‘Yaratıcılık’, ‘Teknik Beceri’ ve ‘Motivasyon’ şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 13. Bileşen Korelasyon Matrisi

Bileşen	Yaratıcılık	Teknik Beceri	Motivasyon
Yaratıcılık	1	.69	.48
Teknik Beceri	.69	1	.60
Motivasyon	.48	.60	1

Faktörlere ait Pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde, tüm faktörler arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir ($.30 < r < .70$). Faktörler arasında anlamlı ilişki bulunması, AFA yapılırken eğik döndürme yönteminin kullanılmış olmasını doğrulamıştır (Flora'dan aktaran Göçer-Şahin ve Buluş, 2022; Çokluk ve diğerleri, 2021).

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin “Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği **güvenilir** bir ölçme aracı mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğinin ortaya konması için her bir alt faktör ve tüm ölçek için Cronbach's Alpha (α) katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 14. Faktörlere ve Ölçeğin Bütününe Ait Güvenirlilik Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
Yaratıcılık	9	.94
Teknik Beceri	8	.94
Motivasyon	5	.90
Ölçeğin Bütünü	22	.96

Tablo 14. incelendiğinde, Yaratıcılık, Teknik Beceri ve Motivasyon faktörlerine ait Cronbach's Alpha değerlerinin sırasıyla .94, .94 ve .90 olduğu görülmektedir ($\alpha_{\text{Yaratıcılık}}=.94$; $\alpha_{\text{Teknik Beceri}}=.94$; $\alpha_{\text{Motivasyon}}=.90$). Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach's Alpha değeri ise .96 olarak saptanmıştır ($\alpha_{\text{Ölçeğin Bütünü}}=.96$). Yapılan güvenilirlik testleri sonucunda her bir faktörün ve ölçeğin güvenilir olduğu ($\alpha > .70$) ortaya konmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği 5’li Likert tipinde tasarlanmıştır. Literatür incelendiğinde, müzik alanında geliştirilen öz-yeterlik ölçeklerinin genel olarak 5’li Likert tipinde tasarlandığı (Lehimler, 2019; Akıncı, 2017; Kurtuldu ve Bulut, 2017; Çelenk ve Şen, 2016; Girgin, 2015; Gün, 2014; Vaizman ve Harpaz, 2022; Biasutti ve Concina, 2017); 5’li Likert tipi ölçeklerin dışında 4’lü Likert, 7’li Likert, 0-10 ve 0-100 aralıklı cevaplamalı olarak tasarlanan ölçeklerin de bulunduğu görülmektedir. (Şeker, 2016; Piji, 2007; Ritchie ve Williamon, 2010; Zelenak, 2010; Nielsen, 2004). Araştırma sonucunda geliştirilen Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği ölçek tipi bakımından literatürdeki araştırmalar ile benzerlik göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği’nin 22 maddeden oluştuğu görülmüştür. Müzik alanında geliştirilen öz-yeterlik ölçeklerinin genel olarak 14 ile 32 madde aralığında madde sayısına sahip oldukları görülmektedir (Lehimler, 2019; Akıncı, 2017; Kurtuldu ve Bulut, 2017; Şeker, 2016; Çelenk ve Şen, 2016; Girgin, 2015; Gün, 2014; Piji, 2007; Vaizman ve Harpaz, 2022; Ritchie ve Williamon, 2010; Zelenak, 2010). Araştırma sonucunda geliştirilen Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği madde sayısı bakımından literatürdeki araştırmalar ile benzerlik göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği’nin 3 faktörlü yapıda olduğu ortaya konmuştur. Faktör isimleri sırasıyla ‘Yaratıcılık’, ‘Teknik Beceri’ ve ‘Motivasyon’ olarak belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde, müzik alanında geliştirilen öz-yeterlik ölçeklerinin en az 1 ve en fazla 6 faktör oluştuğu, çoğunun ise 3 faktörlü yapıda olduğu görülmektedir (Şeker, 2016; Girgin, 2015; Gün, 2014; Vaizman ve Harpaz, 2022; Bisautti ve Concina, 2017). Geliştirilen ölçek faktör sayısı bakımından literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği’nin geliştirilmesinde (n=242) kişiden elde edilen veriler ile analiz yapılmıştır. Literatür incelendiğinde, müzik ve öz-

Gitar ile Eşlikleme Alanına Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi...

yeterlik alanındaki ölçek geliştirme çalışmalarında $84 < n < 457$ arasında veri seti ile analiz yapılmıştır. Yapılan çalışmaların çoğunda ise $200 < n < 300$ veri sayısı kullanılmıştır (Akıncı, 2017; Vaizman ve Harpaz, 2022; Ritchie ve Williamon, 2010; Zelenak, 2010). Örneklem büyüklüğü bakımından bu araştırma literatürdeki araştırmalar ile benzerlik göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği'nin açıklanan toplam varyans oranı %70.85 olarak hesaplanmıştır. Literatür incelendiğinde müzik ve öz-yeterlik alanında geliştirilen ölçeklerin açıklanan toplam varyans değerinin %39.16 ile %70.61 aralığında değerler aldığı görülmektedir (Lehimler, 2019; Akıncı, 2017; Kurtuldu ve Bulut, 2017; Şeker, 2016; Çelenk ve Şen, 2016; Girgin, 2015; Gün, 2014; Piji, 2007). Çok faktörlü yapılarda açıklanan toplam varyans oranının %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl'dan aktaran Çokluk ve diğerleri, 2021). Ayrıca varyans oranı yükseldikçe ölçeğin faktör yapısının daha güçlü olduğu belirtilmektedir (Gorsuch'tan aktaran Çokluk ve diğerleri, 2021). Literatürde bulunan çalışmalar ile karşılaştırıldığında Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği'nin açıklanan toplam varyans oranının literatürdeki çalışmalar arasında bulunan en yüksek değerden daha yüksek olduğu ($\%70.85 > \%70.61$) ve güçlü bir faktör yapısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenirlilik testi sonucunda Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Cronbach's Alpha değeri .96 olarak saptanmıştır. Literatür incelendiğinde, müzik ve öz-yeterlik alanındaki ölçek geliştirme çalışmalarında güvenirlik katsayılarının $.78 < r < .97$ aralığında değer aldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların birçoğunun güvenirlik katsayısı ise $r > .90$ şeklindedir (Lehimler, 2019; Akıncı, 2017; Kurtuldu ve Bulut, 2017; Şeker, 2016; Gün, 2014; Piji, 2007; Vaizman ve Harpaz, 2022; Zelenak, 2010). Yapılan güvenirlik testi sonucunda Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı bakımından literatürdeki araştırmalar arasında yer alan tavan değerine oldukça yakın olduğu ($r = .96 < .97$) ve yüksek düzeyde güvenilir olduğu saptanmıştır.

Müzik ve öz-yeterlik alanına yönelik ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde yapılan çalışmaların bir kısmında yalnızca AFA tercih edilirken (Lehimler, 2019; Akıncı, 2017; Çelenk ve Şen, 2016; Girgin, 2015; Gün, 2014; Piji, 2007), bir kısmında ise hem AFA hem de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) tercih edilmiştir (Kurtuldu ve Bulut, 2017; Şeker, 2016). Bir çalışmada ise yalnızca DFA tercih edilmiştir (Zelenak, 2010). Bu ölçek geliştirme çalışması, AFA tercih edilmesi bakımından literatürdeki çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konmuştur.

Gelecek çalışmalar için Gitar ile Eşlikleme Alanında Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği'nin farklı örneklemeler üzerinde test edilerek DFA ile var olan yapının doğrulanması; çeşitli değişkenler ile gitar eşlik alanındaki öz-yeterlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi; gitar eşlik alanındaki öz-yeterlik düzeyi ile müziğin farklı alanlarına yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi vb. çalışmalar yapılabileceği önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbulut, F. (2001). *Gitar eşlikli okul şarkılarının müzik eğitimindeki önemi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Akçalı, O. G. (2007). *Müzik öğretmenlerinin eğitim müziğinde çoksesli eşliklemeye yaklaşımları ve eşlikte harf şifre yöntemini kullanma durumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akıncı, M. Ş. (2017). *Müzik öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle müzik uygulamalarına ilişkin özyeterlik algıları*. (Doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93. Retrieved from: <http://tojet.net/articles/v2i3/2311.pdf>
- Ayyıldız, E. B. ve Erim, A. (2020). Gitara uyarlanan okul şarkılarının müzik derslerinde kullanılabilirliği: Bir eylem araştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(45), 85-104. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1068617>
- Bağcı, H. (2009). *Eşlik desteğinin armoni ve solfej eğitimindeki başarı düzeyine etkisi*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. ProQuest Dissertations ve Theses Global. (Yayın No. 28531046)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. and Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028. doi: 10.1037/0022-3514.45.5.1017
- Biasutti, M. and Concina, E. (2017). The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. *Musicae Scientiae*, 22(2), 264-279. doi: 10.1177/1029864916685929
- Boyle, J. D. and Lucas, K. V. (1990). The effect of context on sightsinging. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 106, 1-9. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/40318858>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Chapman, R. (2009). Bütün yönleriyle *gitarlar* (3. Baskı) (Çev. Karul, C.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 1993).
- Çelenk, K. ve Şen, Y. (2016). Müzik öğretmenliği programı için "geleneksel türk müziği derslerine ilişkin özyeterlik algısı ölçeği" geliştirme çalışması. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(28), 131-150. [doi: 10.7816/idil-05-28-09](https://doi.org/10.7816/idil-05-28-09)
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, S. ve Akın Şişman, Ö. (2021). İlköğretim 7. sınıf müzik dersinde şarkıların piyano eşlikli öğretilmesinin öğrenci kazanımlarına etkileri: Denizli ili örneği. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(47), 309-321. [doi: 10.32547/ataunigsed.880869](https://doi.org/10.32547/ataunigsed.880869)
- DeVellis, R. F. (2021). Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar (3. Baskı) (Çev. Totan, T.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2012).
- Erdoğan, C. (2007). *Duyuş eğitiminde eşlik çalgısı olarak klasik gitarın kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- George, D. and Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update* (10. Basım). Boston: Pearson.
- Girgin, D. (2015). Çalgı performansı özyeterlik inancı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 107-114. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/398957>
- Göçer Şahin, S. ve Buluş, M. (Ed.). (2022). *Adım adım uygulamalı istatistik* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Guilbault, D. M. (2004). The effect of harmonic accompaniment on the tonal achievement and tonal improvisations of children in kindergarten and first grade. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 64-76. [doi: 10.2307/3345525](https://doi.org/10.2307/3345525)
- Gün, E. (2014). *Piyano performans öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Halvaşı, B., Akgül, A. ve Özbek, Ö. (2017). Enstrüman eşlikli uygulamaların ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarına ve başarılarına etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 217-233. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/391891>
- Kanneci, A. (2001). *Gitar için beste yapmış türk bestecilerinin eğitimi ve yapıtlarının uluslararası gitar repertuarındaki yeri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

