

TEDD
TÜRK EĞİTİM
DEĞERLENDİRMELERİ DERGİSİ

TEDD

TÜRK EĞİTİM DEĞERLENDİRMELERİ DERGİSİ



MEDİPOL
UNV-YAYIN
MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI

TÜRK EĞİTİM DEĞERLENDİRMELERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL REVIEW

e-ISSN: 2822-5740

Bahar/Haziran 2024 Sayı: 5 Cilt: 1

Spring/July 2024 Issue: 5 Volume: 1

Sahibi / Owner

İstanbul Medipol Üniversitesi adına /
On behalf of Istanbul Medipol University
Prof. Dr. Ömer CERAN

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Servet BAYRAM

Editör / Editor

Doç. Dr. Nadire Gülçin YILDIZ

Yardımcı Editörler / Co-Editors

Doç. Dr. Mehdi SOLHİ

Dil Editörleri / Language Editors

Doç. Dr. Asude ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üye. Yelda YILDIZ ÖNAL

Sekreteryası / Secretary

Arş. Gör. Feyzanur BÜLBÜL
Arş. Gör. Zeynep ARSLAN

İstatistik Editörü / Statistics Editor

Doç. Dr. Mehdi SOLHİ

İletişim / Correspondance

İstanbul Medipol Üniversitesi Kavacak
Güney Yerleşkesi Göztepe Mah. Atatürk
Cad. No: 40/16 34815 Beykoz/İstanbul

**Yayın Koordinatörü /
Publications Coordinator**

Gökçe ERKAN

Art Direktör / Art Director

Levent KARABAĞLI - Medicomia

Grafik-Tasarım / Graphic-Design

Medicomia

Hakem Kurulu / Reviewer Board

Prof. Dr. Servet BAYRAM
Doç. Dr. Aslı Burçak TAŞÖREN
Doç. Dr. Aynur KESEN MUTLU
Doç. Dr. Ferah ÇEKİCİ
Doç. Dr. Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK
Doç. Dr. Metin KAYA
Doç. Dr. Ülkü TOSUN
Dr. Öğr. Üye. Adviye Pınar
KONYALIOĞLU
Dr. Öğr. Üye. Aslin ARSLANOĞLU ÖSER
Dr. Öğr. Üye. Damla SÖNMEZ
Dr. Öğr. Üye. Didem GÜVEN
Dr. Öğr. Üye. Esra YEMENLİ
Dr. Öğr. Üyesi Faika Yelda ACARBAY
Dr. Öğr. Üye. Figen BOZKUŞ
Dr. Öğr. Üye. Hüseyin KOCAMAN
Dr. Öğr. Üye. İlker ALTUNBAŞAK
Dr. Öğr. Üye. İlknur EĞİNLİ
Dr. Öğr. Üye. Işık SABIRLI ÖZTUŞ
Dr. Öğr. Üyesi Melisa KARAKAYA
ÖZTÜRK
Dr. Öğr. Üye. Özge ÖZLÜ ÜNLÜ
Dr. Öğr. Üye. Sena GÜME

Liste, ünvan ve isme göre alfabetik olarak sıralanmıştır.

The list is alphabetical by title and name.

Teşekkür

Türk Eğitim Değerlendirmeleri Dergisi [TEDD] olarak, kuruluşumuzdan bu yana dergimizin gelişiminde, kalitesinde ve akademik çevreye sağladığı katkıda dergi editörü olarak gösterdiği titiz özverili çalışmalar, vizyoner bakış açısı ve değerli emekleri için Doç. Dr. Nadire Gülçin Yıldız'a çok teşekkür ederiz. Kendisine yeni kurumunda Boğaziçi Üniversitesinde başarılar diliyoruz. İstanbul Medipol Üniversitesinde olduğu gibi yeni kurumunda da özverili değerli akademik-bilimsel çalışmalarını sürdüreceğine inanıyor ve dergimiz bilim ve hakem kurulunda yer almaya devam edeceğini büyük bir mutlulukla bildiriyoruz. TEDD'in bundan sonra yayınlanacak olan sayıları için dergi editörlüğünü Doç. Dr. Mehdi Soldi ve editör yardımcılığı görevini de Dr. Didem Güven yürütecektir. Kendilerini bu yeni görevler için kutluyor ve başarı diliyoruz.

Değerli hocalarımızın rehberliği ve liderliğinde TEDD, araştırmacılar, akademisyenler ve öğrenciler için güvenilir bir kaynak ve önemli bir bilimsel platform olarak dergi yayınlarını sürdürmeye devam edecektir. Dergimize sağladığı tüm değerli katkılardan ötürü bilim, hakem ve danışma kurulundaki tüm akademisyenlere de ayrıca teşekkür eder, tüm paydaşlarımıza çalışmalarında başarılar dileriz.

Saygılarımızla,

TEDD Ekibi Adına

Prof. Dr. Servet BAYRAM

TEDD Baş Editörü,

İstanbul Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı

İçindekiler / Content

Engineers' Views on the Mathematics Courses They Took in Their Undergraduate Education <i>Mühendislerin Lisans Eğitimlerinde Almış Oldukları Matematik Dersleriyle İlgili Görüşleri</i>	6
Damla Sönmez	
Similarities and Differences Between Spiritual Counseling and Forgiveness-Oriented Counseling <i>Manevi Danışmanlık ile Affetme Yönelimli Danışmanlık Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar</i>	23
Arzu Yılmaz - Ülkü Tosun	
The Relationship Between School Administrators' Emotional Intelligence Levels and Leadership Styles <i>Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki</i>	33
Mustafa Ögük - Zehra Silci - Mehmet Zahid Şafak	
A Systematic Literature Review on Preschool Education Research from 2018 to 2023 <i>2018'den 2023'e Okul Öncesi Eğitim Araştırmaları ile İlgili Sistematik Bir Literatür Taraması</i>	48
Faika Yelda Acarbay - Nurcan İnan	

Mühendislerin Lisans Eğitimlerinde Almış Oldukları Matematik Dersleriyle İlgili Görüşleri¹

Damla SÖNMEZ²

Citation : Sönmez, D. (2024). Mühendislerin lisans eğitimlerinde almış oldukları matematik dersleriyle ilgili görüşleri. *Türk Eğitim Değerlendirmeleri Dergisi*, 5(1), 6-22.
Received : 20.03.2024
Accepted : 17.04.2024
Published : 30.12.2024
Publisher's Note : Istanbul Medipol University stays neutral with regard to any jurisdictional claims.
Copyright : ©2024 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the DergiPark.

ÖZ

Matematik dersi mühendisliklerin bütün alanları için büyük bir öneme sahiptir. Ancak mühendisler öğrenciyken matematiğin bu önemini anlamakta zorlanmaktadır. Mühendis adaylarının matematiğin önemini daha iyi kavrayabilmesi adına bu çalışmanın amacı, meslek hayatına girmiş olan çeşitli mühendislik dallarında görev yapmış ya da yapmakta olan mühendislerin lisans eğitimleri boyunca aldıkları matematik dersleri hakkındaki görüşlerin ortaya çıkarılmasıdır. Çalışmanın amacı doğrultusunda durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 90 mühendis oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Lisans eğitimindeki matematik benim için....., çünkü.....dır." cümlesi kullanılmış ve mühendislerin cümleyi kendilerine en uygun olacak şekilde tamamlamaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda mühendislerin en fazla olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Her ne kadar olumlu görüş bildiren mühendisler ağırlıkta olsa da matematik derslerini çok teorik ve gereksiz bulan mühendis-

1 Bu çalışmanın bir kısmı "Uluslararası Covid-19 Kongresi Eğitimde Yeni Normlar-II" isimli kongrede sunulmuştur.
2 Dr. Öğr. Üyesi; Istanbul Medipol Üniversitesi; damla.sonmez@medipol.edu.tr; Orcid ID: 0000-0002-9342-7784

lerin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, bu konuyla ilgili araştırma yapacak olan araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler verilerek araştırmaya son verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Görüş, matematik eğitimi, mühendis, üniversitede matematik*

Engineers' Views on the Mathematics Courses They Took in Their Undergraduate Education

Abstract

The mathematics course holds great importance for all fields of engineering. However, engineering students often struggle to grasp this importance while they are still students. The aim of this study is to reveal the opinions of engineers who have worked or are currently working in various engineering disciplines regarding the mathematics courses they took during their undergraduate education, in order to help prospective engineers better understand the importance of mathematics. The case study method was used in line with the purpose of the study. The study group of the research consists of 90 engineers. As a data collection tool, the sentence "Mathematics in my undergraduate education is..... because....." was used, and engineers were asked to complete the sentence in a way that best suited them. The data obtained from the research were analyzed using the content analysis method. According to the findings of the research, engineers mostly expressed positive opinions. Although engineers expressing positive opinions were predominant, it was also concluded that there are engineers who find mathematics courses too theoretical and unnecessary. In line with the findings obtained, various recommendations are made to researchers who will conduct research on this subject.

Keywords: *Engineer, mathematics at university, mathematics education, perception*

Giriş

Matematik insanlık var olduğundan bugüne kadar sürekli toplumların karşısına çıkmaktadır. Hayatın ilk yıllarında başlayan matematik, insanların ömrü boyunca onlara eşlik eder. İlkokul birinci sınıftan başlayıp yükseköğretimin sonuna kadar birçok alanda matematiğe ihtiyaç duyulmaktadır (Yetim-Karaca ve Ada, 2018). Bu ihtiyacın en önemli sebebi ise, matematiğin okul hayatında başlayıp günlük hayatla da pekişmesi ve temel işlemlerin yanı sıra problem çözme gibi üst düzey becerilere de cevap vermesidir (İnci-Kuzu, 2021). Karşılanan ihtiyaçların haricinde de matematik birçok disiplinde kullanılmaktadır.

Tüm bunlar göz önüne alındığında matematiğin önemi yadsınamaz bir gerçek olarak insanların karşısına çıkmaktadır.

Matematik, bilimsel ilerlemelerin yapılabilmesinde her alan adına bir başvuru kaynağı niteliği taşımakta ve hemen hemen tüm ders programlarında yer almaktadır (Deringöl ve Çağırğan-Gülten, 2016). Mühendislik de matematiğin yoğun olarak kullanıldığı programlardan biri olarak öne çıkmaktadır. (İnci-Kuzu, 2021). Çünkü matematik öğretimi mühendislik öğrencileri için hayati bir öneme sahiptir (Fuller, 2002). Mühendis kelimesinin tanımına bakıldığında da; temel bilimlerdeki bilgi birikiminden faydalanarak, matematiği de yapacağı hesaplamalarda bir araç olarak kullanabilen, bireylerin hayatını daha kolay hale getirecek, onların güvenliğinin sağlanmasına ve temel ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olacak, sağlık, çevre gibi sorunların ortadan kaldırılmasına imkan tanıyacak araçları gereçleri ve bu sistemleri tanımlayabilen, tasarımını yapan, bu tasarladığı ürünlerin üretiminin, test edilmesinin ve işletmesinin yapılması etaplarında görev alan, yaptığı tüm çalışmalarda kişilerin memnun olmasını, sağlığını ve güvenliğini ön planda tutup en ideal çözümleri bulabilen ve gereken durumlarda bilime yol gösterebilen birey (Sönmez, 2011) olarak açıklanmakta ve matematiğin önemi vurgulanmaktadır. Tüm bunların yanı sıra mühendisler de matematiği mühendisliğin dili olarak tanımlamaktadırlar (İnci-Kuzu, 2021). Bahsi geçen bütün durumlar ele alındığında mühendisler için matematiğin önemi bir kez daha ortaya net bir şekilde çıkmaktadır.

Matematik, mühendisliğin birçok alanında anahtar role sahiptir. Bu anahtar etkili bir şekilde kullanabilmek için de mühendislik fakültelerinin herhangi birinden mezun olan bir öğrencinin belli düzeyde matematik bilgisine sahip olması gerekmektedir (Kutluca ve Laçın, 2019). İster öğrencilik döneminde olsun ister iş yaşamına girmiş olsun bir mühendisin matematik ya da matematiksel düşünme becerilerini kullanmaması imkansızdır. Çünkü iyi bir mühendis olabilmek için sorunlara detaylı ve farklı açıdan bakmak gerekmektedir (Güner ve Çomak, 2011). Bu yetenek de en iyi matematik bilgisiyle kazanılabilmektedir. Ancak matematik birçok kişi tarafından negatif yönleriyle öne çıkan bir derstir (Morkoyunlu ve Saltık-Ayhanöz, 2021). Matematiğin mühendislik alanları için önemi göz önüne alındığında mühendis adaylarının ve mühendislerin de olumsuz görüşe sahip olmaları meslek hayatlarını etkileyecek bir durum olacaktır. Alan yazın incelendiğinde de mühendislerin ya da mühendis adaylarının matematik ile ilgili görüşlerinin alındığı çalışmalara çok sık rastlanılmamakla beraber kısıtlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Güner, 2013; Zeidmane & Rubina, 2018; Sönmez, 2021a; Sönmez, 2021b; Sönmez ve Kaleli-Yılmaz, 2021). Tüm bahsi geçen sebeplerden dolayı bu araştırmanın amacı,

meslek hayatına girmiş olan mühendislerin lisans dönemi boyunca almış oldukları matematik dersleri hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu sayede meslek hayatına girmiş olan mühendislerin matematik dersleri hakkındaki görüşleri tespit edilmiş olacak ve böylece mühendis adaylarının matematik derslerinin önemini daha iyi anlamaları ve bahse konu olan derslerden daha etkili bir şekilde faydalanmaları sağlanabilecektir.

2. Yöntem

Bu kısımda araştırmanın deseni, veri toplama araçları, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenirlik hakkında detaylı bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmanın amacı doğrultusunda durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Heale ve Twycross, 2018). Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek hayattaki durumlar ve çeşitli sınırlı sistemler hakkında birden fazla bilgi kaynağı kullanarak, bir durumu betimleyerek veya durum temalarını ortaya çıkararak ayrıntılı ve derinlemesine bilgi edindiği nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Durum çalışması, araştırılan duruma ilişkin zengin açıklayıcı bilgilerin ortaya çıkarılmasına yardımcı olur (Kaleli-Yılmaz, 2019). “Nasıl?”, “Neden?” ve “Ne?” sorularına durum çalışmasında cevap aranır (Çepni, 2018). Bu çalışmada da meslek hayatına girmiş olan mühendislerin matematik dersleriyle ilgili görüşlerin alınması amaçlandığından bu çalışmada durum çalışması kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu farklı mühendislik türlerinde çalışmakta olan 90 mühendis oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan tipik durum örneklemesiyle seçilmiştir. Tipik durum örneklemesini kullanan araştırmacılar genelde standart ya da tipik olanların tutumlarını belirleyebilmek amacıyla kullanırlar. Bu yöntemde seçilen katılımcılar genelde herkesin davrandığı gibi davranma olasılıklarına göre seçilmektedir (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). İstanbul’da farklı sektörlerde çalışmakta olan mühendislerin araştırmaya katılmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılımda gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki tablolarda detaylı bir şekilde sunulmuştur. Tablo 1’de araştırmaya katılan mühendislerin cinsiyet dağılımları hakkında detaylı bilgi sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya katılan mühendislerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	Mühendis Kodları	Frekans	Yüzde
Kadın	M13, M17, M18, M19, M20, M25, M29, M33, M34, M39, M50, M57, M58, M60, M62, M68, M69, M70, M71, M72, M73, M74, M75, M78, M82	25	%28
Erkek	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M14, M15, M16, M21, M22, M23, M24, M26, M27, M28, M30, M31, M32, M35, M36, M37, M38, M40, M41, M42, M43, M44, M45, M46, M47, M48, M49, M51, M52, M53, M54, M55, M56, M59, M61, M63, M64, M65, M66, M67, M76, M77, M79, M80, M81, M83, M84, M85, M86, M87, M88, M89, M90	65	%72
Toplam		90	%100

Tablo 1’den görüldüğü gibi araştırmaya katılan mühendislerin 25’i kadın, 65’i erkektir. Yüzelik olarak bakıldığında ise katılımcı mühendislerin %28’i kadın, %72’si erkektir. Araştırmaya ağırlıklı olarak çeşitli mühendislik türlerinde görev yapmış ya da yapmakta olan erkek mühendisler katılmıştır. Tablo 2’de araştırmaya katılan mühendislerin meslekteki yıllarının dağılımları hakkında detaylı bilgi sunulmuştur.

Tablo 2: Araştırmaya katılan mühendislerin meslekteki yılları

Meslekteki Yılları	Mühendis Kodları	Frekans	Yüzde
0-5	M25, M29, M33, M38, M42, M44, M49, M50, M54, M67	10	%11
6-10	M13, M14, M16, M28, M31, M39, M48, M51, M55, M56, M57, M58, M61, M63, M78, M79, M83, M85, M86, M90	20	%22
11-15	M8, M35, M41, M45, M59, M60, M64, M65, M84, M87, M89	11	%12
16-20	M6, M18, M22, M26, M32, M34, M36, M43, M46, M47, M68, M70, M72, M80	14	%16
21-25	M5, M15, M20, M37, M40, M52, M53, M71, M74, M81	10	%11
26-30	M2, M12, M62, M66, M73, M82	6	%7
31-35	M9, M10, M21, M30, M69, M75, M76	7	%8
36-40	M1, M19, M23, M24	4	%4
41-45	M27	1	%1
46-50	M3, M4, M7, M11, M17, M88	6	%7
51 ve üstü	M77	1	%1
Toplam		90	%100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya meslekteki yılları olarak 0-5 yılları arasında 10 mühendis, 6-10 yılları arasında 20 mühendis, 11-15 yılları arasında 11, 16-20 yılları arasında 14 mühendis, 21-25 yılları arasında 10 mühendis, 26-30 yılları arasında 6 mühendis, 31-35 yılları arasında 7 mühendis, 36-40 yılları arasında 4 mühendis, 41-45 yılları arasında 1 mühendis, 46-50 yılları arasında 6 mühendis ve 51 ve üstünde 1 mühendis araştırmaya katılmıştır. Yüzdeler olarak bakıldığında ise araştırmaya katılan mühendislerin %11'i 0-5 yılları arasında, %22'si 6-10 yılları arasında, %12'si 11-15 yılları arasında, %16'sı 16-20 yılları arasında, %11'i 21-25 yılları arasında, %7'si 31-35 yılları arasında, %8'i 36-40 yılları arasında, %1'i 41-45 yılları arasında, %7'si 46-50 yılları arasında ve %1'i 51 ve üstü yıllarda meslekte bulunmaktadır. Araştırmaya mühendislik mesleğinde çalışma süresi geniş bir yelpazede olan katılımcıların katıldığı görülmüştür. En fazla ise 6-10 yıl arasında görev yapmakta olan mühendislerin katıldığı dikkat çekmektedir. Tablo 3'te araştırmaya katılan mühendislerin mezun oldukları bölümler hakkında detaylı bilgi sunulmuştur.

Tablo 3: Araştırmaya katılan mühendislerin mezun oldukları bölümler

Mezun Oldukları Bölümler	Mühendis Kodları	Frekans	Yüzde
Bilgisayar Mühendisliği	M54, M78	2	%2
Deri Mühendisliği	M8	1	%1
Elektrik Mühendisliği	M10	1	%1
Elektrik ve Elektronik Mühendisliği	M56	1	%1
Elektronik ve Haberleşme Mühendisliği	M63	1	%1
Endüstri Mühendisliği	M89	1	%1
Geomatik Mühendisliği	M20	1	%1
Gıda Mühendisliği	M5, M13, M17, M18, M33, M62, M71, M73	8	%9
Harita Mühendisliği	M20, M22, M59, M68	4	%4
İnşaat Mühendisliği	M3, M9, M19, M23, M24, M25, M29, M30, M34, M35, M37, M39, M40, M41, M42, M43, M44, M45, M46, M47, M49, M50, M51, M52, M53, M57, M58, M61, M65, M75, M80, M81, M82, M83, M90	35	%38
Jeodezi Mühendisliği	M20	1	%1
Jeoloji Mühendisliği	M16, M28	2	%2
Kimya Mühendisliği	M64, M69	2	%2
Makine Mühendisliği	M1, M4, M6, M7, M11, M12, M15, M27, M31, M36, M38, M48, M60, M66, M67, M74, M76, M77, M84, M85, M86, M87, M88	23	%26
Metalürji ve Malzeme Mühendisliği	M70, M79	2	%2
Şehir Planlama Mühendisliği	M32	1	%1
Tekstil Mühendisliği	M26	1	%1
Tıp Mühendisliği	M2	1	%1
Ulaştırma Mühendisliği	M21	1	%1
Yapı Malzemesi Mühendisliği	M55	1	%1
Ziraat Mühendisliği	M14, M72, M90	3	%3
Toplam		93	%100

Tablo 3'ten de görüldüğü üzere araştırmaya katılan mühendislerin 2'si bilgisayar mühendisliğinden, 1'i deri mühendisliğinden, 1'i elektrik mühendisliğinden, 1'i elektrik ve elektronik mühendisliğinden, 1'i elektronik ve haberleşme mühendisliğinden, 1'i endüstri mühendisliğinden, 1'i geomatik mühendisli-

ğinden, 8'i gıda mühendisliğinden, 35'i inşaat mühendisliğinden, 1'i jeodezi mühendisliğinden, 2'si jeoloji mühendisliğinden, 2'si kimya mühendisliğinden, 23'ü makine mühendisliğinden, 2'si metalürji ve malzeme mühendisliğinden, 1'i şehir planlama mühendisliğinden, 1'i tekstil mühendisliğinden, 1'i tıp mühendisliğinden, 1'i ulaştırma mühendisliğinden, 1'i yapı malzemesi mühendisliğinden, 3'ü ziraat mühendisliği bölümünden mezun olmuştur. Yüzdeler olarak bakıldığında ise %2'si bilgisayar mühendisliğinden, %1'i deri mühendisliğinden, %1'i elektrik mühendisliğinden, %1'i elektrik ve elektronik mühendisliğinden, %1' elektronik ve haberleşme mühendisliğinden, %1'i endüstri mühendisliğinden, %1'i geomatik mühendisliğinden, %9'u gıda mühendisliğinden, %4'ü harita mühendisliğinden, %38'i inşaat mühendisliğinden, %1'i jeodezi mühendisliğinden, %2'si jeoloji mühendisliğinden, %2'si kimya mühendisliğinden, %26'sı makine mühendisliğinden, %2'si metalürji ve malzeme mühendisliğinden, %1'i şehir planlama mühendisliğinden, %1'i tekstil mühendisliğinden, %1'i tıp mühendisliğinden, %1'i ulaştırma mühendisliğinden, %1'i yapı malzemesi mühendisliğinden ve %3'ü de ziraat mühendisliğinden mezun olmuştur. Yine Tablo 3'ten görüldüğü üzere araştırmaya en fazla inşaat mühendisi katılmıştır. Katılım konusunda inşaat mühendislerini makine mühendislerinin takip etmekte olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca M20 kodlu mühendisin 3 farklı türden mühendislik bölümünden mezun olmuştur (Geomatik, Harita ve Jeodezi Mühendislikleri). Tablo 4'te araştırmaya katılan mühendislerin çalışma durumlarıyla ilgili detaylı bilgiler sunulmuştur.

