

Cilt: 38

Sayı: 1

Yıl: 2025

ULUDAĞ
ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ

JOURNAL OF
ULUDAĞ UNIVERSITY
FACULTY OF
EDUCATION



**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ**



**JOURNAL OF
ULUDAĞ UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION**

Yazışma Adresi/Contact Address

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
TR-16059 Görükle / BURSA
(0224) 294 2157 – 294 2158

Belgegeçer/ Fax

(0224) 294 21 99

E-posta/E-Mail

uuefdergi@gmail.com

Web

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uefad/>

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
TR Dizin (ULAKBİM) tarafından taranan ulusal indeksli bir dergidir.

TR DİZİN



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

e-ISSN 2667 - 6788

Cilt: 38

Sayı: 1-2025

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi/Owner

Prof. Dr. Salih Çepni

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Ayşegül Amanda Yeşilbursa

Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Editör Yardımcısı/Assistant Editor

Dr. Öğr. Üyesi Elif Sezer Başaran

Alan Editörleri/Section Editors

Prof. Dr. Hatice Onuray Eğilmez (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Menekşe Seden Tapan Broutin (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Şirin İlkörücü (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Doç. Dr. Fatih Erdoğan (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)

Doç. Dr. Gizem Günçavdı Alabay (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Doç. Dr. Gönül Onur Sezer (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Doç. Dr. Nuray Çalışkan Dedeoğlu (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Özlem Toper (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Doç. Dr. Pınar Bağçeli Kahraman (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Doç. Dr. Salih Birişçi (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Doç. Dr. Selma Güleç (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Doç. Dr. Şule Betül Abdellah (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Yurtseven Yılmaz (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Dr. İsmail Kuşçi (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)

Dil Editörleri/Language Editors

Prof. Dr. Erol Ogur (Türkçe)

Dr. Öğr. Üyesi Ebru Atak Damar (İngilizce)

Sekreter/Secretary

Arş. Gör. Firdevs Öztürk

Arş. Gör. Seda Uludağ

Arş. Gör. Şükran Sungur

Mizanpaj/Page Setting Editor

Doç. Dr. Sercan Alabay

Öğr. Gör. Şükrü Kaya

Kapak Tasarımı/Cover Design

Onurhan Serbest

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Ai Quoc Nguyen, Saigon Üniversitesi, Vietnam

Prof. Dr. Altay Eren, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gary Beauchamp, Cardiff Metropolitan Üniversitesi, Birleşik Krallık

Prof. Dr. Hamid Chaachoua, Université Grenoble Alpes, Fransa

Prof. Dr. Kenan Dikilitaş, Stavanger Üniversitesi, Norveç

Prof. Dr. Luc Trouche, Ecole Normale Supérieure de Lyon, Fransa

Prof. Dr. Mustafa Sabri Kocakülâh, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nahla Mattar, Helwan Üniversitesi, Mısır

Prof. Dr. Oğuz Dilmaç, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ömer Düzbakar, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ruth Rodríguez Gallegos, Tecnológico de Monterrey, Meksika

Prof. Dr. Semra Alyılmaz, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Takeshi Miyakawa, Waseda Üniversitesi, Japonya

Prof. Dr. Türev Berki, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yasemin Kırkgöz, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Hakem Kurulu (Cilt 38, Sayı 1) / Referee Board (Volume 38, Issue 1)

Prof. Dr. Kani Ülger	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Erdem	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Naim Uzun	Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Özgün Uyanık Aktulun	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu Bulut	Bandırma Onyedİ Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Berna Coşkun Onan	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz Akdal	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu Çetingöz	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Ender Kazak	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan Şenşekerci	Bursa Uludağ Üniversitesi (Emeritus)
Doç. Dr. Eyüp Yılmaz	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Aydoğdu	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Gülден Gürsoy	Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Emrah Cangı	Biruni Üniversitesi
Doç. Dr. Şule Kavak	Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Tuba Aydın Güngör	Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba Konaklı	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Ufuk Sözcü	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Yasemin Kuşdemir	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Demet Gülçiçek	Burdur Mehmet Akif Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emre Laçın	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Uslu Gülşen	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hande Arslan Çiftçi	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İlkem Uçal	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif Cingi	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Arif Bozan	İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neşet Mutlu	Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem Tokgöz	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sebahat Gören	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seda Karaçelik	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Turgay Erdemir	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Vedat Bakır	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Gökhan Haldun Demirdöven	Sakarya Üniversitesi
Dr. Melek Atabay	Trabzon Üniversitesi
Dr. Tuğba Şenyavaş	Bursa Uludağ Üniversitesi

Not: Hakem kurulundaki hakemler, makaleye ilişkin kararlarından bağımsız olarak, tüm sürece katkı verdikleri için listelenmiştir.

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

COVID-19 Pandemi Öncesi ve Pandemi Sürecinde 4-6 Yaş Çocuklarının Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri ve Ebeveyn Rehberlik Stratejilerinde Görülen Farklılıkların İncelenmesi

Müzeyyen Güzen, Nesrin Işıkoğlu.....1

The Relationship Between School Administrators' Multicultural Personality Traits, Diversity Perspectives and Conflict Management Strategies

Gizem Günçavdı Alabay, Soner Polat 25

Uzaktan Eğitimde Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerin Destekleyici Rolü ve Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Etkisi

Mehmet Yavuz.....54

Deprem Korkusu Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtlarının Lise Öğrencileri İçin İncelenmesi

Nagihan Oğuz Duran, Elif Kaya, Çağla Gönül Yüksel.....79

Uzaktan Hizmet İçi Öğretmen Eğitimlerine İlişkin Cinsiyet Temelli Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme

Muhammet Coşkun, Ayça Çebi.....105

Okulda Öz Düzenleme Envanteri: 3-6 Yaş Grubu Çocuklar İçin Türkçe Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ezgi Kaman, Seda Sarac.....125

Örgün Eğitimdeki Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreci: Bir Durum Çalışması

Esra Malkoç, Cenk Akay.....155

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Cinsel Eğitim Konulu Lisansüstü Tezlerin Sistemantik Derlemesi

Zekai Alper Alp, Aslıhan Sezik, Funda Aksoy.....179

Afet Okuryazarlığının Psikolojik Hazır Bulunuşluğa Etkisi: Öğretmen Adayları Örneği

Esra Sözer Boz, Rümeysa Kırıcı, Sonay Hardal.....212

Ortaokul Öğrencilerinin Kentsel Çevre Algısı: Bursa Örneği

Ceren Utkugün, Ramazan Yıldırım, Esin Yalçın.....231

COVID-19 Pandemi Öncesi ve Pandemi Sürecinde 4-6 Yaş Çocuklarının Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri ve Ebeveyn Rehberlik Stratejilerinde Görülen Farklılıkların İncelenmesi¹

An Examination of Digital Game Addiction Tendencies and Differences in Parental Mediation of 4-6 Years Old Children During Pre-COVID-19 and Pandemic Period

Müzeyyen GÜZEN

Bilim Uzmanı ◆ muzeyyenguzen@gmail.com ◆ ORCID: 0000-0002-9689-2079

Nesrin IŞIKOĞLU

Prof. Dr. ◆ Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı ◆ nisikoglu@pau.edu.tr ◆
ORCID: 0000-0001-7010-302X

Özet

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 pandemisi öncesi ve sürecinde 4-6 yaş arası çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile ebeveyn rehberlik stratejilerindeki farklılıkları incelemektir. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen bu çalışmada Pandemi Öncesi-Çalışma 1 ve Pandemi Süreci-Çalışma 2 olarak adlandırılan iki çalışma grubu kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen örneklem, Denizli il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Pandemi Öncesi-Çalışma 1'e 437 ebeveyn, Pandemi Süreci-Çalışma 2'ye ise 496 ebeveyn katılmıştır. Araştırmanın verileri "Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği (DOBE)", "Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeği (DOERS)" ve "Kişisel Bilgi Formu" adlı üç farklı veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri, hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde pandemi öncesine kıyasla pandemi sürecinde 4-6 yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılık eğiliminin arttığı gözlenmiştir. Ebeveynlerin pandemi sürecinde aktif, serbest ve dijital yönlendiren ebeveyn rehberlik stratejisi puanları yükselmiştir. Ayrıca çocukların erkek olması ve ekran başında daha uzun süre kalması durumunda dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin arttığı görülmüştür. Dijital yönlendiren ve serbest ebeveyn rehberlik stratejilerinin yanı sıra annenin çalışma durumunun da, çocukların bağımlılık eğilimlerini anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Bulgular alan yazın ile ilişkilendirilerek tartışılmış; bu doğrultuda ebeveyn, öğretmen ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, Pandemi, Erken çocukluk, Dijital oyun bağımlılık eğilimi, Ebeveyn rehberlik stratejileri

Abstract

This study aims to explore the variations in digital game addiction tendencies among children aged 4-6 years and the parental mediation strategies employed before and during the COVID-19 pandemic. This study, conducted using a relational screening model, employed two different study groups: Pre-Pandemic-Study 1 and Pandemic-Study 2. The participants selected through a simple random sampling method comprised of parents of children aged 4-6 years who attend preschool education institutions in the city center of Denizli. Study 1 included 437 parents, and Study 2 included 496 parents. The data were obtained using three different data collection tools: the "Digital Game Addiction Tendency Scale (DOBE)," the "Digital Game

¹ Bu çalışma Müzeyyen Güzen'in Prof. Dr. Nesrin Işıkoğlu danışmanlığında, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2021 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Parental Mediation Strategies Scale (DOERS)", and the "Personal Information Form". The data were analyzed using independent samples t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), and hierarchical regression analysis. The findings indicated that the tendency for digital game addiction among children aged 4-6 years increased during the pandemic compared to the pre-pandemic period. Parents' scores for active, permissive, and digital directing parental mediation strategies increased during the pandemic. Furthermore, it was observed that children who spent more time in front of screens had increased digital game addiction tendencies. In addition to digital directing and permissive parental mediation strategies, the mother's employment status was also found to be significant in predicting children's addiction tendencies. The findings were discussed in relation to the literature; suggestions were presented to parents, teachers and researchers accordingly.

Keywords: COVID-19, Pandemic, Early childhood, Digital game addiction tendency, Parental mediation

1. Giriş

COVID-19 Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020’de “pandemi (küresel salgın)” olarak ilan edilmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). Türkiye de dahil olmak üzere pek çok ülkede sosyal izolasyon ve karantina ilan edilmiştir. 16 Mart 2020’de okul öncesi eğitimi kurumları karantina nedeniyle kapatılmış, tekrar 23 Mart 2020 tarihinde online okul öncesi eğitim süreci başlamıştır. Pandemi, tüm yaş grupları üzerinde derin etkiler yaratmıştır. Yetişkinler ekonomik belirsizlikler ve ruh sağlığı sorunlarıyla mücadele ederken (Seckman, 2022), ergenler ve gençler sosyal izolasyon ve eğitim kesintileri gibi sorunlarla karşılaşmış (Krause vd., 2022); yaşlılar ise yalnızlık ve sağlık riskleri gibi zorluklarla baş etmek zorunda kalmıştır (Augustsson vd., 2023). Ancak, bu etkiler her yaş grubunda farklı biçimlerde ortaya çıkmış ve her grubun kendine özgü zorlukları olmuştur. Bu bağlamda, okul öncesi dönem çocukları ve ebeveynleri, pandemiden en özgün şekilde etkilenen gruplardan biri olarak öne çıkmaktadır (Tatsiopoulou vd., 2022).

Okul öncesi dönem, hızlı fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin yaşandığı kritik bir süreçtir. Bu dönemde, çocukların sosyal etkileşim, oyun ve keşif yoluyla öğrenme fırsatları oldukça önemlidir. Pandemi, bu yaş grubu çocukların oyun grupları, kreşler ve sosyal çevrelerle olan etkileşimlerini kesintiye uğratarak gelişimsel fırsatlarını ciddi şekilde sınırlamıştır (Gökçe vd., 2021; Ma vd., 2022). Ebeveynler açısından bakıldığında, pandemi süreci çok yönlü bir yük getirmiştir. Ebeveynler, hem çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmış hem de iş, ev işleri ve pandeminin getirdiği belirsizliklerle başa çıkmak zorunda kalmıştır. Bu süreçte ebeveynler, çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmelerine rağmen, çocuklarının sosyal-duygusal gelişimini desteklemede yetersiz hissetmişlerdir (Battal vd., 2023). Bu durum, ebeveynlerde stres, tükenmişlik ve kaygıya yol açarak, çocukların duygusal düzenlemelerini de olumsuz etkilemiştir (Balci, 2020). Özellikle okul öncesi dönemde çocuklar, ebeveynlerinin ruh hali ve davranışlarından doğrudan etkilendikleri için, bu sürecin olumsuz etkileri daha da belirgin hale gelmiştir. Bu çocuklar, pandeminin etkilerine karşı savunmasız bir konumda bulunmakla birlikte, aynı zamanda erken müdahale yoluyla desteklenmesi gereken bir hedef kitledir (United Nations, 2020).

Pandemi sürecinde sosyal izolasyon ve sokağa çıkma yasaklarıyla okul öncesi dönem çocukları zamanlarının büyük bir kısmını evde geçirmek durumunda kalmışlardır. Yapılan araştırmalar pandemi sürecinde küçük çocukların dijital araçlarla önerilen sürelerden daha fazla vakit geçirdiklerini vurgulamaktadır (Bergmann vd., 2022; Ergün & Dönmez, 2023). Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yapılan “Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması” sonuçlarına göre, çocukların internet kullanma oranı %82,7 olmuştur ve düzenli internet kullanan çocukların oranı artmıştır (TÜİK, 2021). Akıllı telefon, tablet gibi dijital araçların kullanım kolaylığı ve çocuklar için hazırlanan zengin oyun ve

eğlenceli içerikler küçük çocukların oyun amaçlı olarak teknolojiyi kullanmalarını desteklemektedir (Fleer, 2014; Işıkoğlu & Ergenekon, 2021; Johnson & Christie, 2009; Jones vd., 2014).

Dijital cihazlara erişimin büyük ölçüde artması ve çocukların oyunlarını dijital platformlarda oynamaya başlaması, "dijital oyun" kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dijital oyun, teknolojik araçların oyun oynama amacıyla kullanılması olarak tanımlanmakta ve bilgisayar oyunları, web siteleri, elektronik oyuncaklar, akıllı telefonlar ve tabletlerde bulunan tüm oyun etkinliklerini içermektedir (Marsh vd., 2016). Milenyumla birlikte küçük çocukların dijital oyun oynamalarının yaygınlaşmasıyla alan yazında çeşitli tartışmalar ortaya çıkmıştır. Dijital oyunların, çocukların görsel dikkat becerilerini geliştirme (Gentile, 2011); ruh halini iyileştirme, stresi azaltma ve rahatlama sağlama (Entertainment Software Association, 2022; Hull, 2009; Russoniello vd., 2009) gibi olumlu etkilerini gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte dijital oyunların; saldırganlık (Burkhardt & Lenhard, 2022), davranış problemleri (Bağatarhan, 2023), şiddet, obezite, dikkat eksikliği ve akademik başarıda azalma (Gentile, 2009; Gentile vd., 2012; Karademir-Coşkun & Filiz, 2019) bağımlılık belirtileri (Gentile, 2009; Grüsser vd., 2007) ve göz yorgunluğuna (Ichhpujani vd., 2019) yol açtığını gösteren araştırmalar da alan yazında mevcuttur. Başta Amerikan Pediatri Akademisi olmak üzere küçük çocukların bu oyunları oynasalar bile oyun sürelerinin kısıtlanmasını savunmaktadır (AAP, 2016). Türkiye’de bağımlılıklarla mücadele eden ulusal bir kurum olan Yeşilay, 0-3 yaş çocukların ekranlara hiç maruz bırakılmamalarını, 3-6 yaş çocuklarda ise ekranların bir saatle sınırlandırılmasını önermektedir (Yeşilay, 2023). Aynı zamanda dijital oyunun süresi ve içeriğinin yetişkinler tarafından denetlenmesi önerilmektedir (Bağatarhan, 2023; Kanter, 2020).

Dijital araçların uzun süreli kullanımı, özellikle küçük çocuklarda oyun bağımlılığı riskini artırmaktadır (Ergün & Dönmez, 2023; Mustafaoğlu vd., 2018). Literatürde dijital oyun bağımlılığı, oyuncuların düzensiz veya takıntılı bir şekilde bilgisayar oyunları da dahil olmak üzere sağlıksız günlük yaşam davranışlarına neden olan durum olarak tanımlanmıştır (Jeong & Kim, 2011). Dijital oyun bağımlılığı olan bireyler, zamanlarının önemli bir bölümünü oyunlara ayırmaktadır. Beyin ve davranışları etkileyen bir hastalık olarak ifade edilen bağımlılık; kişinin kullandığı bir madde veya yaptığı bir eylem üzerinde kontrolünü kaybederek onsuz yaşamını sürdürememeye başlaması olarak tanımlanmaktadır (Dinç, 2017; Yeşilay, 2017). Tarhan ve Nurmedov (2011) ise bağımlılık kavramını, “olumsuz sonuçlarına rağmen, dürtüsel bir şekilde nesne veya sanal alıştırıcı arayışı ve kullanımı ile nitelendirilen, nökseden ve kronik bir beyin hastalığı” şeklinde tanımlamıştır. Yapılan araştırmalar dijital oyun bağımlılığının; sosyal destek ve duygu düzenleme (Barut, 2019), iyi oluş (Allahverdipour vd., 2010; Boyle vd., 2011; Jones vd., 2014; Johannes vd., 2021; Molinos, 2016), öz düzenleme (Bağcı-Çetin, 2024; Bhagat vd., 2019), yaratıcı düşünme (Behnamnia vd., 2020), depresyon (Mustafaoğlu & Yasacı, 2018) ve saldırganlık (Anderson vd., 2008; Güvendi vd., 2019) gibi kavramlarla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Çocukların dijital araçları oyun amaçlı kullanmasında, ebeveynlerin görüşleri ve tutumları oldukça önemlidir (Hwang & Jeong, 2015; Konca, 2022; Livingstone vd., 2015; Yiğit & Alat, 2022). Genel olarak, pek çok ebeveyn çocuklarına kıyasla dijital araçlar ve dijital oyunlar konusunda uzman olmayabilir, fakat çocuklarını yönlendirme ve dijital oyunları olumlu bir şekilde kullanmalarını teşvik etme konusunda önemli bir rol oynamaktadırlar (Işıkoğlu-Erdoğan, 2019). Dijital oyunların çocuklar üzerindeki etkisinde, ebeveynlerin tutum ve davranışları belirleyicidir (Johnson & Christie, 2009; Nevski & Siibak, 2016; Şen vd., 2020; Şenol vd., 2024). Ebeveyn rehberlik stratejileri; ebeveynlerin çocuklarının medya kullanımını şekillendirdiği ve düzenlediği tüm yöntemleri içerir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklar için medya içeriğini gözden geçirmek, izlemek veya değerlendirmek amacıyla kullandıkları yöntemleri ifade eder (Livingstone vd., 2015; Nikken & Oprea, 2018). Bu kavram önceden çoğunlukla televizyona

yönelik olsa da, günümüzde televizyonu da içermekle birlikte daha sık olarak internet ve teknolojik aletlerin kullanımına odaklanır (Nikken & Jansz, 2013). Ebeveyn rehberlik stratejileri, çocuklar ile medya arasındaki ilişkiyi yöneten, ebeveynin rolünü belirleyen, iletişim ve yorumlama stratejilerinin yanında ebeveynin izleme aktivitelerini de içeren stratejiler olarak tanımlanmaktadır (Livingstone & Helsper, 2008).

Literatürdeki araştırmalar, yaygın olarak kullanılan ebeveyn rehberlik stratejilerini “aktif rehberlik, kısıtlayıcı rehberlik ve birlikte kullanım” olmak üzere üç genel kategori altında incelemektedir (Clark, 2011; Livingstone & Helsper, 2008; Nikken & Jansz, 2013; Nikken & Schols, 2015; Zimmer vd., 2019). Aktif rehberlik; ebeveynlerin çocukla birlikte medya içeriğini paylaşarak açıklama ve tartışma yapmasıdır. Kısıtlayıcı rehberlik; ebeveynin geçirilen süre, kullanım yeri ve içerikle ilgili kurallar belirlemesidir. Birlikte kullanım ise, çocuğun medya tüketimi sırasında ebeveynin onun yanında bulunduğu ancak içerik veya etkileri hakkında yorum yapmadığı, herhangi bir tartışma veya öğrenme olmaksızın birlikte izlemeyi ifade eder. Güncel bir araştırmada, ebeveynlerin diğer stratejilere kıyasla en çok aktif ebeveyn rehberlik stratejilerini tercih ettiği, en az tercih edilenin ise serbest ebeveyn rehberlik stratejileri olduğu belirlenmiştir (Budak, 2020). Benzer şekilde, Beyens ve Beullens (2017), ebeveynlerin aktif rehberlik sağladıklarında, çocuklar ile ebeveynler arasında teknoloji kullanımı hususunda daha az anlaşmazlık olacağını belirtmiş ve aktif rehberliğin çocukların teknolojik araçlardan daha çok olumlu şekilde faydalanmasını sağlamada etkili olduğunu vurgulamışlardır. Diğer yandan, kısıtlayıcı rehberlik stratejileri benimsendiğinde, ebeveynlerle çocuklar arasında artan anlaşmazlıklar ve sonuç olarak çocukların direnme ve inatçılık davranışlarında bir artış olduğu belirlenmiştir (Nathanson vd., 2013). Özellikle düşük eğitim seviyesine veya düşük gelir düzeyine sahip ebeveynler, daha yüksek eğitim gelir düzeyine sahip ebeveynlere oranla kısıtlayıcı rehberlik stratejilerini daha sık tercih etme eğilimindedirler (Livingstone vd., 2015; Nikken & Jansz, 2006). Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin rehberlik konusunda daha bilinçli oldukları ifade edilebilir; bu ebeveynler kısıtlayıcı rehberlik yerine aktif rehberliği daha çok tercih etme eğilimindedirler (Livingstone vd., 2015).

Son yıllarda anne-babaların çeşitli kolaylıklar sağladığı için küçük çocuklarını dijital oyuna yönlendirdikleri ve akıllı telefon gibi dijital araçlarını çocuklarıyla paylaştıkları ve tablet-bilgisayarları oynamaları için satın aldıkları bilinmektedir (Hammer vd., 2021). COVID-19 pandemi sürecinde ise sosyal izolasyon ile birlikte ebeveynlerin çocuklarını daha fazla dijital oyunlara yönlendirdiği varsayılmaktadır (Karademir, 2021; Oflu vd., 2021). Bu bağlamda çocukların dijital oyun bağımlılıkları ve ebeveynlerin bu oyunlarda üstlendikleri rehberlik stratejilerinde farklılıklar olacağı düşünülmektedir. Ayrıca literatürde pandeminin diğer yaş gruplarına etkileri geniş bir şekilde ele alınmışken, okul öncesi çocuklar ve ebeveynler üzerine yapılan çalışmalar daha sınırlı kalmıştır (Aydın vd., 2023). Bu nedenle COVID-19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde bu değişkenlerin incelenmesinin hem toplumsal farkındalık oluşturma hem de gelişimsel riskleri önleme açısından alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde 4-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve ebeveyn rehberlik stratejilerinde görülen farklılıkları incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. COVID-19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde 4-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimi düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. COVID 19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde ebeveynlerin uyguladıkları rehberlik stratejileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Çocukların ve ebeveynlerin sosyo-kültürel özellikleri ile dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve ebeveyn rehberlik stratejileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nicel araştırma türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemeyi hedefleyen bir modeldir. İlişkisel taramalardaki betimlemeler, var olanı ölçmek yerine bireyler ve durumlar arasındaki farklılıkları belirlemeyi hedefler (Karasar, 2008).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada Pandemi Öncesi-Çalışma 1 ve Pandemi Süreci-Çalışma 2 olarak isimlendirilen iki farklı çalışma grubu kullanılmıştır. Pandemi Öncesi-Çalışma 1'in katılımcıları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Denizli ili merkezindeki MEB'e bağlı bağımsız ve ilkokul bünyesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş arasında çocuğu olan 437 ebeveyn oluşturmaktadır. Pandemi Öncesi-Çalışma 1'in verileri Prof. Dr. Nesrin Işıkoğlu danışmanlığında Budak (2020) tarafından tamamlanmış olan yüksek lisans tezinden izin alınarak kullanılmıştır. Pandemi Süreci-Çalışma 2'nin katılımcıları ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız ve ilkokul bünyesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş arasında çocuğu olan anneler arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 496 ebeveynden oluşmaktadır. Bu yöntem, her bir örnekleme birimine eşit olasılıkla seçilme fırsatı tanıyan bir örnekleme yöntemidir. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin, diğer yöntemlere kıyasla daha güçlü bir temsil sağladığı ifade edilebilir (Büyüköztürk vd., 2019). İki çalışma grubundaki ebeveynlerin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Demografik Bilgileri *

Demografik Özellikler	Pandemi Öncesi-Çalışma 1		Pandemi Süreci-Çalışma 2	
	N	%	N	%
Katılımcılar				
Anne	351	80,3	446	90,2
Baba	76	17,4	49	9,8
Toplam Ebeveyn	427	97,7	495	100
Annenin Yaşı				
23-30 yaş	80	18,3	122	24,6
31-38 yaş	274	62,7	296	59,7
39 yaş ve üstü	73	16,7	78	15,7
Babanın Yaşı				
23-30 yaş	19	4,3	41	8,3
31-38 yaş	239	54,7	283	57,1
39 yaş ve üstü	150	34,3	169	34,1
Annenin Öğrenim Durumu				
Üniversite mezunu olmayan	215	49,2	251	50,6
Üniversite mezunu ve üstü	212	48,5	245	49,4
Babanın Öğrenim Durumu				

Üniversite mezunu olmayan	195	44,6	281	56,7
Üniversite mezunu ve üstü	197	45,1	215	43,3
Ailenin Aylık Geliri				
Düşük	151	34,6	219	44,2
Orta	86	19,7	147	29,6
Yüksek	108	24,7	117	23,6

*Not.** Bazı verilerin toplamındaki farklar, katılımcıların soruyu cevapsız bırakmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 1’de görüldüğü üzere her iki çalışma grubunda da katılımcı ebeveynlerin çoğunluğu (%80,3 ve %90,2) annelerden oluşmaktadır. Her iki çalışma grubunda da anneler (%62,7 ve %59,7) ve babaların (%54,7 ve %57,1) çoğunluğu 31-38 yaş aralığındadır. Ebeveynlerin öğrenim durumlarına bakıldığında Pandemi Öncesi-Çalışma 1’de annelerin %48,5’i ve babaların %45,1’i üniversite mezunu ve üzeridir. Pandemi Süreci-Çalışma 2’de ise annelerin %48,5’i ve babaların %43,3’ü üniversite mezunu ve üzeridir. Ailenin gelir durumuna bakıldığında ise, Pandemi Öncesi-Çalışma 1’de katılımcıların %34,6’sının düşük, %19,7’sinin orta ve %24,7’sinin yüksek gelire sahip olduğu görülmektedir. Pandemi Süreci-Çalışma 2’ye ilişkin olarak, katılımcıların %44,2’sinin düşük, %29,6’sının orta ve %23,6’sının ise yüksek gelire sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların demografik bilgileri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çocukların Demografik Bilgileri *

Demografik Özellikler	Pandemi Öncesi- Çalışma 1		Pandemi Süreci- Çalışma 2	
	N	%	N	%
Cinsiyet				
Kadın	208	47,6	216	43,5
Erkek	229	52,4	280	56,5
Yaş Aralığı				
48- 60 ay	152	34,8	191	38,5
61-72 ay	202	46,2	273	55,0
73 ay ve üzeri	75	17,2	31	6,3
Kardeş Sayısı				
Tek çocuk	130	29,7	139	28,0
İki çocuk ve fazlası	296	67,7	357	72,0

*Not.** Farklılıklar bazı veri setlerinde, katılımcıların soruları cevapsız bırakmalarından kaynaklanmaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi Pandemi Öncesi-Çalışma 1’de araştırmaya katılan çocukların 208’i kız, 229’u erkek; Pandemi Süreci-Çalışma 2’de ise 216’sı kız, 280’i erkektir. Yaş aralığı incelendiğinde, Pandemi Öncesi-Çalışma 1’deki çocukların %34,8’i 48-60 ay, %46,2’si 61-72 ay, %17,2’si ise 73 ay ve üzerindedir. Pandemi Süreci-Çalışma 2’de ise çocukların %38,5’inin 48-60 ay aralığında, %55’inin 61-72 ay aralığında ve %6,3’ünün 73 ay ve üzeri olduğu gözlemlenmektedir. Her iki çalışmada da tek çocuk sahibi olan ailelerin oranı (%29,7 ve %28), "iki veya daha fazla çocuk sahibi olan" ailelerin oranına (%67,7 ve %72) göre daha düşüktür. Pandemi Öncesi-Çalışma 1 ve Pandemi Süreci-Çalışma 2’de bulunan ebeveyn ve çocukların demografik özellikleri arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla ebeveynlerin eğitim ve gelir düzeyleri ile çocukların cinsiyet, yaş ve kardeş sayıları t-testi ile

karşılaştırılmıştır. Çalışma 1 ve Çalışma 2'deki anne eğitim düzeyi ($t_{921}=0.07$; $p>0.05$), baba eğitim düzeyi ($t_{127}= 0.44$; $p>0.05$), ailenin aylık geliri ($t_{826}=1.48$; $p>0.05$) ve çocuk cinsiyeti ($t_{931}=-1.23$; $p>0.05$) açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmamıştır. Bu sonuçlar Çalışma 1 ve Çalışma 2'ye katılan ebeveyn ve çocukların benzer özelliklere sahip olduklarını göstermektedir. Çalışma 1 ve Çalışma 2'ye katılan çocukların yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{925}=3.09$; $p>0.05$). Çalışma 1'e katılan çocukların yaş ortalaması 64.05 ay iken, Çalışma 2'ye katılan çocukların yaş ortalaması 62.28 ay olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği (DOBE)

Çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi düzeyini saptamak amacıyla Budak (2020) tarafından geliştirilen Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği (DOBE)'nden yararlanılmıştır. "Hayattan Kopma (7 madde), Çatışma (5 madde), Sürekli Oynama (5 madde) ve Hayata Yansıtma (3 madde)" olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan bu ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipindeki ölçek "hiçbir zaman (1)", "nadiren (2)", "bazen (3)", "çoğu zaman (4)" ve "her zaman (5)" olarak derecelendirilmektedir. Ölçekten elde edilebilecek puanlar 20 ila 100 arasındadır. Ölçeği ebeveyn, çocuğunun davranışlarını göz önünde bulundurarak yanıtlamaktadır. Ölçekten elde edilen puan arttıkça, çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin de artmakta olduğunu göstermektedir (Budak, 2020).

Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları; Hayattan kopma= .88, Çatışma= .90, Sürekli Oynama= .82, Hayata Yansıtma= .70 ve ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizi sonucuna göre, DOBE'nin dört faktörden oluştuğu ve bu faktörlerin kümülatif varyansının %47.73'nü açıkladığı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, NFI değerinin 0.83 olduğunu ve uyum indeksleri modelin "iyi uyum" sergilediğini göstermiştir. Bu araştırma verileriyle DOBE ölçeğinin güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmış, ölçeğin alt boyutlarının sırasıyla güvenirlik katsayılarının; Hayattan kopma= .88, Çatışma= .92, Sürekli Oynama= .90 ve Hayata Yansıtma= .73 olduğu saptanmıştır. Ölçme aracının güvenirlik katsayısı ise .95 bulunmuştur. Bu sonuçlar DOBE ölçeğinin çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimini ölçmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

2.3.2. Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri Ölçeği (DOERS)

Ebeveynlerin çocukların dijital oyunlarına nasıl rehberlik ettiklerini belirlemek amacıyla Budak (2020) tarafından geliştirilen Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeği (DOERS) kullanılmıştır. DOERS, beşli likert tipinde toplam 21 soru içermektedir. Bu ölçek "Aktif, Dijitale Yönlendiren, Serbest ve Teknik" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlardaki her bir maddeye verilen puanların ayrı ayrı ortalamaları hesaplanarak, ebeveynlerin dijital oyunlara yönelik rehberlik stratejileri belirlenebilmektedir.

DOERS'in alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları sırasıyla; Aktif için .79, Dijitale Yönlendiren için .76, Serbest için .57 ve Teknik için .61 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki alt boyutlar birbirinden bağımsız olduğundan, toplam puan alınamamaktadır. Bu araştırma verileriyle DOERS'in güvenirlik katsayıları tekrar hesaplanmış ve güvenirlik katsayıları; Aktif = .83, Dijitale Yönlendiren = .69, Serbest = .68 ve Teknik = .74 olarak saptanmış ve bu değerler, kabul edilebilir değerler olarak yorumlanmıştır.

2.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu; araştırmacılar tarafından hazırlanan, çocuklara yönelik cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve ekran süresi gibi sorular ile aileye yönelik gelir durumu, öğrenim düzeyi ve çalışma durumu gibi sorulardan oluşan bir formdur.

2.4. Veri Toplama Süreci

Pandemi Öncesi-Çalışma 1 ve Pandemi Süreci-Çalışma 2'nin verileri Denizli il merkezinde toplanmıştır. Pamukkale Üniversitesi'nden Etik Kurul Onayı (sayı: E-93803232-622.02-77281) ve Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi araştırma izni alınmıştır. Pandemi Öncesi-Çalışma 1 verileri Prof. Dr. Nesrin Işıkoğlu danışmanlığında Budak (2020) tarafından tamamlanmış olan yüksek lisans tezinden izin alınarak kullanılmıştır. Çalışma 1'in verileri, ölçme araçları çıktılarının öğretmenlere dağıtılarak ebeveynlere ulaştırılmasıyla ve ebeveynlerin doldurduktan sonra geri gönderdikleri formların öğretmenden teslim alınmasıyla elde edilmiştir. Çalışma 2'nin verileri için Denizli ili merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına gidilerek ve yöneticilerle görüşülerek araştırmanın amacı ve içeriği açıklanmıştır. Yöneticiler aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerinin online ölçek formlarını 4-6 yaş öğrencilerinin ebeveynlerine ulaştırması sağlanmıştır. Yöneticilerin talep ettiği durumlarda ise öğretmenlerle de görüşülerek araştırmanın amacı ve kapsamı açıklanmıştır. Çalışma 2'nin verileri öğretmenlere ölçme araçlarının online form linkinin ulaştırılması ve onların velilere iletilmesiyle elde edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 25 paket programına aktararak analiz edilmiştir. Pandemi Öncesi-Çalışma 1-Pandemi Süreci-Çalışma 2 arasındaki farklılıkları belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmış ve gruplar arasındaki farklar saptanmıştır. Ayrıca DOBE ve DOERS ölçeklerine yönelik betimsel analizler yapılmış ve iki çalışma grubu karşılaştırılmıştır. Çocukların ve ebeveynlerin sosyokültürel özelliklerinin dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile ebeveyn rehberlik stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek için bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri yapılmıştır. Çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerine sosyokültürel özelliklerin etkisini saptamak için ise hiyerarşik regresyon analizi işe koşulmuştur. Son olarak, ebeveynlerin benimsedikleri rehberlik stratejilerinin anne ile baba arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bu araştırmanın, Pamukkale Üniversitesi tarafından 13.07.2021 tarihinde E-93803232-622.02-77281 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni ve Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından resmi araştırma izni bulunmaktadır. Bu araştırma; planlama, uygulama, veri toplama ve veri analizi süreçlerinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" çerçevesinde belirtilen tüm kurallara uygun olarak yürütülmüştür.

3. Bulgular

3.1. Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimine İlişkin Bulgular

Dijital oyun bağımlılık eğilimlerine ilişkin, COVID-19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde elde edilen verileri karşılaştırmak amacıyla, bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 4-6 Yaş Çocukların Pandemi Öncesi ve Pandemi Süreci Bağımlılık Eğilimleri

	Pandemi Öncesi-Çalışma 1			Pandemi Süreci-Çalışma 2				
	N	$\bar{x}$	SS	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Hayattan Kopma	436	14.41	5.99	494	16.31	6.57	-4.58	.00
Çatışma	436	10.14	4.45	496	12.96	5.24	-8.77	.00
Sürekli Oynama	436	9.04	3.79	496	12.33	4.80	-11.48	.00
Hayata Yansıtma	436	6.33	2.70	496	7.95	2.83	-8.88	.00
Toplam	436	39.93	14.49	494	49.53	16.92	-9.22	.00

Tablo 3 sonuçları katılımcı çocukların Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği'nden aldıkları puanların tüm alt boyutlar ve toplam puanlarında gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçlar detaylı incelendiğinde DOBE'nin; Hayattan Kopma alt boyutunda ($t_{930}=-4.58$; $p<.000$), Çatışma alt boyutunda ($t_{932}=-8.77$; $p<.000$), Sürekli Oynama alt boyutunda ($t_{932}=-11.48$; $p<.000$), Hayata Yansıtma alt boyutunda ($t_{932}=-8.88$; $p<.000$) ve toplam puanda ($t_{930}=-9.22$; $p<.000$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlar pandemi sürecinde araştırmaya dahil olan çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

3.2. Ebeveyn Rehberlik Stratejilerine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin pandemi öncesi ve sürecinde dijital oyun rehberlik stratejilerinden aldıkları puanları karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ebeveynlerin Pandemi Öncesi ve Pandemi Sürecinde Dijital Oyun Rehberlik Stratejilerinin Karşılaştırılması

	Pandemi Öncesi-Çalışma 1			Pandemi Süreci-Çalışma 2				
	N	$\bar{x}$	SS	N	$\bar{x}$	SS	t	p
Aktif	435	33.04	6.22	496	33.86	5	-2.23	.02*
Dijitale Yönlendiren	435	11.58	4.01	496	12.73	3.28	-4.82	.00**
Serbest	435	7.44	2.80	496	8.16	2.97	-3.79	.00**
Teknik	435	10.28	3.32	496	10.67	3.62	-1.69	.09

*p< .02; **p< .00

Tablo 4'e göre, ebeveynlerin DOERS'ten elde ettikleri toplam puanlara bakıldığında, Çalışma 1 ile Çalışma 2 arasında istatistiki olarak anlamlı farklar olduğu görülmektedir. DOERS ölçeğinin; "Aktif" alt boyutunda ($t_{931}=-2.23$; $p<.02$), "Dijitale Yönlendiren" alt boyutunda ($t_{931}=-4.82$; $p<.00$) ve "Serbest" alt boyutunda ($t_{931}=-3.79$; $p<.00$) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken; "Teknik" alt boyutunda ($t_{931}=-1.69$; $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır. Sonuçlar incelendiğinde, pandemi

enasında ebeveynlerin çocuklarının dijital cihazlarla olan ilişkilerinde “Aktif, Serbest ve Dijitale Yönlendiren” boyutları puanlarında artış gözlenmiştir. Bununla birlikte, “Teknik” alt boyutunda ise süre ve içerik kısıtlamalarına ilişkin sorulara ebeveynlerin verdikleri cevaplarda pandemi öncesi ile pandemi sürecinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bulgu, ebeveyn rehberlik stratejilerinin teknik boyutunda pandemi öncesinde ve sonrasında bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

3.3. Sosyokültürel Özelliklerin Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi ve Ebeveyn Rehberlik Stratejilerine Etkilerine İlişkin Bulgular

Genel olarak çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerini yordamada ebeveynlerle ilgili değişkenler, çocukla ilgili değişkenler ve ebeveyn rehberlik stratejileriyle ilgili değişkenlerin etkilerini incelemek için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantı gibi varsayımlar öncelikle incelenmiş ve herhangi bir ihlal tespit edilmemiştir. Regresyon analizi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimini Yordayan Değişkenler

Yordayanlar	Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi					
	Model 1		Model 2		Model 3	
	B	β	B	β	B	β
<i>Ebeveynlerle İlgili Değişkenler</i>						
Sabit	26.51		19.75		-6.68	
Anne eğitim	.68	.04	.48	.03	1.21	.08
Baba eğitim	1.56	.10	1.43	.09	.88	.06
Anne çalışma durumu	1.54	.11*	1.16	.08*	.84	.06
Baba çalışma durumu	1.79	.07	.31	.01	.45	.01
Aylık gelir	0.00	.04	8.44	.02	.00	-.35
Çocuk sayısı	.36	.01	.45	.02	.45	-.02
<i>Çocuklarla İlgili Değişkenler</i>						
Çocuğun yaşı			-.04	-.02	-.02	-.01
Çocuğun cinsiyeti			4.39	.12**	3.99	.11**
Ekran süresi			.14	.46***	.07	.24***
<i>Ebeveyn Rehberlik Stratejileri</i>						
Aktif					.07	.02
Dijitale yönlendiren					2.09	.40***
Serbest					.48	.08*
Teknik					-.18	-.03
F	4.19***		20.07***		28.17***	
R ²	.22		.52		.66	
Adjusted R ²	.02		.26		.42	

* p<.05 ; ** p< .001 ; *** p<.000

Regresyon modeline bakıldığında, birinci modelin tek başına toplam varyansın %0.02'sini açıkladığı ve farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($R^2=.02$, $F=4.19$, $p<.00$). Modelde bulunan annenin çalışma durumunun ($\beta=.11$, $p>.05$) çocukların bağımlılık eğilimini anlamlı olarak yordayan tek değişken olduğu görülmüştür. Bu sonuç, annenin çalışma saatleri arttıkça çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi puanlarının da arttığını göstermektedir.

Regresyon modeline ikinci adımda giren değişkenlerin toplam açıklanan varyansa %24 katkısı olduğu ve açıklanan varyansı %26'ya yükselttiği görülmüştür ($R^2=.26$, $F=20.07$, $p<.000$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına bakıldığında; bu adımda modele giren çocuğun cinsiyeti değişkeninin ($\beta=.12$, $p<.001$) ve ekran süresi değişkeninin ($\beta=.46$, $p<.001$) çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimini anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Başka bir deyişle, çocukların cinsiyeti erkek olduğunda ve ekran başında daha uzun süre geçirdiklerinde dijital oyun bağımlılık eğilimleri artmaktadır. Bununla birlikte çocuğun yaşının bağımlılık eğilimini anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür.

Üçüncü adımda regresyon modeline ebeveyn rehberlik stratejileri eklenmiş ve modelin toplam açıklanan varyansı %42 olarak bulunmuştur ($R^2=.42$, $F=28.17$, $p<.000$). Standardize edilmiş regresyon katsayısı dikkate alındığında; bu adımda modele giren Dijitale Yönlendiren ($\beta=.40$, $p<.000$) ve Serbest ($\beta=.08$, $p<.05$) ebeveyn rehberlik stratejilerinin çocukların bağımlılık eğilimlerini anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Başka bir deyişle, ebeveynler dijital yönlendiren ve serbest rehberlik stratejilerini benimsedikçe, çocukların bağımlılık eğilimlerinde bir artış gözlemlenmiştir. Bu bulgu ebeveyn rehberlik stratejilerinin, çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

COVID-19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde 4-6 yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerindeki farklılıkları inceleyen, bu araştırma önemli bulgular ortaya koymuştur. İlk olarak sonuçlar, pandemi sürecinde 4-6 yaş arasındaki çocukların Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği'nin tüm boyutlarında anlamlı oranda artış olduğunu göstermektedir. Bu sonuca bakarak, pandemi sürecinde çocukların dijital oyunlara daha fazla zaman ayırdıkları ve bağımlılık eğilimlerinin yükseldiği söylenebilir. Benzer araştırmalarda bu bulguyu desteklemektedir (Ofcom, 2023; Radesky vd., 2023). Bu durumun birçok sebebi olabilir. Pandemi sürecinde sosyal izolasyon ve karantina önlemleri, çocukları arkadaşlarıyla yüz yüze etkileşimden mahrum bırakırken, dijital oyunlar sosyalleşme ve yalnızlık hissini hafifletme aracı olarak öne çıkmıştır (Gökçe vd., 2021). Ayrıca, okulların kapanmasıyla uzaktan eğitim yaygınlaşmış, bu da çocukların ekran başında daha fazla vakit geçirmelerine yol açmıştır (Aral vd., 2021). Ailelerin pandemi sürecindeki yoğun iş temposu ve çocukların dijital medya kullanımını denetleme konusunda yaşadıkları zorluklar, oyun sürelerinin uzamasına neden olmuştur (Karademir, 2021). Duygusal olarak, pandemi çocuklarda stres ve kaygıya yol açarken, oyunlar bir rahatlama ve başarı hissi kaynağı olmuştur (Miranda vd., 2020). Ayrıca dijital oyunların cazibesini artıran yenilikçi içerikler ve sosyal etkileşim imkanları, çocukların oyunlara olan ilgisini pekiştirmiştir. Bu faktörlerin birleşimi, pandemi dönemi boyunca çocukların dijital oyunlara daha fazla bağlanmalarına ve bağımlılık eğilimlerinin artmasına yol açmış olabilir. Literatürde de pandemi sürecinde okul öncesi çocuklarının teknoloji kullanımının arttığını ve daha fazla dijital oyun oynadıklarını gösteren araştırmalar mevcuttur (Başaran & Aksoy, 2020; Han vd., 2022; Oflu vd., 2021; Okatan & Tagay, 2023).

İkinci olarak bu araştırmada, pandemi öncesine göre pandemi sürecinde aktif, serbest ve dijital yönlendiren ebeveyn rehberlik stratejisi puanlarının yükseldiği gözlemlenmiştir. Aktif ebeveyn rehberlik stratejisi puanlarının pandemi döneminde yükselmesi olumlu bir gelişme olarak

değerlendirilmektedir. Çünkü aktif ebeveyn rehberlik stratejisi, ebeveyn ve çocuk arasında çift yönlü iletişim sağladığı için, çocuklar açısından en etkili rehberlik yöntemi olarak kabul edilmektedir (Nikken & Jansz, 2013). Ancak, serbest ve dijital yönlendiren ebeveyn rehberlik stratejileri puanlarının artış göstermesi, çocukların dijital araçlarla fazla ve kontrolsüz vakit geçirmelerine yol açabileceği için endişe vericidir. Bunun yanı sıra, serbest ve dijital yönlendiren stratejileri uygulayan ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin arttığı yapılan çalışmalarda belirlenmiştir (Budak, 2020; Şenol vd., 2024). Pandemi sürecinde dijital ebeveynlik türlerinin incelendiği bir araştırmada ise ebeveynlerin; çoğunlukla aktif ebeveynlik stratejisini, bazen teknik ebeveynlik stratejisini, nadiren de dijital yönlendiren ve serbest ebeveynlik stratejilerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Şimşek vd., 2023). Beyens ve Beullens'in (2017) çalışmasında, ebeveynlerin aktif rehberlik stratejilerini benimsemelerinin, çocuklarla ebeveynler arasında teknoloji kullanımıyla ilgili daha az çatışmaya yol açabileceği ve bu stratejinin çocukların teknolojik aletlerden daha fazla olumlu faydalanmalarını sağlayabileceği belirtilmiştir.

Üçüncü olarak, annenin çalışma durumu, çocuğun cinsiyeti ve ekran süresi değişkenlerinin çocukların bağımlılık eğilimini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Annelerin çalışma saatleri uzadıkça, çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi puanlarının arttığı gözlemlenmiştir. Çocukların cinsiyetinin erkek olduğu ve ekran başında daha uzun süre vakit geçirdikleri durumlarda bağımlılık eğilimlerinin arttığı belirlenmiştir. Bu durum, çocukların anneleriyle geçirdikleri zamanın azalması ve ebeveyn gözetiminin yeterli olmamasıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle annelerin çalıştığı saatlerde çocukların ekran karşısında daha fazla zaman geçirme ihtimalinin, bağımlılık eğilimlerini güçlendirdiği düşünülebilir (Lee & Kim, 2023). Alan yazına bakıldığında araştırma bulgularıyla uyumlu olarak, günlük sekiz saatten fazla çalışan ebeveynlerin, çocukları için dijital oyunu daha fazla tercih ettikleri ortaya konmuştur (Işıkoğlu-Erdoğan, 2019). Benzer şekilde, çocukların dijital oyun bağımlılığına etki eden çeşitli aile faktörlerinin olduğu, annelerin çocuklarıyla ilgilendikçe çocukların dijital oyun bağımlılığı riskinin azaldığı ve annelerin bu konuda önemli bir rol oynadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Günüş & Doğan, 2013; Yiğit & Günüş, 2020). Bununla birlikte erkek çocukların bağımlılık eğilimlerinin daha yüksek olması, bu çocukların dijital oyunlara daha fazla ilgi göstermesi ve oyunların genellikle erkek çocukların hoşlanacağı rekabetçi ve aksiyon odaklı içeriklere sahip olmasıyla açıklanabilir (Scholes vd., 2021). Çocukların uzun süre ekran karşısında vakit geçirmesi, dijital oyunların sunduğu hızlı ödül mekanizmalarına alışmalarına neden olabilir (Chen vd., 2023). Bu durum, çocukların gerçek hayattaki sosyal ve fiziksel aktivitelerden uzaklaşmalarına, dolayısıyla bağımlılık eğilimlerinin artmasına yol açabilir. Erkeklerin kızlara kıyasla dijital araçlarla daha fazla zaman geçirdiği ve dolayısıyla daha yüksek dijital oyun bağımlılık eğilimine sahip olduğunu gösteren bir dizi araştırma alan yazında bulunmaktadır (Akçay & Özcebe, 2012; Aydoğdu, 2018; Göldağ, 2018; Mustafaoğlu & Yasacı, 2018). Ayrıca, erkeklerin dijital oyun içeriklerini kızlara göre daha fazla tercih ettiği ortaya konmuştur (Işıkoğlu vd., 2021).

Dördüncü olarak, dijital yönlendiren ve serbest ebeveyn rehberliğinin çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerini anlamlı bir şekilde öngördüğü bulunmuştur. Bu bulgu, ebeveynlerin dijital oyunlar konusundaki rehberlik ve yönlendirme biçimlerinin çocukların bu alandaki davranışlarını doğrudan şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Dijital yönlendiren ebeveyn tutumu, çocukların dijital oyunlarla daha fazla zaman geçirmesine ve bu oyunlara karşı bağımlılık geliştirme riskinin artmasına neden olabilir. Benzer bir araştırmada Fitzpatrick ve diğerleri (2022), pandemi sırasında okul öncesi çocukların yaygın olarak riskli medya kullandığını ve daha kısıtlayıcı rehberlik stratejileri kullanmayı içeren ebeveynlik uygulamalarının, küçük çocukların ekran süresini düzenlemede faydalar sağlayabileceğini bulmuştur. Ebeveynlerin dijital oyunları çocukları sakinleştirmek, oyalamak veya

eğlendirmek için bir araç olarak kullanması, bağımlılık eğilimini daha da güçlendirebilir (Rowicka vd., 2023). Serbest ebeveyn rehberliği ise çocukların ekran başında geçirdikleri sürenin artmasına ve oyunlara karşı kontrolsüz bir şekilde bağlanmalarına yol açabilir. Cengiz-Saltuk ve Erciyes (2020), gevşek (serbest) tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının dijital araçları daha fazla kullandığını bulmuşlardır. Ebeveynler, aktif rehberlik stratejisini benimseyerek çocukların dijital araçlardan daha fazla fayda sağlamalarına katkıda bulunabilirler (Beyens & Beullens, 2017).

Sonuç olarak, pandemi öncesine kıyasla pandemi sürecinde çocukların dijital oyunlara daha fazla zaman ayırdığı ve bağımlılık eğilimlerinin arttığı, pandemi sürecinde aktif, serbest ve dijital yönlendiren ebeveyn rehberlik stratejilerinin puanlarının yükseldiği; annenin çalışma durumu, çocuğun cinsiyeti ve ekran süresi değişkenlerinin, dijital yönlendiren ve serbest rehberlik stratejilerinin çocukların bağımlılık eğilimini anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır.

5. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ebeveynlere, öğretmenlere ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur. Erken yaşlarda dijital oyun bağımlılık eğiliminin çocuklar büyüdükçe artabileceği için ebeveynlerin dijital oyun bağımlılığı ile ilgili farkındalıklarının artması ve çocuklarının dijital oyunlarına daha etkili rehberlik etmeleri için uygun stratejileri kullanmaları ile ilgili eğitim almaları önerilmektedir. Bu eğitimler okul öncesi eğitim kurumlarında yüz yüze olarak ve çevrimiçi platformlarda da yer alabilir. Bu eğitimlerde ebeveynlere hem kendileri hem de çocukları için etkili medya kullanımı ve çocuklarla birlikte yapılacak ekransız aktiviteler hakkında içerikler oluşturulabilir. Özyurt ve diğerleri (2018), çalışmasında ebeveyn eğitim programı yürütüldükten sonra, ebeveynlerin dijital cihazları kullanmanın eğitim amaçlarına ilişkin algılarının değiştiğini ve 3-6 yaş arasındaki çocuklarının dijital araç kullanım sürelerinin azaldığını ortaya koymuştur.

İlave olarak, araştırma sonuçları çocukların bağımlılık eğiliminin pandemide arttığını ortaya koymuştur. Bu nedenle kısa vadede çocukların ekran süresini sınırlandırmak ve medya alışkanlıklarının yönetiminde ebeveynlerin becerilerinin artırılması önemlidir (Tay vd., 2021). Bu amaçla ebeveynlerin hızlıca uygulayabileceği dijital araçlardaki “zamanlama ayarları” “içerik kısıtlama ayarları” gibi teknik önlemler hakkında bilgilendirilmeleri sağlanabilir. Daha uzun vadede ise, ebeveynlerin çocuklarına medya okuryazarlığı ile ilgili bilgi vermeleri önerilmektedir (Smailova vd., 2023). Özellikle, tablet, akıllı telefon gibi dijital araçların aşırı kullanımının olumsuz etkileri, çocuğun gelişimine uygun, sade ve somut bir dille anlatılabilir (Edwards, 2019). Yine, çocuklara kazandırılacak olan öz-düzenleme yani kendini kontrol etme becerileri dijital oyun bağımlılığını önlemede önemli rol oynayacaktır (Canaslan-Akyar & Sungur, 2022).

Okul öncesi öğretmenleri de çocukların dijital bağımlılığını önlemek amacıyla sınıflarında, çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirecek uygulamalara yer vermelidirler (Sari vd., 2022). Çocukların ekran başında fazla zaman geçirmemeleri gerektiği konusunda ebeveynleri bilinçlendirmek için çeşitli yöntemler kullanılabilir. Düzenlenen ebeveyn toplantıları veya seminerlerde ekran süresinin olumsuz etkileri vurgulanarak, sağlıklı ekran kullanımı alışkanlıkları hakkında pratik öneriler sunulabilir. Ayrıca okul öncesi eğitim sürecine teknoloji entegre edilerek, çocukların dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanmaları sağlanabilir (Işıkoğlu-Erdoğan, 2014; Liu vd., 2023).

Alan yazında dijital oyun bağımlılığına ilişkin olarak, yetişkinler ve ergenlere kıyasla okul öncesi çocuklar üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle, okul öncesi çocuklara yönelik deneysel ve boyamsal araştırmaların artırılması gerekmektedir. Bağımlılığı tanımlanmış çocuklarla nitel çalışmalar yapılarak altında yatan gizil faktörlerin ortaya çıkarılması amaçlanabilir. Ebeveyn rehberlik

stratejilerinin okul öncesi çocukların dijital araç kullanımına olan etkileri ve ebeveynlerin bu stratejileri tercih etme sebepleri araştırılabilir. COVID-19 pandemisinin erken çocukluk dönemindeki çocuklar üzerindeki etkilerinin daha derinlemesine incelendiği araştırmalar yapılabilir. Gelecekteki araştırmalar çocuklardaki dijital oyun bağımlılık eğilimi trendini inceleyebilir.

6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, amaç ve kapsam doğrultusunda önemli bulgular sunmakla birlikte, araştırma sürecinde bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini ve yorumlanmasını etkileyebilecek unsurlar olarak değerlendirilmiştir. Çalışma 1 ve Çalışma 2'deki anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri ve çocuğun cinsiyeti açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmamıştır ancak bu iki çalışma grubundaki katılımcılar farklıdır. Ayrıca Çalışma 1'e katılan çocukların yaş ortalaması 64.05 ay iken, Çalışma 2'ye katılan çocukların yaş ortalamasının 62.28 ay olmasının, iki çalışma grubundaki çocukların yaş ortalamalarının birbirine yakın olduğunu göstermesine rağmen az da olsa bir farklılığın olması araştırmanın bir sınırlılığı olarak belirtilebilir.

Kaynaklar

- AAP (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Akçay, D. & Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71. <https://doi.org/10.5222/j.child.2012.066>
- Allahverdipour, H., Bazargan, M., Farhadinasab, A., & Babak, M. (2010). Correlates of video games playing among adolescents in an Islamic country. *BMC Public Health*, 10, 1-7. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-286>
- Anderson, C. A., Sakamoto, A., Gentile, D. A., Ihori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., Naito, M., & Kobayashi, K. (2008). Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, 122, 1067-1072. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1425>
- Aral, N., Fındık, E., Öz, S., Kurtoğlu-Karataş, B., Güneş, L. C. & Kadan, G. (2021). Covid 19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemde uzaktan eğitim: Deneyisel bir çalışma. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(2), 1105-1125.
- Augustsson, E., Von Saenger, I., Agahi, N., Kåreholt, I., & Ericsson, M. (2023). Impact of the COVID-19 pandemic on Swedish adults aged 77 years and older: Age differences in lifestyle changes. *Scandinavian Journal of Public Health*, 51(5), 764-768. <https://doi.org/10.1177/14034948231172249>
- Aydın, A., Büyükdereli-Atadağ, Y., Öksüz, A., Apaydın, H., Etçioğlu, E., & Aydın, M. (2023). Effects of COVID-19 pandemic on preschool and primary school aged children: Qualitative reports of Turkish parents. *European Journal of Therapeutics*, 29(3), 326-333. <https://doi.org/10.58600/eurjther1612>
- Aydoğdu, F. (2018). Dijital oyun oynayan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge*, 6(31), 1-18. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-06-31-01>

- Bağatarhan, T. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ve problem davranışları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(5), 179-193. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1342294>
- Bağcı-Çetin, B. (2024). 4-6 yaş aralığındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin öz-düzenleme becerilerini yordayıcı rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Barut, B. (2019). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılık düzeyi ile algılanan sosyal destek ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Başaran, M. & Aksoy, A.B. (2020). Anne-babaların korona-virüs (Covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 667-681.
- Battal, Ş., Banko-Bal, Ç., Eroğlu, E., & Akman, B. (2023). Preschool parenting during pandemic: What are the needs of preschool parents and children?. *Bartın University Journal of Faculty of Education*. <https://doi.org/10.14686/buefad.1079871>
- Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M. A. B., & Hayati, A. (2020). The effective components of creativity in digital game-based learning among young children: A case study. *Children and Youth Services Review*, 116, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105227>
- Bergmann, C., Dimitrova, N., Alaslani, K., Almohammadi, A., Alroqi, H., Aussems, S., ... & Mani, N. (2022). Young children's screen time during the first COVID-19 lockdown in 12 countries. *Scientific Reports*, 12(1), 2015.
- Beyens, I., & Beullens, K. (2017). Parent-child conflict about children's tablet use: The role of parental mediation. *New Media & Society*, 19(12), 1-42. <https://doi.org/10.1177/1461444816655099>
- Bhagat, S., Jeong, E. J., & Kim, D. J. (2019). The role of individuals' need for online social interactions and interpersonal incompetence in digital game addiction. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 36(5), 449-463. <https://doi.org/10.1080/10447318.2019.1654696>
- Boyle, E. A., Connolly, T. M., & Hainey, T. (2011). The role of psychology in understanding the impact of computer games. *Entertainment Computing*, 2, 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2010.12.002>
- Budak, K. S. (2020). *Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Burkhardt, J., & Lenhard, W. (2022). A meta-analysis on the longitudinal, age-dependent effects of violent video games on aggression. *Media Psychology*, 25(3), 499-512. <https://doi.org/10.1080/15213269.2021.1980729>
- Canaslan-Akyar, B., & Sungur, S. (2022). Preschool children's digital media usage and self-regulation skill. *Turkish Journal of Education*, 11(2), 126-142. <https://doi.org/10.19128/turje.889549>

- Chen, Y., Yim, H., & Lee, T. (2023). Negative impact of daily screen use on inhibitory control network in preadolescence: A two-year follow-up study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 60, 101218-101218. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101218>
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323-343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- Çakır, Ö., Ayas, T. & Horzum, M. B. (2011). Üniversite öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 95-117.
- Dinç, M. (2017). *Teknoloji bağımlılığı ve biz*. (1. baskı). İstanbul: Yeşilay Yayınları.
- Edwards, S. (2019). *Digital play*. In C. Donohue (Ed.), *Exploring key issues in early childhood and technology: Evolving perspectives and innovative approaches*, 55–62. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429457425-10>
- Entertainment Software Association. (2022). *Essential facts about the video game industry*. Research Report. United States. <https://www.theesa.com/wp-content/uploads/2022/06/2022-Essential-Facts-About-the-Video-Game-Industry.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ergün, Ö. R. & Dönmez, Ö. (2023). COVID-19 pandemisi sürecinde okul öncesi çocukların dış mekan oyunlarının ve teknoloji kullanımının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1195009>
- Fitzpatrick, C., Almeida, M. L., Harvey, E., Garon-Carrier, G., Berrigan, F., & Asbridge, M. (2022). An examination of bedtime media and excessive screen time by Canadian preschoolers during the COVID-19 pandemic. *BMC pediatrics*, 22(1), 212. <https://doi.org/10.1186/s12887-022-03280-8>
- Fleer, M. (2014). The demands and motives afforded through digital play in early childhood activity settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 202-209.
- Gentile, D. A. (2009). Pathological video game use among youth 8 to 18: A national study. *Psychological Science*, 20(5), 594-603. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x>
- Gentile, D. A. (2011). The multiple dimensions of video game effects. *Child Development Perspectives*, 5(2), 75-81. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00159.x>
- Gentile, D. A., Swing, E. L., Lim C. G., & Khoo, A. (2012). Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(1), 62-70. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026969>
- Gökçe, N., Erdoğan, B. M., Yatmaz, A. K., Avaroğlu, N. & Çok, Y. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının COVID-19 salgın süreci ve etkilerine ilişkin görüşleri. *Journal of Education and New Approaches*, 4(1), 101-113. <https://doi.org/10.52974/jena.936048>
- Grüsser, S. M., Thalemann R., & Griffiths, M. D. (2007). Excessive computer game playing: Evidence for addiction and aggression. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(2), 290-292. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9956>
- Günüç, S., & Doğan, A. (2013). The relationships between Turkish adolescents' Internet addiction, their perceived social support and family activities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2197-2207. doi: 10.1016/j.chb.2013.04.011

- Hammer, M., Scheiter, K., & Stürmer, K. (2021). New technology, new role of parents: How parents' beliefs and behavior affect students' digital media self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 116, 106642. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106642>
- Han, T., Cho, H., Sung, D., & Park, M. (2022). A systematic review of the impact of COVID-19 on the game addiction of children and adolescents. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.976601>
- Hull, K. B. (2009). *Computer/video games as a play therapy tool in reducing emotional disturbances in children*. Unpublished doctoral dissertation. Liberty University, Lynchburg.
- Hwang, Y., & Jeong, S. H. (2015). Predictors of parental mediation regarding children's smartphone use. *CyberPsychology, Behavior, & Social Networking*, 18, 737-743. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0286>
- Ichhpujani, P., Singh, R. B., Foulsham, W., Thakur, S., & Lamba, A. S. (2019). Visual implications of digital device usage in school children: A cross-sectional study. *BMC Ophthalmology*, 19, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12886-019-1082-5>
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2014). Erken çocuklukta sınıfta teknoloji kullanımı: Okulöncesi eğitimi ve teknoloji. https://www.researchgate.net/publication/328266369_Erken_Cocuklukta_Sinifta_Teknoloji_Kullanimi_Okuloncesi_Egitimi_ve_Teknoloji_sayfasindan_erisilmistir
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)*, 46, 1-17. <https://doi.org/10.9779/pauefd.446654>
- Işıkoğlu, N. & Ergenekon, E. (2021). Bebeklerin teknolojik araçları kullanmalarıyla ilgili anne görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(1), 117-140. <https://doi.org/10.30964/auebfd.767338>
- Jeong, E. J., & Kim, D. H. (2011). Social activities, self-efficacy, game attitudes, and game addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(4), 213-221. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0289>
- Johannes, N., Vuorre, M., & Przybylski, A. K. (2021). Video game play is positively correlated with well-being. *Royal Society Open Science*, 8(2), 202049. <https://doi.org/10.1098/rsos.202049>
- Johnson, J. E., & Christie, J. F. (2009). Play and digital media. *Computers in the Schools*, 26(4), 284-289. <https://doi.org/10.1080/07380560903360202>
- Jones, C. M., Scholes, L., Johnson, D., Katsikitis, M., & Carras, M. C. (2014). Gaming well: Links between videogames and flourishing mental health. *Frontiers in Psychology*, 5(260), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00260>
- Kanter, A. (2020). Dijital bağımlılığın okul öncesi dönemdeki çocuklarda problem davranışlarına etkisi. *Researcher*, 8(2), 207-221. <https://doi.org/10.29228/rssstudies.43864>
- Karademir, A. (2021). Beyond COVID-19 pandemic: How did interaction balances change between children and caregivers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(Special Issue), 99-117. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.4.632>

- Karademir-Coşkun, T. & Filiz, O. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital oyun bağımlılığına yönelik farkındalıkları. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 239- 267. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.2.0036>
- Konca, A. S. (2022). Digital technology usage of young children: Screen time and families. *Early Childhood Education Journal*, 50(7), 1097-1108. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01245-7>
- Krause, K., Verlenden, J., Szucs, L., Swedo, E., Merlo, C., Niolon, P., Leroy, Z., Sims, V., Deng, X., Lee, S., Rasberry, C., & Underwood, J. (2022). Disruptions to school and home life among high school students during the Covid-19 pandemic - Adolescent behaviors and experiences survey, United States, January-June 2021. *MMWR Supplements*, 71, 28-34. <https://doi.org/10.15585/mmwr.su7103a5>
- Lee, M., & Kim, Y. (2023). Parental and child factors associated with internet addiction in children. *Western Journal of Nursing Research*, 45, 1001-1007. <https://doi.org/10.1177/01939459231201248>
- Liu, R., Luo, F., & Israel, M. (2023). Technology-integrated computing education in early childhood: A systematic literature review. *Journal of Educational Computing Research*, 61(6), 1275-1311. <https://doi.org/10.1177/07356331231170383>
- Livingston, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. London: EU Kids Online, LSE.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., & Scott, F. (2016) Digital play: A new classification. *Early Years*, 36(3), 242-253. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1167675>
- Miranda, D., Athanasio, B., Oliveira, A., & Simões-e-Silva, A. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents?. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, 101845-101845. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101845>
- Molinos, M. (2016). *The relationship between video game use, internet use, addiction and subjective well-being*. Unpublished master thesis. California State University, California.
- Mustafaoğlu, R. & Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. & Özdiñler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>
- Nathanson, A. I., Sharp, M. L., Aladé, F., Rasmussen, E. E., & Christy, K. (2013). The relation between television exposure and theory of mind among preschoolers. *Journal of Communication*, 63(6), 1088-1108. <https://doi.org/10.1111/jcom.12062>
- Nevski, E., & Siibak, A. (2016). Mediation practices of parents and older siblings in guiding toddlers' touchscreen technology use: An ethnographic case study. *Media Education: Studies & Research*, 7(2), 320-340.

- Nikken, P., & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media and Technology*, 31(2), 181-202. <https://doi.org/10.1080/17439880600756803>
- Nikken, P., & Jansz, J. (2013). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 250-266. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782038>
- Nikken, P., & Oprea, S. J. (2018). Guiding young children's digital media use: SES-Differences in mediation concerns and competence. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1844-1857. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1018-3>
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3423-3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- Ofcom (2023). Children and Parents: Media Use and Attitudes Report 2023. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2023> sayfasından erişilmiştir.
- Oflu, A., Bükülmez, A., Elmas, E., Gürhan-Tahta, E., & Çeleğin, M. (2021). Comparison of screen time and digital gaming habits of Turkish children before and during the coronavirus disease 2019 pandemic. *Turkish Archives of Pediatrics*, 56(1), 22.
- Okatan, Ö. & Tagay, Ö. (2023). COVID-19 pandemi sürecinde okul öncesi velisi olmak. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 626-648.
- Özyurt, G., Dinsever, Ç., Çalışkan, Z., & Evgin, D. (2018). Effects of triple P on digital technological device use in preschool children. *J. Child Fam. Stud*, 27, 280-289. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0882-6>
- Radesky, J. S., Kaciroti, N., Weeks, H. M., Schaller, A., & Miller, A. L. (2023). Longitudinal associations between use of mobile devices for calming and emotional reactivity and executive functioning in children aged 3 to 5 years. *JAMA Pediatrics*, 177(1), 62-70. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.4793>
- Rowicka, M., Postek, S., & Bujalski, M. (2023). Why preschool children use mobile devices parental perspective. *Educational Psychology*, 26, 43-56. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.3394>
- Russoniello, C. V., O'Brien, K., & Parks, J. M. (2009). The effectiveness of casual video games in improving mood and decreasing stress. *Journal of CyberTherapy & Rehabilitation*, 2(1), 53- 66.
- Sari, T., Wahyuni, S., Nauli, F., Jumaini, J., & Elita, V. (2022). Self-control training for school age children in internet addiction prevention effort. *Community Empowerment*, 7(10), 1684-1688. <https://doi.org/10.31603/ce.7152>
- Scholes, L., Mills, K., & Wallace, E. (2021). Boys' gaming identities and opportunities for learning. *Learning, Media and Technology*, 47, 163-178. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1936017>
- Seckman, C. (2022). The impact of COVID-19 on the psychosocial well-being of older adults: A literature review. *Journal of Nursing Scholarship*, 55, 97-111. <https://doi.org/10.1111/jnu.12824>

- Smailova, D., Sarsekeyeva, Z., Kalimova, A., Kenenbaeva, M., & Aspanova, G. (2023). Means of media literacy development in the educational process of primary school children. *Educational Media International*, 60, 48-66. <https://doi.org/10.1080/09523987.2023.2183574>
- Şen, M., Demir, E., Teke, N. & Yılmaz, A. (2020). Erken çocukluk ebeveyn medya aracılık ölçeği geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 228-265. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.646852>
- Şenol, Y., Şenol, F. B., & Can Yaşar, M. (2024). Digital game addiction of preschool children in the Covid-19 pandemic: Social emotional development and parental guidance. *Current Psychology*, 43(1), 839-847.
- Şimşek, Z. C., Canbeldek, M., & Işıkoğlu, N. (2023). Ebeveynlerin pandemi sürecinde dijital ebeveynlik uygulamalarına yönelik deneyimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 250-271.
- Tarhan, N. & Nurmedov, S. (2011). *Bağımlılık: Sanal veya Gerçek*. (1. baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tatsiopoulou, P., Holeva, V., Nikopoulou, V., Parlapani, E., & Diakogiannis, I. (2022). Children's anxiety and parenting self-efficacy during the COVID-19-related home confinement. *Child Care Health Dev.*, 1-9. <https://doi.org/10.1111/cch.13041>
- Tay, L. Y., Aiyooob, T. B., Chua, T. B. K., Ramachandran, K., & Chia, M. Y. H. (2021). Pre-schoolers' use of technology and digital media in Singapore: entertainment indulgence and/or learning engagement? *Educational Media International*, 58(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1908498>
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2020). Covid-19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu) Genel Bilgiler, Epidemioloji ve Tanı. *Bilimsel Danışma Kurulu Çalışması*. 29 Haziran 2020, Ankara.
- TÜİK (2021). Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132> sayfasından erişilmiştir.
- United Nations (2020). Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children. https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-04/160420_Covid_Children_Policy_Brief.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yeşilay (2017). *Teknoloji bağımlılığı*. https://tbm.org.tr/media/kitaplar/TBM_yetiskin_teknoloji_icerik_web.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yeşilay (2023). *Teknoloji Bağımlılığı Nedir?* <https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji-bagimliliği> sayfasından erişilmiştir.
- Yiğit, N. & Alat, K. (2022). Erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin anne/baba görüşleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1026-1052. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1140899>
- Yiğit, E. & Günüş, S. (2020). Çocukların dijital oyun bağımlılığına göre aile profillerinin belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 144-174.
- Zimmer, F., Scheibe, K., & Henkel, M. (2019). How parents guide the digital media usage of kindergarten children in early childhood. *International Conference on Human-Computer Interaction HCI*, 313-320.

Extended Abstract

Introduction

COVID-19 was declared a “pandemic (global epidemic)” by the World Health Organization on March 11, 2020 (Ministry of Health of the Republic of Türkiye, 2020). Social isolation and quarantine have been declared in many countries, including Türkiye. The pandemic has had profound effects on all age groups. However, these effects have manifested themselves differently in each age group, and each group has had its unique challenges. In this context, preschool children and their parents stand out as one of the groups most uniquely affected by the pandemic (Tatsiopoulou et al., 2022). The preschool period is a critical period in which rapid physical, cognitive, emotional, and social development occurs. The pandemic has severely limited the developmental opportunities of children in this age group by disrupting their interactions with playgroups, nurseries, and social environments (Gökçe et al., 2021; Ma et al., 2022).

During the pandemic, preschool children had to spend most of their time at home due to social isolation and curfews. Studies have emphasized that young children spend more time with digital devices than recommended during the pandemic (Ergün & Dönmez, 2023; Bergmann et al., 2022). Digital play is defined as the use of technological tools for the purpose of playing games. It includes all game activities found on computer games, websites, electronic toys, smartphones, and tablets (Marsh et al., 2016).

Long-term use of digital tools increases the risk of game addiction, especially in young children (Mustafaoğlu et al., 2018; Ergün & Dönmez, 2023). In the literature, digital game addiction is defined as a situation in which players engage in unhealthy daily life behaviors, including computer games, in an irregular or obsessive manner (Jeong & Kim, 2011). Parents' attitudes and behaviors are decisive in the effects of digital games on children (Şenol et al., 2024; Şen et al., 2020; Nevski & Siibak, 2016; Johnson & Christie, 2009). Parental mediation strategies include all the ways how parents shape and regulate their children's media use. It also refers to the methods parents use to review, monitor, or evaluate media content for children (Nikken & Oprea, 2018; Livingstone et al., 2015).

During the COVID-19 pandemic, it is assumed that parents direct their children to digital games more with social isolation (Karademir, 2021; Oflu et al., 2021). In this context, it is thought that there will be differences in children's digital game addictions and the guidance strategies that parents undertake in these games. In addition, while the effects of the pandemic on other age groups have been widely discussed in the literature, studies on preschool children and parents are more limited (Aydın et al., 2023). For this reason, it is thought that examining these variables before the COVID-19 pandemic and during the pandemic will make significant contributions to the literature in terms of both creating social awareness and preventing developmental risks. This study aims to examine the differences in digital game addiction tendencies and parental guidance strategies of 4-6-year-old children before the COVID-19 pandemic and during the pandemic. In this direction, answers to the following questions were sought:

1. Is there a significant difference between the digital game addiction tendencies of 4-6-year-old children before the COVID-19 pandemic and during the pandemic?
2. Is there a significant difference between the mediation strategies implemented by parents before and during the COVID-19 pandemic?
3. Is there a significant relationship between the socio-cultural characteristics of children and parents, digital game addiction tendencies, and parental mediation strategies?

Method

The relational survey model, one of the quantitative research types, was used in this research. A relational screening model is a research model that aims to determine the existence and degree of change between two or more variables. Descriptions in relational scans aim to determine the distinctions between situations, such as individuals and objects, rather than trying to find measurements of what exists that meet specific standards (Karasar, 2008).

In this research, two different study groups, called Pre-Pandemic-Study 1 and Pandemic Process-Study 2, were used. The participants of Pre-Pandemic Study 1 consisted of 437 parents with children between the ages of 4 and 6 attending pre-school education institutions. The participants of Pandemic Process-Study 2 are 496 parents with children between the ages of 4-6 attending pre-school education institutions. The parents in both study groups were determined by a simple random sampling method.

Results

It shows statistically significant differences between the groups in all sub-dimensions and total scores of the participating children on the Digital Game Addiction Tendencies Scale (DOBE). When the results are examined in detail, on the DOBE scale; statistically significant differences were found in the Detachment from Life sub-dimension ($t_{930}=-4.58$; $p<.000$), in the Conflict sub-dimension ($t_{932}=-8.77$; $p<.000$), in the Constant Playing sub-dimension ($t_{932}=-11.48$; $p<.000$), in the Reflection on Life sub-dimension ($t_{932}=-8.88$; $p<.000$) and total score ($t_{930}=-9.22$; $p<.000$). These results show that the addiction tendencies of the children included in the research were higher during the pandemic period.

On the DOERS scale, there was a statistically significant difference in the Active Parental Mediation sub-dimension ($t_{931}=-2.23$; $p<.02$), Directing to the Digital Parental Mediation sub-dimension ($t_{931}=-4.82$; $p<.00$) and Free Parental Mediation sub-dimension ($t_{931}=-3.79$; $p<.00$); there was no statistically significant difference detected in the Technical Parental Mediation sub-dimension ($t_{931}=-1.69$; $p>.05$). When the results are examined in detail, during the pandemic parents' scores on the "active, free and directing to digital" sub-dimensions increased.

Hierarchical regression analysis was performed. When the regression model is examined, it is seen that the 1st model alone explains 0.02% of the total variance, and the difference is significant ($R^2=.02$, $F=4.19$, $p<.00$). It is seen that the mother's employment status ($\beta=.11$, $p>.05$) in the model is the only variable that significantly predicts children's addiction tendency. This finding shows that as the mother's working hours lengthen, children's digital game addiction tendency scores increase. It was observed that the variables entering the second step of the regression model contributed 24% to the total explained variance and increased the explained variance to 26% ($R^2=.26$, $F=20.07$, $p<.000$). Considering the standardized regression coefficient, it was determined that the child's gender variable ($\beta=.12$, $p<.001$) and the screen time variable ($\beta=.46$, $p<.001$), which entered the model at this step, significantly predicted children's addiction tendency. In the third step, parental mediation was added to the regression model. The total explained variance of the model was found to be 42% ($R^2=.42$, $F=28.17$, $p<.000$). Considering the standardized regression coefficient, it was determined that the parental mediation Directing to Digital ($\beta=.40$, $p<.000$) and Free ($\beta=.08$, $p<.05$), which entered the model at this step, significantly predicted children's addiction tendencies.

Conclusion and Suggestion

This study, which examined the differences in digital game addiction tendencies of children aged 4-6 before and during the COVID-19 pandemic, has revealed significant findings. First, the results show that there was a significant increase in all dimensions of the Digital Game Addiction Tendency Scale of children aged 4-6 during the pandemic. Based on this result, it can be said that children spent more time on digital games, and their addiction tendencies increased during the pandemic. Similar studies support this finding (Ofcom, 2023; Radesky et al., 2023). There may be many reasons for this situation. While social isolation and quarantine measures deprived children of face-to-face interaction with their friends during the pandemic, digital games stood out as a means of socializing and alleviating feelings of loneliness (Gökçe et al., 2021).

Secondly, it was observed in this study that the scores of active, free and digitally oriented parental mediation strategies increased during the pandemic compared to the pre-pandemic period. The increase in active parental mediation strategy scores during the pandemic is considered a positive development. Active parental mediation is regarded as the most effective guidance method for children, providing two-way communication between the parent and the child (Nikken & Jansz, 2013). However, the increase in the scores of free and digitally oriented parental mediation strategies is worrying because it may lead children to spend too much uncontrolled time with digital devices. In addition, studies have determined that the children of parents who apply free and digitally oriented strategies have increased digital game addiction tendencies (Budak, 2020; Şenol et al., 2024).

Thirdly, it was determined that the variables of the mother's employment status, the child's gender and screen time significantly predicted children's addiction tendency. It was observed that as the mothers' working hours increased, children's digital game addiction tendency scores increased. It was determined that addiction tendency increased in cases where children were male and spent more extended time in front of the screen. This situation may be associated with decreased time children spend with their mothers and insufficient parental supervision. It can be thought that the possibility of children spending more time in front of the screen, especially during the hours when mothers work, strengthens the addiction tendency (Lee & Kim, 2023). The fact that boys have higher addiction tendencies can be explained by the fact that these children show more interest in digital games and that the games generally have competitive and action-oriented content that boys would enjoy (Scholes et al., 2021).