- Kardeş, B. (2018). *Müzik eğitiminde kullanılan şarkıların eşliklenmesine yönelik materyal geliştirme ve kullanılabilirliği*. (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa. ProQuest Dissertations & Theses Global. (Yayın No. 28743213)
- Kardeş, B. ve Demirci, Ş. A. (2019). Müzik derslerinde eşlik kullanımının müzik öğretmenleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (42), 157-172. doi: [10.32547/ataunigsed.500672](https://doi.org/10.32547/ataunigsed.500672)
- Kılıç, A. F. (2022). Açımlayıcı faktör analizinde boyut sayısına karar verme: Yöntemlere kısa bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 305-318. doi: [10.30794/pausbed.1095936](https://doi.org/10.30794/pausbed.1095936)
- Kıvrak, Y. (2003, Ekim). Müzik Eğitimi Çalgılarımız [Öz]. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumunda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya. https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/Y-Kivrak_2.html adresinden erişilmiştir.
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Abingdon: Routledge.
- Köz, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe'de görev yapan, bireysel çalgı eğitimi (gitar) alanı mezunu, müzik öğretmenlerinin okul şarkılarına eşlik etmede karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. ProQuest Dissertations & Theses Global. (Yayın No. 28524767)
- Kurtuldu, M. K. ve Bulut, D. (2017). Development of a self-efficacy scale toward piano lessons. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(3), 835-857. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148060.pdf>
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2006). *Eğitim fakültelerinde başlangıç gitar eğitiminde kullanılan metotların incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2011). *İlköğretim ikinci kademedeki şarkı öğretiminde kullanılan eşlik çalgılarının etkililiğinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lehimler, E. (2019). Armoni dersine ilişkin özyeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (43), 1-8. doi: [10.32547/ataunigsed.536930](https://doi.org/10.32547/ataunigsed.536930)
- Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C. ve Bobko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 241-251. doi: [10.1037/0021-9010.69.2.241](https://doi.org/10.1037/0021-9010.69.2.241)
- Mager, R. F. (1992). No self-efficacy, no performance. *Training*, 29(4), 32-36.

- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32(4), 418-431. [doi: 10.1177/0305735604046099](https://doi.org/10.1177/0305735604046099)
- Öztürk, G. (2001). *İlköğretim kurumlarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin çalgılarını kullanmadaki yeterlilik durumları*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. [doi: 10.1080/10573560308222](https://doi.org/10.1080/10573560308222)
- Piji, D. (2007). Müzik öğretmeni adaylarına yönelik piyano ile eşlik alanında yeterlik algısı ölçeği'nin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 111-132. <https://openaccess.marmara.edu.tr/server/api/core/bitstreams/3f4faf4c-c0b1-4358-8ae5-71e62e7d97df/content>
- Ritchie, L. and Williamon, A. (2010). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 39(3), 328-344. [doi: 10.1177/0305735610374895](https://doi.org/10.1177/0305735610374895)
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153499>
- Sönmezöz, F. (2006). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki eşlik öğretiminin müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86. [doi: 10.1207/s15326985ep2501_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6)
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şeker, S. S. (2016). Çalgı performansına ilişkin öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5150-5162. [doi: 10.14687/jhs.v13i3.3933](https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.3933)
- Şenoğlu Önder, C. ve Yıldız, G. (2008). Klasik gitar eğitiminin boyutları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(15), 115-133. https://www.researchgate.net/publication/336879269_Klasik_Gitar_Egitiminin_Boyutlari
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Basım). Boston: Pearson.
- Tarman, S. (1996). *Bekir Küçükay'ın klasik gitar için başlangıç metodunun hedef, hedef davranış ve konu kapsamı yönünden incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Taylor, M. S., Locke, E. A., Lee, C. and Gist, M. E. (1984). Type A behavior and faculty research productivity: What are the mechanism? *Organizational Behavior and Human Performance*, 34, 402-418. [doi: 10.1016/0030-5073\(84\)90046-1](https://doi.org/10.1016/0030-5073(84)90046-1)
- Uluocak, S. ve Tufan, E. (2010). Öğretmen çalgısı olarak gitar kullanımının ilköğretim öğrencilerinin müzik dersi başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 597-606. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817826>
- Uluocak, S. (2015). Türkiye’de Cumhuriyet’in ilk elli yılında klasik gitar eğitimi: Paleologos ve öğrencileri. *Sahne ve Müzik*, (1), 60-80. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/116963>
- Vaizman, T. and Harpaz, G. (2022). Retuning music teaching: Online music tutorials preferences as predictors of amateur musicians’ music self-efficacy in informal music learning. *Research Studies in Music Education*, 0(0), 1-18. [doi: 10.1177/1321103X221100066](https://doi.org/10.1177/1321103X221100066)
- Wood, R. and Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415. [doi: 10.1037/0022-3514.56.3.407](https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.407)
- Uyan, M. O. (2017). Solfej eğitiminde eşlik çalgısı olarak gitar ve piyano kullanımının karşılaştırılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 142-149. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/408600>
- Yılmaz, E. (2010). Okul şarkılarının klasik gitar ile eşliklendirilmesine yönelik öğretmen görüşleri ve okul şarkıları için eşliklendirme örnekleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Yılmaz, H. ve Şen, Ü. S. (2016). Gitar’ın popülerlik durumunun incelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 5(25), 1491-1521. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=692487>
- Yöndem, S. (1992). *Eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümlerinde anadal gitar eğitimi nasıl olmalıdır?*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yöndem, S. (1998). *Türkiye’deki mesleki müzik yüksek öğretim kurumlarında klasik gitara uyarlanmış türkü kaynaklı eğitim müziklerinin öğretiminde ve seslendiriminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yungul, O. (2008). *Okul şarkılarının gitar ile eşliklenmesinde örnek bir model*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu. (1998, Mart). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı, Yükseköğretim Kurulu.

<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>

Yükseköğretim Kurulu. (2007, Haziran). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı, Yükseköğretim Kurulu.

<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>

Yükseköğretim Kurulu. (2018, 30 Mayıs). Müzik öğretmenliği lisans programı. Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı, Yükseköğretim Kurulu.

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Zelenak, M. S. (2010). Development and validation of the music performance self-efficacy scale. *Music Education Research International*, 4(1), 31-43. Retrieved from: <http://cmer.arts.usf.edu/content/articlefiles/3122-meri04pp31-43.pdf>

SUMMARY

Aim

The aim of this research is to develop a valid and reliable self-efficacy scale in the field of guitar accompaniment.

Method

This research was designed in the survey research design, one of the quantitative research designs. The population of the research consists of 4th grade undergraduate students of the department of music education in Turkey. The sample of the study consists of $n=242$ participants from 21 universities. Cluster sampling was used as the sampling unit and simple random sampling method was used as the sampling method. 'Personal Information Form' and 'Self-Efficacy Scale in the Field of Guitar Accompaniment' developed by the researcher were used as data collection tools in the study. A total of eight experts' opinions from different fields were consulted in the development of data collection tools. The Personal Information Form consists of 11 questions and the Self-Efficacy Scale in the Field of Guitar Accompaniment which was designed as a 5-point Likert type consisted of 84 items initially. SPSS 23 package program was used in data analysis. Percentage, frequency, range, standard score (Z score), box plot, skewness, kurtosis, KMO and Bartlett's Test, exploratory factor analysis (EFA), Pearson correlation coefficient and Cronbach's alpha coefficient were used in the analysis of the data.

Findings

The Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) value of the 'Self-Efficacy Scale in the Field of Guitar Accompaniment' was .96 and the Bartlett's Test of Sphericity result was determined as ($\chi^2=21249.64$; $p<.05$). As a result of the exploratory factor analysis (EFA) conducted 16 times, it was seen that the scale had a 3-factor structure and consisted of 22 items. In line with the literature review and expert opinions, the variance rates of the sub-factors named 'Creativity', 'Technical Skill' and 'Motivation' were 54.59%, 9.89% and 6.37%, respectively, and the total variance explained was 70.85%. When the Pearson correlation coefficients of the factors are examined, it is seen that there is a moderate and positive relationship between all factors ($.30<r<.70$). As a result of the reliability test, Cronbach's Alpha values were calculated for each sub-factor ($\alpha_{Creativity}=.94$; $\alpha_{Technical\ Skill}=.94$; $\alpha_{Motivation}=.90$) and for the whole scale ($\alpha_{Entire\ Scale}=.96$).

Results and Discussion

The Self-Efficacy Scale in the Field of Guitar Accompaniment is similar to the scales developed in the field of music and self-efficacy in that it is a 5-point Likert type, consisting of 22 items and 3 factors. When compared with the studies in the literature, it was concluded that the total variance explained of the Self-Efficacy Scale in the Field of Guitar Accompaniment was higher than the highest value found among the studies in the literature (70.85%>70.61%) and it shows that the scale has a strong factor structure. As a result of the reliability test, it was determined that the Self-Efficacy Scale in the Field of Guitar Accompaniment was very close to the ceiling value among the studies in the literature in terms of reliability coefficient ($r=.96<.97$) and was highly reliable. As a result, the Self-Efficacy Scale in the Field of Guitar Accompaniment has been revealed as a valid and reliable scale. For future studies, the Self-Efficacy Scale in the Field of Guitar Accompaniment will be tested on different samples and the existing structure will be confirmed by confirmatory factor analysis; Examining the relationship between various variables and self-efficacy level in the

field of guitar accompaniment; It is suggested that studies such as examining the relationship between self-efficacy level in the field of guitar accompaniment and self-efficacy levels in different areas of music can be conducted.