Tablo 4: Araştırmaya katılan mühendislerin çalışma durumu

Çalışma Durumu	Mühendis Kodları	Frekans	Yüzde
Çalışıyor	M2, M5, M6, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M18, M20, M22, M25, M26, M27, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41, M42, M43, M44, M45, M46, M47, M48, M49, M50, M51, M52, M53, M54, M55, M56, M57, M58, M59, M60, M61, M64, M65, M66, M67, M68, M70, M71, M73, M74, M75, M76, M78, M79, M80, M81, M82, M83, M84, M85, M86, M87, M89, M90	71	%79
Çalışmıyor	M16, M17, M23, M28, M29, M63, M72	7	%8
Emekli	M1, M3, M4, M7, M19, M21, M24, M30, M62, M69, M77, M88	12	%13
Toplam		90	%100

Tablo 4'ten de görüldüğü gibi araştırmaya katılan mühendislerin 71'i çalışmakta, 7'si çalışmamakta ve 12'si de emeklidir. Yüzelik olarak bakıldığında ise %79 çalışmakta, %8'i çalışmamakta ve %13'ü de emeklidir. Tablodan da görüldüğü üzere araştırmaya en fazla çalışmakta olan mühendisler katılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmamış görüş formu kullanılmıştır. Mühendislerin lisans eğitimde aldıkları matematik dersleri hakkındaki görüşlerinin alınabilmesi için veri toplama aracı olarak aşağıdaki soru sorulmuştur:

- “Sayın Mühendis, size verilen cümleyi size en uygun olacak ve aklınıza ilk gelen şekilde lütfen doldurunuz. Lisans eğitimindeki matematik benim için....., çünkü..... dır.”

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi sırasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken ilk olarak görüşler düzenlenmiş, numaralandırılmış, ortak kategorilere göre ayrılmıştır. Bu duruma örnek vermek gerekirse açıklamasına önemli yazmış olsun. Önemli olma hali olumlu bir görüş olarak kodlanmıştır. Benzer şekilde diğer görüşlerde bu şekilde incelenmiş ve kodlanmıştır. Daha sonrasında bu şekilde görüş bildiren mühendislerin görüşleri bir araya getirilmiştir. Kodlamalar uzun bir süre zarfında (2 ay) araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kodlamaların güvenilir olması için ilk kodlamalar yapıldıktan 1 ay sonra kodlamalar tekrar yapılmış ve %92 oranında uyum olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada yapılan kodlamaların geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak için alanında uzman iki matematik eğitimcisine gösterilmiştir. Uzmanlar ve araştır-

macının kodlamaları arasında da % 90 oranında uyum olduğu görülmüştür. Diğer yandan mühendislerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yaparak verilerin geçerliliği arttırılmıştır.

3. Bulgular

Lisans eğitimini tamamlamış olan mühendislerin lisans eğitimleri boyunca almış oldukları matematik dersleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada bulgular iki ana başlık altında ele alınıp değerlendirilmiştir. Mühendislerin lisans eğitimindeki matematik hakkındaki görüşleri kodlanmış ve tablolaştırılmış, daha sonrasında ise mühendislerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak örnekler verilmiştir.

Tablo 5: Mühendislerin lisans eğitimindeki matematik dersleri hakkındaki genel bilgiler

Kategori	Frekans	Yüzde
Olumlu	60	%67
Olumsuz	27	%30
Diğer	3	%3
Toplam	90	%100

Tablo 5'ten de görüldüğü gibi mühendislerin 60'ı olumlu, 27'si olumsuz ve 3'ü diğer görüş bildirmişlerdir. Yüzelik olarak bakıldığında ise %67'si olumlu, %30'u olumsuz ve %3'ü diğer görüş bildirmişlerdir. Tablodan da görüldüğü üzere mühendisler lisans eğitimde aldıkları matematik dersleri hakkında genel olarak olumlu görüşlere sahiptirler. Mühendislerin lisans eğitimdeki matematik dersleri hakkındaki görüşleri detaylı olarak Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Mühendislerin lisans eğitiminde almış oldukları matematik dersi hakkındaki olumlu görüşleri

Görüş	Mühendis Kodları	Frekans	Yüzde
Önemli	M1, M3, M5, M6, M7, M15, M17, M19, M21, M24, M26, M27, M38, M41, M42, M44, M47, M48, M59, M60, M62, M65, M68, M69, M75, M76, M77, M80, M82, M85, M89	31	%51
Kolay	M22, M30, M40, M45, M70, M71	6	%10
Vazgeçilmez	M11, M12, M23, M74	4	%6
Zevkli	M34, M58, M81, M87	4	%6
Gerekli	M20, M25	2	%3
Öğretici	M29, M61	2	%3
Faydalı	M31, M83	2	%3
Değerli	M4	1	%2
İlginç	M10	1	%2
Yeterli	M16	1	%2
Stratejik	M32	1	%2
Düşünmeyi Öğretici	M35	1	%2
Güzel	M43	1	%2
En Sevilen Ders	M53	1	%2
Problem Çözme Amaçlı	M56	1	%2
Mesleğin Temeli	M63	1	%2
Toplam		60	%100

Tablo 6'dan görüldüğü üzere mühendislerin matematiği 31'i önemli, 6'sı kolay, 4'ü vazgeçilmez, 4'ü zevkli, 2'si gerekli, 2'si öğretici, 2'si faydalı 1'i değerli, 1'i ilginç, 1'yeterli 1'i stratejik, 1'i düşünmeyi öğretici, 1'i güzel, 1'i en sevilen ders, 1'i problem çözme amaçlı ve 1'i de mesleğin temeli olarak görmüşlerdir. Yüzdeler olarak bakıldığında ise %51'i önemli, %10'u kolay, %6'sı vazgeçilmez, %6'sı zevkli, %3'ü gerekli, %3'ü öğretici, %3'ü faydalı, %2'si değerli, %2'si ilginç, %2'si yeterli, %2'si stratejik, %2'si düşünmeyi öğretici, %2'si güzel, %2'si en sevilen ders, %2'si problem çözme amaçlı ve %2'si mesleğin temeli yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine tablodan görüldüğü üzere mühendisler lisans eğitimindeki matematik dersleri hakkında çoğunlukla önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Olumlu görüşlerle ilgili mühendislerin açıklamalarından birer örnek verilmiştir. Önemli kategorisinde M1 kodlu mühendis “*Üniversite matematik benim için çok önemliydi çünkü matematik hayatın kendisidir.*”, kolay kategorisinde M22 kodlu mühendis “*Üniversitedeki matematik benim için kolaydı. Çünkü*

eskiden beri çalışmaktan hoşlandığım bir daldır.”, vazgeçilmez kategorisinde M11 kodlu mühendis “Matematik benim için vazgeçilmezdir çünkü hayatı kolaylaştırır.”, zevkli kategorisindeki M34 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için çok zevkliydi çünkü anlayarak çözülmeye biliyordum.”, gerekli kategorisinde M20 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için gerekliydi çünkü matematik bakış açısını geliştirir.”, öğretici kategorisinde M29 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için oldukça öğreticiydi. Çünkü ilerleyen zamanda edindiğim bilgileri hemen hemen her dersimde kullandım.”, faydalı kategorisinde M31 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için faydalı olmuştur çünkü mühendislik altyapısı için gerekli bir araçtır.”, değerli kategorisinde M4 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için çok değerliydi çünkü sözel derslerle pek aram yoktu.”, ilginç kategorisinde M10 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için ilginçti, çünkü bilmediklerimi öğrenmek zor ve güzeldi.”, yeterli kategorisinde M16 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için yeterli çünkü mesleğimde daha fazlasına gerek olmadı.”, stratejik kategorisinde M32 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için stratejidir, çünkü veri analizi karar almada desteklemekte.”, düşünmeyi öğretici kategorisinde M35 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için düşünmeyi öğrenmektir çünkü matematik doğal olayların ve mesleki şeylerin yorumlanması ve anlaşılır olmasını sağlar.”, güzel kategorisindeki M43 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için güzeldi çünkü mesleğe yönelikti.”, en sevilen ders kategorisinde M53 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için en sevdiğim dersti, çünkü matematik mühendisliğin olmazsa olmazıdır.”, problem çözme amaçlı kategorisinde M56 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için Problemleri çözmeye amaçlıydı, çünkü dersteki soruları çözüyordum.”, mesleği temeli kategorisinde M63 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için mühendisliğin temelidir, çünkü mühendislik teknikleri matematik teorilerine dayanılarak üretilmiştir.” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 7: Mühendislerin lisans eğitiminde almış oldukları matematik dersi hakkındaki olumsuz ve diğer görüşleri

Kategori	Görüş	Mühendis Kodları	Frekans	Yüzde
Olumsuz	Zor	M14, M33, M37, M46, M73, M79	6	%20
	Teorik	M8, M57, M64, M84	4	%13
	Yetersiz	M49, M54, M66, M72	4	%13
	Keyifsiz	M2, M13, M86	3	%10
	Sadece Ders	M9, M55, M88	3	%10
	Gereksiz	M18, M28, M78	3	%10
	İleri Seviye	M36, M39	2	%7
	Yokluk	M50	1	%3,5
	Önemsiz	M51	1	%3,5
Diğer	Hayat	M52, M67, M90	3	%10
Toplam			30	%100

Tablo 7'den de görüldüğü üzere mühendislerin matematiği 6'sı zor, 4'ü teorik, 4'ü yetersiz, 3'ü keyifsiz, 3'ü sadece ders, 3'ü gereksiz, 2'si ileri seviye, 1'i yokluk ve 1'i önemsiz olarak görmüşlerdir. Yüzdeler olarak bakıldığında ise %20'si zor, %13'ü teorik, %13'ü yetersiz, %10'u keyifsiz, %10'u sadece ders, %10'u gereksiz, %7'si ileri seviye, %3,5'i yokluk, %3,5'i önemsiz ve %10'u hayat yönünde görüş bildirmiştir. Tablo 7'den de görüldüğü gibi mühendisler genel olarak olumsuz görüşlerden zor olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bazı mühendisler matematiği hayat olarak görmüşlerdir. Hayat görüşü diğer kategorisine alınmıştır. Çünkü hayat kimi insanlar için olumlu olabilirken kimi insanlar için olumsuz olabilmektedir. Bu sebepten dolayı olumlu ya da olumsuz kategorisine dahil edilmemiştir.

Olumsuz ve diğer görüşlerle ilgili mühendislerin görüşlerinden birer örnek sunulmuştur. Zor kategorisinde M14 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için zor bir dersti çünkü hocamız bilgiyi aktaramıyordu.”, teorik kategorisinde M8 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için teoriktir. Çünkü sahadaki mühendislik alanında kullanımı çok yoktur.”, yetersiz kategorisinde M49 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için yetersizdi. Çünkü başlangıç seviyesinde bir matematik bilgisi verip, ezberci şekilde lise tekrar ediliyordu.”, keyifsiz kategorisinde M2 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için keyifsizdi çünkü hocası iyi değildi.”, sadece ders kategorisinde M9 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için; sadece bir dersti. Çünkü ne için matematik lazım anlatılmadı.”, gereksiz kategorisinde M18 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için gerekli değildi çünkü çok kullanmadım.”, ileri seviye kategorisinde

M39 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için ileri seviyedeydi çünkü çalışma alanım sebebiyle çok az bir bölümünü kullanıyorum.”, yokluk kategorisinde M50 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için yok gibiydi çünkü anlamıyordum öğretmenin bilgiyi aktarması önemlidir.”, önemsiz kategorisinde M51 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için çok yüksek öneme sahip değildi. Çünkü bir statiker değilim ve sahada basit matematiksel hesaplamalar işimin devamı için yeterli olmaktadır.”, hayat kategorisinde M90 kodlu mühendis “Üniversitedeki matematik benim için hayat gibiydi. Çünkü hayatın tüm alanı matematik gibidir. Çözüm bulmak önemlidir.” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın problemi doğrultusunda elde edilen bulgular tartışılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde mühendislerin lisans dönemi boyunca almış oldukları matematik dersleriyle ilgili olumlu görüşler geliştirmiş oldukları görülmüştür. Bu durum İnci-Kuzu (2021) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Avcı, Coşkununcel ve İnandı (2011) ve Mazana, Montero & Casmir (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrenciler matematiğe karşı olumlu tutum bildirdikleri görülmüştür. Tüm bunlara bakıldığında mühendislerin lisans eğitimleri dönemi boyunca almış oldukları matematik dersleriyle ilgili olumlu görüşler belirtmeleri sevindirici bir durumdur. Olumlu görüşlerin mühendislerin matematiğin önemini daha iyi kavradığını ve matematiği her zaman kullanma gereğinin olduğunun bilincinin farkında olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir. Bu sayede mühendislerin mühendis adaylarına da matematiğin önemini daha anlatabilmeleri mümkün olacaktır.

Olumsuz görüşler incelendiğinde bu görüşleri bildiren mühendislerin genel olarak lisans eğitimleri boyunca almış oldukları matematik derslerinin çok teorik olmasından yakındıkları görülmektedir. Bu durum Kurbanoglu ve Takunyacı (2012) ve Yağmur (2012) tarafından yapılan çalışmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Elde edilen sonuç sayesinde bu derslerin içeriğinde anlatılan konuların meslek hayatlarında hiçbir yerde kullanmadığını düşünceleri de üzücü bir durumdur. Matematiğin önemini daha iyi anlatılması gerekmektedir. Bir mühendisin sırf bir işlem olarak matematiği kullanmak haricinde farklı düşünceler geliştirebilmek için de matematiğe ihtiyacı vardır. Matematik de farklı çözüm yolları geliştirebilme pratiğinin en güzel yapıldığı bilim dalı olarak tüm insanlar tarafından kabul görülmektedir. Matematiğin bu özelliği bir mühendisin meslek hayatında kullanması gereken en önemli özelliktir. Farklı çözümler geliştirebilme ihtiyacının önemini daha iyi anlatılması gerekmektedir.

Tüm bunların yanı sıra hayat olarak verilmiş görüşler diğer olarak kategorileştirilmiştir. Çünkü hayat kimi insanlara göre olumlu düşünceler çağrıştırırken, kimi insanlara göre de olumsuz düşünceler çağrıştırmaktadır. Ayrıca İnci-Kuzu (2021) tarafından yapılan çalışmada da hayat metaforunun üretildiği görülmüştür. Elde edilmiş olan bu bulgu da çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Son olarak bu çalışmanın alan yazına büyük katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Tüm bu elde edilen sonuçlar neticesinde aşağıdaki önerilerin verilmesi uygun görülmüştür:

- Mühendislerin ve mühendis adaylarının matematikle ilgili görüşlerinin araştırıldığı daha çok çalışma yapılmalıdır.
- Sektörde çalışan mühendislerin olumlu görüşlerinin ve matematiğin önemini mühendis adaylarına ulaştırılması için çeşitli (konferans, alan buluşmaları vb.) çalışmalar yapılmalıdır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

KAYNAKÇA

Avcı, E., Coşkuntuncel, O. ve İnandı, Y. (2021). Ortaöğretim on ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 50-58.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: SAGE Publications.

Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon, Türkiye: Celepler Matbaacılık Yayın ve Dağıtım.

Deringöl, Y. ve Çağırğan-Gülten, D. (2016). Öğretmen adaylarının “fen eğitiminde matematiğin kullanılması” ile ilgili görüşleri: Bir metafor analizi çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 43-50.

Etikan, İ., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>

Fuller, M. (2002). The role of mathematics learning centres in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 27(3), 241-247. <https://doi.org/10.1080/03043790210141555>

Güner, N. (2013). Senior engineering students' views on mathematics courses in engineering. *College Student Journal*, 47(3), 506-515.

Güner, N., & Çomak, E. (2011). Mühendislik öğrencilerinin matematik I derslerindeki başarısının destek vektör makineleri kullanılarak tahmin edilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 87-96.

Heale, R., & Twycross, A. (2018). What is a case study? *Evidence-Based Nursing*, (21), 7-8. <https://doi.org/10.1136/eb-2017-102845>

- Kaleli-Yılmaz, G. (2019). Özel durum çalışması yöntemi. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Eds.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 251-274). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052415320>
- Kurbanoglu, N. İ. ve Takunyacı, M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançları bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 110-130.
- Kutluca, T. ve Laçın, S. (2019, Nisan 26-28). *Matematiğin inşaat mühendisliğindeki kullanımının betimlenmesi üzerine bir araştırma* [Konferans sunumu]. 5th Eurasian Conference on Language and Social Sciences, Belek, Antalya, Türkiye.
- Mazana, M. Y., Montero, C. S., & Casmir, R. O. (2019). Investigating students' attitude towards learning mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(1), 207-231. <https://doi.org/10.29333/iejme/3997>
- Morkoyunlu, Z. ve Saltık-Ayhanöz, G. (2021). İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının matematiksel dayanıklılık kavramı hakkındaki düşünceleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 37-60.
- İnci-Kuzu, Ç. (2021). Mühendislik fakültesi öğrencilerinin matematik kavramına yönelik metaforik algıları. A. Kızılkaya-Namlı (Ed.), *Eğitim & Bilim* içinde (s. 111-130). Efe Akademi.
- Sönmez, D. (2021a, Şubat 10-12). *Mühendislik fakültesinde ders veren akademisyenlerin matematik ile ilgili karşılaştığı sorunlar* [Konferans sunumu]. Mühendislikte matematik eğitimi konferansı, Kozyatağı, İstanbul, Türkiye.
- Sönmez, D. (2021b, Haziran, 21-23). *Meslek hayatına girmiş olan mühendislerin üniversitede verilen matematik dersleriyle ilgili görüşleri* [Konferans sunumu]. Eğitimde yeni normlar-II: Uluslararası Covid-19 e-Kongresi, Merkez, Artvin, Türkiye.
- Sönmez, D. ve Kaleli-Yılmaz, G. (2021, Eylül, 30-Ekim, 3). İnşaat ve makine mühendislerinin meslek hayatlarındaki matematikle ilgili görüşleri [Konferans sunumu]. 3. Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi, Nilüfer, Bursa, Türkiye.
- Sönmez, M. (2011). Mühendis ve mühendis yardımcılarının yaşam boyu öğreniminde meslek yüksekokullarının rolü. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 1(1), 1-7.
- Yağmur, A. (2012). *Anadolu öğretmen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Yetim-Karaca, S. ve Ada, S. (2018). Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 789-800. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.413327>
- Zeidmane, A., & Rubina, T. (2018). The contribution of mathematics to the engineering education in the students' assessment. *Rural Environment, Education, Personality*, 11, 244-250. <https://doi.org/10.22616/REEP.2018.030>

Manevi Danışmanlık ile Affetme Yönelimli Danışmanlık Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Arzu Yılmaz¹, Ülkü Tosun^{2*}

Citation : Yılmaz, A. ve Tosun, Ü. (2024). Manevi danışmanlık ile affetme yönelimli danışmanlık arasındaki benzerlikler ve farklılıklar. *Türk Eğitim Değerlendirmeleri Dergisi*, 5(1), 23-32.
Received : 09.07.2024
Accepted : 08.10.2024
Published : 30.12.2024
Publisher's Note : İstanbul Medipol University stays neutral with regard to any jurisdictional claims.
Copyright : ©2024 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the DergiPark.

ÖZ

Manevi danışmanlık, tarihsel olarak din görevlilerinin davranış bozuklukları olan hastaların sağaltımlarında öncü rol almaları ile Hristiyan kültüründe başlamış, 19.yy.da “pastoral danışmanlık” temasıyla devam etmiştir. Son dönemlerde çeşitli dini inanç ve kültürlerin ilgisini çekmiştir ve psikoloji alan yazınında teorik değil uygulanabilir bir disiplin olarak yer almaktadır. Manevi danışmanlıkta dini inançlarla paralel olarak ‘affetme’ kavramı yer alırken psikolojide de affetme yönelimli danışmanlık modelleri bulunmaktadır. Psikoloji alan yazınına yeni katılan affetme yönelimli danışmanlığın amacı; kişinin kendisini, diğerlerini ya da yaşanan durumu affetmekte yaşadığı zorluklarla mücadelesine rehberlik etmek ve travmatik deneyimin etkilerini affetme yoluyla en aza indirmektir. Bu çalışmada manevi danışmanlığın affetme yönelimli danışmanlıkla benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmiştir. Sonuçta, manevi danışmanlık ve affetme yönelimli danışmanlık arasındaki benzerlikler “empati, inanç ve değer, psikolojik iyi oluş, başa çıkma

1 Uzman Manevi Dan. Arzu Yılmaz; arzuhadice@hotmail.com; Orcid ID: 0000-0002-6494-3310

2 Doç. Dr. Ülkü Tosun; İstanbul Medipol Üniversitesi; utosun@medipol.edu.tr; Orcid ID: 0000-0002-7273-2513.

becerileri”, farklılıklar ise “dışsal baskı unsuru ve affetme kavramına bakış” olarak belirlenmiştir. Manevi danışmanlık ve affetme yönelimli danışmanlığın sentezlendiği bir modelin özellikle inançlı danışanların sorunlarını hızlı bir şekilde çözmeleri konusunda çok yararlı olacağı öngörülebilir.