Fourth, it was found that digitally oriented and permissive parental mediation significantly predicted children's digital game addiction tendencies. This finding reveals that parents' mediation and guidance styles regarding digital games directly shape children's behaviors in this area. Digitally oriented parental attitudes may cause children to spend more time with digital games and increase the risk of developing an addiction to these games. In a similar study, Fitzpatrick et al. (2022) found that preschool children commonly used risky media during the pandemic and that parenting practices that included using more restrictive mediation strategies may provide benefits in regulating young children's screen time.

As a result, it was determined that children spent more time on digital games and their addiction tendencies increased during the pandemic compared to before the pandemic, and the scores of active, permissive and digitally oriented parental mediation strategies increased during the pandemic; the mother's employment status, the child's gender and screen time variables significantly predicted children's addiction tendencies of digitally oriented and permissive mediation strategies.

Recommendations

Based on the research results, recommendations were made to parents, teachers, and researchers. Since the tendency for digital game addiction at an early age may increase as children grow older, it is recommended that parents receive training on increasing their awareness of digital game addiction and using appropriate strategies to guide their children's digital games more effectively. It is important to limit children's screen time in the short term and to increase parents' skills in managing media habits (Tay et al., 2021). In the longer term, it is recommended that parents provide their children with information about media literacy (Smailova et al., 2023). In particular, the adverse effects of excessive use of digital devices such as tablets and smartphones can be explained in a simple and concrete language appropriate for the child's development (Edwards, 2019). The self-regulation or self-control skills provided to children will play an essential role in preventing digital game addiction (Canaslan-Akyar & Sungur, 2022). Preschool teachers should also include applications to develop children's classroom self-regulation skills to prevent digital addiction (Sari et al., 2022). Experimental and longitudinal studies on preschool children should be increased. Qualitative studies can be conducted with children whose addiction has been identified, aiming to reveal the underlying latent factors. The effects of parental guidance strategies on preschool children's use of digital devices and why parents prefer these strategies can be investigated. Studies can be conducted to examine the effects of the COVID-19 pandemic on children in early childhood in more depth. Future studies can examine the trend of digital game addiction in children.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 13.07.2021 tarihinde E-93803232-622.02-77281 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacılar çalışmaya eşit düzeyde katkıda bulunmuşlardır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Okul Yöneticilerinin Çok Kültürlü Kişilik, Farklılık Yaklaşımları ve Çatışma Yönetim Stratejileri Arasındaki İlişki

The Relationship Between School Administrators' Multicultural Personality Traits, Diversity Perspectives and Conflict Management Strategies

Gizem Günçavdı-Alabay¹

Doç. Dr. ♦ Bursa Uludağ University, Department of Educational Sciences ♦

gizemguncavdi@uludag.edu.tr ♦ ORCID: 0000-0001-5055-2565

Soner Polat

Prof. Dr. ♦ Kocaeli University, Department of Educational Sciences ♦ spolat@kocaeli.edu.tr ♦

ORCID: 0000-0003-2407-6491

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki hakkındaki algı ve görüşlerini incelemektir. Araştırma, açıklayıcı sıralı karma desen olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın örneklemi 475 okul yöneticisinden oluşmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda, okul yöneticilerinden Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği, Farklılık Yaklaşımları Ölçeği ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise nicel boyutta elde edilen dikkat çekici bulguların nedenlerini derinlemesine anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Bu doğrultuda 13 okul yöneticisi ile görüşmeler yapılmıştır. Okul yöneticilerinin çoğunluğunun yüksek oranda çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip olduğu, farklılık yaklaşımlarında en çok renk körlüğü yaklaşımını benimsedikleri ve çatışma yönetiminde ise kaçınma stratejisini tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip olmalarına rağmen, çatışmalardan kaçınmayı tercih etmeleri ve tüm çatışma yönetimi stratejilerinde zaman zaman homojenliğin desteklenmesi yaklaşımını benimsemeleri önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri, renk körlüğü yaklaşımının tercih edilmesinin gerekçe olarak yönetici ve eğitim sistemiyle ilgili faktörleri öne çıkarmışlardır. Çatışma yönetiminde kaçınma stratejisinin tercih edilmesi ise yöneticinin çatışmalara yaklaşımındaki farklılıklar ve çatışma taraflarının özellikleriyle açıklanmıştır. Ayrıca, okul yöneticileri, çok kültürlü kişiliğe sahip yöneticilerin çatışma yönetiminde kaçınma stratejisini en yüksek düzeyde tercih etmelerinin, yönetici, eğitim sistemi, okul ve çatışmanın doğasıyla ilgili olabileceğini belirtmişlerdir. Son olarak, çok kültürlü kişiliğe sahip yöneticilerin homojenliğin desteklenmesini zaman zaman kullanamamalarının sebeplerini ise yönetici ve eğitim sistemiyle ilgili faktörlerle açıklamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlü kişilik, farklılık yaklaşımları, çatışma yönetimi, okul yöneticileri

Abstract

This study aims to examine the perceptions and views of school administrators regarding the relationship between their multicultural personality traits, diversity perspectives, and conflict management strategies. The research is designed as an explanatory sequential mixed-methods approach. The sample of the study consists of 475 school administrators. In the quantitative aspect of the research, data were collected from the school administrators using the Multicultural Personality Scale, the Diversity Perspective Scale, and

¹ This research was produced from Gizem Günçavdı Alabay's Ph.D. dissertation with the same name, which was submitted to graduate from Kocaeli University, Institute of Social Sciences, Educational Administration, Supervision, Planning and Economics Doctoral Program in 2022 and approved by the institute's board of directors on 05.07.2022.

the Conflict Management Strategies Scale. In the qualitative aspect of the research, a semi-structured interview form was developed to understand the reasons behind the findings obtained in the quantitative phase. In this regard, interviews were conducted with 13 school administrators. It was observed that the majority of school administrators exhibit high levels of multicultural personality traits, predominantly adopt the color-blind approach to diversity, and prefer the avoidance strategy in conflict management. Furthermore, school administrators tend to avoid conflicts and occasionally support homogeneity. School administrators explained their preference for the color-blind approach to factors related to both the administrators' personal views and the education system. The preference for the avoidance strategy in conflict management was explained by differences in the administrator's approach to conflicts and the nature of the conflict parties. Additionally, administrators stated that the high preference for the avoidance strategy might be related to factors such as the administrator, the education system, the school environment, and the nature of the conflict.

Keywords: Multicultural personality, diversity perspectives, conflict management, school administrators

1. Introduction

Developing technology, communication, and transportation tools enable individuals from many different cultures with different characteristics, competencies, and values to live, receive education, and work together. However, when individuals from different cultures interact, their unique differences and the cultures shaped by these differences can result in conflicts if not managed properly.

Conflict can be defined as the process that results in tension between group members due to existing or perceived differences (De Dreu & Weingart, 2003). Studies show that organizational managers spend half of their time dealing with conflict processes (Dana, 2001). It has been revealed that not only managers but also 42% of employees spend their time on existing conflicts or attempting to resolve conflicts in organizations (Dana, 2001). Researchers have revealed that using organizational conflict management strategies is necessary, and various models have been developed regarding this (Hall, 1996; DeDreu, Evers, Beersma, Kuluwer, & Nauta, 2001; Rahim, 1983). DeDreu et al. (2001) explained conflict management strategies with a five-dimensional model. These dimensions are problem-solving, compromise, avoiding, forcing, and yielding. Kirchmayer and Cohen (1992) stated that it is important to manage conflict effectively in multicultural organizations where the probability of conflicts is high due to cultural differences and different cultures coexist.

It is a fact that multicultural organizations need employees and employers with multicultural personalities in order to be successful in the modern world (Jannessari et al. 2024). As Kirchmayer and Cohen (1992) stated, multicultural personality is thought to be important since it is effective in conflict management strategies. Multicultural personality is a concept that affects an individual's ability to take an active role in intercultural interaction processes, to be successful while working in a multicultural environment professionally, and to adapt to such an environment personally (van der Zee & van Oudenhoven, 2000). For this reason, van der Zee and van Oudenhoven (2000) developed a Multicultural Personality Model for multicultural personality, which is an important concept in the 21st century, when the effects of differences increase in organizations. According to this developed model, multicultural personality consists of five dimensions: cultural empathy, openness, emotional stability, social initiative, and flexibility.

Multicultural personality, which is effective in the management of conflicts, is a feature that includes the adoption of the differences that individuals have. The differences between individuals in organizations are not only related to variables such as ethnic origin and race but also to variables such as age, gender, religious belief, sexual orientation, and physical and mental disability (Hubbard, 2004). It has become a necessity in the 21st century to manage the mentioned differences in line with the

aims of the organization and not ignore them (Khan & Javaid, 2023). For this reason, the management of differences has become an issue that should be given importance to organizations.

Cox and Blake (1991) argued that the differences that are managed effectively and used in line with the goals of the organization reduce the costs in the organization, facilitate the provision of equal resources, develop creativity, and find effective problem-solving techniques within the organization. For this reason, managing and approaching diversities in an optimal way has become an important issue for contemporary organizations (Chun & Evans, 2023; Mor et al., 2024; Toma & Martin, 2024). In order to understand, evaluate, and choose the best way to approach diversities, Podsiadlowski et al. (2013) grouped diversity approaches under five headings. These are reinforcing homogeneity, color blindness, fairness, access and integration-and-learning. The aforementioned approaches include different approaches from the point of view where the differences are completely ignored, and the differences are seen as wealth, and it is aimed to be used for the benefit of the organization. It is possible to say that among the diversity approaches, choosing the approaches where all differences are seen as wealth in the organization enables the effective management of differences.

When the studies in the literature are examined, it can be seen that these three concepts have been studied and tried to be understood in different organizations, from health organizations to hotels (Aseery et al., 2023; Jangsiriwattana & Duangkumnerd, 2023; Poquiz et al., 2023; Tracey et al., 2023). Studies showed that educational organizations are no exceptions for these concepts, and multicultural personality, diversity approaches, and conflict management have been studied in educational environments. For conflicts, the causes of conflicts experienced by stakeholders in schools have been among the subjects that have been studied (Kreidler, 1984: cited in Bettman and Moore, 1994; Türnüklü, 2007; Özmen & Aküzüm, 2010; Vestal, 2011). Regarding the relationship between conflict management and multicultural personality, Yıldızoğlu (2013) revealed that the personality traits of school administrators have a significant effect on conflict management strategies. In a similar study, Vallone et al. (2022) examined the relationship between teachers' multicultural personality traits and the conflict management strategies they preferred in conflicts and found that there was a correlation between the scores of teachers in the sub-dimensions of multicultural personality and their preferred conflict management strategies. Furthermore, studies conducted in educational organizations on diversity approaches showed that effective management of differences has positive effects on teachers' organizational commitment and organizational citizenship levels (Kurtulmuş, 2016), job satisfaction (Ateş & Ünal, 2021), and organizational happiness (Arslan & Polat, 2021). Differences that are not managed effectively lead to a decrease in the efficiency of the organization, a lack of communication between employees and managers, unfair recruitment and promotion, and, as a result, intra-organizational conflicts (Hubbard, 2004).

As technology, transportation, and communication tools continue to evolve, the changing conditions of today's world require employees from diverse backgrounds to collaborate within organizations. These modern interactions help foster multicultural environments, emphasizing the importance of multicultural personality traits in all types of organizations. Educational institutions, in particular, are among the settings where the interplay of these factors is most evident. Consequently, it is believed that the multicultural personality traits of educational administrators, along with their approach to diversity shaped by these traits, play a vital role not only in conflict management but also in all organizational processes. This study takes a unique approach by examining the intersection of school administrators' multicultural personality traits, their views on diversity, and their conflict management strategies. Exploring these interconnected dimensions sheds light on how multicultural personality traits shape practical administrative practices, especially in navigating diversity and resolving conflicts within schools. In light of this information, the aim of this research is to examine the relationship between school administrators' multicultural personality traits, their approaches to

differences, and conflict management strategies. In line with this general purpose, answers were sought to the following questions in quantitative and qualitative dimensions, respectively.

- 1) What is the level of perceived multicultural personality traits of school administrators?
- 2) What is the level of diversity perspectives adopted by school administrators?
- 3) What is the level of conflict management strategies used by school administrators?
- 4) How do multicultural personality traits predict diversity perspectives?
- 5) How do multicultural personality traits predict conflict management strategies?
- 6) How do diversity approaches predict conflict management strategies?
- 7) What are the opinions of school administrators about the reason why they adopt color blindness?
- 8) What are the opinions of school administrators on the reason why they mostly prefer avoiding?
- 9) What are the school administrators' views on the reasons why school administrators with multicultural personalities use avoiding conflict management strategies at the highest level?
- 10) What are the opinions of school administrators on the reason why the approach of reinforcing homogeneity, one of the diversity perspectives, is related to all conflict management strategies according to their perceptions?

2. Methodology

2.1. Research Design

The research was designed in an explanatory sequential research design. In this study, the explanatory sequential method was used in order to gain an idea of the general situation and understand the reason for the results obtained. In this research, quantitative data was collected and analyzed, and then it was explained in depth with qualitative data. Creswell (2011) stated that in the explanatory sequential design, quantitative data is first explained after being collected and analyzed, and secondly, inferences about how qualitative data help explain quantitative results after collecting and analyzing are included.

2.2. Participants

2.2.1. The Population and Sample for the Quantitative Dimension

The population of the study consists of 820 school administrators working in primary and secondary schools in the provinces of Kocaeli in the 2019-2020 academic year. Within the scope of the research, the questionnaires were distributed to all administrators working in Kocaeli during the in-service training they attended. The in-service training lasted approximately 2 months, and it was face-to-face. The researchers handed out the questionnaires to participating administrators. Some of them were absent, and some of them didn't want to participate in the study. Thus, 475 of them returned. To analyze missing values, Little's MCAR test was applied and multiple imputation technique was used. To analyze extreme values, the Mahalanobis distance was calculated. According to the results, 129 data were excluded from the analysis, and the responses of 347 school administrators were used in the data analysis process. The demographic information of participants is given in Table 1.

Table 1. *Demographic Data of the Sample in Quantitative Phase*

Demographics	n	%
Gender		
Female	53	15.3
Male	276	79.5
School Level		
Kindergarten	31	8.9
Primary school	124	35.7
Elementary school	117	33.7
High school	54	15.6
Age		
28-34	26	6.2
35-39	57	16.4
40-44	73	21.0
45-49	89	25.6
50 +	94	27.1
Managerial seniority		
2 years and less	13	3.7
3-11 years	141	32.6
12-20 years	99	28.5
21-29 years	42	12.1
30 years and more	23	6.6

2.2.2. Study Group for the Qualitative Dimension of the Research

The maximum variation method, which is one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group within the scope of the qualitative dimension of the research. Since it was aimed to ensure maximum diversity while determining the study group of the qualitative dimension of this research, the participants were selected from among the school administrators who work in primary and secondary education organizations in Kocaeli, have different managerial seniority, and belong to different age groups.

It is known that the number of people to be interviewed in order to achieve the research objectives within the scope of the qualitative dimension of the research will be sufficient when the saturation point is reached in the answers received in the interviews (Lincoln & Guba, 1985: p.202). Within the scope of this study, it was noticed that there was no new response in the interviews held after the interview with the 8th person. For this reason, it is thought that the highest saturation level has been reached in the data to be collected within the scope of research purposes. In order to control whether the aforementioned saturation level was reached during the research process, data collection and data analysis processes were carried out simultaneously. Since no new information was received from the next participants, the interviews were completed after the 13th participant.

The demographic information about the school administrators in the research and the codes given to the school administrators within the scope of the research are presented in Table 2.

Table 2. Demographic Information of Participants in the Qualitative Phase

School Administrator's Code	Gender	Age	Tenure of office	Managerial seniority	Duty	The school level of duty
M1	Male	36	13	5	Principal	Primary school
M2	Male	36	14	9	Principal	Primary school
M3	Male	36	13	3	Principal	Primary school
M4	Male	40	16	14	Principal	Elementary school
M5	Male	39	15	10	Principal	Elementary school
M6	Male	41	21	20	Principal	High school
M7	Male	38	15	3	Principal	Primary school
M8	Male	48	25	20	Principal	Elementary school
M9	Female	49	25	12	Principal	Primary school
M10	Male	43	21	18	Principal	High school
M11	Male	44	23	14	Principal	High school
MY1	Male	34	13	5	Vice-principal	High school
MY2	Male	46	21	5	Vice-principal	Elementary school

2.3. Data Collection Tools

2.3.1. Data Collection Tools Used in the Quantitative Dimension of the Research

In the quantitative part of the study, questions about demographic information, such as gender, age, and managerial seniority, were asked of school administrators. For the multicultural personality dimension of the study, the Multicultural Personality Scale was used. The scale was developed by Van Oudenhoven and van der Zee (2002, 2003) and adapted to Turkish by Polat (2009). It has five sub-dimensions and 33 items, and the total score of the scale can be calculated. The Multicultural Personality Scale has ten reverse-coded items. The goodness of fit indices of the scale were as follows: χ^2 /df=2.412, NFI=0.92, GFI=0.91, RMSEA= 0.067. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale based on the data collected within the scope of this research is 0.78.

The Diversity Perspective Scale, which was developed by Podsiaclowski et al. (2013) and adapted into Turkish by Arslan and Polat (2016), was used in the study. The scale has 17 items and five sub-dimensions. Since each sub-dimension represents a different diversity approach, the total score of the scale cannot be calculated. There are not any reverse-coded items. The goodness of fit indices of the scale were as follows: χ^2 /df=2.672, NFI=0.91, GFI=0.90, RMSEA= 0.074. In this study, the

Cronbach's Alpha reliability coefficients of the scale were found to be 0.67 for reinforcing homogeneity, 0.72 for color blindness, 0.65 for fairness, 0.68 for access, and 0.75 for integration and learning.

The Conflict Management Strategies Scale, developed by DeDreu (2001) and adapted into Turkish by Polat and Metin (2012), was used. The scale has 19 items and five sub-dimensions. As in the Diversity Perspective Scale, each sub-dimension represents a different conflict management strategy, and the total scale score cannot be calculated. There are not any reverse-coded items. The goodness of fit indices of the scale were as follows: $\chi^2/df=1.978$, NFI=0.94, GFI=0.93, RMSEA= 0.054. The Cronbach's Alpha reliability coefficients of the scale were found to be 0.79 for the problem solving, 0.80 for the compromise, 0.75 for the avoiding, 0.78 for the forcing, and 0.73 for the yielding.

2.3.2. Semi-Structured Interview Form Used in the Qualitative Dimension of the Research

The data in the qualitative part of the research were collected with a semi-structured interview form. The questions in the semi-structured interview form to be used in this research are related to the literature on multicultural personality (van der Zee & van Oudenhoven, 2000), diversity perspectives (Podsiadlowski et al., 2013) and conflict management strategies (DeDreu et al., 2001). It has been prepared by taking into account the results obtained as a result of both simple linear regression analysis and multiple linear regression analysis in the quantitative dimension of the research. The questions were designed to explore administrators' perspectives on employing various conflict management strategies, with a specific focus on the avoidance strategy and diversity approaches by focusing on the color-blindness approach, which were among the results of simple linear regression analyses. Also, the questions focused on the reasons behind the impact of reinforcing the homogeneity approach on each conflict management strategy, which was a result of multiple linear regression analysis.

2.4. Data Collection Process

For the quantitative data, the questionnaires were distributed to 820 school administrators, who worked in primary and secondary schools in the provinces of Kocaeli in the 2019-2020 academic year, within the scope of in-service training. For the qualitative data, the data were collected between April 2020 and June 2020, which was during a pandemic. Thus, online interviews were conducted by using semi-structured interview forms.

2.5. Data Analysis

2.5.1. Analysis of the Quantitative Data

In the analysis of the quantitative data, descriptive statistical techniques, simple linear regression, and multiple linear regression were used. The descriptive statistics of the data set include the arithmetic mean and standard deviation values of the variables. A simple linear regression analysis was used to examine the level of prediction of the Multicultural Personality Scale, for which a total score can be obtained. Multiple linear regression analysis was used when examining the predictive degree of the Diversity Perspective Scale and the Conflict Management Scale, whose total scores were not obtained. SPSS 25 package program was used in all analysis processes.

2.5.2. Analysis of the Qualitative Data

In the qualitative aspect of the research, the relationship between school administrators' multicultural personality traits, diversity approaches and conflict management strategies were tried to

be explained and examined in detail. In this direction, the audio recordings taken from the interviews were analyzed by being converted into text by the researcher in detail, including all the details related to the research purpose. The qualitative data of the research were analyzed using the descriptive analysis technique. Within the scope of the qualitative data analysis of the research, firstly, coding was performed to determine what the data obtained from the interviews with the school administrators could mean. Then, the related codes were brought together, and categories were created. In the description and naming of the categories, the theoretical background of the research cases and the findings related to the quantitative data were used as a framework for which the theme and main theme could be evaluated.

2.6. Ethical Concern

Ethics committee approval was received for the research at the meeting of the Kocaeli University Social and Humanities Ethics Committee dated 21/11/2019 and numbered 2019/12.

3. Findings

3.1. Findings on Quantitative Data

Within the scope of the research, descriptive statistics were first examined. The data obtained showed that the multicultural personality traits of the school administrators ($M= 3.60$, $SD= 0.28$) were above the average. The arithmetic mean of school administrators' perceptions of the sub-dimensions of multiculturalism were, respectively, cultural empathy ($M= 3.88$, $SD= 0.36$), social initiative ($M= 3.85$, $SD= 0.48$), openness ($M=3.48$, $SD= 0.46$) emotional stability ($M= 3.33$, $SD=0.42$), and flexibility ($M= 3.11$, $SD=0.42$). When the data on diversity perspectives were examined, school administrators' perceptions of diversity perspectives were respectively color blindness ($M= 4.19$, $SD=0.57$), integration and learning ($M=4.10$, $SD= 0.53$), fairness ($M= 3.86$, $SD= 0.59$), access ($M= 3.82$, $SD= 0.62$) and reinforcing homogeneity ($M= 3.43$, $SD= 0.72$). Finally, school administrators' perceptions of conflict management strategies were respectively avoiding ($M= 3.63$, $SD=0.52$), problem-solving ($M=3.56$, $SD= 0.49$), compromise ($M= 3.09$, $SD= 0.55$), forcing ($M= 3.04$, $SD= 0.63$) and yielding ($M= 2.79$, $SD=0.71$).

Before conducting regression analysis, bivariate correlations between the independent variables were examined for the multicollinearity problem. The results in Table 3 show that the correlation between any two independent variables was not above 0.59. The fact that the correlation between variables did not exceed 0.80 indicates that there is no multicollinearity issue in the dataset. VIF values were also examined to test for multicollinearity. It was found that the VIF values ranged from approximately 1.321 to 1.998. The fact that the VIF values are below 10 supports the conclusion that there is no multicollinearity issue (Stevens, 2009).

Table 3. *The Results of Pearson Correlation Analysis*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Multicultural personality	1	0.23*	0.24*	0.35*	0.15*	0.05	0.19*	0.39*	0.43*	0.34*	0.45*
2. Problem solving		1	0.43*	0.30*	0.39*	0.21*	0.29*	0.21*	0.23*	0.28*	0.04
3. Compromising			1	0.39*	0.46*	0.33*	0.30*	0.22*	0.33*	0.32*	0.14*
4. Avoiding				1	0.45*	0.37*	0.27*	0.23*	0.27*	0.28*	0.20*
5. Forcing					1	0.48*	0.30*	0.12*	0.20*	0.19*	0.02
6. Yielding						1	0.25*	0.07	0.08	0.09	-0.05
7. Reinforcing homogeneity							1	0.29*	0.46*	0.43*	0.17*
8. Color-blindness								1	0.49*	0.47*	0.42*
9. Fairness									1	0.59*	0.52*
10. Access										1	0.36*
11. Integration and learning											1

*p<0.01

In order to examine the relationship between school administrators' perceptions of multicultural personality, diversity perspectives, and conflict management strategies, a simple linear regression analysis was applied. Since the total score for the Multicultural Personality Scale can be calculated, the simple linear regression analysis was conducted for the prediction level of multicultural personality on the other two variables separately. First, the results of the simple linear regression analysis applied to examine the relationship between school administrators' perceptions of multicultural personality traits and their perceptions of diversity perspectives are presented in Table 4.

Table 4. *Simple Linear Regression Analysis Results about the Multicultural Personality's Prediction of the Diversity Approaches*

Variable	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4			Model 5		
	B	β	SE	B	β	SE	B	β	SE	B	β	SE	B	β	SE
Constant	1.714		0.50	1.377		0.38	0.568		0.38	1.171		0.42	1.004		0.34
Reinforcing homogeneity	0.477	0.182	0.14												
Color blindness				0.780	0.375	0.10									
Fairness							0.913	0.425	0.11						
Access										0.736	0.324	0.12			
Integration and learning													0.858	0.443	0.09
R ²	0.033*			0.140*			0.181*			0.105*			0.196*		
F	11.880			56.333			76.056			40.596			84.076		

*p<0.001

When the data in Table 4 are examined. Model 1 was significant ($F=11.880$, $p<0.001$), and multicultural personality predicted the 3% of reinforcing homogeneity ($R^2=0.033$, $t=3.447$). The β value of the model shows that a one-unit change in multicultural personality led to an 18% change in reinforcing homogeneity. The Model 2 was significant ($F=56.333$, $p<0.001$), as well, and multicultural personality predicted the 14% of color blindness ($R^2=0.140$, $t=7.506$). The β value of the model shows that a one-unit change in multicultural personality led to a 38% change in color blindness. When the

Model 3 was examined. It was seen that the model was significant ($F=76.056$, $p<0.001$), and multicultural personality predicted 18% of fairness approach ($R^2 = 0.181$, $t=8.721$). The β value of the model shows that a one-unit change in multicultural personality led to a 43% change in fairness. The next model, Model 4, was significant ($F=40.596$, $p<0.001$), and multicultural personality predicted the 10% of access ($R^2 = 0.105$, $t=6.371$). The β value of the model shows that a one-unit change in multicultural personality led to a 32% change in access. Lastly, Model 5 was also significant ($F=84.076$, $p<0.001$), and multicultural personality predicted 20% of integration and learning approach ($R^2 = 0.196$, $t=9.169$). The β value of the model shows that a one-unit change in multicultural personality led to a 44% change in integration and learning.

Similarly, simple linear regression analysis was applied to examine the relationship between school administrators' perceptions of multicultural personality traits and their perceptions of conflict management strategies (Table 5).

Table 5. Simple Linear Regression Analysis Results for Multicultural Personality's Prediction of the Conflict Management Strategies

Variable	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4			Model 5		
	B	β	SE	B	β	SE	B	β	SE	B	β	SE	B	β	SE
Constant	2.231		0.34	1.515		0.38	1.369		0.35	1.907		0.44	2.224		0.061
Problem solving	0.379	0.221	0.09												
Compromise				0.438	0.220	0.10									
Avoiding							0.626	0.331	0.10						
Forcing										0.315	0.138	0.12			
Yielding													0.157	0.061	0.14
R^2	0.045*			0.049*			0.109*			0.019			0.004		
F	16.118			17.622			42.342			6.686			1.280		

* $p<0.001$

When the data in Table 5 are examined. Model 1 was significant ($F=16.118$, $p<0.001$), and multicultural personality predicted the 5% of problem-solving ($R^2 = 0.045$, $t=4.015$). The β value of the model shows that a one-unit change in multicultural personality led to a 22% change in problem-solving. The Model 2 was significant ($F=17.622$, $p<0.001$), as well, and multicultural personality predicted the 5% of compromise ($R^2 = 0.049$, $t=4.198$). The β value of the model shows that a one-unit change in multicultural personality led to a 22% change in compromise. When the Model 3 was examined, it was seen that model was significant ($F=42.342$, $p<0.001$), and multicultural personality predicted 11% of avoiding approach ($R^2 = 0.181$, $t=8.721$). The β value of the model shows that a one-unit change in multicultural personality led to a 33% change in avoiding. However, model 4 ($F=6.686$, $p=0.101>0.05$), which examines the prediction level of multicultural personality on forcing, and Model 5, which examines the prediction level of multicultural personality on yielding ($F=1.280$, $p=0.259>0.05$) was not found to be significant.

After finishing simple linear regression analysis, multiple linear regression analysis was applied to examine the relationship between diversity approaches and each conflict management strategy. Since the total score for both scales cannot be calculated, the multiple linear regression analysis was conducted to analyze the prediction level of diversity approaches of conflict management strategies. The results are presented in Table 6.

Table 6. Multiple Linear Regression Analysis Results on Predicting Conflict Management Strategies through Diversity Approaches

Models	Variables	Standard error	β	t	p	F	R	R ²
Model 1-Problem Solving	Constant	0.24		10.30	0.00	10.282	0.37	0.13
	Reinforcing homogeneity	0.04	0.19	3.23	0.00			
	Color-blindness	0.06	0.10	1.56	0.12			
	Fairness	0.06	0.04	0.48	0.63			
	Access	0.05	0.18	2.64	0.01			
	Integration and learning	0.06	-0.10	-1.59	0.11			
Model 2-Compromise	Constant	0.27		6.43	0.00	12.273	0.40	0.16
	Reinforcing homogeneity	0.04	0.14	2.49	0.01			
	Color-blindness	0.06	-0.03	-0.48	0.66			
	Fairness	0.07	0.22	3.06	0.00			
	Access	0.06	0.17	2.58	0.01			
	Integration and learning	0.06	-0.06	-1.05	0.29			
Model 3- Avoiding	Constant	0.26		7.99	0.00	9.150	0.35	0.12
	Reinforcing homogeneity	0.04	0.21	3.56	0.00			
	Color-blindness	0.06	0.13	2.01	0.05			
	Fairness	0.07	0.01	0.08	0.94			
	Access	0.06	0.04	0.61	0.54			
	Integration and learning	0.06	0.09	1.45	0.15			
Model 4-Forcing	Constant	0.32		6.74	0.00	7.961	0.33	0.11
	Reinforcing homogeneity	0.05	0.25	0.00	0.00			
	Color-blindness	0.08	-0.02	-0.26	0.80			
	Fairness	0.08	0.06	0.80	0.14			
	Access	0.07	0.06	0.80	0.42			
	Integration and learning	0.07	0.09	-1.51	0.13			
Model 5-Yielding	Constant	0.36		6.28	0.00	4.783	0.26	0.07
	Reinforcing homogeneity	0.06	0.25	4.14	0.00			
	Color-blindness	0.09	-0.01	-0.07	0.95			
	Fairness	0.09	-0.01	-0.14	0.89			
	Access	0.08	0.04	0.50	0.62			
	Integration and learning	0.09	-0.07	-1.17	0.24			

As it can be seen in Table 6, in the first multiple regression model, it was examined how much the school administrators' diversity perspectives predicted the problem-solving dimension, which is one of the sub-dimensions of conflict management strategies, and this model was found to be significant ($F= 10.282$, $p<0.01$), and it was also found that diversity perspectives predicted problem-solving strategy ($F= 10.282$, $p<0.01$). $R=0.365$, $R^2=0.133$); reinforcing homogeneity was found to be the first in the relative importance of all predictive variables on the problem-solving sub-dimension ($\beta = 0.19$). The second multiple regression model examined how much of the difference perspectives predicted the compromise dimension. The analysis was significant ($F= 12.723$, $p<0.01$) and the degree to which the difference perspectives predicted the compromise strategy was also significant ($R= 0.40$, $R^2= 0.16$). Reinforcing homogeneity was found to be third in relative importance on the compromise sub-dimension of all predictive variables ($\beta = 0.14$).

The third multiple linear regression analysis conducted within the scope of the study examined the relationship between diversity perspective and avoiding strategy, and it was found that it was significant ($F= 9.150$, $p<0.01$), and the degree of predicting the avoiding strategy was also significant ($R= 0.35$, $R^2=0.12$). It was seen that reinforcing homogeneity was the first in relative importance on the avoiding sub-dimension of all predictive variables ($\beta = 0.21$). Within the scope of the fourth multiple regression model of the research, the relationship between diversity perspectives and forcing strategy was examined. The results show that the multiple regression analysis performed is significant ($F= 7.961$, $p<0.01$) and the degree of predicting the forcing strategy of the diversity perspectives is also significant ($R= 0.33$, $R^2= 0.11$). In addition, the results of the analysis reveal that reinforcing homogeneity is the first in the relative importance of all predictive variables on the forcing sub-dimension ($\beta = 0.25$). Within the scope of the fifth and last multiple regression model of the research, the results showed that the model was significant ($F= 4.783$, $p<0.01$) and it showed a significant relationship ($R= 0.26$, $R^2= 0.07$). It reveals that reinforcing homogeneity is the first in the relative importance of all predictive variables on the fit sub-dimension ($\beta = 0.25$).

The qualitative data of the research were analyzed in line with the remarkable and unexpected findings from the data obtained in the quantitative dimension of the research designed in explanatory sequential design.

3.2. Findings on Qualitative Data

The first of the unexpected results obtained in the quantitative dimension of the research is that school administrators prefer color blindness the most among the diversity perspectives. The reasons obtained in line with the opinions of the school administrators regarding this issue were grouped under two themes as the reasons related to the administrator and the reasons related to the education system (Table 7).

Table 7. *Reasons for School Administrators to Prefer Color Blindness Approach at the Highest Level*

Themes	Categories	Participants
The reasons related to the administrator	Lack of knowledge	(M2), (M8), (M9), (M10)
	Avoiding responsibility	(M6), (M11)
	Fear of loss of reputation	(M6), (MY1)
	To support those the administrators feel close to	(M5)
	Personal characteristics of the administrator	(M7)
The reasons related to the education system	Inability to see the differences due to the influence of the education system	(M1), (M3), (M8)
	Maintaining school order	(MY1), (M10)
	Lack of planning	(M8), (M9)
	Workload	(M8), (M9)

When the opinions of the school administrators in Table 7 on the reasons related to the administrator are examined, it is possible to say that the school administrators see the lack of knowledge about the characteristics and differences that a leader administrator should have, their tendency to avoiding responsibility, their fear of loss of reputation, administrators' tendency to support the ones they feel close to and their personal characteristics as the reason for preferring color blindness. Below are some example utterances of school administrators:

"Because this is something that requires professionalism. Administrators, guidance counselors and, if necessary, teachers should also be trained. An infrastructure must be created so that it is not ignored. When they don't know these things and don't know what to do, people inevitably don't want to be forced". (M8)

"Sometimes our administrators may hesitate to take responsibility. Or they think that ignoring the problem will solve it. They leave it to time. But as you say, this can cause color blindness. He pretends it didn't happen." (M11)

"The existing wheels are working somehow. Whatever the school is, whether it is a well-known school or a successful school, they do not accept it, because they think that when something different happens to a system that works like this, it will slow down the system and sometimes prevent it. They think their school and themselves will be discredited." (MY1)

"The administrator sees what he knows correctly. He does not pay attention to those who are not close to him. He says he continues with the one closest to him. I think that means moving on with whom is close to him." (M5)

"I take it personally. It's a matter of taking initiative, a matter of being able to lead, a matter of worrying. I see it that way a little (...) I also think that it is a matter of creation." (M7)

School administrators emphasize that dealing with diversities requires knowledge and ability. They underline that school administrators may prefer not to consider differences because they prefer to avoid taking responsibility. It is also stated in the statements of school administrators that school administrators have the potential to see differences as a threat to their organizations or to lose their current position. In addition to these, although it is less described by school administrators, it is possible to say that some school administrators manage the organization only by considering what they see close to themselves and the school administrator's lack of leadership ability is the reason why color blindness is preferred among the diversity perspectives.

When the opinions of school administrators on the reasons related to the education system are examined, the influence of the education system, maintaining the existing school order, lack of planning, extreme workload on school administrators are seen among the reasons to prefer color blindness. Some of the utterances are presented below:

"A strategy has not been adopted in national education, let alone in national education, there should be a country policy regarding this. Administrators are struggling because there is no politics, they do not know what to do, frankly." (M8)

"While you were explaining this, something came up in my mind again. When I think about the examples around a little bit, principals will explain with fancy sentences that s/he sees differences as richness when you talk to them in theory, but in practice, it does not mean much. The school has an existing systematic and the administrators do not want it to be spoiled. Differences also hinder this systematic in their eyes." (MY1)

"(...) every school should have its own plan. The country will have a general framework plan, and the school will apply that plan to itself. However, there is no such plan. Since it does not exist, we cannot include it in the process even though we know the differences." (M8)

"Moreover, administrators work so hard that they may not notice the differences. We really can't spend too much time scrutinizing 'which one has what talent, how much time I spent with him, how much I can benefit from it'." (M9)

The school administrators see the current education system's pushing school administrators not to consider differences and the lack of an education policy regarding this issue as the most important reason for the adoption of the color blindness approach regarding the education system. School administrators also stated that some administrators try to preserve the current functioning of the school in some way, there is no planning regarding the differences in the current education system, and the heavy workload on school administrators due to the fact that there are many important issues to deal with, especially bureaucratic affairs, the reasons for the adoption of the color blindness approach to the education system.

The second and unexpected result obtained in the quantitative dimension of the study is the finding that school administrators mostly prefer to avoiding among the conflict management strategies. As reasons for this issue, school administrators emphasized the principal's approach to conflicts and the characteristics of the conflict parties (Table 8).

Table 8. *Reasons for School Administrators to Choose Avoiding at the Highest Level*

Themes	Categories	Participants
Administrator's approach to conflicts	Believing that conflicts will harm the organization	(M1), (M8), (M10), (M11)
	Paying attention to staying away from issues that may cause conflict	(M4), (MY2)
Characteristics of the conflict parties	The fact that the conflicted person is not open to finding a solution	(M1, M3, M6, M9)
	Lack of knowledge and experience to manage the conflict process	(MY2, M4, M5)

When the statements of the school administrators regarding the approach of the administrators to the conflicts presented in Table 8 are examined, it is seen that they try to stay away from these processes by trying to understand the issues that may cause conflict in advance. Some utterances of school administrators are as follows:

"I would put avoidance in third place. Like I said, we have to from time to time. We live it. Because after a while, it starts to become harmful to your institution. Imagine you are the administrator of a successful organization. You would have avoided it, of course." (M1)

"As I mentioned before, I try to understand beforehand the issues that will create conflict in my school and stay away from these issues. Because the dynamics are so different it is not easy to resolve the conflict and then you have to avoid it." (M4)

The school administrators underlined that they believe that the conflicts will harm the organization, that they will undermine the success of their organizations, and therefore they are directed to prefer the avoidance strategy according to the content of the conflict.

When the opinions of school administrators on the characteristics of the conflict parties are examined, it is seen that the parties to the conflict not choosing to find solutions in the conflict processes, and the lack of knowledge and experience to manage the conflict process as the reasons that lead school administrators to avoidance strategy. Some of the related utterances are as follows:

"(...) Some problems you have to avoid. You come across such a person that no matter what you do, he does not approach the solution. Avoiding is your only option." (M9)

"When conflict occurs, they expect you resolve it. This process is mutual. But do both parties have information on this issue? Do you have experience? How did they resolve their past conflicts? All these factors may also lead administrators to avoid it." (M5)

The school administrators emphasized that sometimes people that have conflicts do not want to solve the situation, they insist on arguing which leads administrators to avoid the conflict. Also, they

mentioned that if parties in conflict do not know how to solve them, the impact of their previous experiences still affects them, school administrators can do nothing but avoid.

Another question addressed in the qualitative dimension of the research is the reasons why school administrators with multicultural personalities prefer avoiding of the conflict management strategies at the highest level. School administrators explained this situation with reasons related to the administrator, reasons related to the education system, reasons related to the school and the nature of the conflict (Table 9).

Table 9. *Reasons for School Administrators with high level of Multicultural Personality to Prefer Avoiding at the Highest Level*

Themes	Categories	Participants
Reasons related to the administrator	Avoiding responsibility	(M5), (M6), (M10), (M11)
	Fear of loss of reputation	(M6), (M7)
	The influence of past experiences	(MY1), (M10)
	Personal characteristics of the administrator	(M3), (M8)
	Lack of knowledge	(M3), (M11), (MY2)
Reasons related to the education system	Legal regulations	(M2), (MY1)
	The effect of unqualified appointment	(M7)
	Feeling unsafe	(M2), (M10)
	The overall impact of the education system	(M3), (MY1), (M8)
	Workload	(MY1), (M9)
Reasons related to the school	Type of schools	(M1), (M9)
	School's stakeholders	(M5), (M8)
	Tendency to maintain school climate	(M3)
Reasons related to the nature of the conflict	Personality traits of conflict parties	(M1, M3, M6, M9)

When the reasons related to the administrator, which is the first of the reasons why school administrators with multicultural personality prefer to avoid the highest level of avoidance, are examined, it is seen that school administrators who prefer to avoid conflict avoid taking responsibility, are afraid of loss of reputation, are under the influence of past experiences, and their personal characteristics and lack of knowledge cause them ignoring the current problem. Some of the example utterances are presented below:

"I think that the administrators did not want to take responsibility, they made such a decision because of an approach such that 'they should stay away from me, and solve it among themselves'." (M5)

"The biggest reason people run away is the problems with their position. Fear of not losing it, that it might be taken away from me or that bigger things might happen to me." (M7)

"There are old, classical methods. In my opinion, the strategy that has been used for years in the resolution of conflicts is avoidance and it is thought to give a solution. But we don't always see the whole picture. This is because it is known that this problem can be solved like this. It has not been dug deep." (MY1)

"Feeling (conflict) is also a matter of leadership quality. It's also about personality. Some people do not dare to do such things or cannot find the strength for themselves. He may not have self-confidence. That's why he prefers to avoid it or delegate it to someone else, rather than going over the issue." (M8)

"There may also be a lack of knowledge of school administrators. It could also be because they don't know how to manage conflicts." (M11)

It is seen that school administrators who do not have the knowledge and skills to manage conflict, which is one of the characteristics that an effective leader should have, would prefer to avoid. In addition, school administrators emphasized the effect of school administrators' experiences in the past years and the tendency of school administrators' characters to avoid avoidance strategy as the reason for preferring avoidance in the conflict process.

When the opinions of school administrators on the reasons related to the education system are examined, some of the utterances are presented below:

"We are having a lot of problems because of the system. Let me give a simple example. When the school principal is involved in a negative situation, the school administration is alone when the police come (...) It's all because of the system." (MY1)

"There was a great slaughter in the National Education in 2015, even a little earlier. Many administrators changed during that period. We called it the executive slaughter. Many administrators were brought to certain levels without taking any exams or interviews. So, they faced the problem of 'I could get in trouble at any moment' and they avoided conflict." (M7)

"The school gate is open 24 hours a day. To everyone. The person comes and knocks on your door comfortably. We haven't forgotten the administrator who was shot with a shotgun. They want to stay away from conflict because it is not a safe environment. Because the person says 'I have a family'." (M2)

"It may also be a systemic reason. The overall structure of the education system is not very supportive." (MY1)

"(...) It is something that tires the administrator as well. Administrators already have a workload, and we probably don't want to worry about them, we don't want to waste our energy. That's why we ignore some things. But these problems can break out in another way. That's why most of us may be avoiding them." (M9)

When the utterances are examined, it is seen that they emphasized in the existing laws, school administrators are left alone in any problem that may arise, that the expectations of the laws and the education system from the school administrator are almost exclusively about paperwork and that these should be changed. In addition, the school administrator who knows that the appointments made in a certain period are made without any exam or interview, therefore, the school administrators who are appointed in this period try to avoid conflicts because they believe that they will easily lose their current position, and that everyone can easily enter the school and reach the principal or vice principals due to insufficient school security. School administrators who stated that they were afraid to experience conflicts stated that they did not want to tire their minds for the avoidance solution, as the legislation and processes in the education system brought a high workload to the school administrator.

As it can be seen in Table 9, the next theme is reasons related to schools. The type of school, schools' stakeholders and administrators' tendency to maintain school climate. Some of the example utterances are as follows:

"There are different kinds of schools. Maybe we have administrators who had to solve it this way in some schools. I didn't study at any kind of school, but at the school where I did, luckily, I didn't have to use avoidance. Nothing will be resolved." (M1)

"Solving is much more difficult. We work with both students and parents. Everyone has very different perspectives. Consider your student's parent. Someone has a different view, he has a view on life, he has a perception. The other is different. It's not that easy to bring them together." (M8)

"I think they avoided in order to maintain the current climate, a positive organizational climate, relatively positive." (M3)

When the opinions of school administrators on school-related reasons are examined, it is seen that different school types have different dynamics, and therefore, some school administrators may prefer to avoid conflicts in school. In addition, it is seen that school administrators emphasize that the school has many stakeholders, that each of them will have different perspectives to conflict, and that school administrators may prefer to avoid conflicts in order to maintain a positive school climate in their opinion.

Regarding the reasons related to the nature of the conflict, the administrators mentioned personality traits of parties. The sample utterance is presented below:

"I actually think technically: Conflict is a good thing. But the maturity of the two groups is very important. How they reach to the conclusion is very important. This can be very beneficial for the school, on the contrary, it can turn into a fight." (M9)

For the personality traits category of the conflict parties, school administrators emphasized that the parties in conflict are not inclined to solve problems, understand the other person and respect differences, and encounter people who are psychologically prone to conflict as it be seen in their utterances.

The last dimension, which is considered in the qualitative dimension of the research, is the reasons why school administrators with multicultural personality prefer the approach of supporting homogeneity to a certain extent, among the diversity approaches in all conflict management strategies, in line with the findings obtained in the quantitative dimension. School administrators

discussed the reasons for this situation in two themes: reasons related to the administrator and reasons related to the education system (Table 10).

Table 10. *The Reasons why School Administrators with Multicultural Personalities Prefer Supporting Homogeneity from Diversity Approaches in Conflict Management Process to a certain extent*

Themes	Categories	Participants
Reasons related to the administrator	Asking opinions of other administrators	(M3), (M10)
	Fear of loss of reputation	(M2), (M6)
	The influence of past experiences	(M4), (MY1)
	Personal characteristics of the administrator	(M2), (MY2), (M9), (M11)
	Lack of knowledge	(M4), (M9)
	The older generation impact	(M2), (M11)
Reasons related to the education system	The overall impact of the education system	(M3)
	Workload	(M7), (MY1)

As it can be seen in Table 10, the school administrators' views on the reasons related to the administrator were gathered under the categories of asking opinions of other administrators, fear of loss of reputation, the influence of past experiences, personal characteristics of them, their lack of knowledge and older generations' impact. Some of the sample utterances are:

"Could this conflict resolution job be a chronic problem as soon as school principals enter the system, rather than managing differences multiculturalism? Like gene transfer. That's how it is when you're a administrator. All administrators talk to each other. What the system brings to you. The suggestions of the people in the upper level may be the branch administrators or the district administrators." (M3)

"(...) We are also obsessed with staying stubbornly in some positions, we put tremendous pressure on it. We have an understanding that if you leave this seat, you will be finished. This pushes us towards uniformity even more, seeing everyone the same." (M6)

"I honestly do not think that many school administrators have much knowledge and experience on how to approach conflicts. How do they solve it? The administrators from the past do it the way they do, how they learn from their own administrators. They're diving headlong into it, so to speak." (M4)

"I think this is related to how open school administrators are to adopting differences in terms of personality and outlook on life. Even though they are multicultural, they prefer to ignore the differences." (M11)

"They may not have noticed. Or they may not know how to solve this problem in general, even if they realize it. So, when we meet, we may not know how to solve it. I don't think we know either situation very well, either." (M9)

"Management is a multidimensional concept that includes keeping up with the times. This is essential for an administrator. The person who sees differences in school as wealth has a mission and vision. This person does not refuse. But on the other hand, the 25-26-year-old administrator says that he has reached a certain age, will he deal with it from this age onwards." (M2)

School administrators described that most school administrators asked their colleagues for their opinions on a problem they encountered, and they preferred to follow the same path because most of the school administrators they received opinions from were prone to homogeneity. In addition to these, school administrators who stated that school administrators who do not want to lose their position would not attach the necessary importance to differences, emphasized that in this case, their previous experiences, experiences and what they saw from their own administrators had an effect. Another point described by school administrators is that the current school administrators have insufficient knowledge about the subject and how to manage diversities and conflicts, and the administrators should be supported with in-service training on these issues. Finally, school administrators described the fact that school administrators, who are actively working as school principals, stay away from the differences that are the necessity of the age.

When the opinions of school administrators about the reasons related to the education system are examined, it can be seen that they underlined the overall impact of education system and workload. Some of the example utterances are:

"(...) It's about being indebted to someone. Is this why school principals often avoid it? It even ignores the differences. He cannot pull himself out of the system in such a place. You will solve a problem of the school, but you cannot control the parent. I think that because you have such an organic bond, he avoids it because of this. You enter the system; they say never mind." (M3)

"It may be because it is seen as a workload, this is an extra job. 'Who will deal with it? Who will sit down and talk to them? Who will give their energy and time?' Dealing with and solving them requires serious effort and time." (MY1)

It is seen that the administrators describe the existence of stakeholders that they are attached to and cannot act independently from them in order to manage the school. In addition, it is seen that school administrators describe the fact that the bureaucratic workload on them may have pushed the school administrators to ignore the differences.

4. Conclusion, Discussion and Suggestions

This study examines the relationship between school administrators' multicultural personality traits, diversity perspectives and conflict management strategies. Within the scope of the research, it was first tried to describe how the multicultural personality traits of school administrators were. It was observed that school administrators' perceptions of multicultural personality traits were above the average. Another finding obtained in the quantitative dimension of the study is that school administrators have the highest average of cultural empathy, one of the sub-dimensions of multicultural personality. This dimension was followed by social initiative, openness, emotional stability and flexibility sub-dimensions, respectively. Van Oudenhoven and van der Zee (2002) obtained similar findings with the quantitative dimension of this study in their study on students. In the study of Van Oudenhoven and van der Zee (2002), it is seen that the highest averages of the students belong to the cultural empathy, and the lowest averages belong to the flexibility sub-dimension. Çalışkan and Işık (2016) found that the highest average of the sub-dimensions of multicultural personality belongs

to the dimension of cultural empathy, and the lowest average belongs to the dimension of emotional stability. It is possible to explain the difference in the averages of the sub-dimensions by the fact that the work area of the sample from which the data is collected is different from the education sector.

Secondly, the perceptions of school administrators regarding diversity perspectives were examined in the quantitative dimension of the study, and it was seen that the highest average belonged to the color-blindness approach. Integration and learning, fairness, access and reinforcing homogeneity approaches followed respectively. The school administrators divided the reasons for choosing color-blindness into two as reasons related to the administrator and related to the education system. School administrators, emphasized the lack of knowledge, fear of loss of reputation, unwillingness to take responsibility, their tendency to support the people they feel close to, and their personality traits under the influence of the education system. They mentioned ensuring the continuity of the current order in the school, not having a plan for differences and the burden of their workload as the reasons related to the education system.

The school administrators' tendency to support the people they feel close to, which is one of the reasons why they prefer the color-blindness approach, is similar to the findings of the study conducted by Başkan et al. (2019). Başkan et al. (2019) stated that school administrators prefer to work with those they feel close to. Jansen et al. (2016) found that the color-blindness approach provides job satisfaction in the majority group of employees, but in cases where a multicultural approach is adopted by the minority group, job satisfaction and social self-esteem. They found that they could feel as part of the group. It is possible to say that this finding of Jansen et al. (2016) coincides with the reasons why school administrators in this study want to maintain the current order at school and tend to support people close to them.

The finding that school administrators prefer color-blindness the most among the diversity perspectives is similar to the studies in the related literature. For example, in their study examining the relationship between diversity perspectives in schools and teachers' happiness, Arslan and Polat (2021) found that teachers preferred the color-blindness approach the most, similar to the school administrators in this study. In the related study of Arslan and Polat (2021), the approach to color-blindness is followed by integration and learning, reinforcing homogeneity, fairness and access, respectively. The finding that school administrators use the approach of reinforcing homogeneity at lowest level differs from the related studies in the literature. For example, Arslan and Polat (2021) stated that teachers preferred the approach of reinforcing homogeneity in the third place among 5 perspectives. It is possible to say that the reason why the teachers in the study of Arslan and Polat (2021) preferred the reinforcing homogeneity among the diversity perspectives in the third place is that the problems faced by school administrators and teachers and arising from the differences of individuals differ from each other in terms of type and content.

Another variable of the research is the conflict management strategies used by school administrators. In the quantitative part of the study, it was found that the most preferred conflict management is avoiding. This strategy was followed by problem solving, compromise, forcing and yielding, respectively. In the qualitative dimension of the study, the opinions of school administrators about the fact that school administrators prefer to avoid conflicts mostly, which is a remarkable finding obtained in the quantitative dimension of the research, were collected. It was seen that school administrators explained this situation with the differentiation of the administrator's approach to conflicts and the characteristics of the conflict parties. School administrators stated that some administrators stay away from conflicts as they see conflicts as a factor that will harm the organization. Some school administrators stated that school administrators try to stay away from issues that may cause conflict.

The finding of school administrators' preferences of avoiding mostly coincides with the literature. Özkara and Tunç (2020) stated that according to the opinions of teachers, school

administrators mostly use avoiding strategy and this strategy is followed by problem solving, compromise, forcing and yielding strategies, respectively. Koçak and Başkan (2013), on the other hand, stated that, unlike the findings of this study, the school principals mostly preferred the compromise strategy in the management of the conflicts that the teachers experienced among themselves, and this strategy was followed by the strategies of problem solving, avoiding, forcing and yielding, respectively.

Another interesting finding obtained in the quantitative part of the study, school administrators with multicultural personality were found to choose avoiding strategy mostly. The school administrators mentioned it was because of the reasons related to the administrator, the education system, the school and the nature of the conflict. They also underlined that the ones who avoid responsibility and do not want to lose their reputation may avoid conflicts due to their past experiences, personality traits and lack of knowledge. School administrators emphasized that school administrators who do not feel safe and who have a heavy workload will avoid conflicts even if they have multicultural personalities. In addition, they stated that current legal regulations oblige the administrator to deal with paperwork which can be one of the reasons for avoiding conflicts. School administrators, who stated that the type of school where the conflict took place and its stakeholders would lead school administrators to avoid conflicts even if they have multicultural personalities, stated that the personality traits of the conflict parties were effective in choosing the avoidance strategy. Vallone et al. (2022) stated that teachers with low social initiative and flexibility prefer the avoidance strategy in their study examining the relationship between multicultural personality traits and intercultural conflict management strategies. The reasons for not wanting to lose one's reputation and avoiding responsibility can be said to coincide with the lack of social initiative and lack of flexibility as stated by Vallone et al. (2022).

The last finding of the quantitative dimension of the research was related to the level of the perceptions of multicultural school administrators regarding diversity perspectives to predict their preferences for conflict management strategies. It is an interesting finding that school administrators with multicultural personality adopt a certain percentage of reinforcing homogeneity in all conflict management strategies. In the qualitative aspect of the research, school administrators explained this situation with reasons related to the administrator and the education system. They stated that their colleagues, whom the school administrators consult, are also prone to support homogeneity and, with the influence of the older generation, reinforcing homogeneity is adopted as one of the diversity perspectives while managing conflicts. School administrators also stated that their fear of loss of reputation, lack of knowledge and personality traits, which they count among the reasons for preferring color-blindness and avoiding, were also effective in preferring the reinforcing homogeneity to a certain extent. They also emphasized that the overall impact of the workload and the education system also had an impact on this. Podsiadlowski et al. (2013) stated there are some organizations that adopt this approach, and differences can pose a threat to these organizations and that considering differences can harm organizations; therefore, the administrators of these organizations can adopt the aforementioned perspective, which coincide with school administrators' views. School administrators stated that they prefer the avoiding with the approach of supporting color-blindness and homogeneity due to their personal characteristics, lack of knowledge, general structure of the education system, workload, and not feeling safe with the perspective of the other party to conflicts. It is possible to say that they should be supported in the management of conflicts related to diversities.

As any other researches, this one has some limitations. Firstly, this research is limited to the data obtained in 2019-2020 academic year. Also, the data were gathered from only school administrators who worked in Kocaeli district. Lastly, the data were limited to the scales used. If it is necessary to offer suggestions for researchers and practitioners in line with the findings obtained as a result of the research, the researchers can conduct other researches in which the data would be gathered from other stakeholders of schools, such as teachers. Also, studies can be conducted in

different districts in order to understand the big picture in Türkiye. Similar studies can be conducted in other countries to enrich the literature. When it comes to practitioners, first of all, it is necessary to support school administrators and teachers with in-service training on diversities and conflict management, to solve the security problems in schools with the legal regulations to be made, to increase the activities that will bring together individuals with differences in schools, social activities. It is recommended to organize informative seminars and to conduct researches in which the opinions of other stakeholders of the school are collected in order to deal with the situation more comprehensively.

References

- Ateş, A., & Ünal, A. (2021). The relationship between diversity management, job satisfaction and organizational commitment in teachers: A mediating role of perceived organizational support. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 21(1), 18-32.
- Arslan, Y., & Polat, S. (2016). Farklılık Yaklaşım Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 95-106.
- Arslan, Y., Polat, S. (2021). Do diversity perspectives affect happiness at work? A study of teachers in Turkey. *International Journal of Educational Management*, 35(3), 621-639.
- Aseery, M., Mahran, S., & Felemban, O. (2023). The relationship between emotional intelligence and conflict management strategies from the nurse managers' perspective. *Cureus*, 15(3).
- Bakaç, N., Okçu, V., & Erdem M. (2018). Farklılıkların yönetimine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 7(2), 19-56.
- Bettmann, E. H., & Moore, P. (1994). Conflict resolution programs and social justice. *Education Urban Society*, 27 (1), 11-22.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). Örneklem yöntemleri. In *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, pp. 79-100.
- Chun, E., & Evans, A. (2023). *Conducting an institutional diversity audit in higher education: A practitioner's guide to systematic diversity transformation*. Taylor & Francis.
- Cox, T. H., & Blake, S. (1991). Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness. *Academy of Management Perspectives*, 5(3), 45-56.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). Choosing a mixed method design. In *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 53-107.
- Çalışkan, S., Işık, İ. (2016). Are you ready for the global change? Multicultural personality and readiness for organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 29(3), 404 – 423.
- Dana, D. (2001). *Conflict resolution: Mediation tools for everyday worklife*. NewYork: McGraw-Hill.
- De Dreu, C. K. W., Evers, A., Beersma, B., Kluwer, E. S., & Nauta, A. (2001). A theory-based measure of conflict management strategies in the work place, *Journal of Organizational Behavior*, 22, 645-668.
- De Dreu, C. K., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 88(4), 741-749.
- Denzin, N.K. (1978). *Sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Desivilya, H. S., & Yagil, D. (2005). The role of emotions in conflict management: The case of work teams. *International Journal of conflict management*, 16(1), 55-69.
- Düzyol, S., & Ada, Ş. (2021). Öğretmenlerin politik becerileri ile çatışma yönetimi stratejilerini kullanımları arasındaki ilişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 452-469.
- Dwyer, C., & Buckle, J. L. (2009). The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54-63.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE Publications, Inc.
- Garson, G. D. (2015). *Missing value analysis and data imputation*. Ashebora: Statistical Hall, J. (1996). *Conflict management survey: A self-assessment of your management of the dynamics of conflict*. The Woodlands, TX: Telometrics International
- Hubbard, E. (2004). *The manager's pocket guide to diversity management*. Massachusetts: Human Resource Development Press, Inc.
- Jangsiriwattana, T., & Duangkumnerd, V. (2023). Enhancing knowledge sharing in organizations through the proactive personality of employees. *Polish Journal of Management Studies*, 28.

- Jannesari, M., Stoermer, S., & Selmer, J. (2024). Self-initiated expatriates in China: multicultural personality traits, frequency of interaction and host country nationals' satisfaction with SIE performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 35(18), 3053-3080.
- Jansen, W. S., Vos, M. W., Otten, S., Podsiadlowski, A., & van der Zee, K. I. (2016). Colorblind or colorful? How diversity approaches affect cultural majority and minority employees. *Journal of Applied Social Psychology*, 46(2), 81-93.
- Khan, K., & Javaid, Z. K. (2023). Analyzing Employee Performance through Workforce Diversity Management: Role of Workforce Diversity Characteristics. *Foundation University Journal of Business & Economics*, 8(2), 85-101.
- Kirchmeyer, C., & Cohen, A. (1992). Multicultural groups: Their performance and reactions with constructive conflict. *Group Organization Management*, 17(2), 153-170.
- Koçak, S., & Başkan, G. A. (2013). Okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetim yöntemlerinin etkililik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 212-224.
- Kurtulmuş, M. (2016). The effect of diversity management on teachers' organizational commitment and organizational citizenship behavior. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 6(3), 277-302.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE, Publications.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New York: John Wiley Sons Inc.
- Miles, M.B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2. ed.)*. London
- Mor, K., Gündemir, S., & van der Toorn, J. (2024). Celebrating the "invisible": The role of organizational diversity approaches on attracting and retaining LGBTQ+ talent. *Journal of Business and Psychology*, 1-25.
- Özkara, E., & Tunç, B. (2020). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3), 1023-1050.
- Özmen, F., & Aküzüm, C. (2010). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışma çözümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(2), 65-75.
- Patton, MQ. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *HSR: Health Services Research*. 34 (5) Part II, 1189-1208.
- Podsiadlowski, A., Gröschke, D., Kogler, M., Springer, C., & van der Zee, K. (2013). Managing a culturally diverse workforce: Diversity Perspectives in Organizations. *International Journal of Intercultural Research*, 37(2), 159-175.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154-164.
- Polat, S., & Metin, M. A. (2012). The relationship between the teachers' intercultural competence levels and the strategy of solving conflicts. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 1961-1968.
- Popescu, A. D., Borca, C., & Baesu, V. (2014). A study on multicultural personality. *Cross-Cultural Management Journal*, 16(1), 147-156.
- Poquiz, M. R., Hassan, R., & Ahmed, S. (2023). Gender diversity management practices in the hotel industry: An analysis of the Philippine hotel industry. *International Journal of Management*, 1(1).
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368-376.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (Vol. 5)*. Boston, MA: Pearson.

- Tekin, Ö. A., Turan, S. N., Özmen, M., Turhan, A. A., & Kökcü, A. (2012). Beş faktör kişilik özellikleri ve örgütsel çatışma yönetimi arasındaki ilişkiler: Ankara'daki beş yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir uygulama. *Journal of Yasar University*, 27(7), 4611-4641.
- Toma, C., & Martin, A. (2024). Diversity management approaches for organizational justice: Insights from Belgian hospitals. *Working Papers CEB*, 24.
- Tozkoparan, G. (2013). Beş faktör kişilik özelliklerinin çatışma yönetim tarzlarına etkisi: Yöneticiler üzerinde bir araştırma. *AİBÜ-İİBF Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (2), 189-231.
- Tracey, J. B., Le, V., Brannon, D. W., Crystal-Mansour, S., Golubovskaya, M., & Robinson, R. N. (2023). The influence of diversity management initiatives on firm-level diversity: evidence from the restaurant and foodservice industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 35(11), 4010-4030.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49(49), 129-166.
- Vallone, F., Dell'Aquila, E., Dolce, P., Marocco, D., & Zurlo, M. C. (2022). Teachers' multicultural personality traits as predictors of intercultural conflict management styles: Evidence from five European countries. *International Journal of Intercultural Relations*, 87, 51-64.
- Van Der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European journal of personality*, 14(4), 291-309.
- Van Oudenhoven, J. P., & Van der Zee, K. I. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 679-694.
- Vestal, B. D. (2011). *An investigation of preferred conflict-management behaviors in small-school principal*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A and M University.
- Yakunina, E. S., Weigold, I. K., Weigold, A., Hercegovac, S., & Elsayed, N. (2012). The multicultural personality: Does it predict international students' openness to diversity and adjustment?. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 533-540.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki*. Unpublished master thesis, Hacettepe University Institute of Social Sciences, Ankara.

Geniş Özet

Giriş

Gelişen teknoloji, iletişim ve ulaşım araçları, farklı kültürlerden gelen bireylerin bir arada yaşamalarını, eğitim almalarını ve çalışmaları mümkün kılmaktadır. Bu durum, kültürel farklılıklardan kaynaklanan çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmesini zorunlu hale getirmektedir. Çatışma, bir grup üyeleri arasındaki mevcut veya algılanan farklılıklardan kaynaklanan gerilim süreci olarak tanımlanabilir. Araştırmalar, organizasyon yöneticilerinin zamanlarının yarısını çatışma süreçleriyle ilgilenmekle geçirdiklerini göstermektedir. Bu bağlamda, organizasyonel çatışma yönetim stratejilerinin kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Kültürel kişilik, bireylerin farklı kültürlerle etkileşim süreçlerinde aktif rol alabilme, çok kültürlü bir ortamda profesyonel olarak başarılı olma ve bu ortama kişisel olarak uyum sağlama yeteneğini etkileyen bir kavramdır. Van der Zee ve Van Oudenhoven (2000) tarafından geliştirilen Kültürel Kişilik Modeli, kültürel kişiliği beş boyutta ele almaktadır: kültürel empati, açıklık, duygusal istikrar, sosyal inisiyatif ve esneklik. Bu kişilik özellikleri, bireylerin çatışmaları nasıl yöneteceğini de etkilemektedir.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, açıklayıcı sıralı karma desende tasarlanmıştır. Çalışmanın örneklemi 475 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın

nicel boyutunda, okul yöneticilerinden veri toplamak için Kültürel Kişilik Ölçeği, Farklılık Yaklaşımları Ölçeği ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Nitel boyutta ise nicel boyutta elde edilen bulguların derinlemesine anlaşılabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve 13 okul yöneticisi ile görüşmeler yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında ilk olarak tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Elde edilen veriler, okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin ($M=3.60$, $SD=0.28$) ortalamasının üzerinde olduğunu göstermiştir. Okul yöneticilerinin çok kültürlülüğün alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları sırasıyla şu şekildedir: Kültürel empati ($M=3.88$, $SD=0.36$), sosyal girişim ($M=3.85$, $SD=0.48$), açıklık ($M=3.48$, $SD=0.46$), duygusal denge ($M=3.33$, $SD=0.42$) ve esneklik ($M=3.11$, $SD=0.42$). Farklılık yaklaşımlarına ilişkin veriler incelendiğinde, okul yöneticilerinin farklılık yaklaşımlarına ilişkin algıları sırasıyla şu şekildedir: Renk körlüğü ($M=4.19$, $SD=0.57$), tümleştirme ve öğrenme ($M=4.10$, $SD=0.53$), eşitlik ($M=3.86$, $SD=0.59$), erişim ($M=3.82$, $SD=0.62$) ve homojenliğin desteklenmesi ($M=3.43$, $SD=0.72$). Son olarak, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algıları sırasıyla şu şekildedir: Kaçınma ($M=3.63$, $SD=0.52$), problem çözme ($M=3.56$, $SD=0.49$), uzlaşma ($M=3.09$, $SD=0.55$), hükmetme ($M=3.04$, $SD=0.63$) ve uyma ($M=2.79$, $SD=0.71$).

Çok kültürlü kişiliğin farklılık yaklaşımlarını yordama düzeyinin incelenmesi için basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde Model 1'in anlamlı olduğu görülmüştür ($F=11,880$, $p<0,001$) ve çok kültürlü kişilik, homojenliğin desteklenmesinin %3'ünü açıklamaktadır ($R^2=0,033$, $t=3,447$). Modelin β değeri, çok kültürlü kişilikteki bir birimlik değişikliğin, homojenliğin desteklenmesinde %18'lik bir değişikliğe yol açtığını göstermektedir. Model 2 de anlamlıdır ($F=56,333$, $p<0,001$) ve çok kültürlü kişilik, renk körlüğünü %14 oranında açıklamaktadır ($R^2 = 0.140$, $t=7.506$). Modelin β değeri, çok kültürlü kişilikteki bir birimlik değişikliğin, renk körlüğünde %38'lik bir değişikliğe yol açtığını göstermektedir. Model 3 incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu ($F=76,056$, $p<0,001$) ve çok kültürlü kişiliğin eşitlik yaklaşımının %18'ini açıkladığı görülmüştür ($R^2 = 0.181$, $t=8.721$). Modelin β değeri, çok kültürlü kişilikteki bir birimlik değişikliğin eşitlik yaklaşımında %43'lük bir değişikliğe yol açtığını göstermektedir. Bir sonraki model, Model 4 de anlamlıdır ($F=40,596$, $p<0,001$) ve çok kültürlü kişilik, erişimi %10 oranında açıklamaktadır ($R^2 = 0.105$, $t=6,371$). Modelin β değeri, çok kültürlü kişilikteki bir birimlik değişikliğin erişimde %32'lik bir değişikliğe yol açtığını göstermektedir. Son olarak, Model 5 de anlamlıdır ($F=84,076$, $p<0,001$) ve çok kültürlü kişilik, tümleştirme ve öğrenme yaklaşımının %20'sini açıklamaktadır ($R^2 = 0.196$, $t=9.169$). Modelin β değeri, çok kültürlü kişilikteki bir birimlik değişikliğin tümleştirme ve öğrenme yaklaşımında %44'lük bir değişikliğe yol açtığını göstermektedir.

Çok kültürlü kişiliğin çatışma yönetimi stratejilerini yordama düzeyinin incelenmesi için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda Model 1'in anlamlı olduğu görülmüştür ($F=16,118$, $p<0,001$) ve çok kültürlü kişilik, problem çözmenin %5'ini açıklamaktadır ($R^2 = 0,045$, $t=4,015$). Modelin β değeri, çok kültürlü kişilikteki bir birimlik değişikliğin problem çözmede %22'lik bir değişikliğe yol açtığını göstermektedir. Model 2 de anlamlıdır ($F=17,622$, $p<0,001$) ve çok kültürlü kişilik, uzlaşmanın %5'ini açıklamaktadır ($R^2 = 0,049$, $t=4.198$). Modelin β değeri, çok kültürlü kişilikteki bir birimlik değişikliğin uzlaşmada %22'lik bir değişikliğe yol açtığını göstermektedir. Model 3 incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu ($F=42,342$, $p<0,001$) ve çok kültürlü kişiliğin kaçınma yaklaşımının %18'ini açıkladığı görülmüştür ($R^2 = 0,181$, $t=8.721$). Modelin β değeri, çok kültürlü kişilikteki bir birimlik değişikliğin kaçınmada %33'lük bir değişikliğe yol açtığını göstermektedir. Ancak, çok kültürlü kişiliğin hükmetmeyi ne kadar açıkladığını inceleyen Model 4 ($F=6,686$, $p=0,101>0,05$) ve çok kültürlü kişiliğin uyum sağlamayı ne kadar açıkladığını inceleyen Model 5, ($F=1,280$, $p=0,259>0,05$) anlamlı bulunmamıştır.

Nitel bulgular, okul yöneticilerinin farklılık ve çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin derinlemesine bir anlayış sunmaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler, yöneticilerin çoğunlukla kaçınma stratejisini tercih ettiklerini ve renk körlüğü yaklaşımını benimsediklerini göstermiştir. Yöneticiler, bu tercihlerin ardında yatan nedenleri, eğitim sistemi, iş yükü, kişilik özellikleri ve okullardaki paydaşların özellikleriyle ilişkilendirmiştir. Özellikle, eğitim sisteminin mevcut yapısı ve yoğun iş yükü, yöneticilerin farklılıkları yönetmek yerine çatışmalardan kaçınma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır.

Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi ve farklılık yaklaşımları konusundaki tercihleri, eğitim sisteminin karmaşıklığı ve bürokratik yapısıyla doğrudan bağlantılıdır. Eğitim sisteminin mevcut yapısı, yöneticilerin zaman ve kaynak kullanımını optimize etmelerini zorlaştırmaktadır. Yöneticilerin, çatışma durumlarında daha aktif ve çözüme yönelik stratejiler geliştirmek yerine, kaçınma stratejisini benimsemeleri, bu yapısal zorlukların bir yansımasıdır. Eğitim sistemindeki yoğun bürokratik süreçler, yöneticilerin karşılaştıkları sorunları hızla ve etkin bir şekilde çözmelerini engelleyebilir. Bu durum, yöneticilerin çatışma durumlarını görmezden gelerek veya erteleyerek iş yüklerini hafifletme eğiliminde olmalarına yol açabilir.

Kaçınma stratejisi, kısa vadede yöneticilere rahatlama sağlasa da uzun vadede sorunların daha da karmaşık hale gelmesine neden olabilir. Yöneticiler, bu stratejiyi benimsediklerinde, çatışmaların kökenine inip kalıcı çözümler üretmek yerine, geçici çözümlerle durumu idare etme yolunu seçerler. Bu durum, okul ortamında gerilimlerin birikmesine ve ilerleyen dönemlerde daha büyük problemlere yol açabilir. Çatışmaların çözülmemesi hem öğretmenler hem de öğrenciler arasındaki ilişkileri olumsuz etkileyebilir ve eğitim kalitesini düşürebilir.

Renk körlüğü yaklaşımı, yöneticilerin farklılıklarla başa çıkma stratejilerinde belirgin bir rol oynamaktadır. Renk körlüğü, farklılıkları görmezden gelme ve herkesi aynı şekilde muamele etme eğilimidir. Bu yaklaşım, yüzeyde adil ve eşitlikçi bir politika gibi görünse de aslında bireylerin benzersiz ihtiyaçlarını ve deneyimlerini göz ardı eder. Okul yöneticileri, bu yaklaşımı benimseyerek, öğrencilerin ve personelin farklı kültürel ve sosyo-ekonomik geçmişlerini yeterince dikkate almamış olabilirler. Bu durum, bazı grupların ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine ve potansiyel olarak dışlanmalarına neden olabilir.

Yöneticilerin renk körlüğü yaklaşımını benimsemelerinin ardında, eğitim sisteminin genellikle standartlaştırılmış ve homojenleştirilmiş bir yapıya sahip olması yatmaktadır. Eğitim politikaları ve programları, genellikle geniş bir öğrenci kitlesine hitap edecek şekilde tasarlandığından, bireysel farklılıkları göz ardı etme eğilimindedir. Bu durum, yöneticilerin de benzer bir yaklaşımı benimsemelerine neden olabilir. Renk körlüğü stratejisi, yöneticilere farklılıklarla ilgili potansiyel olarak karmaşık ve hassas konuları ele alırken güvenli bir yol sunar. Ancak, bu yaklaşım, uzun vadede, okul topluluğunun çeşitli ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilir.

Eğitim sisteminin mevcut yapısı ve yoğun iş yükü, yöneticilerin farklılıkları yönetmek yerine çatışmalardan kaçınma eğiliminde olmalarına katkıda bulunan önemli faktörlerdir. Eğitim sisteminde, yöneticilerin görevleri ve sorumlulukları genellikle ağır ve zaman alıcıdır. Bu durum, yöneticilerin çatışma durumlarına etkili bir şekilde müdahale edebilmek için yeterli zamanı ve enerjiyi bulmalarını zorlaştırır. Yoğun iş yükü, yöneticilerin çatışma çözümü için gerekli olan analitik düşünme ve problem çözme süreçlerini uygulamalarını engelleyebilir. Bu nedenle, yöneticiler, çatışma yönetiminde daha kolay ve az zaman alıcı olan kaçınma stratejisine yönelebilirler.

Ayrıca, eğitim sistemindeki mevcut yapı, yöneticilerin profesyonel gelişimlerine ve çatışma yönetimi konusundaki eğitimlerine yeterli önem verilmediğini gösterebilir. Yöneticilerin, çatışma yönetimi ve farklılık konularında yeterince donanımlı olmamaları, bu konularla başa çıkmada daha az

etkili olmalarına neden olabilir. Bu durum, eğitim politikalarının ve uygulamalarının, yöneticilerin bu alandaki bilgi ve becerilerini artıracak şekilde yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminde, yöneticilere yönelik çok kültürlü eğitim programlarının ve çatışma yönetimi eğitimlerinin yaygınlaştırılması, bu alandaki eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, nitel bulgular, okul yöneticilerinin farklılık ve çatışma yönetimi yaklaşımlarının, eğitim sisteminin yapısı, iş yükü, kişilik özellikleri ve okul paydaşlarının özellikleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin kaçınma stratejisi ve renk körlüğü yaklaşımını benimsemeleri, eğitim sisteminin ve iş yükünün yönetim süreçlerine olan etkisini yansıtmaktadır. Bu bulgular, eğitim sisteminin ve yöneticilerin profesyonel gelişimlerinin, daha etkili çatışma yönetimi ve farklılık yaklaşımlarını teşvik edecek şekilde geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin, farklılık yaklaşımlarının ve çatışma yönetimi stratejilerinin birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Çok kültürlü kişilik özelliklerine sahip yöneticiler, farklılık yaklaşımlarında renk körlüğü ve homojenliği pekiştirme gibi stratejileri benimsemekte ve çatışma yönetiminde ise genellikle kaçınma stratejisini tercih etmektedirler. Bu bulgular, eğitim sisteminin ve iş yükünün, yöneticilerin çatışma yönetimi ve farklılık yaklaşımlarını etkileyen önemli faktörler olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, eğitim kurumlarında yöneticilere yönelik çok kültürlü eğitim programlarının düzenlenmesi ve iş yükünün azaltılması, yöneticilerin çatışma yönetimi ve farklılık yaklaşımlarının daha etkili hale getirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerini geliştirecek eğitim programlarının yaygınlaştırılması, farklılık yaklaşımlarının ve çatışma yönetimi stratejilerinin daha olumlu yönde şekillenmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın bulguları, okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin, farklılık yaklaşımlarının ve çatışma yönetimi stratejilerinin birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu ilişkilerin daha derinlemesine incelenmesi ve farklı eğitim ortamlarında benzer araştırmaların yapılması, eğitim yönetimi alanında önemli katkılar sağlayacaktır.

Declaration of Ethical Issues

Ethics committee approval was obtained for the research at the meeting of Kocaeli University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 21/11/2019 and numbered 2019/12.

Declaration of Contribution of Researchers

The First Author contributed 70% and the Second Author contributed 30%.

Conflict Statement

As the authors of the research, we declare that we have no conflict of interest/conflict declaration.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Uzaktan Eğitimde Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslerin Destekleyici Rolü ve Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Etkisi¹

The Supporting Role of Massive Open Online Courses in Distance Education and their Effect on Students' Digital Literacy Levels

Mehmet YAVUZ

Dr. Öğr. Üyesi ♦ Bingöl Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri ♦
myavuz@bingol.edu.tr ♦ ORCID: 0000-0001-6218-232X

Özet

Çalışmanın amacı, yükseköğretim öğrencilerine sunulan Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders (KAÇD) destekli çevrimdışı dijital okuryazarlık dersinin öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerine etkisinin belirlenmesidir. Çalışmada araştırma yöntemi olarak çoklu yöntem (multi-method) yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu kapsamda ilk araştırma sorusuna nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test- son test deneysel desen ile ikinci araştırma sorusuna ise nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılarak cevap aranmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre KAÇD destekli çevrimdışı dijital okuryazarlık dersinin öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini anlamlı şekilde artırdığı görülmektedir. Ölçek faktörleri arasında etik ve sorumluluk faktörü en yüksek, profesyonel üretim faktörü en düşük anlamlı farklılık değerine sahip olmuştur. Katılımcıların uygulamaya yönelik genel olarak olumlu bir deneyime sahip oldukları görülmektedir. Çalışma sonucunda KAÇD destekli çevrimdışı dijital okuryazarlık eğitiminin etik ve sorumluluk faktörleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu, kapsamlı müfredat ihtiyacı ve dijital teknolojilerin uygulanmasında altyapı ve güven engellerinin aşılması gibi önlemler sayesinde KAÇD destekli çevrimdışı dijital okuryazarlık eğitimleri öğrencilerin daha ileri düzey teknik becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: KAÇD, Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders, Dijital Okuryazarlık, Yükseköğretim, Çevrimdışı, Asenkron

Abstract

The study aims to investigate the effect of the Massive Open Online Course (MOOC) supported offline digital literacy course on higher education students' digital literacy levels. A mixed-methods approach was employed, combining quantitative and qualitative research methods. The first research question was addressed using a pretest-posttest experimental design from quantitative research methods, while the second research question was explored through a case study from qualitative research methods. The study reveals that MOOC-supported offline digital literacy education significantly impacts students' understanding of ethics and responsibility. It also emphasizes the need for a comprehensive curriculum and overcoming infrastructure and trust barriers in implementing digital technologies to further develop students' technical skills. Overall, the findings of the study show that MOOC-supported offline digital literacy education contributes to the development of students' advanced technical skills. Ethics and responsibility demonstrated the highest significant difference among the scale factors, while professional production exhibited the lowest scores. It is seen that the participants had a generally positive experience with the application and the course. As a result of the study, it was found that MOOC-supported offline digital literacy education has a significant effect on students' understanding of ethics and responsibility. Additionally, the study suggests that MOOC-supported offline digital literacy education enhances students' advanced technical skills through measures

¹ Bu çalışmanın bir kısmı 15-17 Mayıs 2024 tarihleri arasında Eskişehir'de düzenlenen 4th The International Conference on Educational Technology and Online Learning (ICETOL) adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

such as the need for a comprehensive curriculum and overcoming infrastructure and trust barriers in applying digital technologies.