ORCID

Mert ERGÜL  ORCID 0000-0002-8885-4136

Sadık YÖNDEM  ORCID 0000-0001-7838-6220

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmanın yürütülmesi sürecinde Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Prof. Dr. Melek Gülşah Şahin, Prof. Dr. Ahmet Serkan Ece ve Prof. Dr. Onur Zahal hocaların desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırmanın hazırlık, veri toplama, verilerin analizi, bulguların sunumu ve kaynakça gösterimini içeren tüm aşamalarında bilimsel kurallara uygun davranılmıştır. Ayrıca bu araştırma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 2022/63 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Sanat Eğitimi Derslerinin Okul Uygulamalarındaki Yeterliğine Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri *

Opinions of Prospective Primary School Teachers on the Adequacy of Art Education Courses in School Practicum

Ruhi ÇAY¹

¹Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi
Ana Bilim Dalı. ruhi.cay@erdogan.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 10.06.2024 *Yayına Kabul Tarihi: 27.09.2024*

ÖZ

Bu araştırmada, sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan sanat eğitimi derslerinin okul uygulamalarındaki yeterliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla katılımcılar ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaşları 21-24 arasında (ortalama yaş=22,35) değişmekte ve 18 kadın 2 erkekten oluşmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sorularının her biri tema olarak belirlenmiş, temalar altında alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Araştırmada, özellikle görsel sanatlar eğitimi dersinin sekizinci yarıyıldan itibaren verilmesinden dolayı sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecinde ders planı hazırlama, sınıf yönetimi, konu bilgisi ve sanatsal uygulamalar noktasında bazı problemler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Görsel sanatlar eğitimi, İlköğretimde sanat eğitimi, Öğretmenlik uygulaması

ABSTRACT

In this study, it was aimed to reveal the opinions of prospective primary school teachers about the adequacy of art education courses in the undergraduate program of primary school teaching in school practices. The research was designed according to the qualitative research model. Focus group interviews were conducted with the participants to obtain the study's data. The ages of the participants ranged between 21-24 years (mean age=22.35) and consisted of 18 women and 2

* **Alıntı:** Çay, R. (2024). Sanat eğitimi derslerinin okul uygulamalarındaki yeterliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2507-2532.

men. The content analysis method was used to analyze the data. Each research question was identified as a theme, and sub-themes and codes were created under the themes. In the study, it was concluded that especially because the visual arts education course is given in the eighth semester, the prospective primary school teachers had some problems regarding lesson plan preparation, classroom management, subject knowledge and artistic practices during the teaching practice process.

Keywords: Visual arts teaching, Art education in primary education, Teaching practice

GİRİŞ

Sanat, kültürel ve sosyolojik açıdan önemli olduğu gibi eğitim açısından da özellikle günümüz bireyleri üzerinde mutlak bir değere sahiptir. Bu yargı Fischer'ın (2020, s.29) "sanat insanın dünyayı tanıyıp değiştirebilmesi için gereklidir" sözleriyle de desteklenmektedir. Nitekim 1900'lü yılların başından itibaren sanat eğitimi genel anlamda sanatın tüm alanlarını içine alan ve hem okul içerisinde hem de okul dışında yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlarken dar anlamda okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise ile lisans eğitimi kapsamında bölümlerde verilen dersleri ifade etmektedir (San, 2010, s. 17). Sanat dersleri aracılığıyla bireyin, bilişsel ve duyuşsal gelişimde kazanımlar elde etmesi amaçlanmaktadır. Diğer taraftan bireyde estetik kişilik oluşturma, algısal beceri ve yetenekleri geliştirme, görsel kültür imgelerini algılayarak biliş sahibi olma, sanatsal üretimler için gerekli olan araç ve gereçleri kullanabilme yetisini geliştirme gibi özel amaçları bulunmaktadır (Özsoy ve Alakuş, 2017, s. 43). İfade edilen özel amaçlar formal eğitim ortamlarında öğretim programlarından hareketle planlı şekilde öğrencilere aktarılmaya çalışılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 8). Dolayısıyla müfredat (öğretim) programlarında yer alan yeterliklerin bireye kazandırılması noktasında nitelikli sanat eğitime ve sanat eğitimcilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ünver (2016, s. 865)'e göre müfredatta var olan sanat dersleri ile okul öncesi dönemden itibaren eğitimin tüm aşamalarında çağını yakalayabilen, yaratıcı, algılama becerisi yüksek, eleştirel düşünme becerisine sahip, sorgulayan bireylerin yetişmesi amaçlanmaktadır. İfade edilen amaçların hedefe ulaşabilmesi için Buyurgan ve Buyurgan (2012, s. 4) ise sanat eğitiminin nitelikli hale getirilmesi gerektiğini ve bu gerekliliğin öncelikle sanat eğitiminin anlam ve önemini farkına varan algı, günün şartlarına göre kendini

yenileyen öğretim programı, nitelikli sanat eğitimcileri, ders saatlerinin yeterli duruma getirilmesi ve fiziki donanım ve araç gereçlere sahip bir atölye ortamı ile mümkün olabileceğini ifade etmektedir.

Ülkemizde sanat yoluyla bireylere kazandırılmak istenen beceriler, formal öğrenme ortamlarında görsel sanatlar dersi ile verilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sanat ürünleri aracılığıyla kendilerini ifade etme, yaratıcılıklarını geliştirme, estetik bakış açısı kazanma vb. konularda ilköğretim birinci kademe (1,2,3,4. Sınıf) oldukça önemli bir aşamadır (Diğler ve Atalay, 2016, s. 928). Türkiye’de ilköğretim kademesi branş dersleri (resim, müzik, beden eğitimi) Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) almış olduğu karar gereği sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir (Avşar, 2010, s. 24). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin etkili sanat eğitiminin nasıl gerçekleştirilebileceği, müze eğitimi, çizgisel gelişim, çocuğun sanat yoluyla kendini ifade etme becerisi ve etkinliğe dayalı çalışmalar konusunda hem teorik hem de uygulama açısından bilgi ve beceriye sahip olmaları önem arz etmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s. 6). Çünkü eğitim ortamları aracılığıyla çağın getirdiği yenilikler ve gelişmeler doğrultusunda öğrencilerden beklenen roller bulunmaktadır. Kazandırılmak istenen rollerle birlikte nitelikli bireylerin toplumda yer alması için ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde MEB, lisans düzeyinde ise Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından öğretim programları hazırlanmaktadır. Türkiye’de “Öğretim programları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018, s. 9). Bunlardan biri olan “görsel sanatlar dersi öğretim programı” içerisinde de öğrencilere kazandırılması hedeflenen özel amaçlar belirlenmiştir. Nitekim MEB (2018)’de de belirtildiği üzere ilkokul 1-4 sınıfları arasında öğrencilerin sanat yoluyla hayal dünyalarını, duygu ve düşüncelerini yansıtabilmeleri, zamana bağlı olarak sanatın değişimini ve sürekliliğini takip edebilmeleri, Türk kültürü ve farklı kültürler arasında iletişim kurarak yeni fikirler edinebilmeleri, yaratıcı fikirlerin uygulamaya aktararak teknik ve malzeme kullanımını çeşitlendirebilmeleri ve sanatı bir yaşam tarzı haline getirebilmeleri üzerinde durulmuştur. Yüksek öğretim kurumu ise hazırlamış

olduğu lisans programları içerisine Meslek Bilgisi (MB), Genel Kültür (GK) ve Alan Eğitimi (AE) derslerine paralel olarak üçüncü yarıyıldan itibaren seçmeli dersler EFMBS (Meslek Bilgisi Seçmeli Ders) ve EFGKS (Genel Kültür Seçmeli Ders) ekleyerek öğretmen adaylarının pedagojik yeterliklerini artırmayı amaçlamıştır (Yüksek Öğretim Kurumu, 2018a, s. 3-26).

Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının dört yıllık lisans eğitimleri boyunca alabilecekleri dersler, sınıf öğretmenliği lisans programında belirtilmiştir. Program incelendiğinde “Görsel Sanatlar Öğretimi” zorunlu, “Müze Eğitimi” meslek bilgisi seçmeli, “Geleneksel Türk El Sanatları”, “Sanat ve Estetik”, “Türk Sanatı Tarihi” dersleri ise genel kültür seçmeli dersler olarak yer almıştır (YÖK, 2018b, s. 13-21). Bilinmektedir ki, zorunlu dersler dışında meslek bilgisi ve genel kültür seçmeli dersleri üniversitelerdeki uzman eğitimci kadrosuna göre açılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayı, eğer derse yönelik uzman eğitimci yok ise istediği seçmeli dersi alamamaktadır. Diğer taraftan seçmeli derslere kontenjan sınırlaması getirilmesi ve ders kayıt sürecinde yaşanan sistemsel aksaklıklar nedeniyle öğretmen adayları istedikleri dersi seçememe durumuyla karşılaşabilmektedirler. Dolayısıyla daha önce de belirtildiği gibi ilkökul kademesindeki öğrencilerin bütünsel gelişimlerinin sağlanabilmesi için sınıf öğretmeni adaylarının üniversiteden mezun olmadan önce nitelikli ve yeterli şekilde sanat eğitimini almalarının gereklilik olduğu düşünülmektedir. Bu maksatla eğitim fakültesinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğretmen adaylarının dört yıl boyunca zorunlu ve seçmeli sanat eğitimi derslerinin okul deneyimine olan katkılarının, görsel sanatlar dersini yürütürken karşılaştıkları zorluk ve sınırlıkların, olumlu ve olumsuz durumların ve ilgili derslerin AKTS bazında yeterliliğinin ortaya çıkarılması araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada amaç, sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan zorunlu ve seçmeli sanat eğitimi derslerinin öğretmenlik uygulamasına aktarılabilirliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda, araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir.