Anahtar Kelimeler: *Danışmanlık, affetme, manevi danışmanlık, affetme yönelimi, model*

Similarities and Differences Between Spiritual Counseling and Forgiveness-Oriented Counseling

Abstract

Historically, Spiritual counseling has begun with the religious officials taking a leading role in the treatment of patients with behavioral disorders in Christian Culture and continued with the theme of “pastoral counseling” in the 19th century. Recently, it has attracted the attention of various religious beliefs and cultures, and it is included in psychology literature as a practicable rather than theoretical discipline. While the concept of “forgiveness” is included in spiritual counseling in parallel with religious beliefs, there are also forgiveness-oriented counseling models in psychology. The purpose of forgiveness-oriented counseling which takes part in the psychology literature nowadays, to guide the person in his struggle with the difficulties he experiences in forgiving himself, others or the situation and to minimize the effects of the traumatic experience through forgiveness. In the present study, the similarities and differences of spiritual counseling and forgiveness-oriented counseling have been evaluated comparatively. Consequently, the similarities between spiritual counseling and forgiveness-oriented counseling were determined as empathy, belief and values, psychological well-being, coping skills and the differences were determined as external pressure factor and perspective on the concept of forgiveness. It can be predicted that a model that synthesizes spiritual counseling and forgiveness-oriented counseling will be very useful, especially for believer counselees to solve their problems in a quick way.

Keywords: Counseling, Forgiveness, Spiritual Counseling, Forgiveness-Oriented, Model

1. Giriş

Dini inançlar; korku, korunma, tutku, güven, merhamet, umut, şefkat ve sevgi gibi birçok duyguyu barındıran kültürel ve manevi birikimler olarak değerlendirilirler (Sezen, 2004). Psikoloji alanındaki profesyonellere göre kişilerin ya-

şamları boyunca ihtiyaç duydukları temel dayanma noktalarından biri maneviyattır ve kişinin güçlü olmasını sağlayan temel niteliklerden biri olarak kabul edilir (Kararımak, 2004). ‘İhtiyaçlar hiyerarşisi’ teorisini geliştiren Maslow, kişilerin kendini gerçekleştirme sürecinde maneviyata ihtiyaç duyacaklarını belirtir (Haque, 2012). Psikolog Fromm da kişisel ihtiyaçları sınıflandırırken ilişki ve aidiyet ihtiyaçları yanında kadimlik ihtiyacı ve kutsal ihtiyacı gibi manevi ihtiyaçlara da yer vermektedir (Aydın, 2000). Türk Dil Kurumu’nda manevi kelimesi; “görünmeyen, duygularla sezilebilen, ruhani, tinsel, maddi karşıtı” olarak tanımlanırken (TDK, 2022), Büyük Türkçe

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Manevi Danışmanlık

Manevi danışmanlık ve rehberlik (MDR); teoloji, sosyoloji, ve psikoloji gibi davranış bilimlerinin örtüştüğü noktada teorik değil uygulanabilir bir disiplin olarak yer almaktadır (Şenbaş, 2019; Şirin, 2013). MDR’de dini törenler ve ibadetler, ruhsal sağaltımın onarıcı unsurları olarak kullanılırlar (Ağlıkaya Şahin, 2016). ABD’de din adamı olan Boisen, din ve psikoloji arasında bağ kurarak manevi danışmanlık konusunda eğitim programı hazırlamış ve kitap olarak yayınlamıştır (Şirin, 2013; Tekeş, 2019). Amerikan Psikologlar Derneği (APA) 2011 yılında ‘din psikolojisi’ bölümünün adını ‘din ve maneviyat psikolojisi’ olarak değiştirmiştir (Düzgüner, 2016). Ülkemizde 1994 yılında Sağlık Bakanlığı bütçe görüşmeleri sırasında hastanede yatan hastalara din ve moral hizmetleri verilmesi gündeme gelmiştir. 2012 ve 2015 yıllarında gerçekleştirilen çalıştaylardan sonra Sağlık Bakanlığı ile Diyanet İşleri Başkanlığı arasında hastalara manevi destek sunmaya yönelik işbirliği protokolü imzalanmıştır (Ayten, 2015).

Tek Tanrılı dinlerde ‘affetme’ kavramının yer alması manevi danışmanlıkla psikoloji alanında var olan affetme yönelimli danışmanlıklar arasında kuramsal anlamda yakınlığa işaret eder. Uzun yıllar boyunca teoloji ile felsefe alanlarında affetme konulu araştırmalar yürütülmüştür (McCullough ve Worthington, 1999).

Kavram olarak affetmek TDK’da “affetmek, hoş görü ile karşılamak, mazur görmek” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2022). İslam dininde ilahi bir sıfat, ahlaki bir üstünlük ve yüce bir erdem olarak belirtilen affetme kavramı, İslam Ansiklopedisinde “kötülük ve haksızlık edeni, suç veya günah işleyeni bağışlama, cezalandırmaktan vazgeçme” olarak açıklanır (Çağrııcı, 2022). Affetme kolay gerçekleştirilemese de duygusal yaraların iyileşmesi, kişiler arası ilişkilerin onarılması ve intikam zincirinin kırılması üzerindeki etkisi nedeniyle yüzyıllardır değerini muhafaza etmiştir (Szablowinski, 2010).

2.2. Affetme Yönelimli Danışmanlık

Affetme; ruh sağlığı, fiziksel iyi oluş ve olumlu duyguların yaşanması konusunda sağlık alanına (Berry ve Worthington, 2001), uzlaşmanın sağlanması konusunda da adalet alanına katkıları olan bir kavram olmuştur. Affetmeyi bir müdahale ve danışmanlık yöntemi olarak kullanan ilk model ilki Enright ve Fitzgibbons (1986)'a aittir. Affetmenin duyuşsal ve bilişsel öğelerine vurgu yapılan modelde, intikam duygusundan vazgeçildiğinde öfke duygusunun çözülebileceği ve bilinçli olarak affetmenin gerçekleşebileceği belirtilir (Enright ve Fitzgibbons, 2000).

Hargrave affetmeyi intikam, utanç, kırgınlık ve öfke duygularının serbest bırakılması olarak tanımlar (Hargrave ve Sells, 1997). Geliştirdiği modelinde, aile içinde güven ilişkisi zedelendiğinde adalet duygusunun sarsıntıya uğradığını belirtir. Aile içi dengelerin yeniden oluşturulması için affetmek gereklidir. Bu bağlamda, içgörü ve anlamayı kapsayan ilk süreci, tazminat fırsatı verme ve açıkça affetme olarak ifade edilen affetme süreci izler (Hill., 2001). McCullough ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen modelde, affetme davranışının gerçekleşmesi için öfke ve incinme gibi olumsuz duyguların, fedakârlık, merhamet, ve hoşgörü gibi olumlu duygulara dönüştürülmesi üzerinde durulur. Kişiler affetme sürecinde öncelikle bilişsel, sonrasında duygusal olarak değerlendirmede bulunurlar ve bu süreçlerin sonucunda, davranışsal olarak affetme gerçekleşir (McCullough, vd., 1997). Affetme süreci sonunda kişilerin yaşadıkları içsel huzurların, toplumsal huzur ve barışa katkısı olacağı öngörülür (Kara, 2009).

3. Manevi Danışmanlık ile Affetme Yönelimli Danışmanlık Arasındaki Benzerlikler

3.1. Empati

Manevi danışmanlık ve affetme yönelimli danışmanlıkta gerçekleştirilen danışmanlık süreçlerinde 'empati' duygusuna vurgu yapılmaktadır. Şimşek (2019) manevi danışmanlığın yedi temel ilkesi üzerinde durduğu çalışmasında, manevi danışmanın empatik dinleme becerisini kullandığında danışanda 'anlaşıldığı' duygusunu uyandırdığını ve danışmanlık sürecinin olumlu etkilendiğini belirtmiştir. Affetme yönelimli danışmanlık modellerinde empati kavramı, haksızlık yaşayan mağdurun zorbaya empati duygusu ile yaklaşması üzerinden değerlendirilmektedir. Mağdurun zorbaya karşı duyduğu kırgınlık, öfke ve intikam gibi olumsuz duyguların olumluya dönüştürülebilmesinde mağdurun zorba ile empati kurabilmesi süreci kolaylaştırmaktadır. Empati becerisini kullanan mağdur, duygusal katılıktan uzaklaşarak bilişsel esneklik gösterebilmekte ve affetme gerçekleşebilmektedir. (McCullough vd., 1997).

3.2. İnanç ve Değer

Affetme yönelimli danışmanlık ve manevi danışmanlık inanç temeli üzerinde ortak özellikler gösterirler. Musevilik dininde zorba/suçlu mağdurdan af dilerse, dini inançları gereği mağdur affetmekle yükümlüdür (Rye, vd., 2000). Hristiyanlıkta, düşmanlarını bile affetmeyi öneren bir anlayış bulunmaktadır. Ancak bu anlayış çoğu zaman bireyleri duygusal bağlamdan uzaklaştırmaktadır (Szablowinski, 2010). İslam dininde affedicilik Tanrı'nın özelliklerinden biri ve Müslümanların çok değer verdikleri bir erdem olarak kabul edilir (Yıldırım, 2009). Alan yazında yer alan çalışmalarda dini ibadetlere katılan kişilerin affetme eğilimlerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Azar ve Mullet, 2002; McCullough, 2000; Mullet vd., 2003). Exline ve arkadaşları (2003), tek Tanrılı dinlerdeki affedicilik kavramının adalet ve merhametle, Hinduizm ve Budizm gibi çok Tanrılı dinlerde ise ahlaklı olmak ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Affetme kavramı değerler sistemleri içinde de önemli bir yere sahiptir. Manevi inanç ve kabuller sonucunda gelişen değerler, bireyin hayatını anlamlandırmasında ve tutumlarının oluşumunda etkilidirler. Affetme davranışı; manevi değerler olan merhamet, sevgi ve şefkat kavramları ile de iç içedir (Yeniyoğlu, 2016). Bireyin hem kendisine hem de başkalarına karşı hoşgörülü olmasının sağlayan affetme eylemi, bir değer olarak hem manevi danışmanlığın hem de affetme yönelimli danışmanlığın ortak noktasını oluşturmaktadır.

3.3. Psikolojik İyi Oluş

Affetme yönelimli danışmanlık ve manevi danışmanlığın benzer özellikler taşıyan hedeflerden bir diğeri, bireyin psikolojik iyi oluşunun artırılmasıdır. Bu bağlamda günlük işlevselliğin yeniden kazanılması ve ruhsal iyilik halinin devam etmesi amaçlanır. Psikolojik iyi oluş kavramı temelde negatif duygulanımların yerini pozitif duygulanımlara bırakmasıdır (Dilmaç, Ekşi ve Şimşir, 2016). Bireyde oluşan utanç, kin, intikam, öfke ve suçluluk gibi duygular affetmenin önüne geçerse farkındalığın gecikmesine neden olabilmektedir. Oysa affetmek; sözü edilen olumsuz duyguların yarattığı ruhsal huzursuzluğun giderilmesinde, çevre ile olumlu ilişkiler kurulmasında ve daha fazla içsel fayda elde edilmesine yardım eder (Tangney, Boone ve Dearing, 2005). Her iki danışmanlık yaklaşımı da danışanın yaşam kalitesini, mutluluk düzeyini ve duygu durumunu etkileyerek, psikolojik iyi oluşunu pozitif yönde ilerletmesine katkı sağlar.

3.4. Başa Çıkma Becerileri

Bireyler günlük hayatlarında veya yaşamlarının belirli dönemlerine farklı sorunlarla mücadele etmek zorunda kalırlar. Bireyler, içsel ve/veya dışsal olarak

karşılaştıkları güçlükleri aşmak, kontrol etmek ve yaşadıkları stresi azaltmak için başa çıkma becerilerine başvururlar (Basut, 2006). Bu bağlamda manevi danışmanlıkta, yaşanan bireysel, sosyal ve manevi alandaki sorunlarla başa çıkmakta kullanılan yöntemler ve tekniklerle, bireye aktif başa çıkma becerileri kazandırmaya yardımcı olunur. Affetme yönelimli danışmanlıkta da danışanların duygusal gerginliklerine veya travmatik yaşantılarına yönelik stres ve kaygı düzeylerinin düşürülmesine yardımcı olunmaktadır

4. Manevi Danışmanlık ile Affetme Yönelimli Danışmanlık Arasındaki Farklılıklar

4.1. Dışsal Baskı Unsuru

Manevi danışmanlık açısından, olumsuz sonuçlardan olumlu sonuçlara yönelimde, öfke ve intikam duygularının merhamet ve sevgi duygularıyla yer değiştirmesinde affetme önemli bir süreçtir (Taysi, 2007). Affetme süreci; affeden kişinin ahlaki niteliklerinin sonucu olan kararı ile gerçekleşen olduğu için içsel; aynı zamanda kişilerarası ilişkilerin iyileşmesi ve devamında etkili olduğu için de dışsal bir süreçtir (Ergüner Tekinalp ve Terzi, 2012). Affetme yönelimli danışmanlıkta ise affetme eylemi, pişmanlık ya da vicdan azabı gibi herhangi bir koşula bağlı olmadan meydana gelmesi gerekmektedir (Toprak, 2013). Affetme eylemine; bireyi iyilik hali ve duygusal olgunluğu ön planda tutularak yaklaşmaktadır. Danışma süreci içinde danışana herhangi bir koşul ya da kaynak sunulmaz. Oysa manevi danışmanlıkta; affetme davranışının ödüllendirilmesi, çoğu dini inançta da teşvik edilmesi danışan tarafından yanlış algılanabilecek içsel ve dışsal bir baskı unsuru olarak değerlendirilebilmektedir (Rye ve vd., 2000).

4.2. Affetme Kavramına Bakış

Manevi danışmanlığın temelinde Hıristiyanlık dünyasındaki uygulamalar bulunmaktadır. Kilise baskısının yoğun olduğu dönemlerde din adamlarının toplum üzerindeki en önemli etkilerinden birisi de “endüljans” kavramı ile açıklanmaktadır (Ertunç, 2021). Yaygın şekliyle olarak ‘günah çıkarma’ olarak bilinen “endüljans” çeşitli suç ve günahların itiraf edilerek Tanrı katında affedilmesini beklemektir. Bu süreç, din adamı ile kişi arasında mutlak bir gizlilik içinde yürütülür. Kişi, suçlarının ve günahlarının affedileceği inancı ile içsel bir huzur ve rahatlama yaşar (Olgun, 2005). Manevi danışmanlığın temelinde, kişinin kendi yaptığı hata ve eylemleri nedeniyle kendisinden daha yüce bir varlıktan affedilmeyi istemesi bulunmaktadır. Affetme yönelimli danışmanlıkta ise, kişi kendisini kıran, üzen ya da inciten birini affetmeyi süreç olarak yaşamaktadır. Bu nitelikteki affetmenin bakış açısı ahlak felsefesi ile örtüşmektedir

(Enright ve Fitzgibbons, 2000). Sonuçta manevi danışmanlık ile affetme yönelimli danışmanlıkta ‘affetme’ kavramına bakışta farklılıklar bulunmaktadır.

5. Sonuç ve Öneriler

Kavramsal ve teorik olarak ayrı ekoller/yaklaşımlar olarak görülseler de manevi danışmanlık ve affetme yönelimli danışmanlığın benzer özellikleri de bulunmaktadır. Aynı zamanda, farklı oldukları noktaların çok derin ve birbirlerine aykırı olmaması da bu yaklaşımların birlikte kullanılmasını destekleyebilir. Danışana zarar vermeme ve olası en yüksek yararı sağlama etik kuralı gereğince, manevi danışmanlık ve affetme yönelimli danışmanlıkla ilgili bilgi ve beceri sahibi olan danışmanların eklektik bir yaklaşımla danışma süreçlerini yürütmelerinin psikolojik sağaltımın gücü ve değerini arttıracakı öngörülebilir.

Affetme kavramının manevi danışmanlık sürecinde kullanılması, farklı kültürlerdeki maneviyat ve dini görüşlerin affetme eylemini kabul etmeleri ve uygulanmasını teşvik etmelerine (Şahin, 2015) dayalı olarak manevi danışmanlık ile affetme yönelimli danışmanlık süreçlerinin benzer özellikler gösteren farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Dilmaç, Ekşi ve Şimşir (2016) çalışmalarında, dini başa çıkma becerilerinin affediciliği pozitif yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Affetme davranışı, bireye psikolojik iyilik hali kazandırmanın yanında manevi bir olgunluk da sağlar (Tunca ve Durmuş, 2018). Bireyin sorunlarla başa çıkma becerileri kazanmasına, empati düzeyinin, yaşam kalitesinin ve psikolojik iyilik halinin artmasına her iki yaklaşımın da olumlu katkıları olabilir. Affetme kavramı manevi duyguların bir sonucu olduğu gibi bir bağlamda manevi duyguların oluşmasında da yardımcı olabilmektedir. Danışanın affetme konusundaki motivasyonu sosyal çevresiyle olan ilişkilerine de olumlu yansiyacaktır.

Affetme yönelimli ve manevi danışmanlık uygulamalarının birlikte çalışarak affedici manevi danışmanlık modeli geliştirilebilir. Bir model önerisi; bireyin hem kendini affedilmiş hissederek manevi alana yakınlaşacağı hem de ikili ilişkilerinde affetme davranışına yöneleceği öngörüsüyle sunulabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

KAYNAKÇA

Ağılkaya Şahin, Z. (2016). Hristiyan gelenekte manevi bakımın teorik temelleri. *Spiritual Psychology And Counseling*, 1(1), 43-74. DOI 10.12738/spc.2016.1.0002

Azar, F. & Mullet, E. (2002). Willingness to forgive: A study of Muslim and Christian Lebanese. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 8(1), 17-30. https://doi.org/10.1207/S15327949PAC0801_3

- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ayten, A. (2015). Manevi danışmanlık ve rehberlik teori ve uygulama alanları. A. Ayten (Der.), *Hatanelerde sunulan manevi danışmanlık ve rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma*, İstanbul:Dem Yayınları, 61-101.
- Basut, E. (2006). Stresle başa çıkma ve ergenlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(1), 31-33.
- Berry, J. W. & Worthington, J. (2001). Forgivingness, relationship, quality, stress while imagining relationship events, and physical and mental health. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 447-460. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.447>
- Çağrııcı, M. (2022, 10 Mayıs). TDV İslam ansiklopedisi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/af#1-ahlak> adresinden alındı.
- Dilmaç, B., Ekşi, F., & Şimşir, Z. (2016). Psikolojik danışma deneyimi yaşayanların dini başa çıkma, psikolojik iyi olma ve affetme düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler: Bir model önerisi. *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik*, 1, 169-186.
- Doğan, D. M. (1996). *Büyük Türkçe sözlük* (10. Bs., C. 1). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Düzgüner, S. (2016). Psikoloji literatüründe Maneviyat kavramı. M. Atak (Der.), *Maneviyat psikolojisi*, İstanbul: Elit Kültür Yayınları, 1-224.
- Enright, R. & Fitzgibbons, R. (2000). helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope. *American Psychological Association*.
- Ergüner Tekinalp, B. & Terzi, Ş. (2012). Terapötik bir araç olarak affetme: İyileştirici etken olarak affetme olgusunun psikolojik danışma sürecinde kullanımı. *Education and Science*, 37(166), 15-27.
- Exline, J. J., Worthington, Jr.E.L.; Hill,P. & McCulbough,M.E. (2003). Forgiveness and justice: A research agenda for social and personality psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 7(4), 337-348. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0704_06
- Haque, A. (2012). Psikoloji ve dinin etkileşimi: Trendler ve gelişmeler. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 53(1), 149-166. https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000001100
- Hargrave, T. & Sells, J. (1997). The Development of a forgiveness scale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 1(23), 41-62. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1997.tb00230.x>
- Hill, E. W. (2001). Understanding forgiveness as discovery: implications for marital and family therapy. *Contemporary Family Therapy*, 23(4), 369-383. <https://doi.org/10.1023/A:1013075627064>
- Kara, E. (2009). Dini ve psikolojik açıdan bağışlayıcılığın terapötik değeri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 222-230.
- Kararımak, Ö. (2004). Tinsel anlayışın psikolojik danışmadaki rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(22), 45-55.
- McCullough, M. E., Worthington, J. E. L., & Rachal, K. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 321-336. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.2.321>
- McCullough, M. E., & Worthington, J. E. L. (1999). Religion and the forgiving personality. *Journal of Personality*, 67(6), 1141-1164. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00085>
- McCullough, M. E. (2000). Forgiveness as human strength: Theory, measurement, and links to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 43-55. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.43>

- Mullet, E., Barros, J., Veronica Usaı, L. F., Neto, F., & Riviere Shafighi, S. (2003). Religious involvement and the forgiving personality. *Journal of personality*, 71(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.t01-1-00003>
- Olgun, H. (2005). Katolik Kilisesi'nin endüljans uygulaması ve Protestan reformuna etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(18-19), 327-346. <https://doi.org/10.17120/omuifd.45695>.
- Rye, M.S., Pargament, K. I., Ali, M. A., Beck, G. L., Dorrf, E. N., Hallisey, C., & William, J. G. (2000). Religious perspectives on forgiveness. *Research and Practice*, 51(2), 17-40.
- Sezen, Y. (2004). İslamın sosyolojik yorumu. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Szablowinski, Z. (2010). Between forgiveness and unforgiveness. *The Heythrop Journal*, 52(3), 471-482. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2265.2009.00531.x>
- Şahin, M. (2015). *Affedicilik*. A. Akın, A. Akın ve Ü. Akın (Ed.). Psikolojide güncel kavramlar: Değerler içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şenbaş, H. (2019). *Psiko-sosyo-teolojik yaklaşımlar çerçevesinde manevi danışmanlık ve rehberliğin teorik temelleri ve pratik yansımaları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şimşek, F. Z. (2019). *Manevi danışmanlık ilkeleri bağlamında mevlâna ve yunus emre düşüncesinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Şirin, T. (2013). *Bilişsel davranışçı psikoterapi yaklaşımıyla bütünleştirilmiş dini danışmanlık modeli*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tangney, J., Boone, A. & Dearing, R. (2005). Forgiving the self: Conceptual issues and empirical findings. In J. Everett L. Worthington (Eds.), *Handbook of forgiveness*. (s. 127-143). Routledge.
- Taysi, E. (2007). *İkili ilişkilerde affetme: ilişki kalitesi ve yüklemelerin rolü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- TDK *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. (2022, 28 Şubat). Türk Dil Kurumu: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Tekeş, A. (2019). *Manevi bakım hizmetlerinin kaygı, depresyon ve umutsuzluk üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Toprak, Y. (2018). *Maneviyat, yaşam amaçları ve iyi oluş arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Tunca, A., & Durmuş, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumu ile affetme düzeylerinin ilişkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 524-550. <https://doi.org/10.26466/opus.470406>
- Yeniyo, A. (2016). *Ortaöğretimde manevi değerler ve eğitimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. (2009). *Bağlanma stilleri ile affetme arasındaki ilişkide sorumluluk yüklemelerinin aracı rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki

Mustafa Ögük^{1*}, Zehra Silci², Mehmet Zahid Şafak³

Citation : Ögük, M., Silci Z., Şafak M. Z. (2024). Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Değerlendirmeleri Dergisi*, 5(1), 33-47.
Received : 10.06.2024
Accepted : 15.10.2024
Published : 30.12.2024
Publisher's Note : Istanbul Medipol University stays neutral with regard to any jurisdictional claims.
Copyright : ©2024 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the DergiPark.