Keywords: MOOC, Massive Open Online Course, Digital Literacy, Higher Education, Asynchronous

1. Giriş

Dijital okuryazarlık kavramıyla ilgili literatürde birçok tanım yer almaktadır. Reddy vd. (2022) dijital okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri araçları ile interneti kullanarak fikirleri bulma, değerlendirme, kullanma, etik şekilde yeni içerik oluşturma ve paylaşma yetisi olarak tanımlamaktadır. Dowell (2019) ise dijital okuryazarlığı iletişim ve bilgi işleme süreçleri için dijital araç ve teknolojilerin kullanılmasıyla ilgili geniş bir beceri seti olarak ifade etmiştir. Biezā (2020) söz konusu becerileri dijital ortamların etkili kullanımı için gerekli bilişsel, fiziksel, sosyolojik ve duygusal yetenekleri içeren karmaşık beceriler olarak tanımlamaktadır. Temel beceriler arasında görsel okuryazarlık, bilgi değerlendirme ve sosyo-duygusal beceriler yer almaktadır. Bu beceriler, bireylerin bilgiye etkili bir şekilde erişmesini, eriştiği bilgiyi amaç doğrultusunda kullanmasını, çevrimiçi faaliyetlere katılmasını ve dijital iş gücü için gerekli yeteneklerini geliştirilmesini sağlar. Yine aynı beceriler, dijital çağda etkili ve verimli bilgiye erişim ve bilgi yönetimi için kritik öneme sahiptir.

Günümüz dijital çağında dijital okuryazarlık, ekonomiye, eğitime ve topluma katılım açısından kritik öneme sahiptir. Özellikle dijital teknolojilerden yararlanma noktasında rehber niteliğinde olduğu için günlük yaşantılarımızı önemli bir şekilde etkilemeye başlamıştır (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018). Dijital okuryazarlık becerilerine ithaf edilen hem bu kritik rol hem de teknolojik gelişmelerle beraber mevcut okuma ve yazma becerilerinin değişmesi, her bireyin dijital okuryazarlık becerisine sahip olması gerektiğini göstermektedir (Maden vd., 2018). Eğitim açısından bir değerlendirme yapılacak olursa gerek internet gerekse mobil cihazların yaygın bir şekilde kullanılmasıyla birlikte öğrenciler, dijital ortamlarda daha fazla vakit geçirmeye başlamıştır (Bozkurt ve Çoşkun, 2018). Eğitimdeki dijitalleşme süreci göz önüne alındığında, dijital okuryazarlık becerisi, öğrencilerin sahip olması gereken temel yetkinlikler arasında yerini almıştır (Stripling, 2010). Bu durum dijitalleşme ve eğitim konusuna yönelik tartışmaların odağını dijital okuryazarlık üzerine kaydırmıştır (Buckingham, 2010).

Eğitim alanında hem öğretmenler hem de öğrenciler için temel bir yeterlilik olarak, ilgi çekici ve olgusal öğrenme deneyimleri sunmak açısından dijital okuryazarlığa ihtiyaç vardır (Hasanah vd., 2022). Buzzetto-Hollywood vd. (2018) dijital okuryazarlığın, öğrencilerin bilgileri yönlendirecek ve eleştirel olarak değerlendirebilecek donanımına sahip olmalarını sağladığını savunmaktadır. Dinata (2021) ise özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında dijital okuryazarlığın öğrencilerin önemli bilgileri bulmasına ve seçmesine, etkili bir şekilde iletişim kurmasına ve çalışmalarında başarıya ulaşmasına olanak tanıdığını ifade etmektedir.

Üniversiteler, dijital yazma, okuma, içerik oluşturma ve veri tabanlarının kullanımı gibi yeterliliklere odaklanarak öğrenciler arasında dijital okuryazarlığı geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Gutierrez-Angel vd., 2022). Yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı, dijital teknolojileri kullanma niyetini önemli ölçüde etkiler (Nikou ve Aavakare, 2021). Ayrıca, dijital okuryazarlık becerileri akademik araştırma ve başarının temelini oluşturur. Greaves (2011) bu becerilerin yükseköğretimde dijital platformlarda gezinmek ve bilgiyi etkili bir şekilde değerlendirmek için kritik rolüne dikkat çeker. Mokhtari (2023), yükseköğretimde bilginin erişilebilir hale getirilmesinde ve genç öğrencilerin tercihlerine saygı gösterilmesinde dijital okuryazarlığın rolünü vurgulamaktadır. Dijital okuryazarlık öğrencilerin bilgiyi etkili bir şekilde bulmasını, fikirleri iletmesini ve akademik olarak başarılı olmasını sağlarken (Dinata, 2021), öğrencileri dijital çağın zorluklarına hazırlamada, öğrenme, iş birliği yapma ve dijital zorluklarla baş etme yeteneklerini etkilemede kritik bir rol oynar (Murtadho vd., 2023).

Dijital okuryazarlığın pedagojideki dönüştürücü rolü, yükseköğretimde yenilikçi öğretme ve öğrenme uygulamalarına önemli katkılar sağlamaktadır. Bununla birlikte, yükseköğretim kurumlarının mezunlarını küresel ve rekabetçi pazarların dijital gereksinimlerine yeterince hazırlayamayabileceği, Murray ve Pérez (2014) tarafından vurgulanmıştır. Dijital okuryazarlığın yükseköğretime etkili bir şekilde entegre edilmesinin önünde çeşitli engeller bulunduğu ve bu sürecin bazı faktörler tarafından aksatılabileceği ise Mokhtari (2023) tarafından belirtilmiştir. Destekleyici erişim, eğitmenler ve öğrencilerin düşük seviyedeki dijital okuryazarlık becerileri, yetersiz cihazlar ve düşük hızlı bant genişliği bu sorunlar arasında yer almaktadır (Purmayanti, 2022). Ayrıca, eğitmenlerin mesleki gelişim eksiklikleri, dijital altyapıya sahip olmayan bölgeler ve öğrenciler arasındaki dijital uçurum diğer sorunlar arasındadır (Weninger, 2022).

Dijital okuryazarlığın kapsamı, okullar, aileler ve topluluklar gibi çeşitli alanlara uzanır ve uygulama için farklı stratejiler gerektirir (Balakrishnan vd., 2019). Örneğin Marseno vd. (2014), ilkökul müfredatında dijital okuryazarlık becerilerinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi için bilgisayar ve internetten yararlanarak bilgi okuryazarlığı konularının öğrenme etkinliklerine entegre edilmesini önermektedir. Ülkemizde ise yükseköğretime yönelik "Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi" gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2019). Proje kapsamında pilot üniversitede (Ağrı İbrahim Çeçen, Bayburt, Iğdır, Munzur, Muş Alparslan, Siirt, Şırnak, Bingöl üniversitelerinde) "Dijital Çağda Öğrenme ve Öğretme" dersi çevrimiçi olarak öğretim elemanlarına sunulmuş ve sonraki dönemde bu üniversitelerdeki tüm öğrencilere yönelik "Dijital Okuryazarlık" dersi zorunlu ders olarak okutulmuştur.

Genel olarak, yükseköğretimde dijital okuryazarlığın önemi yadsınamaz. Öğrenci başarısını sağlama, etkili iletişimi kolaylaştırma ve öğrencileri dijitalleşmiş bir dünyada gelecekteki kariyerlerine hazırlamada önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Ancak, Nakhon Phanom Üniversitesi'nde yapılan bir araştırma, bilgisayar eğitimi öğrencilerinin dijital okuryazarlık konusunda yalnızca orta düzeyde bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin dijital topluma ve kariyer yollarına hazırlanması için daha fazla eğitime ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Daungtod, 2019).

Özellikle yeterli vizyona sahip olmayan yükseköğretim kurumları, gelişen zamanın gerisinde kalmaktadır. Bu durumun başlıca sebepleri arasında, kurum paydaşlarının büyük çaplı değişimlerden haberdar olmamaları, mevcut çalışma yöntemlerini yeni teknolojilerle entegre ederek geliştirme konusunda yetersiz kalmaları gelmektedir. Ayrıca yeni teknolojilere adapte olma süreçlerinde yavaş hareket etmeleri, dijital hizmetlerin ve bulut teknolojilerinin güvenilirliği ve sürdürülebilirliği hakkında endişe duymaları, kurumların teknik altyapılarının eski olması ve teknik destek ekiplerinin yeni teknolojilere yeterince hakim olmamaları da yer almaktadır. Ayrıca, kurumların yeni öğrenci profili hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve katı kurumsal politikalar da bu durumu etkileyen faktörlerdendir (The 2018 Digital University, 2016). Bu bağlamda, yükseköğretimde dijital okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek için bu zorlukların farkına varılması ve bunların aşılması gerekmektedir.

Bu kapsamda Açık Ders Kaynakları kavramının eğitim sistemi için sunduğu fırsatlardan (Özku, 2008) yararlanılabilir. Bilgiyi insanlığın ortak malı yapmak amacı taşıyan Açık Ders Kaynakları hareketi (Daniel, 2012), ilk olarak Nisan 2001'de Massachusetts Institute of Technology (MIT) tarafından ortaya konmuştur (Bozkurt, 2015). Projenin temel iki amacı tüm eğitimcilerin ve bireysel öğrenenler MIT ders kaynaklarına ücretsiz erişim sağlaması ile bu düşüncenin tüm dünyada etkisini artırması olarak açıklanmıştır.

Açık Ders Kaynakları hareketi içerisinde etkili bir öğrenme için gerekli olduğu düşünülen öğrencilerin bilgi ile etkileşime geçmesi ve sürecin planlı bir şekilde yürütülmesi amacıyla e-öğrenenlerin web ve internet teknolojilerini kullanarak öğrenmelerini sağlamak üzere web üzerinden KAÇD'ler 2008 yılında kullanıma sunulmuştur (de Waard vd., 2011). Yeni nesil e-öğrenme yöntemi

olarak tanımlanan KAÇD'ler kısa sürede çok fazla ilgi görmeyi başarmıştır (Zhu vd., 2017). Genel olarak KAÇD'ler çevrimiçi sınavlar ve tartışma forumları ile kısa video konferanslardan oluşmaktadır (Kim, 2016). İnternet erişimine sahip olan herkes bir KAÇD'ye kaydolarak, ders içeriklerine erişebilir, öğretmen ve öğrencilerle etkileşime girebilir. Bireysel öğrenmeye olanak veren, açık kayıt seçenekleri ve müfredat ile ücretsiz veya makul düzeydeki katılım ücretleri ile eğitim faaliyetleri devam ettirilir.

Üniversitelerin KAÇD kullanımına yönelik çeşitli motivasyonları bulunmaktadır. Bu motivasyonlar arasında, kurumların kendilerini pazarlama arzusu önemli bir yer tutmaktadır (Hollands ve Tirthali, 2014). Bunun yanı sıra, KAÇD sağlayan üniversiteler, eğitim kalitelerini sergileyerek hem kampüslerindeki öğrencilere hem de geniş kitlelere bilgi sunma imkanı bulmaktadır (O'Connor, 2014). Genel olarak üniversiteler, kendi alanlarında tanınmış akademisyenler tarafından sunulan derslerle binlerce, hatta milyonlarca bireyle etkileşim kurma fırsatı elde eder. Bu çerçevede, üniversiteler KAÇD platformları aracılığıyla düşük maliyetle eğitim olanaklarını genişleterek daha geniş bir kitleye ulaşma imkanı sağlamaktadır (Hew ve Cheung, 2014). KAÇD'ler mevcut sistemi önemli ölçüde etkilemiştir ve yükseköğretimde öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için kullanılabilir.

Literatür incelendiğinde Adiawaty vd. (2023) ve Soyemi vd. (2018) tarafından yapılan çalışmalarda üniversite hocalarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile KAÇD'lara katılım eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Benzer şekilde AlQaidoom ve Shah (2020) tarafından yapılan çalışmada ise Arap dünyasındaki eğitimcilerin dijital okuryazarlık becerileri ile KAÇD'lara yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca Chatwattana (2021) ise Dijital Devre ve Mantık Tasarımı, Televizyon ve Video Kontrolü ile Multimedya ve Animasyon Teknolojisi dersleri kapsamında bireysel öğrenmeyi destekleyen KAÇD'ler geliştirilerek öğrencilerin dijital becerilerine etkisi araştırılmıştır. Son olarak Rodriguez (2020) tarafından yapılan çalışmada KAÇD'ların öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine etkisi incelenmiştir. Tobías-Martínez ve Fuentes-Esparrell (2019) ise yabancı dil öğretiminde KAÇD'ın kullanımının dijital okuryazarlığı nasıl geliştirdiği araştırılmıştır. Sonuç olarak alanyazında genel olarak dijital beceriler ile KAÇD'lere yönelik katılım ve tutum gibi değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun dışında sınırlı sayıda çalışmada KAÇD'a katılımların bu çalışmada olduğu gibi öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Sonuç olarak öğrenciler arasında dijital okuryazarlık anlayışı, onların dijital becerilerini ve dijital güvenliğini önemli ölçüde etkiler ve bu, Toplum 5.0 çağında yeteneklerini geliştirmedeki önemini vurgular (Banuari vd., 2023). Ancak, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, eğitimcilerin dijital ortamlarda etkili bir şekilde gezinmek için geniş bir teknik, bilişsel ve sosyolojik beceriler yelpazesine sahip olmasını gerektirir (Eshet, 2007). Bu doğrultuda çalışmanın amacı, yükseköğretim öğrencilerine sunulan KAÇD destekli çevrimdışı dijital okuryazarlık derslerinin öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerine etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında çalışma boyunca aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

1. Yükseköğretim öğrencilerine sunulan KAÇD destekli çevrimdışı dijital okuryazarlık dersinin öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerine etkisi ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin KAÇD destekli çevrimdışı dijital okuryazarlık dersine yönelik görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Çalışmada araştırma yöntemi olarak çoklu yöntem (multi-method) yaklaşımı tercih edilmiştir (Campbell ve Fiske, 1959). Çoklu yöntem, karma yöntemlerden farklı olarak araştırma sorularının bir kısmının nitel, diğer kısımlarının ise nicel veri setleriyle cevaplandığı bir yöntemdir (Creswell ve Creswell, 2018). Çoklu yöntem, bir çalışmadaki farklı araştırma sorularını yanıtlamak için ayrı nitel ve nicel yaklaşımlar kullanmayı içerirken, karma yöntemler birbirine bağlı soruları ele almak için her iki yaklaşımı da entegre eder (Tashakkori ve Creswell, 2007; Vivek ve Nanthagopan, 2021). Yani karma araştırmada araştırma soruları birbirine bütünleşmiş ve bulgular birbirine bağlı iken çoklu yöntemde bu durum söz konusu değildir ve birbirinden bağımsız şekilde bulgular verilir. Bu çalışmada da iki araştırma sorusu farklı veri kaynaklarından (nicel ve nitel) gelmiş ve birbirinden bağımsız olarak bütünleştirilmeden bulgular sunulmuştur.

Çalışma kapsamında ilk araştırma sorusu nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test- son test deneysel desen (Karasar, 1991) kullanılarak ele alınmıştır. Zayıf deneysel yöntemler içerisinde yer alan yöntemde belirlenen gruba bağımsız değişken uygulanır. Uygulama öncesi (ön-test) ve sonrasında (son-test) ölçümler gerçekleştirilir. İkinci araştırma sorusunu yanıtlamak için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi (Merriam, 1988) kullanılmıştır. Durum çalışması, bir durum ya da deneyimin derinlemesine araştırılması ve analiz edilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Yin, 1984).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel kısmına ait örneklemini Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin lisans programlarına devam eden 213 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı çevrimdışı olarak verilen "Dijital Okuryazarlık" dersini alan öğrenciler arasından belirlenmiştir. Nitel kısmına ait örnekleme ise anket çalışmasına katılan öğrenciler arasından gönüllülük esasına göre belirlenmiş 10 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki örneklem tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının yakın ve kolay ulaşılabilir bir durumu seçerek araştırmayı daha hızlı bir şekilde tamamlamasına olanak veren bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2008). Katılımcıların fakülte, bölüm bilgileri ile cinsiyet ve diğer demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir. Araştırmanın kapsamını anlamak, sonuçları değerlendirmek ve genellemeler yapmak için bu bilgileri dikkate almak önemlidir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	153	86
	Erkek	60	14
	N	213	100,0
Fakülte	Sağlık Bilimler Fakültesi	170	70,2
	Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Fakültesi	18	7,4
	Ziraat Fakültesi	19	7,9
	Fen-Edebiyat Fakültesi	6	2,5
	N	213	100,0
Bölüm	Hemşirelik	110	45,5
	Beslenme ve Diyetetik	42	17,4
	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	18	7,4
	Bitki Koruma	19	7,9
	İş Sağlığı ve Güvenliği	11	4,5
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	6	2,5
	Sağlık Yönetimi	7	2,9
	N	213	100,0
Kişisel Bilgisayar Sahibi	Evet	87	40
	Hayır	126	60
	N	213	100,0
Uzaktan Eğitim Deneyimi	Evet	168	79
	Hayır	45	21
	N	213	100,0
İnternette Geçirilen Süre	1 Saatten az	9	4,2
	1-3 Saat	88	41,3
	4-6	88	41,3
	7-9	3	1,4
	10-12 Saat	25	11,8
	N	213	100,0
İnternet Kullanım Amacı	Sosyal Medya	166	29,2
	Eğitim	129	22,7
	Araştırma	103	18,2
	Haber-Blog	93	16,4
	Oyun-Eğlence	76	13,5
	N	567	100,0

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında nicel veriler Bayrakçı ve Narmanlıoğlu (2021) tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” yardımıyla toplanmıştır. 29 madde ve altı alt boyuttan (etik ve sorumluluk, genel bilgi ve işlevsel beceriler, günlük kullanım, profesyonel üretim, gizlilik ve güvenlik, sosyal boyut) oluşan ölçek beşli likert tiptedir. Ölçekte tersten değerlendirilen madde olmamakla birlikte ölçekten en düşük 29, en yüksek 145 puan alınabilmektedir. Dijital okuryazarlık düzeyi ölçekten alınan puanla doğru

orantılı olup ölçeğin Cronbach Alpha değeri ölçeği geliştirenler tarafından 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da ölçeğin yeniden Cronbach's Alpha değeri hesaplanmış ve 0,92 olarak bulunmuştur.

Çalışmadaki nitel veriler ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Beş açık uçlu sorudan oluşan form, öğrencilerin KAÇD'lerine ilişkin deneyimlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Form geliştirilirken literatür taraması yardımıyla soru havuzu oluşturulmuştur. Potansiyel sorular arasından başka bir alan uzmanı yardımıyla formda olması uygun görülen sorular belirlenmiştir. Form pilot uygulama kapsamında iki kişiye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda anlaşılmayan sorular üzerinde dilsel düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

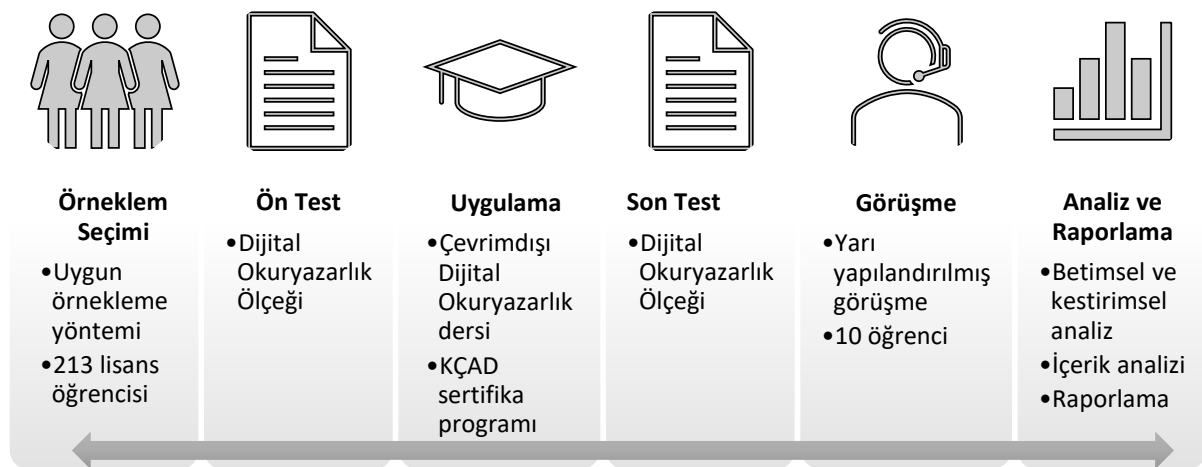
2.4. Veri Analiz Süreci

Çalışma kapsamında elde edilen nicel veriler betimsel (ortalama, standart sapma) ve kestirimsel istatistik (bağımlı gruplar t testi) yöntemleri ile analiz edilmiştir. Veriler, IBM SPSS 22 programı ile analiz edilirken sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

2.5. Araştırma Süreci

Bu çalışma, bir devlet üniversitesinde lisans programlarına devam eden ve Dijital Okuryazarlık dersini alan 213 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Ders, öğretim elemanları tarafından 60 dakika olarak hazırlanan videolar aracılığıyla çevrimdışı olarak yürütülmüştür. Araştırma kapsamında, öğrencilerin BTK Akademi platformu üzerinden Dijital Okuryazarlık sertifikası almaları sağlanmış ve bu sayede çevrimdışı bir ders ortamında sertifika programlarına katılma deneyimi kazanmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin bu deneyimleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ortaya konmuştur. Ayrıca dijital okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla uygulanan ölçek, ön test ve son test olarak kullanılmış ve programın etkisi incelenmiştir. Yedi hafta süren uygulama sonunda, katılımcı görüşleri ve ölçek sonuçları analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen adımları gösteren görsel Şekil 1'de sunulmuştur.

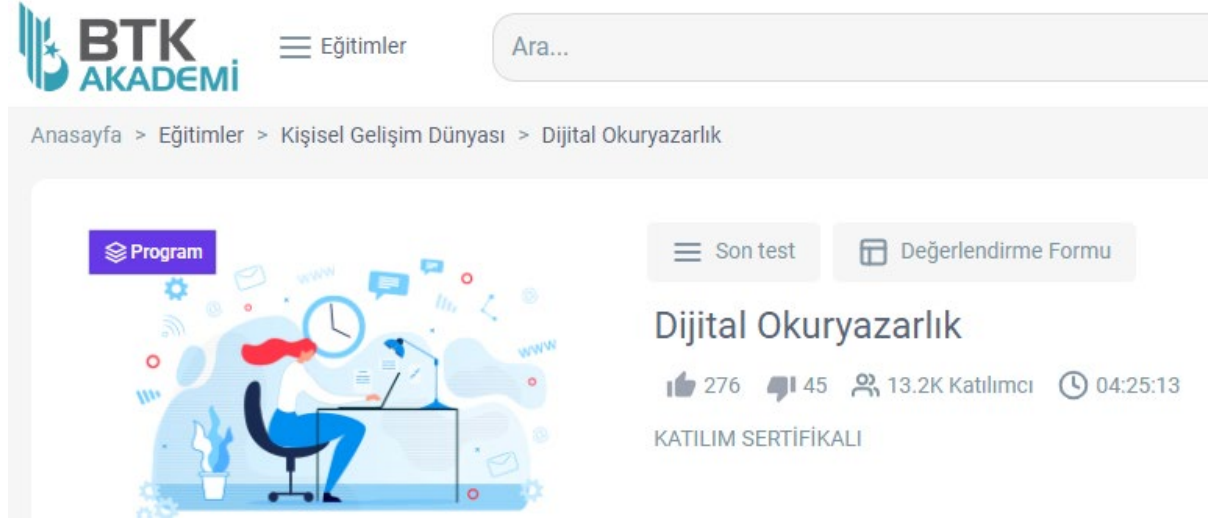
Şekil 1. Uygulama süreci



Araştırma sürecinde öğrenciler BTK Akademi üzerinden 4 saat 25 dakika uzunluğundaki Dijital Okuryazarlık sertifika programına katılmaları sağlanmıştır. Bu eğitimi başarılı bir şekilde tamamlayanlar

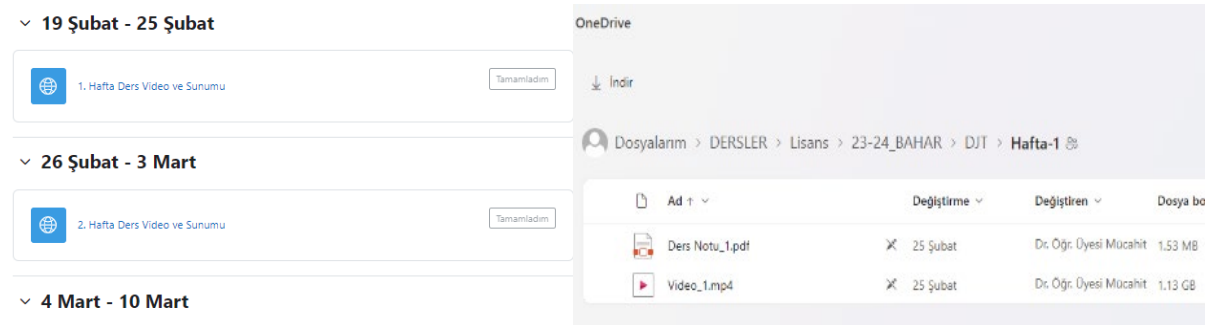
katılım sertifikası almışlardır. Öğrencilerin katıldıkları sertifika programına ait ekran resmi Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2. BTK Akademi Dijital Okuryazarlık Sertifika Programı



Öğrenciler BTK Akademi KAÇD platformu üzerinden aldıkları sertifika eğitimlerin yanında her hafta dersin öğretim elemanı tarafından bulut ve ÖYS’ye yüklenen video ve ders notları ile dersi takip etmişlerdir. Bulut ve ÖYS ekran resmi Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3. Haftalık olarak yüklenen dokümanların ÖYS ve bulut resmi



Şekil 2 ve Şekil 3’te öğrencilerin araştırma sürecinde dahil oldukları KAÇD eğitimi ve dersin öğretim elemanı tarafından verilen ders notlarına ait ÖYS ekran görüntüleri verilmiştir.

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bilimsel araştırmalarda kalite ve kalite özelliklerinin belirlenmesi için farklı görüşler ortaya atılmıştır (Balat vd., 2019). Ancak kalite göstergesi olarak genellikle geçerlik ve güvenilirlik ölçüleri tercih edilmektedir (Furlong ve Oancea, 2006). Bu çalışmada güvenilirlik ölçüleri olarak pilot uygulama, uzman görüşü, dil kontrolü, veri kaydı ve katılımcı onayı kullanılmıştır. Geçerlik kapsamında kullanılan yöntemler ve araştırma süreçleri literatürle bağlantılı olarak detaylı bir şekilde anlatılmış ve katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Çalışma kapsamında yapılan geçerlik ve güvenilirlik adımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Geçerlik ve güvenirlik önlemleri

Geçerlik	İç geçerlik	Uzman görüşünün alınması
		Katılımcı teyidi
		Uzun süreli etkileşim
		Doğrudan alıntı
	Dış geçerlik	Veri toplama aracı ve sürecinin açıklanması
		Veri analiz sürecinin açıklanması
		Çalışma grubunun özelliklerinin açıklanması
		Çalışma grubunun seçim şeklinin belirtilmesi
		Çalışmanın uygulama sürecinin betimlenmesi
		Kullanılan yöntemin seçim gerekçesinin açıklanması
Güvenirlik	İç güvenirlik	Geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin açıklanması
		Amaçlı örnekleme
		Dijital ortamda kayıtlar tutularak veri kaybının önlenmesi
	Dış güvenirlik	Bulguların yorum yapılamadan sunulması
		Verilerin sonuç kısmında uygun şekilde tartışılması
		Veriler arasında tutarlılığın kontrol edilmesi

Araştırma için Bingöl Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulundan 06/06/2024 tarih ve E-73822520-204.01.07-159589 sayılı etik izni alınmıştır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasından, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

3. Bulgular

3.1.Yükseköğretim öğrencilerine sunulan KAÇD destekli çevrimdışı dijital okuryazarlık derslerinin öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerine etkisi

Bu bölümde yükseköğretim öğrencilerinin aldıkları dijital okuryazarlık dersinde sunulan KAÇD destekli çevrimdışı dersin öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerine etkisi incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanan dijital okuryazarlık ölçek ortalamaları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Dijital okuryazarlık ölçek puanları

Etik ve Sorumluluk	N	Ön Test		Son Test	
		X	SS	X	SS
1.Günlük hayatta olduğu gibi dijital ortamlarda da kişisel veya yasal haklarının (mahremiyet, telif, konuşma özgürlüğü vb.) devam ettiğinin farkındayım.	213	3,83	,93	4,02	0,94

2.Çevrimiçi ortamlarda kendimin ve başkalarının kişisel verilerini (fotoğraf, adres, aile bilgileri vb.) korumak için nasıl davranmam gerektiğini bilirim.	213	3,98	,84	4,21	0,80
3.Çevrimiçi ortamlarda eriştiğim bilgilerin doğru olup olmadığını farklı kaynaklardan sorgulayabilirim.	213	3,86	,77	4,07	0,80
4.Çevrimiçi ortamlarda siber zorbalık (aşağılama, küfür, nefret söylemi vb.) ve istismar gibi davranışların etik ve yasal sorumluluklarının farkındayım.	213	4,02	,79	4,21	0,76
5.Bilişsel ve ahlakî gelişime uygun olan dijital oyunları ve içerikleri ayırt edebilirim.	213	4,05	,71	4,12	0,76
6.Çevrimiçi ortamlarda yaptığım her şeyin kaydedildiğinin farkındayım.	213	3,94	,83	4,23	0,69
7.Dijital ortamlarda telif haklarının ihlalden doğabilecek etik ve yasal sorumlulukların farkındayım.	213	3,91	,74	4,10	0,69
<i>Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler</i>		<i>3,94</i>	<i>0,80</i>	<i>4,14</i>	<i>0,78</i>
8.Lisanslı yazılım, demo yazılım, korsan yazılım, kötü amaçlı yazılım ve crack kavramlarının ne olduğunu bilirim.	213	3,14	,99	3,50	0,65
9.Donanım ve yazılım teknolojilerinin ne olduğunu bilirim.	213	3,33	,92	3,67	0,65
10.Bilgisayarına işletim sistemini kurabilirim/format atabilirim.	213	2,77	1,08	3,06	0,73
11.Bilgisayarına ya da diğer elektronik cihazlarına yazılım veya program yükleyebilirim.	213	3,01	1,15	3,21	0,73
12.Torrent, İnternet, World Wide Web (WWW) ifadelerinin ne anlama geldiğini bilirim.	213	3,18	1,05	3,58	0,78
13.Yasaklı İnternet sitelerine erişmek için cihazların proxy/dns ayarlarını değiştirebilirim.	213	2,42	1,09	2,51	0,78
<i>Günlük Kullanım</i>		<i>2,97</i>	<i>1,04</i>	<i>3,25</i>	<i>0,72</i>
14.e-Devlet kaydı (MHRS, UYAP, vergi ve ceza sorgulama vb.) etkin kullanabilirim.	213	3,97	,84	4,03	0,96
15.Bulut bilişim teknolojilerini (Google Drive, iCloud, Dropbox vb.) günlük hayatta etkin kullanabilirim.	213	3,46	1,00	3,68	0,96
16.Mobil cihazlarda takvimi sadece tarihe bakmak için değil; aynı zamanda anımsatıcı, not alma, etkinlik oluşturma vb. işler için de kullanabilirim.	213	3,77	,95	4,05	0,88
17.Çevrim içi ortamlarda "video yüklemek/canlı yayın yapmak" gibi etkinliklerde bulunabilirim.	213	3,41	1,03	3,64	0,88
18.Rezervasyon, alışveriş, adres bulma vb. gündelik pratiklerde dijital teknolojileri etkin kullanabilirim.	213	3,96	,79	4,18	1,10
19.Kullandığım bir web sayfasını sık kullanılanlara veya yer imlerine ekleyebilirim.	213	3,61	1,03	3,79	1,10
<i>Profesyonel Üretim</i>		<i>3,69</i>	<i>0,94</i>	<i>3,90</i>	<i>0,98</i>
20.Dijital teknolojilere dayalı yazılım/uygulama geliştirebilirim.	213	2,57	1,00	2,64	1,07
21.Programlama dillerinden (Java, C, Visual Basic, PHP, vb.) en az birini kullanabilirim.	213	2,35	1,02	2,47	1,07
<i>Gizlilik ve Güvenlik</i>		<i>2,46</i>	<i>1,01</i>	<i>2,56</i>	<i>1,07</i>

22.Uygulamaların kişisel bilgilerime (konum, rehber, kamera vb.) erişimini kısıtlamayı bilirim.	213	3,79	,94	3,90	1,03
23.İstenmeyen/spam epostaları ve ortalama mesajları tanıyıp engelleyebilirim.	213	3,79	,85	3,93	1,03
24.Sosyal ağlardaki paylaşımlarımda ve profilimdeki gizlilik/güvenlik ayarlarını değiştirebilirim.	213	4,00	,79	4,11	0,99
25.Nasıl güçlü bir şifre oluşturacağımın farkındayım.	213	3,96	,93	4,14	0,99
<i>Sosyal Boyut</i>		<i>3,88</i>	<i>0,87</i>	<i>4,02</i>	<i>1,01</i>
26.Web tasarım sistemlerini (Weebly, Wordpress vb.) kullanarak internet sitesi tasarlayıp yayınlatabilirim.	213	2,45	,96	2,68	0,86
27.Kendi blog sayfamda veya farklı bloglarda yazı yazıp, paylaşabilirim.	213	3,33	,98	3,60	0,86
28.Dijital teknolojiler yardımıyla çeşitli imajları (fotoğraf, ses kaydı ve video vb.) değiştirip, yeni içerikler üretebilirim.	213	3,32	1,01	3,57	0,99
29.Alanımla ilgili en az bir tane yazılımı (Photoshop, SPSS, Premiere, Office Word vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.	213	3,25	1,09	3,40	0,99
		<i>3,08</i>	<i>1,01</i>	<i>3,31</i>	<i>0,92</i>
N	213	3,34	0,95	3,53	0,91

Tablo 3 incelendiğinde son test puan ortalamasının ($\bar{x}=3,53$) ön test puan ortalamasından ($\bar{x}=3,34$) yüksek olduğu gözlenmiştir. Faktör bağlamında incelendiğinde ise ön test ($\bar{x}=3,94$) ve son test ($\bar{x}=4,14$) puanlarında en yüksek ortalama “Etik ve Sorumluluk” faktörünün sahip olduğu görülmüştür. Ön test ($\bar{x}=2,46$) ve son test ($\bar{x}=2,56$) puanlarında en düşük ortalama ise “Profesyonel Üretim” faktörünün sahip olduğu görülmüştür. Gösterge olarak ön testte en yüksek ortalama ($\bar{x}=4,05$) “Bilişsel ve ahlakî gelişime uygun olan dijital oyunları ve içerikleri ayırt edebilirim” göstergesi sahipken son testte ise en yüksek ortalama ($\bar{x}=4,23$) “Çevrimiçi ortamlarda yaptığım her şeyin kaydedildiğinin farkındayım.” göstergesi sahip olmuştur. Son olarak en düşük ortalama ise ön test ($\bar{x}=2,46$) ve son test ($\bar{x}=2,56$) için “Programlama dillerinden (Java, C, Visual Basic, PHP, vb.) en az birini kullanabilirim.” göstergesi olmuştur.

Ölçek puanlarının ortalamaları hesaplandıktan sonra grubun ön test ve son test puanlarının bağımlı gruplar t test sonuçları incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Bağımlı gruplar t test sonuçları

Faktörler	X	SS	Std. Hata	t	df	P
Etik ve Sorumluluk	-,17	,87	,05	-2,98	212	,00*
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	-,27	1,02	,07	-3,94	212	,00*
Günlük Kullanım	-,18	1,04	,07	-2,52	212	,01*
Profesyonel Üretim	-,07	1,32	,09	-,77	212	,43
Gizlilik ve Güvenlik	-,11	1,04	,07	-1,55	212	,12
Sosyal Boyut	-,21	1,11	,07	-2,77	212	,00*
Genel Ortalama	-,18	,80	,05	-3,43	212	,00*

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde grupların ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir ($t_{(212)}=-3,43$, $p<,05$). Ölçeğe ait faktörler bağlamında ise etik ve sorumluluk ($t_{(212)}=-2,98$), genel bilgi ve işlevsel beceriler ($t_{(212)}=-3,94$), günlük kullanım ($t_{(212)}=-2,52$) ve sosyal boyut ($t_{(212)}=-2,77$) gibi faktörler açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<,05$). Fakat profesyonel üretim ($t_{(212)}=-,77$) ile gizlilik ve güvenlik ($t_{(212)}=-1,55$) faktörleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($p>,05$).

3.2. Öğrencilerin KAÇD destekli çevrimdışı dijital okuryazarlık derslerine yönelik görüşleri

Katılımcıların KAÇD destekli çevrimdışı dijital okuryazarlık dersleri hakkındaki deneyimlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcı görüşlerinin analizi

Kategori	Kod	Katılımcılar
Olumlu	Eksikleri Giderme	K1
	İlgi ve Motivasyon Sağlama	K2, K3, K9
	Olumlu Öğrenme ve Pekiştirme	K7, K10
	Kaliteli İçerik	K6, K7
	Verimli	K5, K9
	Teorik ve Pratik Bütünlüğü	K8, K10
Olumsuz	Yetersiz Etkileşim	K4, K6, K8
	İçerik Tekrarı ve Uyumsuzluk	K5, K9, K10
	Karmaşık ve Dikkat Dağıtıcı	K9, K10

Tablo 5 incelendiğinde katılımcı görüşleri toplam iki kategori ve dokuz kod olarak analiz edilmiştir. İlk kategori olan olumlu kapsamında altı kod oluşmuştur. Bunlar eksikleri giderme, ilgi ve motivasyon sağlama, olumlu öğrenme ve pekiştirme, kaliteli içerik, verimli ve teorik ve pratik bütünlüğü şeklinde sıralanmıştır. Olumlu kategorisine ait bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir.

“İki platformun entegrasyonu daha geniş bir kaynak havuzu sağladı. Bu da derslere ilgimi artırdı ve daha motive çalışmamı sağladı. Farklı bakış açıları ve yöntemler, öğrenme sürecimi zenginleştirdi.” [K2]

Katılımcı görüşünden de anlaşıldığı üzere uygulamanın öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırmıştır. Ayrıca bu uygulama şeklinin öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini ifade etmişlerdir. Olumlu öğrenme ve pekiştirme koduna ait katılımcı görüşü aşağıda verilmiştir.

“BTK Akademi'nin dersleri, LMS platformundaki içerikleri pekiştirmeme ve daha derinlemesine anlamama yardımcı oldu.” [K7]

Katılımcı öğrenciler KAÇD destekli çevrimdışı dersin öğrenme sürecini pekiştirdiğini ve farklı kaynaklardan edindiği bilgilerin daha derin anlamlandırma ile bilgili içselleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların uygulamanın verimliliği hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“BTK Akademi'nin sertifika programı, belirli bir hedefe yönelik çalışmamı sağladığı için daha verimli geldi.” [K9]

“Asenkron ders videolarını ve sunumları kullanarak ders içeriğini anlama ve öğrenme sürecim oldukça verimli geçti. LMS platformundaki asenkron ders videolarını izledikten sonra, BTK Akademi'nin derslerinin öğrenme sürecime büyük katkısı oldu.” [K5]

Katılımcı öğrenciler yürütülen bu dersin verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Ders videolarını izledikten sonra sertifika programındaki eğitimlere katılmam öğrenme sürecine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Kısaca katılımcı görüşlerinden anlaşıldığı üzere öğrenciler KAÇD destekli çevrimdışı dersin ilgiyi artırdığı, motivasyon sağladığı, derinlemesine öğrenme sağladığı, öğrenmeyi pekiştirdiği ve verimli öğrenme sağladığı ifade edilmiştir.

Katılımcı görüşlerinin analizi sonucu oluşan olumsuz kategorisi kapsamında ise üç kod oluşmuştur. Bunlar yetersiz etkileşim, içerik tekrarı ve uyumsuzluk, karmaşık ve dikkat dağınık şeklinde sıralanmıştır. Bu kategoriye ait bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

“BTK Akademi ve LMS platformlarının entegrasyonu, bazı eksiklikler nedeniyle beklentilerimi tam olarak karşılamadı. Özellikle, canlı oturumlar ve anında geri bildirim gibi özelliklerin eksikliği, karmaşık konuları anlamada zorluk yaşamama neden oldu.” [K6]

Yukarıdaki katılımcı görüşü incelendiğinde öğrencilerin KAÇD destekli çevrimdışı derste etkileşim eksikliğinin olduğunu ifade etmiştir. Canlı oturumların olmaması etkileşim ve geri bildirim konusunda zorluk yaşattığı ifade edilmiştir. Ayrıca içerik tekrarı ve uyumsuzluk koduna ait katılımcı görüşü aşağıdadır.

“LMS platformundaki asenkron ders videolarını ve sunumlarını izledikten sonra, BTK Akademi'nin derslerinin öğrenme sürecime katkısı sınırlı kaldı. Her iki platform arasında içerik uyumsuzluğu vardı ve bu da konuların tam anlamıyla bütünleşmesini engelledi.” [K10]

“LMS platformundaki asenkron dijital okuryazarlık derslerinin BTK Akademi platformu ile desteklenmesi, öğrenme sürecimi daha çeşitli hale getirse de bazı içeriklerin tekrarı ve farklı yaklaşımlarla sunulması zaman zaman kafa karışıklığına neden oldu.” [K5]

Katılımcı görüşüne göre KAÇD sertifika programındaki dijital okuryazarlık ders videoları ile çevrimdışı derste videoların uyumsuz olduğu ifade edilmiştir. Bazı konuların farklı olduğu için öğrenme sürecine katkı noktasında sınırlı kaldığı ifade edilmiştir. Son olarak uygulamanın karmaşık ve dikkat dağınık olduğuna yönelik katılımcı görüşü aşağıda verilmiştir.

“Asenkron ders videoları ve sunumlar, her ne kadar faydalı olsa da LMS platformundaki videoların bazen çok uzun ve ayrıntılı olması dikkatimi dağıtıyordu. BTK Akademi'deki içeriklerle bu videolar arasında bağlantı kurmakta zorlandım. Özellikle her iki platformun konuları farklı bir sırada ele alması, öğrenme sürecimde kopukluklara neden oldu.” [K9]

Yukarıdaki katılımcı görüşünde videoların uzun ve ayrıntılı olması dikkatlerini dağıttığı ifade edilmiştir. Sertifika programı ile çevrimdışı ders arasındaki konuların sırasında uyumsuzluk olduğu ifade edilmiştir. Bu durum bazen öğrenme sürecinde kopmalara neden olduğu ifade edilmiştir.

Kısaca katılımcıların KAÇD destekli çevrimdışı dersin olumlu görüşlerinin yanında bazı olumsuz yanlarının olduğu ifade edilmiştir. Özellikle çevrimdışı derslerde etkileşimin olmaması, içeriklerin tekrar etmesi ve bazen içeriklerin karmaşık ve dikkat dağınık olduğu vurgulanmıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Elde edilen bulgulara göre KAÇD destekli çevrimdışı dijital okuryazarlık dersinin öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini anlamlı şekilde artırdığı görülmektedir. KAÇD'lerin mevcut öğretimin kalitesini artırdığı bilinmektedir. Ma vd. (2020), KAÇD'lerin özerk öğrenme yeteneğini geliştirdiğini ve dijital çağda eğitim kalitesini geliştirmenin ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Bu durum yukarıdaki bilgini elde edilmesindeki temel neden olabilir. Yine KAÇD'lerin sadece eğitim kalitesini artırmakla kalmadığı ayrıca öğrencilerin dijital becerilerini de geliştirmektedir. Özellikle çevrimiçi ortamlarda daha fazla zaman ve tecrübe edinen öğrencilerin bu beceriler üzerinden dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı bilinmektedir (Alvarez-Perez vd., 2021; Matos vd., 2017; Siswanto vd., 2022). Bununla birlikte farklı çalışmalarda çevrimdışı eğitim için KAÇD'lerin benimsenmesinin esnek bir öğrenme yaklaşımı sunduğu kabul edilmekte, ancak öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri konusunda endişeler de dile getirilmektedir (Banyoi vd., 2023; Moldagali vd., 2023).

Yine “etik ve sorumluluk” bağlamında söz konusu anlamlı farklılığın ölçek faktörleri arasında en yüksek değere sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç Akman (2024), Çelikkaya ve Köşker (2023) ile Doğan ve Benzer (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu bulgu, dijital okuryazarlık düzeyleri ile etik ve sorumluluk farkındalığı arasındaki ilişkinin çok yönlü olduğunu göstermektedir. Dijital okuryazarlık, bireylerin yalnızca profesyonel ve kişisel bağlamlarda gelişimlerini sağlamayı aynı zamanda etik davranışlar ve kararlar için de çıkarımlar yapmasına katkı sağlamaktadır (Nikou vd., 2022). Bu bağlamda, dijital okuryazarlık bireylerin teknoloji kullanımında etik ve sorumlu davranışlarını teşvik eden bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Farid (2023), dijital okuryazarlık düzeylerinin artmasının, bireylerde dürüstlük, sorumluluk, empati ve iş birliği gibi değerleri teşvik ederek karakter eğitiminde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Reddy vd. (2023) ise dijital okuryazarlığın sadece teknik becerileri geliştirmeye yönelik bir çaba olmadığını, aynı zamanda etik ve sorumlu dijital katılıma sahip güçlü bir kullanıcı tabanını da teşvik ettiğini savunmaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen bir diğer alt boyut ise “günlük kullanımdır”. Bu alt boyutta ön test ve son test arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu alt boyutun ön test ve son test puanları arasında çalışmanın bulguları ile benzerlik gösteren çalışmalar olduğu gibi (Akman, 2024; Çelikkaya ve Köşker, 2023; Doğan ve Benzer, 2023) “günlük kullanım” açısından çalışmanın bulguları ile farklılık gösteren çalışmalar da gözlenmiştir (Aksoy vd., 2021; Şahin ve Kalkan, 2022).

Çalışmada ele alınan bir diğer alt boyut olan “gizlilik ve güvenlik” bağlamında ön test ve son test arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin aldıkları hem çevrimdışı eğitim hem de KAÇD sertifika eğitimi öğrencilerin gizlilik ve güvenlik bağlamında dijital okuryazarlık becerilerini yeteri kadar artırmamıştır. Bu durum eğitimlerde yeteri kadar bu konuda içeriğin olmaması ya da öğrencilerin bu konuya yeteri kadar ilgi göstermedikleri ile açıklanabilir. Alanyazında Schonard (2018), Şahin ve Kalkan (2022) ve Yazıcıoğlu vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada da çalışmamızın bulguları ile benzerlik göstermiştir. Bulguların aksine Akman (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmiş ve çalışmamızın bulguları ile farklı sonuç ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulguya göre “profesyonel üretim” faktörü bağlamında söz konusu anlamlı farklılığın ölçek faktörleri arasında Aksoy vd. (2021), Çelikkaya ve Köşker

(2023), Doğan ve Benzer (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar ile benzerlik göstererek en düşük değere sahip olduğu görülmüş ve gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Yani, KAÇD destekli çevrimdışı dijital okuryazarlık dersi eğitimi, öğrencilerin dijital teknolojilere dayalı yazılım veya uygulama geliştirme becerilerinde yetersiz kalmıştır. Eshet (2004) çalışmasında dijital okuryazarlığın, geniş bir beceri yelpazesini kapsadığını ve temel yazılım kullanma becerisinin ötesine geçerek karmaşık bilişsel, motor, sosyolojik ve duygusal becerileri de içerdiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda Haya vd. (2023), bazı hedef gruplarda dijital okuryazarlığın yetersiz olması nedeniyle yazılım veya uygulama geliştirmede gözle görülür zorluklar ve sınırlamalar yaşandığını belirtmektedir. Bu durumun altında yatan bir diğer neden ise dijital okuryazarlık eğitimlerinin kapsamıyla açıklanabilir. Yükseköğretim bağlamında dijital okuryazarlık hem öğretme hem de öğrenme açısından yüksek bir öneme sahiptir. Yaşam boyu öğrenmeye ve gelecekteki istihdam yetkinliğine katkıda bulunmaktadır. Ancak Forutanian (2021), yükseköğretimde dijital okuryazarlık müfredatının gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırma sürecinde katılımcıların KAÇD destekli çevrimdışı dijital okuryazarlık derslerine yönelik genel olarak olumlu bir deneyime sahip oldukları görülmektedir. KAÇD'in özellikle öğrenme eksikleri giderme, ilgi ve motivasyonu artırma, olumlu öğrenme ve pekiştirme sağlama, kaliteli öğrenme içeriği sağlama, teori ve pratik öğrenme bütünlüğü sağlama gibi olumlu katkılarının olduğu öğrenciler tarafından ifade edilirken bu dersler verimli kavramıyla nitelendirilmiştir. KAÇD'ler, dünya çapında hem eğitimcileri hem de öğrencileri etkileyerek dijital okuryazarlık üzerinde önemli ve olumlu etkiler yaratmaktadır (Qiao ve He, 2016). Ayrıca, Yustika ve Iswati (2020), özellikle güçlü akademik becerilere sahip bağımsız öğrenciler arasında, bu derslerin daha yüksek dijital okuryazarlık düzeylerine katkıda bulunduklarını ve daha olumlu algılandıklarını ifade etmektedir. KAÇD'lerin, öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırdığı (Mohamed vd., 2018); verimlilik, olumlu öğrenme ve pekiştirme sağladığı (Gwynne, 2014); teorik ve pratik bilgiyi bütünleştirdiği (Yanling vd., 2019) gibi ifadeler mevcut literatürle benzerlik göstermektedir. Romadhon vd. (2023), KAÇD'lerin öğrencilerin ilgisini çekmede ve ilk aşamalarda ilgiyi artırmada etkili olmasına rağmen, özellikle kursu tamamlama konusunda motivasyonu sürdürmenin zorluklar yarattığını ifade etmektedir. Yine Tryma (2023) tarafından belirtildiği gibi, KAÇD'ler daha düşük öğretim kalitesi riski ve eğitimciler için daha ağır öğretim yükü oluşturma potansiyelinin her zaman var olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeler bu çalışmada elde edilen ilgili bulgularla çelişmektedir.

Katılımcılardan KAÇD'lere yönelik olumsuz deneyimler arasında yetersiz etkileşim, karmaşık, tekrar eden, uyumsuz ve dikkat dağınık içerikler öne çıkmaktadır. Supriya vd. (2021), KAÇD'lerin öğrencilerin aidiyet duygusunu ve eğitim topluluğuyla bağlantılarını olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Mendoza-Gonzalez (2017) ise çalışmasında, KAÇD'lerde içerik kopyalama ve tasarım uyumsuzluğu gibi sorunlardan bahsetmektedir. Aynı sorundan başka çalışmalarda (Dang vd., 2022) da bahsedilmektedir. Meadows vd. (2013) benzer uygulamalarda gereksiz dikkat dağıtan içerik problemlerinden bahsetmişlerdir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, KAÇD destekli çevrimdışı dijital okuryazarlık eğitiminin etik ve sorumluluk faktörleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve bu eğitimin bireylerin dijital dünyada etik ve sorumlu davranışlar sergilemelerini teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Yine, dijital okuryazarlık, günümüzün dijital dünyasının karmaşıklıklarında gezinmek ve yazılım veya uygulama geliştirmek için temel bir beceri olsa da bazı beceriler açısından zorluklar ve sınırlamalara sahip olduğu bilinmelidir. Kapsamlı müfredat ihtiyacı ve dijital teknolojilerin uygulanmasında altyapı ve güven engellerinin aşılması gibi önlemler sayesinde KAÇD destekli çevrimdışı dijital okuryazarlık eğitimleri öğrencilerin daha ileri düzey teknik becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. KAÇD'lerin yetersiz etkileşim,

içerik tekrarı, uyumsuzluk ve dikkat dağıtıcı içerikler gibi zorluklar barındırdığı görülmektedir. Bu sorunların ele alınması, KAÇD'lerin eğitim potansiyelini en üst düzeye çıkarmak ve öğrencilerin ilgisini sürdürmek için gereklidir. Son olarak KAÇD destekli eğitimlerin öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini artırmada ve öğrenme süreçlerini geliştirmede önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte, KAÇD'lerin daha etkili olabilmesi için öğretim tasarımının ve sunumunun, öğrencilerin motivasyonunu sürdürecekle ve teorik-pratik entegrasyonunu destekleyecek şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca çalışmada aşağıda geleceğe yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

- Yükseköğretim kurumlarında yürütölen çevrimdışı dersler KAÇD destekli olarak sürdürölerek hem etkileşim eksikliği gidermek hem de ders çıktılarını iyileştirmek önerilir.
- Yükseköğretim kurumlarında yürütölen çevrimdışı derslerde KAÇD desteğı ile derslerin yürütölmesinin yaygınlaştırılması önerilir.
- Özellikle çevrimdışı yürütölen derslerde ders kazanımlarının tamamını ya da bir kısmını içeren KAÇD'lere öğrencilerin katılımı sağlanarak sertifika almaları teşvik edilebilir. Yine dersin değerlendirme basamağında bu sertifikalar puanlandırılabilir.
- KAÇD destekli çevrimdışı dijital okuryazarlık kurslarını geliştirmek için kapsamlı müfredat gereksinimlerinin uygulanması, altyapı ve güvenlik engellerinin aşılması önerilir.
- Öğrencilerin motivasyonunu sürdürmek ve daha etkili KAÇD destekli çevrimdışı kurslar için teorik-pratik entegrasyonu desteklemek için kurs tasarımı önerilir.
- Eğitim potansiyelini en üst düzeye çıkarmak ve öğrenci ilgisini korumak için KAÇD'lerde yetersiz etkileşim, içerik tekrarı, uyumsuzluklar ve dikkat dağıtıcı içerik gibi zorlukları ele alınarak tasarımlar gerçekleştirilmesi önerilir.
- Bireyleri dijital dünyada etik ve sorumlu davranışlar sergilemeye teşvik etmek için dijital okuryazarlık eğitiminde etik ve sorumlu faktörlerin önemini vurgulamak önerilir.

Kaynaklar

- Adiawaty, S., Oci, M., Siminto, S., & Ermindyawati, L. (2023). Adaptive strategies for 21st century learning: Digital literacy and learning outcomes in contemporary Indonesian higher education. *International Journal of Teaching and Learning*, 1(2), 115-127.
- Akman, A. (2024). Dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin öğrenci algıları. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Faköltesi Dergisi*, 17(3), 538-561.
- Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894. <https://doi.org/10.18094/josc.871290>
- AlQaidoom, H., & Shah, A. (2020, December). Digital literacy of educators and their attitude towards MOOC platform in arab world. In *2020 IEEE 7th International Conference on Engineering Technologies and Applied Sciences (ICETAS)* (pp. 1-6). IEEE.
- Alvarez-Perez, Y., Perestelo-Perez, L., Rivero-Santana, A., Wagner, A. M., Torres-Castaño, A., Toledo-Chávarri, A., ... & IC-Health Project Consortium. (2021). Cocreation of massive open online courses to improve digital health literacy in diabetes: Pilot mixed methods study. *JMIR Diabetes*, 6(4), e30603. <https://doi.org/10.2196/30603>
- Balakrishnan, R., & Jeyshankar, R. (2019). Digital literacy skills of the aspirants of competitive examinations in the Anna Centenary Library, Chennai: A study. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 2339. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/2339>

- Banuari, N., Pasaribu, D. S. O., & Handini, R. (2023). Analysis of digital literacy understanding of students of Mahkota Tricom Unggul University towards digital skills and digital safety. *International Journal of Accounting, Management, Economics and Social Sciences (IJAMESC)*, 1(5), 637-647. <https://doi.org/10.61990/ijamesc.v1i5.86>
- Banyoi, V., Kharkivska, O., Shkurko, H., & Yatskiv, M. (2023). Tools for implementing distance learning during the war: Experience of Uzhhorod National University, Ukraine. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Communication and Language in Virtual Spaces*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/zw8hg>
- Biezā, K. E. (2020). Digital literacy: Concept and definition. *International Journal of Smart Education and Urban Society (IJSEUS)*, 11(2), 1-15. <https://doi.org/10.4018/IJSEUS.2020040101>
- Bozkurt, F., & Çoşkun, D. (2018). 21. yy okuryazarlığı: Öğretmen adaylarının medya algılarına genel bir bakış. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 493-511. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.381046>
- Bozkurt, Ö. A. (2015). Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (Massive Open Online Courses- MOOCs) ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 56-81.
- Buckingham, D. (2010) Defining digital literacy. Bachmair, B. (Ed.), *Medienbildung in neuen kulturräumen* (s. 59-71) içinde. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_4
- Buzzetto-Hollywood, N. A., Elobeid, M., & Elobaid, M. E. (2018). Addressing information literacy and the digital divide in higher education. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 14, 077-093. <https://doi.org/10.28945/4029>
- Chatwattana, P. (2021). A MOOC system with self-directed learning in a digital university. *Global Journal of Engineering Education*, 23(2), 134-142.
- Coldwell-Neilson, J., Armitage, J. A., Wood-Bradley, R. J., Kelly, B., & Gentle, A. (2019). Implications of updating digital literacy – A case study in an optometric curriculum. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 16, 33-49. <https://doi.org/10.28945/4285>
- Çelikkaya, T., & Köşker, C. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri yeterlilik düzeyleri (Kırşehir örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 344-371.
- Dang, A., Khanra, S., & Kagzi, M. (2022). Barriers towards the continued usage of massive open online courses: A case study in India. *The International Journal of Management Education*, 20(1), 100562. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100562>
- Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 3. <http://www.jime.open.ac.uk/jime/article/viewArticle/2012-18/html>
- Daungtod, S. (2019, Ocak). A study of digital literacy of 1st year computer education students faculty of education Nakhon Phanom University. *Proceedings of the 10th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning*, 241-244. <https://doi.org/10.1145/3306500.3306541>
- deWaard, I., Koutropoulos, A., Keskin, N., Abajian, S. C., Hogue, R., Rodriguez, C. O., & Gallagher, M. S. (2011, October). Exploring the MOOC format as a pedagogical approach for mLearning. In *Proceedings of 10th World Conference on Mobile and Contextual Learning* (pp. 138-145). http://mlearn.bnu.edu.cn/The_Ten_Outstanding_Papers.html
- Dinata, K. B. (2021). Literasi digital dalam pembelajaran daring. *Ekspone*, 11(1), 20-27. <https://doi.org/10.47637/ekspone.v11i1.368>

- Doğan, T., & Benzer, S. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 5(1), 14-30.
- Dowell, M. M. S. (2019). Toward a working definition of digital literacy. In *Advanced methodologies and technologies in library science, information management, and scholarly inquiry* (pp. 118-129). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7659-4.ch010>
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Eshet, Y. (2007). Teaching online: Survival skills for the effective teacher. *SIGCSE Bulletin Inroads*, 39(2), 16-18. <https://doi.org/10.1145/1272848.1272862>
- Farid, A. (2023). Literasi digital sebagai jalan penguatan pendidikan karakter di era Society 5.0. *Cetta: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 6(3), 580-597. <https://doi.org/10.37329/cetta.v6i3.2603>
- Forutanian, S. (2021). Exploring the components of digital literacy curriculum: EFL and IT instructors' voice. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2021.3.1.4>
- Greaves, L. (2011, Haziran). A survey of Higher Education students' digital literacy skills: A tale from two Universities. In *EdMedia+ Innovate Learning* (ss. 773-782). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Gutierrez-Angel, N., Sanchez-Garcia, J. N., Mercader-Rubio, I., Garcia-Martin, J., & Brito-Costa, S. (2022). Digital literacy in the university setting: A literature review of empirical studies between 2010 and 2021. *Frontiers in Psychology*, 13, 896800. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.896800>
- Gwynne, P. (2014). Study reveals value of online learning. *Physics World*, 27(11), 12. <https://doi.org/10.1088/2058-7058/27/11/20>
- Hasanah, U., Rahayu, S., & Anggraini, A. I. (2022). Improving prospective basic education teachers' capabilities on digital literacy: A systematic literature review. *Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MI*, 9(2), 417-429. <https://doi.org/10.24235/al.ibtida.snj.v9i2.10339>
- Haya, A. F., Kurniawati, K., Hardiyanti, N., & Saputri, I. A. (2023). Pentingnya penerapan literasi digital dalam meningkatkan kreativitas peserta didik di sekolah dasar. *Tsaqofah*, 3(5), 850-862. <https://doi.org/10.58578/tsaqofah.v3i5.1491>
- Kim, S.W., (2016). *MOOCs in higher education. Virtual learning*. Intech Open Science.
- Ma, N., Li, Y. M., Guo, J. H., Laurillard, D., & Yang, M. (2023). A learning model for improving in-service teachers' course completion in MOOCs. *Interactive Learning Environments*, 31(9), 5940-5955. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2025405>
- Ma, X., Ji, Q., & Xiao, Y. (2020). Research on the development of self-built online open courses in the new era. *Learning & Education*, 9(2), 82-84. <https://doi.org/10.18282/l-e.v9i2.1408>
- Maden, S., Maden, A., & Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-695. <https://doi.org/10.17719/jisr.20185537239>
- Marseno, R., Kusuma, W. A., & Saleh, A. R. (2014). Identifikasi literasi informasi dalam rangka pengembangan kurikulum di sekolah dasar. *Jurnal Pustakawan Indonesia*, 13(1).
- Matos, P., Barbas, M. P., de Barros Dias, I. M., & Falé, I. (2017). UPTAKE ICT–MOOC on digital employability. In *10th Annual International Conference of Education, Research and Innovation* (Vol. 1, pp. 1351-1357). <https://doi.org/10.21125/iceri.2017.0437>

- Meadows, L. A., & Sekaquaptewa, D. (2013). The influence of gender stereotypes on role adoption in student teams. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 23-1217). <https://doi.org/10.18260/1-2--22602>
- Mendoza-Gonzalez, R. (2017). User-centered design strategies for massive open online courses (MOOCs). *International Journal of e-Collaboration*, 13(1), 188-190. <https://doi.org/10.1080/02680513.2017.1316189>
- Mohamed, U. U. E., & Ali, A. M. (2018, July). Massive Open Online Courses (MOOCs) and their effect on learners' motivation. In *2018 International Conference on Information and Communication Technology for the Muslim World (ICT4M)* (pp. 249-253). IEEE.
- Mokhtari, F. (2023). Fostering digital literacy in higher education: Benefits, challenges and implications. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 6(10), 160-167. <https://doi.org/10.32996/ijlt.2023.6.10.19>
- Moldagali, M., Kazartsev, E., Abisheva, S., Sabirova, R., & Moldagaliyeva, R. (2023). Taking knowledge from websites- The tool of knowledge acquisition process. *Pedagogy and Psychology*, 56(3), 65-71. <https://doi.org/10.51889/2960-1649.2023.15.3.007>
- Murray, M. C., & Pérez, J. (2014). Unraveling the digital literacy paradox: How higher education fails at the fourth literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 11, 85-100. <http://iisit.org/Vol11/IISITv11p085-100Murray0507.pdf>
- Murtadho, M. I., Rohmah, R. Y., Jamilah, Z., & Furqon, M. (2023). The role of digital literacy in improving students' competence in digital era. *AL-WIJDAÑ Journal of Islamic Education Studies*, 8(2), 253-260. <https://doi.org/10.58788/alwijdn.v8i2.2328>
- Nikou, S., & Aavakare, M. (2021). An assessment of the interplay between literacy and digital technology in higher education. *Education and Information Technologies*, 26(4), 3893-3915. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10451-0>
- Nikou, S., De Reuver, M., & Mahboob Kanafi, M. (2022). Workplace literacy skills—how information and digital literacy affect adoption of digital technology. *Journal of Documentation*, 78(7), 371-391. <https://doi.org/10.1108/JD-12-2021-0241>
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>
- Özkul, A., E. (2008). *Açık eğitim kaynakları girişimi ve ulusal açık ders malzemeleri konsorsiyumu*. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı. 22-23 Aralık 2008, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. <http://inet-tr.org.tr/inetconf12/bildiri/56.doc>
- Purmayanti, D. (2022). The Challenges of implementing digital literacy in teaching and learning activities for EFL learners in Indonesia. *BATARA DIDI: English Language Journal*, 1(2), 101-110. <https://doi.org/10.56209/badi.v1i2.38>
- Qiao, L., & He, J. (2016). Practice of Massive Open Online Courses and existed problems. *Education Research Frontier*, 6(4).
- Reddy, P., Chaudhary, K., & Hussein, S. (2023). A digital literacy model to narrow the digital literacy skills gap. *Heliyon*, 9(4). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14878>
- Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2022). Digital literacy: A review in the South Pacific. *Journal of Computing in Higher Education*, 34(1), 83-108. <https://doi.org/10.1007/s12528-021-09280-4>
- Rodriguez, D. (2020). Using a mini-MOOC to develop teacher digital literacy. In *Master of Contemporary Education Symposium* (p. 29).

- Romadhon, M. S., Purwandari, B., Eitiveni, I., & Purwaningsih, M. (2023). Analysis of factors influencing the successful use of Massive Open Online Courses (MOOCs) to prepare digital talent. *Journal of Educational Science and Technology*, 9(2), 128-143. <https://doi.org/10.26858/est.v9i1.44936>
- Schonard, M. (2018). *The underlying causes of the digital gender gap and possible solutions for enhanced digital inclusion of women and girls*. Brussels: European Parliament, Policy Department for Citi-zen's Rights and Constitutional Affairs.
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & Education*, 34(3), 177-193.
- Siswanto, I., Wu, M., Widowati, A., & Wakid, M. (2022). The influence of internal motivation and digital literacy towards students' proactivity. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 11(3), 501-509. <https://doi.org/10.23887/jpiundiksha.v11i3.43730>
- Soyemi, O., Ojo, A., & Abolarin, M. (2018). Digital literacy skills and MOOC participation among lecturers in a private university in Nigeria. *Library Philosophy and Practice*, 2018, 1851.
- Stripling, B. (2010). Teaching students to think in the digital environment: Digital literacy and digital inquiry. *School Library Monthly*, 26(8), 16-19.
- Supriya, K., Mead, C., Anbar, A. D., Caulkins, J. L., Collins, J. P., Cooper, K. M., ... & Brownell, S. E. (2021). Undergraduate biology students received higher grades during COVID-19 but perceived negative effects on learning. In *Frontiers in Education* (Vol. 6). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.759624>
- Şahin, H., & Kalkan, M. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 26-38.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207-211.
- Tobías-Martínez, M. A., & Fuentes-Esparrell, J. A. (2019). Open Educational Resources and MOOC: The digital literacy of english as a foreign language. *Revista Espacios*, 40(14), 14.
- Tohara, A. J. T. (2021). Exploring digital literacy strategies for students with special educational needs in the digital age. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(9), 3345-3358. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i9.5741>
- Tryma, K. (2023). Designing and creating MOOCs: The experience of the University of Bayreuth. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, 15, 103-112. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-103-112>
- Vivek, R., & Nanthagopan, Y. (2021). Review and comparison of multi-method and mixed method application in research studies. *European Journal of Management Issues*, 29(4), 200-208.
- Weninger, C. (2022). Skill versus social practice? Some challenges in teaching digital literacy in the university classroom. *Tesol Quarterly*, 56(3), 1016-1028. <https://doi.org/10.1002/tesq.3134>
- Yanling, G., Xiaojie, W., Zhenhai, W., & Wenying, Z. (2019, September). Reform of classroom teaching model based on online open course. In *2019 3rd International Seminar on Education, Management and Social Sciences (ISEMSS 2019)* (pp. 639-642). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/istemss-19.2019.128>
- Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E., & Genç, G. (2020). Okulöncesi ve sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 274-286.
- YÖK. (2019). YÖK'ün "Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi"nde imzalar atıldı. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/agri-dijital-donusum-tanitimtoplantisi.aspx>

- Yustika, G. P., & Iswati, S. (2020). Digital literacy in formal online education: A short review. *Dinamika Pendidikan*, 15(1), 66-76. <https://doi.org/10.15294/dp.v15i1.23779>
- Zhu, M., Sari, A., & Lee, M.M., (2017). A systematic review of research methods and topics of the empirical MOOC literature (2014–2016). *The Internet and Higher Education*, 37, 31-39.

Extended Abstract

Introduction

Digital literacy is defined as a broad set of skills encompassing individuals' abilities to access, evaluate, use, and share information in the digital age. Reddy et al. (2022) define this concept as the ability to ethically find, evaluate, use, create, and share new content using information and communication technology tools and the internet. Dowell (2019) describes digital literacy as a broad set of skills for using digital tools and technologies for communication and information processing. Biezā (2020) states that these skills include the cognitive, physical, sociological, and emotional abilities necessary to effectively use digital environments. These skills include visual literacy, information evaluation, and socio-emotional skills. In today's digital age, digital literacy is critically important for economic, educational, and social participation. The widespread use of digital technologies significantly affects our daily lives (Özerbaş and Kuralbayeva, 2018). Digital literacy skills enable individuals to effectively access information, use it purposefully, and participate in online activities. In terms of education, digital literacy skills have become important as students spend more time in digital environments (Bozkurt and Coşkun, 2018). During digitization, these skills are necessary for students to succeed in their education and careers (Stripling, 2010; Buckingham, 2010).

In the field of education, digital literacy provides both teachers and students with engaging and factual learning experiences as a fundamental competence (Hasanah et al., 2022). It ensures students have the tools to guide and critically evaluate information (Buzzetto-Hollywood et al., 2018). In online learning environments, digital literacy allows students to find, select, communicate effectively, and succeed in their studies (Dinata, 2021). Universities play an essential role in developing digital literacy by focusing on competencies such as digital writing, reading, content creation, and database usage (Gutierrez-Angel et al., 2022). Digital literacy skills form the foundation for academic research and success (Greaves, 2011; Mokhtari, 2023). Additionally, integrating these skills in higher education is critical for preparing students for the challenges of the digital age (Murtadho et al., 2023). There are various challenges to overcome in developing digital literacy in higher education. These challenges include low levels of digital literacy skills, inadequate devices, low bandwidth, and regions lacking digital infrastructure (Purmayanti, 2022; Weninger, 2022). Different strategies are needed to develop digital literacy skills in various areas, such as schools, families, and communities (Balakrishnan et al., 2019).

Consequently, the understanding of digital literacy among students significantly influences their digital skills and digital safety, which emphasizes its importance in developing their capabilities in the era of Society 5.0 (Banuari et al., 2023). However, developing students' digital literacy skills requires educators to have a wide range of technical, cognitive, and sociological skills to effectively navigate digital environments (Eshet, 2007). In this direction, the aim of the study is to determine the effect of MOOC-supported offline digital literacy courses offered to higher education students on students' digital literacy levels. Within the scope of this purpose, answers to the following research questions will be sought throughout the study.

1. What is the effect of the MOOC-supported offline digital literacy course offered to higher education students on their digital literacy levels?

2. What are the students' views on the MOOC-supported offline digital literacy course?

Method

In the study, the multi-method approach defined by Campbell and Fiske (1959) was used. The multi-method approach, unlike mixed methods, is an approach that answers some of the research questions with qualitative data sets and others with quantitative data sets. For the first research question, a single group pre-test-post-test experimental design, one of the quantitative methods, was used, and for the second research question, the case study method, one of the qualitative methods, was preferred. For the quantitative part of the research, 213 students enrolled in an undergraduate program at a public university in Türkiye participated. These students were selected from those taking the "Digital Literacy" course offered asynchronously. For the qualitative part, 10 students were selected on a voluntary basis from among those who participated in the survey. Both samples were selected using a convenience sampling method.

In the study, the "Digital Literacy Scale" developed by Bayrakçı and Narmanlıoğlu (2021) was used. This scale consists of 29 items and six sub-dimensions and is in a five-point Likert type. The Cronbach's Alpha value of the scale was determined to be 0.91. Additionally, a semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect data. This form consists of five open-ended questions prepared to determine the students' experiences. The data analysis included descriptive statistical methods such as dependent groups t-test for the quantitative data and content analysis method for the qualitative data. Reliability in the study was ensured through methods such as pilot application, expert opinion, language control, data recording, and participant consent. For validity, detailed methods related to the literature were applied, and participants were selected based on voluntarism.

Findings

Research findings indicate that offline digital literacy education supported by MOOC has a significant impact on ethical and responsibility factors, encouraging individuals to exhibit ethical behavior in the digital world. However, digital literacy, while essential for navigating today's digital complexities and developing software or applications, faces challenges and limitations in certain skills. Addressing comprehensive curriculum needs and overcoming infrastructure and security barriers in the implementation of digital technologies will contribute to advancing students' advanced technical skills through MOOC-supported offline digital literacy education. Challenges such as inadequate interaction, content repetition, inconsistency, and distracting content are observed with MOOCs. Addressing these issues is essential to maximize the educational potential of MOOCs and maintain student engagement. Lastly, MOOC-supported programs have been found to significantly enhance students' digital literacy levels and improve learning processes. Enhancing instructional design and delivery to sustain student motivation and support theoretical-practical integration is crucial for enhancing the effectiveness of MOOCs

Discussion, Conclusion and Suggestions

According to the findings, MOOC-supported offline digital literacy courses significantly enhance students' digital literacy levels. It is well-established that MOOCs also contribute to improving the quality of current education. Ma et al. (2020) note that MOOCs enhance autonomous learning skills

and are an integral part of improving educational quality in the digital age, which may be the primary reason for the above findings. Furthermore, MOOCs not only improve educational quality but also enhance students' digital skills. Students who spend more time in online environments gain experience and thereby increasing their digital literacy levels (Alvarez-Perez et al., 2021; Matos et al., 2017; Siswanto et al., 2022). However, concerns have been raised regarding students' digital literacy skills in asynchronous learning environments, where MOOCs are often implemented. (Banyoi et al., 2023; Moldagali et al., 2023).

During the research process, participants generally reported a positive experience with MOOC-supported offline digital literacy courses. MOOCs are reported by students to address learning gaps, increase interest and motivation, provide effective learning and reinforcement, deliver quality learning content, and integrate theoretical and practical learning (Qiao and He, 2016). Yustika and Iswati (2020) emphasize that these courses contribute to higher levels of digital literacy, especially among academically proficient, self-directed students, who tend to perceive them more positively. Additionally, MOOCs are noted for enhancing student interest and motivation (Mohamed et al., 2018), fostering productivity, positive learning experiences, and reinforcement (Gwynne, 2014), and integrating theoretical and practical knowledge (Yanling et al., 2019), aligning with existing literature. However, challenges in maintaining motivation, particularly in completing courses, have been noted with MOOCs (Romadhon et al., 2023; Tryma, 2023), along with the risks of lower teaching quality and heavier workloads for educators (Mendoza-Gonzalez, 2017; Dang et al., 2022; Meadows et al., 2013).

In conclusion, it has been observed that MOOC-supported offline digital literacy education significantly impacts ethical and responsibility factors. Measures such as addressing the need for a comprehensive curriculum and overcoming infrastructure and security barriers in the implementation of digital technologies will contribute to the development of students' advanced technical skills through MOOC-supported offline digital literacy education.

- It is recommended to implement comprehensive curriculum requirements and address infrastructure and security barriers to develop MOOC-supported offline digital literacy courses.
- A course design is recommended to sustain students' motivation and support theoretical-practical integration for more effective MOOC-supported offline courses.
- To maximize the educational potential and maintain student interest, it is recommended to address challenges such as inadequate interactivity, content repetition, inconsistencies, and distracting content in MOOCs.
- It is recommended that the importance of ethical and responsible factors in digital literacy education be emphasized to encourage individuals to exhibit ethical and responsible behavior in the digital world.

Yayın Etiği Beyanı

Araştırma için Bingöl Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulundan 06/06/2024 tarih ve E-73822520-204.01.07-159589 sayılı etik izni alınmıştır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı

Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazar araştırmaya %100 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Makalenin herhangi bir aşamasında maddi veya manevi çıkar sağlanmamıştır. Yazar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Deprem Korkusu Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtlarının Lise Öğrencileri İçin İncelenmesi

Examining the Validity and Reliability Evidence of the Earthquake Fear Scale for High School Students

Nagihan OĞUZ DURAN

Prof. Dr. ◆ Bursa Uludağ Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ◆ nagihan@uludag.edu.tr

◆ ORCID: 0000-0002-8049-1510

Elif KAYA

Psikolojik Danışman ◆ Bursa Uludağ Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans

Öğrencisi ◆ elifkayapdr@gmail.com ◆ ORCID: 0009-0002-0317-4789

Çağla Gönül YÜKSEL

Psikolojik Danışman ◆ Bursa Uludağ Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans

Öğrencisi ◆ caglayuksel57@gmail.com ◆ ORCID: 0009-0004-2082-7467

Özet

Deprem korkusu bireylerin çeşitli psikolojik rahatsızlıklar yaşama olasılığını arttırmakta ve iyi oluşu olumsuz etkilemektedir. 2023 Maraş merkezli büyük depremin ardından Türkiye’de deprem korkusu ölçekleri uyarlama ve geliştirme çalışmaları hız kazanmış; ancak bu çalışmalar yetişkin gruplar için geçerlik ve güvenilirlik kanıtları elde etmeye odaklanmıştır. Ergenlerin gelişimsel olarak korku ve özelde deprem korkusu bakımından risk altında olduğu düşünüldüğünde deprem korkusu yaşayan lise öğrencilerini tespit etmek, bu öğrencilere uygulanabilecek müdahale hizmetlerini planlamak ve değerlendirmek amacıyla, lise öğrencilerinin deprem korkusunu ölçme üzere bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu çalışmada Deprem Korkusu Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirlik kanıtları 14-18 yaş aralığındaki 484 lise öğrencisinden oluşan bir grupta incelenmiştir. Verilerin toplanmasında Deprem Korkusu Ölçeği (DKÖ), Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği (DASS21) Türkçe Kısa Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. DKÖ’nün yapı geçerliğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinaline uygun tek boyutlu ve yedi maddelik yapısı iyi uyum göstermiştir. Madde-toplam puan korelasyonları maddelerin iyi ayırt edebildiğine işaret eder düzeyde bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik kanıtı kapsamında DKÖ puanları ile DASS21’in toplam ve alt ölçek puanları arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Cronbach’s alpha katsayısı ve test-tekrar test sonucu elde edilen Pearson korelasyon katsayısı DKÖ’nün lise öğrencileri için güvenilirlik kanıtlarına sahip olduğunu göstermiştir. Cinsiyete göre DKÖ puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda kız öğrencilerin erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek deprem korkusu puanları aldıkları görülmüştür. Sonuç olarak, çalışmada elde edilen bulgular, DKÖ’nün Türkiye’de lise öğrencilerinin deprem korkusu düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmak üzere geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Deprem Korkusu Ölçeği, Geçerlik, Güvenirlik, Lise öğrencileri

Abstract

Fear of earthquakes increases the likelihood of individuals developing various psychological disorders and negatively impacts their well-being. Following the major 2023 earthquake centered in Maraş, research on the adaptation and development of earthquake fear scales in Turkey accelerated. However, these studies have primarily focused on obtaining validity and reliability evidence for adult groups. Considering that adolescents are developmentally at risk in terms of fear, particularly earthquake fear, it has become clear that

a measurement tool is needed to assess earthquake fear among high school students. This would help identify those affected by such fear and guide the planning and evaluation of appropriate intervention services. In this study, the validity and reliability of the Earthquake Fear Scale were examined in a sample of 484 high school students aged 14 to 18. The Earthquake Fear Scale (EFS), the Turkish Short Form of the Depression Anxiety Stress Scale (DASS21), and a Personal Information Form were used in the data collection. Confirmatory factor analysis to assess the construct validity of the EFS revealed that the single-dimensional and seven-item structure, consistent with the original scale, demonstrated a good fit. Item-total score correlations indicated strong item discrimination. In terms of criterion-related validity, low to moderate significant relationships were found between EFS scores and the total and subscale scores of DASS21. The Pearson correlation coefficient from the test-retest result and Cronbach's alpha coefficient provided reliable evidence for the EFS' consistency among high school students. The independent samples t-test comparing EFS scores by gender showed that female students had significantly higher earthquake fear scores than male students. In conclusion, the findings suggest that the EFS has valid and reliable evidence for measuring earthquake fear levels among high school students in Turkey.