Sınıf öğretmeni adaylarının;

1. Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan zorunlu ve seçmeli görsel sanatlar derslerinin AKTS bazında yeterliğine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Görsel sanatlar derslerinin okul deneyimine katkılarına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlik uygulaması kapsamında deneyimledikleri görsel sanatlar dersiyle ilgili zorluklar ve sınırlıklar nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma deseni kapsamındadır. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören ve “öğretmenlik uygulaması 1”, “öğretmenlik uygulaması 2” dersi kapsamında uygulama okullarında öğretmenlik deneyimlerini gerçekleştirmekte olan 4. sınıf öğrencilerinin, ilkökul kademesi görsel sanatlar dersi deneyimlerinin, sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan sanat derslerinin uygulamaya aktarılabilirliğinin ve ders içeriklerinin yeterliliklerinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirildiği için durum çalışması niteliğindedir. Nicel ve nitel olmak üzere her iki yaklaşımla yapılabilen durum çalışmalarında temel amaç belirlenmiş bir duruma yönelik sonuçlar ortaya çıkarmaktır. Derinlemesine araştırma yapılan nitel durum çalışmalarında belirlenmiş duruma yönelik (ortam, süreçler, olaylar, bireyler vb.) etkenler bütüncül açıdan araştırılarak durum üzerindeki etkilere odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 73). Bu sebeple, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin uygulama okulunda yürüttükleri görsel sanatlar dersine yönelik karşılaştıkları deneyimlerin ve sınıf öğretmenliği lisans programındaki sanat derslerinin uygulama açısından yeterliklerinin detaylı olarak incelenmesi amacıyla odak grup görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi, belirli bir konu üzerinde bireylerin algılarını ortaya koymak amacıyla planlanmış tartışma süreci olarak ifade edilebilmektedir (Krueger & Casey, 2000, s. 4). Odak grup görüşmelerini değerli kılan noktalardan biri bireylerin ele alınan konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini tartışma ortamında ele alarak ifade edebilmeleridir (Rabiee, 2004, s. 656). Ayrıca katılımcılar arasındaki etkileşimi artırarak görüş çeşitliliğinin sağlanmasında etkilidir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011, s. 98). Bu nedenle öğrencilerin okul uygulamaları sürecine yönelik

deneyimleri üzerinde lisans eğitimi sürecinde aldıkları sanat derslerinin etkililiğinin ortaya çıkarılması amacıyla odak grup görüşmelerinin yapılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve okul uygulamasını gerçekleştirmekte olan 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu, ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemin uygulandığı çalışmalarda ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 116). Bu kapsamda belirlenen kriterler, (a) “Öğretmenlik Uygulaması I” ve “Öğretmenlik Uygulaması II” dersini alarak okul uygulamalarına gitmek, (b) Görsel sanatlar dersinde aktif rol almak, (c) Okul uygulamasında görsel sanatlar dersini en az bir kez yürütmek. Belirlenen ölçütlere bağlı olarak sınıf öğretmeni adayları ile görüşülmüş ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu belirtilmiştir. Buradan hareketle görsel sanatlar dersini bizzat yürüten 34 adaydan 14’ü araştırmaya katılım sağlamak istemediğini belirterek 20 aday ile görüşmeler gönüllülük esasına bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması (22,35)’tir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan sorulara yönelik veriler, “Google Form” üzerinden paylaşılan anket aracılığıyla toplanmıştır. Ankette katılımcılara yaş, öğretmenlik uygulaması sürecinde girdikleri görsel sanatlar dersi sayısı, zorunlu ve seçmeli sanat eğitimi derslerinin alım durumu ve ilgili derslerin AKTS bazında yeterli olup olmadığıyla ilgili sorular yöneltilmiştir.

Görüşmeler yoluyla araştırmanın verilerine ulaşmak için araştırmacı tarafından sekiz açık uçlu sorunun yer aldığı taslak form hazırlanmıştır. Soruların araştırmanın amacına ve geçerliliğine uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşü sonucunda gerekli dönütler dikkate alınarak düzeltmeler yapılmış ve formun son haline ulaşılmıştır.

Nicel veya nitel araştırmalarda elde edilen bulguların ve sonuçların anlamlı olabilmesi için araştırmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması gereklidir. Bu bağlamda araştırmada geçerliliğın ve güvenilirliğin sağlanması noktasında inandırıcılık, aktarılabirlik, teyit edilebilirlik ve tutarlılık faktörleri dikkate alınmalıdır (Merriam, 2015, s. 200-211). Bu doğrultuda araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğı için öğretmen adaylarına araştırmanın amacı, önemi ve nasıl yol izleneceğı hakkında bilgiler olduğı gibi aktararak inandırıcılık üzerinde durulmuştur. Aktarılabirlik için araştırmanın her aşaması okuyucuya aktarılmıştır. Veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, yöntem ve bulgular açık bir şekilde ifade edilmiştir. Teyit edilebilirlik hususunda; araştırmanın verilerine ulaşabilmek için kullanılan görüşme formları, yazılı metinler ve kodlamalar araştırmacı tarafından dosyalanarak saklı tutulmuştur. Son olarak tutarlılık için öğretmen adaylarının görüşlerinin birbiriyle olan ilişkisinin tam olarak ortaya çıkarılması amacıyla sonda sorular hazırlanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından yapılan içerik analizi sonucunda alt tema ve kodlar arasındaki tutarlılığın saptanması için farklı uzmanlardan görüş alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma, nitel araştırma modeline göre yürütölmüş ve veriler, odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Araştırmanın amacına bağılı olarak oluşturulan alt amaçların her biri tema olarak belirlenmiştir ve analiz sonucunda alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Odak grup görüşmesi aracılığıyla araştırmacı, bireylerden detaylı görüşler alabilir. Diğer taraftan odak grup görüşmeleri, görüşme esnasında çekingen davranışlar sergileyebilecek bireylere kendilerini ifade edebilme açısından da kolaylık sağlayabilmektedir (Creswell, 2020, s. 282). Bu nedenle araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının sanat eğitimi dersleri ve bu derslerin öğretmenlik uygulamasındaki etkililiğine yönelik görüşlerini ortaya çıkardığından dolayı nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi metinlerin (dokümanlar, günlükler, mülakatlar vb.) tekrar eden kelimeler ya da temalar açısından taranması sürecidir (Patton, 2018, s. 453). Diğer taraftan bireylerin davranışlarının, düşüncelerinin ve bir konuya yönelik algılarının ortaya çıkarılması sürecidir

(Büyüköztürk vd. 2015, s. 246). İçerik analizi süreci; verileri kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 251). Bu aşamalar dikkate alınarak analiz gerçekleştirilirken ilk olarak görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada katılımcı gizliliğinin olmasından dolayı katılımcılara K1, K2 şeklinde kod tanımlanmıştır. Ardından metne dönüştürülen görüşmeler tema ve alt temalara ayrılarak her alt tema altında kodlar oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi önemli bir husustur ve geçerlilik “inandırıcılık” ve “aktarılabirlik” olarak ifade edilir (Tutar, 2022, s. 121). Bu bağlamda araştırmacı tarafından hazırlanan tema, alt tema ve kodlar farklı alan uzmanına eş zamanlı incelettilerle araştırmanın iç geçerliğinin (inandırıcılık) sağlanması amaçlanmıştır. Dış geçerlilik (aktarılabirlik) noktasında ise araştırmaya dahil edilen katılımcıların özellikleri, görüşme süreleri, katılımcı sayıları, örnekleme türü ve görüşme şekline yönelik tüm süreçler olduğu gibi aktarılmıştır.

Nitel araştırmalarda önemli olan bir diğer nokta ise güvenirliliktir. Güvenirlik için üçgenleme, uzman incelemesi, araştırmacının konumu ve denetleme teknikleri başlıca stratejilerdir (Merriam, 2015, s. 221). Bu bağlamda tema, alt tema ve kodların son haline ulaşmak için farklı bir alan uzmanından görüş alınmıştır. Her iki uzmanın fikir birliğine uygunluğu ve kodlama güvenirliliğinin tespit edilebilmesi amacıyla Miles ve Huberman (2015, s. 64) tarafından önerilen “Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen görüşler neticesinde alt tema ve kodlar eş zamanlı oluşturulmuş ve karşılaştırılmıştır. Yapılan incelemelerin ardından alt temalar altındaki kodlardan çıkarılması uygun görülenler çıkarılmıştır. Son olarak Miles ve Huberman (2015, s. 64), elde edilen hesaplama sonucunun %70 ve üzeri çıkması durumunda araştırmanın güvenilir kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Yapılan araştırmada Miles ve Huberman’ın formülü kullanılarak kodlayıcılar arasındaki uyum %85 bulunmuştur. Bu doğrultuda kodlayıcı güvenirliliğinin sağlandığı söylenebilmektedir.

BULGULAR

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Zorunlu ve Seçmeli Görsel Sanatlar Derslerinin AKTS Bazında Yeterliğine Yönelik Görüşlerden Elde Edilen Bulgular

Yapılan içerik analizine bağlı olarak zorunlu ve seçmeli görsel sanatlar derslerinin AKTS bazında yeterliği teması altında 4 alt tema oluşturulmuş ve her alt temanın altında kodlar verilmiştir. Derslerin AKTS bazında yeterliği ile ilgili görüşlerin, elde edilen verilerin süreçle desteklenmesinde önemli oluğu düşünülmektedir. Buradan hareketle lisans eğitimi sürecinde ders saatlerinin yeterli olup olmadığıyla ilgili bulgular incelendiğinde; zorunlu derslerden “Görsel Sanatlar Öğretimi” dersi ile ilgili olarak 15 (%75) katılımcın ders süresinin yetersiz, 5 (%25) katılımcının yeterli, seçmeli derslerden “Müze eğitimi” dersiyle ilgili 16 (%80) katılımcının yeterli, 4 (%20) katılımcının yetersiz, “Sanat ve Estetik” dersiyle ilgili 19 (%95) katılımcının yeterli, 1 (%5) katılımcının yetersiz, “Geleneksel Türk El Sanatları” dersiyle ilgili 15 (%75) katılımcının yeterli, 5 (%25) katılımcının yetersiz, “Türk Sanatı Tarihi” dersiyle ilgili olarak ise 20 (%100) katılımcının tamamının ders saatinin yeterli olduğu yönünde görüş belirttiği sonucu ortaya çıkmıştır. Burada dikkat çeken husus, katılımcıların zorunlu bir ders olan “Görsel Sanatlar Öğretimi” dersini AKTS bazında yetersiz kalan bir ders olarak görmeleridir. Bu bulguyla ilişkili olarak odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Zorunlu ve Seçmeli Görsel Sanatlar Derslerinin AKTS Bazında Yeterliliğine Yönelik Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Zorunlu ve Seçmeli Sanat Eğitimi Derslerinin AKTS Bazında Yeterliliği	İçerik	Kazanım	5
		Temel bilgi	7
		Bilinçsizlik	3
		Hazırbulunuşluluk	4
	Nitelik	Ders planı hazırlayamamak	1
		Niteliksizlik	2
		Yetersiz hissetmek	7
	Dönem	Etkinlik oluşturamamak	9
		Ders süresi yetmemek	15
		Geç verilen ders	15
	Uygulama	Temel sanat eğitimi ihtiyacı	4
		Uygulamada eksiklik	16