ÖZ

Bu çalışma, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Duygusal zekâ, bireylerin duyguları algılama, anlama, kullanma ve ifade etme yeteneklerini kapsar. Araştırmada, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi ve çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ayrıca, liderlik stillerinin bu demografik değişkenlere göre farklılıkları araştırılmıştır. Araştırma, İstanbul'un Avrupa yakasında 2015-2016 eğitim-öğretim yılında görev yapan okul yöneticilerinden oluşan 314 kişilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu", Goleman'ın "Duygusal Zekâ Ölçeği" ve Bass'ın "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet, yaş ve kıdem gibi değişkenlere göre farklılaşmadığını, ancak liderlik stillerinin yaş ve kıdeme göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Duygusal zekâ ile liderlik stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş

1 Mustafa Ögük. MEB; mustafa_oguk@hotmail.com; Orcid ID: 0009-0007-4578-993X; Sorumlu Yazar

2 Zehra Silci; zehra.silci@hotmail.com;

3 Mehmet Zahid Şafak; safakmehmetzahid@gmail.com

olup, bu ilişkinin etkileşimci liderlik stilinde dönüşümcü liderliğe göre daha belirgin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin liderlik performanslarını ve okullardaki örgütsel davranışları etkileyebileceğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, eğitim kurumlarında yönetici seçim ve atama süreçlerinde duygusal zekâ ve liderlik stilleri arasındaki ilişkinin dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır. Duygusal zekâ düzeyleri, çoğu demografik değişkene bağlı olarak sabit kalırken, liderlik stilleri belirli demografik faktörlere göre değişmektedir. Özellikle, duygusal zekâ ile etkileşimci liderlik arasındaki ilişki daha belirgindir.

Anahtar Kelimeler: *Duygusal zekâ, liderlik, okul yöneticileri, örgütsel davranış, eğitim*

The Relationship Between School Administrators' Emotional Intelligence Levels and Leadership Styles

Abstract

This study aims to investigate the relationship between the emotional intelligence levels and leadership styles of school administrators. Emotional intelligence encompasses the ability to perceive, understand, use, and express emotions, and has been prominently highlighted by Goleman's works. The research examines whether the emotional intelligence levels of school administrators differ based on gender, age, tenure, educational level, and the type of school they work at. Additionally, the study explores the differences in leadership styles concerning these demographic variables. The study was conducted on a sample of 314 school administrators in the European side of Istanbul during the 2015-2016 academic year. Data collection tools included the "Participant Information Sheet", Goleman's "Emotional Intelligence Scale", and Bass's "Multifactor Leadership Scale". The results revealed that emotional intelligence levels did not significantly vary based on gender, age, and tenure, but leadership styles did vary according to age and tenure. A significant relationship was found between emotional intelligence and leadership styles, with this relationship being more pronounced in transactional leadership compared to transformational leadership. These findings indicate that emotional intelligence levels can influence leadership performance and organizational behaviors within schools. The results emphasize the importance of considering the relationship between emotional intelligence and leadership styles in the selection and appointment processes of administrators in educational institutions. While emotional intelligence levels remain constant depending on most demographic variables, leadership styles vary according to certain demographic factors. In particular, the relationship between emotional intelligence and transactional leadership is more evident.

Keywords: *Emotional intelligence, leadership, school administrators, organizational behavior, education*

1. Giriş

Günümüzde, bireylerin hem toplumsal hem de bireysel bilinçlerine uyum sağlama yeteneği önemlidir. Bu uyum sürecinde yaratıcı düşünce önemli bir rol oynamaktadır. Bireyler, toplumdaki görevlerini yerine getirirken aynı zamanda kendilerini geliştirme ve kişisel potansiyellerini kullanma fırsatına sahiptirler (Köknel, 1998). Duygusal zekâ ise duyguları algılama, kullanma, anlama ve ifade etme becerilerinden oluşur (Salovey, Caruso ve Mayer, 2004).

Duygusal zekâ son 20 yılda popüler hale gelmiştir, özellikle Goleman'ın "Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önemlidir?" adlı eseriyle. Bu kitap dünya çapında büyük ilgi görmüş ve alanda çığır açmıştır. Goleman, duygusal zekânın eğitim ve aile yaşamındaki önemini vurgulayarak, normal zekânın hayat başarısındaki etkisinin yüzde yirmiyi geçmediğini öne sürmüştür (Goleman, 1996). Ayrıca, Goleman'ın "İşbaşında Duygusal Zekâ" adlı kitabında iş yaşamında ve liderlikte duygusal zekânın önemi üzerinde durulmuştur.

Duygusal zekâ kavramına ilişkin son dönemde çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modeller yetenek ve karma model bağlamında değerlendirilmektedir. Alan yazın incelendiğinde duygusal zekaya ilişkin geliştirilen dört farklı modelden bahsedilebilir. Bu modeller Salovey ve Mayer (1990), Bar-On (1997), Goleman (1995) ve son olarak Cooper ve Sawaf (1997) tarafından geliştirilmiş ve duygusal zekâ alan yazınına önemli katkılar sağlamıştır. Söz konusu modeller kavramın daha iyi anlaşılabilmesi için çeşitli kavramsal ve kuramsal temellere dayandırılmıştır.

Ortak hedeflere ulaşmak için bir araya gelen insanlar arasında bağlılık, uyum ve eşgüdüm gereklidir. Bu özelliklerin geliştirilmesi ve sürdürülmesi liderlerin sorumluluğundadır, özellikle eğitim kurumlarında bu liderler okul yöneticileridir. Liderlik kavramı, özellikle modern örgütlerde büyük önem taşır ve bu nedenle geçmiş yüzyılda birçok çalışmanın konusu olmuştur. Bu çalışmalarda liderin doğuştan mı yoksa sonradan mı kazanılan özelliklere sahip olması gerektiği tartışılmıştır. Özellikler yaklaşımı liderin kişisel özelliklerine odaklanırken, davranışsal yaklaşım liderlerin davranışlarına odaklanmıştır. Sonraki dönemlerde ise durumsallık yaklaşımıyla birlikte liderliğin çevresel koşullara ve bağlama göre ele alınması gerektiği vurgulanmıştır (Açıkalın, 2000).

Liderlik kavramı, sosyal bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi) ortak araştırma konusu olmasına karşın, kavramın ifade ettiği anlam ve bağlam üzerinde ortak bir tanım oluşmamıştır. Liderlikle ilgili olarak literatürde birçok farklı tanım yapılmıştır. Son yıllarda ise liderlikle ilgili gündeme gelen yeni kavramlara bağlı olarak yeni tanımlar yapılmaktadır. En yaygın biçimiyle

liderlik, belirli amaç ve hedefler doğrultusunda hedef kitleyi etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002).

Bu tanımdan hareketle, okul yöneticilerinin duygusal zekâ ile liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir. Çünkü örgütsel davranış, etkileşim ve iletişim kavramları göz önüne alındığında, okul yöneticilerinin duygusal zekâ seviyeleri önem kazanır. Duygusal zekâyâ sahip yöneticiler, idare ve yönetim süreçlerini daha başarılı bir şekilde yürütebilirler. Bu durum, öğretmenler ve yardımcı personel üzerinde olumlu etkiler yaratarak daha verimli bir ortam sağlayabilir. Okul müdürlerinin liderlik performansı, okulların dinamik yapısını koruyarak çağa ayak uydurmasına ve çevresel etki yaratmasına yardımcı olur. Bu performans, yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Duygusal zekâ, karşısındaki kişiyi en iyi şekilde anlama yeteneği olarak değerlendirilebilir ve gelişmiş duygusal zekâyâ sahip yöneticiler, öğretmenlere ve yardımcı personele karşı daha olumlu tutumlar sergileyebilir ve problemlere daha etkili çözümler bulabilirler. Ayrıca, etkili bir iletişim ortamı sağlamak da duygusal zekâyâ sahip yöneticilerin başarılı olabileceği bir alandır. Bu bağlamda, duygusal zekânın okulların iç ve dış işleyişine olumlu katkılar sağlayabileceği önemli bir alan olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma, Goleman'ın duygusal zekâ modeli ve Bass'ın çok faktörlü liderlik teorisi temel alınarak yapılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca ulaşmak için çalışmada aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır;

1. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi ve çalıştığı okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi ve çalıştığı okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik stilleri arasında ilişki var mıdır?

1.1. Önem

Eğitim faaliyetlerinin etkin ve uyumlu bir şekilde yürütülmesinde okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin çeşitli örgütsel davranışlarına olan etkisi büyüktür. Öğretmenler, mesleklerinin gereği olarak yoğun insan ilişkisi içindedirler. Yöneticilerin öğretmenlere karşı sergiledikleri tavırlar, onların psikolojik, duygusal ve davranışsal durumlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Okul idaresi ile iletişim sorunları yaşayan bir öğretmenin ilgisi azalabilir ve bu durum okulun başarısını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle,

duygusal zekâ ve liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, bu tür sorunların üstesinden gelmede önemli bir adım olabilir.

Bir okulda yöneticilerin sahip oldukları duygusal zekâ düzeylerinin liderlik stillerine olan olumlu yansımaları okul paydaşlarını da doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Kurum iklimi, örgütsel vatandaşlık, adalet, verim, iş doyumunu, motivasyon, bağlılık gibi örgütsel davranışlarda okul yöneticilerinin liderlik stilleri etkilidir. Yöneticilerin liderlik stillerini etkileyen en önemli faktör ise sahip oldukları duygusal zekâ düzeyleri olarak düşünülebilir. Bu araştırma; okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkileri inceleyerek ilgili literatüre katkıda bulunması açısından önemlidir. Duygusal zekâ ve liderlik stilleri arasındaki ilişkinin tespiti; okullara yönetici seçimi ve atama sürecinde sağlıklı veri sağlaması açısından faydalı olabilir.

1.2. Sınırlılıklar

1. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bazı demografik (yaş, cinsiyet, kıdem, çalıştığı kurum, eğitim düzeyi gibi) değişkenlere ilişkin özellikleri arasında dengeli bir dağılımın olmaması araştırmanın genellenebilirliğini sınırlandırabilir.

2. Araştırmanın verileri kendini anlatma teknikleri (anket) ile toplanmıştır. Kendini anlatma tekniklerinin en önemli sınırlılığı sosyal kabul hatası ve yanlış bilgiler sağladığı için araştırmanın geçerliliğini olumsuz etkileyebilir.

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde, yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ve liderlik stillerine ilişkin ilgili literatür taranmış ve çalışmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1. Duygusal Zekâ: Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

Duygu kavramı, son yıllarda artan ilgiyle birlikte bireyin diğer insanları anlama ve onların hareketlerini yorumlama yeteneği olarak öne çıkmaktadır (Acar, 2002). Bu kavramın teorik alt yapısı incelendiğinde Thorndike'in sosyal zekâ modeli öne çıkar. Buna göre, bireyin başkalarının duygularını anlama yeteneği genel zekâsından ayrı bir özellik olarak kabul edilir. İlk duygusal zekâ çalışması 1990'larda Salovey ve Mayer tarafından yapılmıştır. Onlar, duygusal zekâyı kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularını algılaması, farklı duygular arasındaki ayrımı yapması ve bu bilgiyi kullanabilme yeteneği olarak tanımlarlar (Mayer & Salovey, 1993).

1900-1969 arası dönemde duygusal zekâ kavramı gündeme gelmiş ve çeşitli testler geliştirilmiştir. Bu dönemde zekâ, genetik bağlamda nesiller arası akta-

rılan bir olgu olarak ele alınmıştır. Thorndike'in sosyal zekâ kuramı, insanları anlama ve insan ilişkilerinde geniş algılarla hareket etme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Yaylacı, 2006).

İkinci dönem 1970-1989 yıllarını kapsamaktadır. Bu dönemde zekâ ve duygu arasındaki ilişkiler biçimlenmeye başlamıştır. Uzmanlar, duygunun tam olarak ne anlama geldiği ve hangi durumlarda oluştuğu konusundaki çalışmalarını yürütmüş ve yapay zekâ kavramını gündeme getirmişlerdir. Yapay zekâ araştırmaları, bilgisayar donanımlı yapıların insan duygularıyla iletişim sürecini incelemiştir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2001). Bu çalışmalar duygusal zekâ tanımına yaklaşılmamasını sağlamıştır.

1990-1993 yılları, duygusal zekâ alanındaki üçüncü dönemi oluşturur. Bu dönemde duygusal zekâ üzerine odaklanan çalışmalar artmıştır. Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekâ kavramını literatüre taşımış ve zekânın sadece bilişsel yönünün değil, duygusal yönünün de önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu yaklaşım, insanın doğuştan getirdiği özelliklerin değişebilir olduğunu ve gelişime açık olduğunu göstermiştir.

Duygusal zekânın dördüncü dönemi 1994-1997 yıllarını kapsar ve bu döneme Goleman'ın "Duygusal Zekâ" adlı kitabı damga vurmuştur. Goleman, duygusal zekânın insan yaşamında önemli olduğunu ve bireyin iş hayatıyla entegrasyonunu ele almıştır (Arıcioglu, 2002).

Modern insanın kişisel ve sosyal bilince adapte olabilme yetisi kabul edilmekte ve bu adaptasyon için yaratıcı düşüncenin önemi vurgulanmaktadır. Bu süreç, kişinin toplum içindeki görevlerini yerine getirirken, kendini gerçekleştirme ve duyguları anlama yeteneklerini kullanmasını sağlar (Köknel, 1998). Duygusal zekâ, duyguları algılama, kullanma, anlama ve yönetme becerilerini içerir (Salovey ve diğ., 2004).

Son 20 yılda duygusal zekâ büyük popülerlik kazanmıştır. Goleman'ın "Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önemlidir" adlı kitabı dünya çapında etki yaratmış ve duygusal zekânın eğitim ve aile yaşamındaki önemini vurgulamıştır (Goleman, 1996). Ayrıca, "İşbaşında Duygusal Zekâ" adlı eserinde, iş yaşamındaki ve liderlikteki kritik önemi ele almıştır.

2.2. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ kavramına ilişkin son dönemde çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modeller yetenek ve karma model bağlamında değerlendirilmektedir. Alan yazın incelendiğinde duygusal zekaya ilişkin geliştirilen dört farklı modelden bahsedilebilir. Bu modeller Salovey ve Mayer (1990), Bar-On (1997), Gole-

man (1995) ve son olarak Cooper ve Sawaf (1997) tarafından geliştirilmiş ve duygusal zekâ alan yazınına önemli katkılar sağlamıştır. Söz konusu modeller kavramın daha iyi anlaşılabilmesi için çeşitli kavramsal ve kuramsal temellere dayandırılmıştır.

2.2. Liderlik

Liderlik kavramı üzerine yapılan çalışmalar, çeşitli tanımlara yol açmıştır ve bu tanımlar liderliği bir örgütün diğer üyelerini etkileme, motive etme ve yönlendirme yeteneği olarak vurgular. Goleman (1999), liderliği başkalarına ilham verme ve yönlendirme yeteneği olarak tanımlar, bu da liderin değişimi başlatma veya yönetme rolünü üstlendiği anlamına gelir. Öne çıkan liderlik tanımlarından bazıları şunlardır: Liderlik, bir örgütün diğer üyelerini etkileme, motive etme ve yönlendirme yeteneğini içerir. Aynı zamanda, liderlik grup içindeki bireylerin yaşantılarını düzenleyerek ve grup gücünden yararlanarak hedeflere ulaşma sürecidir (Black ve Porter 2000) Liderlik, bireyleri ortak bir vizyon etrafında birleştirip, ortak amaçları benimsemeye ve gerçekleştirmeye yönlendiren enerjik bir süreçtir (Bursalıoğlu, 1994). Liderlik, bir örgütte hükmetmek değil, çalışanları ortak hedefler için işbirliğine ikna etme yeteneğidir (Merih 2006).

1900'ü yıllardan sonra yapılan liderlik tanımları dünyadaki değişim ve dönüşümlerin etkisiyle farklılık göstermektedir. Ancak tanımlamalarda bazı ortak noktalar bulunabilir. Katz ve Kahn, örgütsel yetki, bazı özellikleri alan kişi ve bir eylem biçimi olarak liderliği tanımlarken; George ve Jones liderliği, örgüt ya da grup üyelerini etkileme ve örgüt ya da grup üyelerinin amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olma biçiminde gruplamıştır. Dolayısıyla, toplumsal, örgütsel ve bireysel farklılıklar ile zamanın liderlik algısı, beklentisi ve değerlendirmelerinin liderlik yaklaşımlarını farklılaştırdığı belirtilmektedir.

Liderlik tanımlarının özü, liderliğin birey ya da grup davranışını etkileme ve yönlendirme çabalarıyla ilgili olduğunu vurgular. Bu temel mesaj, liderliğin kendisine özgü niteliklerle bir grupla etkileşim içinde olmasıdır. Liderlik, eğitim yönetiminde de önemli bir konudur ve geçmiş yüzyıllarda bir bilim dalı olarak gelişmeye başlamıştır. Ancak, liderlik kavramının tanımı ve anlamı konusunda yönetim bilimciler arasında tam bir uzlaşa sağlanmamıştır.

İlgili literatür incelendiğinde, liderlik olgusu üzerinde tam bir görüş birliğinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, konunun çok boyutluluğu ve zenginliği hakkında fikir vermektedir. Liderlik olgusu, yönetim literatüründe ve sosyal bilimlerde üzerinde en sık çalışılan konuların başında gelir. Lider ve liderlik konularında yapılan araştırmaların ve incelemelerin kapsamı ve çokluğu bu konuya verilen önemi somut bir şekilde göstermektedir.

Başta A.B.D olmak üzere batılı ülkelerde yönetimle ilgili literatürde liderlikle ilgili bir takım teori ve modeller geliştirilmiştir. Geçmişte farklı kurumsal temellere dayalı olarak liderlikle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalarda liderin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde durulmuştur.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli ve Araştırma Grubu

Bu araştırma, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi saptamaya ve duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik stillerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır.

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan tüm resmi ve özel örgün eğitim kurumlarında 2015–2016 eğitim-öğretim yılında görev yapan okul müdür, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarında oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Beşiktaş (133), Sarıyer (170), Şişli (127), Beyoğlu (92), Kâğıthane (122) ilçelerinde bulunan 644 okulda görev yapan yöneticilerden tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 350 yöneticiden oluşturmaktadır. Anket uygulama sürecinde toplam 400 anket yöneticilere dağıtılmış, bu anketlerden 335 adedi geri dönmüş ve yapılan incelemeler sonucu 314 tanesinin analizlere dahil edilme kriterlerine sahip olduğu görülmüştür. Analiz ölçütlerine uymayan 21 anket değerlendirmeye alınmamıştır. Söz konusu anketlerden bazıları eksik doldurma veya tüm sorulara aynı puanı verme gibi sebeplerden dolayı analiz dışında kalmıştır.

3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak birinci bölümde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yöneticilerin kişisel ve mesleki özelliklerini içeren “kişisel bilgi formu”, ikinci bölümde duygusal zeka düzeylerini belirlemek amacıyla Goleman (1998) tarafından geliştirilen ve Çapkulaç (2013)’in çalışmasından alınan 6 noktalı kategori ölçeği “Duygusal Zekâ Ölçeği” liderlik stilleri için ise Bass (1985) tarafından geliştirilen, Demir ve Okan (2008)’in Türk yöneticilere özgü düzenledikleri 22 maddelik ölçme aracı kullanılmıştır.