Keywords: Earthquake Fear Scale, Validity, Reliability, High school students

1. Giriş

Deprem öncesi ve sonrasına ilişkin psikolojik hizmetleri yaşamın bir parçası haline getirmek, depremlerin bireylerde yaratacağı yıkıcı etkilerle başa çıkabilmek adına büyük önem taşımaktadır. Dünyadaki depremlerin yüzde yirmisinin meydana geldiği Alp-Himalaya deprem kuşağında yer alan Türkiye’de yaklaşık olarak beş yılda bir, yıkıcı etkiye sahip bir deprem yaşandığı (AFAD, 2019) düşünüldüğünde, Türkiye’de psikolojik yardım alanının bu hizmetlere odaklanmasının ayrı bir önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Nitekim Türkiye’de geçmişten bugüne pek çok deprem meydana gelmiş; son olarak 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli, 11 ili etkileyen, 7,7 şiddetindeki deprem, 50 binden fazla insanın ölümüne ve binlerce binanın yıkılmasına yol açmıştır (T.C. Cumhurbaşkanlığı SBB Deprem Sonrası Değerlendirme Raporu, 2023). Depremlerin yarattığı bu yıkım ve kayıplar, maddi kayıplarla sınırlı olmanın ötesinde insanların yaşamlarını derinden sarsarak çok çeşitli psikolojik etkiler de yaratmaktadır (Nakajima, 2012). Yapılan araştırmalarda deprem gibi doğal afetlerin insanlarda en baskın olarak yarattığı tepkinin *korku* olduğu vurgulanmaktadır (Galati & Sotgiu, 2003). Türkiye’nin deprem kuşağında bulunması ve yaşanmış ve yaşanabilecek depremler bazı bireylerde kendisinin ve sevdiklerinin güvenliğine dair sürekli ve derin bir korku oluşturabilmekte, bir başka ifade ile deprem korkusunu ortaya çıkartabilmektedir.

Korku, “kişiyi dışarıdan tehdit eden bir tehlikeye karşı gösterilen tepki” olarak tanımlanmaktadır (Freud, 1992). Burada, gerçek veya algılanan yakın bir tehdide karşı verilen duygusal bir tepki söz konusudur. Kaygı ise gelecekteki olası bir tehdidin beklentisine verilen duygusal bir tepkidir. Özellikle büyük depremlerin yıkıcı etkilerine doğrudan veya dolaylı olarak şahit olmuş bireylerin, artçı şokların ve diğer hatırlatıcıların etkisi ile korku yaşamaları ve gelecekteki tehditlere ilişkin beklentiler, kaygı, psikosomatik belirtiler ve benzer tepkiler göstererek dışarıdan her an yeniden gelebilecek bu tehlikeye karşı korku geliştirmeleri söz konusu olabilir. Bu durum alan yazında *deprem korkusu* olarak tanımlanmaktadır (Shaver vd., 1987). Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı’nın 5. baskısı, kaygı bozukluklarını “aşırı korku ve kaygı gibi ortak özellikleri ve ilgili davranışları içeren bozukluklar” olarak tanımladığından, deprem korkusu alan yazında kaygı bozuklukları ile ilişkili olarak ele alınmaktadır (Tang vd., 2020).

Sismofobi olarak da adlandırılan deprem korkusu, deprem deneyimi veya deprem tehdidine karşı bireylerde oluşan psikolojik bir tepkidir. Deprem korkusu daha önce yaşanan deprem deneyimi

tarafından tetiklenebilir ve gelecekte yaşanacak bir deprem ile ilgili tehdit algısına ve korkuya neden olabilir (Adagunodo & Sunmonu, 2015). Deprem korkusu yaşayan birey enkaz altında kalmaktan, kendisinin ve sevdiklerinin yaşamını yitirmesinden korkmaktadır (Filiz vd., 2024). Bu korku; tekrarlayan kabuslar, artan kaygı, yaşanan konutta güvende hissetmeme ve günlük aktivitelerden kaçınma davranışı olarak kendini gösterebilir (Çingü ve Yazgan, 2022). Deprem korkusu bireylerde uyku düzeninde bozukluk, kalp atış hızında artış, solunum problemleri olmak üzere birtakım sorunlar meydana getirir (Kowalski & Kalayjian, 2001). Ayrıca Satıcı vd.'nin (2023) araştırmasına göre deprem korkusu psikolojik sıkıntı ile pozitif, yaşamda uyum ile negatif yönlü anlamlı ilişki içinde iken, bu iki değişken deprem korkusunun mental iyi oluş üzerindeki etkisinde aracı bir role sahiptir. Deprem korkusu, depremi doğrudan yaşayanların yanı sıra dolaylı yolla depreme şahit olanlar bireylerde de gelişebilir (Bıçakçı ve Okumuş, 2023). Dolayısıyla deprem korkusu, tüm bu etkileri ve ilişkili olduğu değişkenlerle birlikte her iki gruptaki bireyleri de etkileyebilir. Bununla birlikte alan yazında daha önce deprem yaşamış bireylerin, yaşamamış olanlardan daha fazla deprem korkusu yaşadığı (Tian vd., 2014); örneğin doğrudan depremle ilişkili olmasa da başka bir doğal afet olan sel deneyimi olan bireylerle yapılan bir çalışmada (Terpstra, 2011), afet kurbanlarının daha fazla risk beklentisi içinde oldukları bildirilmektedir. Bu nedenle, doğrudan deprem yaşantısı olan bireylerde olmayanlara göre deprem korkusunun daha yüksek olması beklenmektedir (Satıcı vd., 2023).

Depremi yaşamış bireyler açısından bakıldığında, depremin artçı şokları, yeni bir depremin öngörülemezliğinin getirdiği sıkıntı ve fizyolojik rahatsızlıklar bireylerde deprem korkusunu arttırabilmektedir. Birey yaşadıklarının etkisiyle depremde kaynaklanan korkuya ilişkin aşırı değerlendirmeler yapmaktadır (Lazarus, 1991). Bireyin kontrol duygusu zayıflayabilmekte ve güveni zedelenmektedir (Kıratlı, 2001). Salcıoğlu vd. (2018) depremde bireylerdeki travma sonrası stres bozukluğunun deprem korkusu tarafından yüksek düzeyde yordandığı sonucuna ulaşmıştır. Oishi vd. (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre, depremi doğrudan yaşamış bireyler günlük yaşama uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Kemp vd. (2011) yaptıkları çalışmada depremi takip eden haftalarda depremedelerin çoğunlukla kaygı, stres ve korku yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kowalski ve Kalayjian (2001) yaptıkları çalışmada, Türkiye'de depremde sağ kurtulanların kaygı ve korku düzeylerinin oldukça yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca, depremlerden dolayı bireylerin iyi-oluş düzeylerinin olumsuz etkilendiği de alan yazında bildirilmektedir (Oishi vd., 2017; Satıcı vd., 2023; Sümer vd., 2005; Xu vd., 2019).

Depreme dolaylı yollardan şahit olan bireylerde de benzer psikolojik çıktılara rastlanabilmektedir. Depremi yıkıcı etkileri, felaket bölgesinin dışına yayılmakta ve olayın üzerinden uzun zaman geçmesine rağmen devam edebilmektedir (Sümer vd., 2005). Deprem bölgesinde tanıdığı olanlar, kitle iletişim araçları ile bu afete tanıklık edenler, sahada çalışan, destek veren ve yardım aracılığıyla bölgede bulunan bireylerin büyük bir kısmı depremde etkilenen bireyler arasında yerini almaktadır (Yıldırım, 2021). Marmara depremi sonrasında bölgede görev alan sağlık çalışanları ile yapılan bir çalışmada, sağlık çalışanlarının %10-29'luk kesiminde travma semptomları gözlemlenmiştir (Çakmak vd., 2010). Marmara depremi sonrasında yapılan başka bir çalışmada, sahada çalışan sağlık personeli ve yardım ekiplerinde majör depresyon oranının %1-%4,5 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Aker, 2006). Erdener (2019) yaptığı çalışmada, afet bölgesinde çalışan görevlilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin azalırken ikincil travmatik stres düzeylerinin arttığına; katılımcılar arasında ikincil travmatik stres düzeyi en yüksek olan grubun ise sağlık çalışanları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İletişim teknolojisinin gelişmesi ve sosyal medya kullanımının artması, depremi doğrudan yaşamayan bireylerde çeşitli psikolojik etkiler ortaya çıkartmakta, onların günlük yaşamlarında aksamalara yol açabilmektedir (Filiz vd., 2023). Deprem gibi doğal afetlere medya aracılığıyla dolaylı maruz kalmanın psikolojik sıkıntı ve dolaylı travma deneyimleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Ahern vd., 2002; Choi vd., 2021). Medya aracılığıyla afetlere maruz kalmanın bireylerde oluşturduğu dolaylı travmanın incelendiği bir çalışmada, katılımcıların %56,4'ünün en son maruz kalınan afetle ilgili bilgi almak için normalden daha yüksek oranda medya kullandığı ve %73,4'ünün ise afet ortaya çıktıktan sonra psikolojik zorluk yaşadığı bulunmuştur (Ediz ve Dinçer, 2024). Belirtilen tüm araştırma bulguları, doğrudan ya da dolaylı deprem korkusu yaşayan bireylerin ciddi psikolojik sorunlarla karşılaşabileceğini göstermektedir. Medyada yayılan bilgilerin belirsizliği ve güvenilir olmaması; medyayı sık kullanan ergenler için risk oluşturmakta (Kuo vd., 2016) ve deprem korkusu yaşama ihtimallerini arttırmaktadır.

Deprem yarattığı bu geniş ve yoğun etki bireylerin deprem korkusuyla mücadele etme gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Alınacak fiziksel önlemler ve gerekli afet hazırlığının yanında bireyleri psikolojik olarak da hazır hale getirmek amacıyla dünyada pek çok müdahale çalışması yürütüldüğü görülmektedir. Örneğin, Japonya'da 2011'de meydana gelen deprem ve tsunamiden bir yıl sonra felaketten etkilenen ilköğretim öğrencileri için bir afet eğitim programı geliştirilmiştir (Sakurai & Murayama, 2020). Endonezya, afet konularını ders müfredatına ekleyerek öğrenci ve öğretmenler için eğitimler içeren Sekolah Siaga Bencana (SSB) adlı projeyi okullarda uygulamaktadır (UNDP-Government of Indonesia, 2015). Güney Kore'de de depreme yönelik oluşturulan Afet Eğitim Programı ile bireylerin yaşadığı şaşkınlık, öfke, üzüntü ve korku gibi duygularından hareketle afet deneyimleri tespit edilerek bireyi olası bir depreme karşı hazır hale getirmek amaçlanmaktadır (Yeon vd., 2020).

Türkiye'de ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okullarda uygulanmak üzere psikososyal destek amaçlı psikoeğitim programları hazırlanarak uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2021). Bu programlar arasında doğal afet travması olarak depreme de yer verilmiş ve okul öncesinden başlayarak, ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri için ayrı ayrı olmak üzere öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olarak hazırlanmış deprem psikoeğitim programlarının yanı sıra aileler, öğretmenler ve yetişkinler için broşürler ve depreme ilişkin aile ve öğretmen bilgilendirme sunuları sağlanmıştır. Psikososyal Destek Deprem Psikoeğitim Programı, deprem sonrasında öğrencilerin tepkilerini normalleştirmek ve zorlayıcı yaşantıların etkilerini azaltarak psikolojik iyi oluşu artırmak amacıyla oluşturulmuştur. Program kapsamında bulunan önleme ve müdahale çalışmaları okul psikolojik danışmanları tarafından uygulanmaktadır (MEB, 2021). Ancak gerçekleştirilen çalışmaların etkililiğini tespit etmeye yönelik olarak bir "Psikoeğitim Programı Genel Değerlendirme Formu" bulunmakla birlikte, bu form ile bu çalışmalara katılan öğrencilerin deprem korkusu vb. duygusal tepkilerinin ne düzeyde olduğu ve çalışmalar sonucunda bu korkular ile ne ölçüde baş edilebildiği vb., çalışmaların etkinliğine kanıt oluşturabilecek bilgilerin toplanması mümkün olamamaktadır. Bu durum, bir ölçme değerlendirme sürecinin eklenmesi ihtiyacını ortaya çıkarttığı gibi, bu amaçla kullanılacak ölçme araçlarına olan ihtiyaca da dikkat çekmektedir. Buna göre, gerek halen MEB'e bağlı okullarda okul öncesinden başlayarak, ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri için depreme yönelik olarak uygulanmakta olan psikoeğitimlerin etkinliği için veri sağlama ve bu eğitimlere katılan öğrencilerin gelişimini izleme bakımından, gerekse deprem konusunda farklı psikolojik müdahalelere (örneğin, bireysel veya grupla psikolojik danışma) ihtiyaç duyan öğrencilerin tespit edilmesi için ölçme araçlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Deprem korkusu, yukarıda ele alınan alan yazında vurgulandığı üzere deprem sonrası her yaş grubunda bireyde ortaya çıkabilen ve çeşitli psikolojik sorunlara yol açabilen, bu nedenle de

depreme ilişkin psikolojik müdahaleler bağlamında ölçülmesi gereken bir değişken olarak görünmektedir.

Deprem her yaştan birey üzerinde günlük hayatı işlevsiz hale getirecek etkiler bırakmaktadır. Ancak, özellikle ergenlik dönemi fiziksel, bilişsel ve sosyal değişimleri içerirken bu dalgalanmalar, psikolojik rahatsızlık yaşama riskini artırabilmektedir (Lahey vd., 2017). Ortalama olarak 10 yaş civarında başlayan ve kendi içinde üç evreden (ilk, orta, geç ergenlik) geçerek 20'li yaşlara kadar devam eden ergenlik dönemindeki (Barrett, 1996) bireylerin, duygularının yoğunluğundaki artış ve istikrarsızlıkla birlikte, deprem vb. yaşantılar sonrasında günlük hayatlarındaki işlevselliğin bozulması sonucu deprem korkusu ile baş etmelerinin zorlaşması beklenebilir (Koç, 2004). Alan yazında depresyon gibi rahatsızlıkların genellikle ergenlik döneminde ortaya çıkabileceği (Pine vd., 1999) ve bu dönemde deprem gibi travmatik olaylara maruz kalmanın uzun vadeli etkileri olabileceği (Asarnow vd., 1999) bildirilmektedir. Ayrıca, araştırmalar doğal afetlere maruz kalan çocuk ve ergenlerin olaydan sonra uzun yıllar boyunca kronik kaygı belirtileri yaşayabileceğini (Lai vd., 2015; Shi vd., 2016) ve ergenlerde kaygı belirtilerinin kalıcı olması halinde onların ileriki yaşamlarında başka psikolojik sorunlara yakalanma riskini artırabildiğini (Anyan vd., 2018; Hausman vd., 2018; Starr vd., 2016), bunun da intihar düşüncesi (Bentley vd., 2016; San Too vd., 2019) ve uzun vadeli işlevsel sosyal, bilişsel ve akademik bozukluklara (De Lijster vd., 2018; Martin vd., 2019) neden olabildiğini bildirmektedir. Orta ve geç ergenlik dönemlerindeki ergenlerin gerek genel korkuları gerekse deprem nedeniyle ortaya çıkan korkularını konu alan çeşitli araştırmaların bulguları, özellikle bu dönemde deprem korkusu ile ilgili yürütülecek psikolojik yardım çalışmalarının önemli olacağına işaret etmektedir. Örneğin; Michalčáková ve Lacinová (2009) 15 yaşındaki 536 ergenle yaptıkları bir araştırmada bu yaş grubu için birini kaybetme korkusu, biri/bir şey için duyulan korku ve ölümle ilgili korkuların ön sıralarda yer aldığını; ayrıca kızların erkeklerden daha fazla sayıda korku bildirdiğini tespit etmişlerdir. Zhou vd. (2016) ise, Wenchuan depreminin ardından yaşları 11-19 arasında değişen ($X=14,44$) 1435 ergenle yaptıkları araştırmada, deprem nedeniyle travmaya maruz kalma ile depresyon arasındaki ilişkide korkunun aracı rol oynadığını bulmuştur. Araştırmacılara göre; travma ergenlerin dünyadaki kontrol duygularını kaybetmelerine, korku üretmelerine neden olurken onların zihinsel stresini artırmakta ve depresyon gibi olumsuz sonuçları ortaya çıkartmaktadır. Bu bulgular, lise yıllarına denk gelen ergenlik dönemindeki bireyler için deprem nedeni ile yakınlarını kaybetme, ölüm vb. konuların önemli bir korku kaynağı olabileceğine dikkat çekerken, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha dezavantajlı olduğuna da dikkat çekmektedir. Tayvan'da yapılan bir çalışmada kadınların deprem risk algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, bu riske karşı hassasiyetlerinin fazla olduğu ve daha çok korku hissettikleri (Kung & Chen, 2012); depremde olan ve depremde olmayan çocuklarla yapılan bir çalışmada her iki grupta da kızların erkeklere oranla korku düzeylerinin daha yüksek olduğu (Karairmak ve Aydın, 2008); ayrıca ergenlik döneminde kızların erkeklere kıyasla tehlike, sosyal, yaralanma, bilinmeyen korku alt boyutlarında korku düzeylerinin daha yüksek olduğu (Obuz ve Eker, 2019) bulguları da düşünüldüğünde deprem korkusunda cinsiyetin rolünün önemli olabildiği görüşü desteklenmektedir.

Buna göre, deprem korkusu ve bunun yol açabileceği psikolojik tehlikeler için liseli öğrencilerin, özellikle de kız öğrencilerin risk grubu olabileceği düşünülebilir. Bu durum, okul psikolojik danışmanları açısından deprem korkusu yaşayan öğrencilerin tespit edilerek bunlar için doğru müdahalenin yapılması ve bu müdahalelerin etkililiğinin incelenmesi için deprem korkusunu ölçmeye yönelik bir ölçme aracının varlığını önemli hale getirmektedir. Benzer şekilde bu alanda betimsel, ilişkisel veya müdahaleli araştırmalar yapmayı amaçlayan araştırmacılar da öncelikle bu yaş grubu için geçerlik ve

güvenirlik kanıtlarına sahip olan bir ölçme aracına ihtiyaç duyacaktır. Alan yazın incelendiğinde, dünyada depreme ilişkin duyguları, özellikle de bu araştırmada konu edilen deprem korkusu vb. tepkileri, ölçmeye yönelik ölçme araçları ile ilgili çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların Covid-19 korkusunu ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan Covid Korkusu Ölçeği/ Fear of Covid Scale (Ahorsu vd., 2022)'in yetişkin bireyler için uyarlandığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Covid Korkusu Ölçeği Prizmić-Larsen vd. (2023) tarafından Hırvat yetişkinler için deprem korkusunu ölçecek şekilde revize edilirken, aynı ölçek Türkiye'de de Satıcı vd. (2023), Sarı vd. (2023) ve Yorulmaz vd. (2024) olmak üzere farklı araştırmacılar tarafından deprem korkusunu ölçecek şekilde revize edilmiş ve bu çalışmaların hepsinde yalnızca yetişkin bireyler için geçerlik ve güvenilirlik kanıtları incelenmiştir. Ayrıca Türkiye'de Filiz vd. (2024) tarafından 18 yaş üzerinde yetişkin bireylerden elde edilen verilerle geliştirilmiş olan, 11 maddelik ve tek boyutlu bir Deprem Korkusu Ölçeği bulunmaktadır. Maraş merkezli 2023 depreminin ardından Türkiye'de deprem korkusunu ölçmeye yönelik olarak ölçme aracı uyarlama ve geliştirme çalışmalarının hız kazanması, araştırmacılar ve uygulamacılar için deprem korkusunu ölçmeye yönelik bir ölçme aracına olan ihtiyacın farkedilmesi ile doğrudan ilişkili görülmektedir. Ancak, tüm bu çalışmalarda yetişkin bireyler için kullanılabilecek ölçme araçları için geçerlik ve güvenilirlik kanıtları elde edilmişken, alan yazında halen lise öğrencilerinin deprem korkusunu ölçmeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Korkuyu ölçmeyi hedefleyen ölçme araçlarının maddelerinin tetikleyici nitelikte olmaması önem taşımaktadır. Ayrıca, yukarıda aktarıldığı gibi; korkular söz konusu olduğunda içinde bulunulan gelişimsel dönem ve cinsiyet gibi faktörler fark yaratabilmektedir.

Sonuç olarak, ilgili alan yazın deprem korkusunun bireylerin çeşitli psikolojik rahatsızlıklar yaşama olasılığını artırdığı ve iyi oluşu olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Ergenlerin gelişimsel olarak bu değişkenler bakımından risk altında olduğu düşünüldüğünde, deprem korkusu yaşayan lise öğrencilerini tespit etmek, bu öğrencilere uygulanabilecek müdahale hizmetlerini planlamak ve değerlendirmek amacıyla, lise öğrencilerinin deprem korkusunu ölçme üzere korku alan yazınında kabul görmüş bir ölçme aracının bu yaş grubundan elde edilecek verilerle geçerlik güvenilirlik kanıtlarının incelenmesi önemli görülmüştür. Ayrıca, deprem korkusunun cinsiyete bağlı olarak ele alınması gerektiği de araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Bu bakımdan, bu araştırmada, doğrudan Covid Korkusu Ölçeği (Ahorsu vd., 2022)'nin maddelerini kullanarak Türkçeye uyarlama çalışması yapmış olan Satıcı vd. (2023)'nin DKÖ versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının lise öğrencileri için incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışma DKÖ'nün (Satıcı vd., 2023) lise öğrencileri için bazı geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını incelemek üzere kurgulanmış, nicel araştırma desende bir ölçek uyarlama çalışmasıdır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2013). Buna göre, araştırmanın verileri 2023-2024 öğretim yılı bahar yarıyılında Bursa ili İnegöl, Osmangazi ve Nilüfer ilçelerinde bulunan iki Anadolu Lisesi (AL) ve iki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) olmak üzere toplam dört lisede öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Veriler Google Forms aracılığı ile

toplandığından geçersiz/boş cevap söz konusu olmamıştır. Uç değerlerin tespiti için grafiksel yöntemlerden Box plot kullanılmış, aykırı uç değerlere rastlanmadığından araştırmanın ana çalışma grubunu 449 lise öğrencisi oluşturmuştur. Elde edilen veriler DKÖ'nün yapı geçerliği, ölçüt geçerliği ve iç tutarlığı için yapılan analizlerde kullanılırken, test-tekrar test analizi için ayrıca MTAL'de öğrenim gören 35 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Katılımcıların özelliklerine ilişkin detaylı istatistikler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Değişken		Çalışma grubu (n=449)		Test-tekrar Test Grubu (n=35)	
		f	%	f	%
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	184	41	20	57,1
	10. Sınıf	142	31,6	13	37,1
	11. Sınıf	92	20,5	-	-
	12. Sınıf	31	6,9	2	5,7
Cinsiyet	Kız	219	48,8	27	77,1
	Erkek	230	51,2	8	22,9
Okul Türü	Meslek Lisesi	217	48,3	35	100
	Anadolu Lisesi	232	51,7	-	-
Yaş	14	38	8,5	3	8,6
	15	172	38,3	22	62,9
	16	144	32,1	7	20
	17	75	16,7	3	8,6
	18	20	4,5	-	-
Toplam		449	100	35	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ana çalışma grubundaki katılımcıların 232'si AL, 217'si ise MTAL, öğrencilerinden oluşmaktadır. Yaşları 14-18 arasında değişen ($\bar{X}=15,70$; $SS=,991$) öğrencilerin 219'u kız, 230'u erkektir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin en büyük (%41) kısmını 9. sınıf öğrencileri oluşturmakta, bunu sırasıyla 10. sınıf (%31,6), 11.sınıf (%20,5) ve 12. sınıf (%6,9) öğrencileri izlemektedir. Ayrıca, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğini incelemek üzere aynı yarıyıl içinde 35 öğrenciden üç hafta arayla iki kez veri toplanmıştır. Bu öğrencilerin yaşları 14 ila 17 arasında değişmekte olup ($\bar{X}= 15,29$; $SS= ,750$), %20'si kız (n=7) ve %80'i erkektir (n=28).

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Bilgilendirilmiş Onam ve Kişisel Bilgi Formu

Bu formla katılımcılara gizlilik ve gönüllülük esasları açıklanarak, bilgilendirilmiş onamlarının alınması hedeflenmiştir. Bunun yanında formda katılımcıların yaş, cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi bilgilerine yönelik sorulara yer verilmiştir.

2.3.2. Deprem Korkusu Ölçeği (DKÖ)

Satıcı vd. (2023) tarafından, COVID-19 Korkusu Ölçeği'nin (Ahorsu vd., 2022) maddeleri düzenlenerek deprem korkusunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 5'li Likert tipinde (1) "Kesinlikle Katılmıyorum" ve (5) "Kesinlikle Katılıyorum" arasında derecelendirilerek puanlanan yedi maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan toplam puanın yükselmesi bireyin deprem korkusu düzeyinin arttığı anlamına gelmektedir. Ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında (Satıcı vd., 2023) yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda tek boyutlu yapının açıkladığı toplam varyansın %54,75 olduğu ve faktör yük değerlerinin ,65 ile ,80 arasında değiştiği bulunmuştur. Ayrıca, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda hesaplanan uyum iyiliği değerlerinin [$\chi(14, N= 407) = 129,27, p< ,001$; CFI= ,922, NFI= ,914, IFI= ,922, GFI= ,900, SRMR= ,053] iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Güvenirlik analizi kapsamında üç farklı çalışma gerçekleştirilmiş; her bir çalışma için ulaşılan Cronbach alfa (α aralığı = ,880–,889), McDonald's omega (ω aralığı = ,884–,893) ve Guttman lambda (λ^6 aralığı = ,882–,893) değerlerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeğin hesaplanan madde toplam korelasyon değerlerinin ,60 ile ,76 arasında değiştiği bulunmuştur. Aynı çalışmada ölçüt geçerliliği kapsamında hesaplanan değerler DKÖ puanlarının tek boyutlu Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu puanları ile -,26, üç boyuttan oluşan DASS21 puanları ile (depresyon= ,40, stres= ,43, anksiyete= ,62) ve beş boyutlu Big Five Inventory puanları ile (nevrotiklik: ,34, dışadönüklük: -,06, uyumluluk: -,04, sorumluluk: -,11, açıklık: -,04) ilişkili olduğunu göstermiştir.

2.3.3. Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği (DASS21) Türkçe Kısa Formu

Henry ve Crawford (2005) tarafından geliştirilmiş; Yılmaz vd. (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 4'li Likert tipinde (0) "Bana Uygun Değil" ve (3) "Bana Tamamen Uygun" arasında derecelendirilerek puanlanan 21 maddeden oluşan depresyon, stres, anksiyete olmak üzere 3 boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçeğin uyarlanması sırasında yapı geçerliliğine ilişkin yapılan DFA sonucunda ölçeğin faktör yüklerinin ,41 ile ,81 arasında değiştiği görülmüştür. Uyum iyiliği değerleri ULS, GLS ve DWLS yöntemleri ile hesaplanmış ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (ULS: GFI: ,985, AGFI: ,982, RMR: ,028, NFI: ,979; GLS: cmin/df²: 2,582, GFI: ,926, AGFI: ,908, RMR: ,036, RMSEA: ,051; DWLS: cmin/df: 2,842, GFI: ,99, AGFI: ,98, RMR: ,052, NFI: ,98, RMSEA: ,0493). Güvenirlik kapsamında yapılan analizlerde ölçeğe ait Cronbach alfa değerleri ,75 ile ,80; McDonald's omega değerleri ise ,75 ile ,82 arasında hesaplanmıştır (Yılmaz vd., 2017). Bu çalışma kapsamında DASS21 için yeniden hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ise depresyon, anksiyete ve stres alt boyutları için sırasıyla ,82; ,81 ve ,78; tüm ölçek maddeleri için ise ,91 olarak bulunmuştur.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçları, çevrimiçi olarak Google Formlar aracılığıyla düzenlenmiş ve belirtilen okul türlerindeki dört ayrı okulda, öğretmenlerin eşliğinde, ders saatleri içerisinde toplanmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan form öğrencilerle karekod uygulaması ile paylaşılmıştır. Katılımcılara öncelikle çalışmanın hedefleri, olası riskleri ve beklenen faydaları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Daha sonra katılımcıların incelediği çevrimiçi bilgilendirilmiş onam formu sunulmuş; katılımcılar, dijital onam formunda “Kabul ediyorum” seçeneğini işaretleyerek onaylarını verdikten sonra çevrimiçi ankete erişerek yanıtlayabilmışlerdir.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmada öncelikle katılımcıların özelliklerinin tanımlanabilmesi amacıyla frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Uç değerlerin tespiti için grafiksel yöntemlerden Box plot kullanılmıştır. Ölçeğin her bir maddesine ilişkin yanıtların aritmetik ortalaması, standart sapması, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla DFA yapılmıştır. DFA’nın uygulanacağı verilerin hem tek değişkenli normal dağılım hem de çok değişkenli normal dağılım varsayımını karşılaması beklenmektedir. Tek değişkenli normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin, 1,5 ile -1,5 arasında (Tabachnick & Fidell, 2013) veya -2 ile +2 arasında yer almasının (George & Mallery, 2003) verilerin normal dağıldığını gösterdiği bildirilmektedir. Bu araştırmada, verilerin tek değişkenli normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Ancak bunun yanında, çok değişkenli normallik için Mardia’nın basıklık katsayısının genel olarak mutlak değerce 3’ün altında olması (Garson, 2012), ayrıca mutlak değerce 10’dan daha büyük basıklık değerinin problem olduğu (Kline, 2016) belirtilmektedir. Bu çalışmanın verileri için söz konusu değerlerin bu ölçütlerden yüksek olduğu görüldüğünden çok değişkenli normallik varsayımı sağlanamamıştır. Bu bakımdan, araştırmada parametre kestirim yöntemi olarak Maksimum Likelihood yöntemi yerine Asimptotik Dağılımdan Bağımsız (Asymptotical Distribution Free/ADF) kestirim yöntemi kullanılmıştır. DFA’da model uyumunu incelemek kay kare serbestlik derecesi oranı (χ^2/sd), goodness-of-fit index/uyum iyiliği indeksi (GFI), comparative fit index/karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), root mean square error of approximation/ortalama karekök yaklaşım hatası (RMSEA), normlu uyum indeksi (NFI) ve Tucker-Lewis Index (TLI) kullanılmıştır. Alan yazında iyi uyum için $\chi^2/sd < 3$, CFI $\geq ,95$, GFI $\geq ,95$, TLI $\geq ,95$ ve RMSEA ,05-,06 arasında önerilirken, kabul edilebilir uyum için $\chi^2/sd < 5$, CFI $\geq ,90$, GFI $\geq ,90$, TLI $\geq ,90$ ve RMSEA $< ,08$ değerleri önerilmektedir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016; Steiger, 2007).

Ölçüt bağıntılı geçerliğin incelenmesi amacıyla DKÖ puanları ve DASS21 (Yılmaz vd., 2017) toplam ve alt ölçek (stres, kaygı, depresyon) puanları arasındaki uyum Pearson korelasyon katsayıları ile değerlendirilmiş; alan yazındaki Satıcı vd.’nin (2023) çalışmasına dayanarak pozitif yönde anlamlı ilişkiler beklenmiştir. Korelasyon katsayısının 0-,29 arasında olması zayıf; ,30-,64 arasında olması orta; ,65-,84 arasında olması güçlü; ,85-1 arasında olması ise çok güçlü olarak yorumlanmaktadır (Ural ve Kılıç, 2013).

Maddeler arası tutarlılık ve madde-toplam korelasyonları hesaplanmasının ardından DKÖ’nün iç tutarlılığını incelemek için Cronbach alfa (α) değeri hesaplanmıştır. Alan yazında Cronbach alfa katsayısı için ,70’in üzerindeki değerler yeterli güvenilirlik kanıtı olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2016). Madde toplam puan korelasyonları için ise alan yazında ,30 ve daha yüksek madde toplam korelasyonu bildirilen maddelerin bireyleri iyi ayırt ettiği belirtilerek tavsiye edilmekte; ,45 ve üzerindeki faktör yük değerinin ise madde seçimi için iyi bir ölçü olduğu bildirilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Zamana göre değişmezliği incelemek üzere üç hafta arayla yapılan test-tekrar test uygulamasından elde edilen puanlar arasındaki Pearson korelasyon değerleri incelenmiştir.

Son olarak DKÖ’den alınan ortalama puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu test öncesinde varyansların

homojenliğini sınamak amacıyla yapılan Levene's testi sonuçları varyansların homojen olduğunu göstermiştir ($L = ,86$; $p > ,05$). İstatistiksel analizlerde ,01 ve ,05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır. DFA için AMOS 22 kullanılırken, korelasyon ve bağımsız örneklem t-testi analizleri ve güvenirlik katsayısının hesaplanmasında SPSS 27 kullanılmıştır.

2.6. Araştırma Etiği

Bu araştırmanın, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın ve Etik Kurulunun 31.05.2024 tarihli oturumunda alınan 28. no'lu kararı ile verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Araştırma süresince bilimsel ve etik ilkeler doğrultusunda hareket edilmiştir. Araştırmanın tüm katılımcıları etik ilkeler, gönüllülük, gizlilik ve araştırmadan çekilme haklarına ilişkin olarak bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunu beyan edenler ile devam edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. DKÖ'nün Lise Öğrencileri İçin Geçerlik Kanıtlarına İlişkin Bulgular

3.1.1. DFA Sonuçlarına İlişkin Bulgular

DFA sonuçları 7 maddelik tek boyutlu modelin lise öğrencileri için ilk aşamada bazı değerler için kabul edilebilir uyum değerlerinin dışında olduğunu ($\chi^2/df = 5,154$, CFI= ,85; GFI= ,95; NFI= ,78; RMSEA= ,09 ve TLI= ,70) göstermiştir. Bu aşamada, alan yazında (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016; Steiger, 2007) iyi uyum ($\chi^2/df < 3$, CFI $\geq ,95$, GFI $\geq ,95$, TLI $\geq ,95$ ve RMSEA ,05-,06 arasında) ve kabul edilebilir uyum ($\chi^2/df < 5$, CFI $\geq ,90$, GFI $\geq ,90$, TLI $\geq ,90$ ve RMSEA $< ,08$) için önerilen değerler dikkate alındığında yalnızca GFI değerinin iyi düzeyde uyuma işaret ettiği tespit edilmiştir. Ancak önerilen modifikasyon indeksleri doğrultusunda madde 3-6, madde 3-7 ve madde 6-7 arasında hata varyansları, alan yazında önerildiği gibi (Field, 2018) her defasında bir modifikasyon yapmak suretiyle oluşturulduğunda modelin iyi uyum gösterdiği ($\chi^2/df = 2,061$, CFI= ,96; GFI= ,98; NFI= ,92; RMSEA= ,04 ve TLI= ,92) bulunmuştur. Bu modelde faktör yüklerinin alan yazında tavsiye edilen sınırlar içinde (Büyüköztürk, 2017) ,54 ile ,81 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre tüm maddelerin istenilen değerlerin üzerinde ve iyi maddeler olduğu söylenebilir. Betimleyici istatistikler ve faktör yükleri Tablo 2'de verilmiştir.

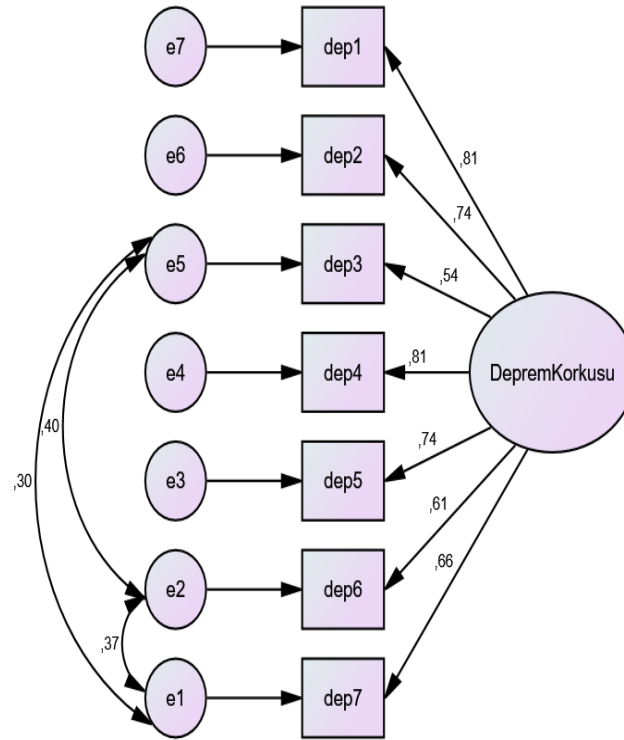
Tablo 2. Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık, Basıklık, Maddeler Arası Korelasyon, Madde-Toplam Puan Korelasyonları ve α Değeri

Maddeler*	$\bar{X}/SS$	Madde-	Maddeler-Arası Korelasyon							Çarpıklık	Basıklık
		Toplam									
		Korelasyonu	Katsayıları								
			M2	M3	M4	M5	M6	M7			
dep1	3,48 (1,11)	,71	,62	,44	,62	,53	,50	,51	-,420	-,517	
dep2	3,41 (1,20)	,65		,42	,53	,54	,44	,45	-,588	-,610	
dep3	2,12 (1,10)	,58			,34	,35	,60	,51	,896	,112	
dep4	3,44 (1,33)	,68				,60	,44	,51	-,517	-,865	
dep5	3,48 (1,22)	,64					,44	,45	-,616	-,572	
dep6	2,38 (1,24)	,67						,61	,618	-,566	
dep7	2,85 (1,30)	,68							,083	-1,125	
Cronbach											
$\alpha :$	,88										

*Ölçek maddeleri dep1, dep2.. şeklinde sıralı kodlanmıştır.

Tablo 2’de faktör yükleri, maddeler-arası ve madde-toplam puan korelasyon katsayıları görülmektedir. Belirtilen tüm ilişkiler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < ,001$). Ayrıca doğrulanmış modele ilişkin standardize edilmiş değerlerden oluşan yol diagramları Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1: Standardize Edilmiş Sonuçlar ile Yol Diagramı



3.1.2. DKÖ'nün Ölçüt Bağıntılı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçüt bağıntılı geçerliliği incelemek için DKÖ ile birlikte eş zamanlı olarak uygulanan DASS21'den elde edilen toplam puan ve üç alt boyut puanının DKÖ puanları ile korelasyonları Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile belirlenmiş, sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. DKÖ ile DASS21'in Toplam ve Alt Ölçek Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5
1 – DKÖ	-				
2 – DASS21	,275**	-			
3 – DASS21-S	,226**	,889**	-		
4 – DASS21-A	,324**	,877**	,679**	-	
5 – DASS21-D	,176**	,875**	,672**	,636**	-

**p < ,01

Not. DASS21-S = DASS21 Stres Alt Boyutu, DASS21-A = DASS21 Anksiyete Alt Boyutu, DASS21-D = DASS21 Depresyon Alt Boyutu.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, DKÖ puanları ile DASS21'in toplam puanları arasında olumlu yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki ($r = ,28$; $p < ,01$) bulunmuştur. DKÖ puanları ile DASS21 alt boyutları olan Stres ($r = ,22$; $p < ,01$), Anksiyete ($r = ,32$; $p < ,01$) ve Depresyon ($r = ,18$; $p < ,01$) puanları arasında anlamlı ancak düşük düzeyde olumlu yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu değerler Satıcı vd. (2023) tarafından DKÖ'nün ölçüt geçerliliğini incelemeye yönelik olarak DASS21'in alt boyut puanları için bildirilen değerlerin (DASS21-D için $r = ,40$, DASS21-A için $r = ,62$ ve DASS21-S için $r = ,43$) altında görünmekle birlikte deprem korkusu ve anksiyete arasında tespit edilen orta düzeydeki (Ural ve Kılıç, 2013) ilişkinin DKÖ'nün ölçüt geçerliliği için kanıt sağladığı söylenebilir.

3.2. DKÖ'nün Lise Öğrencileri İçin Güvenirlik Kanıtlarına İlişkin Bulgular

3.2.1. Cronbach Alpha, Guttman's Lambda ve McDonald's Omega Güvenirlik Katsayıları

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ,88 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında Guttman Lambda ve McDonald's omega katsayılarının her ikisi de ,87 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar DKÖ'nün lise öğrencileri için iyi iç tutarlık kanıtlarına sahip olduğunu göstermektedir.

3.2.2. Test-Tekrar Test Güvenirliği

Son olarak, DKÖ'nün test-tekrar test güvenirliğini incelemek amacıyla üç hafta arayla yapılan iki ölçümden elde edilen veriler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanarak analiz edilmiştir. Test-tekrar test korelasyon ölçümü sonucunda ,63 değeri bulunmuştur ($p < ,001$). Alan yazında belirtilen ölçütler (Ural ve Kılıç, 2013) dikkate alındığında, DKÖ'nün test-tekrar test güvenirliğinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

3.3. DKÖ Puanlarının Cinsiyet Bakımından İncelenmesine İlişkin Bulgular

DKÖ puanlarının cinsiyet bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış, sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir. Analiz öncesinde varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene Testi'nin anlamlılık değerinin ,05'ten büyük olduğu durumlarda varyanslar homojen dağılırken ,05'ten küçük olduğu durumlarda homojen dağılmamaktadır (Durmuş vd., 2011). Analiz sonucunda varyansların homojen dağıldığı bulunmuştur ($L = ,86$; $p > ,05$).

Tablo 4. Lise Öğrencilerinin DKÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması İçin T-Testi

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Kız	219	23,42	6,20	-7,712	443	<,001
Erkek	230	18,99	5,96			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, DKÖ puanlarının cinsiyete göre incelenmesi için yapılan t-testi sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin deprem korkusu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t = -7,712$; $sd = 443$; $p < ,05$). Buna göre, kız öğrencilerin deprem korkusu düzeyleri, erkeklerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında Ahorsu vd. (2022) tarafından COVID-19 korkusunu ölçmek amacıyla geliştirilen ve Satıcı vd. (2023) tarafından deprem korkusunu ölçmek üzere 18-79 yaş arasındaki bireylerden elde edilen verilerle Türkçeye uyarlanan DKÖ'nün bazı geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının lise öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubunda incelenmesi amaçlanmıştır. Orijinali yedi madde ve tek boyuttan oluşan DKÖ'nün yapı geçerliğini incelemek amacıyla yapılan DFA sonucu modelin lise öğrencileri için de iyi uyum gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca çalışmada DKÖ'nün ölçüt geçerliği, iç tutarlılığı ve zamana göre değişmezliğine ilişkin kanıtlar elde edilmiş; kız öğrencilerin ölçekten erkek öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek deprem korkusu bildirdikleri bulunmuştur. Bu sonuçlar, DKÖ'nün lise öğrencileri ile yürütülecek araştırmalarda kullanılmak üzere geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sağlamış; bunun yanında hem ölçeğe yönelik hem de ölçeğin kullanılması ile yapılabilecek başka araştırmalar için de yollar açmıştır.

Öncelikle, bu çalışmada DKÖ'nün lise öğrencileri için geçerlik kanıtlarına yönelik yapılan incelemelerde DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği değerleri ($\chi^2/df = 2,061$, CFI = ,96; GFI = ,98; NFI = ,92; RMSEA = ,04 ve TLI = ,92) ölçeğin orijinal geliştirilme çalışmaları sırasında (Satıcı vd., 2023) elde edilen değerlerle (CFI = ,92; NFI = ,91; IFI = ,92; GFI = ,90; SRMR = ,05) uyumlu biçimde oldukça yüksek düzeyde bulunmuştur. Madde toplam puan korelasyonları da orijinal çalışmada ,60 ile ,76 arasında değişirken bu çalışmada ,58 ile ,71 aralığında ve alan yazına önerilen seviyede (Büyüköztürk, 2017) bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin yapı geçerliği için kanıt sağlamaktadır. Alan yazına esasen Covid-19 korkusunu ölçmek amacıyla Ahorsu vd. (2022) tarafından kazandırılmış bir ölçme aracı iken dünyada (örn. Prizmić-Larsen vd., 2023) ve Türkiye'de (Sarı vd., 2023; Satıcı vd., 2023; Yorulmaz vd., 2024) farklı araştırmacılar tarafından deprem korkusunu ölçecek şekilde revize edilerek uyarlanmış olan DKÖ'nün yapı geçerliğine ilişkin bu bulgu, ölçeğin lise öğrencileri için de yetişkin gruplarında elde edilen yapı ile uyumlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Benzer biçimde ölçeğin iç tutarlılığı için bu çalışmada hesaplanan Cronbach alpha değeri orijinal çalışmada (Satıcı vd., 2023) üç ayrı gruptan elde edilen bulgularda tekrarlanan biçimde ,88 olarak hesaplanan α değeri ile aynı olacak biçimde ,88 bulunmuştur. Orijinal çalışmada üç ayrı grupta ,88 ve

,89 olarak hesaplanmış olan McDonald's Omega ve Guttman's Lambda değerleri ise ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olması nedeniyle bu çalışmada hesaplanmamıştır. Buna göre, bu çalışmada DKÖ için hesaplan iç tutarlık değeri ölçeğin lise öğrencileri için de yetişkin bireyler için olduğu gibi güçlü bir iç tutarlığa sahip olduğunu göstermiştir. Ek olarak, bu çalışmada daha önce Satıcı vd.'nin (2023) çalışmasında yapılmamış olduğu için gelecek araştırmalar için sunulan önerileri doğrultusunda, DKÖ'nün test-tekrar test güvenilirliği incelenmiş ve orta düzeyde olduğu tespit edilen ilişki ile ölçeğe ilişkin yeni bir bulgu sağlanmıştır. Tüm bu bulgular bir arada, DKÖ'nün lise öğrencilerinde kullanılabilmesine yönelik güvenilirlik kanıtları sağlamaktadır.

Bununla birlikte, DKÖ'nün ölçüt geçerliğini incelemek üzere kullanılan DASS21'den elde edilen toplam puan ve alt boyut (stres, anksiyete ve depresyon) puanlarının DKÖ puanları ile ilişkileri incelendiğinde, beklendiği gibi pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiş; ancak bu değerlerin Satıcı vd.'nin (2023) yetişkin örnekleminde tespit ettiği değerlerin altında kaldığı görülmüştür. Bu çalışmada, deprem korkusu ile stres ve depresyon puanları arasında olumlu yönde düşük düzeyde, deprem korkusu ile anksiyete puanları ile ise olumlu yönde orta düzeyde ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, depremin anksiyete ile ilişkisini bildiren geçmiş araştırma bulguları ile uyumludur (Rowney vd., 2014). Türkçapar'a (2004) göre, korku anksiyetenin semptomları arasındadır ve korku ile anksiyete benzer belirtiler gösterir. Bu bakımdan bireylerde artan anksiyete ve deprem korkusunun birbirini tetikleyerek bir arada görünmesi beklendiği bir durumdur. Ancak, araştırmanın stres ve depresyonla deprem korkusu arasında bulunan düşük düzeydeki ilişkiye yönelik bulgusu, lise öğrencilerinde deprem korkusunun stres, depresyon ve anksiyete ile ilişkisinin neden yetişkin ve ileri yaş grubundan daha düşük düzeyde olabileceğini açıklamaya yönelik yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Son olarak, bu araştırmanın betimsel istatistikleri DKÖ'den alınan puanların aritmetik ortalamasının lise öğrencileri için 21,15 olduğunu göstermiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 35 olduğu göz önüne alındığında ulaşılan bu değer, öğrencilerin göz ardı edilemeyecek düzeyde deprem korkusuna sahip olduklarını düşündürmektedir. Ancak bu bulgunun istatistiksel olarak anlamlılığının farklı gelişimsel düzeydeki bireylerin veya farklı deprem yaşantısı olan bireylerin (doğrudan-dolaylı, kayıplı-kayıpsız vb.) deprem korkusu düzeylerinin karşılaştırmalı olarak ele alınacağı çalışmalarla veya DKÖ'nün normlarının çıkartılacağı ileri araştırmalarla sınanmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, lise öğrencilerinde yüksek düzeyde deprem korkusu görüldüğüne işaret eden bu bulgu, alan yazında ergenlik döneminde bireylerin birini kaybetme korkusu, biri/bir şey için duyulan korku ve ölümle ilgili korkuların ön sıralarda yer aldığı (Michalčáková & Lacinová, 2009) ve bu dönemde duygularının yoğunluğundaki artış ve istikrarsızlıkla birlikte, deprem korkusu ile baş etmelerinin zorlaşacağına (Koç, 2004) ilişkin alan yazınla örtüşmektedir. Ayrıca, bu gelişim döneminde travmatik olaylara maruz kalmanın (Asarnow vd., 1999), ve uzun süreli kaygı yaşamının başka psikolojik sorunlara yakalanma (Anyan vd., 2018; Hausman vd., 2018; Starr vd., 2016) hatta intihar düşüncesine kadar gidebildiğini bildiren araştırmalar (Bentley vd., 2016; San Too vd., 2019) da dikkate alındığında, bu araştırmanın, lise öğrencilerinin deprem korkusu ile ilgili yürütülecek araştırma ve psikolojik yardım hizmetlerinin önemine dikkat çektiği düşünülebilir.

Ayrıca, bu çalışmada DKÖ'den alınan toplam puan ortalamalarının cinsiyete dayalı bir farklılık gösterdiği; kız öğrencilerin depreme yönelik korku düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu gerek genel korku düzeyi bakımından gerekse deprem korkusu özelinde alan yazında cinsiyete göre tespit edilen farklılıkları vurgulayan alan yazın ile uyumlu görünmektedir. Alan yazında kız ergenlerin erkeklerden daha fazla sayıda korku bildirdiği (Michalčáková & Lacinová, 2009); ergenlik döneminde kızların erkeklere kıyasla tehlike, sosyal, yaralanma, bilinmeyen korku alt boyutlarında korku düzeylerinin daha yüksek olduğu (Obuz ve Eker, 2019) da bildirilmektedir. Ayrıca,

kadınların deprem risk algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, bu riske karşı hassasiyetlerinin fazla olduğu ve daha çok korku hissettikleri (Kung & Chen, 2012); ayrıca, depremzede olan ve depremzede olmayan çocuklarda her iki grupta da kızların erkeklere oranla korku düzeylerinin daha yüksek olduğu (Kararımak ve Aydın, 2008) bulguları da alan yazında mevcuttur. Kızlar ve erkeklerin, cinsiyetlerine bağlı olarak maskülen ya da feminen davranış, karakter ve beceriler geliştirdikleri bilinmektedir (Ollendick vd., 1995). Özellikle Cinsiyet Rolü Gelişim Teorisine göre kızların duygusallıkla bağıntılı davranışların daha çok teşvik edilmesi nedeni ile korkularını erkeklere kıyasla daha rahat dışa vurabildikleri, erkeklerin ise istikrarlı bir şekilde korkularını bastırmanın yollarını aradıkları görülmektedir (Ginsburg & Silverman, 2000). Buna göre, bu araştırmanın deprem korkusunun cinsiyetle ilişkili olduğunu gösteren bulgusu, diğer araştırma bulgularıyla ve DKÖ'nün yetişkinler için uyarlama çalışması ile (Satıcı vd., 2023) tutarlılık göstermekte ve ergenlerde cinsiyete bağlı farklılaşan korku düzeyinin benimsenen cinsiyet rollerinden etkilenmiş olabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, deprem korkusu, her yaştan bireyi etkileyebilmektedir. Yetişkin bireyler için Satıcı vd. (2023) tarafından geliştirilen DKÖ kullanılabilmektedir. Ancak yetişkinlik dönemi dışında, zihinsel ve duygusal açıdan büyük değişimlerin yaşandığı ergenlik döneminde de deprem gibi travmatik olayların etkisi büyük olmaktadır (Ataç ve Özsezer, 2021). Bu karmaşık ve hassas süreç, ergenlik dönemindeki gençler için deprem korkusuna müdahale çalışmalarını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, bu araştırma ile lise öğrencileri için geçerlik güvenirlik kanıtları elde edilen DKÖ'yü deprem korkusunu hızlı bir şekilde değerlendirebilecek bir ölçme aracı olarak çeşitli araştırmalarda ve gerek ortaöğretim kurumlarında gerekse psikososyal müdahale ekiplerinde çalışan psikolojik danışmanlar tarafından yapılacak çeşitli uygulamalarda kullanmak mümkün olacaktır.

Bununla birlikte, DKÖ'nün lise öğrencileri için kullanılabilmesine yönelik geçerlik ve güvenirlik kanıtları sağlayan bu çalışmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Ancak bu sınırlılıklar dikkate alındığında, gelecek araştırmalar yoluyla giderilebilir. Örneğin; bu çalışmanın verilerinin elde edildiği örneklemin kolay ulaşılabilirlik nedeniyle sadece Bursa ilinde yer alan dört lisenin öğrencilerinden oluşması, Türkiye'deki tüm lise öğrencilerine genelleme yapılması açısından sınırlılık oluşturmaktadır. Bursa; TV ve çok çeşitli sosyal medya platformlarında olası yakın veya orta vadeli bir depremin merkezi veya coğrafi olarak oldukça yakınında konumlandığı ve benzer şekilde TV ve medya aracılığıyla deprem riski altında bulunduğu vurgulanan İstanbul'da meydana gelebilecek bir depremden dolayı olarak etkilenebilecek potansiyelde bir ildir. Ayrıca Türkiye'nin dört büyük ili arasında sıralanan ve çokça göç alan bir sanayi kenti olması nedeniyle, diğer illerde meydana gelen depremlerden sonra ortaya çıkan göçlerde de depremzedelerin çokça yönlendirildiği veya iç göç tercih ettiği bir il olabilmektedir. Şehrin bu özellikleri nedeniyle araştırmaya katılan lise öğrencileri deprem korkusu bakımından "potansiyel olarak risk altındaki popülasyonlar" arasında sayılabilir. Dolayısıyla, Bursa'da yaşayan ergen veya yetişkin tüm bireylerin deprem korkusu düzeylerinin, yine deprem bölgesinde olmakla birlikte medyada daha az anılan veya hiç anılmayan illerde yaşayan insanların deprem korkusu düzeyleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmesinin deprem korkusunun hangi değişkenlerden ne şekilde etkilendiğini daha iyi anlamak bakımından da önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan, öncelikle Türkiye'nin farklı illerindeki lise öğrencilerini kapsayacak şekilde araştırma bulgularının farklı araştırmalarla geliştirilmesi bulguların genellenebilirliğini arttıracak, ayrıca daha geniş ve bölge ve deprem deneyimi bakımından çeşitliliğe sahip bir örnekleme çalışılması deprem korkusunu etkileyen değişkenlerin de daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Bunun yanı sıra, bu araştırmanın verileri yöntem kısmında belirtildiği gibi, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi (Büyüköztürk vd., 2013) kullanılarak belirlenmiş

ve araştırmacılar için kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimler olan AL ve MTAL okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Türkiye’de bunların dışında kalan lise türleri olarak fen liseleri, güzel sanatlar liseleri vb. çeşitli lise türlerinde öğrenim gören öğrenciler örnekleme temsili edilememiştir. Bu durum, bulguların genellenebilirliği açısından sınırlılık oluşturmaktadır. Diğer okul türlerinden lise öğrencilerinin de dahil edilmesi ile yürütülecek çalışmalarla bu sınırlılığın giderilmesi sağlanabilir.

Alan yazında deprem korkusunun, depremi doğrudan yaşamış bireylerde ortaya çıkabileceği gibi dolaylı yollardan depreme şahit olanlarda da gelişebileceği belirtilmektedir (Bıçakçı ve Okumuş, 2023). Bununla birlikte deprem vb. doğal afetlerde doğrudan afet kurbanı olanların daha fazla risk beklentisi içinde olduğu ve daha fazla korku duyduğuna ilişkin bulgular da bulunmaktadır (Terpstra, 2011; Tian vd., 2014). Bu çalışmada lise öğrencilerinin deprem korkusu ele alınırken, depremi deneyimleme konusundaki yaşantıları (doğrudan-dolaylı, kayıplı-kayıpsız vb) dikkate alınmamıştır. Bu bakımdan, bu çalışmaya dahil olan lise öğrencilerinin deprem yaşantılarının çalışmada dikkate alınmamış olmasının araştırmanın bir sınırlılığı olduğu düşünülebilir. Gelecek çalışmalarda katılımcı bilgileri alınırken bu konuda daha ayrıntılı bilgi toplanarak analizlere dahil edilmesi; örneğin katılımcıların deprem bölgesinde bulunma, deprem bölgesinde bir yakının bulunması, depremden zarar görme veya depremden zarar gören yakınlarının bulunması vb. özellik veya durumlarının tespit edilmesi önerilebilir.

Bu çalışma ile DKÖ’nün lise öğrencilerinin deprem korkusu düzeylerini ölçmek için kullanılabileceğini gösteren yapı ve ölçüt geçerliği, iç tutarlık, zamana göre değişmezlik kanıtları sağlanmıştır. Gelecek çalışmaların bu kanıtları örneğin cinsiyete göre şekilsel, metrik, skalar vb. ölçme değişmezliğine ilişkin kanıtlarla desteklemesi önerilebilir.

Bu çalışmada ölçüt bağımlı geçerlik çalışmaları kapsamında lise öğrencilerinde yetişkin bireylerle karşılaştırıldığında deprem korkusu ve stres-depresyon-anksiyete düzeyleri arasında görece daha düşük korelasyon düzeyleri tespit edilmiş ancak bunun nedenini anlamaya yönelik bir kanıt sağlanamamıştır. Lise öğrencilerinde deprem korkusunun bu değişkenlerle ilişkisinin yetişkin bireylerden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ve gösteriyorsa bunun nedenlerinin incelenmesi başka araştırmaların konusu olabilir.

Bu çalışmanın başka bir sınırlılığı, sosyal olarak beğenilir yanıtlara neden olabilecek yapısı ile bir tür yanlılık yaratma potansiyeli taşıyan öz bildirim türünde ölçümün tek başına kullanılmış olmasıdır. Başka çalışmalarda DKÖ’den elde edilen puanların sosyal beğenirlikten etkilenme düzeyi kontrol altına alınabilir.

Son olarak, bu çalışmada DKÖ’yü lise öğrencileri için kullanmak üzere geçerlik ve güvenirlik kanıtları elde edilmiştir. Bu ölçeği kullanarak örneğin, ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışmanlar deprem korkusu yaşayan lise öğrencilerini tespit edebilir ve bu öğrencileri müdahale programlarına dâhil edebilirler. Bunun yanı sıra, araştırmacılar lise öğrencilerinde görülen deprem korkusunun nedenlerini ve sonuçlarını bu ölçeğin de kullanılacağı çeşitli araştırmalarla tespit edebilir; deprem korkusunu önleme ve müdahale programların etkililiğini test etmek amacıyla DKÖ’yü kullanabilirler.

Ekler

Ek 1. Deprem Korkusu Ölçeği (DKÖ)

Aşağıdaki durumları lütfen dikkatlice okuyun ve aşağıdaki durumlarla ilgili sizi en iyi tanımlayan durumu işaretleyin. Lütfen her ifadeye mutlaka tek yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız.

1. Kesinlikle katılmıyorum

2. Katılmıyorum

3. Kararsızım

4. Katılıyorum

5. Kesinlikle katılıyorum

1. Depremden çok korkuyorum.	1	2	3	4	5
2. Depremi düşünmek beni rahatsız ediyor.	1	2	3	4	5
3. Depremi düşündüğümde ellerim terliyor.	1	2	3	4	5
4. Depremde hayatımı kaybetmekten çok korkuyorum.	1	2	3	4	5
5. Medyada depremler ile ilgili haberleri ve hikâyeleri izlediğimde kaygılanıyor ve endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
6. Depreme yakalanmaktan duyduğum endişeden dolayı uykularım kaçıyor.	1	2	3	4	5
7. Depreme yakalandığımı düşündüğümde kalp atışım hızlanıyor.	1	2	3	4	5

Kaynaklar

Adagunodo, T. A. ve Sunmonu, L. A. (2015). Earthquake: A terrifying of all natural phenomena. *Journal of Advances in Biological and Basic Research*, 1(1), 4-11.

AFAD (2019). 2019 yılı doğa kaynaklı olay istatistikleri.

https://afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/e_Kutuphane/Kurumsal-Raporlar/2019yilidogakaynakliolayistatistikleri.pdf

Ahern, J., Galea, S., Resnick, H., Kilpatrick, D., Bucuvalas, M., Gold, J. ve Vlahov, D. (2002). Television images and psychological symptoms after the September 11 terrorist attacks. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 65(4), 289–300.
<https://doi.org/10.1521/psyc.65.4.289.20240>

Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D. ve Pakpour, A. H. (2022). The fear of COVID-19 scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(3), 1537–1545. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>

Aker, A. T. (2006). 1999 Marmara depremleri: Epidemiyolojik bulgular ve toplum ruh sağlığı uygulamaları üzerine bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(3), 204-212.

Anyan, F., Bizumic, B. ve Hjemdal, O. (2018). Specificity in mediated pathways by anxiety symptoms linking adolescent stress profiles to depressive symptoms: Results of a moderated mediation approach. *Journal of Affective Disorders*, 228, 109-117.

Asarnow, J., Glynn, S., Pynoos, R. S., Nahum, J., Guthrie, D., Cantwell, D. P. ve Franklin, B. (1999). When the earth stops shaking: Earthquake sequelae among children diagnosed for pre-earthquake psychopathology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(8), 1016–1023. <https://doi.org/10.1097/00004583-199908000-00018>

- Ataç, M. ve Özsezer G. (2021). Depremden etkilenen çocuk ve ergenlerin ruhsal durumu ve hemşirelik yaklaşımı. *Acil Yardım ve Afet Bilimi Dergisi*, 1(1), 22-27.
- Barrett, D. E. (1996). The three stages of adolescence. *The High School Journal*, 79(4), 333-339.
- Bentley, K.H., Franklin, J.C., Ribeiro, J.D., Kleiman, E.M., Fox, K.R. ve Nock, M.K. (2016). Anxiety and its disorders as risk factors for suicidal thoughts and behaviors: A metaanalytic review. *Clinical Psychology Review*, 43, 30-46.
- Bıçakçı, A. B. ve Ergüney Okumuş, F. E. (2023). Depremin psikolojik etkileri ve yardım çalışanları. *Avrasya Dosyası*, 14(1), 206-236.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. baskı). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Choi, E. Y., Choi, S.-H. ve Lee, H. (2021). Development and evaluation of a screening scale for indirect trauma caused by media exposure to social disasters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 698. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020698>
- Çakmak H., Er R., Öz Y. ve Aker A. (2010). Kocaeli ili 112 acil yardım birimlerinde çalışan personelin Marmara depreminden etkilenme ve olası afetlere hazırlık durumlarının saptanması. *Akademik Acil Tıp Dergisi*, 9(2), 83 - 88. <http://doi.org/10.4170/jaem.2009.13007>
- Çiğli, T. G. ve Yazgan, Ç. U. (2022). Examination of risk perception, fear and preparedness of individuals experiencing earthquakes. *Journal of Disaster and Risk*, 5(2), 656-668. <https://doi.org/10.35341/afet.1138901>
- De Lijster, J. M., Dieleman, G. C., Utens, E. M., Dierckx, B., Wierenga, M., Verhulst, F. C. ve Legerstee, J.S. (2018). Social and academic functioning in adolescents with anxiety disorders: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 230, 108-117. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.01.008>
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (4. baskı). Beta Yayıncılık.
- Ediz, Ç. ve Dinçer, A. (2024). Medya aracılığıyla afetlere maruz kalmanın oluşturduğu dolaylı travma ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Afet ve Risk Dergisi*, 7(1), 33-46. <https://doi.org/10.35341/afet.1421473>
- Erdener, M. (2019). *Afet alanında çalışan profesyonellerin psikolojik dayanıklılık ve ikincil travmatik stres düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (5th ed.). Sage Publications.
- Filiz, M., Karagöz, Y. ve Karaşın, Y. (2023). Depreme maruz kalan bireylerin psikolojik etkilerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 236-250. <https://doi.org/10.15182/diclesosbed.1263545>
- Filiz, M., Karaşın, Y. ve Karagöz, Y. (2024). The development of a scale to measure the fear of earthquake. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 27(1), 133-152. <https://doi.org/10.5782/2223-2621.2024.27.1.133>

- Freud, S. (1992). *Endişe* (2. Baskı). (L. Özcengiz, Çev.). Dergah Yayınları.
- Galati, D. ve Sotgiu, I. (2003). Reazioni emotive e cognitive ai disastri naturali: Un'indagine empirica in un comune alluvionato in Piemonte. *Ricerche di Psicologia* 26, 37–64.
- Garson, G. D. (2012). *Testing statistical assumptions* (2nd ed.). Statistical Associates Publishing.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.11.0 update* (4th ed.). Allyn ve Bacon.
- Ginsburg, G. S. ve Silverman, W. K. (2000). Gender role orientation and fearfulness in children with anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 14(1), 57–67. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(99\)00033-X](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(99)00033-X)
- Hausman, E. M., Kotov, R., Perlman, G., Hajcak, G., Kessel, E. M. ve Klein, D. N. (2018). Prospective predictors of first-onset depressive disorders in adolescent females with anxiety disorders. *Journal of Affective Disorders*, 235, 176-183. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.04.005>
- Henry, J. D. ve Crawford, J. R. (2005). The short-form version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21): Construct validity and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 44(2), 227–239. <https://doi.org/10.1348/014466505X29657>
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Karairmak, Ö. ve Aydın, G. (2008). Brief report: Reducing earthquake-related fears in victim and nonvictim children. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(2), 177–186. <https://doi.org/10.3200/GNTP.169.2.177-186>
- Kemp, S., Helton, W. S., Richardson, J. J., Blampied, N. M. ve Grimshaw, M. (2011). Sleeplessness, stress, cognitive disruption and academic performance following the September 4, 2010, Christchurch earthquake. *Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies*, 2(1), 11-18.
- Kıratlı, D. (2021). *Depremzede olan ve olmayan gençlerin kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 104541).
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Publications.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Kowalski, K. M. ve Kalayjian, A. (2001). Responding to mass emotional trauma: A mental health outreach program for Turkey earthquake victims. *Safety Science*, 39(1-2), 71–81. [https://doi.org/10.1016/S0925-7535\(01\)00027-3](https://doi.org/10.1016/S0925-7535(01)00027-3)
- Kung, Y. W. ve Chen, S. H. (2012). Perception of earthquake risk in Taiwan: Effects of gender and past earthquake experience. *Risk Analysis : An Official Publication of the Society for Risk Analysis*, 32(9), 1535–1546. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.2011.01760.x>
- Kuo, A., Lutz, R. J. ve Hiler, J. L. (2016). Brave New World of Warcraft: A conceptual framework for active escapism. *Journal of Consumer Marketing*, 33(7), 498–506. <https://doi.org/10.1108/JCM-04-2016-1775>

- Lahey, B. B., Krueger, R. F., Rathouz, P. J., Waldman, I. D. ve Zald, D. H. (2017). Validity and utility of the general factor of psychopathology. *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 16(2), 142–144. <https://doi.org/10.1002/wps.20410>
- Lai, B.S., Kelley, M. L., Harrison, K. M., Thompson, J. E. ve Self-Brown, S. (2015). Posttraumatic stress, anxiety, and depression symptoms among children after Hurricane Katrina: A latent profile analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1262-1270. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9934-3>
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819–834. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819>
- Martin, L., Kidd, M. ve Seedat, S. (2019). The effects of childhood maltreatment and anxiety proneness on neuropsychological test performance in non-clinical older adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 243, 133-144. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.09.009>
- Michalčáková, R., Lacinová, L. ve Jelínek, M. (2009). Fears in adolescence. *Psihologijske Teme*, 18(1), 21-36.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Psikososyal Destek Deprem Psikoeğitim Programı*. Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_02/09162758_Lise.pdf
- Nakajima, Ş. (2012). Post-earthquake psychology. *European Archives of Medical Research*, 28(2), 150–155.
- Obuz, M. ve Eker, E. (2019). Ergenlerde korku düzeyi ile sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (4), 107-126
- Oishi, S., Yagi, A., Komiya, A., Kohlbacher, F., Kusumi, T. ve Ishii, K. (2017). Does a major earthquake change job preferences and human values?. *European Journal of Personality*, 31(3), 258–265. <https://doi.org/10.1002/per.2102>
- Ollendick, T. H., Yang, B., Dong, Q., Xia, Y. ve Lin, L. (1995). Perceptions of fear in other children and adolescents: The role of gender and friendship status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 439–452. <https://doi.org/10.1007/bf01447207>
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan Kitabevi.
- Pine, D. S., Cohen, E., Cohen, P. ve Brook, J. (1999). Adolescent depressive symptoms as predictors of adult depression: Moodiness or mood disorder?. *The American Journal of Psychiatry*, 156(1), 133–135. <https://doi.org/10.1176/ajp.156.1.133>
- Prizmić-Larsen, Z., Vujčić, M. T. ve Lipovčan, L. K. (2023). Fear of COVID-19 and fear of earthquake: Multiple distressing events and well-being in Croatia. *Psychological Reports*, 332941231156813. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/00332941231156813>
- Rowney, C., Farvid, P. ve Sibley, C. G. (2014). I laugh and say i have ‘earthquake brain!’: Resident responses to the September 2010 Christchurch earthquake. *New Zealand Journal of Psychology*, 43(2), 4-13.

- Sakurai, A., Sato, T. ve Murayama, Y. (2020). Impact evaluation of a school-based disaster education program in a city affected by the 2011 great East Japan earthquake and tsunami disaster. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 47(3), 101632. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.101632>
- Salcioğlu, E., Özden, S. ve Arı, F. (2018). The role of relocation patterns and psychosocial stressors in posttraumatic stress disorder and depression among earthquake survivors. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 206(1), 19–26. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000627>
- Sarı, T., Taşdelen-Karçkay, A. ve Tarcan, Ş. (2023). The development of the fear of earthquake scale: validity and reliability study in Türkiye after the 2023 earthquake. *BMC Psychology*, 11(1), 433. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01477-9>
- Satıcı, S. A., Okur, S., Deniz, M. E., Karaağaç, Z. G., Yılmaz, F. B., Kütük, H., Satıcı, B. ve Kaya, Y. (2023). The development and initial validation of the Earthquake Fear Scale: Its links to personality traits, psychological distress, harmony in life, and mental wellbeing. *Stress and Health*, 40(2). <https://doi.org/10.1002/smi.3306>
- Shaver, P. R., Schwartz, J. C., Kirson, D. ve O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1061-86. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.52.6.1061>
- Shi, X., Zhou, Y. ve Fan, F. (2016). Longitudinal trajectories and predictors of anxiety symptoms among adolescent survivors exposed to Wenchuan earthquake. *Journal of Adolescence*, 53, 55–63. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.08.015>
- Sümer, N., Karancı, A. N., Kazak Berument, S. ve Güneş, H. (2005). Personal resources, coping self-efficacy, and quake exposure as predictors of psychological distress following the 1999 Earthquake in Turkey. *J Trauma Stress*, 18(4), 331–42. <https://doi.org/10.1002/jts.20032>
- Starr, L. R., Stroud, C. B. ve Li, Y. I. (2016). Predicting the transition from anxiety to depressive symptoms in early adolescence: Negative anxiety response style as a moderator of sequential comorbidity. *Journal of Affective Disorders*, 190, 757–763. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.10.065>
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893–898. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Tang, W., Xu, D. ve Xu, J. (2020). Impact of earthquake exposure, family adversity and peer problems on anxiety-related emotional disorders in adolescent survivors three years after the Ya'an earthquake. *Journal of Affective Disorders*, 273, 215–222. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.04.044>
- TC Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). 2023 Kahramanmaraş ve Hatay Depremleri Raporu. Ankara. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/03/2023-Kahramanmaras-ve-Hatay-Depremleri-Raporu.pdf>

- Terpstra, T. (2011). Emotions, trust, and perceived risk: Affective and cognitive routes to flood preparedness behavior. *Risk Analysis an International Journal*, 31(10), 1658–1675. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.2011.01616.x>
- Tian, L., Yao, P. ve Jiang, S. (2014). Perception of earthquake risk: A study of the earthquake insurance pilot area in China. *Natural Hazards*, 74(3), 1595–1611. <https://doi.org/10.1007/s11069-014-1257-6>
- Too, L. S., Spittal, M. J., Bugeja, L., Reifels, L., Butterworth, P. ve Pirkis, J. (2019). The association between mental disorders and suicide: A systematic review and meta-analysis of record linkage studies. *Journal of Affective Disorders*, 259, 302–313. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.054>
- Türkçapar, M. H. (2004). Anksiyete bozukluğu ve depresyonun tanısal ilişkileri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 7(4), 12-16.
- UNDP-Government of Indonesia. (2015). Evaluation report: safer communities through disaster risk reduction (SC-DRR) in development. Jakarta. <https://www.undp.org/publications/safer-communities-through-disaster-risk-reduction-sc-drr-development>
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* (4. baskı). Detay Yayıncılık.
- Xu, D., Liu, Y., Deng, X., Qing, C., Zhuang, L., Yong, Z. ve Huang, K. (2019). Earthquake disaster risk perception process model for rural households: A pilot study from Southwestern China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4512. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224512>
- Yeon, D. H., Chung, J. B. ve Im, D. H. (2020). The effects of earthquake experience on disaster education for children and teens. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5347. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155347>
- Yıldırım, M. (2021). Kitlel travma ve afetlerde erken dönem ruhsal etkilenme. *Kitlel travmalar ve afetlerde ruhsal hastalıkları önleme, müdahale ve sağıaltım kılavuzu* içinde (s. 52-61). Türkiye Psikiyatri Derneğı Yayınları.
- Yılmaz, O., Boz, H. ve Arslan, A. (2017). The validity and reliability of Depression Stress and Anxiety Scale (DASS 21) Turkish short form. *Research of Financial Economic and Social Studies*, 2(2), 78–91.
- Yorulmaz, E., Yastıbaşı-Kaçar, C. ve Çıvgın, U. (2024). Adaptation of the Fear of Earthquake Scale into Turkish and the relationship between fear of earthquakes, psychological symptoms, and coping self-efficacy. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 183-195. <https://doi.org/10.5455/jcbpr.192614>
- Zhou, X., Wu, X. ve An, Y. (2016). Understanding the relationship between trauma exposure and depression among adolescents after earthquake: The roles of fear and resilience. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02044>

Extended Abstract

Introduction

The relevant literature reveals that fear of earthquakes increases the likelihood of individuals experiencing various psychological disorders and negatively affects well-being. Considering that adolescents are developmentally at risk in terms of these variables, it is understood that it is important to examine the validity and reliability evidence of an earthquake fear scale that can be used in high school students in order to identify students who are afraid of earthquakes and to plan and evaluate psychological interventions that can be applied to these students. It seems that there are few studies in the literature on measurement tools to measure earthquake reactions in both adults and adolescents. The purpose of this study is to examine the validity and reliability of evidence of the Earthquake Fear Scale (EFS), developed by Ahorsu et al. (2022) to measure COVID-19 fear and adapted by Satıcı et al. (2023) to measure the fear of earthquakes of individuals aged between 18-79, for high school students. The participants of the study consisted of 484 high school students between the ages of 14-18 who were studying in four different schools.

Method

The study is designed as a quantitative research scale adaptation study to examine some validity and reliability evidence of the EFS (Satici et al., 2023) for high school students. The data of the research were collected by convenience sampling method from 484 participants studying in four high schools, namely two Anatolian High Schools (AHS) and two Vocational and Technical Anatolian High Schools (VTAHS), located in İnegöl, Osmangazi, and Nilüfer districts of Bursa province, in the spring semester of the 2023-2024 academic year. While the data obtained from 449 of these students were used in the analyses for the construct validity, criterion validity, and internal consistency analyses of the EFS, data was also collected twice, three weeks apart, from 35 high school students studying at VTAHS. The Earthquake Fear Scale (EFS), the Depression Anxiety Stress Scale (DASS21) Turkish Short Form, and the Personal Information Form were used to collect data.

This research has ethics committee permission given by decision number 28 of Bursa Uludağ University Social and Human Sciences Publication and Ethics Board at its session dated 31.05.2024. Data collection tools were arranged online via Google Forms and collected during class hours, accompanied by teachers, in four different schools of the specified school types. The form prepared within the scope of the research was shared with the students via a QR code application. Participants were first given detailed information about the study's objectives, possible risks, and expected benefits. An online informed consent form was then presented, which participants reviewed. Participants were able to access and answer the online survey after giving their consent by selecting the "I accept" option in the digital consent form.

In the study, first of all, descriptive statistics such as frequency, percentage, mean, and standard deviation were used to describe the characteristics of the participants. The Box plot, one of the graphical methods for detecting outliers, was used, and no outlier values were found. In addition, the mean, standard deviation, skewness and kurtosis values of the responses to each item of the scale were calculated. CFA was performed to examine the construct validity of the scale. Since the multivariate normality assumption could not be met for the data of the study, the Asymptotic Distribution Free (ADF) estimation method was used instead of the Maximum Likelihood method as the parameter estimation method in the study. In CFA, to examine model fit, ratio of chi-squared to degrees of freedom (χ^2/df), goodness-of-fit index (GFI), comparative fit index (CFI), root mean square error of approximation (RMSEA), normed fit index (NFI) and Tucker-Lewis index (TLI) were used as values recommended for good fit in the literature: $\chi^2/df < 3$, CFI $\geq .95$, GFI $\geq .95$, TLI $\geq .95$ and RMSEA .05-.06 are recommended, while values of $\chi^2/df < 5$, CFI $\geq .90$, GFI $\geq .90$, TLI $\geq .90$ and RMSEA $< .08$ are

recommended for acceptable fit (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016; Steiger, 2007). To examine criterion-related validity, the relationship between EFS scores and DASS21 (Yılmaz et al., 2017) total and subscale (stress, anxiety, depression) scores was evaluated with Pearson correlation coefficients. Based on the study of Satıcı et al. (2023), a positive significant relationship was expected. After calculating inter-item correlations and item-total correlations, Cronbach's alpha (α), Guttman's Lambda (λ_6) and McDonald's Omega (ω) reliability statistics were used to examine the internal consistency of the EFS. To examine the consistency over time, Pearson correlation values between the scores obtained from the test-retest application performed three weeks apart were examined. Finally, an independent sample t-test was used to determine whether the mean scores obtained from the EFS differed by gender. The results of Levene's test, which was performed to test the homogeneity of variances before this test, showed that the variances were homogeneous ($L = .86, p > .05$). Significance levels of .01 and .05 were used in statistical analyses. All analyses were performed using SPSS 27 and AMOS 22.

Results

As a result of the CFA conducted to examine the construct validity of the EFS, the unidimensional and seven-item structure of the scale, which is in line with the original, has a good fit ($\chi^2/df = 2.061$, CFI = .96; GFI = .98 and NFI = .92; RMSEA = .04 and TLI = .92). Item-total score correlations were found to be at a level indicating that the items discriminated well (between .58 and .71). Low and moderate significant relationships were detected between the EFS scores and total and subscale scores of the DASS21, which was applied to examine the criterion-related validity of the scale ($p < .01$). Reliability coefficient (Cronbach $\alpha = .88$) and Pearson correlation coefficient obtained as a result of test-retest ($r = .63, p < .001$) showed that the EFS has reliability evidence for high school students. As a result of the independent sample t-test conducted to compare the scores of male and female students from the EFS, it was seen that female students received significantly higher earthquake fear scores than males. The findings revealed that the EFS has valid and reliable evidence to be used to measure the earthquake fear levels of high school students in Turkey.

Conclusion

Fear of earthquakes can affect individuals of all ages. To measure fear of earthquakes in adults, the EFS developed by Satıcı et al. (2023) has sufficient validity and reliability evidence. However, outside of adults, traumatic events such as earthquakes have a great impact on adolescents, since in adolescence, major mental and emotional changes occur (Ataç & Özsezer, 2021). This complex and sensitive process requires psychological interventions on earthquake fear for adolescents. In this regard, it will be possible to use the EFS, whose validity and reliability evidence was obtained for high school students in this research, as a measurement tool that can quickly evaluate the fear of earthquakes of high school students in various studies and in various applications by counselors working in both high schools and psychosocial intervention teams.

Limitations and Recommendations

This study, which provides validity and reliability evidence for the use of the EFS for high school students, also has some limitations. For example, the fact that the sample from which the data of this study was obtained consisted of students of only four high schools in Bursa due to easy accessibility creates a limitation in terms of generalization to all high school students in Turkey. In this regard, developing the research findings with different studies, primarily covering high school students in different provinces of Turkey, will increase the generalizability of the findings, and working with a larger sample with diversity in terms of region and earthquake experience will provide a better understanding of the variables affecting the fear of earthquakes. Similarly, the fact that the sample was selected only from two high school types poses a limitation in terms of the generalizability of the findings. This limitation can be eliminated through studies that include high school students from other school types.