Derslerin saat bazında yeterli olup olmadığıyla ilgili olarak katılımcıların özellikle “görsel sanatlar öğretimi” dersinin daha önceki dönemlerde verilmesini vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca ders süresinin uzatılması gerektiğine yönelik değerlendirmeler yaptıkları saptanmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda içerik, dönem, nitelik ve uygulama alt temaları oluşturulmuştur. Katılımcıların alt temalarla ilişkili sürece yönelik farklı ve önemli problemler yaşadıkları dikkat çekmektedir. Örneğin içerik alt teması altında K3 “Görsel sanatlar öğretimi dersi 8. yarıyılıda olduğu için biz görsel sanatların öğretimi noktasında temel bilgileri almadan ders anlatmaya başladık. Aynı şey müzik için de geçerli. Bilmeden birşeyi anlatmaya başlıyoruz.” ifadesiyle temel bilginin gerekliliğini vurgularken K19 “Görsel sanatlar öğretimi dersinin daha önce verilmesi gerekiyor. Çünkü ilk dönem okul uygulaması sürecinde bir tane sanat eğitimi seçmeli dersi vardı ve ben görsel sanatlara yönelik nasıl ders planı hazırlanır, sınıf

yönetimi nasıl sağlanır, uygulama nasıl yapılır bilmiyordum. Diğer derslerde gördük ancak bu ders adına öğretilmedi. Sanki hiçbir şey bilmiyordum gibi girdim derse. Yani sınıf yönetimi değil de acaba yanlış bilgi mi verdim, gereksiz bir bilgi mi verdim diye düşündüğüm anlar oldu.” ifadesiyle dersin sekizinci yarısıyla kalmasından dolayı ders planı hazırlamada sorun yaşadığını ve bunun da sınıf yönetimi konusunda aksaklıklara sebebiyet verdiğiğine değinmiştir. Bazı öğrenciler ise dersin süresinden ziyade ders sürecinin daha nitelikli hale getirilmesi üzerinde durarak uygulama ve etkinliklerin çeşitliliğinin artırılması gerektiğine yönelik değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu kapsamda nitelik alt teması altında K5 “Bu derslerin saatlerini artırmaktan ziyade niteliğini artırmak gerekir. Örneğin yeri geliyor, ders sürecinde bir etkinlik için üç hafta onun üzerine uğraşırız. Vizeden önce oturduk öğretim programına çalıştık. Görsel sanatlarda öğretim programını ezberlemenin bir işimize yarayacağını düşünmüyorum.” şeklinde düşüncelerini ifade ederken K8 “Yapılandırmacı yaklaşıma göre derslerin yürütülmesi gerektiği, bunun baz alındığını biliyoruz fakat biz sürekli olarak teorik konulara çalıştığımız için derste pasif kalıyoruz, dolayısıyla nitelik ve motivasyon noktasında olumsuz etkileniyoruz. Ders konusundan sapıyor bir noktadan sonra. Özellikle öğretim dersleri.” ifadesiyle görsel sanatlar derslerinin mesleki gelişim bağlamında niteliğinin artırılması vurgusunda bulunmuştur. Katılımcıların neredeyse tamamının hemfikir olduğu bir diğer husus ise özellikle görsel sanatlar öğretimi dersinin dönem bazında geç verilen bir ders olduğu görüşüdür. Dönem alt teması altında K1 “Zorunlu olan görsel sanatlar öğretimi dersinin iki dönem olması gerekir. Çünkü üç saat bize yetersiz geliyor. Diğer genel kültür ve meslek bilgisi seçmeli derslerinin saatlerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” şeklinde değerlendirmede bulunurken K17 “Görsel sanatlar öğretimi dersinin 8. yarısıyla bırakılmaması gerektiğini düşünüyorum. Biz bu dersi okul uygulamalarına başlamadan alırsak görsel sanatlar dersine daha donanımlı olarak gideriz ve öğrencilere daha fazla katkı sağlayabiliriz.” ifadeleriyle dersin lisans programı açısından dönem bazında doğru zamanda alınmadığı noktasında ortak fikir belirtmişlerdir. Yine katılımcıların üzerinde yoğunlaştığı bir diğer durum ise kendilerini uygulama çalışmaları noktasında eksik hissetmeleridir. İlkokul kademesinde uygulamalı çalışmalar çocukların psikomotor

becerilerini geliştirme noktasında önemliyken görsel sanatlar dersine girecek olan sınıf öğretmeni adaylarının uygulamada sıkıntı yaşadıklarını ve kendilerinin bu konuda yetersiz olduklarını belirtmeleri dikkat çeken bir bulgu olmuştur. Örneğin K11 *“Fakülteadaki sanat eğitimi derslerinin uygulama noktasında biraz eksik kaldığını düşünüyorum. Ben şahsen kendi çabamla ve özel ilgimle görsel sanatlar dersini daha dolu işliyorum. Okul dışında da çocuklarla çalışıyorum ve onların kişisel gelişimimde etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü buradaki dersler teoride çok kalıyor, uygulamada eksiklik yaşıyoruz.”* sözlerine paralel olarak K7 *“Çok fazla teorik işlemek yerine uygulamaya ağırlık verilmesi gerekir. Çünkü kazanıma bağlı olarak teorik konuları uygulama ile desteklemek çocuğun bilişsel açıdan gelişmesinde ve bilginin kalıcılığında etkili olacaktır diye düşünüyorum.”* ifadesiyle uygulamanın önemini dile getirmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Zorunlu ve Seçmeli Sanat Eğitim Derslerinin Görsel Sanatlar Dersine Katkılarına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının almış oldukları zorunlu ve seçmeli sanat eğitimi derslerinin okul deneyimi kapsamında görsel sanatlar dersine ne gibi katkılar sunduğunun ortaya çıkarılması araştırmanın amaçlarından bir diğeridir. Okul deneyimleriyle birlikte öğretmen adayları, mesleki anlamda ilk performanslarını sergilemektedirler. Bu nedenle öğretmen adaylarının lisans eğitiminde almış oldukları eğitim derslerinin okul deneyimleri sürecinde önemli bir paya sahip olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda görüşmelerden elde edilen veriler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Zorunlu ve Seçmeli Sanat Eğitimi Derslerinin Görsel Sanatlar Dersine Katkılarına Yönelik Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Zorunlu ve Seçmeli Sanat Eğitimi Derslerinin Görsel Sanatlar Dersine Katkıları	Disiplinlerarasılık	Farklı derslerle ilişki kurma	12
		Dikkati artırma	8
	Eleştirel Düşünme	Sanat eleştirisi	6
	Somutlaştırma	Ön beceri kazandırma	9
		Drama	5

Yapılan görüşmeler neticesinde ilgili derslerin öğretmen adaylarına farklı dersleri görsel sanatlar ile ilişkilendirme, ders içeriklerini çeşitlendirebilme ve öğrencilere somut düşünme becerileri kazandırabilme noktasında olumlu katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır. İçerik analizi sonucunda zorunlu ve seçmeli sanat eğitimi derslerinin görsel sanatlar dersine katkıları temasına ait oluşturulan “disiplinlerarasılık, eleştirel düşünme, somutlaştırma” alt temaları Tablo 2’de görülmektedir.

Katılımcılardan bazıları görsel sanatlar dersi ile matematik, Türkçe gibi dersleri birbiriyle ilişkilendirerek ders yürütüldüğünde, çocukların motivasyonlarının artırıldığına yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Örneğin K13 “Okul uygulaması kapsamında girdiğim görsel sanatlar dersinde dikkatimi çeken şu oldu: Küçük çocukların dilsel olarak ifade edemedikleri şeyleri (örneğin sevgi) resim yoluyla aktarmalarıydı. Seviyorsa sizi resimlerle ifade edebiliyorlar. Ya da matematik, Türkçe gibi farklı derslerde de görsel sanatlar dersinden yardım aldığımızda çocukların dikkatini daha çabuk çekebiliyoruz. Çocukların dikkat süresi görsel sanatları diğer dersimize entegre ettiğimde daha çok artıyor.” değerlendirmesinde bulunarak sanat eğitimi derslerinin hem disiplinlerarası hem de duyuşsal açıdan motivasyonu sağlamada bir araç rolü üstlendiğine paralel olarak K15 “Görsel sanatlar dersinde diğer derslerle bağlantı kurduğum zaman öğrencilerin dikkatini daha çok toplayabiliyorum. Mesela

drama yaparken yine aynı şekilde görsel sanatların faydası çok oluyor. Burada da görsel sanatlar öğretimi dersinde dramaya yönelik çalışmalar yapmamızın okul deneyimine ve ders sürecine bu anlamda katkısı oluyor.” sözleriyle lisans derslerinin önemini vurgulamıştır.