Duygusal Zekâ Ölçeği

Duygusal zekâyı ölçmek için Goleman (1998) tarafından geliştirilen Çapkulaç (2013)’in çalışmasından alınan 6 noktalı kategori ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek beş boyut ve otuz maddeden oluşmaktadır.

Ölçek “1” kesinlikle katılmıyorum, “2” Katılmıyorum, “3” Kararsızım, “4” Katılıyorum ve “5” kesinlikle katılmıyorum şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik testlerinde ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .91’dir. Alt boyutlara ilişkin yapılan analizlerde duygusal farkındalık alt boyutu Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .75, duyguların yönlendirilmesi alt boyutu Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .78, motivasyon alt boyutu Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .73, empati alt boyutu Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .79, sosyal beceriler alt boyutu Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .70’tir.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği

Bernard Bass tarafından 1985 yılında liderlik stillerini çoklu faktörlere göre ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Demir ve Okan (2008) çok faktörlü liderlik ölçeğini (MLQ) temel alarak Türk yöneticilere uygunluğu ve Türk yöneticilerin liderlik tarzlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yürütmüştür. Bu çalışmada Demir ve Okan (2008)’in geliştirdikleri 22 maddelik ölçme aracı kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek telkin edici karizma ve bireysel ilgi, zihinsel teşvik alt boyutlarından oluşan dönüşümcü liderlik ile istisnalarla pasif yönetim ve koşulsal ödüllendirme, aktif yönetim alt boyutlarından oluşan etkileşimci liderlik boyutlarından oluşmaktadır. Çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik testlerinde ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .79’dur. Alt boyutlara ilişkin yapılan analizlerde dönüşümcü liderlik alt boyutu Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .72, etkileşimsel liderlik alt boyutu Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .75 olarak hesaplanmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, bağımsız iki grup ortalamasının karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla grup ortalamasının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı istatistiksel teknikleri kullanılmıştır. İstatistiksel analizler SPSS 15.0 paket programı ile yapılmıştır. Bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Çalışmada okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete ve eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi, yaş, kıdem ve okul türü değişkenleri için tek yönlü varyans analizi ANOVA testi yapılmıştır. Diğer yandan liderlik stillerinin cinsiyete ve eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi, yaş, kıdem ve okul türü değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi ANOVA testi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

4. Bulgular

4.1. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki

Okul Yöneticilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Liderlik Stilleri

DEĞİŞKENLER	1	2	3	4	5	6	7
1. Duy. Fark.	1						
2. Duy. Yön.	.58**	1					
3. Motivasyon	.62**	.75**	1				
4. Empati	.57**	.47**	.53**	1			
5. Sos. Bec.	.48**	.52**	.54**	.65**	1		
6. Dönüşümcü	.24**	.30**	.29**	.33**	.36**	1	
7. Etkileşimci	.48**	.56**	.63**	.52**	.57**	.47**	1

** p<.01, * p<.05, n=314

Duygusal zekâ alt boyutları olan duygusal farkındalık, duyguların yönlendirilmesi, motivasyon, empati ve sosyal beceriler ile dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40'ta görüldüğü gibi, duygusal zekânın alt boyutlarından olan duygusal farkındalık ile liderlik stillerinin alt boyutlarından dönüşümcü liderlik boyutu arasında .24, etkileşimci liderlik boyutu arasında .48 korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu durumda duygusal farkındalık ile dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri arasında zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Diğer yandan duygusal zekâ alt boyutlarından olan duyguların yönlendirilmesi ile liderlik stillerinin alt boyutlarından dönüşümcü liderlik boyutu arasında .30, etkileşimci liderlik boyutu arasında .56 korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ışığında, duyguların yönlendirilmesi alt boyutu ile dönüşümcü liderlik stili arasında zayıf düzeyde, etkileşimci liderlik boyutu arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Duygusal zekâ alt boyutlarından olan empati ile liderlik stillerinin alt boyutlarından dönüşümcü liderlik boyutu arasında .33, etkileşimci liderlik boyutu arasında .52 korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu durumda empati ile dönüşümcü liderlik stili arasında zayıf düzeyde, etkileşimci liderlik stili arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Duygusal zekâ alt boyutlarından olan sosyal beceriler ile liderlik stillerinin alt boyutlarından dönüşümcü liderlik boyutu arasında .36, etkileşimci liderlik boyutu arasında .57 korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu durumda sosyal beceriler ile dönüşümcü liderlik stili arasında zayıf düzeyde, etkileşimci liderlik stili arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının hepsi istatistiksel olarak ($p<.01$) anlamlıdır.

5. Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, literatürdeki önceki araştırmalarla uyumlu olarak, duygusal zekâ ile liderlik stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Eroğlu'nun (2012) araştırmasında, ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile duygusal zekâları arasındaki bazı alt boyutlarda önemli ilişkiler saptanmıştır. Özellikle dönüşümsel ve etkileşimci liderlik alt boyutları ile Baron Duygusal Zekâ Ölçeği'nin kişisel beceriler, kişiler arası beceriler ve genel ruh durumu boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Ayiro (2009), okul müdürlerinin duygusal zekâları ile performansları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve duygusal zekâ düzeyi ile okul başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Hopkins, O'Neil ve Williams (2007), duygusal zekânın liderlik ve etkili okul yönetimi için kritik önemde olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Maulding, Peters, Roberts, Leonard ve Sparkman (2012), duygusal zekâ ile başarılı liderlik arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Brinia, Zimianiti ve Panagiotopoulos (2014) ise okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeylerinin eğitim liderliğindeki rolünü ve önemini ortaya koymuşlardır.

Williams (2008), başarılı okul müdürlerinin duygusal ve sosyal zekâya ilişkin yeterliliklere sahip olduklarını ve bu zekâların gerektirdiği davranışları sergilediklerini bulmuştur. Bu bulgu, duygusal zekânın sadece bireysel değil, aynı zamanda sosyal bağlamda da önemli olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada, yöneticilerin duygusal zekâ alt boyutları ile liderlik stili alt boyutları arasında zayıf ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Özellikle etkileşimci liderlik boyutunda, dönüşümcü liderliğe göre daha yüksek düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bu durum, etkileşimci liderlik stiline duygusal zekâ unsurlarıyla daha güçlü bir bağlantıya sahip olduğunu göstermektedir.

6. Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, okul yöneticilerinin duygusal farkındalık düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi ve okul türüne göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, yöneticilerin duygusal farkındalıklarının demografik değişkenlerden bağımsız olarak benzer seviyelerde olduğunu göstermektedir.

Yöneticilerin duygusal zekânın bir alt boyutu olan duyguların yönlendirilmesi düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim düzeyine göre değişiklik göstermediği saptanmıştır. Ancak, duyguların yönlendirilmesi puanlarının okul türüne göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın lise düzeyinde görev yapan yöneticilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, lise yöneticilerinin duygularını yön-

lendirme becerilerinin diğer okul türlerindeki yöneticilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Duygusal zekânın motivasyon alt boyutunda da benzer bir durum gözlemlenmiştir. Motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim düzeyine göre değişmediği, ancak okul türüne göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık, lise yöneticilerinin motivasyon düzeylerinin diğer okul türlerindeki yöneticilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Empati düzeyleri incelendiğinde, yöneticilerin cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve okul türüne göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak yaşa göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. 56 ve üzeri yaş grubundaki yöneticilerin empati düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, yaşın empati gelişiminde önemli bir faktör olabileceğini işaret etmektedir.

Sosyal beceriler alt boyutunda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sosyal beceriler düzeylerinin cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve okul türüne göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak yaşa göre değişiklik gösterdiği ve 56 ve üzeri yaş grubundaki yöneticilerin sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dönüşümcü liderlik stilleri açısından, yöneticilerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve okul türüne göre fark göstermediği, ancak yaş ve kıdeme göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. 56 ve üzeri yaş grubundaki yöneticiler ile 11-20 yıl arası kıdeme sahip yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Etkileşimci liderlik stilleri incelendiğinde ise cinsiyet ve kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmazken, yaş, eğitim düzeyi ve okul türüne göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. 56 ve üzeri yaş grubundaki yöneticiler, lisansüstü eğitim düzeyine sahip yöneticiler ve lise düzeyinde görev yapan yöneticilerin etkileşimci liderlik stillerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, yöneticilerin duygusal zekâ alt boyutları ile liderlik stili alt boyutları arasında zayıf ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Duygusal zekâ ile liderlik stilleri arasındaki ilişkinin özellikle etkileşimci liderlik boyutunda, dönüşümcü liderliğe göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, duygusal zekânın özellikle etkileşimci liderlik stilleri ile daha güçlü bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, duygusal zekânın liderlik performansını artırmadaki kritik rolünü vurgulamakta ve eğitim yönetimi alanında bu bileşenin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Açıkalın, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişki: Ankara ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arıcioğlu, A. (2002). Yönetel başarılarının değerlemesinde duygusal zekânın kullanımı: Öğrenci yurdu yöneticileri bağlamında bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4, 26-42.
- Ayiro, L. P. (2009). An analysis of emotional intelligence and the performance of principals in selected schools in Kenya. *Advances in Developing Human Resources*, 11(6), 719-746. <http://dx.doi.org/10.1177/1523422309360958>
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Black, J. S. ve Porter, W.L. (2000). *Management: Meeting new challenges*. Prentice Hall.
- Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(4), 28-44.
- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayıncılık.
- Cooper, R. K., Sawaf, A., Labovitz, G. H., ve Rosansky, V. (1997). *Executive EQ*. Audio-Tech Business Book Summaries.
- Çapkulaç, O. (2013). *Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin iş tatmini ve iş performans algısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Goleman, D. (1999). *Duygusal Zekâ*, (Çev: Banu Seçkin Yüksel). Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1996). *Vital lies, simple truths: The psychology of self deception*. Simon and Schuster.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Bantam Books.
- Hopkins, M. M., O'Neil, D. A., & Williams, H. W. (2007). Emotional intelligence and board governance: Leadership lessons from the public sector. *Journal of Managerial Psychology*, 22(7), 683-700. <http://dx.doi.org/10.1108/02683940710820109>
- Köknel, Ö. (1998). *Bağımlılık*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., ve Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Mayer, J. D., ve Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Merih, K. (2006). *Liderlik bir sosyal kalitedir*. <http://www.merih.net/m2/lid/liderlik.htm>
- Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 20-29. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/jls.20240>
- Salovey, P., Caruso, D., ve Mayer, J. D. (2004). Emotional intelligence in practice. *Positive psychology in practice*, 447-463.

Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Şişman, M. (2002). Öğretim liderliği. Pegem A yayıncılık.

Williams, H. W. (2008). Characteristics that distinguish outstanding urban principals: Emotional intelligence, social intelligence and environmental adaptation. *Journal of Management Development*, 27(1), 36-54. <http://dx.doi.org/10.1108/02621710810840758>

Yaylacı, G. Ö. (2006). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*. Hayat Yayıncılık.

2018'den 2023'e Okul Öncesi Eğitim Araştırmaları ile İlgili Sistematik Bir Literatür Taraması

Faika Yelda Acarbay¹, Nurcan İnan²

Citation : Acarbay, F. Y. ve İnan, N. (2024). 2018'den 2023'e okul öncesi eğitim araştırmaları ile ilgili sistematik bir literatür taraması. *Türk Eğitim Değerlendirmeleri Dergisi*, 5(1), 48-77.
Received : 28.08.2024
Accepted : 08.10.2024
Published : 30.12.2024
Publisher's Note : Istanbul Medipol University stays neutral with regard to any jurisdictional claims.
Copyright : ©2024 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the DergiPark.

ÖZ

Erken çocukluk dönemi öğrencilerin yaşamlarında öğrenmeye en açık olduğu eğitim kademesi olması nedeniyle büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimin değerinin anlaşılması ve yaygınlaşması için alan ihtiyaçlarının doğru belirlenmesi önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim araştırmaları hakkında bir bakış açısı kazandırmak, aynı zamanda alan yazında yapılan araştırmaların yoğunluğunu belirlemektir. 2018 ile 2023 yılları arasında eğitim bilimleri alanında okul öncesi eğitimle ilgili 629 Web of Science (WOS) indeksli dergi makalesini incelemek için bibliyometrik ve içerik analizini birleştiren karma yöntem tasarımı kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre: 1) Okul öncesi ile ilgili makale yayınlayan toplam yazar sayısı 1237'dir. 2) Bu çalışmaların yapıldığı toplam ülke sayısı 72 olup, bunların 57'si birbirine bağlantılı değildir. 3) Yazar anahtar kelimelerinin toplam sayısı 1436 olup, bunların 1000'i birbiriyle bağlantılı

1 Dr. Öğretim Üyesi; Faika Yelda Acarbay, İstanbul Medipol Üniversitesi; yelda.acarbay@medipol.edu.tr; Orcid ID: 0000-0002-9970-7086; Sorumlu Yazar

2 Doktorant; Nurcan İnan, Marmara Üniversitesi; nurcaninan@marun.edu.tr; Orcid ID:000-0003-3612-6011.

değildir. Okul öncesi eğitim alanında yapılan araştırmalarda en çok kullanılan anahtar kelimeler ‘anaokulu’, ‘okul öncesi’ ve ‘erken çocukluk ’tur. Bunların dışında ‘erken çocuklukta ‘fen eğitimi’, ‘teknoloji’ ve ‘okul öncesi öğretmenleri’ de üst sıralarda yerini almıştır. 4) 1237 makaleden 349’u atıf almıştır ve bunlardan 103’ü birbiriyle ilişkilidir. 5) En çok atıf alan makalelerin bulunduğu dergi sayısı 242’dir. En çok atıf alan dergi ise 190 atıf ile “Early Childhood Education Journal” olurken, bunu 129 atıf ile “International Journal of Technology and Design Education” takip etmektedir.

En çok atıf alan makalelerin oyunlaştırma, robotik, fen, matematik, kodlama ve teknoloji ile ilgili olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın araştırmacılara konunun geniş bir resmini vereceği ve araştırmacıların kendi çalışmaları için bir yol haritası oluşturmaya teşvik edeceği ve okul öncesi eğitim alanında yapılan çalışmaların yoğunluğu konusunda farkındalık kazanacakları düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Anaokulu, bibliyometri, erken çocukluk, okul öncesi*

A Systematic Literature Review on Preschool Education Research from 2018 to 2023

Abstract

The period characterized by the most rapid developmental progression in human life is early childhood. Therefore, correctly identifying the needs of the field and increasing studies on early childhood will contribute significantly to the field.

The aim of this study is to provide a perspective on preschool education research and to determine the intensity of research in the literature. A mixed method design combining bibliometric and content analysis was used to examine 629 Web of Science (WOS) indexed journal articles on preschool education in the field of educational sciences between 2018 and 2023. According to the findings of the study: 1) The total number of authors publishing articles on preschool education is 1237. 2) The total number of countries in which these studies were conducted is 72, 57 of which are not linked to each other. 3) The total number of author keywords is 1436, 1000 of which are not related to each other. The most commonly used keywords in research on preschool education are 'kindergarten', 'preschool' and 'early childhood'. Apart from these, 'science education in early childhood', 'technology' and 'preschool teachers' also ranked high. 4) 349 out of 1237 articles were cited and 103 of them were related to each other. 5) The number of most cited journals is 242 and the most cited journal is "Early Childhood Education Journal" with 190 citations, followed by "International Journal of Technology and Design Education" with 129 citations.

This study reveals a discernible trend wherein articles addressing gamification, robotics, science, mathematics, coding, and technology accumulate the highest number of citations. It is expected that this study will provide researchers with a broad overview of the subject, encourage them to create a roadmap for their own work, and gain awareness of the intensity of studies conducted in the field of preschool education.

Keywords: *Kindergarten, bibliometrics, early childhood, preschool*

1. Giriş

Günümüzde erken çocukluk eğitimi politik ve toplumsal öneminin yanı sıra ekonomik olarak da dikkat çekicidir. Öğrencilerin sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimlerini destekleyen erken çocukluk eğitimi, onları ilkokula hazırlamakta, okulda başarının artmasını sağlamakta ve pek çok çalışmaya göre ekonomiye de kıymetli bir katkı sunmaktadır (Koç, Taylan ve Bekman, 2002). Konunun ekonomik boyutuyla ilgili çalışmalar, erken yaşta eğitim alanına yapılan yatırımın geri dönüşümünün çok yüksek olduğunu göstermektedir (Günsöy, 2009; Heckman, 2006; Rudd ve Macklin, 2007). Öyle ki fayda maliyet hesaplamaları sonuçlarına göre, erken çocukluk eğitimine yatırılan her 1 TL'nin gelecekte yaklaşık 7 TL olarak geri döndüğü belirtilmektedir (Oral, Yaşar ve Tüzün, 2016). Fakat UNESCO verileri bizlere 5 yaş grubundaki her 4 çocuktan 1'inin hiçbir şekilde okul öncesi eğitim görmediği sonucunu vermektedir (UNESCO, 2022). Türkiye'de okul öncesi çağ grubunda 3-5 yaşta okullaşma oranı %45'ten %48'e yükselmiştir (MEB, 2022). Ancak, görüldüğü üzere sadece %3'lük bir artış yeterli değildir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaşma oranı beklentinin oldukça altında ve düşük düzeydedir.

Küçük çocukların erken çocukluk eğitimi almaları, çalışan ebeveynlere kolaylık oluşturduğu gibi, kendilerinin sosyal, duygusal, bilişsel, öz bakım ve motor gelişimlerini ilkokula başlamalarını da sağlayacaktır. Erken çocukluk eğitiminin yaygınlaşması toplumda dezavantajlı grupların eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkesi ile nitelikli eğitime ulaşmalarına da olanak sunacaktır. Düşük gelir, cinsiyet, etnik ve dini köken gibi dezavantajlar çocukların akranları ile performans farklarına neden olacak ve başarı açıkları artacaktır (Morrison, 2021). Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması kadar, müfredat, içerik ve kalitesinin artması da gelecek nesillerin bireysel ve toplumsal refahı için önem taşımaktadır. Tunç ve ark. (2023) erken çocukluk öğretmenliği eğitiminin bibliyometrik analizi çalışmalarında ülkelerin bir yandan erken çocukluk eğitimi hizmetlerini yaygınlaştırırken eş zamanlı olarak eğitim içeriğinin kalitesini arttırmaya yönelik çabalarını da vurgulamaktadırlar. Erken çocukluk eğitimine ilişkin bütünsel kamu politikası oluşturulması gerekmektedir. Bu konuda AÇEV ve ERG'nin "Her çocuğa eşit fırsat erken çocukluk eğitimi politika raporu" (2023) okul öncesi eğitimin 3-5 yaş grubu için zorunlu eğitim kapsamına alınmasını önermektedir.

Ülkemizdeki çocuk nüfusu düşünüldüğünde ve çocukların yüksek yararı göz önüne alındığında, okul öncesi eğitimin hak ettiği değeri görmediğini ifade edebiliriz. Okul öncesi eğitimle ilgili alan araştırmalarının artması bu konuda bir bilinç gelişmesine katkı sunacaktır.

Bilim ortak ölçütler çerçevesinde elde edilen geçerli verilerle insanlığın en güvendiği karar dayanağıdır (Karasar, 2023). Bilimin işlevi ardı ardına eklenen araştırmalarla yeni bulgulara ulaşmak ve bilgiyi artırmaktır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Bu araştırma okul öncesi eğitimle ilgili yapılan araştırmaların detaylarına ulaşarak alana katkı sunacağı gibi araştırmacılara da rehber olacaktır.

Alanyazında erken çocukluk araştırmaları incelendiğinde bibliyometrik araştırmaların varlığı gözlemlenmektedir. Ancak bu çalışmanın 2018-2023 yılları arasında yapılan güncel araştırmalara odaklanması ve aynı zamanda içerik analizi ile detaylı veri sağlaması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. 1976-2022 yılları arasında yayınlanan 7.373 akademik çalışma (Çelik, 2022), COVID-19 pandemisi döneminde erken çocukluk eğitimi araştırmalarında küresel eğilimler (Su ve ark, 2022), erken çocukluk döneminde fen eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin araştırma eğilimleri (Aktaş, 2022), erken çocukluk eğitiminde 21. yüzyıl çalışmaları (Khodabandelou ve ark., 2018) ve erken çocukluk eğitiminde STEM araştırmaları (Su ve Yang, 2023) son yıllarda bu konuya ilişkin yapılan bibliyometrik haritalama ve içerik analizi çalışmalarından bazılarıdır.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocukların gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır ve bu alandaki güncel araştırmaların önemi giderek artmaktadır. Mevcut literatürde okul öncesi eğitimle ilgili çok çeşitli ve yüksek sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların sistematik bir şekilde incelenmesi, alandaki bilgi birikimini daha iyi anlamamıza ve gelecekteki araştırmalara yön vermemize yardımcı olabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim araştırmaları hakkında bir bakış açısı kazanmak, alandaki araştırmalarla ilgili genel bir perspektif oluşturmak, alan yazında yapılan araştırmaların yoğunluğunu ve ihtiyaçları belirlemek ve yeni araştırmacılara yol bir gösterici bir harita ortaya çıkarmaktır.

2. Yöntem

Okul öncesi alanında yayınlanan makaleleri inceleyen bu araştırmada bibliyometrik analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmacılara güncel bir resim sunabilmek için 2018-2023 yılları arasında alanla ilgili yapılan araştırmaların; konu başlıkları, yazarlar, dergiler, ülkeler ve kurumları keşfetmelerini sağlayıcı analizler yapılarak bu konularla ilgili haritalar ve tablolar

sunulmuştur. Sonrasında seçilen makalelerin içerik analizleri yapılarak en çok atf alan ilk 20 makalenin öne çıkan kavramları, metodolojileri ve elde edilen sonuçları detaylarla ilgili daha derin bir bilgi toplanmıştır.