It is stated in the literature that the fear of earthquakes may occur in individuals who have directly experienced the earthquake, as well as in those who indirectly witnessed the earthquake (Bıçakçı & Okumuş, 2023). However, there are also findings that direct victims of natural disasters such as earthquakes expect more risk and fear (Terpstra, 2011; Tian et al., 2014). In this research, while high school students' fear of earthquakes was discussed, their experiences of experiencing the earthquake (direct-indirect, with loss-without loss, etc.) were not considered. In this respect, it can be considered a limitation of the research that the earthquake experiences of the high school students included in this research were not taken into account. When collecting participant information in future studies, more detailed information on this subject (For example, participants being in the earthquake zone, having a relative in the earthquake zone, being harmed by the earthquake or having relatives harmed by the earthquake, etc.) should be collected and included in the analyses.

This study provided evidence of construct and criterion validity, internal consistency, and consistency over time, showing that the EFS can be used to measure the earthquake fear levels of high school students. Future research can include measurement invariance analyses (for instance, figural, metrical, scalar invariance for gender etc.), which were lacking in this study.

In this study, within the scope of criterion-related validity studies, relatively lower correlation levels were detected between earthquake fear and stress-depression-anxiety levels in high school students compared to adults, but no evidence was provided to understand the reason for this. Examining whether the relationship between earthquake fear and these variables in high school students differs significantly from that of adult individuals and, if so, the reasons for this may be the subject of other research.

Another limitation of this study is that the self-report type of measurement was used alone, which has the potential to create some bias due to its structure that may lead to socially desirable responses. In other studies, the extent to which the scores obtained from the EFS are affected by social desirability can be controlled.

Finally, in this study, validity and reliability evidence was obtained to use the EFS for high school students. For example, psychological counselors working in high schools can use this scale to identify students who are afraid of earthquakes and include these students in intervention programs. In addition, researchers can identify the reasons for the earthquake fear seen in high school students. They can develop earthquake prevention and intervention programs and use the EFS to test the effectiveness of these programs.

Bu araştırmanın, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın ve Etik Kurulunun 31.05.2024 tarihli oturumunda alınan 28. no’lu kararı ile verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın planlanma, literatür taraması, veri toplama, analiz ve raporlaştırma aşamalarında bütün yazarlar katkı sağlamıştır. Araştırmacıların çalışmanın her aşamasında katkı oranları eşittir. Birinci Yazar %40, İkinci Yazar %30 ve Üçüncü Yazar %30 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları, herhangi bir çıkar/çatışma beyanı olmadığını ifade etmektedir.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Uzaktan Hizmet İçi Öğretmen Eğitimlerine İlişkin Cinsiyet Temelli Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme

A Gender-Based Comparative Evaluation of Distance In-Service Teacher Training Seminars

Muhammet Coşkun

Müdür Yardımcısı ♦ Millî Eğitim Bakanlığı

♦ muhammet_coskun22@trabzon.edu.tr ♦ ORCID: 0009-0000-7420-5269

Ayça Çebi

Doç. Dr. ♦ Trabzon Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

♦ aycacebi@trabzon.edu.tr ♦ ORCID: 0000-0002-5457-5956

Özet

Son yıllarda yaşanan teknolojik ilerlemeler ve pandemi ile birlikte yaygınlaşan uzaktan eğitim uygulamaları, öğretmenlik mesleğinde paradigmatik değişimlere yol açmıştır. Bu süreçte öğretmenlere eğitim alanında yaşanan değişimlere uyum sağlamak, öğrencilerin bilgiye ulaşma yöntemlerinde çeşitlilik yaratmak, öğrencinin bilgiyi keşfetmesini sağlamak ve bu alanlarda öğrencilere önderlik etmek gibi yeni görevler düşmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini artırması ve süreklilik kazandırması adına hizmet içi eğitimlerin önemi artmıştır. Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırlayıp öğretmenlerin kullanımına sunduğu uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmenlerin bakış açılarını incelemektir. Olgubilim deseninde modellenen çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları devlet okullarında görev yapan farklı branştan toplam 16 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim tercihleri, ilgili eğitimleri tercih etme nedenleri, uzaktan hizmet içi eğitimlerin güçlü ve geliştirilmeye açık yönleri ele alınmış ve cinsiyete göre karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçların uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması, içeriklerin oluşturulması ve sistem tasarımının geliştirilmesi süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi eğitim, uzaktan eğitim, öğretmen görüşleri, cinsiyet

Abstract

Technological advances in recent years and the widespread adoption of distance education, particularly during the pandemic, have led to paradigmatic changes in the teaching profession. This transformation has brought new tasks for teachers, including adapting to the changes in the field of education, diversifying students' methods of accessing information, facilitating self-discovery in learning, and guiding students in these areas. Therefore, the importance of in-service training has increased to improve teachers' personal and professional development and ensure continuity. This study investigates teachers' perspectives on distance in-service training seminars organized by the Ministry of National Education. A phenomenological design was employed to gain an in-depth understanding of teachers' experiences and perceptions of these training seminars. The study used semi-structured interview forms as the data collection tool. The study involved 16 teachers from different disciplines working in public schools. In this study, teachers' preferences for distance in-service training, reasons for these preferences, perceived strengths of the programs, and aspects of distance in-service training that are open to improvement were discussed, with a comparative evaluation conducted based on gender. The results obtained from this study can contribute to the planning and design of future distance in-service training activities, content development, and system improvement.

Keywords: In-service training, distance education, teacher opinions, gender

1. Giriş

Son dönemlerdeki teknolojik gelişmelerle bilgiye ulaşmak çok daha kolay hale gelmiştir. Bu durum öğretmenlik mesleğinde ciddi değişimlere yol açmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde, öğretim yöntem ve tekniklerinde, öğrenci beklentilerinde yaşanan değişimler öğretmen rollerinde değişiklikler yaratmıştır (Tekin, 2020). Öğretmenlere bilginin değişimine uyum sağlama, bilgiye ulaşma yöntemlerini keşfetme ve bu alanlarda öğrencilere önderlik etme gibi öğretmenlere yeni görevler düşmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini artırma ve süreklilik kazandırmak gerekmektedir.

Bireyin meslek hayatı boyunca; kişisel yeteneklerini geliştirmek, bilgilerini artırmak ve iş hayatına uyum sağlamak için katılacağı eğitimler hizmet içi eğitim olarak adlandırılmaktadır (Özavcı & Çelikten, 2017). Hizmet içi eğitim ile kurumlar çalışanın değişime uyum sağlamalarını, performansını, duygu ve düşüncelerini pozitif etkilemeyi amaçlamaktadır (Gebel & Tekin-Bozkurt, 2022). Günümüzde bir bölümden mezun olan bireylerin, meslek öncesi eğitim hayatları boyunca almış oldukları eğitimler zaman içerisinde çalışma alanlarında yetersiz kalabilmektedir. Kurum ve kuruluşların kendi ihtiyaçlarına göre hizmet içi eğitimler hazırlayarak çalışanlarını eğitmeleri kurum başarısı açısından önemli bir husustur. Eğitim kurumlarında yaşanacak başarı veya başarısızlık diğer kurumları doğrudan etkilemektedir. Eğitim çıktılarının alındığı eğitim kurumlarımız olan okullarda etkili ve verimli olmayı sağlayan önemli etkenlerden birisi de öğretmenler ve öğretmenlerin eğitsel performanslarıdır (Tekin, 2019a). Öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitimleri eksik görülmekte, iş başında ve düzenli olarak bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Tekin, 2019b). Her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de hizmet içi eğitim son derece önemli ve gereklidir.

Her ne kadar çalışmalar öğretmenlerin mesleki eğitime ihtiyaç duydukları ve hizmet içi eğitimi gerekli gördüklerini ortaya koysa da (Özavcı & Çelikten, 2017), bu eğitimlerin verimsiz ve yetersiz olduğuna ilişkin ciddi eleştirilere maruz kalmaktadır (Önalın & Gürsoy, 2020). Gebel ve Tekin-Bozkurt'un (2022) öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlere bakış açısını inceledikleri araştırmasında, uzaktan hizmet içi eğitimlerin verimlilik ve kalite yönünden eksiklik olduğunu, bu sebeple öğretmenlerin mesleki hayatlarına aktarmada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Karasolak ve diğerleri (2013) yaptıkları araştırma sonucunda hizmet içi eğitim çalışmalarının planlanıp, uygulanıp, değerlendirilmesi süreçlerinde yaşanan sorunlardan ötürü ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere bakış açılarının olumsuz olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere gönüllü katıldıkları, zorunlu olarak aldıkları hizmet içi eğitimlerin ise fayda sağlamadığı belirtilmiş, ayrıca öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlere gönüllü olarak daha fazla katılmaları için hizmet puan, kademe ilerlemesi, başarı belgesi vb. bazı ödüllerin verilmesi ve eğitimlerin öğretmenlere fayda sağlayacak şekilde hazırlanması gerektiği görülmüştür (Kalkan, 2019). Yüz yüze yapılan hizmet içi eğitimler ile ilgili bir çalışmada Nartgün (2006) hizmet içi eğitim etkinliklerinin zamanlamasının iyi yapılmadığı, programda aktarılan bilgilerin genel olarak kuramsal kaldığı, sınıf içindeki sorunların çözümüne katkısının düşük olduğunu ve eğitim veren eğitimcilerin alanlarında yetersiz kaldıklarını belirtmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin eğitiminde maliyet ve verimlilik olarak uzaktan hizmet içi eğitimlerin yüz yüze hizmet içi eğitimlere göre daha etkili olduğu görülmüştür (Limon, 2014). Aslan ve diğerleri (2018) yaptıkları çalışmada ortaya koyduğu uzaktan hizmet içi eğitim modelinin süre bakımından daha kullanışlı olacağı ortaya konmuştur. Öğretmenler, kendilerine yapılan gereksinim belirleme anketlerinin dikkate alınmadığını düşündüklerinden uzaktan hizmet içi eğitim altyapıları düzenlenmeli, ödüllendirme, kariyer ve iş başarımı gibi ödüllendirmeler yapılmalıdır (Arslan, 2021).

Son dönemlerde Millî Eğitim Bakanlığı, daha fazla öğretmene ulaşmak amacıyla hizmet içi eğitim programlarında uzaktan eğitimi bir strateji olarak kullanmış, bu kapsamda birçok eğitim

planlamıştır. Uzaktan hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin dijital becerilerini işe koşma gerekliliği ve dijital becerilerin cinsiyete göre farklılaştığına ilişkin çalışmalar (Hämäläinen ve diğerleri, 2021; Palacios-Rodríguez ve diğerleri, 2023) öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik algılarında cinsiyete göre değişimin incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Hizmet içi eğitimin niteliğine ilişkin algılar cinsiyete göre farklılık gösterebilir ve bu durum potansiyel olarak bu tür programların sonuçlarını etkileyebilir. Nitekim Akar ve Akar (2023) öğretmenlerin hizmet içi eğitim tercihlerini inceledikleri çalışmada cinsiyete göre tercih edilen eğitimlerin farklılaştığına ilişkin kanıtlar ortaya koymuştur. Özellikle öğretmenlerin ihtiyaçları ve tercihlerini göz önünde bulunduran esnek eğitim programlarının tasarlanması gereklidir. Bu bağlamda öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri, bu eğitimlerin niteliğini arttırmak ve öğretmenlerin gerek mesleki gerekse de kişisel gelişimlerine imkân sağlamak için oldukça önemlidir.

Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve öğretmenlerin kullanımına sunulan uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmenlerin bakış açılarını incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Öğretmenler uzaktan hizmet içi eğitimlerde hangi tür eğitimleri tercih etmektedir?
2. Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimleri tercih etme nedenleri nedir?
3. Öğretmenlerin sunulan uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik beğendikleri özellikler nelerdir?
4. Öğretmenlerin sunulan uzaktan hizmet içi eğitimlerin iyileştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Ayrıca bu temel sorular çerçevesinde kadın ve erkek katılımcıların görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, öznel deneyimleri ve bu deneyimlerin nasıl algılandığını anlamak için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Creswell & Plano-Clark, 2011). Diğer bir ifadeyle, insanların deneyimlerini nasıl anlamlandırdığını ve bu deneyimleri bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetme üzerine odaklanmaktadır (Patton, 2014). Bu çalışmada, uzaktan hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlerin derinlemesine incelenmesi, öğretmenlerin hangi tür eğitimleri tercih ettiklerini, uzaktan hizmet içi eğitimleri tercih etme nedenlerini, sunulan eğitimlere yönelik beğendikleri özellikleri ve bu eğitimlerin iyileştirilmesine dair önerilerini anlamayı hedeflemektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, devlet okullarında görev yapan daha önce uzaktan hizmet içi eğitim almış ve gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen 16 öğretmenden oluşturulmuştur. Çalışmada ele alınan olguyla ilişkili farklılıkları ve benzerlikleri kapsayan ana temaları keşfetmek ve tanımlamak amacıyla çalışmaya katılacak olan öğretmenler maksimum çeşitleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu bağlamda farklı branşlardan kadın ve erkek öğretmenlerin görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla okul öncesi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, beden eğitimi öğretmenleri, Türkçe

öğretmenleri, matematik öğretmenleri, İngilizce öğretmenleri, fen bilgisi öğretmenlerinden oluşan sekiz farklı branştan ikişer öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Hizmet Süresi	Görev Yaptığı Okul Türü	Branş
K1	Erkek	39	17	Ortaokul	Türkçe
K2	Erkek	53	33	Ortaokul	Türkçe
K3	Kadın	28	6	Anaokulu	Okul Öncesi
K4	Kadın	37	10	İlkokul	Özel Eğitim
K5	Kadın	36	14	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
K6	Kadın	34	7	Ortaokul	İngilizce
K7	Erkek	42	10	Ortaokul	Fen Bilgisi
K8	Kadın	31	9	İlkokul	Özel Eğitim
K9	Kadın	35	10	Ortaokul	Fen Bilgisi
K10	Kadın	30	8	Ortaokul	İlköğretim Matematik
K11	Erkek	43	6	Ortaokul	Fen Bilgisi
K12	Kadın	35	11	Ortaokul	İlköğretim Matematik
K13	Erkek	58	37	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
K14	Erkek	44	10	Ortaokul	Beden Eğitimi
K15	Kadın	34	11	Anaokulu	Okul Öncesi
K16	Kadın	36	6	Ortaokul	Beden Eğitimi

Tablo 1’deki katılımcılar incelendiğinde, çalışmaya katılımcıların yaşları 28 ile 58 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 38.44 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların mesleki hizmet sürelerinin 6 yıl ile 37 yıl arasında değişmektedir. Okul türü açısından farklı branşlardan çalışmaya katılan öğretmenlerin 2’si anaokulunda, 4’ü ilkokulda, 10’u ise ortaokulda görev yapmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Uzaktan eğitimle verilen hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda temelde iki bölüm yer almaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerine yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise çalışmanın amacına yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Öğretmenlere yöneltilen örnek görüşme soruları şu şekildedir: “*Uzaktan hizmet içi eğitim tercihleriniz hangi faktörler etkilenmektedir?*”, “*Uzaktan hizmet içi eğitim içeriklerinin iyileştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?*”. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesinde hazırlanan formun incelenmesi amacıyla uzaktan eğitim bağlamında çalışmaları olan iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler neticesinde bazı soruların daha anlaşılır olması adına değişikliklere gidilmiştir. Görüşmelerde karşılaşılabilecek olası sorunları tespit edebilmek ve araştırmacının deneyim kazanmasını sağlamak amacıyla pilot çalışma bağlamında bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonrasında görüşme formuna nihai hali verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle uzaktan eğitimle hizmet içi eğitimlere katılmış farklı branşlardaki öğretmenler ile görüşülmüştür. Çalışmayı katılmayı kabul eden öğretmenlere çalışmanın amacı ve görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin bilgiler verilmiştir. Çalışmaya katılma hususunda gönüllü olduklarına dair onayları alınmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, kişisel bilgilerinin ve görüşme sorularına verdikleri cevapların sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacağı konusunda güvence verilmiş, görüşmelerin ses kaydının alınacağı ile ilgili de öğretmenler bilgilendirmiş ve izinleri alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş olup, ortalama 20 dakika sürmüştür. Araştırmanın verileri 2023 yılının Ocak ayında yaklaşık bir ay süre içerisinde toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Patton (2014) verilerin anlamlı bir şekilde kategorilere ayrılması ve bu kategoriler aracılığıyla temaların ve anlamların ortaya çıkarılması süreci olarak tanımladığı içerik analiz yöntemi, özellikle nitel araştırmalarda metinlerin derinlemesine incelenmesine olanak tanır. Bu süreçte, verilerin doğru bir şekilde analiz edilebilmesi için önce ham verilerin sistematik bir şekilde toplanmıştır. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşmeler sonrasında ses kayıtları transkript edilerek analize hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizinde MAXQDA nitel veri analiz programından yararlanılmıştır (VERBI Software, 2021). Transkriptler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuş ve analiz edilmiştir. Tema-kod şemasını yapılandırma sürecine araştırmacılar fikir birliğine varıncaya kadar devam edilmiştir. Yaklaşık iki ay sonra araştırmacılar yeniden veri setini incelemiş ve daha önce elde edilen tema-kod şemasıyla tutarlı sonuçlar elde edilip edilmediği değerlendirilmiştir. Son olarak hiyerarşik kod-alt kod modeli ile karşılaştırmalı iki vaka analizi tekniği kullanılarak temaların haritaları çıkarılmış ve bulgular bölümünde elde edilen veriler yorumlanmıştır.

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik bir çalışma için kritik unsurlardır ve bu unsurların sağlanabilmesi için farklı stratejiler önerilmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Bu bağlamda çalışmada araştırma süreci detaylı bir şekilde sunulmuştur. Veriler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmış, fikir birliğine varılamayan hususlar üzerinde tartışılmış ve ortak bir karara varılmıştır. Bunun yanı sıra veri analizi veriler toplandıktan yaklaşık 6 ay sonra tekrarlanmış ve elde edilen kod ve temaların daha öncekilerle tutarlılığı incelenmiştir. Ayrıca katılımcılarla yapılan görüşme sonrası, katılımcı teyidi alınarak olası öznel yargılardan kaynaklanabilecek yanlış anlaşılmalara önlenmeye çalışılmıştır. Tüm bu süreçlerden önce bu çalışma için Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 29.12.2022 tarih ve E-81614018-000-2200056627 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

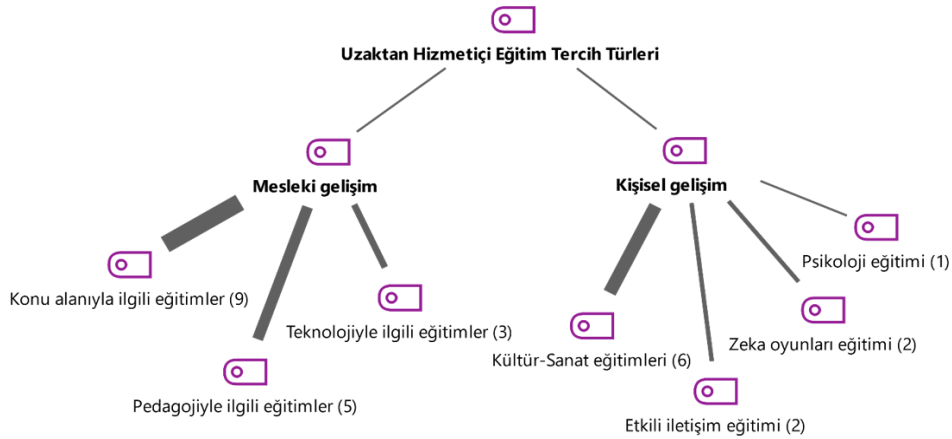
3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde farklı branşlardaki öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri araştırma problemleri çerçevesinde incelenmiştir. Elde edilen bulgular özetlenmiş ve öğretmen görüşleriyle desteklenerek sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Uzaktan Hizmet İçi Eğitimler

Öğretmenlerin tercih ettikleri uzaktan hizmet içi eğitimler; mesleki ve kişisel gelişim olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki eğitim bağlamında konu alanıyla ilgili çeşitli eğitimlere katıldıkları, sınıf yönetimi ve drama gibi çeşitli konularda pedagojik eğitimlere katıldıkları ve az sayıda öğretmenin güncel teknolojilerin kullanıma ilişkin eğitimlere katıldıkları belirlenmiştir. Kişisel gelişim bağlamında ise çeşitli kültür-sanat eğitimleri, zeka oyunları, etkili iletişim ve psikoloji türünde eğitimleri tercih ettikleri görülmektedir. Şekil 1’de öğretmenlerin tercihlerine ilişkin tema ve kodlara yer verilmiştir.

Şekil 1. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Uzaktan Hizmet İçi Eğitimler



Öğretmenlerin tercih ettikleri eğitimlere ilişkin bazı değerlendirmeler aşağıda sunulmuştur.

"(...) bilgisayar, web 2.0 araçlarını kullanma, günümüz teknoloji dünyasında artık her yerde etkileşimli tahta var. Onları daha nitelikli kullanabilmek ve verimi arttırmak adına bunlara yönelik etkinliklerde kullanmak adına hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaya çalışıyorum.(K1) kendi branşıma katkı sağlayabilecek ya da öğretmenlik mesleğimde beni daha çok ileri taşıyabilecek hizmet içi eğitimleri aldım." (K16)

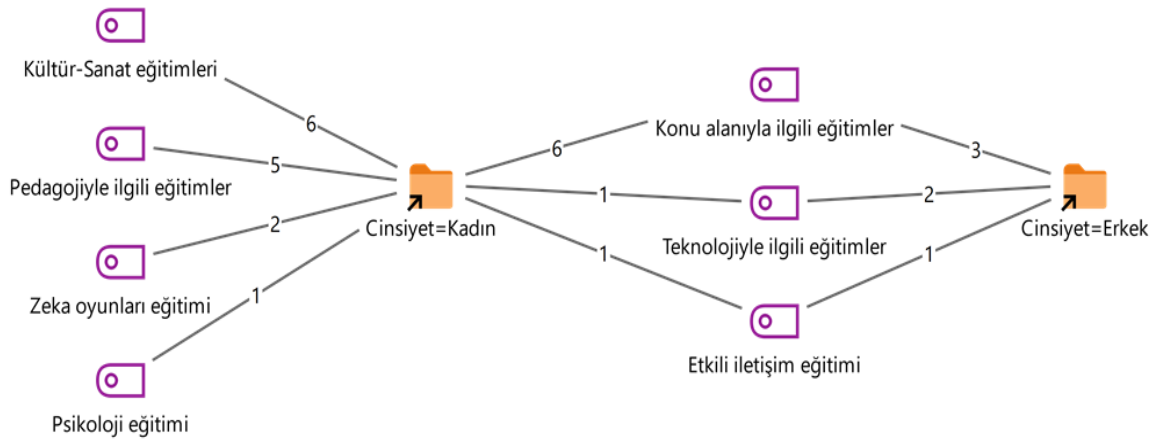
"(...) sınıf yönetimi, merhamet eğitimi, drama eğitimi aldım mesela. Bunların hepsini mesleki hayatımda kullanabilirim." (K10)

"Kültür sanat ilgi alanım olduğu için bu alanla ilgili bir şey bulabilirsem katılmaya çalışıyorum." (K6)

"Onun dışında akıl oyunları falan aldım ama şöyle, birinci kademeyi de aldım ikinci kademeyi de aldım." (K15)

"Artı kendimi geliştirme açısından iletişim alanında aldığım seminer vardı. Aynı zamanda az önce bahsetmiştim ya çocuklarımız için daha iyi bir eğitim nasıl verebiliriz ya da anne baba nasıl daha iyi olabiliriz noktasında aldığım seminerler var." (K7)

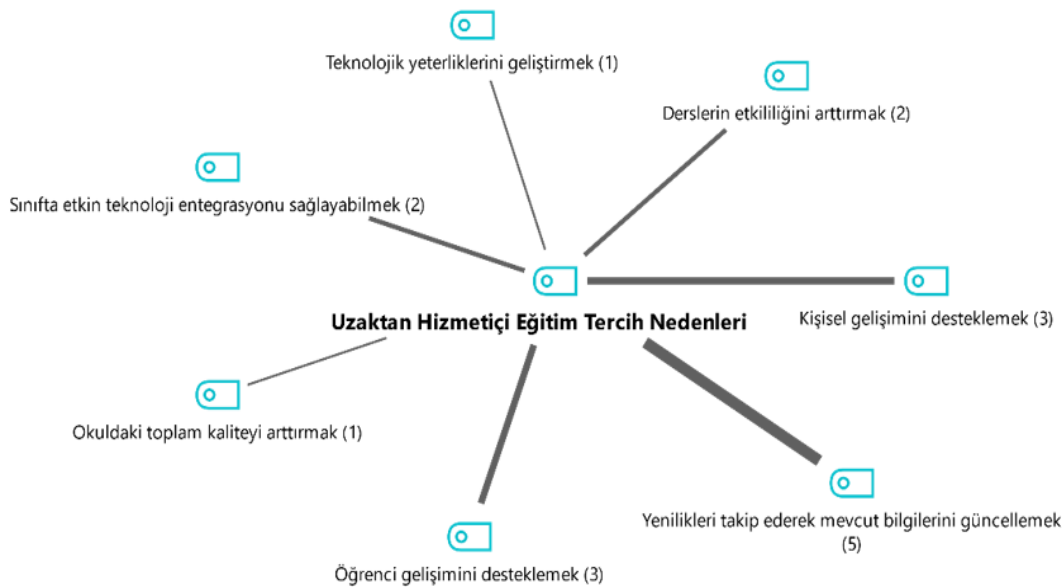
Kadın ve erkek öğretmenlerin tercih ettikleri eğitimler iki vaka model ile incelendiğinde Şekil 2’deki görsel elde edilmiştir.

Şekil 2. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Uzaktan Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin İki Vaka Modeli

Şekil 2 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin konu alanıyla ve teknolojiyle ilgili mesleki eğitimleri tercih ettikleri ayrıca etkili iletişim eğitimi aldıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra kadın öğretmenlerin özellikle pedagojik eğitimler ve kültür-sanat, zeka oyunları gibi kişisel eğitim tercihleri de dikkat çekicidir.

3.2. Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitimi Tercih Etme Nedenleri

Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim tercihlerinin altında yatan nedenler incelendiğinde; öğretmenlerin kişisel ve öğrenci gelişimlerini desteklemek, okullarında toplam kaliteyi arttırmak, teknolojik yeterliliklerini geliştirmek ve sınıflarda etkin teknoloji entegrasyonu sağlayabilmek, derslerin etkililiğini artırmak ve yenilikleri takip ederek mevcut bilgilerini güncellemek amacıyla uzaktan hizmet içi eğitimleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim tercihlerinin nedenleri Şekil 3'te özetlenmiştir.

Şekil 3. Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Tercih Nedenleri

Şekil 3 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimleri tercih etme nedenlerinin başında yenilikleri takip ederek mevcut bilgilerini güncellemek niyeti olduğu, ayrıca kişisel gelişimlerini

ve öğrenci gelişimini desteklemek amacıyla bu eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

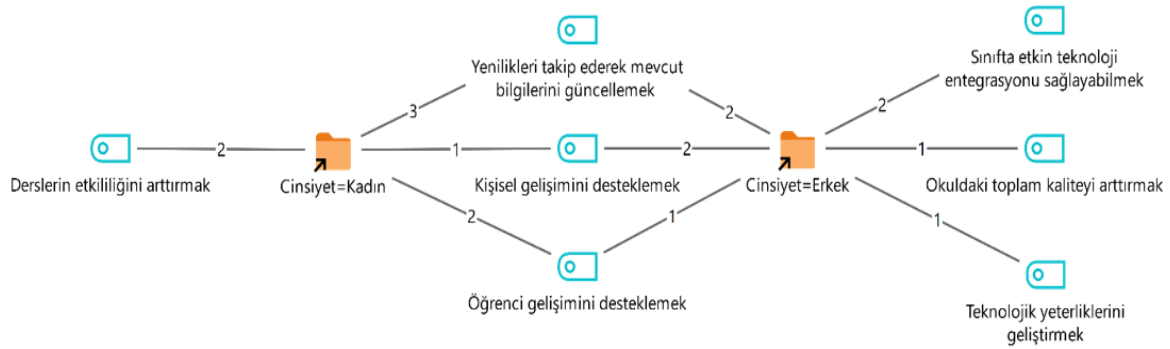
“Programlarda yenilemeler oluyor. Bu yenilikler kapsamında, yenilikler ortaya çıktıkça hizmet içi eğitim içinde ihtiyaçlar doğuyor. (...) bazı bildiğimiz şeyleri yenileme ihtiyacı duyuyorsunuz. Yine değişen müfredatlar kapsamında eğer yenilik arzu ediyorsanız, hatta bildiğiniz şeyi farklı gözle, farklı perspektiften bakış açıları olsun istiyorsanız o alanda hizmet içi eğitime katılmayı tercih ediyorum şahsım adıma.” (K13)

“Daha çok bu alanda çocuklarıma, öğrencilerime daha çok nasıl faydalı olabilirim? Derslerimize yardımcı olması adına nasıl ek etkinlikler oluşturabilirim? Ders içinde kazanım kazandırırken onların ilgisini daha fazla nasıl çekebilirim?” (K5)

“Müze, mesela müze bizim çok alanımız dışındadır ya da böyle diksiyon, konuşma... yani benim için illa alanım ile ilgili faydalı olmasına gerek yok. Benim gerçekten ufkumu açacağını düşündüğüm her şeyi tercih etmeye çalıştım.” (K15)

Kadın ve erkek öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim tercih nedenleri iki vaka modeli çerçevesinde ele alındığında Şekil 4 elde edilmiştir.

Şekil 4. Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Tercih Nedenlerine İlişkin İki Vaka Modeli

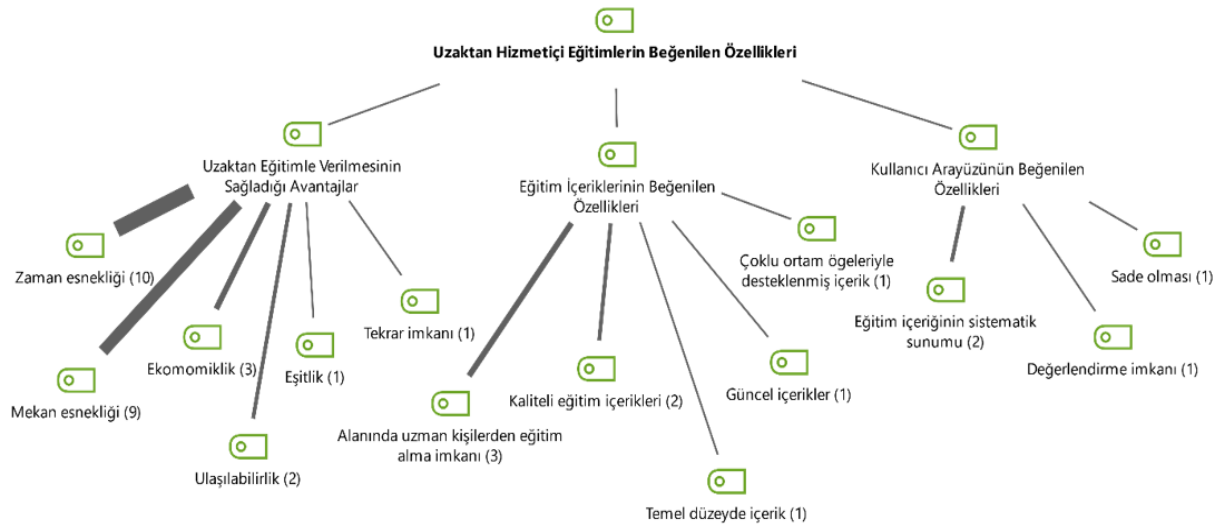


Şekil 4 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin bilgilerini güncellemek, öğrenci ve kişisel gelişimlerini desteklemek amacıyla uzaktan hizmet içi eğitimlere katılma noktasında ortak görüşe sahip oldukları görülmektedir. Farklılaşan kodlar incelendiğinde, erkek öğretmenler teknolojik yeterliklerin geliştirilmesi ve sınıfta teknolojinin etkin kullanılmasını sağlama nedeniyle eğitime katıldıklarını belirtirken, kadın öğretmenler derslerindeki etkililiği arttırmak amacıyla bu eğitimlere katıldıklarını ifade etmektedirler.

3.3. Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitimlerde Beğendikleri Özellikler

Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlere ilişkin değerlendirmeleri ele alındığında öğretmenlerin eğitimlerde beğendikleri bir takım özelliklerin olmasının yanı sıra eğitimlerin iyileştirilmesine yönelik de çeşitli önerileri olduğu belirlenmiştir.

Uzaktan hizmet içi eğitimlerin öğretmenler tarafından en beğenilen özelliklerin; eğitimin uzaktan sunulmasının sağladığı avantajları, bunu takiben eğitim içeriklerinde ve kullanıcı arayüzüne ilişkin de çeşitli özellikleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri Şekil 5'te özetlenmiştir.

Şekil 5. Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitimlerde Beğendikleri Özellikler

Şekil 5 incelendiğinde uzaktan eğitim hizmet içi eğitimlerin en beğenilen yönü eğitimin uzaktan verilmesi nedeniyle sağladığı bazı imkânlar olduğu söylenebilir. Özellikle zaman esnekliği ve mekân esnekliği sunması öğretmenler tarafından en çok dile getirilen görüştür. Bunun yanı sıra ekonomik olması, ulaşılabilir olması, eşitlik ve tekrar imkânı sağlaması olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Sunulan eğitim içeriklerinin alanında uzman kişiler tarafından hazırlanmış olması ve kaliteli eğitim beğenilen özellikler olarak ön plana çıkmaktadır. Kullanıcı arayüzünün sistematik, sade ve değerlendirme ile geri bildirim sunma imkânı olması beğenilen diğer özelliklerdir. Öğretmenler tarafından ifade edilen görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

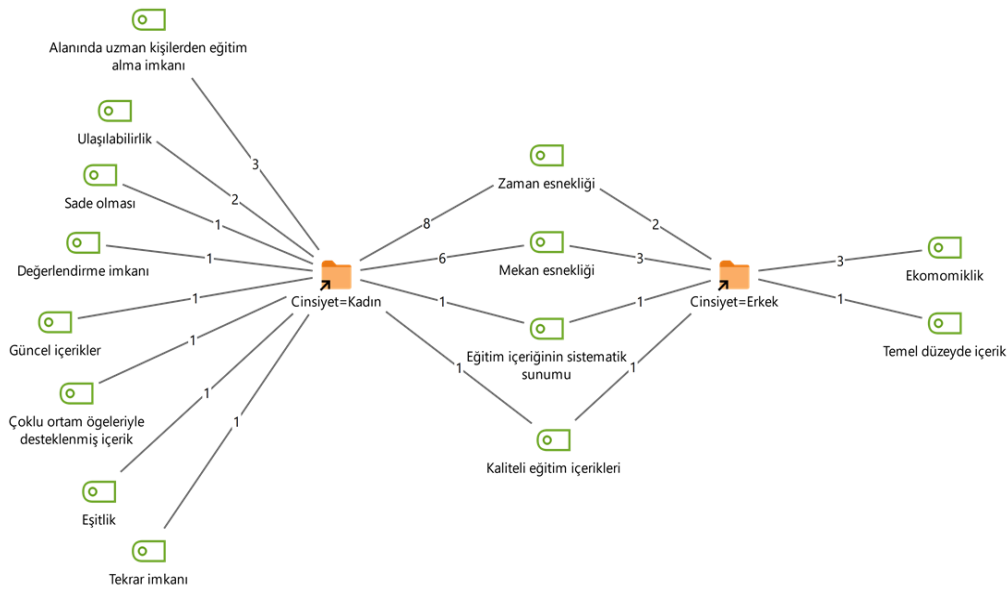
“Türkiye’de her imkânı olan öğretmenimiz yok. Köyde öğretmenlik yapan da var şehrin içinde yapan da var. İşte diyelim çocuğu olan öğretmenlerimiz de var. Bu uzaktan eğitim sayesinde öğretmenlerimiz istediği eğitime çok rahat bir şekilde ve zaman sıkıntısı olmadan ulaşabildi ve bu çok güzel bir şey.” (K15)

“Ve daha çabuk bilgiye ulaşma. Eğer istediğim bir ya da ilgimi çeken bir şey varsa daha çabuk. Hemen yani oradan ulaşabiliyorum. Öyle. Yani girip, atıyorum Rize’deyse ya da başka bir hizmet içi eğitim, başka bir yerdeyse katılamam. Ama uzaktan eğitim olduğu zaman daha kolay katılabiliyorum.” (K4)

“Ama bazı hizmet içi eğitimlerde özellikle kültür sanat ya da mesleki gelişimle alakalı söyleşi tarzında hizmet içi eğitimler oluyor. O kişi zaten işin erbabı olduğu için daha aktif bir şekilde dinleyebiliyorsun anlattıklarını.” (K8)

“Yani ben açık söylemek gerekirse arayüzde bir sıkıntı ya da bir problem olduğunu düşünmüyorum. Yani istediğimiz anda istediğimiz veriye ulaşma elverişliydi. O konuda sıkıntı yok. Sistematiği, planlaması, basitten karmaşığa doğru inmesi, parçalara bölünmesi, uzun tutulmaması (...) gerçi bazıları uzundu onu bir kenara koyalım. Ama genel itibarı ile 10 dakikalık, 15 dakikalık, 20 dakikalık bir sunum şeklinde gerçekleştirilmesi bence etkiliydi.” (K7)

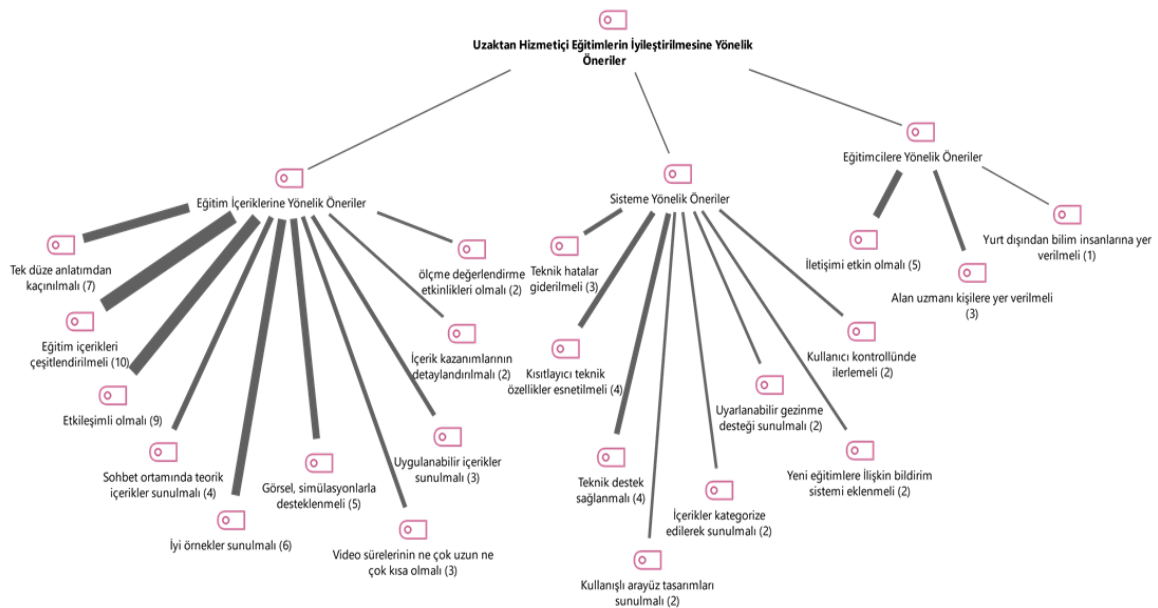
Kadın ve erkek öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimde beğendikleri özellikler iki vaka modeli çerçevesinde incelendiğinde Şekil 6 elde edilmiştir.

Şekil 6. Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitimlerin Beğenilen Özelliklerine İlişkin İki Vaka Modeli

Kadın ve erkek öğretmenlerin zaman ve mekân esnekliği sağlanması ve eğitimlerin kaliteli ve sistematik bir şekilde sunulmuş olması yönünde ortak görüşleri bulunmaktadır. Erkek öğretmenler içerikleri temel düzeyde olduğunu ve uzaktan eğitimle hizmet içi eğitimlerin verilmesinin ekonomik açıdan faydalı sağladığı yönünde görüş belirtmiştir. Kadın öğretmenlerin ise alanında uzman kişilere ulaşmanın sağladığı imkânı vurgu yaptıkları görülmektedir.

3.4. Uzaktan Hizmet İçi Eğitimlerin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler

Uzaktan hizmet içi eğitimlerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik öğretmenler tarafından çeşitli öneriler ileri sürülmüştür.

Şekil 7. Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitimlerin İyileştirilmesine Yönelik Önerileri

Şekil 7 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim içeriklerinin geliştirilmesi yönünde yoğunlukla görüş bildirdiği görülmektedir. Özellikle eğitim içeriklerinin çeşitlendirilmesi ve eğitim içeriklerinin etkileşimli olması hususu öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra tekdüze anlatımlardan kaçınılması gerektiği ve sohbet/tartışma ortamları yaratılarak teorik bilgilerin sunulmasının daha yararlı olabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca eğitimlerde iyi örneklerle de yer verilmesi, görsel ve simülasyonlarla eğitim içeriklerinin desteklenmesi gerektiği de belirtilmiştir.

Eğitim içeriklerinin iyileştirme önerilerinin yanı sıra kullanılan sistemin de iyileştirilmesi gereken bazı yönleri olduğu ifade edilmiştir. Özellikle sistemde kısıtlayıcı bir takım teknik özelliklerin esnetilmesi gerektiği, teknik hataların giderilmesi ve anında teknik destek sağlanması yönünde bir mekanizmanın sisteme dahil edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunların yanı sıra içeriklerin kategorize edilerek sunulması, kullanışlı arayüz tasarımlarına yer verilmesi ve uyarlanabilir gezinme desteği sağlanması yönünde öneriler de sunulmuştur. Kullanıcı kontrolünde ilerlemeye de vurgu yapan öğretmenler yeni eğitimler sisteme yüklendiğinde takibinin kolay olması için bildirim sisteminin de dahil edilmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Sistemde ders anlatımı gerçekleştiren eğitimcilerle yönelik de önerilerde bulunan öğretmenler, özellikle beden dilini iyi kullanan, diksiyonu ve iletişimi iyi olan kişilerin eğitimci olarak görmek istediklerini ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra alanında uzman eğitimciler ve yurt dışındaki bilim insanlarını da eğitimci olarak görev alabilmeleri hususunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu temaya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Dediğim gibi bu belki de diğer öğretmenler de benimle hemfikir olacaktır. İçerik biraz daha geniş skalada tutulabilir. Çünkü öğretmen camiası olarak çok fazlayız. İlgi ve beklentilerimiz ne kadar ortak olsa da farklı da olabiliyor. O açıdan konu ve içerikler arttırılabilir, genişletilebilir.” (K3)

“Bir kısmı gayet güzel eğitimler veriyorlar. Daha akıcı bir dille çok güzel eğitimler veriyorlar. Ama bir kısmında da daha monoton geçiyor ve izlemeye başladıktan bir süre sonra sıkıldığımız için devamını getirmiyoruz. Hani uzaktan olduğu için hani, yüz yüze de olduğu gibi dikkat çekmek biraz zor oluyor tabi ki. Daha akıcı bir dille, daha böyle biz öğretmenleri videonun içine çekip daha etkin bir şekilde bizim de dinlememizi sağlayabilirler.” (K9)

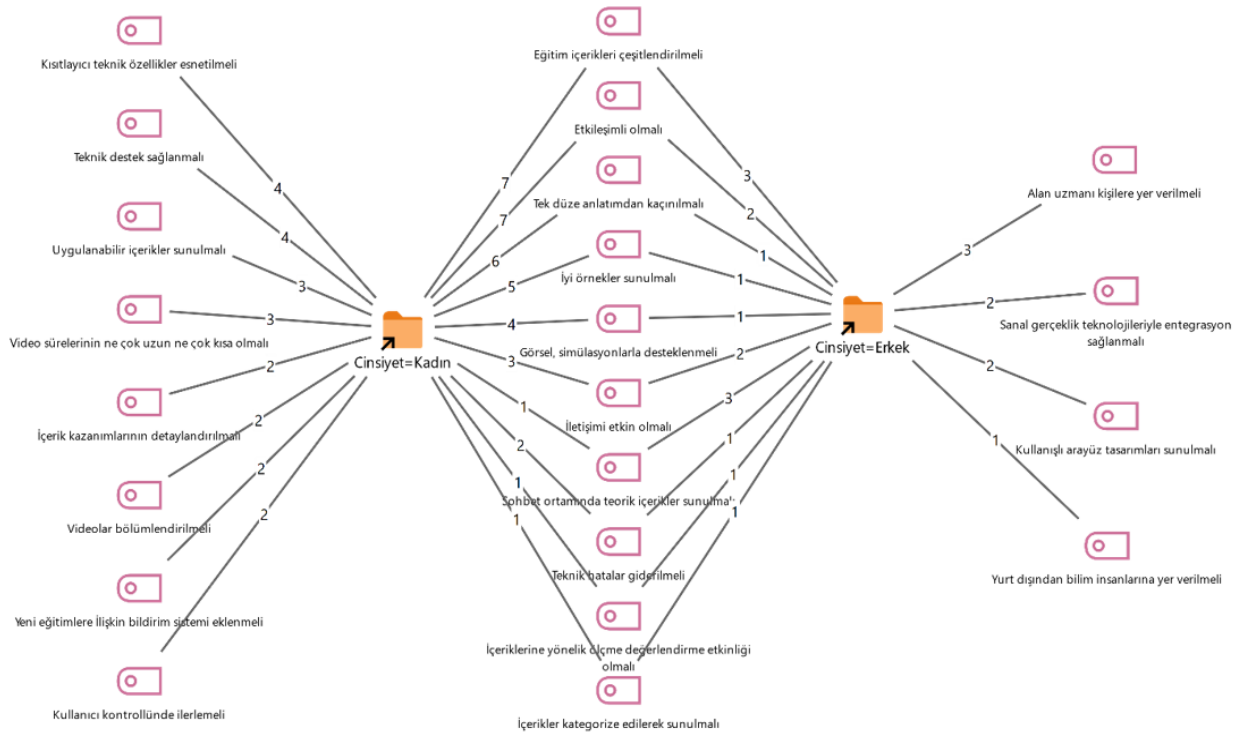
“Bunun yanı sıra da etkileşimi arttırabiliriz. Sadece eğitim bittikten sonra eğitimi bitiren kişiyi oylamak, puan vermekten ziyade, daha farklı, bunu oturup düşünmek lazım şu an için. Benim istediğim durum edilgen durumdan çıkmamız lazım. Masaya oturup seyrediyoruz televizyon seyreder gibi.” (K1)

“Benim bir bilgisayardan ya da kitaptan açıp okuyabileceğim bir şeyi birinin benim karşıma geçip okuması beni sıkıyor açıkçası.” (K6)

“Yani izlediğimiz içeriklerin biraz da uygulamaya, sınıf ortamına dökülebilir örneklendirmeleri arttırılabilir diye düşünüyorum. Mesela ben okul öncesindeyim. O eğitim içeriğini ben sınıfa ve çocuklara nasıl yansıtabilirim?” (K3)

Kadın ve erkek öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlerin iyileştirilmesi gereken özelliklerine yönelik görüşleri iki vaka modeli çerçevesinde incelendiğinde Şekil 8 elde edilmiştir.

Şekil 8. Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitimlerin İyileştirilmesine Yönelik Önerilerine İlişkin İki Vaka Modeli



Şekil 8’de uzaktan hizmet içi eğitimlere ilişkin öneriler incelendiğinde kadın öğretmenlerin eğitim içerikleri ve sistemin teknik yönlerine ilişkin önerilerinin, erkek öğretmenlerin ise arayüz tasarımına ve eğitmen faktörlerine ilişkin önerilerinin farklılaştığı söylenebilir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve öğretmenlerin kullanımına sunulan uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmenlerin görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada elde edilen sonuçlar araştırma soruları çerçevesinde ele alınmış ve kadın-erkek öğretmenlerin karşılaştırmalı görüşleri bu bölümde sunulmuştur.

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin tercih ettikleri uzaktan hizmet içi eğitimler incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişime yönelik eğitimleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Mesleki gelişim için teknoloji, pedagoji ve alan bilgisine yönelik çeşitli eğitimlere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Mishra ve Koehler (2006) tarafından ifade edildiği gibi öğretmenlerin 21. yüzyılın bilgi ve iletişim çağında etkili bir şekilde öğretmenlik yapabilmeleri için gerekli olan bu bilgi ve becerilere ilişkin öğretmenlerin eğitim alma eğiliminde olduklarını belirtmeleri önemlidir. Bu üç bileşenden öğretmenlerin konu alanı bilgisine yönelik hizmet içi eğitimlere çoğunlukla tercih ettikleri, bunu pedagojik hizmet içi eğitimlerin takip ettikleri görülmektedir. Az sayıdaki öğretmen ise mesleki bağlamda teknolojiyi nasıl kullanabileceğine dair hizmet içi eğitime katıldıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin günümüze değişen ihtiyaçları bağlamında kendilerini mesleki anlamda geliştirmek için uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinden yararlandıkları söylenebilir. Bu sonuç Gebel ve Tekin-Bozkurt (2022) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimin yanı sıra kişisel gelişim için de hizmet içi eğitim etkinliklerine katıldıkları belirlenmiştir. Özellikle kadın öğretmenler kültür-sanat alanındaki uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerini tercih

ettikleri görülmektedir. Demir (2022) yaptığı çalışmada öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimde sanatsal eğitimlere yönelik talepleri olduğu sonucuyla bu çalışma sonuçları paralellik göstermektedir. Kadın öğretmenlerin kültür-sanat eğitimlerinin yanı sıra pedagoji alanındaki eğitimleri de tercih ettikleri görüşü ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin farklı ve yeni öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenme konusunda daha istekli oldukları düşünülebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin kişisel tercihleri göz önünde bulundurularak, hizmet içi uzaktan eğitimlere yönlendirilmeleri önerilebilir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusuna yönelik öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimleri tercih etme nedenlerine incelendiğinde, alandaki yenilikleri takip etme görüşünün ön planda olduğu görülmektedir. Yenilik, sürekli mesleki eğitim ve beceri kazanımı uzaktan hizmet içi eğitimin önemli katkılarından (Yıldırım, 2020). Bunun yanı sıra kişisel gelişim ve öğrenci gelişimini desteklemek için de öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlere katıldıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Gebel ve Tekin-Bozkurt (2022) tarafından yapılan çalışmada da mesleki becerilerini arttırmak ve kendilerini geliştirmek için öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimi tercih ettiklerini vurgulamaktadır. Öğrencileri öğrenme süreçlerinde aktif olmasını hedefleyen, her bir öğrenci için eğitimi kişiselleştiren yapılandırmacı eğitim modelinde öğretmen eğitimleri son derece önemlidir (Özavcı & Çelikten, 2017). Sınıfta etkin teknoloji kullanımını sağlayabilmek ve derslerin etkililiğini artırmak amacıyla da uzaktan hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Eğitimde ortaya çıkan yeni öğretim teknolojilerinin öğretmenler tarafından benimsenmesi ve sınıf içinde uygulanması için hizmet içi eğitimler son derece önemlidir (Taşlıbeyaz ve diğerleri, 2014). Uzaktan hizmet içi eğitimleri tercih etme nedenlerini cinsiyete göre incelendiğinde erkek öğretmenlerin sınıfta etkin teknoloji kullanımını sağlayabilmek, okuldaki toplam kaliteyi artırmak, teknolojik yeterliklerini geliştirmek gibi nedenlerle hizmet içi eğitimleri tercih ettikleri görülmüştür. Bu durum alan yazındaki çalışmalarda da belirtildiği üzere, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla teknoloji kullanımına ve derslerine teknolojiyi dahil etmeye daha yatkın olduğundan (Dardary ve diğerleri, 2023) kaynaklanmış olabilir. Kadın öğretmenler ise derslerin etkililiğini artırmak amacıyla uzaktan hizmet içi eğitimleri tercih ettikleri saptanmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerimizin tercih sebeplerinin ortak paydaları, yenilikleri takip ederek mevcut bilgilerini güncellemek, kişisel gelişimini desteklemek, öğrenci gelişimini desteklemek olmuştur. Bu bağlamda öğretmenlere sunulacak uzaktan hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin güncel, teknolojik yenilikleri ve bu teknolojilerin sınıfta etkin kullanımına yönelik iyi örnekleri içerecek şekilde hazırlanması ve sürekli güncellenmesi önerilir.

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik veriler incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlerde beğendikleri özellikler; uzaktan eğitim yöntemiyle verilmesinin sunduğu imkânlar, sunulan içeriğe ve arayüze ilişkin bir takım özellikler ön plana çıkmaktadır. Uzaktan eğitimle hizmet içi eğitim alan öğretmenlerle yapılan önceki çalışma sonuçlarıyla (Demir, 2022; Gebel & Tekin-Bozkurt, 2022; Taşlıbeyaz ve diğerleri, 2014; Tekin, 2020) benzer şekilde bu çalışmada da eğitimlerin uzaktan olmasının sağladığı zaman ve mekân esnekliği öğretmenler tarafından en çok dile getirilen özellik olmuştur. Bunun yanı sıra eğitim içeriklerinin alanında uzman kişiler tarafından oluşturulması çoklu ortam öğeleriyle desteklenmiş kaliteli ve güncel içeriklerin sunuluyor olması da öğretmenlerin beğendiği diğer özelliklerdendir. Tekin (2020) de yaptığı çalışmada öğretmenler uzaktan hizmet içi eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından verildiği için öğretici olduğunu ve mesleki gelişimlerine pozitif katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca uzaktan hizmet içi eğitimlerin zaman ve mekân koşulunun olmayışı, içeriklerin fotoğraflar, animasyonlarla ve eğitici materyaller ile zenginleştirilmiş olması öğretmenlerin eğitimlere katılımlarında olumlu yönde etkilemektedir (Taşlıbeyaz ve diğerleri, 2014). Tüm bunların yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı uzaktan hizmet içi eğitimlerinin bir platform

aracılığıyla öğretmenlere ulaştırıyor olması ve bu platformda eğitimlere ilişkin sistematik bir sunum yapılıyor olması da öğretmenlerin beğendikleri bir durumdur. Öğretmenlerin beğendikleri özelliklerin cinsiyete göre karşılaştırmalı bir değerlendirilmesi yapıldığında, kadın öğretmenlerin alanında uzman kişilerden eğitim alma imkânı, ulaşılabilirlik, platformun sade olması, değerlendirme imkânı sağlaması, güncel içerikler, çoklu ortam öğeleri ile desteklenmiş içerik, eşitlik, tekrar imkânı sağlaması beğendikleri özellikler olmuştur. Erkek öğretmenlerin ise uzaktan hizmet içi eğitimi beğendikleri özellikler ekonomiklik ve içeriklerin temel düzeyde sunumu olmuştur. Öğretmenlerin uzaktan eğitim hizmet içi eğitimlere yönelik beğendikleri özellikler dikkate alındığında bu özelliklerin bir kısmının uzaktan eğitimin doğası gereği olan zamandan ve mekândan bağımsız olma özellikleri olduğu görülmektedir. Ancak bunun yanı sıra öğretmenlerin eğitim içeriklerinin alanında uzman kişiler tarafından oluşturulması ve çoklu ortam öğeleriyle desteklenmiş olması gibi eğitim içerik ve tasarımına yönelik beğenilen özellikler dikkate alınarak hizmet içi eğitimlerin oluşturulması önerilir.

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlerin iyileştirilmesine yönelik önerileri incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim içerikleri, içeriklerin sunulduğu sistem ve eğitimcilere yönelik bir takım iyileştirme önerilerinde bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlerin çeşitlendirilmesi gerektiği, etkileşimli içeriklere yer verilmesi gerektiği ve iyi örneklerin sunulduğu içeriklerin tasarlanması gerektiğine yönelik görüşleri ön plana çıkmaktadır. Kayıkçı ve Turan (2017) tarafından yapılan çalışmada da hizmet içi eğitimlerin içerik ve sayı bakımından yetersiz olduğu vurgulanmaktadır. Her geçen gün Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki uzaktan hizmet içi eğitimlerin sayısı arttırılsa da öğretmenlerden talepler alınarak yeni içeriklerin hizmet içi eğitimlere eklenmesi önerilebilir. Öğretmenlerin vurguladığı bir diğer husus da içeriklerde tek düze anlatım yapılması ve etkileşimi arttıracak öğelere yer verilmemesidir. Eğitimlerin uzaktan olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bu talebi dikkate değerdir. Gerek Tekin (2020) gerekse de Taşlıbeyaz ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmalarda iletişim ve etkileşimin sınırlı olması, öğretmenin pasif katılımcı rolünde olması öğretmenler tarafından olumsuz bir algının oluşmasına sebebiyet vermektedir. Bu olumsuz algının oluşmaması için tasarlanan eğitimlerde etkileşimli öğelere yer vererek içeriklerin tasarlanması önerilir. Kadın öğretmenlerin, videolarda istediği gezinmeyi sağlayamama gibi sistemdeki kısıtlayıcı teknik özelliklerin esnetilmesi ve teknik aksamalarda anında destek alınabilecek bir mekanizmanın oluşturulması sistem hakkındaki iyileştirme taleplerinin başında gelmektedir. Erkek öğretmenlerin iyileştirme önerileri incelendiğinde ise eğitim içeriğini sağlayan öğretmenlerin alanında uzman ya da yurtdışından ilgili alanda uzman kişilerden olması önerisinde bulundukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Tekin (2020) tarafından yapılan çalışmada da hizmet içi eğitim uygulamalarının daha etkili olması için eğitimi veren kişilerin alanında uzman, konuya hakim, eğitim teknik ve yöntemleri bakımından donanımlı kişilerden seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Tüm bu sonuçlardan hareketle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması, içeriklerin oluşturulması ve sistem tasarımının geliştirilmesi süreçlerinde bu çalışmadan elde edilen sonuçların katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akar, Y., & Akar, E. M. (2023). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim tercihleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(34), 145-163. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3248554>
- Arslan, M. (2021). *Millî eğitim bakanlığında görev yapan öğretmenler için hizmetiçi eğitim modeli önerisi* (Yayın No. 681588) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>

- Aslan, A., Göksu, İ., & Karaman, S. (2018). Uygulanabilir uzaktan hizmetiçi eğitimin başarı ve eğitimin tamamlanma süresine etkili ile öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 103-115. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/496156>
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Dardary, O., Tridane, M., & Belaaouad, S. (2023). Correlational Analysis of Information and Communication Technologies' Integration in Direct and Distance Teaching. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. <https://doi.org/10.3991/ijim.v17i12.38227>
- Demir, O. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin çevrimiçi eğitimlere ilişkin hizmet içi eğitim deneyimlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 721-735. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1932429>
- Gebel, S. & Tekin-Bozkurt, A. (2022). Öğretmenlerin Millî eğitim bakanlığı tarafından yürütülen uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 42-62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2028220>
- Hämäläinen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lämsä, J., Leino, K., & Taajamo, M. (2021). Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge?. *Computers in Human Behavior*, 117, 106672. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106672>
- Kalkan, Ö. (2019). *Teknoloji entegrasyonuna yönelik düzenlenen hizmetiçi eğitimlerin etkililiği konusunda öğretmen ve akademisyenlerin önerileri*. (Yayın No. 583925) [Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Yavuz-Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209992>
- Kayıkçı, K. & Turan, Ü. (2017). Öğretmenlerin Millî eğitim bakanlığı tarafından hazırlanan hizmet içi eğitim çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408137>
- Limon, İ. (2014). *Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen algıları (Sakarya ili örneği)* (Yayın No. 363455) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Nartgün, S. Ş. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri (Bolu İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16949>
- Önalın, O., & Gürsoy, E. (2020). EFL teachers' demands and preferences on in-service training in Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(3), 945-958. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/878>
- Özavcı, E. & Çelikten, M. (2017). Uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarında öğretmen görüşlerine göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 39-76. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/403120>
- Palacios-Rodríguez, A. D. P., Guillén-Gámez, F. D., Cabero-Almenara, J., & Gutiérrez-Castillo, J. J. (2023). Teacher digital competence in the education levels of compulsory education according to

- DigCompEdu: The impact of demographic predictors on its development. *Interaction Design and Architecture (s) Journal-IxD&A*, 57, 115-132. <https://doi.org/10.55612/s-5002-057-007>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S., & Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160. <https://doi.org/10.12984/eed.19099>
- Tekin, O. (2019a). *Tersyüz sınıf modelinin lise matematik dersinde uygulanması: Bir karma yöntem çalışması* (Yayın No. 542271). [Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35. <https://doi.org/10.17244/eku.643224>
- Tekin, S. (2019b). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 579188). [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- VERBI Software (2021). MAXQDA 2022 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from maxqda.com.
- Yıldırım, Y. (2020). Fatih projesi kapsamında düzenlenen uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 76-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1179851>

Extended Abstract

Introduction

With in-service training, organizations aim to positively influence employees' adaptation to change, performance, emotions, and cognitive processes (Gebel & Tekin-Bozkurt, 2022). In the process from the professional life of the individual to his/her retirement life, the training to be attended to enhance his/her adaptation to work life, improve his/her skills, and increase his/her knowledge is referred to as in-service training (Özavcı & Çelikten, 2017). Changes in information and communication technologies, teaching methods and techniques, and student expectations have led to shifts in teacher roles (Tekin, 2020). Teachers now face new tasks such as adapting to changes in knowledge, discovering new methods of accessing information, and guiding students in these areas. Therefore, it is essential to foster and sustain teachers' personal and professional development. In this context, the opinions of the teachers who received the seminars on distance in-service training are very important to increase the quality of the training sessions and to provide opportunities for both professional and personal development of teachers.

Although studies reveal that teachers need professional training and consider in-service training necessary (Özavcı & Çelikten, 2017), the training is subjected to serious criticism that they are inefficient and insufficient (Önalın & Gürsoy, 2020). In Gebel and Tekin-Bozkurt's (2022) study, which examined teachers' perspectives on distance in-service training, they stated that distance in-service training is lacking in terms of both efficiency and quality and as a result, teachers face difficulties in transferring the knowledge to their professional lives. Karasolak et al. (2013) stated that teachers working at primary and secondary education levels have negative perspectives on in-service training due to the problems experienced in the planning, implementation, and evaluation processes of in-service training activities. It was stated that teachers voluntarily participate in in-service trainings. The in-service trainings they receive compulsorily are not beneficial. It was also seen that some rewards, such as service points, grade progression, certificate of achievement, etc., should be given. Training seminars should be prepared in a way to benefit teachers in order for teachers to participate more voluntarily in distance in-service trainings (Kalkan, 2019). In a study on face-to-face in-service training, Nartgün (2006) states that the timing of in-service training activities is not well timed, the information conveyed in the program is generally theoretical, its contribution to solving problems in the classroom is low, and the trainers who provide training are insufficient in their fields. In addition, it has been observed that distance in-service training is more effective than face-to-face in-service training in terms of cost and efficiency in the training of teachers (Limon, 2014). Aslan et al. (2018) revealed in their study that the distance in-service training model would be more useful in terms of time. Since teachers think that their needs assessment surveys are not considered, distance in-service training infrastructures should be organized, and rewards such as career and job success should be given (Arslan, 2021).

Recently, the Ministry of National Education has used distance education as a strategy in in-service training programs in order to reach more teachers and has planned many training sessions in this context. The necessity of utilizing teachers' digital skills in distance in-service training and studies on the differentiation of digital skills according to gender (Hämäläinen et al., 2021; Palacios-Rodríguez et al., 2023) point to the need to examine the change in teachers' perceptions of in-service training according to gender. Perceptions about the quality of in-service training may differ by gender, potentially affecting the outcomes of such programs. Akar and Akar (2023) examined teachers' in-service training preferences and found evidence that preferred training differed according to gender.

It is necessary to design flexible training programs that consider teachers' needs and preferences. In this context, teachers' opinions on distance in-service training are critical to increasing the quality of these trainings and providing opportunities for teachers' professional and personal development.

This study aims to examine teachers' perspectives on distance in-service training prepared by the Ministry of National Education and made available to teachers. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. Which kinds of distance in-service training do teachers prefer?
2. What are the reasons why teachers prefer distance in-service training?
3. What are the features that teachers favor about distance in-service training?
4. What are teachers' opinions about improving distance in-service training?

In addition, within the framework of these questions, the opinions of male and female participants were evaluated comparatively.

Method

In the study, phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consisted of 16 teachers working in public schools who had previously received distance in-service training and volunteered to participate. The teachers participating in the study were determined by the maximum variation method to discover and define the main themes covering the differences and similarities related to the phenomenon addressed in the study. Teachers' opinions on in-service training provided through distance education were collected through a semi-structured interview form. In the data collection process, firstly, teachers in different branches who participated in in-service training with distance education were interviewed. Content analysis was used to analyze the qualitative data.

Results

The distance in-service training preferred by teachers was analyzed under two themes: professional and personal development. It was determined that teachers participated in various trainings related to the subject area in the context of in-service training, participated in pedagogical training on various subjects such as classroom management and drama, and a small number of teachers participated in trainings on the use of current technologies. In the context of personal development, it is seen that they prefer various culture and arts training, intelligence games, effective communication, and psychology training.

After analyzing the factors that led to teachers' preferences for distance learning, it was found that these reasons included supporting their own and their students' personal development, raising the standard of education overall in their schools, developing their technological proficiency, and facilitating successful technology integration in the classroom, improving the efficacy of their lessons, and keeping up with innovations to update their knowledge. It is evident that both male and female educators have the same views regarding taking part in distance in-service training to stay current with emerging trends in the field and to assist students' and educators' personal growth.

The most admired features of distance in-service training by teachers are the advantages of distance education, followed by various features related to training content and user interface. Male and female teachers have common views on the flexibility of time and place and the quality and systematic presentation of the training. Male teachers stated that the contents are at the basic level

and that providing in-service training through distance education is economically beneficial. On the other hand, female teachers emphasized the opportunity to reach experts in their field.

Upon analysis of the recommendations for distance in-service training, it can be concluded that male instructors' recommendations for the interface design and instructor factors are different from those of female teachers concerning the training contents and technical aspects of the system.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Regarding the first research question of the study, when analyzing the distance in-service training preferred by teachers, it was found that teachers favored training focused on both professional and personal development. They reported attending various trainings in areas such as technology, pedagogy, and content knowledge for professional growth. As Mishra and Koehler (2006) stated, teachers seek training in the knowledge and skills necessary for effective teaching in the 21st-century information and communication age.

Examining the factors that led teachers to choose distance in-service training in response to the study's second research question, it became evident that staying up to date with technological developments is a primary priority. Distance in-service training greatly benefits from innovation, continuous professional development, and the acquisition of new skills (Yıldırım, 2020). It was also discovered that teachers participate in distance in-service training to promote both their own growth and that of their students.

The aspects of online in-service training that teachers find appealing, the opportunities offered by the distance education method, and specific features of the interface and content become evident when the data related to the third research question are analyzed. Teachers in this study most frequently cited the flexibility of time and location provided by distance education, which is consistent with the findings of other studies conducted with teachers who participate in in-service training via distance education (Demir, 2022; Gebel & Tekin-Bozkurt, 2022; Taşlıbeyaz et al., 2014; Tekin, 2020).

Following an analysis of the teachers' responses to the fourth study question, it was found that improvements are needed in several areas: The trainers, the system delivering the training materials, and the training content itself. Teachers suggested that the distance in-service training should be more diversified, include interactive content, and feature examples of good practices.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 29.12.2022 tarihinde E-81614018-000-2200056627 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci Yazar %50 ve İkinci Yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Okulda Öz Düzenleme Envanteri: 3-6 Yaş Grubu Çocuklar İçin Türkçe Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Self-Regulation in School Inventory: Turkish Adaptation, Validity, and Reliability for 3-6-Year Old Children

Ezgi KAMAN

Bilim Uzmanı ♦ Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı ♦
ezgiekaman@gmail.com ♦ ORCID: 0009-0001-7308-6517

Seda SARAÇ

Doç. Dr. ♦ Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı ♦
seda.sarac@es.bau.edu.tr ♦ ORCID: 0000-0002-4598-4029

Özet

Bu araştırmada, Hutchinson, Perry ve Shapka (2021) tarafından geliştirilmiş olan Okulda Öz Düzenleme Envanteri'nin 3-6 yaş (36-82 ay) çocuklar için Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılarak psikometrik özelliklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma iki çalışma grubu ile yürütülmüştür. Açımlayıcı Faktör Analizi yapılan birinci çalışma grubunda 245 (Kız=120; Erkek=125) çocuk, Doğrulayıcı Faktör Analizinin yapıldığı ikinci çalışma grubunda ise 224 (Kız=119; Erkek=105) çocuk bulunmaktadır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda toplam varyansın 79,83'ünü açıklayan 22 madde ve tek faktörden oluşan bir yapı elde edilmiş ve bu yapı Doğrulayıcı Faktör Analizi ile doğrulanmıştır. Madde-toplam puan korelasyonları incelendiğinde maddeler arasında yüksek düzeyde ve pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Ölçme aracının iç tutarlık güvenilirliği ,98, eşdeğer yarılar güvenilirliği ise ,96 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği ile ,83 ve 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ile ,82 düzeyinde anlamlı korelasyonu olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, 22 maddeden oluşan ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk, Okul Öncesi, Öğrenmede Öz Düzenleme, Ölçek Uyarlama, Öz Düzenleme

Abstract

This study aimed to adapt the Self-Regulation In School Inventory (SRISI) for children aged 3-6 (36-82 months), developed by Hutchinson, Perry, and Shapka (2021), into Turkish and to assess its validity and reliability, revealing its psychometric properties. The study used a survey model and a quantitative research method and was conducted with two participant groups. The first group, with 245 children (120 girls and 125 boys), was used for Exploratory Factor Analysis, while the second group, with 224 children (119 girls and 105 boys), was used for Confirmatory Factor Analysis. The Exploratory Factor Analysis identified a single-factor structure with 22 items, explaining 79.83% of the total variance, and this structure was confirmed through Confirmatory Factor Analysis. Item-total score correlations showed strong positive relationships across all items. The measurement tool demonstrated an internal consistency reliability of .98 and a split-half reliability of .96. Significant correlations were also found with the Independent Learning Behaviors Scale for Preschool Children (.83) and the Self-Regulation Skills Scale for Children Aged 4-6 (.82) supporting its criterion validity. These findings indicate that the 22-item scale is a valid and reliable tool in Turkey.

Keywords: Early Childhood, Preschool, Scale Adaptation, Self-regulated Learning, Self-regulation

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Seda SARAÇ danışmanlığında Ezgi KAMAN tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Çocuklar İçin Okulda Öz Düzenleme Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

Gelişim ve eğitim psikolojisi literatürlerini kapsayan yaklaşık otuz yıllık araştırmalar, öz düzenleme becerisine sahip olan çocukların okulda ve yaşamda başarılı deneyimler sürdürdüklerini göstermiştir (Hutchinson vd., 2021). Bu alanda önemli çalışmaları ile dikkat çeken Posner ve Rothbart'a (2000) göre, çocukların gelişimine ilişkin kavrayışımızı geliştirmek için öncelikle öz düzenleme becerilerini anlamamız gereklidir. Gelişimin bu denli önemli bir boyutu olan öz düzenleme, en geniş tanımıyla, kişinin hedeflerine ulaşmak için davranışlarını planlayıp düzenleyebilme becerisini ifade etmektedir (Barkley, 2011). Gelişim psikolojisindeki araştırmalar öz düzenlemede duygulara ve davranışlara odaklanırken (örn., McClelland ve Cameron, 2012; Montroy vd., 2016; Rothbart vd., 2011) eğitim psikolojisindeki araştırmalar ise öğrenmeye odaklanmıştır (Dent ve Koenka, 2016; Dörr ve Perels, 2019; Jeong ve Frye, 2020; Perry, 1998; Whitebread vd., 2009). Eğitim psikolojisinde yapılan çalışmalar, öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğrenmede öz düzenleme (self-regulated learning) kavramını ortaya koyarak üst biliş, motivasyon ve stratejik eylem süreçlerine odaklanmıştır (Hutchinson vd., 2021). Ülkemizde yapılan çeşitli akademik araştırmalarda, öğrenmede öz düzenleme kavramının araştırmacılar tarafından "öz düzenlemeli öğrenme", "öz düzenleyerek öğrenme", "bağımsız öğrenme", "akademik öz düzenleme" gibi çeşitli şekillerde ifade edildiği ancak bu farklı ifadelerin temelde aynı anlamı taşıdığı gözlemlenmiştir.

Öğrenmede öz düzenleme, öğrenme hedeflerine ulaşmak için biliş, motivasyonu, duyguları ve eylemleri aktif bir şekilde düzenleyebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Winne, 2018; Zimmerman ve Schunk, 2011). Öğrenmede öz düzenleme becerisi, akademik ve genel yaşam başarısı üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Bireylerin öğrenmede öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenme becerilerini başlatmaları ve sürdürmeleri için temel yetkinlik olarak kabul edilmektedir (Dignath vd., 2008). Öğrenmede öz düzenleme becerisi öğrencilerin bilgi ve yetenek kazanmada başkalarına olan gereksinimlerini azaltarak öğrenme süreçlerini kendi başlarına yürütebilmelerini sağlar ve bağımsız öğrenme yeteneklerini geliştirir (Zimmerman, 1989; 2002).

Zimmerman ve Moylan'a (2009) göre öğrenmede öz düzenleme sürecinde öğrenciler ön düşünme, performansı izleme, öz yansıtma aşamalarından oluşan döngüsel bir sürece katılmaktadırlar. Ön düşünme aşaması, öğrencinin öğrenme görevini analiz etmesini, öğrenme hedeflerini belirlemesini ve stratejik planlama yapmasını (Zimmerman, 2000), performansı izleme aşaması, öğrencinin planlamış olduğu stratejileri uygulayarak etkililiğini ve öğrenmesini izlemesini (Winne ve Perry, 2000), öz yansıtma aşaması, öğrencinin öğrenme sürecini ve performansını değerlendirmesini içermektedir. Bu aşamada öğrenci uyguladığı stratejilerin etkililiğini değerlendirerek bir sonraki öğrenme görevi için kullandığı stratejilerde değişikliklere gidebilir (Malmberg vd., 2013). Öz yansıtma aşamasındaki değerlendirmeler sonraki öğrenmelere ilişkin ön düşünce aşamasını etkiler ve bu şekilde öğrenmede öz düzenleme döngüsü devam eder (Zimmerman, 2013). Öğrenmede öz düzenlemenin üç aşamalı döngüsel sürecinde üst biliş, stratejik eylem ve motivasyon temel unsurlar olarak varsayılmaktadır. Bu beceriler öğrencilerin öğrenmelerini düzenlemelerini ve başarılı performans göstermelerini sağlar (Schraw vd., 2006). Öğrenmede öz düzenleme yapabilen öğrenciler, öğrenme görevlerine odaklanan, sebat gösteren ve kolay bir şekilde uyum sağlayabilen öğrencilerdir. Öğrenme görevinin zorlukları ile karşılaştıklarında ilerlemelerini sürdürmek için geniş bir strateji yelpazesinden yararlanmaya devam ederek hedeflerine ulaşmak için motivasyonlarını korurlar. Öğrenme süreçlerini sürekli olarak değerlendirerek üst bilişsel farkındalıkları sayesinde hangi stratejilerin daha etkili olduğunu belirleyebilirler ve gerekli durumlar için kullandıkları stratejiler arasında geçiş yapabilirler (Perry vd., 2018).

Öğrencilerin öğrenmede öz düzenleme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için yürütücü işlevlerinin, bilişsel süreçlerinin, duygusal ve motivasyonel düzenleme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Saraç ve Gülay Ogelman, 2022). Öğrenciler yürütücü işlevleri sayesinde bilgileri aktif ve hızlı erişilebilir durumda olarak zihinlerinde tutabilir, uygunsuz tepkileri bastırarak dürtülerini kontrol edebilir, dikkatlerini odaklayabilir ve esneklik göstererek değiştirebilirler (Hofmann vd., 2012; Miyake ve Friedman, 2012). Üst bilişleri sayesinde öğrenciler bilişsel süreçlerinin farkına vararak neyi bildiklerini veya neyi bilmediklerini ve nasıl öğreneceklerini değerlendirirler. Üst bilişsel faaliyetlerle hedef belirleme, izleme ve düzenleme yaparak öğrenme süreçlerini yönetirler (Pintrich ve De Groot, 1990). Öğrenme sürecinde keyif, sevinç, gurur ve ümit gibi olumlu duygular öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmeye olan ilgilerini artırarak öğrenme stratejilerini kullanmalarını teşvik etmekte ve öğrenme performanslarını yükseltmektedir. Kaygı, öfke, hayal kırıklığı, utanç ve umutsuzluk gibi olumsuz duygular ise motivasyonlarının düşmesine neden olarak öğrenme stratejilerinin kullanılmasını engellemekte ve öğrenme performansını azaltmaktadır (Pekrun vd., 2002). Motivasyonel düzenleme, öğrencilerin bir öğrenme görevine katılması ve görevi için sürdürmesi için oldukça önemlidir. Öğrenmede öz düzenleme becerilerinin sürdürülebilmesi önemli ölçüde öğrencilerin motivasyonlarına bağlıdır (Pintrich, 2000). Motivasyonlarını kontrol edebilen öğrenciler, öğrenme görevini sürdürebileceklerine dair inançlarını ve çabalarını geliştirirler. Bu sayede öğrenme stratejilerini daha etkili kullanarak öğrenmelerini daha iyi düzenleyebilirler. Motivasyonlarını kontrol etmekte sorun yaşayan öğrenciler ise üst bilişsel izleme becerilerini sürdüremedikleri için öğrenme konusunda güçlük yaşayabilmektedirler (Zimmerman ve Schunk, 2008).

Öğrenmede öz düzenleme her ne kadar kişinin kendi başına yürüttüğü bir süreç gibi görünse de temelde bu süreçte çevrenin ve sosyal etkileşimin rolü oldukça önemlidir. Zimmerman'a (1989) göre sosyal bağlam ve çevre, öğrenmede öz düzenleme sürecinde karşılıklı etkileşim halindedir. Benzer şekilde Vygotsky (1978) kişinin öğrenme sürecinde beceri düzeyi kendisinden yüksek olan kişilerle sosyal etkileşime girerek öz düzenleme becerilerini içselleştirdiğini öne sürmektedir. Dolayısıyla, geline nokta öğrenmede öz düzenleme sosyal etkileşimlerden beslenen içsel bir süreç olarak tarif edilmektedir (bkz. Hadwin ve Oshige, 2011; Panadero ve Järvelä, 2015; Zimmerman, 1990). Öğrencilerin sosyal ilişkileri ve başkalarıyla olan etkileşimleri öğrenmede öz düzenleme süreçlerinde önemli bir role sahiptir. Bu etkileşimler hem bireysel hem de grupsal öğrenmeyi etkileyerek öğrenmeyi daha verimli kılar (Hadwin ve Järvelä, 2011; Volet vd., 2009). Öğrenmede öz düzenlemenin bireysel boyutu öğrenme görevinin başarıyla tamamlanmasında üst bilişsel ve motivasyonel stratejilerin kullanımını içerirken (Whitebread vd., 2009) sosyal boyutunda ise eş düzenleme (co-regulation), sosyal olarak paylaşılan düzenleme (socially shared regulation) ve sosyal olarak sorumlu öz düzenleme (socially responsible self-regulation) süreçleri yer almaktadır (Hadwin ve Järvelä, 2013; Hadwin ve Oshige, 2011).

Eş düzenleme, kişinin öğrenme sürecinde başkalarından kısa süreli destek alarak öğrenme sürecini kontrol ettiği ve yönlendirdiği bir süreçtir. Kişi genellikle kendinden daha becerili olduğunu düşündüğü bir akranı, öğretmeni veya ebeveyni gibi başka bir bireyle kurduğu diyalog ve etkileşimler neticesinde kendi öz düzenleme stratejilerini devreye sokmayı ve kontrol etmeyi öğrenir (Hadwin ve Oshige, 2011). Eş düzenlemeyi yapan kişi (akran, öğretmen ya da ebeveyn) çocuğun hedef belirleme, performansını izleme ve yansıtma gibi üst bilişsel ve bilişsel faaliyetlerine katılarak öğrenme sürecinde öz düzenleme yapmasına aracılık eder (Panadero ve Järvelä, 2015). Sınıf ortamında öğretmenin çocuğa sorular sorarak öğrenilenleri özetlemesini istemesi, anlayıp anlamadığını kontrol etmek için üst bilişsel sorular yönelmesi, çocuktan öğrenme sürecine ilişkin açıklamalar yapmasını istemesi, motivasyonel ipuçları sunması gibi öğretim stratejileri eş düzenleme sürecine örnek olarak verilebilir (Hutchinson vd,

2021; Panadero ve Järvelä, 2015). Burada çocuk, sorular ve yönlendirmeler vasıtasıyla öğrenmede öz düzenleme yapmaya teşvik edilmekte ve böylece bu becerilerin pratiğini yapmaktadır.