İlgili derslerin öğretmen adayına sağladığı bir diğer önemli bulgu ise çocukların eleştirel düşünme becerilerini ve sorgulamalarını artırabilme noktasında katkı sunmasıdır. Örneğin K10 *“Fakültede almış olduğum görsel sanatlar öğretimi, müze eğitimi gibi dersler sayesinde farklı içerikler oluşturabildim. Görsel sanatlar öğretimi dersinde ressamı incelemiştik. Buradan hareketle çocuklara da kendi resimlerini ve arkadaşlarının resimlerini incelettirdim. Bu açıdan resim incelemesi noktasında katkı sağladığımı söyleyebilirim.”* değerlendirmesiyle içerik oluşturma ve sanat eleştirisi yaptırabilme bağlamında derslerin önemine vurguda bulunmuştur. Fakat bazı öğrenciler ise her zaman ders planı ve kazanıma göre sürecin ilerlemediğini, sınıf içerisindeki atmosfere göre ders ikliminin değiştiğini ve bu durumun fakülte dersleriyle ilgili olmadığını ifade etmiştir. Nitekim K4 *“Olumlu ya da olumsuz herhangi bir şey katmadı. Bu dönem zaten bir kez görsel sanatlar dersi anlatabildim. Onda da sanat eleştirisi yaptırıldı. Bir hikâye okudum. Bu hikâyede de zihinlerinde ne canlandıysa onu çizmelerini istedim. Belli başlı noktalarda kaldılar, her aşamayı çizmek istediler. Balon illa kırmızı olmak zorunda mı? Ben başka renk kullanmalı mıyım... gibi sorular geldi. Ben de kendi resmin istediğin gibi yapabilirsin dedim. Mesela bazıları boyamak istemedi resimleri. Yani buradaki eğitimin olumlu da olumsuzda bir yanı olmadı. Almış olduğumuz eğitimin parçası olarak çocukları özgür bırakmamız gerektiğini biliyoruz. Çünkü sınıf ortamında hazır bulunuşluklarından dolayı zorlama bir sistem içerisinde olmuyoruz.”* ifadeleriyle özgür bırakmaya vurguda bulunmuştur. Son olarak somutlaştırma alt temasına bakıldığında ilgili derslerin öğretmen adaylarına ders esnasında öğrencilerin ön becerilerini artırabilecek kazanımlar ile farklı duyuşsal deneyimler (drama) elde etmelerine yönelik süreç geçirmelerine imkân tanıdığı ortaya çıkmıştır. Bu konuda K14 *“Görsel sanatlar öğretimi dersinin diğer seçmeli derslere nazaran katkısı olduğunu düşünüyorum. Ders planı hazırlarken nasıl hazırlamam*

gerektiğini öğrendim. Bir konum varken onu sadece anlatmak yerine onu desteklemek için kullanabiliyorum bazı şeyleri. Ya da sadece görsel sanatlar dersini işlerken sadece resim çizdirmek değil aynı zamanda drama yaptırabiliyorum. Bu gibi faydaları olabiliyor.” sözleriyle dramadan destek olarak duyuşsal gelişime sağladığı katkıları dile getirmiştir. K9 ise olumsuz açıdan bir değerlendirmede bulunmuştur ve “*Görsel sanatlar ve diğer öğretim derslerindeki deneyimlerime göre burada ders kapsamında etkinlik yapıyoruz ama her öğrenci aynı gelişim düzeyine ve becerisine sahip olamıyor. Bence öğrencilere ön becerileri nasıl kazandırılabiliriz, evet etkinliği yaptırıyoruz ama sonrasında bu etkinliği neden yaptırдық? Bunu öğrencilere aktarmada sıkıntı yaşıyorum. Bu noktada kendimde bu sıkıntıları görüyorum”* ifadesiyle öz değerlendirmede bulunarak öğrencilerin gelişim düzeyine bağlı ön becerilerini geliştirme noktasında katkılar sunmanın gerektiğini vurgulamaktadır.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyiminde Karşılaştıkları Zorluk ve Sınırlılıklara Yönelik Elde Edilen Bulgular

Eğitim öğretim esnasında ders sürecini etkileyen (sınıf mevcudu, fiziki ortam, kültür, aile) vb. pek çok başlık bulunmaktadır. Öğretmenler ders sürecini ders planına göre yürütürken bazen sınıf yönetiminde ya da dersin amaca ulaşmasında zorluk ve sınırlılıklar yaşanabilmektedir. Anketten elde edilen bulgular göre 7 (yedi) katılımcı 1 (bir), 4 (dört) katılımcı 2 (iki), 6 (altı) katılımcı 3 (üç), 2 (iki) katılımcı 4 (dört) ve 1 (bir) katılımcı 5 (beş) defa görsel sanatlar dersini uygulama okulunda yürütmüştür. Bu süreç kapsamında ele aldığımız alt amaca göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, dersin süresi, sanat tekniklerinin öğretimi ve ders/konu hakimiyeti gibi konularda sorun yaşadıkları saptanmıştır. İçerik analizi sonucunda görüşmelerden elde edilen veriler göre sınıf yönetimi, ders süresi, ders hakimiyeti ve sanat tekniklerinin öğretimi alt temaları oluşturulmuş ve kodlar ile Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyiminde Karşılaştıkları Zorluk ve Sınırlılıklara Yönelik Görüşler

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Karşılaşılan Zorluk ve Sınırlılıklar	Sınıf Yönetimi	Derse bakış açısı	13
		Adaptasyon	7
	Ders Süresi	Konuyu yetiştirememe	8
		İlk deneyim	12
	Ders Hakimiyeti	Konu anlatımında yetersiz hissetme	8
		Yönlendirememe	5
	Sanat Tekniklerinin Öğretimi	Derste pasif kalma	9
		Uygulamada eksiklik	11

Katılımcılardan bazıları etkinlik gerçekleştirirken özellikle öğrencilerin derse karşı bakış açılarının sınıf yönetiminde aksaklıklara sebebiyet verdiğini ifade etmiştir. Bu konuda K6 “İlk dersimde iki boyutlu çalışma yapmıştık. Çocuklar hevesliydi ancak görsel sanatların sınıf yönetiminde zorlandım. Çünkü çocuklar görsel sanatlarda daha rahat olabileceklerini düşündükleri için daha çok rahat davranıyorlar. O konuda biraz zorlandım. Ve çocuklar sürekli aynı tekniği kullanmak istemiyorlar. Farklı teknikleri gördüklerinde daha heyecanlı oluyorlar.” ifadesiyle öğrencilerin görsel sanatlar dersini eğlenme amaçlı algılamalarından dolayı sınıf yönetiminin olumsuz etkilendiğini, K18 ise “Okuldan okula öğrenci profili değişiyor. Bu bağlamda bazı öğrenciler hep oyun kafasında oluyor bazı öğrenciler ise derste hemen boyalarını çıkarıyorlar. Dolayısıyla bazen adapte olmakta zorlanıyorum.” sözleriyle öğrencilerin derse karşı bakış açılarının adaptasyonu olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Ders süresi alt teması altında ise bazı öğrenciler ders süresinin kısıtlılığından dolayı konu yetiştirmekte zorlandıklarını ifade etmektedir. Örneğin K19 “Öğrenciler bazı şeyleri ilk defa deneyimledikleri için ders planladığımız gibi gitmeyebiliyor. Bu süreçte de onları fazla sıkmamaya çalışıyorum. Çünkü bazı etkinlikler bir saate sığmayabiliyor. Dolayısıyla şu anki süreçte staj

uygulamasına gittiğim için yapabildiğim kadarını yapıyorum. Eksik kaldığım şeyleri diğer derslere yayabilirim diye düşünüyorum.” ifadeleriyle öğrencilerin ilk deneyimlerden dolayı sürenin zaman konusuna değinirken K20 “Bazen süre yetmiyor çünkü öğrencilerle farklı aktiviteler yapmaya ve sıradan gitmemeye çalışıyoruz. Kazanıma uygun şekilde yeni şeyler kazandırmaya çalışıyoruz. Ancak bu aşamada süreden yana sıkıntı yaşıyoruz. Bir kere üç boyutlu çalışma yapacaktık ancak süreden dolayı öğrencilerle tek tek oturup anlatamadığım için bazı adımları ben hazırlayıp o şekilde öğrencilere verdim. Böylece onlara daha küçük adımlar kalmış oldu.” sözleriyle ders süresinin hazırlanan ders planı ve uygulama açısından yetersiz kaldığına vurgu yapmıştır. Ders hakimiyeti alt teması altında bazı katılımcılar konu anlatımlarında kendilerini yetersiz hissettiklerini ve öğrencileri yönlendiremediklerini ifade etmiştir. Bu konuda K1 “Bana ilk dönem “Kendisinin ve akranlarının resimlerini yorumlar.” kazanımı gelmişti. Ben ne açıdan yorumlatacağımı bilememiştim. Burada da görsel sanatlar öğretimi dersinde tam anlamıyla nasıl anlatacağımı bilmiyordum. Hocama sordum ve hocamın dediğine göre yorumlattım. Önce kendim resim yorumladım ve sonra öğrencilere siz de bu şekilde yorumlayın dedim. Bu gibi zorluklarla karşılaşabiliyorum.” ifadesiyle eleştiri konusunda kendisinin yetersiz kaldığı yönünde öz değerlendirmede bulunurken K12 “Burada sanat eleştirisi (betimleme, çözümleme, yorumlama, yargılama) konusunu görmüştük. Okul uygulamasına gittiğimde çocuklara resim analizi yaptırma noktasında zorlandım. Sınıftaki öğretmenimiz de bu konuya alışkın olmadıklarını, daha farklı şekilde anlatmam gerektiğini söylemişti. Çünkü görsel sanatlar deyince çocuklar doğrudan boyalarını, kağıtlarını çıkarıyor. Eleştiri noktasında biraz eksik kaldım. Zorlandım bu noktada.” şeklinde görüş bildirerek konuyla ilgili olarak öğrencileri yönlendirmede zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Sanat tekniklerinin öğretimi alt teması altında bazı öğretmen adayları, uygulama çalışmalarında kendilerinde eksiklik olduğunu ve bu nedenle derste pasif kaldıklarını belirtmektedir. Örneğin K6 “İlk dönem görsel sanatlarda çocuklara mısır patlatma yoluyla kış resmi yapmalarını istedim ve nasıl yapacaklarını da gösterdim. Mısırları pamuklarla yapacaktık, nasıl yapıştırılması gerektiğini anlattım. Ve sonra dedim ki kendinizi hayal edin ve nasıl birşey yaparsınız. Sadece bana bakıyorlar öğretmenim ne