2.1. Bibliyometrik Analiz

Bu araştırmanın temel metodolojisini oluşturan bibliyometrik analizde, bir anahtar terim veya konuyla ilişkilendirilen bibliyometrik veriler, belirli bir disiplindeki araştırma eğilimlerini takip etmek için kritik öneme sahip verilerdir. Bu veriler, ilgili literatürde geçen akademik eserlerin nicel ve nitel analizini içerir, bu da ilgili alandaki bilimsel gelişmelerin genel bir anlayışını sunar. Bibliyometrik analiz, bilimsel bilgi üretimi ve yayılma süreçlerinin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayarak, araştırma topluluğunun yönünü belirlemede önemli bir araç olarak hizmet eder (Zheltukhina ve ark., 2024).

Bibliyometrik analiz, 1950'lerden bu yana çeşitli araştırma alanlarında sistemli incelemelerde kullanılan bir metodolojidir. Bu metodoloji, matematiksel ve istatistiksel yöntemleri kullanarak bilimsel bir disiplinin tarihsel gelişimini, yayınlar, atıflar, yazarlar, ülkeler, kaynaklar ve kurumlar üzerinden ayrıntılı bir şekilde inceleme olanağı sunar. Bibliyometri, her geçen yıl artan sayıdaki araştırmanın değerlendirilmesinde araştırmacılara işlevsel bir yöntem sunarak, bilimsel literatürdeki gelişmeleri anlama ve analiz etme konusunda güçlü bir araç olarak öne çıkar (Toker, 2021).

Bibliyometrik analiz, bilimsel üretimlerin atf ağları ve bibliyografik ölçütler temelinde değerlendirilmesini ifade eden bir metodolojidir. Bu yaklaşım, Garfield, Small ve Kessler gibi araştırmacılar tarafından ortaya konmuş olup, analizlerin manuel olarak gerçekleştirildiği dönemlerde literatüre kazandırılmıştır. Bu süreç, bilimsel bilgi üretimi, iletişimi ve etkileşimini anlama amacını taşımaktadır (Arslan, 2022).

Bibliyometrik haritalama, bibliyometrik araştırmalarda kritik bir araç olarak öne çıkar ve bir alandaki bilimsel yapıyı detaylı bir şekilde haritalama amacını taşır. Bu yöntem, belirli bir alandaki çalışmaların daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımak adına çeşitli yazılımlar ve programlar aracılığıyla uygulanır. Bu sayede, literatürdeki temel eğilimler, önemli ilişkiler ve disiplinler arası etkileşimler gibi unsurların daha ayrıntılı bir analizi mümkün hale gelir (Börner ve ark., 2003). Birbirleri ile ilişkilere dayalı verilerle ağ haritaları oluşturmak, bu haritaları görsele dönüştürmek için geliştirilen açık kaynak yazılım Vosviewer, sözü edilen programlardan biridir (Van Eck ve Waltman 2012). Araştırmacılara belirli bir alanda yapılan çalışmaların ortak yazarlık, atf, bibliyografik eşleşme ve kavram birlikteliği analizleriyle, yazar-

lar, kurumlar, ülkeler, dokümanlar, anahtar kavramlar, özetler ve kaynaklar gibi unsurları ölçerek ve analiz ederek literatürün haritasını çıkarmayı mümkün kılar.

Bu çalışmada şeffaflığı ve tekrar edilebilirliği sağlamak amacıyla ilgili literatürü belirlemek için aşağıdaki adımlar takip edilmiştir.

1. Adım: Bibliyometrik araştırmada ilk aşama, ilgili literatürü en iyi temsil eden veri tabanını seçmeyi içerir. WOS veri tabanı dahil olmak üzere çeşitli veri tabanları, bibliyometrik analiz ve araştırma veri setleri sunmaktadır. Bu çalışmada, veri setini oluşturmak için yüksek kaliteli bilimsel makalelerden oluşan zengin bir veri kaynağı olan WOS veritabanı içerdiği dergilerin alanındaki etkisi ve hakimiyeti bakımından tercih edilmiştir.

2. Adım: Okul öncesi ile ilgili eğitim alanındaki makaleleri belirlemek ve veri kümesini? oluşturmak amacıyla WOS veritabanı anahtar kelimeler kullanılarak taranmıştır. Veri tabanında 7 Temmuz 2023 tarihinde “early childhood education” AND “preschool” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucu 65 574 yayına ulaşılmıştır.

3. Adım: İlgili makaleleri ayırtırmak için veri tabanında çeşitli sınırlamalarla sonuçlar düzenlenmiştir. Hakemler tarafından onaylanan ve ortak dil olan İngilizce kullanılarak yazılan makaleler, daha iyi anlaşılacağı ve güvenilirliklerine dair onay aldıkları için seçimlerde tek tercih olarak işaretlenmiştir. Sadece hakemli dergilerde yayınlanan makalelerle sınırlandırıldığında makale sayısı 56 940’a, yayın dili İngilizce ile sınırlandırıldığında ise sayı 53 868’e düşmüştür.

4. Adım: Yayınlanan makalelerde, çalışmanın amacına uygun olarak önceden belirlenmiş dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre sınırlamalara devam edilmiştir. Yayın kategorilerinde olan psikoloji, sosyoloji, sağlık vb. alanlar dahil etme kriterlerinin dışında bırakılmıştır. Dahil etme kriterlerinden, WOS veri tabanında eğitim bilimleri kategorisi seçildiğinde yayınlanmış makale sayısı 18 905, 2018-2023 yılları arasındaki makaleler ile sınırlandırıldığında ise sayı 629’a inmektedir.

Bu araştırmaya dahil etme kriterleri uygulandıktan sonra 2023 yılının temmuz ayında yapılan arama sonucunda; 2018 ile 2023 yılları arasında, Eğitim Bilimleri ve Araştırmaları kategorisi altındaki Okul Öncesi ile ilgili İngilizce yayınlanmış 629 Web of Science indeksli dergi makalesinin VosViewer aracı ile bibliyometrik analizi yapılmış ve bu çalışmaya ek olarak en çok atıf alan 20 makalenin içerik analizi de yapılarak alana dair daha detaylı bir resim oluşturulmuştur.

2.2. İçerik Analizi

Bibliyometrik analiz, araştırmacılara belirli bir konunun genel yayın eğilimini görmelerini sağlayan büyük bir veri kümesi sunsa da ilgi çeken çalışmaların içeriği hakkında detaylı bilgi vermez. Bu nedenle, mevcut çalışmanın ikinci bölümünde, zaman içindeki değişiklikleri görmeye yardımcı olan içerik analizi yöntemi de kullanıldı. İçerik analizinde temel amaç detaylı ve derin verilere ulaşabilmektir. Bu çalışmada, içerik analizinin amacı; bu alanda yayınlanmış ve en çok atıf almış ilk 20 makalenin konu odaklarının, amaçlarının, yöntem ve içeriklerinin neler olduğunun tespit edilmesidir. İçerik analizleri önce özetlerle detaylandırılmış; gerekli görülen makalelerin incelenmesi ile içerik analizi oluşturulmuştur. Bu araştırmada, okul öncesi ile ilgili makalelerin yöntem bölümleri içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenirken belirlenen kategorilere dayandırılmıştır. Makaleler içerik analizi açısından değerlendirilirken seçilen 20 makalenin anahtar kelimeleri, metodolojisi, örneklemeleri ve sonuçları açık kodlama yöntemiyle tartışılmıştır. Verilerin ayrıştırılması ve incelenmesi, sürekli bir karşılaştırma süreciyle gerçekleşir. Bu süreçte, kategorilere ve olaylara etiketler verilerek gruplandırılır. Kodlar, soyut kavramların oluşturulmasında kullanılır ve bu kavramlar, sürekli karşılaştırma yoluyla geliştirilir. Kavramlar üzerinde yapılan karşılaştırma, soyutlamada bir sonraki seviyeye, yani kategorilere ulaşmayı sağlar (Özsoy ve Çetinkaya, 2014).

İçerik analizi, nitel ve nicel içerik analizi olmak üzere iki ana kategori altında incelenir. Nicel içerik analizinde, incelenen kavramlar ve kelime gruplarının sayısal tekrarı önemli bir ölçüt oluştururken, nitel içerik analizinde sosyal etkileşim ve iletişim ile ilgili çalışmalar ön plana çıkar. İçerik analizi nitel veya nicel olsun, incelenen içerik kodlanarak belirli kategorilere sınıflandırıldığında, her türden içerik özetlenir ve analiz edilir (Gül ve Nizam, 2021; Metin ve Ünal, 2022).

Merriam'ın (2018) aktarımına göre nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları nicel araştırmalara göre farklı şekilde tanımlanmıştır. Nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlılık ve dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda tutarlılığı sağlamak amacıyla araştırmanın tüm süreçlerinde tutarlılık incelemesi yapılması yararlı olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016) İç güvenilirliğe katkı sağlamak amacıyla araştırma öncesinde hazırlanan ve ayrıntılı olarak tanımlanan kavramsal çerçeveye bağlı kalınmıştır (Baltacı, 2017). Araştırma süresince tüm aşamalarda araştırmacıların her ikisi de verilerin analizi aşamasında beraber çalışarak ortaya çıkan

sonuçların tutarlılığını bir uzman ile farklı oturumlarda incelemişlerdir. Seçilen 20 makalenin içerikleri her biri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı açık kodlama yapılarak dikkatlice incelenmiş ve iki araştırmacının görüş birliği ile değerlendirme yapılmasına dikkat edilmiştir.

Çalışmada yol haritası aşağıdaki araştırma sorularının ışığında oluşturulmuştur:

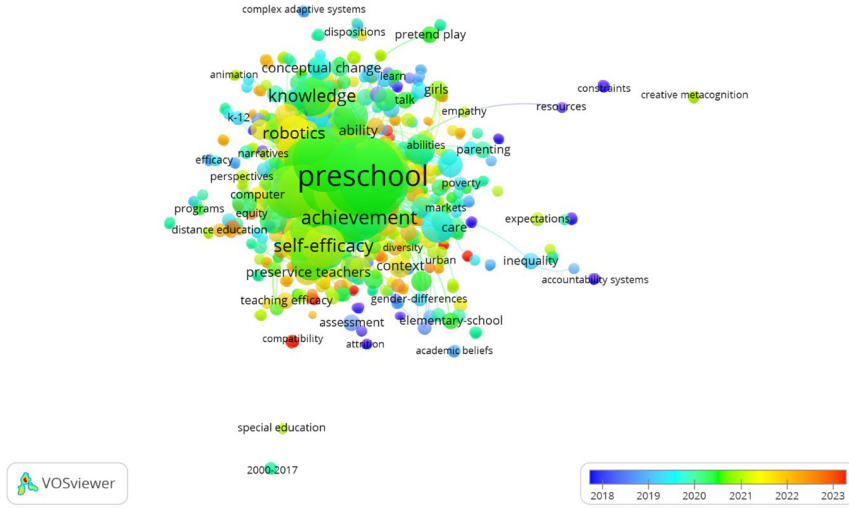
1. Okul öncesi ile ilgili araştırmalar son 5 yılda öne çıkarılan kavramlar açısından nasıl bir gelişim göstermiştir?
2. Son 5 yılda yazılan okul öncesi ile ilgili makalelerde en sık kullanılan ilk 20 kavramın sıklık miktarı ve aralarındaki bağlantı gücü nedir?
3. Okul öncesi ile ilgili yapılan araştırmalarda ortak çalışmalar üreten yazarlar kimlerdir ve çalışmalarının ilişki gücü nedir?
 - a. Ortak yazarlık açısından en fazla alıntı alan ilk 20 yazar kimlerdir?
4. Okul öncesi ile ilgili dergilerin birbirlerine atıfta bulunma bağları nedir ve bu dergilere ne sıklıkla atıfta bulunulmuştur?
5. Okul öncesi ile ilgili en sık araştırma yapan ve birlikte çalışan ülkeler hangileridir?
6. Okul öncesi ile ilgili en sık araştırma yapan ve birlikte çalışan kurumlar hangileridir?
7. 2018-2023 arasında okul öncesi ile ilgili yapılan çalışmalardan en çok atıf alan ve alana etki eden çalışmalar hangileridir?
8. Okul öncesi ile ilgili 2018-2023 yılları arasında yapılmış çalışmalarda en çok atıf alan ilk 20 makalenin öne çıkan anahtar kelimeleri, metodolojileri ve elde edilen sonuçları nelerdir?

3. Bulgular

İlk araştırma sorumuz ile ilgili bulguda bibliyometrik analizde elde edilen ve Harita 1’de görülen kavram haritası verilmiştir. Bu harita, belirli bir akademik alandaki temel araştırma odaklarını görsel olarak ifade eden ve bu odakların ilgili alandaki çalışmaların bütünlüğünü sunan önemli bir bilimsel üretim değerlendirme aracıdır. Bu tarz haritalar, çeşitli çalışmalarda bir araya gelmiş iki veya daha fazla kavram arasındaki güçlü kavram birlikteliğini ifade etmektedir. Kavram haritaları, çalışmalardaki içeriği anlama ve değerlendirme süreçlerine önemli bir katkı sağlar. Bu haritalar, kavram gruplarını göstererek kavramların birlikteliğini ifade etmenin yanı sıra, farklı yıllarda öne çıkan kav-

ramlar konusunda da bilgi sunabilirler (Arslan, 2022). Bu araştırmada, yıllara göre öne çıkan kavramların haritasını kullanmak tercih edilmiştir.

Harita 1. Okul öncesi ile ilgili araştırma alanının zaman içindeki gelişimini gösteren kavram haritası



Araştırma kapsamında alınan çalışmalardaki kavramlar, Vosviewer yazılımına yüklenen 629 makalede yazarların belirledikleri anahtar sözcükleri tarama komutu verilerek belirlenmiştir. Araştırmalarda toplam 1436 anahtar sözcük bulunmuştur. Her kavramın en az bir defa kullanılma koşulu seçilmiştir. Daha anlamlı sonuçlar elde edebilmek için en az bir defa ortak kullanılan anahtar sözcük kısıtlamasına gidilerek birbirleri arasında kuvvetli bir bağ oluşturan 857 terim belirlenmiştir. Çalışmalarda kullanılan “anahtar sözcük” birlikteliğinin sıklığı en yoğun olarak haritanın merkezinde, daha az yoğun olanlar haritanın çeperinde gösterilir. Web of Science veri tabanından alınan veri ve Vosviewer haritalama aracında oluşturulan haritada *okul öncesi*, *erken çocukluk*, *erken çocukluk eğitimi*, *fen eğitimi*, *okul öncesi öğretmenleri*, *mesleki gelişim*, *öğretmen eğitimi*, *bilgisayar eğitimi*, *Stem*, *yaratıcılık* ve *teknoloji* gibi kavramların daha sık kullanıldıkları belirlenmiştir.

Yıllara göre kavramların yoğunluğuna bakıldığında, araştırmalarda 2018 yılında daha çok *üstbilişsel düşünme*, *oyun temelli eğitim* ‘pedagoji’, *görsel okuma* gibi kelimeler göze çarparken 2022 ve 2023 yılında ise *uzaktan eğitim*, *Stem*, *dijital- teknolojik eğitim*, *hesaplama düşünme*, *dijital yeterlilik*, *çocuk koruma*, *sosyal haklar* gibi kavramların ağırlığı dikkat çekmektedir.

Aktaş (2022), çalışmasında en çok kullanılan kavramların eğitim, matematik, anlayış, gelişim, kullanım, öğrenme ve süreç olduğunu; bu sonuçların STEM eğitimi ve teknoloji kullanım sürecine odaklandığını vurgulamıştır.

İkinci araştırma sorusunun bulguları doğrultusunda en sık kullanılan ilk 20 kavramı içeren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Sıklık ve toplam bağlantı güçlerine göre 2018-2023 arası Vos'ta yayınlanan makalelerin anahtar kelimeler tablosu

Anahtar Kelime	Sıklık	Toplam Bağlantı Gücü
Okul öncesi	88	308
Erken çocukluk dönemi	46	180
Erken çocukluk eğitimi	44	150
Okul öncesi eğitim	39	147
Bilim eğitimi	26	95
Okul öncesi öğretmenleri	23	81
Profesyonel gelişim	21	87
Okul öncesi çocuklar	21	56
Öğretmen eğitimi	19	82
Hesaplamalı düşünme	18	85
Stem	18	84
Bilim	15	62
Yaratıcılık	15	53
Okul öncesi öğretmeni	14	54
Öz yeterlilik	12	57
Teknoloji	10	46
Oyun	10	43
Öğretmen eğitimi	10	37
Anaokulu	9	37
Robotik	9	36
Kodlama	9	34

Veri analizinde *Sıklık* bir veri kümesi içinde belirli bir olayın veya veri noktasının ne sıklıkta meydana geldiğini ifade etmektedir. *Toplam Bağlantı Gücü* terimi ise VOSviewer haritalama yazılımı içinde bir ağdaki öğeler arasındaki bağlantıların gücünü temsil etmek için kullanılan bir ölçüdür. VOSviewer bağlamında, bir öğenin (doküman, yazar, anahtar kelime veya başka bir veri?) *Toplam Bağlantı Gücü*, öğenin ağdaki diğer öğelerle sahip olduğu tüm bağlantıların gücünü toplamak suretiyle hesaplanır. Bu ölçü, bir öğenin ağdaki konumunun ne kadar merkezi veya etkili olduğunu gösterir. Toplam bağlantı gücü

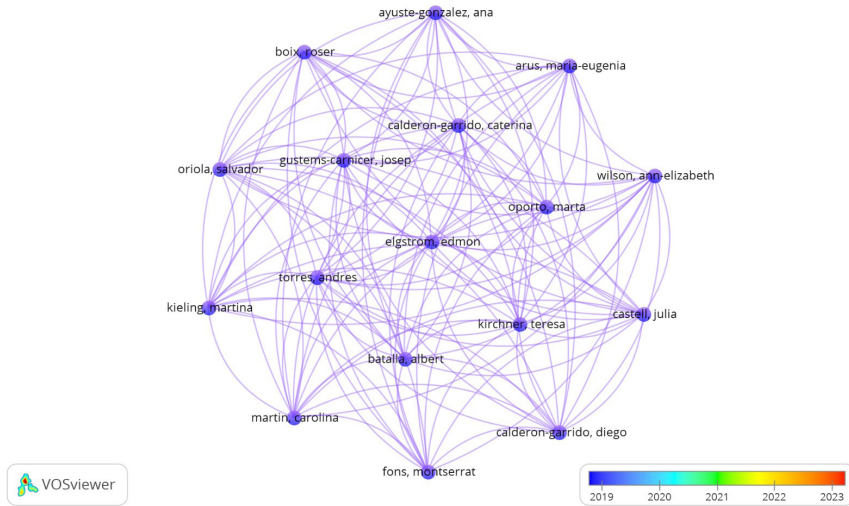
değeri daha yüksek olan öğeler, genellikle daha fazla bağlantıya sahiptir ve ağ içinde daha büyük bir rol oynar (Van Eck ve Waltman, 2012).

Buna göre 2018-2023 arası seçilen kavramların çoğunluğu 380 gibi yüksek bir bağlantı gücü ile *okul öncesi* ve 180 bağlantı gücü ile *erken çocukluk dönemi* kavramlarına bağlanmıştır. Bu kavramları *erken çocukluk eğitimi* ve *okul öncesi eğitimi* takip etmektedir. Bu da hedeflediğimiz makale kriterlerine uygun çalışmalara ulaştığımızı göstermektedir.

Su ve diğerlerinin, (2022) COVID-19 pandemisi döneminde erken çocukluk eğitimi araştırmalarında küresel eğilimleri inceledikleri bibliyometrik analiz çalışmalarında “COVID-19” en sık bahsedilen pandemi anahtar kelimesidir ve bunu “COVID-19 pandemisi” takip etmektedir. Çalışmalarında oyun ve fiziksel aktivite gibi sporla ilgili kelimeler daha az sıklıkta yer almaktadır. Bu durum alan araştırma eğilimlerinin sosyal olaylar ve güncel gelişmelerden ne derece etkilendiğini göstermektedir.

Üçüncü araştırma sorusunun bulguları Harita 2 ve Tablo 2’de verilmiştir. Harita 2’de belirtilen yazar haritası, okul öncesi alanında yayınlanmış farklı makalelerde paylaşılan alıntılara dayalı olarak oluşturulmuştur. Bu harita, makalelerin referanslarında atıfta bulunulan yazarları görsel olarak temsil eder ve aynı makalelerin referanslarında sıkça bir araya gelen her yazar arasında bağlantılar kurar. Birbirine bağlı veya yakın olan yazarlar genellikle benzer türde araştırmalara imza atmıştır (Van E. ve Waltman, L , 2007).

Harita 2. Okul öncesi ile ilgili konulardaki ortak yazarlık haritası



Yukarıdaki yazar haritası, okul öncesi alanında yayınlanmış farklı makalelerde ortak çalışmalar yürüten yazarlardan oluşturulmuştur. Bu haritada aynı makalelerin referanslarında sık sık bir arada bulunan her yazar birbirine bağlanır. Bağlantılı diye nitelendirilen yazarlar birlikte ya da benzer türde araştırma çalışmaları yapmaktadır. (Van Eck ve Waltman, 2007).