Eş düzenleme sürecinde bir kişi diğer kişinin öz düzenleme sürecini desteklerken, bundan farklı olarak sosyal olarak paylaşılan düzenlemede, ortak bir öğrenme görevi üzerinde çalışan grup üyeleri, düşüncelerini, davranışlarını, motivasyonlarını ve duygularını uyumlu ve etkin bir biçimde ortaklaşa düzenlemektedir (Miller ve Hadwin, 2015). Dolayısıyla, eş düzenleme tek yönlü bir süreçken sosyal olarak paylaşılan düzenleme karşılıklı bir süreçtir. Grup üyeleri düzenleme faaliyetlerine ortaklaşa olarak katılım sağlamaktadırlar (Bransen vd., 2022; Panadero ve Järvelä, 2015). Sosyal olarak paylaşılan düzenleme, işbirlikli ve ortaklaşa görevler söz konusu olduğunda ortaya çıkmaktadır ve grup üyeleri öğrenme sürecini birlikte düzenlemektedirler.

Etkili eş düzenleme ve sosyal olarak paylaşılan düzenlemenin yapılabilmesi, sosyal olarak sorumlu öz düzenlemenin yapılmasını gerektirir (Anyichie vd., 2016). Sosyal olarak sorumlu öz düzenleme, prososyal davranış, prososyal düzenleme ve sosyal sorumluluk üzerine yapılan araştırmaların bir araya getirilmesiyle geliştirilmiş bir kavramdır (Hutchinson vd., 2021). Genellikle eğitim ortamlarındaki bireylerin, özellikle çocukların, kendi davranışlarını, duygularını ve öğrenme süreçlerini düzenlerken diğer öğrencileri de destekleme becerisini ifade eder. Bu beceri sayesinde çocuk sadece kendi başarısını desteklemekle kalmaz aynı zamanda diğerlerinin başarısına ve iyiliğine de olumlu katkıda bulunur. Sosyal olarak sorumlu öz düzenleme, kendi öğrenme ihtiyaçlarının ve hedeflerinin farkında olmayı, bu hedeflere ulaşmak için motivasyonu korumayı ve sosyal bağlamlarda davranışları ve duyguları yönetmek için etkili stratejiler kullanmayı içerir (Anyichie vd., 2016). Diğer bir deyişle, çocukların kendilerinin ve diğerlerinin öğrenme ihtiyaçlarının farkında olmalarını, kendilerinin başarılı olması konusunda motivasyonlarını korurlarken diğerlerinin başarısını desteklemelerini ve okuldaki bağımsız ve sosyal öğrenme hedeflerini başarmak için etkili prososyal ve sorumlu öğrenme stratejilerini kullanmalarını tanımlamaktadır.

Uluslararası alan yazında, erken çocukluk döneminde öğrenmede öz düzenleme becerileri son yıllarda artan bir öneme sahip olmuştur (örn., Dörr ve Perels, 2020; Jacob vd., 2020; Moreira vd., 2022). Bu becerilerin gelişimi üzerine yapılan çalışmalar, üç ile altı yaş döneminde çocukların öğrenmede öz düzenleme kapasitelerinin çok hızlı bir şekilde ilerlediğini (Bronson, 2000; Nietzel ve Connor, 2018; Whitebread vd., 2009) ve bu dönemde çocukların öğrenmelerini düzenlemek için üst bilişsel becerilerini işe koşabildiklerini, kendilerini öğrenme için motive edebildiklerini ve öğrenme sürecinde stratejik davranabildiklerini göstermektedir (Grau ve Whitebread, 2012; Marulis ve Nelson, 2021; Perry ve VandeKamp, 2000; Roebbers, 2017; Whitebread vd., 2009;). Öğrenmede öz düzenleme becerilerinde zorluk yaşayan çocuklar ise yönerge takibi yapma, akademik görevleri tamamlama, okula uyum sağlama, akranları ve öğretmenleriyle sağlıklı ilişki kurma, yardıma ihtiyaç duyduklarını anlama, yardım isteme ve öz yeterlilik geliştirme gibi konularda genellikle güçlük çekmektedirler (Perry vd., 2018).

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğrenmede öz düzenleme becerilerinin ölçülmesine yönelik ilköğretim, lise ve üniversite seviyelerine yönelik geliştirilmiş veya uyarlanmış ölçme araçları bulunmaktadır (örn., Arslan ve Gelişli, 2015; Aydın vd., 2014; Doğan, 2015; Eryılmaz ve Mammadov, 2017; Karakelle ve Saraç, 2007). Okul öncesi çocuklar için genel öz düzenlemenin ölçülmesine ilişkin birçok ölçme aracı bulunsa da (örn., Bayındır ve Ural, 2016; Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız, 2014; İvrendi ve Erol, 2018), öğrenmede öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik tek ölçme aracının Saraç, Karakelle ve Whitebread (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği olduğu görülmektedir. Ancak, bu ölçme aracı öğrenmede öz düzenleme becerilerini üst bilişsel becerilere ve duygusal-motivasyonel düzenleme becerilerine odaklanarak ölçmektedir. Öğrenmede öz düzenlemenin sosyal boyutu olarak ele alınan sosyal sorumlu

öz düzenleme boyutuna ilişkin maddeler bulunmamaktadır. Dolayısıyla, Hutchinson, Perry ve Shapka (2021) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Çocuklar İçin Okulda Öz Düzenleme Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması ile öğrenmede öz düzenlemenin sosyal boyutunu da içerecek daha kapsamlı çalışmaların yapılması mümkün olabilecektir.

Dolayısıyla bu araştırmanın amacı Hutchinson vd. (2021) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Çocuklar İçin Okulda Öz Düzenleme Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak psikometrik özelliklerini ortaya konulmasıdır. Bu doğrultuda araştırmanın soruları şu şekildedir:

1. Okulda Öz Düzenleme Envanteri'nin Türkçe formu geçerli midir?
2. Okulda Öz Düzenleme Envanteri'nin Türkçe formu güvenilir midir?

2. Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

Okulda Öz Düzenleme Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlanan bu araştırmanın yöntemi nicel yöntemlerden tarama araştırması olarak düzenlenmiştir. Tarama modelleri, herhangi bir konuya ya da olaya yönelik olarak katılımcıların görüş, ilgi, bilgi, beceri, yetenek, tutum gibi birtakım özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha geniş örneklem grupları üzerinden yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2008).

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmada iki farklı çalışma grubu yer almaktadır. Her iki uygulamada da katılımcıların belirlenmesi için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, çalışma grubuna ulaşmada zaman, mekân ve bütçe gibi koşulların uygunluğuna bağlı olarak belirlenen bir yöntemdir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, elindeki kaynaklara en yakın ve en kolay erişebileceği bireyleri seçer. Bu sayede araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda İstanbul ilinde Beşiktaş, Kadıköy, Kağıthane, Sancaktepe, Sarıyer ve Şişli ilçelerinde yer alan 13 okula ulaşılmış ve gönüllülük esası dikkate alınarak çalışma grubu belirlenmiştir.

Türkçeye uyarlanan ölçme aracının yapı geçerliğini incelemek için, birinci çalışma grubu verileri üzerinde orijinal çalışmadaki üç faktörlü yapının Türk kültüründe doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Orijinal yapının test edilmesinin ardından yeni bir yapı ortaya çıkarmak için birinci çalışma grubundan elde edilen verilerle Açımlayıcı Faktör Analizi yapılarak ölçme aracının faktör yapısı ortaya çıkarılmıştır. İkinci çalışma grubundan elde edilen verilerle ise Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılarak Açımlayıcı Faktör Analizi ile ortaya çıkan faktör yapısı sınanmıştır.

Birinci çalışma grubunda toplam 245 (Kız=120; Erkek=125) çocuk bulunmaktadır. Katılımcılar 2021-2022 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul ilinde Beşiktaş, Kadıköy, Kağıthane, Sancaktepe olmak üzere 4 farklı ilçede yer alan 4 devlet (n=139) ve 3 özel (n=106) okulda okul öncesi eğitime devam eden çocuklardır. Devlet okulları Beşiktaş ve Kağıthane ilçelerinde yer alırken, özel okullar Beşiktaş, Kadıköy ve Sancaktepe ilçelerinde bulunmaktadır.

Çocukların yaşları 36 ay ile 81 ay arasında değişmektedir (M=62,53; SD=10,87). Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %11,8'i ilkököl (n=29), %9,8'i ortaokul (n=24), %23,7'u lise (n=58) ve %54,7'si ise üniversite mezunudur (n=134). Çocukların babalarının ise %11,4'ü ilkököl (n=28), %12,7'si ortaokul (n=31), %20'si lise (n=49) ve %55,9'u ise üniversite mezunudur (n=137).

Birinci çalışma grubunda yer alan çocukların tümü normal gelişim gösteren çocuklardır. Herhangi bir tanı almış çocuklar hariç tutulmuştur. Birinci çalışma grubu çocuk örneklemine ilişkin demografik bilgilerin dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Birinci Çalışma Grubundaki Çocuk Örneklemine İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı

Demografik özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	120	49
	Erkek	125	51
Çocuğun Yaşı	36-48 Ay	37	14,7
	49-60 Ay	42	15,1
	61-72 Ay	124	49,8
	73 Ay ve Üzeri	42	20,4
Okul Türü	Devlet	139	56,7
	Özel	106	43,3
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	29	11,8
	Ortaokul	24	9,8
	Lise	58	23,7
	Üniversite ve üzeri	134	54,7
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	28	11,4
	Ortaokul	31	12,7
	Lise	49	20
	Üniversite ve üzeri	137	55,9
Toplam		245	100

Ölçme araçları, çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur (n=24). Öğretmenlerin %70,8’inin devlet okulunda (n=17), %29,2’sinin ise özel okulda (n=7) görev yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tamamı kadındır. Öğretmenlerin %25’i ön lisans (n=6), %62,5’i lisans (n=15), %12,5’i lisansüstü (n=3) mezunudur. Öğretmenlerin %58,3’ü 0-10 yıl arası (n=14), %41,7’si ise 11 yıl ve üstü (n=10) mesleki kıdeme sahiptirler. Öğretmenler, form doldurdıkları çocukları en az dört aydır tanımaktadırlar.

Araştırmamanın ikinci çalışma grubunda toplam 224 (Kız=119; Erkek=105) çocuk bulunmaktadır. Katılımcılar İstanbul ilinde Beşiktaş, Kadıköy, Kağıthane, Sarıyer, Şişli olmak üzere 5 farklı ilçede yer alan 2021-2022 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 4 devlet (n=127) ve 2 özel (n=97) okulda okul öncesi eğitime devam eden çocuklardır. Devlet okulları Beşiktaş, Kağıthane ve Şişli ilçelerinde yer alırken, özel okullar Beşiktaş, Kadıköy ve Sarıyer ilçelerinde bulunmaktadır.

Çocukların yaşları 39 ay ile 82 ay arasında değişmektedir (M=65,90; SD=7,96). Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %1,3’ü ilkokul (n=3), %1,8’i ortaokul (n=4), %17,9’ü lise (n=40), %79’u üniversite (n=177) mezunudur. Çocukların babalarının ise %2,2’si ilkokul (n=5), %5,4’ü ortaokul (n=12), %15,2’si lise (n=34), %77,2’si üniversite (n=173) mezunudur.

İkinci çalışma grubunda yer alan çocukların tümü normal gelişim gösteren çocuklardır. Herhangi bir tanı almış çocuklar hariç tutulmuştur. İkinci çalışma grubu çocuk örneklemine ilişkin demografik bilgilerin dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. İkinci Çalışma Grubundaki Çocuk Örneklemine İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı

Demografik özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	119	53,1
	Erkek	105	46,9
Çocuğun Yaşı	36-48 Ay	8	3,6
	49-60 Ay	42	18,8
	61-72 Ay	128	57,1
	73 Ay ve Üzeri	46	20,5
Okul Türü	Devlet	127	56,7
	Özel	97	43,3
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	3	1,3
	Ortaokul	4	1,8
	Lise	40	17,9
	Üniversite ve üzeri	177	79
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	5	2,2
	Ortaokul	12	5,4
	Lise	34	15,2
	Üniversite ve üzeri	173	77,2
Toplam		224	100

Ölçme araçları, çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur (n=20). Öğretmenlerin tamamı kadındır. Öğretmenlerin %70'inin devlet okulunda (n=14), %30'unun ise özel okulda (n=6) görev yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %40'ünün ön lisans (n=8), %60'ının lisans (n=12) mezunu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %50'si 0-10 yıl arası (n=10), %50'si ise 11 yıl ve üstü (n=10) mesleki kıdeme sahiptirler. Öğretmenler, form doldurdıkları çocukları en az dört aydır tanımaktadırlar.

2.3 Veri Toplama Araçları

2.3.1 Okulda Öz Düzenleme Envanteri

Hutchinson vd. (2021) tarafından okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerini okul bağlamında değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı, çocuğu sınıf ortamında gözlemleyen öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Her maddede yer alan davranışın çocuk tarafından gösterilme sıklığı yedili Likert üzerinden işaretlenmektedir (1=Hiçbir zaman; 7=Her zaman). Ölçme aracının geliştirilmesi aşamasında öncelikle 22 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Faktör analizi sonucunda üç faktörlü bir yapı ortaya konmuştur. Ancak, sekiz maddenin (Madde 1, Madde 3, Madde 4, Madde 8, Madde 9, Madde 11, Madde 17 ve Madde 19) birden fazla faktöre yüklendiği görülmüş ve daha temiz bir yapı elde etmek amacıyla bu maddeler ölçme aracından çıkarılarak analiz 14 madde ile tekrarlanmıştır. Analiz tekrarlandığında Duygu Düzenleme alt boyutunda beş madde, Öğrenmede Öz Düzenleme alt boyutunda altı madde ve Sosyal olarak Sorumlu Öz Düzenleme alt boyutunda ise üç madde yer aldığı görülmüştür. Ölçeğin orijinal formunun iç tutarlılık katsayıları Duygu Düzenleme için ,87, Öğrenmede Öz Düzenleme için ,93, Sosyal olarak Sorumlu Öz Düzenleme için ,92 olarak bulunmuştur. Bu uyarlama çalışmasında madde havuzunda yer alan 22 maddenin tümü analizlere dahil edilmiştir.

2.3.2 Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5)

Okul öncesi çocukların sınıf içerisindeki öğrenme davranışlarını gözlem yoluyla değerlendirmeyi amaçlayan ölçek Whitebread vd. (2009) tarafından geliştirilmiş ve Saraç vd. (2019)

tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçme aracı, çocuğun sınıf ortamındaki öğrenme davranışlarını gözlemleyen öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Tek boyutlu olan ölçme aracı toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenler, çocukların her bir maddede yer alan davranışları gösterme sıklıklarını dörtlü Likert üzerinden değerlendirmektedirler (1=Hiçbir zaman; 4=Her zaman). Ölçme aracının test-tekrar test güvenirliği ,96, iç tutarlılık katsayısı ,96 olarak bulunmuştur.

2.3.3 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)

İvrendi ve Erol (2018) tarafından geliştirilen ve çocukların öz düzenleme becerilerini öğretmen gözlemlerine dayalı olarak ölçen ölçme aracı toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenler, çocukları beşli Likert üzerinden değerlendirmektedirler (1=Hiçbir zaman; 5=Her zaman). Ölçme aracının Engelleyici Kontrol alt boyutunda sekiz madde, Dikkat alt boyutunda dokuz madde ve Çalışma Belleği alt boyutunda beş madde olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Ölçme aracının toplamı için tutarlılık katsayısı ,94 olarak belirlenirken alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayıları Dikkat alt ölçeği için ,91, Engelleyici Kontrol alt ölçeği için ,91, Çalışma Belleği alt ölçeği için ise ,87 olarak hesaplanmıştır.

2.3.4 Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan araştırmaya katılan çocukların cinsiyeti, doğum tarihi, anne ve baba eğitim durumu gibi demografik bilgilerini elde etmek için hazırlanan form dört sorudan oluşmaktadır. Katılımcılara kolaylık sağlanması adına sorular ölçek formuna ilave edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların demografik bilgi formları okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kurum türü, mezuniyet durumu, kıdem yılı bilgilerine ilişkin form ise beş sorudan oluşmaktadır.

2.4 Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Aralık 2021 ile Mart 2022 arasındaki tarihlerde toplanmıştır. Verilerin toplanması öncesinde ölçeği geliştiren araştırmacılarla iletişime geçilmiş ve ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmasında çıkartılan sekiz maddenin de olduğu 22 maddelik madde havuzu istenmiştir. Araştırmacılar tarafından gerekli izinler de alındıktan sonra ölçme aracının Türkçe diline uyarlanmasına başlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde Hambleton ve Patsula (1999) tarafından önerilen süreçler izlenmiştir. Öncelikle ölçülmek istenen yapının Türk kültüründe yer alıp almadığının belirlenmesi amacıyla ölçme aracının maddeleri araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Maddelerde yer alan davranışların Türk kültüründe de yer aldığına karar verilmiştir ve çeviri işlemlerine geçilmiştir. Çeviri, Türkçe ve İngilizce dillerine hâkim, çalışmanın yapıldığı kültürle aşina olan, testin yapısı ve ölçülen yapı hakkında bilgi sahibi olan New York Üniversitesi'nde görevli bir öğretim üyesi ile Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı biri resmi ve biri özel okulda görev yapmakta olan iki İngilizce öğretmeni tarafından bireysel ve birbirlerinden bağımsız olarak yapılmıştır. Ardından yapılan çeviriler, ölçeğin orijinal formu ve uzman değerlendirme formu ile eğitim bilimleri alanında görev yapan bir profesör, bir doçent, bir doktor öğretim üyesinin yer aldığı üç kişilik bir jüriye sunulmuştur. Jüriden gelen değerlendirmeler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak ölçme aracı uyumlaştırılmıştır. Uyumlaştırma esnasında maddelerde yer alan project (proje) kavramı yerine okul öncesi öğretmenlerinin daha aşina olduğu etkinlik kavramı tercih edilmiştir. Ölçme aracında yer alan maddeler açık ve anlaşılır ifadelerle çocuk davranışlarını tanımlamaktadır. Ölçekte kültürel olarak farklı yorumlanabilecek maddelerin yer almaması nedeniyle geri çeviriye ihtiyaç duyulmamıştır.

2.4.1 Pilot Uygulama

Çeviri işlemleri bittikten sonra, maddelerin ve yönergelerin anlaşılabilirliğini sınamak için, öğretmen değerlendirme formu oluşturularak okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan iki öğretmen ve okul öncesi alanında çalışan bir araştırma görevlisi ile görüşülerek pilot çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bireysel olarak video iletişim platformu aracılığı ile çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Daha sonra katılımcılara yeterince net olmayan, okul öncesi yaş grubundaki çocuklar için uygun olmadığını düşündükleri herhangi bir madde olup olmadığı sorulmuştur. Sonrasında, her bir maddenin nasıl anlaşıldığı ve daha iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için nasıl ifade edilmesi gerektiği hakkında tartışılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin maddelerde belirtilen davranışları örneklendirmeleri istenmiştir. Farklı anlaşıldığı görülen veya yeterince anlaşılmadığı tespit edilen “Akademik görevlerde beklentileri karşılamak için neyin gerekli olduğunu anlar” ifadesi “Akademik görevlerde beklentileri karşılamak için ne yapması gerektiğini anlar” şeklinde öğretmenlerin kullanımına uygun olarak düzenlenmiş ve ölçme aracına son hali verilmiştir. Ölçme aracı ekte sunulmuştur (Bkz. Ek 1. Okulda Öz Düzenleme Envanteri).

2.5 Verilerin Analizi

Veri toplama işlemlerinden elde edilen tüm veriler SPSS 25 paket programına girilmiştir. Hatalı ve eksik girişlerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde uç değerlerin tespiti için kutu-bıyık grafikleri incelenmiş ve uç değerler analizden çıkarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için öncelikle orijinal üç faktörlü yapının test edilmesi için birinci çalışma grubu verilerine Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan analizlerde orijinal yapının yeterince uyumlu olmadığı ortaya konarak daha uygun bir faktör yapısı elde edilmesi amacıyla birinci çalışma grubu verilerine Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ikinci çalışma grubu verilerine ise Doğrulamalı Faktör Analizi uygulanmıştır. Ölçeğin dış kriter geçerliği üç ölçekten elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach’s Alfa katsayıları, madde-toplam puan korelasyonları ve eşdeğer yarılar güvenirliği incelenmiştir.

2.6 Etik

Bu araştırmanın, Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 29.12.2021 tarihinde ve 2021/11 sayılı toplantısında E-20021704-604.01.02-25777 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Etik kuruldan onay alınmasının ardından araştırma sürecine başlanmıştır. Veri toplama süreci öncesinde Anket ve Araştırma izni İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün 24.01.2022 tarihli ve 41864569 sayılı oluru yazısı ile alınmıştır. Ardından okul müdürleri ile iletişime geçilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden okul müdürlerinin okullarına gidilmiş ve öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılarak araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere ve velilerine Bilgilendirilmiş Onam Formu sunulmuş ve izinleri alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılar için tüm ölçme araçları öğretmenlere verilerek çocuklar için doldurmaları istenmiştir.

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasından, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş;

toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

3. Bulgular

3.1 Yapı Geçerliliği

3.1.1 Doğrulamalı Faktör Analizi

Türkçeye uyarlanan ölçme aracının yapı geçerliliği için birinci çalışma grubu verileri ile öncelikle orijinal çalışmada ortaya çıkarılan üç faktörlü yapının Türk kültüründe de doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla analiz sürecine Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile başlanmasına karar verilmiştir. Ölçme araçlarının kültürler arası uyumunun sağlanmasında, faktör yapılarının doğruluğunu test etmek amacıyla DFA kullanılması önerilmektedir (Watkins, 1989). DFA için Maximum Likelihood yöntemi kullanılmış ve uyum değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Ölçüt	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir İyi Uyum	Elde Edilen Değerler	Kaynak
(χ^2 /sd)	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 5$	4,18	Kline, 2011
AGFI	$,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$,85 \leq AGFI \leq ,90$	,70	Schumacker ve Lomax,
GFI	$,95 \leq GFI \leq 1,00$	$,90 \leq GFI \leq ,95$	,88	2004
RFI	$,95 \leq RFI \leq 1,00$	$,90 \leq RFI \leq ,95$	,88	Marsh ve Hau, 1996
NFI	$,95 \leq NFI \leq 1,00$	$,90 \leq NFI \leq 1,00$	,89	Hoe, 2008
SRMR	$0 \leq SRMR \leq ,05$	$0 \leq SRMR \leq ,10$	,07	Schermelleh-Engel vd. 2003

Not. * $\chi^2=861,688$; sd=206; $p<0,00$; χ^2 /sd: Ki-kare Uyum İstatistiği, AGFI: Düzenlenmiş Uyum İndeksi, GFI: Değişkenler Arasındaki Kovaryans Miktarı, RFI: Görelî Uyum İyiliği İndeksi, NFI: Normlaştırılmış Uyum İndeksi, SRMR: Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü

Tablo 3'te görüldüğü üzere χ^2 /sd değerinin 4,18, SRMR değerinin ,07 olması modelin kabul edilebilir iyi uyum aralığında yer aldığını göstermektedir ancak mükemmel uyum düzeyine ulaşamamıştır. AGFI değerinin ,70, GFI değerinin ,88, RFI değerinin ,88, NFI değerinin ise ,89 olması modelin yeterli uyumu göstermediğine işaret etmektedir. Bu uyum değerleri bir araya geldiğinde, orijinal üç faktörlü yapının Türk kültürü bağlamında yeterince uyumlu olmadığını ortaya koymaktadır.

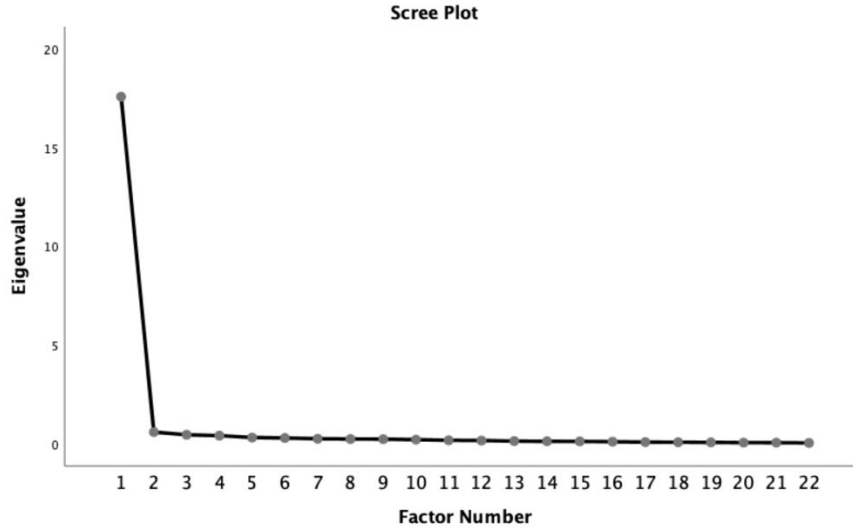
Bu nedenle, daha uygun bir faktör yapısı elde edilmesi amacıyla, birinci çalışma grubunun verileri ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmasına karar verilmiştir. Elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek ve bu yapının geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, ikinci çalışma grubunun verileri ile DFA uygulanmıştır.

3.1.2 Açıklayıcı Faktör Analizi

Yapı geçerliliği için birinci çalışma grubu (n=245) ile AFA yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO katsayısı ve Barlett Küresellik testi (Kaiser-Mayer Olkin ve Bartlett of Sphericity) incelenerek faktör analizi uygunluğu tespiti yapılmıştır. Analiz neticesinde KMO değeri ,97 olarak bulunmuştur. Barlett testinden ise $\chi^2=8109,45$; $p<0,01$ anlamlı sonuç elde edilmiş ve bu analizler sonrası veri setinin faktör analizine uygun olduğuna karar verilmiştir. Veri setinin normal dağılım göstermesinden dolayı faktör çıkarma yöntemlerinden Maksimum Olabilirlik Analizi tercih edilerek kullanılmıştır. Analiz 22 maddeyle yürütülmüştür. Faktör yükü kesim noktası ,40 olarak

belirlenmiştir. Büyüköztürk (2018), madde toplam korelasyonu için ,30 ve daha yüksek olmasının maddelerin bireyleri iyi bir şekilde ayırt ettiğini ve faktör yük değerinin ,45 ya da üzeri olmasının ise seçim için iyi bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Analiz sonrası özdeğeri 17,56 olan ve toplam varyansın %79,83'ünü açıklayan tek faktörlü bir yapı olduğu görülmüştür. Şekil 1'de yer alan yamaç grafiği de tek faktörlü yapıya işaret etmektedir.

Şekil 1. Ölçme Aracının Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Yamaç Grafiği (Scree Plot)



Açıklayıcı Faktör Analizi sonucu elde edilen faktör yükleri Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucu Maddelerin Aldıkları Faktör Yükleri

Okulda Öz Düzenleme Envanteri Maddeleri	Faktör Yüğü
Madde 19	,94
Madde 17	,93
Madde 20	,93
Madde 11	,92
Madde 13	,92
Madde 22	,91
Madde 21	,91
Madde 15	,90
Madde 18	,90
Madde 12	,89
Madde 16	,89
Madde 2	,89
Madde 1	,89
Madde 3	,89
Madde 5	,88
Madde 8	,87
Madde 10	,86

Madde 7	,84
Madde 9	,83
Madde 4	,82
Madde 14	,80
Madde 6	,79

Tablo 4'te görüldüğü üzere tek faktörlü model için maddelerin yük değerleri ,79 ile ,94 arasında değişiklik göstermektedir. Tüm maddelerin yüksek yük değerleri aldığı görülmektedir. Bu değerler, ölçek maddelerinin yapıyı güçlü bir şekilde ölçtüğünü göstermektedir.

3.1.3 Doğrulayıcı Faktör Analizi

Türkçeye uyarlanan ölçme aracının AFA ile ortaya çıkarılan tek faktörlü yapısı, DFA ile test edilmiştir. Analiz öncesinde veri setinin ilgili analiz ön koşullarını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Veri setindeki aykırı değerler için katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puanlar Z değerine dönüştürülmüş ve -3 ile +3 değer aralığı dışındaki uç değerler veri setinden çıkartılmıştır. Bu doğrultuda 12 veri analizden çıkarılarak 224 katılımcıdan elde edilen verilerle araştırma sürdürülmüştür. Her bir madde için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve bu değerlerin +1.5 ile -1.5 aralığında olduğu görülerek veri setinin tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımını test etmek için uygulanan Mardia testine göre çok değişkenli basıklık değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan değere göre (Relative Multivariate Kurtosis=71,15) çok değişkenli normal dağılım varsayımının karşılanamadığı tespit edilmiştir. Kline (2011), normalize çok değişkenli basıklık değeri sekizden yüksek ise veri setinin çok değişkenli normal dağılıma uymadığını, 10'dan yüksek ise bir sorun olduğunu, 20'den yüksek ise ciddi bir sorun olduğunu belirtmektedir. Çok değişkenli normal dağılım varsayımının ihlal edildiği durumlarda Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler Analizi (Unweighted Least Squares; ULS) tekniği kullanılmaktadır (Zulkifli, 2023). Bu sebeple, Doğrulayıcı Faktör Analizinde kestirim yöntemi olarak çok değişkenli normal dağılım varsayımını gerektirmeyen Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler Analizi modeli kullanılmıştır. Test edilen tek faktörlü modelin uyum değerleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeks Değerleri

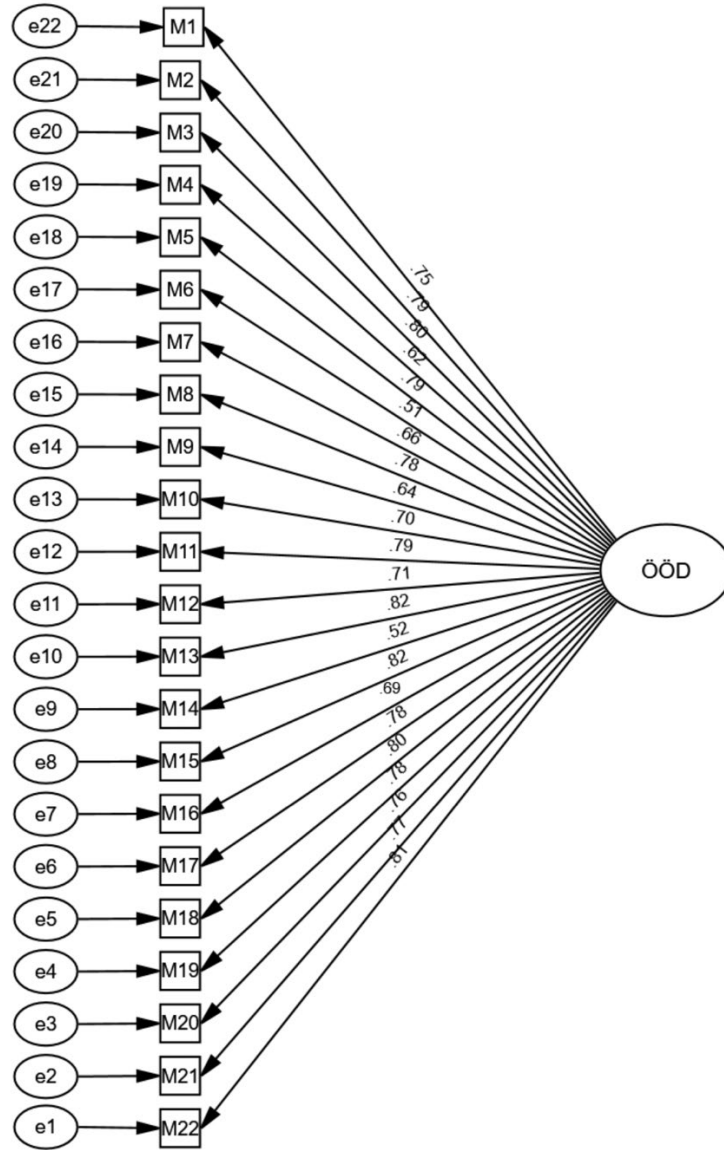
Ölçüt	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir İyi Uyum	Elde Edilen Değerler	Kaynak
(χ^2 /sd)	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 5$	1,70	Kline, 2011
AGFI	$,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$,85 \leq AGFI \leq ,90$	,98	Schumacker ve Lomax, 2004
GFI	$,95 \leq GFI \leq 1,00$	$,90 \leq GFI \leq ,95$	,98	Marsh ve Hau, 1996
RFI	$,95 \leq RFI \leq 1,00$	$,90 \leq RFI \leq ,95$	,98	Hoe, 2008
NFI	$,95 \leq NFI \leq 1,00$	$,90 \leq NFI \leq 1,00$	,98	Schermelleh-Engel vd. 2003
SRMR	$0 \leq SRMR \leq ,05$	$0 \leq SRMR \leq ,10$	,06	

Not. * $\chi^2=356,86$; sd=209; $p<0,00$; χ^2 /sd: Ki-kare Uyum İstatistiği, AGFI: Düzenlenmiş Uyum İndeksi, GFI: Değişkenler Arasındaki Kovaryans Miktarı, RFI: Görelî Uyum İyiliği İndeksi, NFI: Normlaştırılmış Uyum İndeksi, SRMR: Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü

Tablo 5'te görüldüğü üzere χ^2 /sd değerinin 1,70, AGFI değerinin ,98, GFI değerinin ,98, RFI değerinin ,98, NFI değerinin ise ,98 olması modelin mükemmel uyumuna işaret etmektedir. SRMR

değeri ise ,06 bulunarak iyi uyum elde edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile elde edilen ölçme modeli ise Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2. Ölçme Aracının Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına İlişkin Yol (Path) Diyagramı



Şekil 2’de gösterilen Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları incelendiğinde, maddelerin faktör yüklerinin en düşük ,51, en yüksek ,82 değerini aldığı görülmektedir. DFA sonuçları, ölçeğin tek faktörlü yapısının toplanan veriler ile iyi düzeyde uyum sağladığını ve ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığını ortaya koymaktadır. Tüm faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

3.2 Ölçüt Geçerliği

Türkçeye uyarlanan ölçme aracının ölçüt geçerliği için daha önce geçerlikleri incelenmiş olan Okul Öncesi Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği (BÖD 3-5) ve 4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) ölçekleri kullanılarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları incelenmiştir. Bu doğrultuda Okulda Öz Düzenleme Envanteri’nin birinci ve ikinci çalışma gruplarından elde edilen veriler birleştirilmiş ve analizler 469 çocuktan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ölçüt Geçerliği Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	M	SD	1	2	3
1. Okulda Öz Düzenleme Envanteri Toplam Puanları	469	107,85	28,49	1	-	-
2. Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği Toplam Puanları	469	50,19	10,29	,83*	1	-
3. 4-6 Yaş Çocukları İçin Öz- Düzenleme Becerileri Ölçeği Toplam Puanları	469	89,78	16,40	,82*	,86*	1

Not. * $p < 0,01$; N: Örneklem Büyüklüğü, M: Ortalama, SD: Standart Sapma

Tablo 6’da görüldüğü üzere Okulda Öz Düzenleme Envanteri ile Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği arasında ($r = ,83$, $p < 0,01$), Okulda Öz Düzenleme Envanteri ile 4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği arasında ($r = ,82$, $p < 0,01$) pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Analiz sonuçları Okulda Öz Düzenleme Envanteri’nin geçerliğine kanıt olarak gösterilebilir.

3.3 Güvenirliğe İlişkin Bulgular

3.3.1 İç Tutarlık Güvenirliği

Ölçme aracının iç tutarlık güvenirliği için Cronbach’s Alpha Katsayıları hesaplanmıştır. Birinci çalışma grubu için ,98 ($n = 245$), ikinci çalışma grubu için ,96 ($n = 224$) ve iki grubun toplamı için ise ,98 ($n = 469$) olarak bulunmuştur. Bu değerlerin tamamının ,80 üzerinde olması ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu dolayısıyla yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Akgül ve Çevik, 2003).

3.3.2 Madde Toplam Puan Korelasyonları

Madde toplam puan korelasyonu, ölçek maddelerinden elde edilen puanlar ile toplam puan arasındaki ilişkiyi açıklar. Yüksek madde toplam puan korelasyonu, ilgili faktördeki benzer davranışların örneklediğine ve iç tutarlılığının yüksek olduğuna işaret eder. Genellikle, madde toplam puan korelasyonu ,30 ve üzeri olan maddelerin bireyleri ölçülen özelliğe sahip olanlar ile olmayanlar arasında iyi bir şekilde ayırt ettiği, ,20 – ,30 arasında kalan maddelerin zorunlu durumlarda teste dahil edilebileceği veya düzeltilmesi gerektiği, ,20’den daha düşük olan maddelerin ise teste dahil edilmemesi gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Ölçek için hesaplanan madde toplam puan korelasyonları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Madde Toplam Puan Korelasyon Katsayıları

<i>Okulda Öz Düzenleme Envanteri Maddeleri</i>	<i>Madde Toplam Puan Korelasyonları</i>
Madde 1	,86
Madde 2	,88
Madde 3	,87
Madde 4	,79
Madde 5	,86
Madde 6	,74
Madde 7	,80
Madde 8	,86
Madde 9	,77
Madde 10	,81
Madde 11	,88
Madde 12	,85
Madde 13	,88
Madde 14	,75
Madde 15	,88
Madde 16	,84
Madde 17	,87
Madde 18	,87
Madde 19	,87
Madde 20	,88
Madde 21	,85
Madde 22	,88

Tablo 7’de de görüldüğü üzere maddelerin tamamının ölçme aracının toplam puanı ile korelasyonlarının pozitif olduğu ve en düşük korelasyon değerinin de ,74 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar tüm maddelerin benzer özellikleri örneklediğini göstermektedir.

3.3.3 Eşdeğer Yarılar Güvenirliği

Bir ölçme aracı ile toplanan verilerin iki eşdeğer parçaya bölünmesi ve bu parçaların puanlarının karşılaştırılması ile yapılan güvenilirlik belirleme işlemlerine eşdeğer yarılar yöntemi denir (Büyüköztürk, 2018). Bu çalışmada ölçme aracının iki yarısı arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ,96 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, testin eşdeğer yarılar güvenliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı Hutchinson vd. (2021) tarafından okul öncesi çocuklarının öğrenmede öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen Okulda Öz Düzenleme Envanteri’nin geçerliğini, güvenilirliğini ve faktör yapısını inceleyerek Türkiye’de kullanılabilirliğini değerlendirmektir. Orijinal çalışmada 22 maddeden sekiz maddenin çıkarılmasının ardından analizler 14 madde ile

gerçekleştirilmiş ve üç faktörlü (Duygu Düzenleme, Öğrenmede Öz Düzenleme ve Sosyal Sorumlu Öz Düzenleme) bir yapı elde edilmiştir. Modelin Türk örnekleminde uygun bir faktör yapısına sahip olup olmadığı kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için orijinal üç faktörlü yapı, Türk kültüründe DFA ile test edilmiştir. Ölçme aracının orijinal geliştirme çalışmasında yer alan 22 maddenin tamamı analizlere dahil edilmiştir. Elde edilen uyum indeksleri, orijinal üç faktörlü yapının Türk örnekleminde yeterli düzeyde uyum sağlamadığını göstermiştir. Bu durum, modelin yeniden yapılandırılmasının gerekliliğine işaret etmiştir. Bu nedenle yapılan AFA ve DFA sonucunda ölçme aracının Türkçe formunda analizlere dahil edilen 22 maddenin tamamının çalıştığı görülmüş ve tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Sonuçlar arasındaki bu farklılık, öğrenmede öz düzenlemenin çok sayıda bileşeni içeren karmaşık bir süreç olması nedeniyle Türkiye'deki öğretmenlerin bu becerileri bir bütün olarak algılıyor olabileceklerini düşündürmüştür.

Nitekim, bu çalışmadan elde edilen sonuç çocukların öğrenmede öz düzenleme becerilerini yine öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak ölçen Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin Türkçe Formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması ile benzerdir (Saraç vd., 2019). Ayrıca, Dörr ve Perels (2018) tarafından yine öğretmen gözlemine dayalı bir başka ölçeğin geçerliği ve güvenirliği için yapılan çalışmada da öğrenmede öz düzenlemenin tek faktörlü bir yapı sergilediği görülmektedir. Grüneisen vd. (2024) tarafından Almanya örnekleminde yapılan çalışmada da okul öncesi çocukların öğrenmede öz düzenleme becerileri performansa dayalı bir ölçme aracıyla ölçülmüş ve bu ölçme aracı da tek faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Grüneisen vd.'nin (2024) de belirttiği üzere bunun sebebinin okul öncesi dönem çocuklarının öğrenmede öz düzenleme becerilerinin gelişiminin ilk evrelerinde olmalarından kaynaklanması muhtemel görünmektedir. Bu yaşlar, öğrenmede öz düzenleme becerilerinin gelişiminin erken bir aşamasıdır ve daha büyük çocuklar ve yetişkinlerden farklı olarak henüz alt beceriler arası farklılaşma görülüyor olabilir. Ancak, Almanya ve Türkiye örneklemlerinden farklı olarak Kanada örnekleminde ölçeğin üç faktörlü yapısının ortaya çıkması kültürlerarası farkların olabileceğine işaret etmekte ve bu durum kültürlerarası farklılıkların çalışıldığı araştırmaların yapılmasının önemini göstermektedir.

Diğer taraftan elde edilen bu sonuçlar öğrenmede öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarının Almanya ve Türkiye'deki okul öncesi öğretmenleri tarafından ayrıştırılamıyor olabileceği şeklinde de yorumlanabilir. Öğrenmede öz düzenleme becerilerinin ilk çıkış noktasının Kuzey Amerika olduğu bilinmektedir (örn., Zimmerman, 1989). Okul öncesi dönemde çalışılması ise 90'lı yılların sonunda Kanada'da başlamıştır (örn., Perry, 1998). Bu becerilerin Avrupa kıtasında çalışılması ise 2000'li yıllar sonrasında İngiltere'de Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak ve Sangster (2007) ve Almanya'da Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz ve Buchbinder (2009) ile başlamış görünmektedir. Türkiye'de ise öğrenmede öz düzenleme becerilerinin okul öncesi dönemde çalışılmaya başlanması 2000'li yılların sonrasına denk gelmektedir (Saraç vd., 2019). Diğer bir deyişle, görece olarak erken çocukluk döneminde öğrenmede öz düzenleme konusundaki çalışmalar Avrupa'da daha yakın dönemde başlamıştır. Dolayısıyla, araştırmacıların ve öğretmenlerin öğrenmede öz düzenleme becerileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle alt becerileri ayırt etme konusunda güçlük yaşadıkları düşünülebilir.

Südkamp vd. (2012) tarafından yapılan meta-analizi çalışmasında öğretmenlerin çocuklar hakkında verdikleri kararların doğruluğunun, öğretmenin söz konusu değerlendirme ile ilgili başarı standartlarına hâkim olup olmadığı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda gelecekte okul öncesi öğretmenlerinin öğrenmede öz düzenleme becerilerini ne şekilde algıladıkları, hangi boyutlar altında ele aldıkları konusunda nitel çalışmalar yapılması önem arz etmektedir. Ayrıca, öğretmen değerlendirmelerinin, çocuktan doğrudan ölçüm alınan performansa dayalı ölçme araçlarından elde

edilen sonuçlarla ya da araştırmacıların sınıf gözlemleri ile karşılaştırıldığı çalışmaların yapılması önerilebilir. Öğretmenlerin de sınıflarında çocukların öğrenmede öz düzenleme becerilerini ölçmek için çeşitli değerlendirme araçlarının kombinasyonunu kullanmaları önemlidir (Dörrenbächer-Ulrich vd., 2021; Karlen vd., 2024). Farklı ölçme araçları ile yapılan ölçümler öğretmenlerin, öğrenmede öz düzenleme becerilerinin bilişsel, duygusal-motivasyonel ve sosyal yönlerini daha derinlemesine anlamalarına olanak tanıyacaktır.

Bu çalışmada ölçme aracının tek faktörlü yapı göstermesi sebebiyle okul öncesi dönem çocuklarında öğrenmede öz düzenleme sürecinin sosyal boyutları ayrıştırılamamış olsa da ölçme aracının Türkçe olarak bu yaş grubu çocukların öğrenmede öz düzenleme becerilerinin sosyal boyutlarını da içine alacak şekilde ölçülmesini sağlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

Okulda Öz Düzenleme Envanteri'nin Türkçeye uyarlanması amacıyla yapılan bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın bir sınırlılığı olarak ölçeğin güvenilirliğinde test tekrar test tekniği uygulanmamıştır. Gelecek araştırmalarda ölçeğin güvenilirliği test tekrar test tekniği kullanarak yeniden gözden geçirilebilir. Bir diğer sınırlılık olarak, bu çalışmada ölçüt geçerliği benzer yapıları ölçtüğü düşünülen iki ölçme aracı ile yapılmıştır. Ancak, öğrenmede öz düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu düşünülen becerilerle ilişkisi sınanmamıştır. Gelecekte öğrenmede öz düzenleme becerilerin gelişiminin boylamsal olarak incelenmesi ve alanyazında öğrenmede öz düzenleme becerileri ile ilişkili olduğu bilinen okula uyum (Gülay Ogelman vd., 2022; Hutchinson vd., 2021), sosyal-duygusal değişkenler ve akademik başarı (Gözüm ve Aktulun, 2021; Grüneisen vd., 2023) gibi bilişsel değişkenlerle ilişkisinin ele alınması yerinde olacaktır. Ayrıca, ne tür sınıf ortamlarının çocukların öğrenmede öz düzenleme becerilerini desteklediğini ortaya çıkaran araştırmaların yapılması öğretmenlere bu becerilerin geliştirilmesi konusunda rehberlik edecektir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların öğrenmede öz düzenleme düzeylerini objektif bir şekilde değerlendirebilmeleri için Okulda Öz Düzenleme Envanteri'ni kullanmaları önerilmektedir. Öğretmenlerin çocukların bağımsız öğrenme becerilerini destekleyen eğitim ortamları oluşturmaları ve çocuklara öğrenmede öz düzenleme stratejilerini sunmaları öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunacaktır. Öğretmenlerin okul öncesi çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak ve gelişim düzeylerine uygun olarak öğrenmede öz düzenleme stratejilerini uyarlamaları önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içinde iş birliğini teşvik edecek eğitim uygulamalarına yer vermeleri çocukların sosyal sorumlu öz düzenleme becerilerini geliştirebilmeleri için yararlı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaların yanı sıra aile katılım çalışmalarına yer vermeleri ve aileleri okul öncesi çocukların öğrenmede öz düzenleme becerilerinin gelişimi hakkında bilgilendirmeleri gerekli görülmektedir.

Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğrenmede öz düzenleme becerilerine ilişkin kapsamlı bir bilgi birikimine sahip olmaları önem taşımaktadır. Öğrenmede öz düzenleme becerilerinin okul öncesi dönemde nasıl geliştirilebileceğine dair bilgi düzeylerini artırmaları amacıyla öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılmaları önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin okul öncesi çocukların öğrenmede öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik stratejilerini çeşitlendirmeleri ve eğitim uygulamalarını yaygınlaştırmaları çocukların daha etkili bir şekilde desteklenmesi açısından önemlidir.

Kaynaklar

Anyichie, A. C., Yee, N., Perry, N., & Hutchinson, L. R. (2016). *Supporting culturally diverse students with self-regulated learning* [Paper presentation]. The Annual Meeting of Canadian Society for the Study of Education (CSSE), Calgary, AB.

- Aydın, S., Keskin, M. Ö., & Yel, M. (2014). Öz-düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 24-33. <https://doi.org/10.19128/turje.181073>
- Barkley, R. A. (2011). Attention-deficit/hyperactivity disorder, self-regulation, and executive functioning. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 551–563). The Guilford Press.
- Bayındır, D., & Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4).
- Bronson, M. B. (2000). Recognizing and supporting the development of self-regulation in young children. *Young Children*, 55, 32–37.
- Bransen, D., Govaerts, M. J., Panadero, E., Sluijsmans, D. M., & Driessen, E. W. (2022). Putting self-regulated learning in context: Integrating self-, co-, and socially shared regulation of learning. *Medical Education*, 56(1), 29-36. <https://doi.org/10.1111/medu.14566>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H.P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- Doğan, M. F. (2015). *Çocukların öz-düzenlemeli öğrenmeyi kullanımı envanteri'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dörr, L., & Perels, F. (2018). Multiperspektivische erfassung der selbstregulationsfähigkeit von vorschulkindern [A multiperspective approach to assessing preschoolers' self-regulating ability]. *Frühe Bildung*, 7(2), 98–106. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000359>
- Dörr, L., & Perels, F. (2019). Improving metacognitive abilities as an important prerequisite for self-regulated learning in preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 449-459. <https://doi.org/10.26822/IEJEE.2019553341>
- Dörr, L., & Perels, F. (2020). Improving young children's self-regulated learning using a combination of direct and indirect interventions. *Early Child Development and Care*, 190(16), 2581-2593. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1595608>
- Dörrenbächer-Ulrich, L., Weißenfels, M., Russer, L., & Perels, F. (2021). Multimethod assessment of self-regulated learning in college students: Different methods for different components? *Instructional Science*, 49(1), 137-163. <https://doi.org/10.1007/s11251-020-09533-2>

- Eryılmaz, A., & Mammadov, M. (2017). Zimmerman'ın modeli temelinde öz düzenlemeli öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 79-93. <https://doi.org/10.16991/inesjournal.1360>
- Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176). <https://doi.org/10.15390/eb.2014.3647>
- Gözüm, A. İ. C., & Aktulun, Ö. U. (2021). Relationship between pre-schoolers' self-regulation, language, and early academic skills: The mediating role of self-regulation and moderating role of gender. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 40(10), 4718–4740. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01699-3>
- Grau, V., & Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22(6), 401–412. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.03.003>
- Grüneisen, L., Dörrenbächer-Ulrich, L., & Perels, F. (2023). Self-regulated learning as a mediator of the relation between executive functions and preschool academic competence. *Acta Psychologica*, 240, 104053. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104053>
- Grüneisen, L., Dörrenbächer-Ulrich, L., Kapsali, E., & Perels, F. (2024). Assessing knowledge about self-regulated learning: Validation of a measurement tool for preschoolers. *In Frontiers in Education*, 9, 1332170. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1332170>
- Gülay Ogelman, H., Sarac, S., Kahveci, D., & Akdoğan, S. (2022). Akran şiddetine maruz kalma ve öğrenmede öz düzenleme değişkenleri açısından okul öncesinde okula uyum. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 6(1), 102-112. <https://doi.org/10.32960/uead.1056705>
- Hadwin, A. F., & Järvelä, S. (2011). Introduction to a special issue on social aspects of self-regulated learning: Where social and self meet in the strategic regulation of learning. *Teachers College Record*, 113, 235-239. <https://doi.org/10.1177/01614681111130020>
- Hadwin, A. F., & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 113(2), 240–264. <https://doi.org/10.1177/0161468111113002>
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1–16.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modelling technique. *Journal of Quantitative Methods*, 3(1), 76–83.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*, 16(3), 174-180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- Hutchinson, L. R., Perry, N. E., & Shapka, J. D. (2021). Assessing young children's self-regulation in school contexts. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(5-6), 545–583. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1951161>

- İvrendi, A., & Erol, A. (2018). *4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (Öğretmen formu)* [Sözlü sunum]. 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Jacob, L., Benick, M., Dörrenbächer, S., & Perels, F. (2020). Promoting self-regulated learning in preschoolers. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(2), 116-140. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20201237>
- Jeong, J., & Frye, D. (2020). Self-regulated learning: Is understanding learning a first step? *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 17–27. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.007>
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karlen, Y., Bäuerlein, K., & Brunner, S. (2024). Teachers' assessment of self-regulated learning: Linking professional competences, assessment practices, and judgment accuracy. *Social Psychology of Education*, 27(2), 461-491. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09845-4>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Malmberg, J., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2013). Patterns in elementary school students' strategic actions in varying learning situations. *Instructional Science*, 41(05), 933-954. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9262-1>
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable? *Journal of Experimental Education*, 64(4), 364–390. <https://doi.org/10.1080/00220973.1996.10806604>
- Marulis, L. M., & Nelson, L. J. (2021). Metacognitive processes and associations to executive function and motivation during a problem-solving task in 3–5 year olds. *Metacognition and Learning*, 16(1), 207-231 <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09244-6>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- Miller, M., & Hadwin, A. (2015). Scripting and awareness tools for regulating collaborative learning: Changing the landscape of support in CSCL. *Computers in Human Behavior*, 52, 573–588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.050>
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744-1762. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>
- Moreira, J. S., Ferreira, P. C., & Simão, A. M. V. (2022). Dynamic assessment of self-regulated learning in preschool. *Heliyon*, 8(8). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10035>
- Neitzel, C., & Connor, L. (2018). An investigation of the stability and variability in young children's self-regulated learning behaviors in kindergarten. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 58-65. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1190914>

- Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*, 20(3), 190-203. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000226>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149-174). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0008>
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 311-327.
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.715>
- Perry, N. E., Hutchinson, L. R., Yee, N., & Määtä, E. (2018). Advances in understanding young children's self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 457-472). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-29>
- Perry, N. E., & VandeKamp, K. J. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7), 821-843. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00052-5)
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92-104. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427-441. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003096>
- Roebers, C. M. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental Review*, 45, 31-51. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.04.001>
- Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Rueda, M. R., & Posner, M. I. (2011). Developing mechanisms of self-regulation in early life. *Emotion Review*, 3(2), 207-213. <https://doi.org/10.1177/1754073910387943>
- Saraç, S., & Gülay Ogelman, H. (2022). *Bağımsız öğrenen çocuklar*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Saraç, S., Karakelle, S., & Whitebread, D. (2019). Okul öncesi çocuklar için bağımsız öğrenme davranışları ölçeği 3-5 (BÖD 3-5): Türkçe formu için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18(3), 1093-1106. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.610148>
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139. <https://doi.org/10.1007/S11165-005-3917-8>

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.12784>
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410610904>
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743-762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Watkins, D. (1989). The role of confirmatory factor analysis in cross-cultural research. *International journal of psychology*, 24(6), 685-701
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pasternak, D. P., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433-455. <https://doi.org/10.1891/194589507787382043>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63–85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>
- Winne, P. H. (2018). Theorizing and researching levels of processing in self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 88(1), 9–20. <https://doi.org/10.1111/bjep.12173>
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–566). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–315). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning*:

Theory, research, and applications (pp. 1-30). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
<https://doi.org/10.4324/9780203831076>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). Routledge/Taylor & Francis Group.
<https://doi.org/10.4324/9780203839010>

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Zulkifli, N. R., Aimran, N., & Deni, S. M. (2023). The performance of unweighted least squares and regularized unweighted least squares in estimating factor loadings in structural equation modeling. *International Journal of Data and Network Science*, 7(3), 1017-1024.

Ekler

Ek 1. Okulda Öz Düzenleme Envanteri

Sayın Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni, bu formu her çocuk için doldurunuz. Söz konusu madde ile çocuğun yaş düzeyine uygun olarak beklentilerini karşılama düzeyini 1 ile 7 puan arasında işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Çocuğun Adı Soyadı: Cinsiyeti: ☐ Kız ☐ Erkek

Doğum Tarihi (g/a/y):/...../.....

Anne Eğitim Durumu:

☐ Okuma yazması yok ☐ Okuma yazması var ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ve üzeri

Baba Eğitim Durumu:

☐ Okuma yazması yok ☐ Okuma yazması var ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ve üzeri

	1 Çocuk, beklentileri henüz karşılamıyor	2 Çocuk, beklentileri karşılamaya kısmen yakın	3 Çocuk, beklentileri karşılamaya yakın	4 Çocuk, beklentileri kısmen karşılıyor	5 Çocuk, beklentileri karşılıyor	6 Çocuk, beklentileri sıklıkla karşılıyor	7 Çocuk, beklentilerin üzerinde
1- Bir görevle ilgili performansını gerçeğe uygun olarak değerlendirir.							
2- Akranına, bir etkinlikte veya görevde, herhangi bir şekilde yardımcı olacak bilgiyi veya kitabı önerir.							
3- Bir görevde başarılı olmadığı için hayal kırıklığı yaşasa bile öğrendikleri hakkında söyleyecek olumlu şeyleri olur.							
4- Yeni şeyler öğrenmekten keyif alır ve/veya yeni şeyler öğrenmeye değer verir.							
5- Akranlarının öğrenme için ne kadar desteğe ihtiyacı olduğunu fark eder.							
6- Hisler hakkında konuşabilir ya da duyguları tarif edebilir.							
7- Zorlayıcı görevleri denemeye isteklidir.							
8- Bir grup etkinliğini/görevini tartışırken başkalarının fikirlerini ve bakış açılarını doğru olarak anladığını ortaya koyar.							
9- Diğer çocuklar konuşuyorsa çalışmak için sessiz bir yer seçer.							

10- Zorlayıcı veya üzücü durumlarla karşılaştığında, olumsuz duyguların kendisini etkilemesine izin vermek yerine, kendi kendine olumlu konuşma veya diğer üretken stratejilere başvurur.							
11- Başarı ve başarısızlıklarını kontrol edebileceği faktörlere yükleyerek öğrenme sorumluluğunu alır. (Örneğin: Daha çok çalışmak, yeni bir strateji denemek)							
12- Diğer çocukları öğrenme etkinliklerine dahil etmek için gerçekten ilgili ve kararlıdır.							
13- Akademik görevleri tamamlamasının ne kadar zaman alacağını farkında olur.							
14- İhtiyaçlarını ve arzularını ifade edebilir/iletebilir.							
15- Etkinlikleri / görevleri tamamlamak için uygun öğrenme stratejilerini kullanır.							
16- Akademik görevlerde zorlanan akranlarına yararlı destek sunar. (Örneğin: Bir akranı akademik görevleri tamamlamak için daha fazla zamana ihtiyaç duyduğunda, O akranın sınıf sorumluluklarını üstlenir)							
17- Çocuk güç bir akademik görevde zorlandığında, öğrenme başarısı konusunda beklentilerini düzenler.							
18- Akademik görevlerde “beklentileri karşılamak” için ne yapması gerektiğini anlar.							
19- Görevler zor olduğunda hüsrana uğramak ya da baskı altında bunalmak yerine, görevin temel niteliklerini tartışır (Örneğin: Görevi tamamlamak için başka bir yol seçmek)							
20- Hata yapsa bile öğrenme becerilerine ve yeteneklerine olan güvenini korur.							
21- Geri bildirimini ve desteğini, akranlarının özel öğrenme ihtiyaçlarına göre ayarlar.							
22- Görevleri bağımsız olarak tamamlamak için bir dizi yönergeyi yönetebilir.							

Extended Abstract

Introduction

Posner and Rothbart (2000) emphasized the importance of understanding self-regulation to enhance our comprehension of children's development. Self-regulation is defined as the ability to plan and control one's behavior to achieve specific goals (Barkley, 2011). On the other hand, Zimmerman and Moylan (2009) described self-regulated learning as a cyclical process involving three phases: forethought, performance monitoring, and self-reflection. In the forethought phase, students analyze the learning task, set goals, and plan strategies (Zimmerman, 2000). During the performance monitoring phase, they apply strategies and monitor their actions (Winne & Perry, 2000). The self-reflection phase involves evaluating their learning process and performance, allowing them to assess and adjust their strategies for future tasks (Malmberg et al., 2013). The evaluations during the self-reflection phase influence the forethought phase in subsequent learning, thus continuing the self-regulated learning cycle (Zimmerman, 2013). This cyclical process includes metacognition, strategic action, and motivation, which are essential components of self-regulated learning (Schraw et al., 2006). To effectively use self-regulated learning skills, students need well-developed executive functions, cognitive processes, and the ability to regulate their emotions and motivation (Saraç & Gülay Ogelman, 2022).

Self-regulated learning is not only an individual process but also incorporates environmental and social interactions. The individual aspect involves using metacognitive and motivational strategies to complete learning tasks (Whitebread et al., 2009). The social dimension includes co-regulation, socially shared regulation, and socially responsible self-regulation (Hadwin & Järvelä, 2013; Hadwin & Oshige, 2011). Co-regulation provides short-term support from others to help control and guide the learning process. Individuals learn to activate and manage their self-regulation strategies through dialogue and interaction with a more skilled peer, teacher, or parent (Hadwin & Oshige, 2011). In the classroom, teaching strategies that support co-regulation include summarizing learned content, asking metacognitive questions, prompting students to summarize what they have learned, and providing motivational cues (Hutchinson et al., 2021; Panadero & Järvelä, 2015). In co-regulation, one person supports another's self-regulation process, whereas socially shared regulation involves group members working together to regulate their thoughts, behaviors, motivation, and emotions (Miller & Hadwin, 2015). Effective co-regulation and socially shared regulation require socially responsible self-regulation (Anyichie et al., 2016). Socially responsible self-regulation combines research from three areas: prosocial behavior, prosocial regulation, and social responsibility (Hutchinson et al., 2021). It refers to individuals' ability to regulate their behaviors, emotions, and learning processes while supporting others, especially in educational settings. This skill not only enhances individual success but also positively impacts the success and well-being of others. Socially responsible self-regulation involves being aware of one's learning needs and goals, maintaining motivation to achieve these goals, and using effective strategies to manage behaviors and emotions in social contexts (Anyichie et al., 2016).

In recent years, self-regulation skills in early childhood have gained importance (e.g., Dörr & Perels, 2020; Jacob et al., 2020; Moreira et al., 2022). Research shows that self-regulation abilities develop rapidly between the ages of three and six (Bronson, 2000; Nietzel & Connor, 2018; Whitebread et al., 2009). Children in this age group can utilize metacognitive skills, be self-motivated, and act

strategically in learning contexts (Grau & Whitebread, 2012; Marulis & Nelson, 2021; Perry & VandeKamp, 2000; Roebbers, 2017; Whitebread et al., 2009). In Turkey, self-regulation measurement tools are available for primary, secondary, and university levels (e.g., Arslan & Gelişli, 2015; Aydın et al., 2014; Doğan, 2015; Eryılmaz & Mammadov, 2017; Karakelle & Saraç, 2007). For preschoolers, tools exist to assess general self-regulation (e.g., Bayındır & Ural, 2016; Fındık Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız, 2014; İvrendi & Erol, 2018). However, the only tool available to assess self-regulated learning in preschool children is the Children's Independent Learning Behaviors Scale by Whitebread et al. (2009), adapted by Saraç, Karakelle, and Whitebread (2019). While this tool focuses on metacognitive and emotional-motivational skills, it lacks a social dimension. Therefore, adapting the Self-Regulation in School Inventory by Hutchinson, Perry, and Shapka (2021) into Turkish could facilitate more comprehensive studies that include the social dimension.

Method

The necessary permissions for this study were obtained through decision number E-20021704-604.01.02-25777, made in session 2021/11 of the Scientific Research and Publication Ethics Committee at XX University, dated December 29, 2021. After ethical approval was granted, the research process began. The researchers contacted the developers of the original scale and requested an item pool of 22 items, including eight that were excluded from the original study. The scale adaptation process followed the steps recommended by Hambleton and Patsula (1999).

The translation process was conducted by three experts: a faculty member from New York University and two English teachers from a public and a private school in Turkey, both affiliated with the Ministry of National Education. The translated version was then reviewed by a jury of three educational science experts—a professor, an associate professor, and a doctoral faculty member. Based on their feedback, the Turkish version of the scale was finalized. Pilot studies were conducted by interviewing two preschool teachers and a research assistant specializing in early childhood education. As a result, the final scale consisted of 22 items on a seven-point Likert scale (1 = Never; 7 = Always).

Data collection took place between December 2021 and March 2022. The reliability and validity of the Turkish version of the Self-Regulation In School Inventory were examined in three phases. First, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted on data from the first group to test the original three-factor structure. However, the results indicated that the original structure did not provide a good fit. Consequently, data from the first group were subjected to Exploratory Factor Analysis (EFA) to identify a more appropriate factor structure. This new structure was then confirmed through CFA using data from the second group. For criterion validity, Pearson's product-moment correlation coefficients were calculated using two previously validated scales: the Children's Independent Learning Behaviors Scale (Saraç et al., 2019) and the Self-Regulation Skills Scale for 4-6 Year-Old Children (İvrendi & Erol, 2018).

The first sample group included 245 preschool children (120 girls and 125 boys) attending four public (n=139) and three private (n=106) schools in four districts of Istanbul (Beşiktaş, Kadıköy, Kağıthane, and Sancaktepe), all under the Ministry of National Education during the 2021-2022 academic year. The children were between 36 and 81 months old (M = 62.53; SD = 10.87). Among the mothers, 11.8% were primary school graduates, 9.8% were middle school graduates, 23.7% were high school graduates, and 54.7% were university graduates. The fathers' education levels were as follows: 11.4% primary school graduates, 12.7% middle school graduates, 20% high school graduates, and 55.9% university graduates. All children were typically developing, with no diagnosed conditions.

The second sample group comprised 224 preschool children (119 girls and 105 boys) attending four public (n=127) and two private (n=97) schools in five districts of Istanbul (Beşiktaş, Kadıköy, Kağıthane, Sarıyer, and Şişli), under the Ministry of National Education during the 2021-2022 academic year. The children were between 39 and 82 months old ($M = 65.90$; $SD = 7.96$). Among the mothers, 1.3% were primary school graduates, 1.8% were middle school graduates, 17.9% were high school graduates, and 79% were university graduates. Of the fathers, 2.2% were primary school graduates, 5.4% were middle school graduates, 15.2% were high school graduates, and 77.2% were university graduates. All children were typically developing and had no diagnosed conditions.

Results

To determine whether the three-factor structure identified in the original study could be validated in a Turkish context, the analysis process began with Confirmatory Factor Analysis (CFA). The CFA conducted with the first group (n=245) yielded a χ^2/df value of 4.18 and an SRMR value of 0.07, indicating an acceptable fit, though not a perfect one. However, the AGFI value of 0.70, GFI value of 0.88, RFI value of 0.88, and NFI value of 0.89 suggested that the model did not provide a sufficient fit. Taken together, these fit indices indicated that the original three-factor structure did not fit adequately within the context of Turkish culture. Exploratory factor analysis (EFA) was conducted with the first group (n=245) to develop a new structure. The KMO value was .97, and Bartlett's test yielded $\chi^2 = 8109.45$; $p < 0.01$, indicating suitability for factor analysis. Item loadings ranged from 0.79 to 0.94.

The single-factor structure identified by EFA was further tested with CFA. Outliers were excluded if their Z scores were beyond the -3 to +3 range, excluding 12 data points and leaving 224 participants. The Relative Multivariate Kurtosis value was 71.15, indicating a violation of multivariate normality. In cases of such violations, the Unweighted Least Squares (ULS) method is recommended (Zulkifli, 2023). The CFA results for the single-factor structure showed a χ^2/df value of 1.70, AGFI and GFI values of .98, RFI and NFI values of .98, and an SRMR value of .06. Item loadings ranged from .51 to .82, confirming the single-factor structure. For criterion validity, positive and significant correlations were found between the Self-Regulation In School Inventory and the Children's Independent Learning Behaviors Scale ($r = .83$, $p < 0.01$), as well as between the Self-Regulation In School Inventory and the Self-Regulation Skills Scale ($r = .82$, $p < 0.01$). These results provide evidence for the validity of the Self-Regulation In School Inventory.

To assess internal consistency reliability, Cronbach's Alpha coefficients were .98 for the first group (n=245), .96 for the second group (n=224), and .98 for the total sample (n=469), all of which exceeded .80, indicating high reliability. Item-total correlations were positive, with the lowest value being .74. The Pearson product-moment correlation coefficient for split-half reliability was .96, further indicating strong reliability. These results show that the 22-item Turkish form of the Self-Regulation In School Inventory is a reliable and valid tool for assessing children's self-regulated learning.

Conclusion, Suggestions and Recommendations

This study aimed to examine the validity, reliability, and factor structure of the Self-Regulation In School Inventory for Preschool Children, developed by Hutchinson et al. (2021), and to evaluate its usability in Turkey. In the original study, a three-factor structure (Emotion Regulation, Self-Regulated Learning, and Socially Responsible Self-Regulation) was identified with 14 items. In our study, all 22 items from the original scale were analyzed. CFA was conducted on the data from the first group to

test the original three-factor structure; however, the results indicated that the original structure did not show good fit indices. The EFA and CFA results suggested a single-factor structure for the Turkish version, with all items retained. The differences in these findings suggest that Turkish teachers perceive self-regulated learning as a single factor due to its complex nature. This result aligns with the findings of Saraç et al. (2019) and Dörr & Perels (2018). A similar single-factor structure for self-regulated learning was found in a German study (Grüneisen et al., 2024). According to Grüneisen, Dörrenbächer-Ulrich, Kapsali, and Perels (2004), this may be attributed to the early stages of self-regulated learning development in preschool children. At these ages, self-regulated learning may not yet be differentiated into distinct sub-skills, as is observed in older children and adults. However, the three-factor structure identified in the Canadian sample points to cross-cultural differences. Notably, self-regulated learning originated in North America (e.g., Zimmerman, 1989), and studies on this skill in the preschool years began in Canada in the late 1990s (e.g., Perry, 1998). In Europe, self-regulated learning was researched later, starting with studies by Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak, and Sangster (2007) in the UK and by Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz, and Buchbinder (2009) in Germany. In Turkey, research on self-regulated preschool learning started after 2000 (Saraç et al., 2019). This suggests that researchers and teachers may find it challenging to distinguish sub-skills due to limited familiarity with self-regulated learning.

A meta-analysis by Südkamp, Kaiser, and Möller (2012) showed that teachers' accuracy in making decisions about children is linked to their knowledge of relevant achievement standards. In this context, conducting qualitative studies on how preschool teachers perceive self-regulated learning and the dimensions they consider would be valuable. Additionally, it may be helpful to conduct studies comparing teacher evaluations with results obtained from performance-based tools directly measured from children or classroom observations by researchers. It is also important for teachers to use various assessment tools to measure self-regulated learning in their classrooms (Dörrenbächer-Ulrich et al., 2021; Karlen et al., 2024). Using different tools can help teachers better understand the cognitive, emotional, motivational, and social aspects of self-regulated learning.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 29.12.2021 tarihinde ve 2021/11 sayılı toplantısında E-20021704-604.01.02-25777 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazarın katkı oranı %50 ve ikinci yazarın katkı oranı %50 oranındadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Örgün Eğitimdeki Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreci: Bir Durum Çalışması

International Students' Experiences in Learning Turkish in Formal Education: A Case Study

Esra Malkoç

Öğretmen ♦ Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü ♦ esrakarkinmalkoc@gmail.com ♦ ORCID: 0009-0008-4599-8069

Cenk Akay

Doç. Dr. ♦ Mersin Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı ♦
cenkakay35@mersin.edu.tr ♦ ORCID: 0000-0001-9892-6255

Özet

Bu çalışmanın amacı, örgün eğitimde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini derinlemesine inceleyerek süreçte karşılaşılan sorunları tespit etmek ve çözüm önerileri sunmaktır. Durum çalışması modelinde yürütülen çalışmada iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Veriler 2023-2024 öğretim yılında, bir ilin merkez ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda öğrenim gören 15 yabancı uyruklu öğrenci ve 15 ebeveyn, 5 Türkçe öğretmeni, 5 okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve Türkçe öğretmenleriyle yapılan odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenirken odak grup görüşmelerinde ifadeler olduğu gibi yansıtılmıştır. Bulgularda, öğrenciler kendilerini ifade ederken duyuşsal sorunlar yaşadıklarını ortaya koyarken, ebeveynler dil bilgisi kurallarının anlaşılmadığını ve aile desteğinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin kelime dağarcığının yetersizliğine, yöneticiler ise okul-aile iş birliğinin sağlanamamasına dikkat çekmiştir. Süreçte yaşanan sorunları aşmak için dil seviyelerine göre sınıf dağılımı, Türkçe öğretimini destekleyici uygulamaların güncellenmesi ve ailelere yönelik Türkçe kurslarının düzenlenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Yabancı uyruklu öğrenciler, Dil öğrenme süreci, Türkçe öğrenme süreci, Durum çalışması

Abstract

This study aims to identify the Turkish language learning processes of international students in formal education, the issues encountered in the process and provide solutions. The study used a case study model and an embedded single-case study design. Data were collected in the 2023-2024 academic year with the participation of 15 international students, 15 parents, five Turkish language teachers, and five school administrators from primary and secondary schools in the central districts of a province in Türkiye. The data was gathered from the students, parents, Turkish teachers and school administrators through semi-structured interviews and focus group interviews with Turkish teachers to describe the Turkish learning process. Data from semi-structured interviews were analyzed using content analysis, while focus group discussions were transcribed verbatim. Findings revealed that students experienced affective issues when expressing themselves, while parents reported difficulties understanding grammatical rules and insufficient family support. Teachers highlighted the inadequacy of students' vocabulary, and administrators pointed out the lack of school-family cooperation. Recommendations to address the issues encountered in the process include class distribution according to language proficiency levels, updating supportive practices for Turkish language teaching, and organizing Turkish courses for families.

Keywords: Turkish teaching, International students, Language learning process, Turkish learning process, Case study.

1. Giriş

Dünya genelinde ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi alanlarda ve eğitim alanındaki etkileşimin artmasıyla hayatımıza giren hareketlilik (mobilité) kavramı, bugünkü küreselleşme süreci ile yakından ilişkilidir. Küreselleşme ile iletişim ve ulaşım teknolojileri gelişmiş; bu durum insanların ve bilgilerin hareketliliğini hızlandırmıştır. Varoluşundan beri hareket halinde olan insanoğlu, gittiği her yere hem kendi dilini ve kültürünü götürmüş hem de gittiği yerin yerel dilini ve kültürünü çeşitli yollarla öğrenmeye çalışmıştır. Böylece, hareketlilik başka bir deyişle göç olgusu ile günümüzde dil ve kültür aktarımı konusu önemli hale gelmiştir.

İnsanlar, nesneler ve fikirlerin hareketlerini, bunlar arasındaki ilişkisel dinamikleri içeren hareketlilik (Kumar ve Moledina, 2017); doğal afet, kıtlık, savaş ve çatışmalar gibi zorunlu durumların yanı sıra turizm, sağlık, eğitim ve iş olanakları gibi birçok nedenle artarak, farklı kültürlerden insanların bir arada çalışması ve yaşaması için kültürel etkileşim içinde bulunmalarını gerekli hale getirmektedir. Yaşanan bu durum bir yandan daha fazla iş birliği ve kültürel çeşitlilik sağlarken diğer yandan toplumsal gerilimlere ve entegrasyon sorunlarına neden olabilmektedir. Entegrasyon sorunlarının çözümünde günlük yaşamda etkin bir şekilde yer almayı kolaylaştıran yerel dil ve yerel dilin öğrenim süreci hayati önem taşımaktadır. Dilin, derin anlamını toplum içinde kazandığı ve kültürel mirasın aktarım aracı olduğu düşünüldüğünde (Ateş ve Aytekin, 2020), yerel dili öğrenen kişi için dil öğrenme süreci, içinde kültürel öğeleri de barındıran, çevreyle temastaki her şeyi anlamlandırma görevi üstlenmesi gereken bir süreçtir. Kültür ise bir toplumda yaşayan insanların değerlerini, tutumlarını, davranışlarını, düşüncelerini ve giyim-kuşamlarını şekillendiren, bir toplumu diğerlerinden ayıran dil, din, gelenek, görenek gibi unsurları bünyesinde barındıran bir kavramdır (Aytekin ve Ateş, 2022; Zencirkıran, 2016). Bu noktada eğitim öğretim faaliyetleri aracılığıyla insanlar arası iletişimin sağlanması, bireylerin kendi dil ve kültürlerinden farklı dil ve kültürler olduğunun bilincine varması dünya toplumu için ayrı bir önem taşımaktadır.

Duruma Türkiye bağlamında bakıldığında ülkenin jeopolitik konumu, tarih boyunca başka milletlerle olan ilişkileri, sahip olduğu tarihi ve coğrafi güzelliklerin yanı sıra endüstri, sanayi, ticaret alanlarında varlığını hissettirmiş olması Türkçeyi öğrenilmek istenen bir dil konumuna yükseltmiş ve bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçenin öğrenim/öğretim süreci her geçen gün daha önemli hale gelmiştir. Günümüzde yabancı uyruklu insanların Türkçe öğrenmelerine yönelik başta Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında bu alanda yaptığı çalışmalar olmak üzere Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) ve Maarif Vakfı gibi kuruluşlar ve çeşitli üniversitelerin Türkoloji bölümleri aracılığıyla dünyanın dört bir tarafında çalışmalar yürütülmektedir.

Öğrenen grubun ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine göre farklı yöntem ve uygulamalarla çerçevelenmesi gereken yabancı dilin öğrenim ve öğretim sürecinin daha doğal bir öğrenme sürecini kapsayan ana dili edinimine kıyasla zor ve zaman alıcı (Aykaç, 2015; Pan ve Akay, 2015) olabildiği düşünüldüğünde Türkçe öğrenirken birtakım sorunların yaşanması yadsınamaz bir gerçek olarak kabul edilebilmektedir. Türkiye’de yabancı uyruklu kişilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunlara bakıldığında bu sorunların Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin yaşına, eğitim seviyesine ve kültürüne göre hazırlanmaması, çağdaş öğretim yöntemleri ve materyallerinden yeterince yararlanılmaması gibi nedenlerden kaynaklı olduğu görülmektedir (Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Büyükaslan, 2007).

Örgün eğitim sürecinde olup Türkçe öğrenen öğrencilerin de diğer öğrenenler gibi kendilerinden, öğretmenlerden, öğretim programından veya öğretim ortamından kaynaklanan etmenler nedeniyle sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Öğretim programları geliştirilirken dört temel dil becerisine yeterince yer verilmemesi, dil becerilerinin etkin kullanımına yönelik öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal

özelliklerinin eksik olması, öğretim programının uygulama aşamasında çeşitli nedenlerden kaynaklı (öğretmen, öğretim ortamı, motivasyon vb.) güçlük yaşanması gibi sebeplerle Türkçe öğrenmede sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Özer, 2022; Akay ve Uzun, 2018; Aktaş, 2004). Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunlara yönelik yapılacak düzenlemelerin örgün eğitim sürecindeki öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunların çözümünde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı örgün eğitimdeki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin öğrenci, ebeveyn, Türkçe öğretmeni ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda derinlemesine incelenmesinin yanı sıra ayrıca katılımcılar tarafından süreçte yaşandığı ifade edilen sorunları ve bu sorunlara ışık tutabilecek çözüm önerilerini ortaya koymak da çalışmanın amaçlarından bir diğeridir.

Çalışmanın amacı örgün eğitimdeki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini öğrenci, ebeveyn, Türkçe öğretmeni ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda derinlemesine inceleyerek, katılımcılar tarafından süreçte yaşandığı ifade edilen sorunları ve bu sorunlara ışık tutabilecek çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi “Örgün eğitimdeki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri nasıldır?” şeklinde belirlenerek aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?
2. Ebeveynlere göre yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?
3. Öğretmenlere göre yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?
4. Okul yöneticilerine göre,
 - a. Okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar nelerdir?
 - b. Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde çalışmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirliği, veri toplama süreci, veri analizi ve etik hakkında bilgi verilmektedir.