çizeceğiz ağaç böyle mi çizilir vb. sorular soruyorlar. Bu sefer de derste ben pasif kalır gibi durdum. Ben onların yapmalarını istiyordum. Sonra ben nasıl yapıyorsam onlar da aynısını yaptı ve dersi bitirdik. Çok verimsizdi mesela.” şeklinde düşüncelerini belirterek öğrencilerden gelen dönütler karşısında pasif kaldığını belirtirken K4 “Örneğin; müze eğitimi dersi almadım ama okul dışı öğrenme ortamları dersinde bu konuya değinmiştik. Mesela bir müzeye getirsem öğrencilerimi etkinlik ve öğrencilerin yönlendirilmesi noktasında beni zorlayabilir. Keşke tüm seçmeli dersleri alabilseydim. Bu sayede öğrencilere uygulama boyutunda etkinlikler yaptırmak daha kolay olabilirdi. Burada teorik bilgiler aldık ama uygulama yaptıramadığım için teorik bilgiyle kalıyorum.” sözleriyle lisans eğitiminde aldığı derslerin uygulama boyutundaki eksikliğini sınıf ortamına yansıdığını ve bunun da ders sürecini olumsuz açıdan etkilediğini vurgulamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan zorunlu ve seçmeli sanat eğitimi derslerinin AKTS bazında yeterliği, ilgili derslerin okul deneyimi sürecindeki katkıları ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında karşılaştıkları sınırlılıklar araştırmada ele alınan konulardır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları zorunlu ve seçmeli sanat eğitimi derslerinin teorik ve pratikte uygulanırlığına yönelik önemli olduğu düşünülen sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında zorunlu (görsel sanatlar eğitimi) ve seçmeli (Türk sanatı tarihi, geleneksel Türk el sanatları, Müze eğitimi ve Sanat ve Estetik) sanat eğitimi dersleri açısından öğretmen adaylarının çoğunluğunun, görsel sanatlar eğitimi dersini AKTS bazında yetersiz bir ders olarak nitelendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hem teorik hem de uygulama boyutu olan sanat eğitimi açısından öğretmen adaylarının ilgili dersin saat bazında yeterli olmadığını belirtmeleri, sanat eğitimine yönelik yeterli donanımına ulaşamadıklarına işaret edebilir.

Yolcu (2020, s. 122) bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesinde etkili olan sanat eğitiminin, her birey için gerekli olduğunu ve özellikle

bireylerin yaratıcı yönlerinin ve estetik bakış açılarının gelişiminde sanat eğitiminin önemli rol oynadığını aktarmaktadır. Dolayısıyla ilkokul kademesinde görsel sanatlar dersine girecek olan sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde aldıkları sanat eğitiminin nitelikli olması ve belli donanımlar edinerek mesleğe adım atmaları çocukların bütünsel gelişimi açısından önemli görülmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bulguya göre; görsel sanatlar öğretimi dersinin süre bakımından kısa olması ve sekizinci yarıyıldan verilmesinden dolayı ders planı hazırlama, kazanıma göre içerik oluşturma ve uygulamalı (teknik) çalışmalar yapma gibi konularda öğretmen adaylarının olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini yetersiz hissetmelerinde de etkili olmuştur.

Yurdakal (2018, s. 1488), 2018-19 eğitim öğretim yılı öncesi ve sonrası lisans programında yer alan dersleri ve yarıyılları ele aldığı “Değişen Sınıf Öğretmenliği Lisans Program İçeriğinin İncelenmesi” adlı araştırmasında güncellenen lisans programına göre sanat eğitimi derslerinden bazılarının çıkarılması ya da azaltılmasının öğretmen adayları üzerinde sanatsal gelişimi açısından olumsuz sonuçlar doğurabileceğini aktarmıştır. Bu yargı, öğretmen adaylarının ders saatine ve döneme yönelik görüşlerinden elde ettiğimiz bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmada elde edilen analiz sonucunda ikinci bulgu, öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimi dersinin niteliğinin artırılması ve teorik bilginin yanında tekniğe yönelik donanımın geliştirilmesi isteğidir. Uygulamalı çalışmalar yaparken teknik yönden kendilerini yetersiz gören adayların sınıf yönetimi ve adaptasyonda sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Alter, Kays ve O’Hara (2009, s. 29) ilköğretimde sanat eğitimini uygulamanın zorluklarına yönelik öğretmen görüşlerini ele aldığı araştırmalarında, öğretmenlerin yaşantısal deneyimlerinde müfredat programlarının etkili olduğunu saptamışlardır. Ayrıca katılımcıların becerileri, konu bilgisi ve konuyu öğretme konusundaki özgüvenleri arasında doğrudan ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna paralel

olarak Artut (2010 s. 5), görsel sanatlar için hazırlanan öğretim programlarında yer alan kazanımların öğrenciye aktarılması için öğretmenlerin yöntem, teknik, uygulama becerisi ve yeterliklerinin artırılması gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla zorunlu ve seçmeli sanat eğitimi derslerinde teorik bilgilere ek olarak uygulamaya ağırlık verilmesi, öğretmen adaylarının estetik gelişimlerine imkân tanıyabilir. Özellikle ilkokul kademesinde çocukların soyut olarak anlatamadıkları pek çok şeyi görsel ifadelerle aktarması, duyu dünyasının gelişiminde önemli bir süreçtir.

Öğretmen adaylarının vurguladığı bir diğer önemli husus girdikleri derslerde disiplinler arası yaklaşımın önemi olmuştur. Disiplinler arası yaklaşımı dikkate alarak yürüttükleri derslerde (görsel sanatlar, Türkçe, matematik) öğrencilerin dikkat ve motivasyonunu artırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2010, s. 199), sınıf içerisinde bir öğrencinin görsel sanatlar dersine ilgisizliğinin öğretmenden kaynaklanabileceğini ifade etmektedir. Bu durumda öğretmenin, görsel sanatlar dersine ilgisiz kalan ve dersi gereksiz gören öğrencilere yönelik ilgi çekici etkinlikler yoluyla bireysel farklılıkları da dikkate alarak etkinlikler planlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktada lisans programında yer alan sanat eğitimi derslerinin öğretmen adayları tarafından öğrenci motivasyonunu artırma noktasında disiplinler arası yaklaşım dikkate alınarak yürütülmesi, derslerin öğretmen adaylarına kattıkları olumlu kazanımlar olarak karşımıza çıkmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersinde dramadan faydalanmalarıdır. Fakültede alınan sanat eğitimi derslerinde drama ile ilgili aktiviteler gerçekleştirilmesinin okul deneyimine ve görsel sanatlar dersine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nitekim görsel sanatlar dersinin sadece resim çizmekten ibaret olmadığını drama yoluyla aktarılması ve deneyimlenmesi ilkokul öğrencileri için önemli bir gelişmedir. Çünkü bireyin yaparak yaşayarak öğrenme sürecine katılımında ve estetik duyarlılığının gelişiminde drama oldukça etkilidir (Köksal Akyol, 2003, s. 1; Aykaç, 2013, s. 183).

Araştırma kapsamında elde edilen üçüncü bulgu ise, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, dersin süresi, ders hakimiyeti ve sanat tekniklerinin öğretimi gibi konularda zorluk ve sınırlıklar yaşadıkları sonucunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin görsel sanatlar dersini hobi olarak görmelerinden dolayı sınıf yönetiminde aksaklıkların çıkması, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini ilk kez deneyimlemeleri sebebiyle süre bazında dersi yetiştirememeleri, konu anlatımında kendilerini yetersiz hissetmeleri nedeniyle ders hakimiyetini tam anlamıyla gerçekleştirememeleri ve uygulamalı çalışmalar yapma noktasında sanat tekniklerini tam anlamıyla bilememe gibi meseleler görüşme sürecinde ortaya çıkan önemli sonuçlardır.

Görsel sanatlar dersinin hobi dersi olarak algılanması üzerine Aslan (2016, s. 295), görsel sanatların hobi ya da boş vakitlerin geçirilebileceği bir alan olmadığını ve zihinsel bir uğraşı olarak sanatın ancak zihinle algılanabilir bir eylem olduğunu vurgulamaktadır. Dahası görsel sanatlar dersinin ders saatinin azlığı, seçmeli ders olarak verilmesi ve dersin niteliği ile ilgili problemlerin hobi ders algısının oluşmasında temel etken olduğunu ifade etmektedir. Bu düşüncelere paralel olarak Çakmak ve Türkcan (2019), ilkokul görsel sanatlar dersinin sorunlarına yönelik yaptığı nitel araştırmada öğretmen, öğrenci ve velilerin ders saatinin yetersizliği, atölye ortamının olmaması, sınıf öğretmenlerin yetersiz kalması gibi sorunlara değindikleri ve tüm katılımcıların özellikle ders saatinin artırılması yönünde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının dile getirdiği sorunlarla örtüşmekte ve bu gibi sorunların devamlılığını sürdürdüğü görülmektedir.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgular, sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan zorunlu ve seçmeli sanat eğitimi derslerinden; seçmeli dersler (Türk Sanatı Tarihi, Sanat ve Estetik, Müze Eğitimi, Geleneksel Türk El Sanatları) hariç zorunlu (Görsel Sanatlar Öğretimi) dersinin hem AKTS bazında yetersiz hem de dönem açısından geç verilen bir ders olduğu sonucunu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının görsel sanatlara yönelik tam anlamıyla mesleki donanıma sahip olmamalarının ders sürecini olumsuz anlamda etkilediği saptanmıştır. Bu gibi olumsuz durumların yanında öğretmen adaylarının ilgili dersler aracılığıyla sanat eğitimine

yönelik elde ettikleri kazanımları sınıf ortamında aktarmaya çalışmaları, derslerde disiplinler arası bağlantılar kurmaları ve bu bağlamda öğrencilerin dikkatini artırmaya çalışmaları olumlu sonuçlar olarak karşımıza çıkmıştır. Son olarak ilgili derslerden özellikle görsel sanatlar öğretimi dersinin geç verilmesine bağlı olarak öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlama, ders planı hazırlama, bilişsel yönden ve uygulama açısından görsel sanatlar öğretimi noktasında kendilerini yetersiz hissetme, mesleki anlamda ilk deneyim olması ve ders süresinin kısıtlılığından dolayı konu yetiştirememe gibi durumlar araştırma kapsamında elde edilen olumsuz sonuçlar olarak dikkat çekmiştir.