Okul öncesi ile ilgili ortak yazarlık haritasında 2019-2020 yılları arası mavi ile temsil edilmiştir ve haritada mavi rengi hakimdir. Bu, anaokulu ile ilgili iş birliği yazarlık ağlarının o yıllarda daha yoğun olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada analizlerden biri olarak seçilen ortak yazarlık ağı, alandaki merkezi öneme sahip yazarları ve iş birliği yazarlığında güçlü bağlantıları tanımlar. Bu yazarlar için minimum eşik değeri hem minimum alıntı sayısı hem de minimum yayın sayısı için 1 olarak belirlenmiştir. Bu sınırlamayı 1237 araştırmacıdan 864'ü karşılarken 23'ü en önemli bağlantılara sahip olarak tanımlanmıştır ve yukarıdaki harita bu en önemli bağlantılarla oluşturulmuştur.

Aşağıda verilen Tablo 2'de ise yukarıda haritası oluşturulan bağlantılı yazarlar grubundan en fazla alıntı alan ilk 20 yazar, yayın sayıları ve alıntı sayıları ile bir tablo içinde sunulmuştur.

Tablo 2. En fazla alıntı alan ortak yazarlık ağındaki ilk 20 yazar

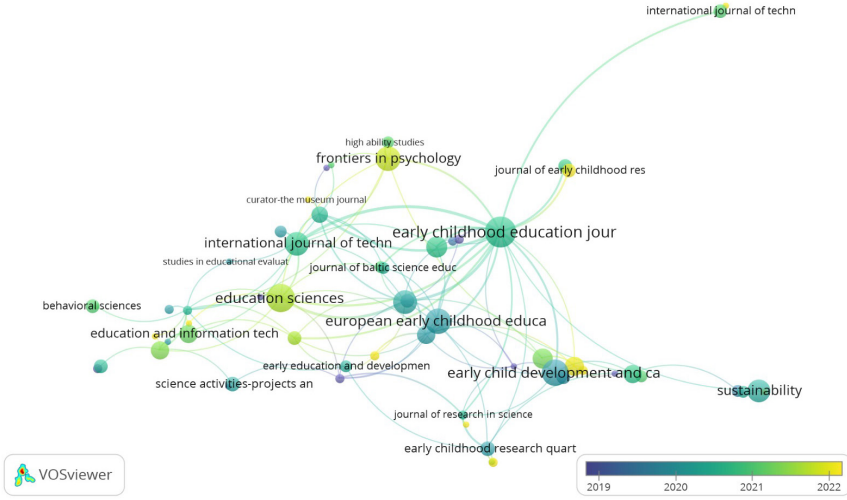
Yazar	Makale Sayısı	Atıf Sayısı	Toplam Bağlantı Gücü
Bicen, Huseyin	1	100	1
Kocakoyun, Senay	1	100	1
Belen Armas-Torres, MA	1	88	1
Bers, Marina U.	1	88	1
Gonzalez-Gonzalez, Carina	1	88	1
Kalogiannakis, Michail	5	85	7
Anders, Yvonne	5	78	13
Oppermann, Elisa	5	78	13
Fleer, Marilyn	7	71	2
Bers, Marina Umaschi	1	69	1
Sullivan, Amanda	1	69	1
Papadakis, Stamatis	5	64	6
Brunner, Martin	2	51	
Depaepe, Fien	2	43	7
Lopez Belmonte, Jesus	1	40	3
Lopez Nunez, Juan Antonio	1	40	3
Moreno Guerrero, Antonio Jose	1	40	3
Pozo Sanchez, Santiago	1	40	3
Steffensky, Mirjam	4	39	13
Barenthien, Julia	3	31	9

Tablo 2'ye bakıldığında Okul Öncesi ile ilgili makalelerde Türkiye'den iki yazar, en fazla atıf sayısı (n=100) ile ilk sırada yer almaktadırlar. En yüksek atıf almalarına rağmen bu alanda makale üreten diğer yazarlarla aralarındaki bağlantı güçlerinin 1 birim ile yeterince kuvvetli olmadığı gözlemlenmektedir. Okul öncesi ile ilgili yayınlanan makalelerde en çok atıf alan ilk 20 makale yazarlarından 7. sıradaki Yvonne Anders, 8. sıradaki Elisa Oppermann ve 19. sıradaki Mirjam Steffensky'nin ise 13'er birimlik bağlantı gücü ile alandaki diğer yazarlarla güçlü bir bağlantı geliştirdikleri gözlemlenmektedir.

Dördüncü araştırma sorusu olan farklı dergilerdeki okul öncesi ile ilgili araştırma makalelerinin ne sıklıkla atıfta bulunduğu bulguları Harita 3'te verilmiştir.

Harita 3'te alanla ilgili makale yayınlayan dergiler sunulmaktadır. Bu harita, okul öncesi ile ilgili makalelere yer veren dergilerin aldıkları atıflar göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Ayrıca çizilen bağlantılar, birbirine atıfta bulunan dergiler arasındaki referansları temsil etmektedir.

Harita 3. Yıllara göre kaynak biyografik eşleştirme haritası



Araştırma kapsamında toplamda 242 farklı kaynağın kullanıldığı belirlenmiştir. Dahil etme kriterleri içerisinde bir kaynağın yayın sayısı ve alıntı sayısı için minimum eşik değeri 1 olarak belirlenmiştir. Bu kriterleri karşılayan 168 dergi arasından 63 tanesi yüksek ağ gücü ile tanımlanmıştır. Yukarıdaki kaynak ağından da görüldüğü gibi, alanla ilgili en yüksek bibliyometrik ağ gücüne ve atıfa sahip kaynaklar arasında 2020-2021 yılları arasında Early Childhood Education Journal, European Early Childhood Education ve International Journal of Emerging Technologies in Learning göze çarpmaktadır. 2022'den sonra ise Educational Sciences ve Frontiers in Psychology önde gelen dergiler arasında bulunmaktadır.

Aşağıdaki Tablo 3'te ise, en fazla alıntı alan dergilerin konuyla ilgili yayınladıkları makale sayısı, bu makalelerin aldığı alıntı sayısı ve birbirleri arasındaki toplam bağlantı gücü hakkında bilgi verilmektedir.

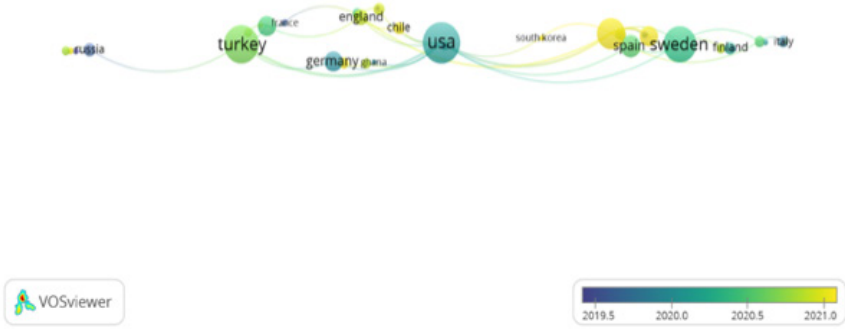
Tablo 3. En fazla alıntı alan ilk 20 kaynak

Kaynak	Belgeler	Atıflar	Toplam Bağlantı Gücü
Early Childhood Education Journal	21	190	61
International Journal of Technology A...	12	129	17
International Journal of Emerging Tec...	3	110	0
Computers & Education	2	104	12
Research in Science Education	12	99	27
Sustainability	11	88	3
Teaching and Teacher Education	7	62	6
European Early Childhood Education...	14	52	11
Early Childhood Research Quarterly	5	50	10
Early Child Development and Care	15	47	8
International Journal of Science Educ...	7	45	15
International Journal of Technology E...	4	44	4
Education Sciences	17	42	21
Thinking Skills and Creativity	7	38	8
Education and Information Technolo...	7	36	5
Science Education	2	33	7
Globalisation Societies and Education	2	30	1
Technology Knowledge and Learning	1	29	6
Journal of Further and Higher Education	3	29	4
Journal of computer assisted learning	1	28	0

Okul Öncesi alanda yaptıkları yayınlarla en çok atıf alan dergilerin başında, konu ile ilgili en fazla makaleyi yayınlayan (n=21), en çok atfı alan (n=190) ve 61 birim ile en çok toplam bağlantı gücü ile referanslarda yer almış olan *Early Childhood Education Journal* gelmektedir. İkinci sırada ise, konuyla ilgili alt sıralarda bulunan dergilerden daha az makale yayınlamasına rağmen atıf sayısı onlardan yüksek olan (n=120) *International Journal of Technology and Design Education* dergisi bulunmaktadır. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* ve *Computers & Education* dergileri ise sadece yayınladıkları birkaç okul öncesi makalesine rağmen aldıkları atıf sayılarına göre (sırasıyla n= 110; n=104) sıralamada 3. ve 4. sırayı almışlardır. Aldığı atıf sayısından bağımsız 16. sırada yer alan *Education Sciences* dergisinin de 1. sıradaki *Early Childhood Education Journal* dergisinden sonra bu alanla ilgili en fazla çalışmayı yayınlayan dergi olduğu gözlemlenmiştir.

Beşinci araştırma sorusu olan okul öncesi ile ilgili en sık araştırma yapan ve birlikte çalışan ülkelerle ilgili bulgular, Harita 4'te ülkeler arasındaki ortak ağ haritasında ve Tablo 4'teki en fazla alıntı yapılan ilk 20 ülke tablosunda verilmiştir.

Harita 4. Okul öncesi ile ilgili konularda en sık araştırma yapan ve birlikte çalışan ülkelerin haritası



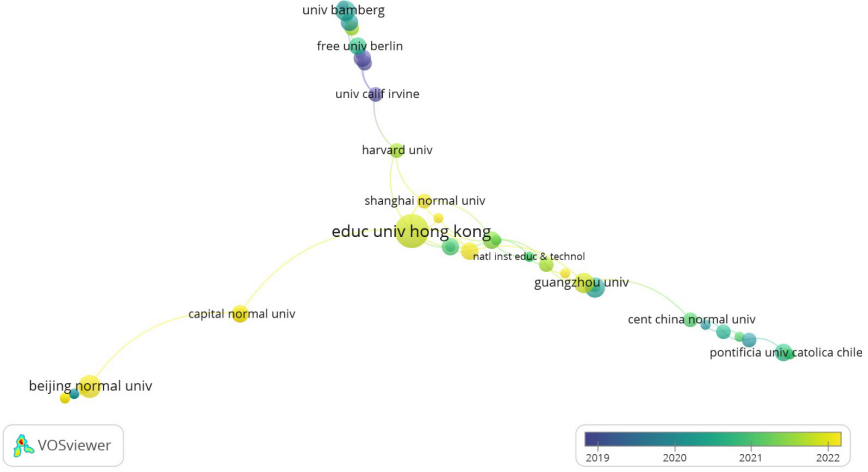
En çok alıntı yapılan çalışmalarda, ülkeler arasındaki iş birliği analizinde minimum alıntı sayısı ve minimum yayın sayısı için belirlenen eşik değeri 1 olarak belirlenmiştir. Bu kriterleri karşılayan 57 ülke arasından, en güçlü ağ bağlantılarına sahip olduğu belirlenen 39 ülke tanımlanmıştır. En yoğun yayın yapan ve alıntı alan ABD 2019 yılında daha çok olmak kaydı ile günümüzden bu yana da alana bol katkı sunarken, 2021 yıllarında Türkiye de bu alana katkı sağlayan ülkelerin arasında ikinci sırada yerini almıştır. Çelik (2022) de benzer bir şekilde çalışmasında erken çocukluk eğitiminde ülkelerin yayın sayılarını incelediğinde en verimli ülkelerin ABD, Avustralya ve İngiltere olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Tablo 4. Okul öncesi ile ilgili konularda en sık araştırma yapan ve birlikte çalışan ülkeler arasında en fazla alıntı yapılan ilk 20 ülke

Ülke	Belgeler	Atıflar	Toplam Bağlantı Gücü
USA	84	582	20
Türkiye	72	311	9
İsveç	65	242	6
İspanya	25	207	2
Yunanistan	20	156	6
Çin Halk Cumhuriyeti	49	140	16
Almanya	21	135	4
Avusturya	20	117	6
Kıbrıs	4	108	2
İngiltere	13	80	9
Tayvan	8	56	3
Belçika	3	51	0
İtalya	6	39	2
İsrail	9	37	0
Hollanda	6	32	4
Finlandiya	7	28	2
Arap Emirlikleri	3	27	1
Norveç	5	27	0
İsviçre	6	26	3
Fransa	3	21	3

Altıncı araştırma sorusu olan en sık çalışma yapan ve birlikte makale üreten kurumlar ile ilgili bulgular, Harita 5'teki kurumlar bağlantı ağı haritası ve Tablo 5'teki kurumlar arasında en yüksek alıntıları olan ilk 20 üniversite tablosunda verilmiştir.

Harita 5. Okul öncesi ile ilgili konularda en sık araştırma yapan ve birlikte çalışan kurumlar haritası



Araştırma alanında, toplamda 2587 farklı üniversite arasında bağlantılar tespit edilmiştir. Bu nedenle, kurumun yayın sayısı ve alıntı sayısı için minimum eşik değeri 1 olarak belirlenmiştir. Bu kriterleri karşılayan 413 üniversite arasından 51 tanesi yüksek ağ gücüne sahip olarak tanımlanmıştır. Yukarıdaki üniversite ağına bakıldığında, en yüksek bibliyometrik ağ gücüne sahip kurumlar arasında son yıllarda ön plana çıkan ve ağ gücü en kuvvetli olan üniversite Education University Hong Kong olarak gözükmektedir. Yine son yıllarda Pekin'deki *Capital Üniversitesi* ve *Beijing Normal Üniversitesi* kurumlar arasındaki bağlantıları kuvvetlendirmeye başlayan kurumlar olarak göze çarpmaktadır.

Aşağıdaki tablo, en fazla alıntı alan üniversiteler için konuyla ilgili belge sayısı, aldığı alıntı sayısı ve ağ gücü hakkında bilgi sağlamaktadır.

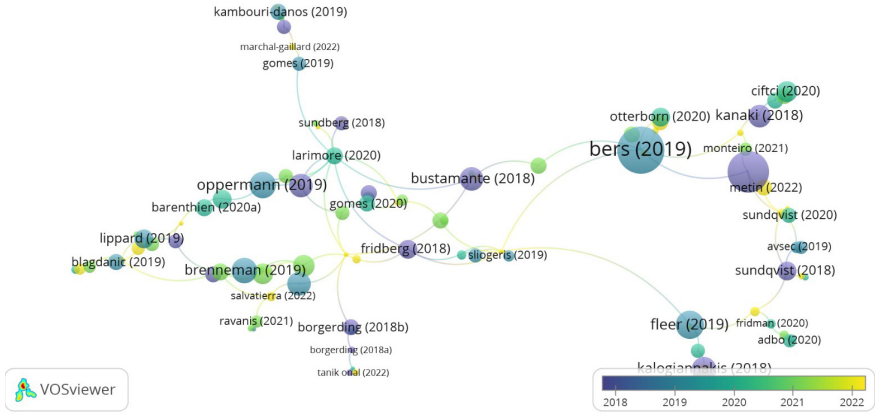
Tablo 5. Okul öncesi ile ilgili konularda en sık araştırma yapan ve birlikte çalışan kurumlar arasında en yüksek alıntılar olan ilk 20 üniversite

Üniversiteler	Belgeler	Atıflar	Toplam Bağlantı Gücü
Tufts Univ	2	157	1
Near East Univ	3	104	1
Istanbul Aydın Univ	2	100	1
Univ Crete	8	94	2
Univ La Laguna	1	88	1
Monash Univ	10	78	2
Univ Potsdam	2	51	3
Univ Patras	4	45	7
Univ Granada	2	44	1
Katholieke Univ Leuven	2	43	0
Univ Virginia	3	42	4
Valencian Int Univ	1	40	1
Free Univ Berlin	3	37	2
Univ Bamberg	4	35	6
Middle East Tech Univ	6	33	5
Univ Oxford	3	32	3

Okul öncesi konularda en çok atıf alan çalışmaları yapan Amerika Birleşik Devletleri'nin Massachusetts eyaletindeki "Tufts Üniversitesi" dir. Sadece alanla ilgili 2 makaleye 157 atıf alarak ilk sıraya yerleşmiştir. Türkiye bu tabloya iki üniversitesi ile girmiştir. İstanbul Aydın Üniversitesi alandaki 2 makalesine 100 atıf alarak listede 2. sıraya yerleşmiştir. ODTÜ ise 6 makalesine 33 atıfla listede 19.sırada yer almıştır.

Yedinci araştırma sorusu olan 2018-2023 arasında okul öncesi ile ilgili yapılan çalışmalardan en çok atıf alan ve alana etki edenler ile ilgili bulgular Harita 6'daki belge atıf ağı haritası ve Tablo 6'daki en çok atıf alan ilk 20 makale tablosunda verilmiştir.

Harita 6. Okul öncesi ile ilgili konularda en çok atıf alan makalelerin haritası



Yukarıdaki haritada makalenin yazarının soyadının ve makalenin yayın yılının olduğu dairenin rengi ve büyüklüğü, sırasıyla o makalelerin ortalama yayın yılına ve aldığı atıf sayısına göre belirtilmiştir. Dairelerin büyüklükleri aldıkları atıfların fazlalığına göre genişlemiştir.

Araştırma alanında, toplamda 500 farklı makalede bağlantılar tespit edilmiştir. Bu nedenle, makalenin alıntı sayısı için minimum eşik değeri 1 olarak belirlenmiştir. Bu kriterleri karşılayan 349 makale arasında 103 tanesi yüksek ağ gücüne sahip olarak tanımlanmıştır. Yukarıdaki doküman ağına bakıldığında, en yüksek bibliyometrik ağ gücüne sahip makaleler 2018-2019 yıllarında yayınlanmıştır. En yüksek bibliyometrik ağ gücüne sahip çalışma ise Marina U. Bers tarafından 2019 yılında yazılan *Coding and Computational Thinking in Early Childhood: The Impact of ScratchJr in Europe* makalesidir.

Aşağıdaki tabloda, en fazla alıntı alan makalelerin aldığı alıntı sayısı ve toplam bağlantı gücü hakkında bilgi belirtilmiştir.

Tablo 6. Okul öncesi ile ilgili en çok atıf alan 20 makale

Makale Yazarı ve Yayın Yılı	Makale Adı	Atıf Sayısı	Toplam Bağlantı Gücü
Bicen (2018)	Perceptions of Students for Gamification Approach: Kahoot as a Case Study	100	0
Bers (2019)	Coding as a playground: Promoting positive learning experiences in childhood classrooms	88	8
Sullivan (2018)	Dancing robots: integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers	69	4
Pozo sanchez (2019)	Impact of Educational Stage in the Application of Flipped Learning: A Contrasting Analysis with Traditional Teaching	40	0
Fleer (2019)	Scientific Playworlds: a Model of Teaching Science in Play-Based Settings	33	4
Oppermann (2019)	The interplay between preschool teachers' science self-efficacy beliefs, their teaching practices, and girls' and boys' early science motivation	29	4
Papadakis (2019)	Evaluating a course for teaching introductory programming with Scratch to pre-service kindergarten teachers	29	0
Vanbecelaere (2020)	The effectiveness of adaptive versus non-adaptive learning with digital educational games	28	0
Von suchodoletz (2018)	Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study	27	0
Brenneman (2019)	Integrating STEM into Preschool Education; Designing a Professional Development Model in Diverse Settings	26	2
Kalogiannakis (2018)	Teaching Magnetism to Preschool Children: The Effectiveness of Picture Story Reading	24	3
Bustamante (2018)	Approaches to learning and science education in Head Start: Examining bidirectionality	22	5
Oppermann (2018)	Uncovering young children's motivational beliefs about learning science	22	5
Pattison (2019)	Early childhood science interest development: Variation in interest patterns and parent-child interactions among low-income families	22	2
Kanaki (2018)	Introducing fundamental object-oriented programming concepts in preschool education within the context of physical science courses	21	2
Holloway (2020)	Neoliberalising Education: New Geographies of Private Tuition, Class Privilege, and Minority Ethnic Advancement	21	0
Tzima (2020)	Harnessing the Potential of Storytelling and Mobile Technology in Intangible Cultural Heritage: A Case Study in Early Childhood Education in Sustainability	20	0

Tablo 6. Okul öncesi ile ilgili en çok atıf alan 20 makale (devamı)

Yildirim (2021)	Preschool STEM Activities: Preschool Teachers' Preparation and Views	19	4
Lindholm (2018)	Promoting Curiosity?: Possibilities and Pitfalls in Science Education	19	0
Checchi (2018)	Policies, skills and earnings: how educational inequality affects earnings inequality	19	0

Okul öncesi ile ilgili en çok atıf alan makaleler ve yazarları arasında *Perceptions Of Students For Gamification Approach: Kahoot As A Case Study* makalesi ile Biçen (2018) ilk sırada bulunmaktadır. Bu atıf sıralamasında ikinci sırayı 2019 yılında Bers'in yazdığı *Coding As A Playground: Promoting Positive Learning Experiences In Childhood Classrooms*, üçüncü sırayı 2018 yılında Sullivan'ın yazdığı *Dancing Robots: Integrating Art, Music, And Robotics In Singapore's Early Childhood Centers*, dördüncü sırayı 2019 yılında Pozo Sanchez'in çalışması olan *Impact of Educational Stage in the Application of Flipped Learning: A Contrasting Analysis with Traditional Teaching* ve 5. sırayı ise Fleeer'in 2019'da yazdığı *Scientific Playworlds: a Model of Teaching Science in Play-Based Settings* makalesi almaktadır. Bu makalelerde de görüldüğü gibi okul öncesi alanında son beş yıl baz alınarak en çok atıf alan makalelerin başlıkları teknoloji eğitimi ile ilgilidir.