2.1. Çalışmanın Deseni

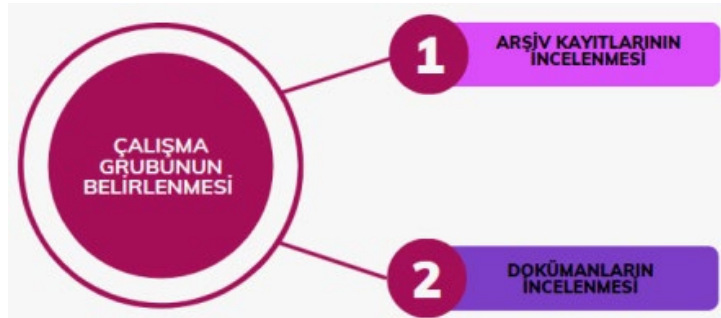
Örgün eğitimdeki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini derinlemesine inceleyerek yabancı uyruklu öğrenci, ebeveyn, Türkçe öğretmeni ve okul yöneticileri tarafından öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları ifade edilen sorunları ve sorunların çözümüne ilişkin sunulan önerileri ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tek durum çalışması kullanılmıştır. Yin (2009)’e göre durum çalışması güncel olan spesifik bir olgunun kendi gerçek yaşam çerçevesinde ele alınarak birden fazla kanıt veya veri kaynağı ile derinlemesine incelemelerin yapıldığı doğrusal fakat tekrarlı bir süreci kapsamaktadır. İç içe geçmiş durum çalışmasında ise temelde incelenen tek bir durumun içinde birden fazla alt analiz birimleri vardır ve bu alt birimlerin ayrı ayrı incelenmesi önem arz etmektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2023-2024 öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde öğrenim gören 15 yabancı uyruklu öğrenci, 15 ebeveyn ile okullarında yabancı uyruklu öğrenci sayısı fazla olan 5 Türkçe öğretmeni ve 5 okul yöneticisi olmak üzere dört farklı grup oluşturmaktadır. Çalışma öğrenci, ebeveyn ve okul yöneticileriyle görüşme; Türkçe öğretmenleriyle görüşme ve odak grup görüşmesi yapılarak yürütülmüştür. Türkçesi yeterli düzeyde olmayan ebeveynlerle yapılan görüşmelerde tercüman desteği alınarak ulaşılan veriler araştırmacı tarafından çözümlenmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan yabancı uyruklu öğrencilerin okula devam durumunu incelemek üzere okulların sisteminde bulunan devam/devamsızlık çizelgeleri araştırmacı tarafından incelenmek üzere okulların arşiv kayıtlarına başvurulmuş; çalışmada yer alan belgelerin analiz edilmesiyle oluşturulan veri setinin sağlanması adına (Karataş, 2015) doküman analizi yapılmıştır. Ayrıca ilgili okul ve kurum yöneticilerinin izni alınarak bir ilin merkez ilçelerindeki çeşitli okulların e-okul sistemi ile merkez denklik biriminin Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) modülü aracılığıyla çalışmanın katılımcıları arasında bulunan öğrencilerin yaş, sınıf ve uyruk bilgilerine ulaşılarak elde edilen bu bilgilere ilişkin bilgiler Şekil 1’ de sunulmuştur.

Şekil 1. Çalışma Grubunun Belirlenmesi



Erişim kolaylığı sağlaması nedeniyle belirlenen çalışma grubundaki 15 yabancı uyruklu öğrencinin 7’si (%46,7) kız, 8’i (%53,3) ise erkek öğrencidir. İlköğretim (5., 7. ve 8. Sınıf düzeyindeki öğrenciler) basamağında bulunan öğrencilerin sayısı 8 (%53,4) iken ortaöğretim (9., 10., 11. ve 12. Sınıf düzeyindeki öğrenciler) basamağında bulunan öğrencilerin sayısı ise 7 (%46,7)’ dir. Çalışmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerden 9’unun ana dili Arapça, 2’sinin Rusça, geri kalan öğrenciler ise Gürcüce, Kazakça, Kürtçe ve Ukraynacadır. Çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin 11’i (%73,3) kadın, 4’ü (%26,7) ise erkek; Türkçe öğretmenlerinin 4’ü (%80) kadın, 1’i (%20) erkek; okul yöneticilerinin ise 3’ü (%60) kadın, 2’si (%40) ise erkektir.

2.3. Çalışmanın Veri Kaynakları

Yin’e (2009) göre durum çalışmasında birden fazla veri kaynağı kullanılması, çalışmanın veri tabanını zenginleştirdiği ve çalışma sonunda elde edilen sonuçlara daha detaylı bir bakış açısı sunması açısından önemlidir. Bu çalışmada kullanılan veri kaynaklarına ilişkin bilgiler Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. Çalışmanın Veri Kaynakları

Şekil 2’ de görüldüğü üzere çalışmanın amacı doğrultusunda öğrenci, ebeveyn, Türkçe öğretmeni ve okul yöneticileriyle yarı yapılandırılmış görüşmelere ek olarak Türkçe öğretmenleriyle odak grup görüşmeleri de gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmek adına “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmış ve örgün eğitimde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin detaylı bir şekilde incelenmesini, süreçte yaşanan sorunları ve yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesinde yer alan soruların yanı sıra konunun detaylandırılması için sonda sorular da sorulmuştur (Türkçe yazı yazarken en çok hangi alanda sorun yaşıyorsunuz? Sonda: paragraf yazmak, kelimeleri doğru yazmak gibi.). Yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmelerinde kullanılmak üzere hazırlanan taslak sorulara ilişkin üniversitenin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı ile Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü öğretim üyeleri ve 3 Türkçe öğretmeniyle birebir görüşmeler yapılarak uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında elde edilen dönütler doğrultusunda çalışmanın amacına hizmet edecek şekilde veri toplama araçlarına son şekilleri verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanan ve görüşmelerde kullanılan sorular aracılığı ile katılımcıların görüşleri alınmıştır. Sonraki aşamada ise öğretmenlerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerle telefon görüşmesi aracılığıyla; öğrenciler, öğretmenler ve okul idarecileriyle ise yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin her biri yaklaşık 20 ile 40 dakika arasında sürerken, odak grup görüşmesi yaklaşık 35 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden anlamsal içerik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin toplanması esnasında katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü olur/ onam formu imzalatılıp izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmış ve bu şekilde elde edilen veriler yazılı hale getirilerek analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler iki ayrı alan uzmanı tarafından bağımsız olarak değerlendirilerek tema ve alt temalara ayrıldıktan sonra kodlar oluşturulmuş ve sonuçlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler iki ayrı uzman tarafından bağımsız olarak değerlendirilerek tema ve alt temalara ayrıldıktan sonra kodlar oluşturulmuş ve sonuçlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Kodlayıcılar arası güvenilirliği (iç tutarlığı) sağlamak amacıyla Miles ve Hubermann (1994) tarafından önerilen “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” formül kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Miles ve Huberman’ a (1994) göre nitel güvenilirliği sağlamak için kodlayıcılar arası en az %80 uyum sağlanmalıdır. Çalışmanın 1., 2., 3. ve 4. Alt problemlerine ilişkin kodlayıcılar arası uyum katsayı değerlerinin ,80’ in üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışmada Araştırma ve Yayın Etiği ilkeleri gözetilmiş olup, gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Araştırma kapsamında Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’ndan 07.12.2023 tarih ve 2556274 sayılı etik kurul onayı doğrultusunda İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün 08.01.2024 tarih ve E-34776202-605.01-93794762 sayılı yazısı ile izin alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde çalışmanın bulgularına alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

3.1. Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi kapsamında “Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Süreçte yaşanan sorunlara ilişkin öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri (N=15)

<i>Tema: Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar</i>			
<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğrenci kaynaklı sorunlar	Kelime dağarcığının yetersiz olması	22	32,8
	Duyuşsal sorunlar (kendini ifade ederken heyecanlanma, dalga geçilmesi endişesi, hata yapmaktan korkma, özgüven eksikliği)	21	31,3
	Konuşmacının söylediğini takip edememe	9	13,4
	Okuduğunu anlayamama	8	11,9
	Söyleneni zamanında ve eksiksiz yazamama	7	10,4
	TOPLAM	67	100
Sosyo-kültürel ve çevre kaynaklı sorunlar	Kültürel farklılıklar ve uyum sorunları (dinî ve millî bayramlar, müzik, yaşam şekli)	13	52
	Aile desteğinin eksik olması (ailelerin Türkçe bilmemesi)	7	28
	Ayrımcılık ve önyargı sorunları	5	20
	TOPLAM	32	100
Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı sorunlar	Dil bilgisi kurallarına uygun yazılı cümle kuramama/ paragraf yazamama	10	35,7
	Türkçe dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi (kelimelerin çok sayıda ek alması ve ses değişimlerine uğraması)	10	35,7
	Fonolojik farklılıklar (seslerin doğru bir şekilde telaffuzu ve ayırtılması, aksan farklılıkları)	8	28,6
	TOPLAM	28	100

Tablo 1 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde kendilerinden kaynaklı yaşadıkları sorunları kelime dağarcığının yetersiz olması (22, %32,8), duyuşsal sorunlar (21, %31,3), konuşmacının söylediğini takip edememe (9, %13,4), okuduğunu anlayamama (8, %11,9), söyleneni zamanında ve eksiksiz yazamama (7, %10,4) olarak tanımladıkları görülmektedir. Sosyo-kültürel ve çevre kaynaklı yaşadıkları sorunları, kültürel farklılıklar ve uyum sorunları (13, %52), aile desteğinin eksik olması (7, %28), ayrımcılık ve önyargı sorunları (5, %20) olarak tanımladıkları görülmektedir. Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı sorunları ise Türkçe dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi (10, %35,7), dil bilgisi kurallarına uygun yazılı cümle kuramama/ paragraf yazamama (10, %35,7), fonolojik farklılıklar (8, %28,6) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci 2: ...Mesela ben Türkçe konuşan birini dinlerken meraklı davranıyorum. Çünkü Türkçe benim ana dilim değil ve ben tedirgin oluyorum. Eğer karşımdaki kişi bilmediğim kelimeler söylerse anlamıyorum. Hikâye okursam bütünü anlayamıyorum, uzun olduğu için birleştiremiyorum. Hoca bir şey söylüyor mesela onu yazarken zorlanıyorum, yavaş yazıyorum, yetişemiyorum. Bir de mesela 29 Ekim ile ilgili bir şey yazamıyorum, benim kültürümde yok, önemini bilmiyorum. Dil bilgisi kurallarını öğrenmek de çok zor. Hatta bir kelimeye 3 ek gelebiliyor, en çok orada kafam karışıyor. Ben ayrımcılık da yaşadım. Sosyalleşmek istiyordum ama bazı kişiler farklı ırktan olduğum için bir de Türkçe bilmediğim için benimle konuşmadılar.

Öğrenci 3: ...Paragraf okurken biraz zorlanıyorum. Çok uzun bir de “ğ” oluyordu mesela hocam o zaman zorlanıyorum. Türk dili çok büyük bir dil. Hocam onun çok fazla kuralları var. Sözcükte anlam falan böyle şeyler var. Onlarda biraz takılıyorum. Bir de atasözlerini öğrenirken çok zorlanıyorum.

Öğrenci 11: “...Okumak bana çok zor geliyor. Az satır varsa ben 5 dakika boyunca okuyorum. Bazen üzülüyorum. Metindeki, paragraftaki harf bana zor geliyor, mesela “e, i, ğ, o, ö, u, ü” söylerken çok karıştırıyorum. Mesela “saat” okuyacağım, ben “sat” okuyorum; “klima” diyeceğim ben “kilima” diyorum.”

Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri (N=15)

Tema: Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğrencilerin çözüm önerileri			
Alt Temalar	Kodlar	f	%
Kelime Dağarcığının Geliştirilmesine Dair Öneriler	Seviyeye uygun Türkçe kitapların okunması	13	32,5
	Çevrimiçi uygulamalardan yararlanılması (çeviri siteleri, ders videoları, alt yazılı film/diziler, müzikler, oyunlar, sesli kitaplar vb.)	10	25
	Unutulan kelimenin tarif edilmesi, resmedilmesi, eş ya da zıt anlamlısının söylenmesi	9	22,5
	Bilinmeyen kelimelerin not edilmesi ve sık sık tekrar edilmesi	8	20

	TOPLAM	40	100
	Ana dili Türkçe olan kişilerle iletişim kurulması	10	21,7
	Heyecanlanan, telaffuz hatası veya yazım yanlışı yapan öğrencilere telkinde bulunulması	10	21,7
Dil Beceri Alanlarının Geliştirilmesine Dair Öneriler	Konuşmacının daha yavaş konuşması ve gerektiğinde tekrar etmesi	8	17,4
	Öğretmen desteğinin ve/veya dönütün sağlanması	8	17,4
	Akran desteğinin sağlanması	6	13,0
	Özel ders/ kurs ve spor, sanat etkinliklerine katılımda bulunulması	4	8,7
	TOPLAM	46	100

Tablo 2 incelendiğinde, Türkçe öğrenme sürecindeki yabancı uyruklu öğrenciler kelime dağarcığının yetersiz olmasından kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin seviyeye uygun Türkçe kitapların okunması (13, %32,5), çevrimiçi uygulamalardan yararlanılması (10, %25), unutulmuş kelimelerin tarif edilmesi, resmedilmesi, eş ya da zıt anlamlısının söylenmesi (9, %22,5), bilinmeyen kelimelerin not edilmesi (8, %20); dil beceri alanlarından kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin ise ana dili Türkçe olan kişilerle iletişim kurulması (10, %21,7), konuşmacının daha yavaş konuşması ve gerektiğinde tekrar etmesi (10, %21,7), heyecanlanan, telaffuz hatası veya yazım yanlışı yapan öğrencilere telkinde bulunulması (8, %17,4), öğretmen desteğinin ve/veya geri dönütün sağlanması (8, %17,4), akran desteğinin sağlanması (6, %13), özel ders/ kurs ve spor, sanat etkinliklerine katılımda bulunulması (4, %8,7) yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin belirtilen önerilerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci 2: ...Bana biri soru sorduğunda cevaplarırken sorun yaşıyorum ya eğer onlar daha açık olursa, yavaş konuşursa iyi olur. Kelimeleri belli etsinler çünkü konuşurken bazen kelimeler yumuşuyor, anlaşılmıyor. Belirgin söylerse daha iyi anlarım. Türkçe öğrenmek için arkadaşlık kurmak çok önemli, sosyalleşmek çok önemli. Biz Türkiye'ye geldiğimizde evimize bir öğretmen bizimle yaşıyordu, kardeşimle bana Türkçe öğretiyordu, hayatı öğretiyordu. O çok iyi olmuştu. Bir de bazen videolar izlemek de çok faydalı, dil bilgisini öğreten videolar izleyebiliriz. Zorlandığımda, anlamadığımda arkadaşlarıma, öğretmenime, abime soruyorum.

Öğrenci 5: ...Ben ilk yıl okula gitmedim. Konuşamadım, dinleyemedim, zorlandım. Zorlandığımı kimseye söyleyemedim. Sonra okula başladım. Yavaş söylenen şeyleri anlayabiliyorum, yazabiliyorum. Eğer hatırlayamadığım bir kelime olursa onu açıklamaya çalışıyorum; mesela "cezaevi" diyemiyorsam "biri suç işlerse nereye gider?" diyorum, yani tarif ediyorum, kitaptan bakıyorum, arkadaşlarıma soruyorum. Benim Türk arkadaşım çok var. Türkçeyi onlardan öğrendim bir de kursa gittim. Günde 2 saat kitap okuyorum, orada kelimelerin yazılışlarına bakıyorum. Bana hitap eden Türkçe müzikleri dinliyorum. Yalnız kaldığım zamanlar internetten videolar izliyorum, çeviri sitelerini açıyorum; kelimeyi yazıyorum, dinliyorum, o nasıl söylerse tekrar ediyorum. Öğretmen ödev verdi mesela bir kere yaz dedi ben beş kere yazarım. Tam ve doğru yazabilmek için çok tekrar gerekiyor. Çok iyi oldum şimdi. Bence Türkçe konuşan insanlarla arkadaş olmak Türkçeyi hızlı öğrenmemizi sağlıyor.

Öğrenci 15: ...Yeteri kadar kelimeleri bilmiyorum, sohbete girmek için, anlamak için. Film, dizi izliyorum, müzik dinliyorum, kitap okuyorum. Kitaptaki kelimeleri okuyorum sonra ezberliyorum o şekilde daha kolay anlıyorum. Ben anlamadığım zaman konuşmuyorum ama böyle yapmamalıyız, katılmamız. Sınıf ortamında kelimeleri yanlış söylerim gülerler diye düşünüyorum o yüzden konuşmuyorum. Öğretmenlerim yardım ediyor, söylüyor ben de öğreniyorum. Arkadaş çevremde samimi olduğum insanlarla konuştuğumda kelimeyi ne kadar yanlış söylersem çekinmiyorum. Yanlış yapsak da konuşmalıyız, çevremizdekilerle, annemizle, babamızla Türkçe konuşmalıyız. Konuşmaya başlayınca özgüven de geliyor yani yapabiliyorum, konuşabiliyorum diye. O şekilde yaptıkça yapasın geliyor yani konuştukça konuşasın geliyor.

3.2. Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında “Ebeveynlere göre yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Süreçte yaşanan sorunlara ilişkin ebeveynlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Ebeveyn Görüşleri (N=15)

<i>Tema: Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin ebeveyn görüşleri</i>			
<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Aile ve Çevre kaynaklı sorunlar	Aile desteği yetersizliği (Ebeveyn 1: <i>Ben de anlıyorum ama konuşamıyorum. Ebeveyn 8: Evde kendi dilimizi konuşuyoruz, unutmamasını istemiyorum.</i>)	9	56,3
	Ayrımcılığa maruz kalma	4	25
	Türk okullarına göndermeme	3	18,8
	TOPLAM	16	100
Öğrenci kaynaklı sorunlar	Duyuşsal sorunlar (isteksizlik, heyecan, kaygı ve stres)	7	43,8
	Düşüncelerin ifade edilememesi (konuşma ve yazmada)	4	25
	Kelime dağarcığı eksikliği	2	12,5
	Uyum sorunu	2	12,5
	Hızlı konuşulduğunda anlamama	1	6,3
	TOPLAM	16	100
Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı sorunlar	Türkçe dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi (harf/hece/kelime birleştirme, kelimelerin çok sayıda ek alması, kurallı cümle oluşturma)	10	76,9
	Fonolojik farklılıklar (seslerin doğru bir şekilde telaffuzu ve ayırt edilmesi, aksan farklılıkları)	3	23,1
	TOPLAM	13	100

Tablo 3 incelendiğinde aile ve çevre kaynaklı yaşanan sorunların aile desteği yetersizliği (9, %56,3), ayrımcılığa maruz kalma (4, %25), Türk okullarına göndermeme (3, %18,8) olarak tanımlandığı görülmektedir. Öğrenci kaynaklı yaşanan sorunlar duyuşsal sorunlar (7, %43,8), düşüncelerin ifade edilememesi (4, %25), kelime dağarcığı eksikliği ve uyum sorunu (2, %12,5), hızlı konuşulduğunda anlamama (1, %6,3) olarak tanımlanırken *Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı* sorunların

ise Türkçe dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi (10, %76,9) ve fonolojik farklılıklar (3, %23,1) olarak tanımlandığı görülmektedir.

Ebeveynlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin belirtilen yorumlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ebeveyn 1: *...Her şeyi anlıyor ama düşüncelerini ifade ederken zorlanıyor. Bizim bir yanlımız oldu çünkü önce Türk okuluna gitmedi. Okula ana dilinden başladı sonra Türk okulunda Türk alfabesine başladı. Bundan dolayı zor oldu. Okuması yavaş ilerledi derslerde çok başarılı olamadı. Ben de anlıyorum ama konuşamıyorum. Azar azar kelimeleri anlıyorum cümleyi anlamıyorum. Kurslara gidemedim bu yüzden öğrenemedim zorlanıyorum.*

Ebeveyn 4: *“...Oğlum konuşmada sorun yaşıyor. Konuşmaya çalışırken Türkler onunla konuşmadığı için ilerletemedi. O hatalı konuşuyor, Türkler sıkılıyor ve iletişim kurmak istemedi.”*

Ebeveyn 5: *“...Yazı yazmada zorlandı. Harfler- heceler- kelimeleri birleştirip yazmak zor. Bu kurallar zor oluyor.”*

Ebeveyn 8: *“...Dil bilgisi kurallarını öğrenmek zor. Ana dili başka olduğu için. Mesela eklerde zorluk yaşıyor. Her şeyi yeni öğreniyor. Bence yabancı çocukların anlama süreçleri uzun oluyor. Evde kendi dilimizi konuşuyoruz, unutmamasını istemiyorum.”*

Ebeveynlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Ebeveynlerin Çözüm Önerileri (N=15)*

<i>Tema: Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin ebeveynlerin çözüm önerileri</i>			
<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ebeveynlere yönelik öneriler	Özel öğretmen/ dil kursu desteği	11	39.32
	Aile desteği/ ilgisi (evde Türkçe konuşulması)	9	32.1
	Türk okullarında eğitim	8	28.6
	TOPLAM	28	100
Öğrencilere yönelik öneriler	Ana dili Türkçe olan kişilerle iletişim (sosyal etkinlikler)	13	48.1
	Türkçe dizi/ film izlenmesi, müzik dinlenmesi	8	29.6
	Günlük tutulması, dil seviyesine uygun kitap okunması	6	22.2
	TOPLAM	27	100

Tablo 4 incelendiğinde ebeveynlerin kendilerine yönelik çözüm önerileri özel öğretmen/ dil kursu desteği (11, %39,32), aile desteği/ ilgisi (9, %32,1), Türk okullarında eğitim (8, %28,6) olarak tanımladıkları görülürken öğrencilere yönelik önerilerin ana dili Türkçe olan kişilerle iletişim (13, %48,1), Türkçe dizi/ film izlenmesi, müzik dinlenmesi (8, %29,6), günlük tutulması, dil seviyesine uygun kitap okunması (6, %22,2) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Ebeveynlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin belirtilen önerilerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ebeveyn 8: ...Sorun varsa çözüm var tabii ki... Destek olmalıyız. Ben iki sene sabah akşam kursa gönderdim, özel derse gitti. Kuralları öğrenmek gerek. Ben de ülkemde öğretmendirim. Oğluma kitaplar aldım, birlikte çalıştık. Televizyon, bilgisayar oyunları Türkçe olmalı. Sosyalleşmek önemli. Türkçe hikâye okumak iyi. Okumasını ve konuşmasını çok geliştiriyor.

Ebeveyn 9: ...Önce İngilizce eğitim veren bir okula gitti. Türkçesi zayıftı. Sonra Türk okuluna gidince rahatladı. Şimdi kendini rahat ifade ediyor ama tam anlamıyor. İlerlemesi için elimizden geleni yapacağız. Dili öğrenmek için desteklemek gerekiyor. Türkçesi iyi olsun diye Türklerin olduğu bir spor salonuna gidiyor. Türk arkadaşlarını eve çağırır diye istiyorum iletişimi iyi olsun diye.

Ebeveyn 14: ...Kaynaşması önemli, arkadaşlık kurması önemli. Örneğin spor, müzik gibi ortamlarda bu çocukları hayata çekebiliriz. Böylelikle telaffuzları ve konuşmaları gelişir, sosyallik sağlanmış olur. Okullarda sanatsal- sosyal faaliyetlere önem verilebilir. Birinin bir dil öğrenmesi için maruz kalması gerek. Kelimelerin beyinde ışık oluşturmaları gerek. Mesela ben basketbol kursuna gönderiyorum. Rusya'da da böyle etkinliklere katılırdı çok mutlu olurdu. Kursu gidiyor orda arkadaşlar edindi. Sosyalleşti. Yaşadığı duygusal çöküntü böyle atıyor.

Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi kapsamında “Öğretmenlere göre yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Süreçte yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri (N=5)

Tema: Öğretmenlere göre Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar			
Alt Temalar	Kodlar	f	%
Eğitim sistemi kaynaklı sorunlar	Değişen sınav sistemine uyum sağlanamaması	4	57,1
	Sınıf dağılımında hazırbulunuşluğun dikkate alınamaması	3	42,9
	TOPLAM	7	100
Öğrenci kaynaklı sorunlar	Duyuşsal sorunlar (özgüven eksikliği, isteksiz ve önyargılı olmak, hedef belirlememek, ana dili unutma endişesi, kaygı duyma)	5	22,7
	Kelime dağarcığının yetersiz olması	5	22,7
	Söyleneni yazamama, kendini yazılı olarak ifade edememe	5	22,7
	Bireysel çaba göstermeme (dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya yönelik)	4	18,2
	Dinlediğini anlayamama	3	13,6
	TOPLAM	22	100
Sosyo-kültürel ve ekonomik kaynaklı sorunlar	Aile desteğinin yetersizliği (Türkçe bilmemeleri, ilgilenmemeleri)	5	62,5
	Ayrımcılığa maruz kalma	2	25
	Çalışma zorunluluğu	1	12,5
	TOPLAM	8	100

Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı sorunlar	Türkçe dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi (kelimelerin çok sayıda ek alması ve ses değişimlerine uğraması, noktalama işaretleri)	4	50
	Fonolojik farklılıklar (seslerin doğru bir şekilde telaffuzu ve ayırt edilmesi, aksan farklılıkları)	4	50
	TOPLAM	8	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim sistemi kaynaklı sorunları değişen sınav sistemine uyum sağlanamaması (4, %57,1) ve öğrencilerin sınıflara dağılımında dil seviyesinin dikkate alınmaması (3, %42,9); öğrenci kaynaklı yaşanan sorunları, duyuşsal sorunlar (5, %22,7), kelime dağarcığının yetersiz olması (5, %22,7), söyleneni yazamama/ kendini yazılı olarak ifade edememe (5, %22,7), bireysel çaba göstermeme (4, %18,2), dinlediğini anlayamama (3, %13,6) olarak tanımladıkları görülmektedir. Sosyo-kültürel ve ekonomik kaynaklı sorunları aile desteğinin yetersizliği (5, %62,5), ayrımcılığa maruz kalma (2, %25), çalışma zorunluluğu (1, %12,5) olarak tanımladıkları görülürken Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı sorunları ise, Türkçe dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi (4, %50), fonolojik farklılıklar (4, %50) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin belirtilen yorumlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 1: ...Öğrencilerin birçoğunun kelime dağarcığı yetersiz olduğu için dinlediklerini anlayamıyorlar. Bir de kendi dillerinden farklı yapıda bir dil öğreniyorlar, arada farklılıklar oluyor yani. Sert ünsüzleri (ç, k, p, t) telaffuz ederken, okurken çok sorun yaşıyorlar. Kendilerini ifade ederken, zihinlerindeki aktarıırken, yeni bir metin oluştururken zorlanıyorlar. Ama sınıflarda değişik seviyede olan öğrenciler var; aynı sınıfta olup bu sorunların hiçbirini yaşamayan yabancı öğrencilerimiz de var. Çevrelerindeki insanlarla (anne, baba, arkadaş) ana dillerini konuşuyorlar, asimile olmaktan korkuyorlar, zaman ayırmıyorlar, isteksizler. Değişen sınav sistemine adaptasyon sorunu da yaşanıyor tabii...

Öğretmen 5: ...Öğrencilerin çoğu dinlediğini anlamada ve söyleneni yazmada sorun yaşıyorlar. Aile desteği, veli bilinci maalesef yok. Dil öğreniminde tüm beceriler birbirini etkiliyor; örneğin, dil bilgisi kurallarını bilmiyorlar, öğrenirken sorun yaşıyorlar bu durum onların konuşmalarını da etkiliyor. Dile hâkim olamadıkları için kendilerini ifade edemiyorlar. Kendi aralarında Türkçe konuşmuyorlar, istemiyorlar, ihtiyaç duymuyorlar. Kitap okumuyorlar bu yüzden kelimeleri okurken, telaffuz ederken sıkıntı yaşıyorlar. Yine aynı şekilde kelimeleri tam ve doğru bir şekilde yazamıyorlar, harf atlıyorlar. Noktalama işaretleri hele hiç yok. Güncellenen değerlendirme (sınav) sistemi işimizi bayağı zorlaştırıyor. Mesela konuşma sınavı yapacağım, ama öğrenci "O" almaya razı bir şekilde kalkıyor. Bu da beni zorluyor.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin bir öğretmenin yorumu aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğretmen 2: ...Bütün yabancı uyruklu öğrenciler için genel olarak şöyle bir şey söyleyebilirim, farklı bir dil öğrendikleri için öğrenciler zor bir süreç yaşıyorlar. Benim dersine girdiğim çocuklar en çok konuşma, yazma ve dil bilgisi kurallarını öğrenirken sıkıntı yaşıyorlar. Bunların nedenleri olarak ise öğrencilerin motivasyon eksikliği, ailelerin ilgisizliği ve eğitim sistemini sayabilirim. Yani şöyle Türk öğrencilerle yabancı uyruklular aynı sınıfta e biz Türk öğrencileri de düşünmek zorundayız onların hızına göre ilerlediğimizde bu sefer yabancı uyruklu

öğrenciler geride kalıyor. Düşünsenize yabancı uyruklu öğrencilerin birçoğu isim ve fiili bile ayırt edemezken biz birçok kuralı öğretmeye çalışıyoruz. Özellikle dil bilgisi kurallarını öğretirken bazen işin içinden çıkamıyoruz.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Sundukları Çözüm Önerileri (N=5)

<i>Tema: Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri</i>			
<i>Alt temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğrenci kaynaklı sorunlara çözüm önerileri	Ana dili kullanımının kısıtlanması	5	33,3
	İsteksiz öğrenciler için teşvik/ motive edici çalışmalar yapılması	5	33,3
	Kelime dağarcığı ve 4 temel beceri alanının geliştirilmesine yönelik bireysel etkinlikler (dizi/film izlemek, müzik dinlemek, kitap okumak vb.)	5	33,3
	TOPLAM	15	100
Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı sorunlara çözüm önerileri	Çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması (görsel/ işitsel materyallerden ve çevrim içi uygulamalardan yararlanılması)	4	50
	Okuma ve yazma etkinliklerinin artırılması (ödevlerde/derslerde)	4	50
	TOPLAM	8	100
Diğer öneriler	Ailelerin bilinçlendirilmesi/ aile desteği	4	36,4
	Sınıf dağılımında dil seviyelerinin dikkate alınması	3	27,3
	Akran desteği	2	18,2
	Dil kursuna tabii tutulmaları (okul öncesinde)	2	18,2
	TOPLAM	11	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sorunlara çözüm önerilerini ana dil kullanımının kısıtlanması (5, %33,3), isteksiz öğrenciler için teşvik/ motive edici çalışmalar yapılması ile kelime dağarcığı ve 4 temel beceri alanının geliştirilmesine yönelik bireysel etkinlikler (5, %33,3), (5, %33,3) olarak tanımladıkları görülmektedir. Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı sorunlara çözüm önerilerini çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması (4, %50), okuma ve yazma etkinliklerinin artırılması (4, %50) olarak tanımladıkları görülmektedir. Süreçte yaşanan diğer sorunlara ilişkin önerileri ise ailelerin bilinçlendirilmesi/ aile desteği (4, %36,4), sınıf dağılımında dil seviyelerinin dikkate alınması (3, %27,3), akran desteği (2, %18,2) ve dil kursuna tabii tutulmaları (2, %18,2) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin belirtilen önerilerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 3: ...Tüm becerilerin birbirini etkilediği düşünüldüğünde hepsine eşit derecede önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öncelikle bu çocuklarla empati kurmalıyız, onları teşvik etmeliyiz. Anlaşılmayan konular için somutlaştırmak adına görsellerden yararlanabiliriz. Sese aşinalığı sağlayabilmek için Türkçe şarkılar ve çizgi filmlerden, dizi ve filmlerden yararlanabiliriz. Sonuçta bu çocuklar dijital dünyanın çocukları.

Öğretmen 4: ...Bu öğrencilerin ana dillerinden farklı bir dil öğrendiklerini unutmamalıyız, sanki iş biraz buradan başlıyor. Ben şahsen “deftere nasıl yazı yazılır?” dan başlıyorum. Hecelerin farkına varırlar diye tahtaya yazı yazarken kırmızı, mavi gibi farklı renkler kullanıyorum. Anlamadıklarını fark ettiğimde ya görsellerden yararlanıyorum ya da Türkçe konusunda daha yeterli olan bir başka öğrencimin desteğini istiyorum (akran öğretimi). Okula girdikleri an ana dillerini konuşmalarını yasaklıyorum, etkili oluyor bence. Bunların yanı sıra evde Türkçe müzik dinlemelerini, dizi/ film izlemelerini tavsiye ediyorum.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi sonucunda Türkçe öğrenme süreçlerinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik bir öğretmenin yorumu aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğretmen 3: ...Öncelikle öğrenciler başarıma duygusunu tadacak; doğal olarak motivasyonları da artacaktır. Bunu sağlamak için de öğrencilerin seviyelerine uygun hikâye kitapları, işte ne bileyim belki görsellerle desteklenmiş kitaplar bu süreçte motivasyonu olumlu yönde etkileyebilecektir. Şunu da eklemeliyim ki yabancı uyruklu öğrencilerin tamamı bizim eğitim sistemimize dâhil edilmeden önce mutlaka Türkçe eğitimi almalılar ya da Türkçe dil yeterliliğine sahip olmayan tüm yabancı uyruklu öğrenciler için ayrı sınıflar oluşturulmalı. Uyum sınıfları/ Türkçe kurslarına devam zorunluluğu getirilmeli, her öğrenci kendi devresinde (sabahçılar sabah; öğlenciler öğlen) kurslara erişim sağlamalı.

Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi kapsamında “Okul yöneticilerine göre okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar nelerdir?” ve “Okul yöneticilerine göre yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin bulundukları okullarda Türkçe öğrenme süreçlerinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin durumu ortaya koymak ve öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunları ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemek amacıyla toplam 5 okul yöneticisiyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen katılımcı görüşleri alıntılanarak verilmiştir.

Yönetici 1: ...Okulumuzda uyum sınıflarımız bulunmaktadır. Bu sınıflarımızda PIKTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi-Promoting Inclusive Education for Kids in the Turkish Education System) kapsamında görevlendirilmiş Türkçe öğreticilerimiz var bir de okulumuzda görev yapmakta olan bir tercümanımız var. Bu tercüman özellikle velilerle iletişim kurmamız konusunda hem bize hem öğretmenlerimize yardımcı oluyorlar. Bu tarz yapılan çalışmalardan kısmen verim alındığını düşünüyorum. Çünkü velileri sürece dâhil edemiyoruz. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflara dağılımındaki tek kriterimiz tüm sınıflarda birbirine yakın sayıda yabancı uyruklu öğrenci olması. Ben Türkçe öğretim sürecinin özellikle planlanma aşamasında ailelerin de sürece dâhil edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani belki halk eğitimler aracılığıyla ailelerle iş birliği sağlanabilir.

Yönetici 3: ...Okulumuzda kültürel uyumu sorununu ortadan kaldırmak adına öğretmenlerimizle iş birliği halinde kültürel değerlerin aktarımıyla ilgili uygulamalar yapılıyor. Bunlar Türk oyunlarının, müziklerinin tanıtımı, değerlerimizin öğretimi şeklinde oluyor. Bir de sene başında bir sınav yapılıyor. Bu sınav sonucuna göre 60 alamayan yani Türkçesi yetersiz olan öğrencileri uyum sınıflarına yönlendiriyoruz PIKTES kapsamında Türkçe öğretimi yapılıyor. Bizim okulumuz ikili öğretim yapmakta; Sabah devresinde olan öğrenciler öğleden sonra öğle devresinde olanlar ise sabah bu sınıflara katılıyorlar. Türkçe öğretim sürecinin uygulama aşamasında biz idareciler ve öğretmenlerimiz elimizden geleni yapıyoruz. Ama değerlendirme aşamasında sorun yaşıyoruz. Çünkü sınav sonucunun ya da devam edip etmemenin herhangi bir yaptırımı yok. Dolayısıyla Türkçe öğrenmek için çaba

gösterilmiyor. Mesela çocuk öğle devresinde ama sabah uyum sınıfına gelmesi gerekiyor; Türkçe dersine katılacak ama topla geliyor, ders umurunda değil. Derslerin sonunda hala yeteri kadar öğrenemeyen öğrenci için herhangi bir şey yapılmıyor.

Okul yöneticileriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin oluşturulan tema, alt temalar ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Yöneticilerin Görüşleri (N=5)

<i>Tema: Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin yönetici görüşleri</i>							
<i>Alt temalar</i>	<i>Kodlar</i>					<i>f</i>	<i>%</i>
Aile ve Sosyo-ekonomik kaynaklı sorunlar	Aile desteğinin yetersizliği (Türkçe bilmemeleri, ilgilenmemeleri)					5	62,5
	Çalışma zorunluluğu					3	37,5
	TOPLAM					8	100
Eğitim sistemi kaynaklı sorunlar	Okul- aile iş birliğinin sağlanamaması					4	50
	Sınıf dağılımında hazırbulunuşluğun dikkate alınamaması					4	50
	TOPLAM					8	100
Öğrenci kaynaklı sorunlar	Devamsızlık yapmaları					4	57,1
	Duyuşsal sorunlar (motivasyon eksikliği, isteksiz olmak, hedef belirlememek)					3	42,9
	TOPLAM					7	100

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin aile ve sosyo-ekonomik kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin yönetici görüşlerinin *aile desteğinin yetersizliği* (5, %62,5) ve *çalışma zorunluluğu* (3, %37,5) olarak tanımlandığı görülmektedir. Eğitim sistemi kaynaklı sorunların *okul- aile iş birliğinin sağlanamaması* (4, %50) ve *sınıf dağılımında hazırbulunuşluğun dikkate alınamaması* (4, %50) olarak tanımlandığı görülürken; öğrenci kaynaklı sorunların *devamsızlık yapmaları* (4, %57,1) ve *duyuşsal sorunlar* (3, %42,9) olarak tanımlandığı görülmektedir.

Okul yöneticileriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin belirtilen yorumlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Yönetici 2: “...Bu öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesinde herhangi bir kriterimiz yok maalesef her sınıfta eşit sayıda yabancı uyruklu öğrenci bulunması sağlayabildiğimiz tek kriter. Ayrıca %10 oranında devamsız öğrencimiz bulunmakta. Bu durumdan kaynaklı sıkıntılar yaşanıyor. Adres kayıtları da sıkıntılı oluyor. Velilere ulaşmakta sıkıntı yaşıyoruz.”

Yönetici 3: “...Öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesinde dil seviyesi dikkate alınamıyor. Sadece sayılarını diğer tüm sınıflara eşit olacak şekilde ayarlamaya çalışıyoruz. Bu bazen sorun oluyor tabii. İşin açıkçası çocuklar da önemsemiyorlar. Çoğunda “zaten gideceğiz, benim zaten bir dilim var, Türkçe öğrenmeme gerek yok” düşüncesi hâkim. Bu yüzden süreçte tam olarak verim alınamıyor.” Okula devam etmelerini sağlama konusunda çok zorlanıyoruz. Biz çabalıyoruz ama onlar gelmiyorlar. Ekonomik sebeplerden ötürü çalıştıklarını söylüyorlar. Zaten her türlü sınıf geçiyorlar, caydırıcılık yok. Ayrıca velilere kesinlikle ulaşamıyoruz. Çünkü adreslerinde bulamıyoruz. Çok sık nakil aldırıyorlar. Dil bilmiyorlar, iletişim kuramıyoruz. Veli toplantılarına bile gelmiyorlar, onlar da istekli değiller. Bu durum da bizi zor durumda bırakıyor. Hatta Türk öğrencileri de olumsuz etkiliyor.

Okul yöneticileriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Yöneticilerin Sundukları Çözüm Önerileri (N=5)*

<i>Tema: Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunlara yönelik yöneticilerin çözüm önerileri</i>			
<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğrenci ve aile kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri	Hedef, istek ve motivasyon sağlanması için teşvik edici çalışmaların yapılması	5	50
	Okul-Aile iş birliğinin sağlanması	5	50
	TOPLAM	10	100
Eğitim sistemi kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri	Türkçe öğretimini destekleyici uygulamaların güncellenmesi	3	75
	Kültürel farkındalık çalışmalarının yapılması (müzikler, oyunlar, belirli gün ve haftalar vb.)	1	25
	TOPLAM	4	100

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin yaşadıkları kendilerinden ve ailelerinden kaynaklı sorunlara ilişkin yöneticilerin çözüm önerilerinin *hedef, istek ve motivasyon sağlanması için teşvik edici çalışmaların yapılması* (5, %50), *okul-aile iş birliğinin sağlanması* (5, %50) olarak tanımlandığı görülmektedir. Eğitim sistemi kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin ise *Türkçe öğretimini destekleyici uygulamaların güncellenmesi* (3, %75) ve *kültürel farkındalık çalışmalarının yapılması* (1, %25) olarak tanımlandığı görülmektedir.

Okul yöneticileriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin belirtilen önerilerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Yönetici 1: “...Aile desteğinin önemli olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla önce onları sürece dâhil etmeliyiz. Yani belki halk eğitimler aracılığıyla ailelerle iş birliği sağlanabilir.”

Yönetici 5: *Türkçe öğretim sürecinin planlama aşamasında ekonomik nedenlerden dolayı çalışmak zorunda olan öğrenciler göz önünde bulundurulmalı diye düşünüyorum. Belki destek personellerin sayısı artırılabilir. Çünkü bu personeller velilerle iletişimi sağlıyor. Velileri sürece dâhil edebilirsek daha faydalı ve hızlı sonuç alabiliriz. Ayrıca şöyle bir önerim de var; bir seyahatimde dikkatimi çekmişti. Keşke bizim ülkemizde de böyle olsa demiştim. Sınıra yakın bölgelerde okullar ayarlanabilir. Yabancı uyruklu öğrenciler önce bu okullara alınırsa burada uyumla ilgili sorunları daha rahat aşabilirler. Böylece Türk kültürüne aşina olmaları ve Türkçe öğrenmeye yönelik becerilerinin gelişmesi sağlanabilir. Sürecin sonunda öğrenciler için hazırlanan özel bir raporla bizim okullara yerleştirilirlerse şu an yaşanan sorunların büyük çoğunluğu çözüme kavuşur diye düşünüyorum.*

4. Tartışma ve Sonuç

Yabancı uyruklu öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde kelime dağarcıklarının yetersiz olması, hata yapmaktan korkma, konuşurken kaygı duyma ve/veya komik duruma düşme gibi duyuşsal sorunlar ile konuşmacının söylediğini takip edememe, okuduğunu anlayamama, söyleneni zamanında ve eksiksiz yazamama olarak kendilerinden kaynaklı sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğrenme sürecinde sorun yaşanmasına neden olan kelime dağarcığının yetersiz olması faktörü öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik yeteri kadar istekli olmamaları, hedef dile kelime dağarcığının gelişeceği kadar maruz kalınmamasıyla

ilişkilendirilebilirken; duyuşsal hazırbulunuşluğun oluşmamış olması yabancı uyruklu öğrencilerin herhangi bir intibak programına tabi tutulmadan Türk öğrencilerle aynı okullarda ve aynı sınıflarda öğretim faaliyetlerine dâhil edilmiş olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Literatür tarandığında elde edilen sonuçlarla paralellik gösteren bazı çalışmalara rastlanmıştır (Doğan ve Özdemir, 2019; Yörüsün, Kardaş ve Erdoğan, 2016; Maden ve İşcan, 2015). Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadığı bir diğer sorun ise hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı olarak Türkçe dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi ve dil bilgisi kurallarına uygun yazılı cümle kurulamaması/ paragraf yazılamaması şeklinde ifade edilmiştir. Dil bilgisi kurallarının soyut ve karmaşık kavramlar içerebilmesi ve özellikle analitik düşünmeye, soyutlama yapmaya alışık olmayan öğrenciler için zorlayıcı olabilmesi, ana dil ile hedef dildeki dil bilgisi yapılarının (yapım ve çekim ekleri) farklılık göstermesi dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi sorununun nedeni olarak düşünülebilir. Alan yazında konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğrencilerin ana dillerinin hedef dilden farklı bir dil ailesine bağlı olması nedeniyle Türkçe dil bilgisi kurallarını öğrenmede ve dil bilgisi farklılıklarını kavramada sorun yaşandığı vurgulanmıştır (Moralı, 2018; İbragiç, 2017; Maden ve İşcan, 2015).

Türkçe öğrenme sürecindeki yabancı uyruklu öğrenciler kelime dağarcığının yetersiz olmasından kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin seviyelerine uygun Türkçe kitapların okunması, çevrimiçi uygulamalardan yararlanılması, unutulmuş kelimelerin tarif edilmesi, resmedilmesi, eş ya da zıt anlamlısının söylenmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin ana dili Türkçe olan kişilerle iletişim kurulması, konuşmacının daha yavaş konuşması ve gerektiğinde tekrar etmesi; duyuşsal alanda yaşadıkları sorunlara ilişkin ise özellikle heyecanlanan, telaffuz hatası veya yazım yanlış yapan öğrencilere telkinde bulunulması, öğretmen desteğinin ve/veya geri dönütün sağlanması, akran desteğinin sağlanması, özel ders/ kurs ve spor, sanat etkinliklerine katılımda bulunulması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin ebeveynleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları doğrultusunda aile desteği yetersizliği, öğrencilerin ayrımcılığa maruz kalmaları, ailelerin Türk okullarına göndermemesi nedenleriyle süreçte sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aile desteğinin eksik olması sorununun yaşanmasında ailelerin Türkçeyi bilmemeleri, ilgisiz olmaları ve Türkçe öğrenmenin kendi kültürlerini kaybetmek olarak düşünmeleri unsurlarının etkili olduğu söylenebilir. Koçoğlu ve Yanpar Yelken (2018), Levent ve Çayak (2017) ve Mercan Uzun ve Bütün (2016)'ün çalışmaları bu sonuçları destekler nitelikte olup dil sorunundan ötürü ebeveynlerle iletişim kurulamadığı, okullarda yaşanan sorunların çözülemediği ifade edilmiştir. Ayrıca ebeveynler öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken sorun yaşadıklarını ve yaşanan bu sorunun en çok konuşma ve yazma beceri alanlarında kendini gösterdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin konuşurken sorun yaşamalarının nedenleri arasında telaffuz sıkıntısı, akıcı konuşamama, Türkçe kelimeleri öğrenememe, unutulmuş kelimeler için uygun sözcüğü bulamama faktörleri sıralanabilir. Yapılan alanyazın taramasında uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin incelendiği çalışmalar arasında bu bulguları destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır (Akarçay ve Direkci 2022; Karabulut ve Karabulut, 2021).

Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin ebeveynler özel öğretmen/ dil kursu desteği, aile desteği/ ilgisi ve Türk okullarında eğitim alınması, ana dili Türkçe olan kişilerle iletişim, Türkçe dizi/ film izlenmesi, müzik dinlenmesi, günlük tutulması, dil seviyesine uygun kitap okunması yönünde önerilerde bulunmuştur.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmelerinde değişen sınav sistemine uyum sağlanamaması ve öğrencilerin sınıflara dağılımında dil seviyesinin dikkate alınmaması yönünden eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil seviyeleri de dikkate alındığında ortak sınavlara tabii tutulmalarının bu öğrenciler için zorlayıcı olabileceği düşünülebilir. Sevim ve Yılmaz (2024) tarafından yeni sınav sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışması da bulguyu destekler niteliktedir. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğrenciler ve ebeveynler gibi öğretmenlerden elde edilen veriler ışığında aile desteğinin yetersizliği, öğrencilerin ayrımcılığa maruz kalmaları bakımından süreçte sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılrken; öğrencilerin aile ekonomisine katkıda bulunmak durumunda olmalarından kaynaklı çalışmak zorunda olmaları nedeniyle Türkçe öğrenme sürecinde sorun yaşandığı sonucuna varılmıştır. Ailelerin maddi refahını ve çocukların sosyal uyumu arasındaki ilişkinin incelendiği ve farklı etnik gruplardan öğrencilerin dahil edildiği bir araştırma ekonomik düzeyin düşük olmasının ebeveynleri psikolojik olarak olumsuz yönde etkilediğini ve yaşanan bu durumun çocukların topluma uyum sağlamalarında önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Mistry, Vandewater, Huston, & McLoyd, 2002). Öğrenciler ve ebeveynlerden elde edilen sonuçlarla paralel olarak öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda da Türkçe dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi ve fonolojik farklılıklardan kaynaklı sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Albayrak (2016) ve Melanlıoğlu (2012) tarafından yürütülen çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır.

Öğretmenler öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin ana dili kullanımının kısıtlanması, isteksiz öğrenciler için motive edici çalışmalar yapılması ile kelime dağarcığı ve 4 temel beceri alanının geliştirilmesine yönelik bireysel etkinlikler yapılması yönünde önerilerde bulunurken; hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı sorunlara ilişkin ise çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması, okuma ve yazma etkinliklerinin artırılması önerilerinde bulunmuşlardır. Süreçte yaşanan diğer sorunlara ilişkin ailelerin bilinçlendirilerek desteklerinin sağlanması, sınıf dağılımında dil seviyelerinin dikkate alınması ve süreçte akran desteğinin sağlanması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Okul yöneticileri ülkemize çeşitli sebeplerle göç etmiş yabancı uyruklu öğrencilere Türk öğrencilerle beraber aynı okul ve sınıflarda eğitim verildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrenciler sınıflara yerleştirilirken sayılarının tüm sınıflara eşit şekilde dağılmasını sağlamak dikkate alınan tek kriter olarak belirtilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf dağılımında hazırbulunuşluğun dikkate alınamamasının nedeni sınıf mevcutlarının fazla olması sebebiyle her öğrenciye özel ilgi gösterilerek dil seviyelerine göre sınıf atamalarının gerçekleştirilmesinin zor ve zaman alıcı olmasından kaynaklı olabilir. Çalışma bulgusuna paralel olarak Koçoğlu ve Yelken (2018) ile Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Yöneticilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda okullarda yalnızca Suriye uyruklu öğrencilerin yararlandığı PIKTES kapsamında birtakım uygulamaların gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Turan ve Solak (2023) gerçekleştirdikleri çalışmada PIKTES projesi kapsamında ilköğretim 3. Sınıf düzeyindeki Suriyeli öğrenciler için uyum sınıfları oluşturulduğunu; bunun yanı sıra 5., 6., 7. ve 8. Sınıflarda öğrenim gören öğrenciler için okul derslerine katkı sunmak amacıyla Telafi Eğitim Programı adı altında uygulamaya devam edildiğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak yöneticiler okul-aile iş birliğinin sağlanamamasının da süreçte sorun yaşattığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin Türkçe bilmemeleri ve sürece dair ilgisiz kalarak olumsuz tutum sergilemeleri bu sorunun nedeni olarak kabul edilebilir. Literatür tarandığında göçmen ebeveynlerin hem çocuklarıyla ilgili tüm davranışlar üzerinde

hem de öğrencilerin ders çalışma ve okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli bir rol oynadıkları yapılan çalışmalarca belirtilmiştir (Boylu ve Çal Işık, 2020; Güngör ve Şenel, 2018).

Genel olarak bakıldığında okul yöneticileri yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde yaşanan sorunların aşılması için okul-aile iş birliğinin sağlanması, öğrencilerin okul öncesinde dil kursuna tabi tutulmaları, sınıf dağılımında dil seviyelerinin dikkate alınması, Türkçe öğretimini destekleyici uygulamaların güncellenmesi ve kültürel farkındalık çalışmalarının yapılması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

5. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle uygulamalara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmaktadır:

- Çalışmada Türkçe öğrenme sürecini desteklemek adına gerçekleştirilen uygulamalardan sadece Suriye uyruklu öğrencilerin yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemize Suriye’den göçle gelen öğrencilerin yararlanabildiği PIKTES gibi destek programlarının veya kursların başka ülkelerden gelen öğrenciler için de düzenlenmesi sağlanabilir.
- Süreçte yaşanan duyuşsal hazırbulunuşluk sorunlarının çözümü için bu öğrencilerin okullara kabulünden önce bir intibak programına tabi tutulmaları sağlanabilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanması ve dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımlar hakkında okul yöneticileri ve Türkçe öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmaktadır:

- Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları zorlukların zaman içindeki değişimini inceleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin kendi özelinde yaşanan sorunlar ve deneyimlere yönelik fenomenolojik araştırmalar yapılabilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğretme sürecinde kullanılan Türkçe öğretim programlarının uygulama aşamasında yaşanan sorunların belirlenmesi ve belirlenen sorunların çözümüne ilişkin öğretmenlerle durum çalışmaları yapılabilir.

Kaynaklar

- Akarçay, A., ve Direkci, B. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 284-300.
- Akay, C., ve Uzun, N. B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe’nin öğrenme sürecinde dil becerileri açısından duyulan kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14062>.
- Aktaş, Ş. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. Pegem Akademi.

- Albayrak, F. (2016). *Moğolistan'da Türkçe Öğretiminin Geçmişi, Bugünü ve Geleceği. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar 1, 2.*
- Ateş, E., ve Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS International Journal Of Society Researches*, 15(26), 4563-4579.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Aytekin, H., ve Ateş, E. (2022). Küreselleşme ekseninde kültür ve dil olgusu. *The Journal Of Academic Social Science*, 129(129), 14-26.
- Biçer, N., Çoban, İ., ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk üniversitesi örneği. *Journal Of International Social Research*, 7(29).
- Boylu, E., ve Çal Işık, P. (2020). Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1113-1128.
- Büyükaslan, A. (2007). *Yabancı dil Türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: Bilişim uygulamaları, çözüm önerileri.* Department D" etudes Turques Turcologue u-strasbourg, Strasbourg, 30(05), 2015.
- Doğan, S., ve Özdemir, Ç. (2019). Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 124-141.
- Güngör, F., ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilköğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- İbragiç, İ. (2017). *Bosna Hersek'te ilköğretimde yabancı dil olarak Türkçe A düzeyinde yazma sorunları.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Karabulut, N. G., ve Akın Karabulut, B. (2021). Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerin dil ihtiyaçlarının öğretmen görüşleri üzerinden belirlenmesi: Ankara örneği. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(5), 45-62.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Koçoğlu, A., ve Yelken, T. Y. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131-160.
- Kumar, M., & Moledina, A. (2017). *Mobility studies: An inclusive interdisciplinary approach to understanding migration.* Challenging Borders.
- Levent, F., ve Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 21-46.
- Maden, S., ve İşcan, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* 3(5), 23-37.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılar Türkçe öğrenenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: .nitel bir araştırma. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or*

Turkic, 7(4b), 2401-2411.

<https://trdizin.gov.tr/publication/show/pdf/paper/TWprMk1ESTNOdz09>.

- Mercan Uzun, E., ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Mistry, R. S., Vandewater, E. A., Huston, A. C., & McLoyd, V. C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73(3), 935-951.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449.
- Özer, S., ve Akay, C. (2022). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme zorlukları: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 711-747.
- Özer, Y. Y., Komsuoglu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- Pan, L. V., ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 79-97.
- Sevim, O., ve Yılmaz, D. (2024). 2023 tarihli Türkçe dersi sınav uygulamalarındaki değişikliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 148-167.
- Turan, Ö., ve Solak, Ö. (2023). Yabancılar Türkçe öğretimi kapsamında Piktes'in değerlendirilmesi: Bursa ili örneği. *Aydın TÖMER DİL Dergisi*, 8(2), 331-358.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Yörüsün, S., Kardaş, M.D., ve Erdoğan, T. (2016). Kosova'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş.Çobanoğlu, M. Balcı, İ.Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M.Kurt, İ.Erdem,H.Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Bilav, M. Ülker (Ed.) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* (349-382). Kültür Sanat Basımevi.
- Zencirkıran, M. (2016). *Sosyoloji*. Dora Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The concept of mobility, which has entered our lives with the increasing interaction in economic, social, cultural, political, and educational fields worldwide, is closely related to the current process of globalization. With globalization, communication and transportation technologies have developed, accelerating the movement of people and information. When we look at this situation in the context of Turkey, the country's geopolitical position, its historical relations with other nations, its historical and geographical beauties, as well as its presence in the fields of industry, commerce, and trade have elevated Turkish to the status of a language to be learned, and with it, the process of learning and teaching Turkish as a foreign language has become increasingly important.

This study aims to identify the international students' Turkish learning process and the problems encountered and offer solutions to the stated problems in line with the ideas expressed by the students, parents, Turkish teachers, and school/institution administrators included in the study. The study is thought to contribute to the literature as it aims to shed light on the problems that international students encounter in the Turkish learning process from the perspective of different sources.

Method

In this study, an embedded single case study, one of the qualitative research methods, was used. According to Yin (2009), a case study involves an in-depth examination of a contemporary phenomenon within its real-life context using multiple sources of evidence, and it is a linear but iterative process. In an embedded single case study, there are numerous sub-units within a single main case, and it is important to examine these sub-units separately.

The study was conducted during the 2023-2024 academic year with the participation of 15 international students, 15 parents, five Turkish teachers and five school administrators at the primary and secondary education levels of schools in the central districts of a province. The data was gathered from the students, parents, Turkish teachers and school administrators through semi-structured interviews and focus group interviews with Turkish teachers to describe the Turkish learning process. Data obtained from semi-structured interviews were analyzed using content analysis, while focus group discussions were transferred verbatim.

Findings

Semi-structured interviews with international students revealed that they faced challenges such as limited vocabulary, difficulties in understanding grammatical rules, and a fear of making mistakes due to phonological differences and getting excited when expressing themselves. Additionally, students reported problems with following the speaker, comprehending reading materials, cultural differences and adaptation, and lack of family support. Parents reported that their children experienced discrimination and had difficulty understanding when people spoke too quickly, leading to a reluctance among families to send their children to Turkish schools. Teachers reported problems arising from the inability to adapt to the changing examination system, the lack of consideration for language proficiency in class placement, and students' lack of individual effort. Also,

they stated that there are problems in the process due to the students' lack of vocabulary and their inability to write what is said and express themselves in writing. Interviews with administrators revealed that difficulties were encountered due to the lack of school-family collaboration, student absenteeism and disregard for students' readiness while placing them in classes. In addition, administrators stated that there are no studies for all international students in schools and that the studies are only for Syrian students within the scope of PIKTES.

In general terms, participants recommended to overcome the problems experienced by international students in the process of learning Turkish, reading Turkish books appropriate to their level, using online applications, practicing speaking with Turkish native speakers, participating in private lessons/courses and sports and art events, studying in Turkish schools, providing teacher support, ensuring school-family cooperation, considering the language levels of international students while placing them in classes, updating applications that support Turkish teaching and organizing Turkish courses for families to support the development of Turkish grammar skills.

Discussion and Results

The factor of insufficient vocabulary, which causes problems in the Turkish learning process, can be linked to students' lack of sufficient motivation to learn Turkish and insufficient exposure to the target language for the vocabulary to develop, while the lack of emotional readiness can be linked to the fact that international students are included in teaching activities in the same schools and classes with Turkish students without being subjected to any adaptation program. Another problem encountered by students learning Turkish is difficulty understanding Turkish grammar rules. This is often due to the abstract and complex nature of these rules, as well as the grammatical differences between the native and target languages. The other problem experienced in the process is the lack of family support. Reasons for this include parents' lack of Turkish language proficiency, their lack of interest, and their belief that learning Turkish would lead to the loss of their own culture. Considering the students' language proficiency, it is reasonable to assume that standard exams may be difficult. Given students' language proficiency range, it is reasonable to assume that standard exams may be difficult for them.

Recommendations

Based on the results obtained from the study, the following recommendations are offered for practices;

- Support programs or courses like PIKTES, currently available to Syrian students who have migrated to our country, can also be organized for students from other countries.
- To address the emotional readiness issues experienced during this process, it is possible to ensure that these students undergo an adaptation program before enrolling in schools.
- In-service training can be provided to school administrators and Turkish teachers on integrating international students into the Turkish education system and innovative approaches to language teaching.

- Longitudinal studies can be conducted to examine the changing challenges faced by international students in learning Turkish over time.

Based on the results obtained from the study, the following recommendations are offered for researchers;

- Longitudinal studies can be conducted to examine the changing challenges faced by international students in learning Turkish over time.
- Phenomenological research can be conducted to explore the specific problems and experiences of international students.
- Case studies can be conducted with teachers to identify and address the challenges encountered in implementing Turkish language teaching programs for international students.

Yayın Etiği Beyanı

Yapılan bu çalışma kapsamında Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan 07.12.2023 tarih ve 2556274 sayılı etik kurul onayı doğrultusunda İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 08.01.2024 tarih ve E-34776202-605.01-93794762 sayılı yazısı ile izin alınmıştır. Bu çalışmanın planlanmasından, uygulanmasından, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci Yazar %50, İkinci Yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.



Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Cinsel Eğitim Konulu Lisansüstü Tezlerin Sistematik Derlemesi

A Systematic Review of Postgraduate Theses on Sexual Education for Individuals with Special Needs

Zekai Alper ALP

Arş. Gör. ♦ Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Zihin Engelliler Eğitimi ♦ zakaialp@erciyes.edu.tr ♦
ORCID: 0000-0002-1959-1643

Aslıhan SEZİK

Uzm. Öğrt. ♦ MEB Şair Zihni Ortaokulu, Özel Eğitim ♦ sezikaslihan@gmail.com ♦ ORCID: 0000-0002-6504-8756

Funda AKSOY

Doç. Dr. ♦ Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim ♦ fundab@anadolu.edu.tr ♦
ORCID: 0000-0001-6063-6631

Özet

Cinsel eğitim, bireyin kendisinde meydana gelen değişiklikleri anlayabilme ve bu değişikliklere uygun davranma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan önemli bir alandır. Bu önem doğrultusunda son yıllarda özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimleri konulu lisansüstü tezlerin sayısı artış göstermiştir. Bu sistematik derleme çalışmasında Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik yürütülen lisansüstü tezlerin betimsel ve yöntemsel açıdan incelenerek özel eğitim alanında cinsel eğitime yönelik kavramsal bir çerçeve sunmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında 2025 lisansüstü teze ulaşılmış dahil etme ve dışlama kriterlerine uygun 21 lisansüstü tez betimsel ve yöntemsel açıdan müdahale içeren ve müdahale içermeyen tezler olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular; incelemeye dahil edilen tezlerin en çok zihinsel yetersizliği olan bireylerle yürütüldüğü, özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimleri ile ilgili müdahale içermeyen tezlerde genellikle ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelendiği ve en çok tarama modeli ile yürütüldüğü, müdahale içeren tezlerde en çok tek denekli araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve uygulanan müdahalelerin katılımcılar üzerinde etkili olduğu, çalışmaların çoğunda güvenilirlik verilerinin toplandığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular alan yazındaki diğer çalışmaların bulguları ile tartışılmış ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel Gereksinimli Birey, Özel Eğitim, Cinsel Eğitim, Lisansüstü Tez, Sistematik Deleme

Abstract

Sexual education is an important field that aims to improve the individual's ability to understand the changes they experience and adapt accordingly. Reflecting this importance, the number of postgraduate theses on sexual education for individuals with special needs has increased in recent years. This systematic review aimed to present a conceptual framework for sexual education within special education by examining the postgraduate theses on the sexual education of individuals with special needs in Turkey, focusing on both descriptive and methodological aspects. Therefore, 2025 postgraduate theses were accessed from the National Thesis Center of the Council of Higher Education database, and 21 postgraduate theses meeting the inclusion and exclusion criteria were examined descriptively and methodologically in two groups: with and without intervention. The findings of the study revealed that the majority of the theses included in the review focused on individuals with intellectual disabilities. The views of parents and teachers were generally examined in theses that did not include interventions on sexual education of individuals with special needs.

and were mainly conducted with the survey model. Single-subject research methods that included interventions were primarily used in these studies. The interventions applied were found effective for the participants, and reliable data were collected in most studies. The findings obtained from this study were compared with existing literature, and suggestions were made for future research.

Keywords: Individual with Special Needs, Special Education, Sexual Education, Graduate Thesis, Systematic Review

1. Giriş

Cinsellik, bireylerin değerleri, tutumları, duyguları, davranışları ve sosyal etkileşimleri sonucunda oluşan biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel faktörlerden etkilenen bir olgudur (Kardeş ve Güney-Kahraman, 2018). Cinselliğin fiziksel, duygusal ve sosyal bağlamlardan etkilenmesi cinsellikle ilgili tanımları da çeşitlendirmektedir. Bu konuyla ilgili Artan (2002) cinselliği üreme ve üremeye eşlik eden fizyolojik süreçlerden oluştuğunu ifade ederken Schaafsma ve diğerleri (2015) ve Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ, 2010) cinselliğin arzuların bir ifadesi ve kişinin cinsellikle ilgili fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak tam iyi olma halinin cinsel açıdan sağlıklı olunduğunun göstergesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara göre cinsellik, yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır ve bireylerin yaşamlarında geniş etkilere sahiptir. Cinsellik yaşamın bütününe kapsamı ve önemli etkilere sahip olmasına rağmen genellikle sosyal çevreden ve gizli olarak öğrenilmektedir (Tuzcuoğlu vd., 2024). Cinselliğe dair bilgilerin sosyal çevreden ve gizli öğrenilmesi bireylerin cinsellikle ilgili doğru bilgileri edinimlerini sınırlandırmakta dolayısıyla uygun olmayan cinsel davranışlara yöneltmekte, tutumlarını etkilemekte ve cinsel yolla bulaşabilecek hastalıklara yakalanma riskini artırmaktadır (Lantz & Ray, 2020). Cinsellikle ilgili yanlış bilgi ve deneyim ediniminin olumsuz sonuçlara yol açtığı alanyazında çeşitli çalışmalarla desteklenmektedir. Konuyla ilgili Karabulutlu ve diğerleri (2011) tarafından yürütülen çalışmada üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun cinsellik konularını açık şekilde ifade edilmemesinin kız öğrencilerin menstrüasyondan utanma ve suçluluk duyma, erkeklerin ejakülasyonda şaşkınlık ve suçluluk duyma duygularını hissetmelerine neden olduğu bildirilmektedir. Bill (2003) tarafından yapılan çalışmada ABD’de yaşayan ergenlerin cinsel yolla bulaşan hastalıklarla ilgili okul ortamlarından bilgi edinmelerine rağmen doğum kontrolü yöntemlerine yönelik uygulamaları yeterli düzeyde gerçekleştirmedikleri görülmüştür. Özel gereksinimli bireyler açısından cinsel eğitimin önemini ortaya koymak amacıyla yürütülen bir çalışmada ise yetersizlikleri nedeniyle cinsel problem davranış sergileyen bu bireylerin toplumdan dışlandıklarını hissetmeleri nedeniyle cinselliğe karşı olumsuz tutum geliştirdikleri ve karşılaştıkları bu sorunların üstesinden gelebilmek için gerekli eğitim ve desteğin sunulmasını istediklerinden bahsedilmiştir (Fitzgerald & Withers, 2011).

Cinsel eğitim cinsellikle ilgili üreme süreçlerinin gelişimi ve işlevi hakkında fizyolojik bilgiler sunma, bağlama uygun davranışları edinme, cinsel istismardan korunma ve başkalarının mahremiyetine saygı duyma gibi geniş konu alanlarına sahiptir (Çakşak, 2018). Cinsel eğitimin cinsellikle ilgili bilgiler ve becerilerin edinimi hakkında konu alanlarına sahip olması yalnızca okullarda bu eğitimlerin sunulacağı gibi bir düşüncenin algılanmasına neden olmaktadır (Paulauskaite vd., 2022). Oysaki bireyler okul dışında çeşitli ortamlarda kendi deneyimleri ile cinselliğe dair bilgileri edinerek cinsel eğitimlerini devam ettirebilirler. Ancak bu durum özel gereksinimli bireylerin tanıya özgü farklılıkları, anlama ve kavramadaki sınırlılıklarından dolayı tipik gelişimli akranlarına göre farklılık gösterebilir ve cinselliğe dair bilgileri edinimlerini zorlaştırabilir (Alzahrani, 2024). Özel gereksinimli bireylerin bilgi ediniminde yaşadıkları bu sınırlılıklar, cinsellikle ilgili konulan sınırlamaları anlayamadan ve davranışların sonuçlarını tahmin edemeden akranlarını taklit ederek deneyim yaşamalarına neden olabilir (Sullivan, 2014). Özel gereksinimli bireylerin bu deneyim girişimleri kendilerine zarar gelebileceği endişesi ile aileleri tarafından sınırlandırılmaktadır (Shandra & Chowdhury, 2012).

Sınırlamalar sonucunda cinsel deneyim isteklerini bastırmak zorunda kalan özel gereksinimli bireyler cinselliğe karşı olumsuz tutum geliştirebilirler veya cinsel deneyimi gizli yaşamak isteyerek çevrelerindeki kötü niyetli kişilerin cinsel istismarlarına maruz kalabilirler (Eastgate vd., 2011). Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin zarar görebilecekleri endişesi ile cinselliklerine sınır koymak yerine ihtiyaçları doğrultusunda cinsel eğitimden faydalandırılmaları gelişimlerini tamamlamalarına yardımcı olmasının yanı sıra cinsel istismar riskine karşı önlem alınması açısından da faydalı olacaktır.

Özel gereksinimli bireylerin yaşamlarında oldukça önemli etkiye sahip olan cinsel eğitim alanı araştırmacılar tarafından son yıllarda merak konusu olmuş ve cinselliğe ilişkin becerilerin kazandırılmasının önemi vurgulanarak bu konuyla ilgili çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Alanyazında cinsel eğitim ile ilgili farklı becerilerin kazandırılmasına ilişkin çalışmalar incelendiğinde; özel gereksinimli bireylere menstrüel hijyen becerilerinin öğretimine yönelik Gül (2020) tarafından ortopedik gereksinimli kadınlara genital hijyen becerilerinin web tabanlı eğitimlerle kazandırıldığı, Öncül ve Yücesoy-Özkan (2010) tarafından orta ve ileri düzeyde zihinsel yetersizliği olan kadınlara menstrüel bakım becerisinin öğretildiği görülmektedir. Mastürbasyon becerilerinin öğretimine yönelik Akın-Bülbül (2012) tarafından yürütülen çalışmada zihinsel yetersizliği olan ergenlere anne ve babaları aracılığıyla hedeflenen becerinin kazandırıldığı görülmektedir. Cinsel istismara yönelik Uçar-Ramussen ve Çiftçi-Tekinarslan (2024) tarafından zihinsel yetersizliği olan bireylere bilişsel süreç yaklaşımı ile cinsel istismardan korunma becerileri kazandırılmıştır. Cinsel eğitim becerilerine ilişkin başka bir çalışma ise Öcal (2021) tarafından yürütülmüş ve zihinsel yetersizliği olan bireylere aile eğitimi aracılığıyla mahremiyet becerilerinin kazandırıldığı görülmüştür.

Cinsellik tüm bireylerin yaşamlarında önemli etkilere sahip olmasına rağmen toplumların inanç, kültürel yapı ve ekonomi gibi nedenlere bağlı olarak hakkında konuşulmaması gereken bir tabu olarak kabul edilmektedir (Jahoda & Pownal, 2014). Cinselliğin gizli tutulması gerektiği ile ilgili bu ön yargı uygun cinsel davranışları edinmede sorun yaşayan özel gereksinimli bireyleri daha güç duruma düşürmektedir (Kılınç, 2023). Çünkü özel gereksinimli bireyler toplumsal ortamlarda uygun olmayan cinsel davranış sergilediklerinde cinselliğe düşkün bireyler olarak tanımlanmakta veya cinselliklerinin göz ardı edilmesi gerektiği gibi yargılarla karşılaşmaktadır (Çakmak ve Çakmak, 2012). Cinselliğe ve özel gereksinimli bireylerin uygun olmayan cinsel davranışlarına yönelik geliştirilen bu toplumsal tutum özel gereksinimli bireylerin cinsel gelişimlerini ve bu bireylere özgü cinsel eğitim uygulamalarının programlanması üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır (Yıldız, 2019). Alan yazında cinselliğe ve cinsel eğitime ilişkin tutumların incelendiği çalışmalarda bazı toplumlarda bireylerin cinsellikle ilgili konuları aileleri ile konuşamadıkları ve bununla ilgili konuların yaşadıkları toplumda ayıp olarak nitelendirildiği görülmektedir (McCann vd., 2019). Dahası yapılan çalışmalar cinselliğin toplumda hala bir tabu olduğu, özellikle özel gereksinimli bireylerin yetişkin olsalar bile aileleri tarafından cinsel deneyim yaşamalarının ve yanlarında cinsellik hakkında konuşmalarının yasaklandığını bildirmektedir (Shandra & Chowdhury, 2012). Ülkemizde de bahsedilen çalışmaların bulgularına benzer olarak Karabey ve Müftüoğlu (2006) cinsel sorunların en önemli nedenlerinin başında toplumun cinselliğe karşı olumsuz ön yargılarının olduğu, bu durumda eğitimsizlik ve bilgisizlikten kaynaklandığını ifade etmektedir. Dünyada ve ülkemizdeki eğitimsizliğe bağlı olarak gelişen ön yargıların çeşitli sorunlara yol açtığı görülmektedir. Bu nedenle her toplumun kendi kültürel koşullarına uygun olarak cinsel eğitime dair düzenlemeler ve uygulamalar yapması gerektiği söylenebilir.

Kısaca toplumsal yaşamda cinselliğe karşı geliştirilen olumsuz tutumlar özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını da etkileyerek bu bireylerin cinsellikleri ve cinsel eğitimleri görmezden gelinmektedir (Uzun, 2015). Bununla ilgili alan yazında yürütülen çalışmalarda; Davies ve diğerleri (2024) Kanada’da okul temelli cinsellik eğitimi Fricker’in (2007, s.8) epistemik adaletsizlik teorisi

bağlamında değerlendirmiş ve araştırma sonucunda özel gereksinimli bireylerin okul temelli cinsel eğitim almalarının yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. McCann, ve diğerleri (2019) tarafından zihinsel yetersizliği olan bireylere uygulanan ilişki ve cinsel eğitim programları ile ilgili zihinsel yetersizliği olan bireylerin görüşlerinin incelendiği çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim programlarına ilişkin olumlu görüş belirttikleri ancak gerekli eğitim desteklerine sınırlı erişim sağladıkları bildirilmiştir. Michielsen ve Brockschmidt (2020) tarafından yürütülen çalışmada Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) bölgesindeki özel gereksinimli çocukların cinsel eğitimleri önündeki engeller belirlenmiştir. Çalışmada özel gereksinimli bireylerin cinsel arzularının olmadığı algısı, eğitimcilere yönelik sınırlı destekler ve kapsamlı olmayan cinsellik eğitim programlarının engel olarak nitelendirildiği bildirilmiştir. Paulauskaite ve diğerleri (2022) tarafından yürütülen çalışmada ise zihinsel yetersizliği olan öğrencilere cinsel eğitim verilmediği ve diğer yaş gruplarına verilen cinsellik eğitimlerinin ise uygulamaya dönük olmadığı sadece bilgilendirici çalışmalar olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’de özel eğitim alanında cinsel eğitime yönelik derleme çalışmalarında; Eratay (2023) tarafından özel gereksinimli bireylerin cinselliklerinde özel gereksinim türlerine bağlı olarak karşılaşılan sorunlar yedi kategori altında incelenmiştir. Özel gereksinimli bireyler arasında zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin cinsel durumları ve sorunları, cinsel sağlık ve üreme sağlıkları, ebeveyn, öğretmen ve farklı uzmanların bu bireylerin cinsellikleri hakkındaki görüşleri ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda özel gereksinimli bireyler arasından en çok zihinsel yetersizlik ve OSB olan bireylerle cinsel eğitim çalışmaları yürütüldüğü ve cinsel eğitime yönelik çalışmaların 2000 yılı sonrasında hız kazandığı, araştırmalarda kullanılan yöntemlerin genellikle uygulamaya yönelik olmadığı nitel araştırma yöntemlerinin daha fazla tercih edildiği saptanmıştır. Erbaş ve Kurt (2022) tarafından yürütülen OSB olan bireylerin cinselliği, cinselliklerine bağlı olarak ortaya çıkan güçlükler, cinsel eğitim süreçlerinde kullanılabilecek müfredat içerikleri, öğretim uygulamaları ve bu konuda yürütülen araştırmalara ilişkin bilgi verici çalışmada; OSB olan bireylerin mastürbasyon, romantik ilişki kurma, teşhircilik, saldırma, cinsel taciz ve saplantılar gibi cinsel problem davranışlarının yaygınlık gösterdiği ailelerin ise OSB olan çocuklarına cinsel eğitim verildiğinde bu durumun onları tahrik edeceğini ve daha fazla cinsel davranışlara yöneleceklerini düşündükleri vurgulanmıştır. Ayrıca mevcut araştırmada OSB olan bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik müfredata ilişkin uygulamaların nasıl planlanacağı konusunda yeterli sayıda çalışma yürütülmediği ve bu alanda yürütülen araştırmaların ise genellikle görüş bildirmeye yönelik nitel çalışmalar olduğu görülmektedir. Alan yazında görüldüğü üzere genellikle zihinsel yetersizliği ve OSB olan bireylerin cinselliklerine yönelik araştırmalar yürütülmekte, bu araştırmalar nicelik bakımından son yıllarda artış gösterse de özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerini değerlendirme çalışmaları hala sınırlılık göstermektedir (Eratay, 2023). Özel gereksinimli bireyler için son derece önemli olan cinsel eğitim konusu ile ilgili çalışmaların farklı boyutları, özel gereksinim grupları, cinsel eğitimlerde sunulan müdahale biçimleri ile ele alınarak değerlendirilmesi bu bireylerin cinsel eğitimlerine yön verilmesi ve gerekli programlar için ihtiyaç duyulan uygulamaların geliştirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Lisansüstü tez çalışmaları ilgili bilim alanında gelecekteki araştırmalara yön veren çalışmalar olmasına rağmen (Mahood, Van Eerd & Irvin, 2014) hakemli dergilerde yayınlanmamaları nedeniyle gri literatür olarak adlandırılmaktadır (Adams, Smart & Huff, 2017). Özel eğitim alanında cinsel eğitime yönelik yürütülen çalışmaların kapsamını belirlemek ve kalitesini değerlendirmek gelecekte yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı ve uygulanacak müdahalelere yol gösterici olmasına, nitelikli personel yetiştirilmesine, özel gereksinimli bireylere ve ailelerine sunulacak eğitim hizmetlerinin geliştirilmesine ve ilerlemesine katkı sağlayacağı dikkate alındığında üretilen tezlerin incelenmesi özel eğitim alanı açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada Türkiye’de özel eğitim

alanında yapılan cinsel eğitime yönelik tezlerin yıldan yıla gösterdiği artış ve henüz özel eğitim alanında cinsel eğitime yönelik yürütülen tez çalışmalarını inceleyen bir çalışma ile karşılaşılması bu araştırmanın gereksinimi ortaya koymaktadır. Bu önem ve gereksinim doğrultusunda mevcut araştırma ile Türkiye’de özel eğitim alanında cinsel eğitime yönelik yürütülen tez çalışmaların incelenerek ve mevcut durumu ortaya konularak gelecekte atılması gereken adımlara yol gösterici olması amaçlanmıştır. Türkiye’de özel eğitimde cinsel eğitime yönelik mevcut durumun ve gelecekteki potansiyeli üzerine yürütülen tez çalışmalarının analiz edilmesi, bu alanda çalışan akademisyenler, eğitimciler ve politika uygulayanlar için önemli bilgiler sunmasının yanı sıra özel gereksinimli bireylerin cinselliklerine yönelik yürütülecek uygulamaların planlanmasına da katkı sunacaktır. Bu çalışmada Türkiye’de yapılmış özel eğitim alanında cinsel eğitim konularını barındıran lisansüstü tez çalışmaları (yüksek lisans ve doktora tezleri) kavramsal ve yöntemsel açıdan derinlemesine incelenerek aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik yürütülen tezlerde özel gereksinimli bireylerin özellikleri nelerdir?
2. Özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik yürütülen tezlerin yöntemsel özellikleri nelerdir?
3. Özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik yürütülen tezlerin etkililiklerine ilişkin bulgular nelerdir?