Öneriler

Sınıf öğretmenliği lisans programında sekizinci yarıyıldan itibaren zorunlu görsel sanatlar öğretimi dersinin öğretmenlik uygulaması süreciyle eş değer süreçte verilmesi ya da üçüncü sınıfta verilmesi, öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersini daha sağlıklı yürütebilmelerini sağlayabilir.

Görsel sanatlar öğretimi dersinde teorik bilgilerin yanında uygulamalı (teknik, yöntem) çalışmalarına ağırlık verilmesi, sınıf öğretmeni adaylarının temel sanat eğitimi becerilerini geliştirebilir.

Öğretmen adayları, seçmeli sanat eğitimi derslerinin kontenjan sınırı ya da sistemsel sorunlar sebebiyle ders kayıt dönemlerinde seçemediklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ilköğretim kademesinde çocuklar için önemli olan sanat eğitiminin nitelikli verilebilmesi için sınıf öğretmeni adaylarına ders seçimi noktasında öncelik verilebilir.

Etkinlik temelli çalışmalara ağırlık verilerek öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunların önüne geçilebilir.

KAYNAKLAR

- Alter, F., Hays, T. ve O'Hara, R. (2009). The Challenges of Implementing Primary Arts Education: What our Teachers Say. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 22-30. <https://doi.org/10.1177/183693910903400404>.
- Artut, K. (2010). *Sanat eğitiminde özel öğretim yöntemlerine giriş*. Artut, K. (Ed.), *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri* (s. 3-28) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, E. (2016). Üretici bir etkinlik alanı olarak sanat eğitiminin toplumsal gerekliliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 290-296. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/28.engin_aslan.pdf.
- Avşar, P. (2010). *Sınıf öğretmeninin yürüttüğü görsel sanatlar dersi: Öğretme ve öğrenme sürecine yönelik nitel bir araştırma* (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aykaç, M. (2013). Sanat eserlerini incelemede yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin katılımcı görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 181-191. <https://doi.org/10.17860/efd.47794>.
- Buyurgan, S., ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, W. J. (2020). Eğitim araştırmaları. Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesi. (A. Avcu, D. Eryiğit, D. Dinçer, E. Bakiler, G. Alçekiç Yaman, H. Ekşi, H. Çelik, İ. Karsantik, M. Tuncel, M. Başman, N. Yaman, S. Kardaş, S. Doğan, S. Çakır, Ş. Tatık, Y. Karsantik, Çev.). İstanbul: Edam.
- Çakmak, N. ve Türkcan, B. (2019). Değişmeyen algılar, değişmeyen sorunlar: Öğrenci-öğretmen-veli bağlamında ilkökul görsel sanatlar dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 768-791. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.13m.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2011). A Qualitative Interview Method: Focus Group Interview. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(1), 95-107. https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29342/313994#article_cite.
- Diğler, M. ve Atalay, M. C. (2016, Mayıs). *İlkokul öğrencileri için görsel sanatlar dersinin önemi ve öğretmenlerin alan bilgisi yetkinlikleri*. 15. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

- Fischer, E. (2020). *Sanatın gerekliliği* (Çev. Çapan, C.). İstanbul: Sözcükler Yayınları.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 1-14. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26132/275251#article_cite.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MEB (2018). *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Görsel Sanatlar Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018121111026326-GORSEL%20SANATLAR.pdf>.
- Merriam, B. S. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap. (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pagem Akademi.
- Özsoy, V. ve Alakuş, O. A. (2017). *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün & S. Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Rabiee, F. (2004). *Focus-group interview and data analysis. Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 655-660. <https://doi:10.1079/PNS2004399>.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (2), 117-140.
- Ünver, E. (2016). Neden ve nasıl sanat eğitimi. *İdil*, 5(23), 865-878. DOI: 10.7816/idil-05-23-05.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yılmaz, M. (2010). *Görsel sanatlarda teknik ve yöntemler*. Artut, K. (Ed.), *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri* (s. 251-298) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yolcu, E. (2020). *Sanat eğitiminin gerekliliği ve işlevi*. Tuna, S. ve Alakuş A.O.(Ed.), *Görsel sanatlar eğitimi* (s. 117-131) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- YÖK (2018). Yüksek öğretim kurumu resim-iş öğretmenliği lisans programı.
- YÖK (2018). Yüksek öğretim kurumu sınıf öğretmenliği lisans programı.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(29), 1483-1499. DOI: 10.7816/ulakbilge-06-29-10.

SUMMARY

Purpose

The aim of this study is to reveal the views of pre-service teachers on the transferability of compulsory and elective art education courses in the undergraduate program of primary school teaching to teaching practice. In this context, the sub-objectives of the study are as follows.

Classroom teacher candidates;

- 1. What are the opinions of pre-service primary school teachers about the adequacy of compulsory and elective visual arts courses in the primary school teaching undergraduate program based on ECTS?*
- 2. What are their views on the contribution of visual arts courses to school experience?*
- 3. What are the difficulties and limitations related to the visual arts course they experienced within the scope of teaching practice?*

Methodology

This research is within the scope of qualitative research design. It is a case study because it was carried out to determine the experiences of the 4th-grade pre-service teachers studying in the primary school teaching program and performing their teaching experiences in the practice schools within the scope of “teaching practice 1” and “teaching practice 2” courses, the transferability of the art courses in the primary school teaching undergraduate program to practice and the adequacy of the course content. In qualitative case studies with in-depth research, the factors related to the situation (environment, processes, events, individuals, etc.) are investigated holistically and the effects on the situation are focused on (Yıldırım & Şimşek, 2018, p. 73). For this reason, focus group interviews were conducted in order to examine in detail the experiences of the students of the primary school teaching department regarding the visual arts course they carried out in the practice school and the competencies of the art courses in the primary school teaching undergraduate program in terms of practice. Focus group interviews can be defined as a discussion process planned to reveal the perceptions of individuals on a specific topic (Krueger & Casey, 2000).

Findings

The findings obtained as a result of the analysis were grouped under the themes of a) Adequacy of Compulsory and Elective Art Education Courses on ECTS Basis, b) Contributions of Compulsory and Elective Art Education Courses to Visual Arts Course, c) Difficulties and Limitations Encountered in the Teaching Practice Process.

Regarding the adequacy of the courses on the basis of hours, the participants stated that especially the visual arts teaching course should be given in previous semesters.

As a result of these evaluations, content, semester, quality and application sub-themes were formed.

As a result of the interviews, it was seen that the related courses made positive contributions to the pre-service teachers in terms of associating different courses with visual arts, diversifying the course content and providing students with concrete thinking skills, and as a result of the content analysis, the sub-themes of “interdisciplinarity, critical thinking, concretization” were formed


under the theme of the contributions of compulsory and elective art education courses to the visual arts course.

According to the analysis of the data on the difficulties and limitations encountered by pre-service teachers during their school experience; as a result of the content analysis, sub-themes of classroom management, lesson duration, lesson mastery and teaching art techniques were formed according to the data obtained from the interviews.

Discussion and Conclusion

The opinions of pre-service teachers on the effects of art education courses on the school practice process were obtained from focus group interviews and questionnaires. The results showed that pre-service teachers did not find the compulsory visual arts education course sufficient on the basis of ECTS. Moreover, it was concluded that art education courses should emphasize activities that require applied (technical) knowledge. It is thought that this study, which contains findings and conclusions regarding both art education courses and the school practice process, will contribute to the field.

ORCID

Ruhi ÇAY  ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4587-0918>

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecinde anket sorularını cevaplayan Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan öğrencilere teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu komisyonunun 25/10/2023 tarih 2023/323 toplantı sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri

Genel İlkeler

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD), Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 3(üç) kez yayınlanmaktadır. GEFAD, eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanında nitelikli çalışmaların yayınlandığı, evrensel bilim ölçütlerine uygun, hakemli, uluslararası bir yayın ortamı sunmaktır. Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılması, makalenin kabul ve basım sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Makalelerin 25 sayfayı geçmemesi tercih edilmektedir.

GEFAD'a gönderilen, dergi kapsamı ve yazım ilkelerine uygun olan ve yayın kurulunun onayından geçen her yazı ilgili alanda uzman iki hakeme gönderilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için, iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirmesi durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Üçüncü hakemin görüşü de dikkate alınarak, yayın kurulu ve/veya editör tarafından yazının dergide yayımlanması konusunda karar verilir.

Makalenin kabul işlemlerinden sonra, her yazar tarafından imzalanması gereken telif hakkı devir formunun doldurulması zorunludur.

Yayımlanmak için dergiye gönderilen makaleleler; tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar American Psychological Association 6. baskıya (APA 6th Edition) uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dergiye sunulan yazılar daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayın için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.

Anlatım

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır.

Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

Yazım

Aday makalenin ana başlığı hem Türkçe hem de İngilizce olarak ilk sayfada yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce başlıkların bütün harfleri büyük, kalın, 12 punto büyüklüğünde olmalıdır. Çalışmanın amacını, araştırmada yer alan değişkenlerini ve evrenini özetleyen kısa ve anlamlı bir başlık olmalıdır. Başlıklar sayfayı ortalayacak biçimde yerleştirilmelidir. Başlığın 12 sözcükten fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Türkçe başlık içinde yer alan ve, ile gibi kelimeler küçük harfle yazılmalıdır. İngilizce başlık içinde geçen a, an, and, of, for, , with, vb. sözcükler küçük harfle yazılmalıdır. 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe Öz ve İngilizce Abstract yazılmalıdır.

Çalışmanın kolaylıkla sınıflandırılması ve indekslerde daha kolay bulunması için 4-6 adet anahtar kelime tanımlanmalıdır.

Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 500, en fazla 750 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede "Kaynaklar" bölümünden sonra yer almalıdır.

Tabloların başlıkları tablonun üstte, şekil ve grafiklerin başlıkları altında verilmelidir. Metin içinde tüm tablo ve şekillere atıfta bulunulmalıdır.

Yapılan araştırmanın daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünölen ekler varsa, kaynaklardan sonra konulmalıdır.

Kaynaklar

Bir aday makale içerisinde yazara ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarırken sahibinin ve kaynağının belirtilmesi zorunludur.

Metin içinde verilen atıflar ve metin sonunda verilen kaynaklar listesi APA 6.0 stiline göre hazırlanmalıdır. Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.