Araştırmanın son sorusuna dair, çalışmalarda en çok atıf alan ilk 20 makalenin öne çıkan temaları, örneklem seçimleri, metodolojileri ve elde edilen önemli bulguları ile ilgili içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın içerik analizi sonuçlarına göre en çok atıf alan 20 makaleden 8 makalenin karma yöntem, 5 makalenin nicel yöntem, 5 makalenin nitel yöntem, 1 makalenin derleme çalışması ve 1 makalenin de alanyazın derleme çalışması olduğu görülmektedir. Ayrıca, 20 makalenin yarısının (10 makale) deneysel çalışma olması da dikkat çekicidir.

Veri toplama araçlarının türleri ile ilgili yapılan içerik analizinde makalelerde en çok gözlem, anket ve görüşme sorularından oluşan veri toplama araçlarının ve ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Aktaş (2022) benzer şekilde okulöncesi eğitiminde teknoloji kullanımı üzerine yaptığı bibliyometrik çalışmasında en sık kullanılan veri toplama araçlarının röportajlar, gözlemler, anketler ve başarı testleri olduğunu belirtmiştir.

Örneklem seçimi incelendiğinde 10 makalenin okul öncesi öğrencilerle, 3 makalenin hem öğrenci hem de öğretmenlerle, 3 makalenin öğretmenlerle, 1 makalenin okul öncesi velileri ile yapıldığı, ayrıca 2 makalenin doküman incelemesi yöntemi ile ve 1 makalenin de dijital oyun ile yapılandırıldığı görülmektedir. Yapılan içerik analizinde, örneklem seçiminin yanı sıra örneklem büyüklüğüne de bakıldığında en az 3 ve en fazla 348 örneklem sayısı ile çalışıldığı görülmektedir.

İçerik analizinde anahtar kelimelere baktığımızda 20 makale içinde en çok tekrar eden anahtar kelimelerin “okul öncesi”, “erken çocukluk”, “bilim eğitimi” ve “fen eğitimi” olduğu görülmektedir. Genel olarak makalelerin teknoloji, oyunlaştırma, STEM, Scratch ve fen eğitimi alanlarında yoğunlaşması dikkat çekicidir. Özkaya (2019) STEM eğitimi alanında yapılan yayınların bibliyometrik analizi çalışmasında STEM eğitimi konu alanındaki yayınlara yapılan atıfların 2013 yılından itibaren önemli oranda artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

İçerik analizinden elde edilen kavramlar, Yıldırım ve Şimşek (2016) referans alınarak birbirleriyle ilişkili temalar altında sınıflandırılmıştır. Tablolara aktarılan alt temalar birleştirilerek değerlendirildiğinde fen eğitimi, motivasyon, teknoloji, erken çocuklukta mühendislik ve oyunlaştırma öne çıkan kavramlar olarak belirlenmiştir.

İçerik analizi yapılan en çok atıf alan ilk 20 makaleden 18’inin konusunu bilim, fen eğitimi ve teknoloji belirlemektedir ve erken çocuklukta bilim eğitiminin önemi vurgulanmaktadır. Sonuçlara bakıldığında, teknolojik gelişmeler, dijital programlar, STEM ve oyunlaştırmanın özellikle öğrenme motivasyonuna olumlu katkısı ve bilim eğitiminin erken yaşta başlamasının ilerideki bilimsel bakış açısına etkisinin altı çizilmektedir. 20 makaleden geri kalan ikisinin “oyunlaştırma” temasını incelediği belirlenmiştir. Bu konuyu araştıran çalışmalarda sonuçlar birbirlerine benzer şekilde; programlama dilleri ve yenilikçi eğitim materyallerinin (örneğin, Kahoot; Scratch projeleri) kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının olumlu etkilendiği şeklinde belirtilmiştir (Biçen & Kocakoyun, 2018; Papadakis, & Kalogiannakis, 2019). “Mühendislik” teması da STEM kavramıyla birlikte 2 farklı makalede detaylı işlenmiştir. Bu makalelerin birinde bu tema, öğretmenlerin öz yeterliklerine olan inançlarını, tutumlarını ve yeterliliklerini değiştirmeye yönelik olumlu katkısı yönünden incelenirken (Brenneman, 2019) diğer makalede ise başarılı programlama öğrenimi için işbirlikçi ve yaratıcı ortamın önemi vurgulanmaktadır. Erken çocukluk ortamlarında gelişimsel olarak uygun mühendislik araçlarının kullanımının teknoloji, öğretim programı ve kaynak tasarımı açısından değerli oluşunun altı çizilmektedir. (Sullivan & Bers, 2018). Robotik kodlama, ters yüz edilmiş öğretim, oyun tabanlı eğitim vb teknolojik kavramlar işlenirken fonolojik farkındalık, erken okuryazarlık ve rekabete dayalı deneyimlerin öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme- öğretme motivasyonlarına, iletişim, yaratıcılık, işbirlikli çalışma ve problem çözme becerilerine katkıları açısından değerlendirilmiştir. Ters yüz eğitimi erken çocuklukta kullanmanın zorluğu dışında (Sánchez, ve diğerleri, 2019) bu teknolojik yaklaşımlar ve içeriklerin öğretim ortamını zenginleştirdiği ve olumlu katkılar sundukları araştırmaların sonuçlarına yansımıştır.

En çok atıf alan bu makalelerin sadece 2 tanesi bu konuların dışında eğitim politikaları ve eğitimde eşitlik konularını da incelemiştir. Checchi'in (2018) makalesinde eğitim düzeyinin kazanç eşitsizliği üzerinde bağımsız bir etkisinin olduğu ve eğitim dağılımlarının gelir eşitsizliğiyle ilişkilendirildiği bulgularından bahsedilmekte ve bu durumun doğurduğu önemli politika sonuçlarına işaret edilmektedir. Holloway'in (2020) makalesinde de neoliberal yeniden yapılandırmanın eğitim politikalarına getirdiği köklü değişikliklerle birlikte özel derslerin eğitim eşitsizliği üzerindeki etkileri coğrafi bir bakış açısıyla ele alınmaktadır ve bu hizmetin genellikle sınıfsal ve bölgesel farklılıkları derinleştirdiği gösterilmektedir. Özellikle, özel derslerin yaygın olarak kullanıldığı bölgelerin ve sosyo-ekonomik grupların farklılaştığını ve bu durumun özellikle sınıf ayrımcılığına katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca, özel derslerin eğitim başarısını artırmada olumlu bir rol oynayabileceğini, ancak bu avantajın sınıfsal ve bölgesel farklılıklardan etkileneyeceği vurgulanmaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın bibliyometrik analizi Web of Science (WOS) indeksli dergi makaleleri incelenerek, okul öncesi eğitimle ilgili çalışmaların yazar, ülke, anahtar kelimeler, atıflar, kurumlar ve en çok atıf alan makalelerin harita ve tablo olarak sunulması ile oluşturulmuştur. Çalışmanın, içerik analizinde ise en çok atıf alan ilk 20 makalenin konu odaklarının, amaçlarının, yöntem, içerik ve sonuçlarının neler olduğu detaylı olarak açıklanmıştır. Araştırmada 2018 ile 2023 yılları arasında yayınlanan 629 makale kullanılmıştır.

Okul öncesi ile ilgili makale yayınlayan toplam yazar sayısı 1237'dir. Okul öncesi ile ilgili makalelerde en fazla alıntı yapılan ortak yazarlık ağında ilk sırada Hüseyin Biçen, ikinci sırada Senay Kocakoyun ve üçüncü sırada Belen Armas-Torres yer almaktadırlar. Khodabandelou ve ark. (2018) çalışmalarında sırasıyla en fazla makale yayınlayan yazarları Dearly, I.J., Reynolds, A.J. ve Sumsion, J. olarak belirlemişlerdir. Sıralama 2018 yılından sonra değişmiş görülmektedir. En çok atıf alan ülke 84 makale ile ABD, 72 makale ile Türkiye ve 65 makale ile İsveç'tir. Kırksekiz ve Kol (2023) erken çocuklukta gelişimsel perspektiften robotik kodlamanın kullanımını bibliyometrik yöntemle inceledikleri araştırmalarında en çok yayın yapan ülkelerin İspanya, ABD ve Türkiye olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dünya genelinde 208 ülke bulunduğu dikkate alınırsa makale yayınlayan ülke sayısının sadece 72 olması ve aynı zamanda ortak çalışma yapan ülke sayısının 39 olması alanda çalışmaların artması gerektiğini göstermektedir. Hernández-Torrano ve Ho'nun (2021) eğitim psikolojisi araştırmalarına göre ise ABD 18747 makaleyle mutlak lider olarak ortaya çıkarırken, Almanya ve İngiltere yaklaşık 3000 makale ile ABD'yi takip etmektedirler.

En çok kullanılan anahtar kelimeler “anaokulu”, “okul öncesi” ve “erken çocukluk” tur. Çelik (2022), çalışmasında en çok kullanılan anahtar kelimelerin “erken çocukluk eğitimi”, “erken çocukluk” ve “okul öncesi” olduğu bulgusuna ulaşmıştır. En çok atıf alan dergi 190 atıf ile “Early Childhood Education Journal” olurken, bunu 309 atıf ile “International Journal of Technology and Design Education” takip etmektedir. Su ve ark. (2023) Wos ve Scopus veritabanlarını tarayarak erken çocukluk eğitimi hakkında en çok makale yayınlanan dergi sorgulamaları, bu çalışma ile benzer şekilde 23 yayın ile “The Early Childhood Education Journal”dır. Okul öncesi konularda en çok atıf alan çalışmaları yapan kurum ilk sırada 157 atıf ile “Tufts Üniversitesi”, ikinci sırada 104 atıf ile “Near East Üniversitesi” ve üçüncü sırada da 100 atıf ile “İstanbul Aydın Üniversitesi”dir. Çelik (2022) çalışmasında en çok yayın yapan araştırmacıların bulunduğu kurumların sırasıyla “Kuzey Carolina Üniversitesi”, “Florida Devlet Üniversitesi Sistemi” ve “Virginia Üniversitesi” olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın sonuçları okul öncesi alanında yapılan araştırmaların yıllara göre değişen belirli konulara odaklandığını göstermektedir. Makalelerdeki yıllardan bağımsız ortak temalar ve bağlantılar; erken çocukluk eğitimi, öğretmen eğitimleri, eğitimde eşitsizlik, merak, motivasyon ve eğitimsel müdahaleler olarak görülmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalar matematik, fen ve teknoloji gibi başlıklara odaklanırken önceki yıllarda yapılan çalışmalar çoğunlukla müfredat ve eğitim içeriği konularına odaklanmaktadır. Lee ve ark. (2023) 2012-2022 yılları arasında Tayvan’da yapılan erken çocukluk eğitimi araştırmaların merkezinde çocuk sağlığı, okul öncesi müfredat tasarımı ve mesleki bilgi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar bize okul öncesi alanında yapılan çalışma konularının dönem ihtiyaçlarına odaklanarak şekillendiğini düşündürmektedir. McCallops ve ark. (2021) erken çocukluk dönemi ile ilgili güncel araştırma eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında Mindfulness (Bilinçli farkındalık), doğa temelli erken çocukluk eğitimi, sosyal-duygusal öğrenme, teknoloji tabanlı öğrenme ve STEM eğitimi araştırmalarının ilk beş sırada yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Duman ve Arıcı (2023) okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklik çalışmalarına yönelik bibliyometrik analizlerinde son dönemdeki makalelerin ağırlıklı olarak okul öncesi eğitim ve eğitim teknolojisi anahtar kelimelerine odaklandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Son yıllarda *uzaktan eğitim*, *dijital yeterlilik*, *dijital- teknolojik eğitim* anahtar kelimelerinin artmasının en önemli nedeni tüm dünya çapında görülen COVID-19 pandemisi ile öğrencilerin ekran başında eğitimlerine devam etmeleridir. Kapsayıcı eğitim uygulamaları, öğrencilerin tümünün eğitim imkanlarından eşit ve adil şartlarda yararlanmalarına olanak tanıyan çağdaş bir bakış

açısı sunmaktadır (Göl & Sakız, 2020). Çocuk koruma ve *sosyal haklar* gibi anahtar kelimelerin artmasının nedeni de kapsayıcı eğitim uygulamalarının daha fazla benimsenmesi olarak görülmektedir. Kapsayıcı eğitim günümüzde temel bir eğitsel insan hakkı olarak görülmektedir (Taneri, 2021).

Morrison (2021) “Günümüzde Erken Çocukluk Eğitimi” kitabında alandaki popüler konular başlığı altında bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiğe vurgu (STEM) başlığı altında özel bir bölüm ayırmıştır. Aynı kitapta teknoloji ve küçük çocuklar bilişim çağındaki eğitim bölümünde günümüz çocukları, net kuşağı çocukları ifadesi ile tanımlanmıştır. Su ve ark. (2023) 2016 ve 2022 yılları arasında, erken STEM eğitimi alanında yayınlanan makale sayısında önemli bir artış olduğunu ve bu durumun erken çocukluk eğitiminde STEM’in son yıllarda giderek daha önemli hale geldiğini ve atıf etkisinde önemli bir artış olduğunu ifade etmişlerdir. Kırksekiz ve Kol (2023) erken çocukluk döneminde robotik, kodlama ve teknoloji okuryazarlığının başta bilişsel gelişim olmak üzere çocukların tüm gelişim alanlarını olumlu etkilediğini, problem çözme, analitik düşünme ve matematiksel becerilerini desteklediğini ve pek çok araştırmanın da bunu desteklediğini ifade etmektedirler. Teknolojinin eğitim alanına katkıları göz ardı edilemez ancak erken çocukluk döneminde yaparak yaşayarak öğrenmenin, doğa deneyimlerinin ne derece önemli olduğu da unutulmamalıdır. Ayrıca gelecekteki araştırmalarda teknolojinin faydalarının yanı sıra olumsuz etkilerinin ve eğitimde eşitsizliğin tartışılması da önerilmektedir.

Bu çalışmanın araştırmacılara konunun geniş bir resmini vereceği ve kendi çalışmalarını için bir yol haritası oluşturmaya teşvik edici olacağı umulmaktadır. Araştırmada istatistiksel analizler için sadece WoS veri tabanı kullanılması bu veri tabanının seçiciliği sebebiyle bir sınırlılık olarak görülebilir, ancak çalışmalarında Bibliyometrik araştırma yapmak isteyen araştırmacılar farklı veri tabanlarındaki araştırmalarla analizlerini geliştirebilirler.

Bu çalışma sayesinde araştırmacıların, okul öncesi eğitim alanında yapılan çalışmaların yoğunluğu konusunda farkındalık kazanacakları düşünülmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ve bu alanda yapılan çalışmaların çeşitlenerek artması ümit edilmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar arasında araştırma, yazarlık ve bu makalenin yayınlanması konusunda çatışma bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür Beyanı: Çalışmaya uzman görüşü ile katkı sunan Prof. Dr. Zeynep Kızıltepe’ye teşekkür ederiz.

KAYNAKÇA

- AÇEV ve ERG (2023). *Her çocuğa eşit fırsat erken çocukluk eğitimine ilişkin politika önerileri*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/acev-ve-ergnin-erken-cocukluk-egitimine-iliskin-politika-onerileri/>
- Aktaş, İ. (2022). Research trends on the use of technology in early childhood science education: Bibliometric mapping and content analysis. *Shanlax International Journal of Education*, 10(1), 284-300.
- Arslan, E. (2022). Sosyal bilim araştırmalarında VOSviewer ile bibliyometrik haritalama ve örnek bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 33-56. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227291>
- Arslan, N. (2022). Uluslararası alan indekslerinde göç yazınına ilişkin bibliyometrik bir analiz. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 571-600. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.934034>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Biçen, H., & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(02), 72-93. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7467>
- Brenneman, K., Lange, A. & Nayfeld, I. (2019). Integrating STEM into preschool education; Designing a professional development model in diverse settings. *Early Childhood Education*. 47, 15-28 <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0912-z>
- Börner, K., Chen, C. ve Boyack, K. W. (2003). Visualizing knowledge domains. *Annual Review of Information Science and Technology*, 37(1), 179-255. <https://doi.org/10.1002/aris.1440370106/full>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Checchi, D., Werfhorst, H. (2018) Policies, skills and earnings: how educational inequality affects earnings inequality, *Socio-Economic Review*, 16(1), 137-160, <https://doi.org/10.1093/ser/mwx008>
- Çelik, M. (2022). Erken çocukluk çalışmalarının bibliyometrik analizi: 1976-2022. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 88-81. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1083567>
- Duman, N., & Arıcı, F. (2023). Okul öncesinde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanımına yönelik bibliyometrik haritalama analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(2), 285-298. <https://doi.org/10.54979/turegitimdergisi.1377768>
- Göl, H. & Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim il-keleri doğrultusunda tasarlanması [Designing an inclusive guidance program in preschool education]. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 90-115.
- Gül, S., & Kahya Nizam, Ö. (2021). Sosyal bilimlerde içerik ve söylem analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 181-198. <https://doi.org/10.30794/pausbed.803182>
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-1902.

- Hernández-Torrano, D., & Ho, Y. (2021). A bibliometric analysis of publications in the Web of Science category of educational psychology in the last two decades. *Psicología Educativa*, 27(2), 101- 113.
- Holloway, S.L., & Kirby, P. (2019). *Neoliberalising education: New geographies of private tuition, class privilege, and minority ethnic advancement*. Antipode.
- Günsoy, Y.D. D. (2009). Beşerî sermaye ve insani gelişme için erken çocukluk eğitiminin önemi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 4(2), 23-43
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. İkinci Yazım, 38. Basım. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Khodabandelou, R. Mehran, G., Nimehchisalem, V. (2018). A Bibliometric analysis of 21st century research trends in early childhood education. *Revista Publicando*, 5(15), 137-163.
- Kırksekiz, A. & Kol, S. (2023). Bibliometric analysis of early childhood education studies on the theme of robotic coding from a developmental perspective. *International Journal of Educational Research Review*, 8(4), 879-888. <https://doi.org/10.24331/ijere.1328910>
- Koç, A. A., Taylan, E. E. & Bekman, S. (2002). Türkiye’de okul öncesi eğitimi hizmete duyulan ihtiyaçların saptanması ve çocuğun dil yetisinin değerlendirilmesi araştırma raporu. *AÇEV Raporu*. 39-42.
- Lee, L., Chang, Y.-H., Liang, W.-J., & Huang, Y.-C. (2023). Exploration of academic research trends of early childhood education in Taiwan through CATAR. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(10), 1-9. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13632>
- McCallops, K., Karpyn, A., Klein, J., & Jelenewicz, S. (2021). *10 Current Trends in Early Childhood Education: Literature Review and Resources for Practitioners*. Center for Research in Education and Social Policy.
- MEB, (2022). *3-5 Yaş Grubunda Okullaşma Oranı, %48’e Yükseldi*. <https://www.meb.gov.tr/3-5-yas-grubunda-okullasma-orani-48e-yukseldi/haber/25068/tr>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Turan S.) 3. Baskıdan çeviri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Morrison, G.S. (2021). *Günümüzde erken çocukluk eğitimi*, (S. Sönmez, Çev.) 14. Basımdan Çeviri Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Oral, I., Yaşar, P., & Tüzün, I. (2016). Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler. *ERG Eğitim Reformu Girişimi ve AÇEV*.
- Özkaya, A. (2019). Bibliometric analysis of the publications made in STEM education area. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 590-628.
- Özsoy, S., & Çetinkaya, A. (2014). Nitel araştırma desenlerinden gömülü kuram grounded theory. *Ege Üniversitesi Hemsirelik Fakültesi Dergisi*, 30(1), 153-164.
- Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2019). Evaluating a course for teaching introductory programming with Scratch to pre-service kindergarten teachers. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 11(3), 231-246.
- Rudd, K., & Macklin, J. (2007). A seven year follow up study on parents expectations of their children’s further. *Education Journal of Applied Social Psychology*, 40(11), 2711-2735

- Sánchez, P., Belmonte, S., Guerrero, A., & Núñez, J. (2019). Impact of educational stage in the application of flipped learning: A contrasting analysis with traditional teaching. *Sustainability* 11(21), 5968. <https://doi.org/10.3390/su11215968>
- Su, J., Ng, D. T. K., Yang, W., & Li, H. (2022). Global trends in the research on early childhood education during the COVID-19 pandemic: A bibliometric analysis. *Education Sciences.*, 12, 331. <https://doi.org/10.3390/educsci12050331>
- Su, J., & Yang, W. (2023). STEM in early childhood education: A bibliometric analysis. *Research in Science and Technological Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02635143.2023.2201673>
- Sullivan, A., Bers, M.U. (2018). Dancing robots: Integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *International Journal of Technology and Design Education*, 28, 325-346. <https://doi.org/10.1007/s10798-017-9397-0>
- Taneri, O. (2021). *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Toker, Z. (2021). Effective training of the teachers in teaching of mathematics: An in-service training model for teachers-as designers. In O. E. C. Espinosa (Eds.) *Developing mathematical literacy in the context of the fourth industrial revolution* (pp. 31-60). IGI Global.
- Tunç, Y., Çelik, O. T., Atik, S., & Çobanoğlu, N. (2023). Erken çocukluk öğretmen eğitimine ilişkin bibliyometrik bir analiz: eğilimler, öncelikler ve araştırma boşlukları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 917-937. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1312704>
- UNESCO, (2022). *Why early childhood care and education matters*. <https://www.unesco.org/en/articles/why-early-childhood-care-and-education-matters>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2007). Bibliometric mapping of the computational intelligence field. *International Journal of Uncertainty, Fuzziness and Knowledge-Based Systems*, 15(05), 625-645.
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2012). *VOSviewer manual. Manual for VOSviewer version 1.5.2*. Universteit Leiden.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zheltukhina, M. R., Sergeeva, O. V., Masalimova, A. R., Budkevich, R. L., Kosarenko, N. N., & Nesterov, G. V. (2024). A bibliometric analysis of publications on ChatGPT in education: Research patterns and topics. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 14(1), e202405. <https://doi.org/10.30935/ojcm/14103>