2. Yöntem

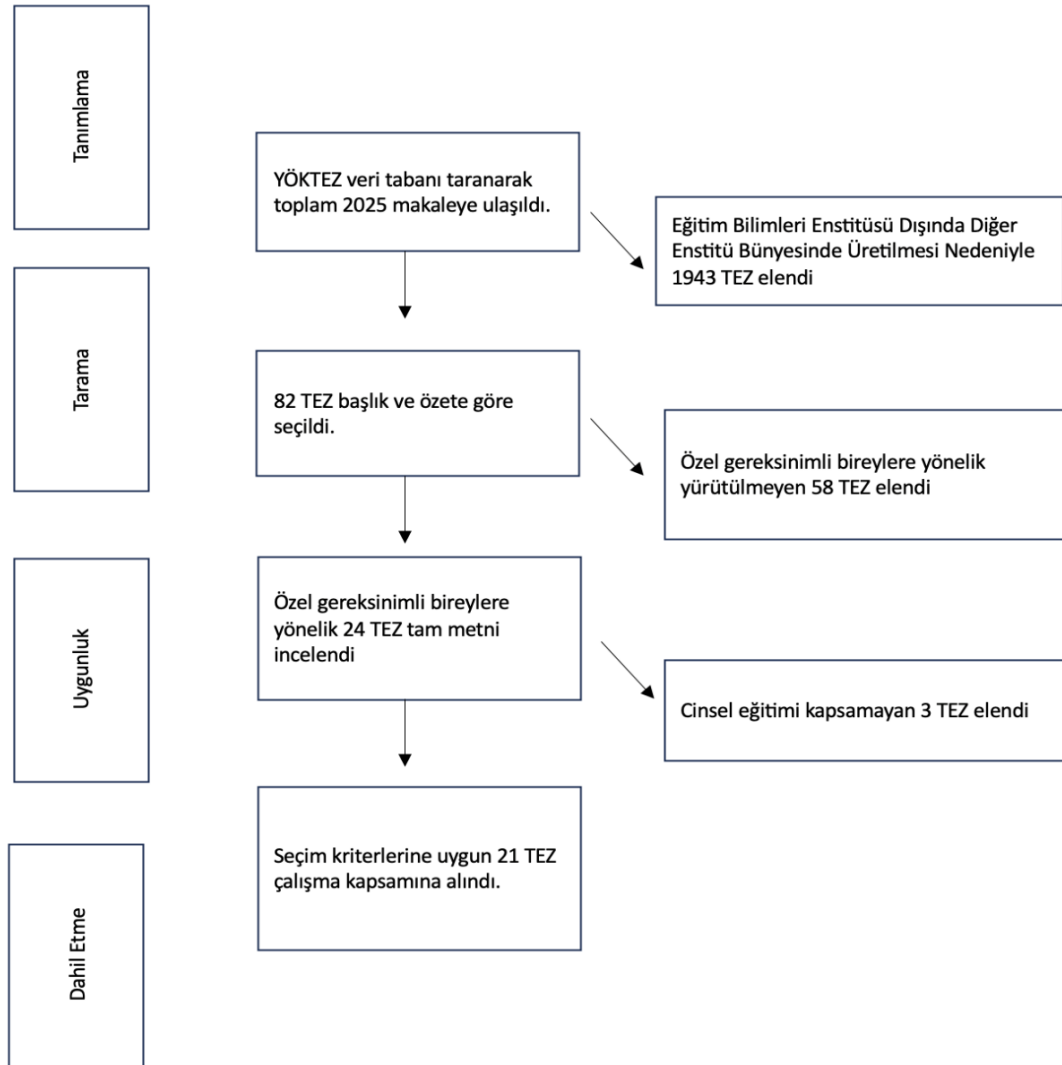
Yürütülen bu çalışma araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla sistematik derleme yöntemi ile tasarlanmıştır. Sistematik derleme, belirli bir konuda yanıt aranan sorulara belirlenen ölçütlere uygun olarak aynı konuda önceden yapılan araştırmaların sistemli ve yansız bir şekilde taranması ile geçerliliğinin değerlendirilmesi ve sentezlenmesidir (Çınar, 2021). Başka bir deyişle sistematik derleme; araştırma sorusunun önceden tanımlanması, araştırma konusunun kapsamı, hangi çalışmaların dahil edileceğinin belirlenmesi, ilgili araştırmaların tamamına erişim sağlamak için gereken özeni göstermek ve elde edilen araştırmalara tarafsız bir şekilde yaklaşımda bulunmak ve dahil edilen çalışmaları analiz etmek olarak tanımlanabilir (Lasserson vd., 2019). Kısaca objektif, tekrarlanabilir, doğrulanabilir, kapsamlı ve belli protokoller çerçevesinde yürütülmesi gereken bir araştırma yöntemidir (Peters vd., 2020). Bu doğrultuda mevcut araştırmanın yürütülmesinde Moher ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Page vd., (2020) tarafından güncellenen “sistematik incelemeler ve meta-analizler için tercih edilen raporlama örneği (PRISMA)” protokolünde yer alan basamaklar takip edilmiş ve protokol kapsamında raporlama işlemi için önerilen kontrol listesinde yer alan 27 madde dikkate alınmıştır. Bu basamaklar 1) araştırma amacının belirlenmesi, 2) tarama stratejisini oluşturulması, 3) taramanın yapılması, 4) incelemeye uygun çalışmaların ve kalitesinin belirlenmesi, 5) elde edilen verilerden dahil etme ve dışlama kriterlerine uygun olduğu düşünülen çalışmaların kaydedilmesi, 6) verilerin analiz edilmesi ve 7) raporlama şeklindedir (Aşık ve Özen, 2018).

2.1.İnceleme Protokolünün Oluşturulması

Yürütülen çalışmanın amacına uygun olarak araştırma sürecini betimleyen listede araştırma soruları, çalışmaların gözden geçirilme süreci, dahil etme ve dışlama kriterleri, tezlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi ve verilerin sentezlenmesi için protokol kullanılmıştır. Bu protokolün kullanılmasının amacı araştırmanın yürütülme sürecini kapsamlı hale getirmek, uygun verilerin kalitesini değerlendirmek ve raporlama işlemlerini kolaylaştırmaktır. Mevcut araştırma için oluşturulan inceleme protokolünde Moher ve diğerleri (2009) tarafından önerilen literatür inceleme basamakları takip

edilmiş, alan yazın taramasında uygun bulunan ve dahil edilen çalışmaların araştırma sürecinin şematik gösterimi Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Tezleri İnceleme Akış Şeması



2.2. Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

Dahil etme ve dışlama kriterleri McKenzie ve diğerleri (2019) tarafından önerilen araştırma sorularına yanıt verebilmesi ve özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerini konu alan tezlerin tamamına erişimin sağlayabilmesi dikkate alınarak belirlenmiştir. Yürütülen araştırmada özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimleri ile ilgili tezlerin kapsamını belirlemek için yıl sınırlaması olmadan yürütülen tez çalışmaları dahil edilmiştir. Araştırmacılar tarafından alan yazın dikkate alınarak belirlenen dahil etme ve dışlama kriterleri aşağıda sunulmuştur.

2.2.1. Dahil Etme Kriterleri

- (a) Tezlerin yalnızca özel gereksinimli bireylere yönelik yürütülmüş olması
- (b) Tezlerin eğitim bilimleri ya da sosyal bilimler enstitülerinde yayımlanmış olması
- (c) Tezlerin Türkçe veya İngilizce dilinde yazılmış olması

- (d) YÖKTEZ veritabanında erişilebilir olması

2.1.2.Dışlama Kriterleri

- (a) Teze erişim izni olmaması
(b) Tipik gelişimli bireylere yönelik yürütülmüş olması
(c) Tezlerin cinsel eğitim konusu içermemesi

2.3.Tarama Süreci/Ölçütleri Karşıllayan Tezlerin İncelenmesi

Yürütülen çalışmanın tarama sürecinde Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veritabanı kullanılmıştır. Anahtar kelimeler “özel gereksinimli birey, özel eğitim, cinsel eğitim, zihinsel yetersizlik, OSB, öğrenme güçlüğü, bedensel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği” olarak belirlenmiştir. Anahtar kelimeler belirlenirken daha önce cinsel eğitim derlemelerinde kullanılan anahtar kelimeler incelenmiş ve cinsel eğitim alanında yürütülen tüm tezlere erişim sağlamak için geniş alanları temsil eden anahtar kelimeler tercih edilmiştir. Tarama sürecini mevcut araştırmanın ilk iki yazarı oluşturulan protokole göre gerçekleştirmiştir. Tarama işlemi 07.07.2024 tarihinde sonlandırılmıştır.

Anahtar kelimeler tek tek tarama motoruna girilip aranacak alan kısmı “tümü” işaretlenerek tarama yapılmış ve 2025 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu lisansüstü tezlerin sağlık, eğitim bilimleri, kamu yönetimi, edebiyat, sosyal hizmetler, psikoloji, sosyoloji, işletme gibi disiplinlerde üretilen lisansüstü tezler olduğu gözlenmiştir. Bu tezler arasında eğitim ve öğretim konusu dışındaki tezler elendiğinde geriye 82 lisansüstü tez kaldığı görülmüştür. Eğitim ve öğretim alanında olan tezler kaydedilerek elde edilen tezler başlık ve özetlerine göre dahil etme ve dışlama kriterleri dikkate alınarak derinlemesine incelenmiştir.

2.4.Tezlerin Değerlendirilmesi

Araştırmanın bu aşamasında lisansüstü tezlerin başlık ve özetlerinin incelenme sürecinden geçip geriye kalan 82 tez araştırmanın dahil etme ve dışlama kriterlerine göre ilk iki yazar tarafından ilgililik, güvenilirlik ve kesinlik ölçütlerine göre incelenmiştir. İlgililik açısından; özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerini açıkça ifade etmesi, güvenilirlik açısından; tezlerin etkililik bulgularının güvenilir ve geçerli olması, kesinlik ise özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimleri ile ilgili derleme türünde olmamasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda 82 tez çalışmasından 24 tezin özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik yürütülmüş tez olduğu gözlemlenmiştir.

2.5.Verilerin Çıkarılması

Mevcut araştırma kapsamında incelenen tezler alan yazın bilgisi dikkate alınarak örneğin; Gülboy ve diğerleri (2024), Kratochwill ve diğerleri (2013), Teke ve Melekoğlu (2022) tarafından yürütülen çalışmalarda önerilen kodlamalar dikkate alınarak verilerin kodlanması (veri toplama tablolarının oluşturulması) gerçekleştirilmiştir. İlk iki yazar tarafından oluşturulan kodlar karşılaştırılmış daha sonra üçüncü yazarın görüşleri alınarak görüş birliği sağlanmış ve elde edilen veriler yazarlar tarafından oluşturulan veri kodlama anahtarı yani elektronik tablolara (Tablo 1 ve Tablo 2) kaydedilmiştir. Oluşturulan kodlamalar sonucunda ayrıntılı olarak incelenen lisansüstü tezlerden Zerey’in (2019) çalışması cinsel istismar, Aslanol’un (2022) çalışması cinsellik, Çakmak’ın (2006) çalışması cinsel gelişim konularını barındırması bakımından mevcut araştırmanın dahil etme kriterlerine uymaması gerekçesiyle elenmiş geriye 21 lisansüstü tez kalmıştır.

2.6.Verilerin Sentezi

Yürütülen çalışmada araştırma sorularına uygun olarak veriler; özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tezler ve özel gereksinimli bireylere cinsel eğitim becerilerinin kazandırılmasının amaçlandığı müdahale içeren tezler olmak üzere ayrı başlıklar altında kategorilendirilerek değerlendirilmiştir. Aynı zamanda nitel araştırma yöntemleri ile yürütülen tezlerin incelenmesi için daha önce özel eğitim alanında yapılmış sistematik derleme çalışmalarındaki kodlar ve değerlendirilmesinde kullanılan temalar incelenmiştir. Verilerin sentezlemesinde elde edilen tezlerin yöntem ve bulgular bölümü derinlemesine analiz edilmiştir.

2.7.Güvenirlik

Bu sistematik derleme çalışmasında tarama, kodlama ve değerlendirme aşamalarına yönelik güvenilirlik verileri alınmıştır. Verilerin kodlanması sürecine ilişkin araştırmanın ilk iki yazarı ortak belirledikleri anahtar kelimeleri bağımsız olarak YÖKTEZ veritabanında tarama yaparak ulaştıkları tezleri karşılaştırmışlardır. Kodlama sürecinde incelenmesi için karar verilen tezlerin Tablo 1 ve Tablo 2’de belirtilen temaları araştırmanın yazarları tarafından ortak bir tez incelenmiş geriye kalan tezler ise araştırmacılar tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Tezler değerlendirilirken müdahale içermeyen tezlerde “cinsel eğitimin tanımlanması, araştırma yöntemi, araç gereçler, katılımcılar ve özelliklerinin net bir şekilde ifade edilmesi, müdahale içeren çalışmalarda ortamın, katılımcıların tanımı, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin ifade edilmesi, etkililik verilerinin sunulması, uygulama/gözlemciler arası güvenilirlik/ sosyal geçerlik verilerinin ifade edilmesi” hususlarına dikkat edilmiştir. Tarama süreci ve gözlemciler arası güvenilirlik verisi House ve diğerleri (1981) tarafından önerilen Görüş Birliği= Toplam Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 formülünden yararlanılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verisi %95 olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

Mevcut araştırmanın bulguları elde edilen tezlerde kullanılan araştırma desenlerine göre iki grupta incelenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik nitel araştırma deseni kullanılan tezlere ilişkin bulgular; a) tezin yazarı, b) tezin türü, c) tezin konusu, d) tezin veri toplama araçları, e) özel gereksinimli bireyleri tanıtıcı özellikleri (özel gereksinim türü, yaşı ve cinsiyeti), f) katılımcı özellikleri başlıkları altında incelenmiştir. Özel gereksinimli bireylere cinsel eğitim becerilerinin kazandırılması amacıyla müdahale ile yürütülen tezlerin bulguları ise a) tezin yazarı, b) tezin türü, c) tezin araştırma deseni, d) tezin bağımlı ve bağımsız değişkeni, e) özel gereksinimli katılımcıları tanıtıcı özellikleri (tanı, yaş, cinsiyet) f) katılımcılar, g) tezin yürütüldüğü ortam, h) etkililik bulguları (edinim, izleme ve genelleme), ı) güvenilirlik ve geçerlik (uygulama, gözlemciler arası güvenilirlik ve sosyal geçerlik) başlıkları altından incelenmiş verilerin çıkarılmasında ve sentezlenmesinde veri kodlama anahtarları Tablo 1 ve Tablo 2 esas alınarak frekans (n) ve yüzdeliklerine (%) göre betimsel olarak analiz edilmiştir.

Tablo 1.Müdahale İçermeyen Cinsel Eğitim Tezleri

Özel Gereksinimli Bireyler

Yazarı-Yılı-Türü	Araştırma Konusu	Araştırma Deseni	Veri Toplama Aracı	ÖGT	Yaş (n)	Cinsiyet (n)	Katılımcı (n)
Mermer (1993) Yüksek Lisans Tezi	ZY olan ergenlerin cinsel eğitim konusunda ebeveyn görüşleri	Tarama Modeli	Anket	ZY	B	B	A (127) B (118) Eğt. (35)
Çerçi (2013) Yüksek Lisans Tezi	ZY olan çocukların cinsellikleri hakkında ebeveyn bilgi düzeyleri ve tutumlarının incelenmesi	Tarama Modeli	Ölçek Anket Kişisel Bilgi Formu	ZY	0-20	K (96) E (93)	A (99) B (90)

Özel Gereksinimli Bireyler

Yazarı-Yılı-Türü	Araştırma Konusu	Araştırma Deseni	Veri Toplama Aracı	ÖGT	Yaş (n)	Cinsiyet (n)	Katılımcı (n)
Döner (2015) Yüksek Lisans Tezi	GY olan bireylerin cinsel bilgi, deneyim ve cinsel eğitim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi	Nitel Araştırma/Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	GY	20-42	K (8) E (10)	GYB (18)
Uzun (2015) Yüksek Lisans Tezi	ZY olan kızların cinsel eğitim süreçlerinde ebeveyn ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar	Nitel Araştırma/Yarı Yapılandırılmış görüşme Tekniği	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	ZY	B	B	Eğt. (14) BB (30)
Bilgiç (2015) Yüksek Lisans Tezi	ZY bireylerin cinsel eğitimleri ile ilgili annelerin görüşlerinin belirlenmesi	Nitel Araştırma/Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	ZY	B	B	A (20)
Akdemir (2016) Yüksek Lisans Tezi	ZY bireylerin öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları ile etik durumlarının karşılaştırılması	Tarama Modeli	Cinsel Tutum Ölçeği	ZY	B	B	E (329)
Kanadlı (2021) Yüksek Lisans Tezi	OSB bireylerin eğitimcilerinin cinsel istismar ve cinsel eğitime yönelik görüşleri	Nitel Araştırma/Temel Nitel Araştırma	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği	OSB	B	B	E (19)
Bayyığıt (2021) Yüksek Lisans Tezi	Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumlarını ve hizmet içi eğitim için ihtiyaç analizi belirlemek	Tarama Modeli Delphi Tekniği	Cinsel eğitim tutum ölçeği Delphi anketi	B	B	B	E (235)
Bartın (2020) Yüksek Lisans Tezi	Özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik ebeveyn görüşlerinin belirlenmesi	Karma Yöntem/Yakınsayan Paralel Desen	Anket	ZY, İY, GY, OSB, ÖG, DS vd.	0-19 ve üzeri	K (75) E (125)	A (145) B (55)
Seçgin (2020) Yüksek Lisans Tezi	Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin uygun olmayan cinsel davranışlarını tanımlamaları ve	Temel nitel araştırma yöntemi	Tanımlar ve stratejiler öğretmen formu	ÖG	B	B	E (181)

bununla baş etme
stratejilerinin
belirlenmesi

Kısaltmalar: **ZY:** Zihinsel yetersizlik, **GY:** Gelişimsel Yetersizlik, **OSB:** Otizm Spektrum Bozukluğu, **İY:** İşitme Yetersizliği, **ÖG:** Öğrenme Güçlüğü, **DS:** Down sendromu, **B:** Belirtilmemiş, **K:** Kız, **E:** Erkek, **Eğt.:** Eğitimci, **BB:** Birincil Bakıcı, **A:** Anne, **B:** Baba, **GYB:** Gelişimsel Yetersizliği Olan Birey

Tablo 2. Müdahale İçeren Cinsel Eğitim Tezleri

Özel Ger. Birey													
Yazarı-Yılı-Türü	Araştırma Deseni	B.İl D.	B.sız D.	Yaş Tanı	Cins.	Katılımcı	Ortam	E	i	G	UG	GAG	SG
Tarhan (2004) Doktora Tezi	Nicel Yöntem/Deneysel desen	Cinsel bilgi düzeyi	AYCSP	ZY	K (18)	ZYO	Okul ve Merkez	5 gün/ 10 saat Son Test	Ön/	-	-	-	-
Akın Bülbül (2012) Yüksek Lisans Tezi	Tek Denekli/KAÇYM	Mastürbasyon	Eş zamanlı ipucuyla öğretim	ZY	E (4)	Ebeveyn (4)	EV	3/3 4/4	3/3	3/3	TO %24' ün den (%100)	-	F
Uçar (2014) Yüksek Lisans Tezi	Tek Denekli/KAYEÇYM	Cinsel istismar	Bilişsel Süreç Yaklaşımı	ZY	K (3)	ZYÖ	Destek eğitim sınıfı	8/8 7/7	3/3	3/3	UO %30' un dan ort. %96	-	F
Süzer (2015) Yüksek Lisan Tezi	Tek Denekli/YDKAÇYM	Cinsel İstismar	Sosyal Öykü	OSB	K (2) E (1)	OSBÖ	Ev, okul, diğer	8/8 7/7 10/10	3/1 4/4 5/5	4/4 7/7 Ortam ve kişi	TO %100' ü ndan ort. dan %92	TO %30' un dan	F+G un dan %100

Tablo 2. Devamı

Özel Ger. Birey													
Yazarı-Yılı-Türü	Araştırma Deseni	B.İl D.	B.sız D.	Yaş Tanı	Cins.	Katılımcı	Ortam	E	i	G	UG	GAG	SG
Arat Odacı (2018) Yüksek Lisans Tezi	Tek Denekli/ÇBD	Cinsel istismar	Video model	- OSB/ÖÖG/ ZY	- K(2)/E(1) ZYÖ	OSBÖ ÖÖGÖ ZYÖ	Merkez	9/9 12/12 13/13	5/5 5,30,70 gün sonra	- 2,4,8 hafta sonra Farklı ortam	TO %30' da Ort. %96	TO un%30' da Ort. %95	F+G un da
Ünlü (2020) Doktora Tezi	Tek Denekli/KAYEÇYM	Cinsel istismar	Teknoloji destekli cinsel istismarı önleme eğitimi	10-16 ZY	K(3)/E(1) ZY	ZYÖ	Merkez	8/8 7/7 9/9	3/3 2,4,8 hafta sonra Farklı ortam	3/3 2,4,8 hafta sonra Farklı ortam	TO %100' nden(%100)	TO %100' ü ort.%94	G
Arvas (2023) Yüksek Lisans Tezi	Tek Denekli/KAYEÇYM	Cinsel Hijyen Koçluk Becerileri	Cinsel Hijyen Koçluk uygulaması	14-17 ZY	K(1)/E(2) ZY	Ebeveyn (3) ZY Birey (3)	Merkez	10/13 6/6	3/3 1,3,5 hafta sonra	3/3 1,3,5 hafta sonra	TYO ort. %95	TO Ort. %100	F
Oğur (2023) Yüksek Lisans Tezi	Tek denekli/KAYDÇYM	Cinsel istismar	Davranışsal Beceri Öğretimi	21-23 OSB	E(3) OSB	OSBÖ	Merkez	5/5 6/6	2/2 iki ve dört hafta sonra	2/2 iki ve dört hafta sonra	TO %50' de %100	TO sin%50' de %100	G

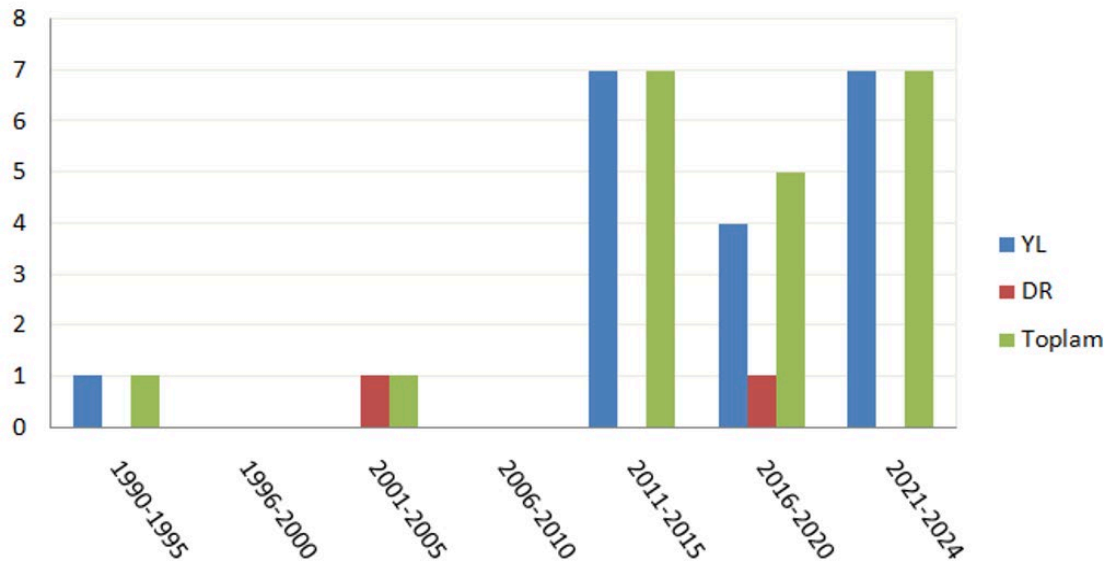
Tablo 2. Devamı

Özel Ger. Birey													
Yazarı-Yılı-Türü	Araştırma Deseni	B.İl D.	B.sız D.	Yaş Tanı	Cins.	Katılımcı	Ortam	E	i	G	UG	GAG	SG
Sezik (2023) Yüksek Lisans Tezi	Tek Denekli/YEKAÇYM	Hijyenik ped kullanımı	Kendini izleme stratejisi	11-13 OSB	K(2)	OSBÖ	Ev	5/5 5/5	2/2 iki hafta sonra	2/2 iki hafta sonra	TYO %30' un da %95	TYO un %30' da %97	F+G
Mersin (2023) Yüksek Lisans Tezi	Nicel/Yarı Deneysel Desen	Cinsel gelişim	Aile Eğitim Programı	10-21 ZY	K(6)/E(7)	Ebeveyn (26)	Okul ve merkez	6/6	Ön/ Son Test	-	TO %30' un da %100	-	-
Teke (2023) Yüksek Lisans Tezi	Nicel Yöntem/Yarı Deneysel Desen	ZY bireylerin cinsel eğitimleri	Aile eğitim programı	11-21 ZY	K(8)/E(12)	Ebeveyn (40)	Okul ve merkez	7/7	Ön Test Son Test	-	TO %30' un da %100	-	F

3.1. Tezlerin Türleri ve Yayımlandığı Yıllara İlişkin Bulgular

İncelemeye dahil edilen 21 tezdten ikisinin (n=2, %9) doktora tezi, 19'unun (n=19, %91) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Tezlerin türleri ve yıllara göre dağılımları aşağıdaki grafikte sunulmuştur. Grafik 1'e göre tezlerin 1990-2024 yılları arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Yayımlanan tezlerin ilki 1993 yılında, sonuncusu ise 2023 yılında yayımlanmıştır. Yayımlanan tezlerin en çok 2011-2015 yılları arasında yedi tez (n=7, %33) ve 2021-2024 yılları arasında yedi tez (n=7, %33) niceliğine ulaştığı ve özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik ilk doktora tezinin 2004 yılında yayımlandığı, 2017, 2019 ve 2024 yılları haricinde her yıl yüksek lisans tezi yürütüldüğü görülmektedir.

Grafik 1. Tezlerin Türleri ve Yıllara Göre Dağılımı



3.2. Müdahale İçermeyen Tezlere Ait Bulgular

Mevcut araştırmada müdahale içermeyen, nitel araştırma yöntemleri ile yürütülen tezler katılımcıları tanıtıcı özellikleri, özel gereksinimli bireyleri tanıtıcı özellikleri, araştırma konusu, veri toplama araçları bulguları açısından değerlendirilmiştir.

3.2.1. Katılımcılara Ait Bulgular

Mevcut çalışma kapsamında katılımcı özellikleri, özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik görüş bildiren ebeveynler, eğitimciler ve birincil bakıcılardan oluşan katılımcı grupları açısından incelenmiştir. Katılımcı özellikleri katılımcı sayısı, yaş aralığı, cinsiyeti ve özel gereksinim tanısı olmak üzere dört başlıkta değerlendirilmiştir.

3.2.1.1. Müdahale İçermeyen Tezlerin Katılımcı Özelliklerine Ait Bulgular. İncelenen tezlerin katılımcılarının %26'sının (n=391) özel gereksinimli bireylerin annelerinden, %17'si (n=263) babalarından, %57'si (n=813) eğitimcilerinden ve %2'si (n=30) birincil bakıcılarından olduğu gözlemlenmiştir.

3.2.1.2. Müdahale İçermeyen Tezlerin Özel Gereksinimli Bireyleri Tanıtıcı Özelliklerine Ait Bulgular. Özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik görüş, tutum ve bilgi düzeylerinin incelendiği 10 tezde çalışmaya konu olan özel gereksinimli bireylerin (n=407) %43'ü kız (n=179), %56'sı, erkek (n=228) olduğu, yedi tezde ise özel gereksinimli bireylerin sayılarının belirtilmediği

gözlemlenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin tanılarına ilişkin bilgiler incelendiğinde katılımcıların %50'sinin (n=226) zihinsel yetersizlik, %5'inin (n=21) görme yetersizliği, %9'unun (n=49) OSB, %2'sinin (n=10) işitme yetersizliği, %3'ünün (n=16) öğrenme güçlüğü, %3'ünün (n=16) çoklu yetersizlik, %4'ünün (n=19) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, %4'ünün (n=18) down sendromu, %0,9'unun (n=4) fiziksel yetersizlik ve %0,9'unun (n=4) dil gelişimi geriliği olduğu rapor edilmiştir. İncelenen tezlerin yedisinde özel gereksinimli bireylerin sayılarına ilişkin bilgiler belirtilmemiştir. İncelenen tezlerde iki tür özel gereksinim grubuna (zihinsel yetersizlik ve görme yetersizliği) ait yaş ve cinsiyet dağılımına ilişkin bilgilere ulaşılmış, ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.2.1.2.1.Zihinsel Yetersizliği Olan Katılımcılar. Özel gereksinimli bireylerin sayılarının belirtildiği tezlerde toplam 407 katılımcının %50'si (n=226) zihinsel yetersizliği tanısı almış bireylerden oluşmaktadır. Bu bireylerin %42'sinin (n=96) kız, %41'inin (n=93) erkek oldukları tespit edilmiştir. Zihinsel yetersizliği tanısı almış katılımcılarla ilgili bir tez çalışması (Çerçi, 2013) cinsiyete ilişkin ayrıntılı bilgi vermiş diğer çalışmalarda katılımcıların cinsiyetlerine ait bilgiler ayrıntılı olarak belirtilmemiştir. Zihinsel yetersizliği tanısı almış bireylerin yaşa göre dağılımı incelendiğinde en küçük yaşta olan bireyin 0 yaşında, en büyük yaşta zihinsel yetersizliği olan bireyin 20 yaşında olduğu belirlenmiştir (ranj: 0-20). İncelenen tezlerde Çerçi (2013) tarafından yürütülen çalışmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaş aralığına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiş diğer tezlerde yaşa dağılıma ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşılamamıştır.

3.2.1.2.2.Görme Yetersizliği Olan Katılımcılar. Özel gereksinimli katılımcı bireylerden görme yetersizliği tanısı almış olanlar toplam katılımcıların (n=407) %5'ini (n=21) oluşturmaktadır. İncelenen tezlerde Döner (2015) tarafından yürütülen çalışmada görme yetersizliği tanısı olan bireylerin %38'i (n=8) kız, %47'si (n=10) erkektir. İncelenen diğer tezlerde görme yetersizliği olan bireylerin cinsiyet dağılımına ilişkin ayrıntılı bilgilere ulaşılamamıştır. Görme yetersizliği olan bireylerin yaşa göre dağılımları incelendiğinde ise bir tezde (Döner, 2015) ayrıntılı bilgiye ulaşılmış, en küçük yaşta olan görme yetersizliği tanısı alan bireyin 20 yaşında, en büyük görme yetersizliği tanısı almış bireyin 42 yaşında (ranj: 20-42) oldukları rapor edilmiştir.

3.2.2.Müdahale İçermeyen Tezlerin Konularına Ait Bulgular

Mevcut çalışma kapsamında incelenen 21 tezden 10'unda müdahale içermeyen, özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik ebeveynlerinin, öğretmenlerinin, birincil bakıcılarının veya kendilerinin bilgi, tutum ve görüşlerinin incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Bu doğrultuda müdahale içermeyen tezlerin (n=10) %50'sinde (n=5) özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik ebeveynlerinin ve birincil bakıcılarının bilgi, tutum ve görüşlerinin incelendiği, %50'sinde (n=5) öğretmenlerin bilgi tutum ve görüşlerinin incelendiği gözlemlenmiştir.

3.2.3.Müdahale İçermeyen Tezlerin Araştırma Desenine Ait Bulgular

Müdahale içermeyen tezlerin (n=10) %40'ının (n=4) tarama modeli ile yürütüldüğü, %30'unun (n=3) nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yürütüldüğü, %20'sinin (n=2) nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel modeli ile yürütüldüğü ve %10'unun (n=1) karma yöntemlerden olan yakınsayan paralel deseni ile yürütüldüğü gözlemlenmiştir.

3.2.4.Müdahale İçermeyen Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Ait Bulgular

Müdahale içermeyen tezlerin (n=10) veri toplama araçlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; tezlerin %30'unun (n=3) anket, %30'unun (n=3) araştırmacılar tarafından geliştirilen cinsel eğitim

ölçekleri ve anketler, %40'ında (n=4) yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen bilgi formu kullanıldığı gözlenmiştir.

3.3.Müdahale İçeren Tezlere Ait Bulgular

Yürütülen bu çalışmada özel gereksinimli bireylere cinsel eğitim becerileri kazandırmak amacıyla müdahale uygulamaları gerçekleştirilen tezler katılımcı özellikleri, özel gereksinimli bireyleri tanıtıcı özellikleri, araştırma deseni, bağımlı ve bağımsız değişken, müdahalelerin uygulandığı çalışma ortamı, etkililik verileri (edinim, izleme, genelleme), güvenirlik ve geçerlik bulguları açısından değerlendirilmiştir.

3.3.1.Müdahale İçeren Tezlerin Katılımcılarına Ait Bulgular

Bu çalışma kapsamında incelenen tezlerin katılımcıları a) müdahalelerin uygulandığı özel gereksinimli katılımcılar ve b) müdahalelerin uygulanmasında aracılık eden ebeveyn ve birincil bakıcılardan oluşan katılımcılar olmak üzere iki farklı katılımcı grubu üzerinden incelenmiştir.

3.3.1.1.Ebeveyn Katılımcılar. Müdahale içeren tezlerin (n=11) dördünde çalışma grubunun ebeveynlerden oluştuğu görülmektedir. Ebeveyn katılımcıların cinsiyet dağılımları incelendiğinde %79'unun (n=58) kadın, %13'ünün (n=10) erkeklerden oluştuğu görülmektedir. İncelenen tezlerden Teke (2023) tarafından yürütülen çalışmada deney ve kontrol grubunda ebeveyn dışında birincil bakıcılardan oluşan katılımcılar olduğu gözlemlenmiş ancak katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bilgilere ulaşılamamıştır. Ebeveynlerin yaş dağılımları incelendiğinde en genç yaşta olan ebeveynin 25 yaşında en büyük yaşta olan ebeveynin 61 yaşında (ranj:25-61) olduğu tespit edilmiştir.

3.3.1.2.Müdahale İçeren Tezlerde Özel Gereksinimli Katılımcılara Ait Bulgular. İncelenen tezlerin tamamında (n=11, %100) katılımcıların zihinsel yetersizlik, OSB, özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanıları aldığı gözlemlenmiştir. Tezlerin katılımcılarının %84'ü zihinsel yetersizlik, %11'i OSB, %1'i ÖÖG olan bireylerden oluşmaktadır.

3.3.1.2.1.Zihinsel Yetersizliği Olan Katılımcılar. İncelenen 11 tezin özel gereksinimli katılımcılarının (n=79) %84'ü (n=66) zihinsel yetersizlik tanısı olduğu görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan katılımcıların %60'ı (n=40) kız, %40'ı ise (n=26) erkeklerden oluşmaktadır. Zihinsel yetersizlik tanısı olan katılımcıların yaş dağılımları incelendiğinde en küçük katılımcının 10 yaşında olduğu, en büyük katılımcının 21 yaşında (ranj: 10-21) olduğu görülmektedir.

3.3.1.2.2.Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Katılımcılar. İncelenen 11 tezin katılımcılarının (n=79) %11'inin (n=9) OSB tanısı olan bireylerden oluştuğu görülmektedir. OSB tanısı olan bireylerin cinsiyete ilişkin dağılımları incelendiğinde %88'inin (n=8) kız, %12'sinin (n=1) erkeklerden oluştuğu gözlemlenmiştir. OSB tanısı olan bireylerin yaşlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde en küçük yaşta katılımcının 10 yaşında olduğu, en büyük yaşta katılımcının 23 yaşında (ranj: 10-23) olduğu tespit edilmiştir.

3.3.1.2.3.Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Katılımcılar: İncelenen tezlerin birinde (Arat-Odacı, 2018) (n=1, %9) ÖÖG tanısı olan bir katılımcı ile çalışılmıştır. ÖÖG olan katılımcının incelenen tezlerdeki tüm katılımcıların (n=79) sayısına göre dağılımı %1 oranında olduğu tespit edilmiştir. Çalışmadaki katılımcının sekiz yaşında kız öğrenci olduğu belirtilmiştir.

3.3.2.Müdahale İçeren Tezlerin Araştırma Desenine Ait Bulgular

Mevcut araştırmada özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine ilişkin incelenen tezlerin (n=21) 11'i özel gereksinimli bireylere cinsel eğitim becerilerini kazandırmak amacıyla müdahalelerin

uygulandığı çalışmalardan oluşmaktadır. İncelenen tezlerin araştırma desenine ilişkin bulgular incelendiğinde; tezlerin %27'si (n=3) nicel araştırma yöntemlerinden deneysel ve yarı deneysel araştırma modelleri (Mersin, 2023; Tarhan, 2004; Teke, 2023) %73'ü (n=8) tek denekli araştırma modelleri ile yürütüldüğü görülmektedir. Tek denekli araştırma modelleri ile yürütülen tezlerin %12'si (n=1) katılımcılar arası çoklu yoklama modeli, %37'si (n=3) katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli, %25'i (n=2) yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli, %12'si (n=1) yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ile yürütülmüştür. İncelenen tezlerden sadece birinin (Arat-Odacı, 2018) çoklu başlama düzeyi modeli ile yürütüldüğü gözlemlenmiştir.

3.3.3.Müdahale İçeren Tezlerin Bağımlı Değişkenlerine Ait Bulgular

İncelemeye dahil edilen tezlerin bağımlı değişkenleri gruplandırıldığında cinsel istismar, cinsel becerilerin kazandırılması, cinsel bilgi düzeyini artırma ve cinsel eğitim ve cinsel gelişime yönelik olduğu görülmektedir. İncelenen tezlerin (n=11) %45'inin (n=5) bağımlı değişkeninin cinsel istismardan korunma ve cinsel istismara ilişkin bilgi düzeylerini artırma (Arat-Odacı, 2018; Oğur, 2023; Süzer, 2015; Uçar, 2014; Ünlü, 2020) olduğu, %27'sinin (n=3) cinsel becerilerin kazandırılması (Akın-Bülbül, 2012; Arvas, 2023; Sezik, 2023) olduğu, %18'inin (n=2) cinsel bilgi düzeyini artırma ve cinsel eğitim ile ilgili (Tarhan, 2004; Teke, 2023) olduğu ve %9'unun (n=1) cinsel gelişim (Mersin, 2023) ile ilgili olduğu görülmektedir.

3.3.4.Müdahale İçeren Tezlerin Bağımsız Değişkenine Ait Bulgular

İncelenen tezlerde özel gereksinimli bireylere cinsel eğitim verilmesinde kullanılan bağımsız değişkenlere ilişkin bulgular incelendiğinde tezlerin ikisinin (n=2, %18) aile eğitim programları, birinin (n=1, %9) eş zamanlı ipucuyla öğretim, birinin (n=1, %9) bilişsel süreç yaklaşımı, birinin (n=1, %9) sosyal öykü yöntemi, birinin (n=1, %9) video model, birinin (n=1, %9) teknoloji destekli cinsel istismarı önleme eğitimi, birinin (n=1, %9) koçluk uygulaması, birinin (n=1, %9) davranışsal beceri öğretimi, birinin (n=1, %9) kendinin izleme stratejisi olduğu görülmektedir.

3.3.5.Müdahale İçeren Tezlerin Çalışma Ortamlarına İlişkin Bulgular

Ortama ilişkin bulgular okul, destek eğitim sınıfı, ev, merkez ve toplumsal ortam olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. İncelenen 11 tezin üçü (%27) hem okul hem merkezlerde gerçekleştirilmiş, tezlerin ikisi (%18) yalnızca ev ortamında, dördü (%36) yalnızca merkezlerde, biri (%9) destek eğitim sınıfında, biri ise (%9) hem ev hem okul hem de toplumsal ortamda gerçekleştirildiği görülmektedir.

3.3.6.Müdahale İçeren Tezlerin Etkililik Verilerine İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerin etkililiğine ilişkin bulgular a) edinim, b) izleme ve c) genelleme olmak üzere üç başlık altında kategorilendirilmiştir. İncelenen tezlerin (n=11) üçünde (Mersin, 2023; Tarhan, 2004; Teke, 2023) özel gereksinimli bireylerle deneysel ve yarı deneysel çalışmalar gerçekleştirildiği için izleme ve genelleme bulgularına ait bilgilere ulaşılamamış ancak incelenen bu üç tezin araştırma desenine uygun olarak uygulanan müdahalenin etkililiğini belirlemek için gerçekleştirdikleri ön test ve son test verilerinden faydalandıkları görülmektedir. Geriye kalan sekiz tezde özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik becerilerin kazandırılmasında tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı görülmektedir. İncelenen tezlerin edinim, izleme ve genelleme bulgularına ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.6.1.Edinim. Araştırmanın belirlediği ölçütlerde müdahalede bulunulan katılımcıların tümü ile (n=152) (ebeveyn ve özel gereksinimli birey) gerçekleştirilen müdahalelerde kazandırılması hedeflenen beceriler kazandırılmıştır.

3.3.6.2.İzleme. İncelenen 11 tezin sekizinde (n=8, %72) izleme verisi toplanmıştır. Tezlerin üçünde (Mersin, 2023; Tarhan, 2004; Teke, 2023) etkililik bulgularını değerlendirmek amacıyla deneysel ve yarı deneysel araştırma yöntemlerinde kullanılan ön test ve son test verileri toplanarak etkililiğe ilişkin bulgular incelenmiştir. Geriye kalan sekiz tezdaki katılımcıların (n=24, %30) edindikleri becerileri sürdürebilme düzeylerine yönelik izleme verisi toplanmıştır. İzleme verileri uygulama oturumları tamamlandıktan sonra en az beş gün en çok ise 70 gün (Arat-Odacı, 2018) sonra toplanmıştır (ranj: 5-70). İncelenen tezlerin dördünde (n=4, %36) üç oturum, iki tezde (n=2, %18) iki oturum, bir tezde (n=1, %9) sırasıyla bir, dört ve beş oturum, bir tezde ise (n=1, %9) beş oturum izleme verisi toplandığı görülmektedir.

3.3.6.3.Genelleme. İncelenen tezlerde özel gereksinimli bireylerin edindikleri becerileri öğretim sona erdikten sonra sürdürme ve bu becerileri farklı ortam, araç-gereç ya da kişilerin varlığında sergileme düzeylerinin sınanması amacıyla genelleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Mevcut araştırmada incelenen tezlerin genelleme bulguları; a) özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilen müdahalelere ilişkin genelleme bulguları, b) ebeveynler ve birincil bakıcılar aracılığıyla gerçekleştirilen müdahalelere ilişkin genelleme bulguları olarak iki kategori altında ele alınmıştır.

3.3.6.3.1.Özel Gereksinimli Bireylerle Gerçekleştirilen Müdahalelere İlişkin Genelleme Bulguları. İncelenen 11 tezin yedisinde (%63) genelleme verisine ulaşılmıştır. Arat-Odacı (2018) tarafından yürütülen çalışmada ise genelleme verisine ulaşılamamıştır. Diğer üç tezde ise (n=3, %28) (Mersin, 2023; Tarhan, 2004; Teke, 2023) deneysel ve yarı deneysel çalışmalar yürütmeleri nedeniyle genelleme oturumlarına ilişkin bilgilere yer vermemiştir. Özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilen müdahalelerle ilgili tezlerde (n=5, %45) 17 özel gereksinimli katılımcı ile genelleme verisi toplandığı görülmektedir. İncelenen beş tezin (n=5, %45) genelleme verileri türleri; farklı ortam (Sezik, 2023), farklı durum ve farklı kişilere (Oğur, 2023), farklı ortam ve kişilere (Ünlü, 2020), farklı davranış ve farklı ortamlara (Süzer, 2015), farklı ortam ve durumlara (sosyal öykülere) (Uçar, 2014) genelleme oturumlarının düzenlendiği bilgisine ulaşılmıştır.

3.3.6.3.2.Ebeveynlerle ve Birincil Bakıcılarla Gerçekleştirilen Müdahalelere İlişkin Genelleme Bulguları. Ebeveynler aracılığıyla gerçekleştirilen müdahalelere ilişkin genelleme bulguları incelendiğinde 11 tezden ikisinin (n=2, %18) ebeveynler ve birincil bakıcılar aracılığıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Ebeveynler aracılığıyla gerçekleştirilen müdahalelerde toplam yedi katılımcıdan (n=7, %29) genelleme verisi toplanmıştır. Ebeveynler ve birincil bakıcılar aracılığıyla cinsel eğitim sunulan tezlerde genelleme türleri bakımından incelendiğinde katılımcıların kendi üzerinde (Akın-Bülbül, 2012) ve farklı davranışlar (Arvas, 2023) arası genelleme verilerinin toplandığı görülmektedir.

3.3.7.Güvenirlilik ve Geçerlik Verilerine İlişkin Bulgular

İncelenen tezlerin güvenirliğine ilişkin bulgular a) uygulama güvenirliği, b) gözlemciler arası güvenirlik ve c) sosyal geçerlik başlıkları altında incelenmiştir.

3.3.7.1.Uygulama Güvenirliği. İncelenen tezlerden (n=11) biri hariç (Tarhan, 2004) 10'unda (n=10, %91) uygulama güvenirliğine ilişkin bilgilere ulaşılmıştır. Toplanma oranlarına göre incelendiğinde tüm oturumların en az (Akın-Bülbül, 2012) %24'ünden en çok (Süzer, 2015; Ünlü, 2020) %100'ünden toplanmıştır. Uygulama güvenirliği katsayıları incelendiğinde en az (Süzer, 2015) %92 (ranj: %80-%100) en çok (Akın Bülbül, 2012; Mersin, 2023; Teke, 2023; Ünlü, 2020) %100 oranında katsayıya ulaştıkları görülmektedir.

3.3.7.2.Gözlemciler Arası Güvenirlik. Mevcut araştırmada incelenen tezlerin (n=11) beşinde (n=5, %45) gözlemciler arası güvenirlik verilerine ilişkin bilgilere yer verilmemiştir. Geriye kalan dört tezde gözlemciler arası güvenirlik toplama oturum oranları incelendiğinde en az (Arat-Odacı, 2018; Sezik, 2023; Süzer, 2015) %30'undan, en çok (Arvas, 2023) %100'ünden toplandığı gözlenmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik katsayıları incelendiğinde toplanan verilerin en az (Ünlü, 2020) %94, en çok ise (Arvas, 2023; Oğur, 2023; Süzer, 2015) %100 oranında katsayıya ulaştıkları görülmektedir.

3.3.7.3.Sosyal Geçerlik. Mevcut araştırmada incelemeye dahil edilen tezlerin sosyal geçerliğine ilişkin bulgular verilerin toplanmasında kullanılan araçlar ve veri toplama kaynakları olarak iki grupta incelenmiştir. Buna göre incelenen tezlerin (n=11) dokuzunda (n=9, %%81) sosyal geçerlik verileri toplandığı görülmektedir. Verilerin toplanmasında iki tezde (n=2, %18) (Oğur, 2023; Ünlü, 2020) görüşme aracılığıyla, dört tezde (n=4, %36) (Akin-Bülbül, 2012; Arvas, 2023; Teke, 2023; Uçar, 2014) araştırmacılar tarafından oluşturulan sosyal geçerlik formları kullanılarak, üç tezde ise (n=3, %27) (Arat-Odacı, 2018; Sezik, 2023; Süzer, 2015) verilerin hem yarı yapılandırılmış görüşmelerle hem de sosyal geçerlilik formları aracılığıyla toplandığı görülmektedir. Sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında veri toplama kaynakları incelendiğinde; bir tezde (n=1, %9) (Uçar, 2014) uzmanlardan, bir tezde (Arvas,2023) öğretmenlerden, iki tezde (n=2, %18) (Oğur, 2023; Ünlü, 2020) katılımcı öğrencilerden, ailelerinden ve öğretmenlerinden veri toplandığı ve dört tezde ise (n=4, %36) (Akin Bülbül, 2012; Arat Odacı, 2018; Sezik, 2023; Süzer, 2015; Teke, 2023) katılımcı ailelerden veya katılımcı olmayan ailelerden sosyal geçerlik verisi toplandığı tespit edilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile yürütülen Türkiye'deki lisansüstü tez çalışmalarının betimsel ve yöntemsel açıdan incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorularına ilişkin bulgular alan yazında daha önce gerçekleştirilen çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik lisansüstü tezlerin betimsel özelliklerine göre tezlerin türleri incelendiğinde 21 tezin 19'unun (%90) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Daha önce cinsel eğitim alanında üretilmiş tezlerin sistematik incelemesini içeren çalışmada (Kılınç, 2023) yüksek lisans tezlerinin sayısının doktora tezlerinden fazla olduğu görülmekte, bu yönü ile alan yazın ile uyumaktadır. Çalışmaya dahil edilen tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde en fazla 2023 yılında (n=5) (Arvas, 2023, Oğur, 2023, Sezik, 2023; Mersin, 2023; Teke, 2023) müdahale içeren çalışmaların yayımlandığı görülmektedir. Tarama sürecinde yıl sınırlaması yapılmadığı dikkate alındığında Türkiye'de cinsel eğitime yönelik nitel araştırma yöntemleri ile yürütülen çalışmaların ortaya koyduğu mevcut durumun özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duydukları programların planlanmasına ve gelişmesine katkıda bulunarak müdahale içeren çalışmaların artışına neden olduğu söylenebilir (Uzun, 2015).

İncelenen tezler araştırma desenleri bakımından iki grup altında incelenmiştir. Dahil edilen 21 tezin 10'u özel gereksinimli bireylerin, ailelerinin, birincil bakıcılarının ve öğretmenlerinin cinsel eğitim süreçleri ile ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmaları içermektedir. Bu çalışmalarda katılımcıların %78'i (n=1497) ebeveynlerden, eğitimcilerden ve birincil bakıcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların büyük oranının ebeveynlerden ve eğitimcilerden oluşmasının nedeni; araştırmacıların, özel gereksinimli bireylerin zihinsel işlev ve ifade becerilerindeki sınırlılıklarının doğru bilgi akışı sağlamalarına engel olabileceği (Erol ve Ildız, 2020) endişesi olabilir. Bu duruma bağlı olarak özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin temelinde yer alan kişilerle görüşme yapılmasının daha etkili olabileceği düşüncesi de katılımcı tercihini etkilemiş olabileceği de söylenebilir. Mevcut araştırmada ebeveyn katılımcıların

cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde katılımcı annelerin sayısının (n=391, %26) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu alan yazında özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde annelerinin daha aktif rol aldıkları bilgileri ile paralellik göstermektedir (Bahçalı ve Odluyurt, 2021; Tomeny vd.,2020). Aynı durum özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimleri ile ilgili müdahale içeren tezlerde de (n=11) görülmektedir. Müdahale içeren tezlerde katılımcı annelerin (n=58, %79) nicelik bakımından babalardan (n=10, %13) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni özel gereksinimli bireylerin annelerinin bu bireylerin cinsel gelişim süreçlerinde kişisel hijyen bakımları, menstrüasyon dönemi bakımları gibi becerileri gerçekleştirmelerinde daha fazla sorumluluk almaları ile ilgili olabilir. Özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik müdahale içeren tezlerin katılımcı özellikleri incelendiğinde en çok zihinsel yetersizliği olan (n=66, %84) bireylerle çalışma yürütüldüğü, bunu OSB (n=9, %11) ve ÖÖG (n=1, %1) olan bireylerin izlediği görülmektedir. Aile ve Sosyal Hizmet Bakanlığı (2022) verilerinde Türkiye’deki özel gereksinimli bireyler arasında zihinsel yetersizliği olan bireylerin %17,1 oranında olduğu bunun takibinde ortopedik yetersizliği (%13,8), görme yetersizliği (%9,5), işitme yetersizliği (%8,0) ve diğer özel gereksinim gruplarının %2 oranında yaygınlık gösterdiği bildirilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda Türkiye’de en çok zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaygınlık göstermesi bu bireylere erişimi kolaylaştırabileceği için özel gereksinimli bireylerle ilgili yürütülen çalışmalarda daha fazla tercih edilmelerine neden olduğu söylenebilir.

Özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türlerine göre birbirlerinden farklı gelişim özellikleri göstermeleri farklı türde desteğe ihtiyaç duymalarına neden olmaktadır (Eripek, 2022). Alan yazında farklı özel gereksinim tanıları olan bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik çalışmalar incelendiğinde; Erbaş ve Kurt (2021) tarafından OSB olan bireylerin cinselliği ve cinsel eğitimleri ile ilgili yürütülen çalışmalar incelenmiş ve Türkiye’de OSB’li bireylerin cinsellikleri ile ilgili yürütülen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmadan farklı olarak Türkiye’de son 10 yıl içerisinde özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik yürütülen cinsel eğitim sistematik derleme çalışmaları incelendiğinde Güven (2021) tarafından yürütülen çalışmada OSB olan bireylerin cinsellik eğitimleri konusunda çalışmaya rastlanmıştır. Diğer özel gereksinim gruplarının cinsel eğitimleri ile ilgili yürütülen sistematik derleme çalışmalarına ise ulaşamamıştır. Söz konusu araştırmaların niceliklerine ve çalışmaların yürütüldüğü özel gereksinim gruplarına bakıldığında ülkemizde diğer özel gereksinim grupları için yürütülen cinsel eğitim çalışmalarının sınırlı olduğu düşüncesini destekler niteliktedir. Bu nedenle farklı özel gereksinim gruplarının cinsel eğitimlerine yönelik alan yazında daha fazla çalışma yürütülmesi gerektiği söylenebilir.

Dahil edilen tezler araştırma desenleri bakımından incelendiğinde özel gereksinimli bireyler, aileleri ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği çalışmalarda en sık kullanılan araştırma deseninin nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli (n=4), daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinin (n=3) kullanıldığı görülmektedir. Özel gereksinimli bireylere cinsel eğitim becerilerinin kazandırılması amacıyla yürütülen tezlerin ise en çok tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama deseni ve çoklu başlama desenleri (n=8) ile yürütüldüğü görülmektedir. Kullanılan bu desenlerden farklı olarak iki çalışmada yarı deneysel desen (Mersin, 2023; Teke, 2023), bir çalışmada ise (Tarhan, 2004) deneysel desen kullanıldığı görülmüştür. Bu bulgu nitel araştırma yöntemleri ile yürütülen çalışmaların incelendiği diğer çalışmalara benzer olmasına rağmen (Erbaş ve Kurt, 2021; Güven, 2021; Michielsen & Brockschmidt, 2021) nitel ve nicel araştırma desenleri ile yürütülen çalışmaların uygulamalarına yönelik daha detaylı bilgiler sunması ve tüm özel gereksinim gruplarını kapsamı açısından alan yazın ile farklılaşmaktadır. Bu bakımdan mevcut çalışmanın özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik nitel ve nicel araştırma desenlerini kapsamı ve yürütülen

tezlerin uygulama süreçlerine ilişkin detaylı bilgiler vermesi nedeniyle alan yazına ve gelecek araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Müdahale içeren tezlerin bağımlı değişkenleri incelendiğinde cinsel bilgi düzeyini artırma, cinsel istismardan korunma, cinsel hijyen becerilerini edinme, uygun mastürbasyon becerisini edinme, cinsel gelişim gibi değişkenler üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Eratay (2023) tarafından yürütülen çalışmada yetersizliği olan ergen ve yetişkinlerin cinsel eğitimlerine yönelik sistematik derleme çalışmasında dahil edilen çalışmaların bağımlı değişkenlerine ilişkin bilgiye rastlanmamıştır. Teke ve Melekoğlu (2022) tarafından erken çocukluk dönemi cinsel eğitim çalışmaları derlemesinde de alan yazından elde edilen çalışmaların bağımlı değişkenlerine ilişkin bilgilere yer verilmemiştir. Yıldız ve Akmanoğlu (2021) tarafından Asperger sendromlu ve yüksek işlevli OSB'li bireylerin romantik ilişkileri üzerine yürüttükleri sistematik derlemede diğer çalışmalara benzer olarak elde edilen çalışmaların bağımlı değişkenleri ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Yürütülen araştırma bu yönüyle alan yazından farklılaşmakta ve çalışmaların bağımlı değişkenlerinin sunulmasının cinsel eğitime yönelik derinlemesine bilgi sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırmada dahil edilen tezlerin bağımsız değişkenleri incelendiğinde üç tezin bağımsız değişkeninin aile eğitim programı (Mersin, 2023; Tarhan, 2004; Teke, 2023) olduğu görülmektedir. Geriye kalan sekiz tezin bağımsız değişkenlerinin ise daha önce etkililiği kanıtlanmış eş zamanlı ipucuyla öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, sosyal öyküler, video model, teknoloji desteği, koçluk uygulaması, davranışsal beceri öğretimi, kendini izleme stratejisi olduğu görülmektedir. Bu çalışmada incelenen tezlerin bağımsız değişkenlerine ilişkin bulgular sunulması ile özel gereksinimli bireylere cinsel eğitim becerilerinin kazandırılması sürecinde farklı strateji ve yöntemlerle desteklenmesinin etkili olabileceği gösterilmektedir.

Mevcut çalışmada müdahale içeren tezlerin yürütüldüğü ortamların, katılımcıların eğitim görmekte olduğu okullar, merkezler, ev ve toplumsal alanlar olduğu görülmektedir. Alan yazında özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimleri ile ilgili nicel araştırma yöntemleri ile yürütülen araştırmaların incelendiği çalışmada (Yıldız ve Akmanoğlu, 2021) ortam hakkında bilgiye rastlanmamıştır. Mevcut araştırmada çalışma ortamlarına dair bilgi verilmesi bu yönüyle alan yazına katkı sunmaktadır. İncelenen tezlerde çalışma ortamları hakkında bilgi vermek gelecekteki çalışmaların yürütüleceği ortamların düzenlenmesi hakkında fikir vermesi açısından yol gösterici olduğu düşünülmektedir.

Mevcut çalışmaya dahil edilen müdahale içeren tezlerin etkililik verilerine ilişkin bulgular edinim, izleme ve genelleme olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir. Buna göre özel gereksinimli bireylere farklı cinsel eğitim becerilerini kazandırmada kullanılan bağımsız değişkenlerin tüm katılımcılar (n=79) üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Dahil edilen tezlerin sekizinde izleme verisi elde edilmiştir. İzleme verilerinin süresine ilişkin bulgulara toplam 79 katılımcının 24'ünden (n=24, %30) toplanan izleme verilerinin en az beş gün en çok 70 gün sonrasında sürdürüldüğü gözlemlenmiştir. Dahil edilen tezlerin genelleme verileri izlendiğinde ise 11 tezin yedisinde genelleme verisi kaydedildiği gözlemlenmiştir. Tüm katılımcıların (n=79) 17'sinde genelleme verisi kaydedilmiş, genelleme verilerinin kaydedilmesinde farklı ortam, farklı durum, farklı araç ve farklı kişilerden faydalanılmıştır. Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimleri ile ilgili yürütülen sistematik derlemelerde (Güven, 2021; Nemnezi Karaca ve Uzun Çiçek, 2022; Teke ve Melekoğlu, 2022 vd.) çalışmaların izleme ve genelleme verilerine ilişkin bilgilere yer verilmemiştir. Mevcut çalışmada incelenen cinsel eğitim tezlerinin izleme ve genelleme verilerine ilişkin bulgulara yer verilmesi ulusal alan yazında bulunan diğer araştırmaların bulgularını genişletmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada müdahale içermeyen tezlerde özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimleri hakkında ebeveynleri, öğretmenleri ve birincil bakıcılarının görüşlerinin incelendiği görülmektedir. İncelenen tezlerde özel gereksinimli bireylerle yakından ilişkili olan bu kişilerin cinsel eğitime yönelik

bilgi eksiklerinin olduğu ve mahremiyet endişesi ile cinsel eğitime karşı olumsuz tutum geliştirdikleri bildirilmektedir (Bartın, 2020; Seçgin, 2020; Uzun, 2015). Kılınç (2023) tarafından cinsel eğitim çalışmalarının incelendiği araştırmada özel gereksinimli bireylerin ebeveynleri ve öğretmenleri ile görüşmelerin yapıldığı araştırmaların katılımcılarının cinsel eğitime olumsuz baktıkları ve bilgi eksiklerinin olduğu bildirilmiştir. Özel gereksinimli bireylerin en önemli cinsel eğitimleri ebeveynleridir (Uzun, 2015). Bu nedenle ebeveynlerin özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimleri konusunda destekleyici olmaları ve mahremiyet endişesine karşı uzmanlardan destek alarak çocuklarının cinsel eğitimlerini sürdürmeleri, gerekli becerileri kazandırmaları çocuklarının gelişimi açısından önemli ve gereklidir. Bu doğrultuda özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerinde başarıya ulaşmak için öncelikle ebeveynlerin cinsel eğitim konusunda bilgilendirilmelerine yönelik çalışmaların yaygınlaşmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada incelenen tezlerin yöntemsel özelliklerinin belirlenmesinde geçerlik ve güvenirlik bulguları betimlenmiştir. İncelenen 11 tezde uygulama güvenirliği, gözlemciler arası güvenirlik ve sosyal geçerlik bulguları elde edilmiştir. Tezlerin 10'unda (%91) uygulama güvenirliğine beşinde ise (%45) gözlemciler arası güvenirlik verilerine ilişkin bilgilere ulaşılmıştır. Tüm oturumların en az %24'ünden en çok %100'ünden uygulama güvenirliği, tüm oturumların en az %30'undan en çok %100'ünden gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Tüm oturumların en az %30'undan gözlemciler arası güvenirlik verisi, en az %24'ünden uygulama güvenirliği verisi toplanması ve %80 üzerinde ölçüte ulaşmaları yürütülen çalışmaların yeterli düzeyde güvenirlik katsayılarına ulaştıklarını göstermektedir (WWC, 2020). Tezler sosyal geçerlik verileri bakımından incelendiğinde dokuz tezde (%81) katılımcı ebeveyn ve öğretmenlerden ve katılımcı olmayan ebeveyn ve öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme soruları, açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan formlar aracılığıyla sosyal geçerlik verisi toplandığı görülmektedir. Sosyal geçerlik verilerine ilişkin bulguların mevcut araştırmada betimlenmesi alan yazında diğer cinsel eğitim çalışmalarının sosyal geçerlik bulgularını genişlettiği düşünülmektedir.

Mevcut araştırmanın bulguları, alan yazında özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimleri hakkında ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik yürütülen çalışmaların ve cinsel eğitim becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulanan müdahalelerin etkililiğinin ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra çalışmadan elde edilen bulgular okuyuculara ve ileride özel eğitim alanında cinsel eğitime yönelik çalışmalar yürütecek araştırmacılara sistematik kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. Bu nedenle yürütülen bu çalışmanın özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimleri hakkında özel gereksinimli bireylerin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin ihtiyaçlarını belirlemek, bu ihtiyaçlar doğrultusunda ileride uygulanacak müdahalelerin programlanmasına ve yürütülmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan birisi sadece Türkiye'de özel eğitim alanında cinsel eğitime yönelik yürütülen lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Uluslararası alan yazında özel gereksinimli bireylerin cinsel eğitimlerine yönelik yürütülen lisansüstü tezlerin incelenerek ülkemizdeki cinsel eğitim tezleri ile karşılaştırılması cinsel eğitimin nasıl ele alındığının ve özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilen cinsel eğitim uygulamalarının kapsamının kültürler arası değişkenler açısından değerlendirilmesi cinsel eğitimin derinlemesine anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle ileriki araştırmalarda özel eğitim alanında ulusal ve uluslararası alan yazındaki cinsel eğitim tezlerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilmektedir. Bu araştırmada özel gereksinimli bireylerin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin sadece nicel özelliklerine ve cinsiyetlerine yönelik bilgiler verilmiştir. İleriki araştırmalarda cinsel eğitim alanında çalışma yapılan tüm katılımcılarının özelliklerinin daha fazla betimlenmesinin okuyuculara daha derin bilgiler sunabileceği söylenebilir.

İleride yürütülecek araştırmalara ek olarak uygulamaya yönelik cinsel eğitim müdahalelerinin artırılması gerektiği ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın bünyesinde ebeveyn ve öğretmenlere yönelik cinsel eğitim konusunda yeterliliklerini geliştirici eğitimler ve hizmet içi eğitimlerin artırılması ve desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Adams, R. J., Smart, P., & Huff, A. S. (2017). Shades of grey: Guidelines for working with the grey literature in systematic reviews for management and organizational studies. *International Journal of Management Reviews*, 19(4), 432–454. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12102>
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2022). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni*. https://www.aile.gov.tr/media/98625/eyhgm_istatistik_bulteni_ocak_2022.pdf Erişim Tarihi: 19.11.2024
- Akçamete, G. (2009). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Kök Yayıncılık.
- Akdemir, B. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumları ve etik durumlarının karşılaştırılması* (Yayın No. 445635) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Akın Bülbül, İ. (2012). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş erkek ergenlere ebeveynleri aracılığıyla uygun mastürbasyon yapma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Yayın No. 336342) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Alzahrani, S. (2024). The reality of common sexual problems for students with Down's syndrome in Saudi Arabia. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, Advance Online Publication*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1299960>
- Arat Odacı, A. (2018). *Yetersizlikten etkilenmiş bireylere video ile model olunarak sunulan cinsel istismardan korunma öğretim programının etkililiği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Artan, İ. (2021). Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi. Baysal Metin, N. (Ed.), *Cinsel gelişimi* (ss.277-262). Pegem Akademi.
- Arvas, E. (2023). *Ebeveynlerin zihinsel yetersizliği olan çocuklarına etkinlik çizelgeleri ile cinsel gelişime ilişkin hijyen becerilerini öğretmeleri için sunulan koçluk* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aslanol, H.D. (2022). *Erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocuklarda cinsellik: Ebeveyn görüş ve deneyimleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Aşık, Z., & Özen, M. (2019). Meta-analysis steps and reporting. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 13(2), 232-240. <https://doi.org/10.21763/tjfmpe.569924>
- Bahçalı, T., & Odluyurt, S. (2021). Özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilmiş ebeveyn koçluğu uygulamalarına ilişkin araştırmaların incelenmesi: Bir alan yazın taraması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 189-209. <https://doi.org/10.32960/uead.888966>

- Bartın, L. (2020). *Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının cinsel eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (KKTC örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.
- Bayyığıt, T. (2021). *Özel eğitim öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik tutumları ve hizmet içi eğitimleri için bir ihtiyaç analizi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Bilgiç, E. (2015). *Zihinsel engelli ergenlerin annelerinin cinsel eğitimle ilgili görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Bill, A. (2003). 14 and younger: The sexual behavior of young adolescents. Summary. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Cinsel Sağlık Enstitüsü Derneği (CİSED). *Cinsel mitler*. <https://www.cised.org.tr/icerik/146/cinsel-mitler>. Erişim Tarihi: 05.08.2024.
- Çakmak, S. (2006). *Gören ve görmeyen ergenlerin cinsel gelişimleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çakşak, A. (2018). Ergenlerde cinsel eğitim. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(11), 498–504. <https://doi.org/10.31623/iksd.89>
- Çerçi, G. (2013). *Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin çocuklarının cinsel gelişimi ve eğitimine yönelik bilgi düzeyleri ve tutumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çınar, N. (2021). İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı? *Online Turkish Journal of Health Sciences*, 6(2), 310–314. <https://doi.org/10.26453/otjhs.888569>
- Davies, A., O'Leary, S., Prioretta, J., Shay, B., Bryan, M., & Neustifter, O. (2024). Sexuality education for disabled children and youth in Ontario, Canada: Addressing epistemic injustice through school-based sexuality education. *Children & Society*. <https://doi.org/10.1111/chso.12843>
- Döner, H. (2015). *Görme engelli yetişkinlerde cinsel bilgi, cinsel yaşantı ve cinsellik eğitime ilişkin görüşler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Eastgate, G., Van Driel, M. L., Lennox, N., & Scheermeyer, E. (2011). Women with intellectual disabilities: a study of sexuality, sexual abuse and protection skills. *Australian family physician*, 40(4), 226-230. https://www.researchgate.net/publication/51151350_Women_with_intellectual_disabilities_A_study_of_sexuality_sexual_abuse_and_protection_skills
- Eratay, E. (2023). Yetersizliği olan ergen ve yetişkinlerle yapılan cinsel eğitim araştırmalarının sistematik değerlendirilmesi. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 7(32), 606–632. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8201105>
- Erbaş, E., & Kurt, O. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin cinselliği ve cinsel eğitime bütüncül bir bakış. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 1-16. <https://doi.org/10.53444/deubefd.867676>
- Karabulutlu, O., Karabulutlu, O., & Kılıç, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin cinsel sağlık ve üreme sağlığı hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(2), 39–45. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/29495>

- Eripek, S. (2002). *Özel eğitim*. Anadolu Üniversitesi.
- Erol, İ & Ildız, G. (2020). Özel gereksinimli bireylerin dil gelişim süreçleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin analizi. (2000-2019). *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 559-574. <https://doi.org/10.29000/rumelide.843486>
- Fitzgerald, C., & Withers, P. (2013). 'I don't know what a proper woman means': what women with intellectual disabilities think about sex, sexuality and themselves. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5–12. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2011.00715.x>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power & ethics of knowledge*. Oxford University Press.
- Gougeon, A. N. (2013). *Interest, understanding, and behavior: Conceptualizations of Sexuality education for individuals with an autism spectrum disorder using socially inclusive lens* [Unpublished doctoral thesis]. University of Ottawa.
- Gül, S. (2020). *Ortopedik engelli kadınlara verilen web tabanlı genital hijyen eğitiminin öz bakım gücü ve genital hijyen davranışlarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Gülboy, E., Rakap, S., Cüre, G., & Terzioğlu, N. K. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere matematik becerilerinin öğretimi: Tek-denekli deneysel araştırmaların sistematik derlemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 134-151. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024381672>
- Güven, D. (2021). Kapsamlı cinsellik eğitimi ve otizm spektrum bozukluğu olan bireyler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(66), 284–300. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2299>
- House, A. E., House, B. G., & Campbell, M. B. (1981). Measures of inter observer agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3(1), 37–57. <https://doi.org/10.1007/BF01321350>
- Jahoda A., & Pownall J. (2014). Sexual understanding, sources of information and social networks; the reports of young people with intellectual disabilities and their non-disabled peers. *Journal of Intellectual Disability Research* 58(5), 430–441. <https://doi.org/10.1111/jir.12040>
- Kanadlı, A. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde cinsel istismar ve cinsel eğitim: Öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kazu, İ.Y. & Yıldırım, D. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli birey ve özel eğitime yönelik metaforik algıları. *Journal of History School*, 51, 1121-1144. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.42759>
- Kılınç, S. (2023). *Türkiye’de cinsel eğitime yönelik yapılan tezlerin içerik analizi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. KTO Karatay Üniversitesi.
- Koller, R. (2000). Sexuality and adolescents with autism. *Sexuality and Disability*, 18(2), 125– 135. <https://doi.org/10.1023/A:1005567030442>
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26–38. <https://doi.org/10.1177/0741932512452794>

- Kurt, A., & Kürtüncü, M. (2021). Zihinsel yetersizliği olan adölesan dönemdeki çocuklarda cinsel gelişim eğitiminin önemi. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 353-357. <https://doi.org/10.34087/cbusbed.795223>
- Lantz, S. E., & Ray, S. (2021). Freud developmental theory. *StatPearls Publishing*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK557526/>
- Lasserson, T. J., Thomas, J., & Higgins, J. P. (2019). Starting a review. *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*, 1–12. <https://doi.org/10.1002/9781119536604.ch1>
- Mahood, Q., Van Eerd, D., & Irvin, E. (2014). Searching for grey literature for systematic reviews: Challenges and benefits. *Research Synthesis Methods*, 5(3), 221–234. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1106>
- McCann, E., Marsh, L. & Brown, M. (2019). People with intellectual disabilities, relationship and sex education programmes: A systematic review. *Health Education Journal*, 78(8), 885–900. <https://doi.org/10.1177/0017896919856047>
- McKenzie, J. E., Brennan, S. E., Ryan, R. E., Thomson, H. J., Johnston, R. V., & Thomas, J. (2019). Chapter 3: Defining the criteria for including studies and how they will be grouped for the synthesis. In J. P. T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, M. J. Page, & V. A. Welch (Eds.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions [Version 6.1]*. <https://training.cochrane.org/handbook/current/chapter-03>.
- Mermer, G. (1993). *Zihinsel engelli ergenlerin cinsel eğitim gereksinimleri hakkında anne, baba ve eğitimci görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Mersin, F. (2023). *Zihin yetersizliği olan çocuklarda cinsel gelişime yönelik aile eğitim programının etkililiği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Michielsen, K., & Brockschmidt, L. (2021). Barriers to sexuality education for children and young people with disabilities in the WHO European region: a scoping review. *Sex Education*, 21(6), 674-692. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1851181>
- Oğur, Ç. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere çevrim içi cinsel istismarla başa çıkmada davranışsal beceri öğretiminin etkililiği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Öcal, H. (2021). *Zihinsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerine verilen mahremiyet eğitiminin ebeveynlerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Öncül, N., & Yücesoy Özkan, Ş. (2010). Orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere videoyla model olma kullanılarak günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 143-156.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones*

- sistemáticas. *Revista Espanola de Cardiologia (English ed.)*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.rec.2021.07.010>
- Paulauskaite, L., Rivas, C., Paris, A., & Totsika, V. (2022). A systematic review of relationships and sex education outcomes for students with intellectual disability reported in the international literature. *Journal of Intellectual Disability Research*, 66(7), 577–616. <https://doi.org/10.1111/jir.12952>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2021). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIM Evidence Implementation*, 19(1), 3–10. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000277>
- Ray, F., Marks, C., & Bray-Garretson, H. (2004). Challenges to treating adolescents with Asperger's syndrome who are sexually abusive. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 11(4), 265–285. <https://doi.org/10.1080/10720160490900614>
- Sabancı Baransel, E. (2022). Cinsel gelişim ve cinsel eğitimi konu alan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Journal of History School*, 15(56), 732–747. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.54870>
- Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J. M. T., & Curfs, L. M. G. (2015). Identifying effective methods for teaching sex education to individuals with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Sex Research*, 52(4), 412–432. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.919373>
- Sezik, A. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan ergenlere hijyenik kadın pedi kullanımının öğretilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Shandra, C. L., & Chowdhury, A. R. (2012). The first sexual experience among adolescent girls with and without disabilities. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 515–532. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9668-0>
- Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Tarhan, N. (2004). *Aile yaşamı ve cinsel sağlık programının (AYCSP) zihinsel engelli kız çocuklarının cinsel bilgi düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Teke, H. (2023). *Ergenlik döneminde zihin yetersizliği olan çocukların ailelerine yönelik aile cinsellik eğitim programının (MT-ACEP) etkililiği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Teke, H. & Melekoğlu, M. (2022). Erken çocukluk dönemi cinsel eğitim çalışmalarının incelenmesi: Bir sistematik derleme, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 144–160. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1106519>
- Tomeny, K. R., McWilliam, R. A., & Tomeny, T. S. (2020). Caregiver-implemented intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review of coaching components. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(2), 168–181. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00186-7>
- Travers, J. C., & Whitby, P. J. S. (2014). Sexuality and relationships for individuals with autism spectrum disorders. In Tincani, M. & Bondy, A. (Eds.). *Autism spectrum disorders in adolescents and*

- adults: Evidence-based and promising interventions, 182–207. Guildford, New York.
<https://www.researchgate.net/publication/305904071>
- Tuzcuoğlu, N., Taşkaya, V., & Aslan, O. (2024). Türkiye ve farklı ülkelerdeki 0-6 yaş çocuklar için hazırlanan cinsel eğitim programlarının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 81-95. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1453928>
- Uçar-Rasmussen, M., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2024). Zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önleme becerisinin kazandırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 25(1), 71-92. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1073974>
- Uçar, M. (2014). *Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Uzun, Ö. (2015). *Zihin engelli ergen kız öğrencilerin cinsel eğitim alma sürecinde öğretmenlerin ve ailelerin karşılaştığı sorunların incelenmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ünlü, Ö. (2020). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere cinsel istismarı önlemeye yönelik teknoloji destekli eğitimin etkileri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- World Health Organization. Developing sexual health programmes. WHO/RHR/HRP/10.22, 2010.
- Yıldız, G. (2020). En az konuşulan en çok merak edilen: Zihin yetersizliği olan yetişkinlerde cinsellik. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 827–855. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682164>
- Yıldız, M., & Akmanoğlu, N. (2021). Asperger sendromlu ve yüksek işlevli otizmlili bireylerin romantik ilişkileri üzerine sistematik bir derleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Özel Sayısı), 285-334. <https://doi.org/10.19171/uefad.851286>
- Zerey, B.S. (2019). *Yetersizlikten etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların cinsel istismardan korunmaları hakkında anne görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Extended Abstract

Introduction

Sexuality is an essential factor affecting individuals' biological and psychological development in their social lives (Kardeş & Güney-Kahraman, 2018). The fact that sexuality comprises many developmental areas leads to various definitions of this concept, such as the processes related to reproduction (Artan, 2022), physical, emotional and mental well-being (WHO, 2010), and the expression of desires (Schaafsma vd., 2015). Although sexuality can affect various areas of development, society has prejudices that sexuality is a phenomenon that should not be talked about or should be learnt in secret (Tuzcuoğlu, Taşkaya ve Aslan, 2024). While restricting access to accurate information about sexuality, this situation leads individuals to inappropriate behaviours related to sexuality and results in consequences that negatively affect sexual health (Sabancı-Barensel, 2021). Sexual education practices developed by the norms and cultures of the society are needed to provide individuals with accurate information about sexuality, teach appropriate sexual behaviours, protect their health and overcome social prejudices (Lantz & Ray, 2020). Sexual education covers subject areas such as providing information about sexual development, gaining the necessary skills to act in the context, preventing sexual abuse and protecting privacy (Çakşak, 2018). In addition to facilitating individuals' access to accurate knowledge and skills, sexual education enables individuals to develop positive attitudes towards sexuality and to protect themselves against external negativities (Paulauskaite et al., 2022). Although it is assumed that the most appropriate education on sexuality can be provided in schools, individuals can continue their sexual education by obtaining information through their own experiences and observations in various social environments outside of school (Artan, 2021). Although access to sexual education is easy for individuals with typical development in this respect, individuals with special needs may have more limited access to accurate information about sexuality (Alzahrani, 2024). This may be due to the diagnosis-specific differences of individuals with special needs, their limitations in perception, comprehension and other mental function behaviours (Sullivan, 2014). While these limitations experienced by individuals with special needs make it difficult for them to acquire information about sexuality, they may also cause them not to comprehend the limits of sexuality-related issues and to tend towards inappropriate behaviours. This situation may lead individuals with special needs to face negative attitudes from society and to encounter prohibitions related to their sexual lives. Limitations and prohibitions may result in these individuals developing negative behaviours towards sexuality and experiencing sexual health problems. For this reason, individuals with special needs should benefit from sexual education practices and programmes prepared in line with their needs to cope with the difficulties experienced in sexuality related to their limitations and to have healthy experiences related to sexuality (Bernert & Ogletree, 2013).

It can be observed that sexual education, which is very important for individuals with special needs, is an important source of interest for researchers. There are studies on different research topics such as determining attitudes about sexual education, gaining sexual education skills and reviewing studies conducted in the field of sexual education (Teke & Melekoğlu; McCan et al., 2019; Öncül & Yücesoy-Özkan, 2010). It can be seen that the numbers of these studies have increased recently. However, they are not yet sufficient to overcome the problems related to the sexual education of individuals with special needs, and there is confusion in terms of conceptualising and determining the scope of sexual education. The postgraduate dissertation studies are called grey literature because they are not published in peer-reviewed journals (Adams et al., 2017). However, there are studies that

guide future research in the relevant scientific field (Mahood et al., 2014), at this point, it is thought that it will be important to determine the scope and evaluate the quality of the theses carried out for sexual education in the field of special education. In this context, the increase in the number of sexual education dissertations in the field of special education in Türkiye from year to year and the fact that there has not yet been a study examining the dissertations on sexual education in the field of special education reveals the need for this research. In line with this importance and need, the present study aims to guide the steps to be taken in the future by examining the dissertations conducted on sexual education in the field of special education in Turkey and revealing the current situation. Analysing the dissertation studies conducted on the current situation and future potential of sexual education in special education in Turkey will contribute to academicians, educators, policy makers, individuals with special needs and their families working in this field.

Methodology

In this study, the systematic review method was used to answer the research questions and to fulfil its purpose. In this regard, the steps in the 'preferred reporting example for systematic reviews and meta-analyses (PRISMA)' protocol developed by Moher et al. (2009) and updated by Page et al. (2020) were followed in conducting the current study and 27 items in the checklist recommended for the reporting process within the scope of the protocol were taken into consideration. According to the purpose of this study, 21 theses that were considered to be suitable for the inclusion and exclusion criteria were included in the scope of the study by using the keywords 'individual with special needs, special education, sexual education, postgraduate thesis, systematic review' in the YÖKTEZ database of sexual education theses in the field of special education conducted in Türkiye. Detailed information about the theses analysed, and information about the reliability of the study are presented in the findings section.

Findings

The findings obtained in the current study were analysed in two different categories according to the research methods of the theses analysed: theses that did not include intervention and were designed with qualitative research methods and theses that included intervention and were conducted with quantitative research methods. According to the findings related to the types of the theses and the years of publication, it was observed that two of the 21 theses (n=2, 9%) were doctoral dissertations, 19 theses (n=19, 91%) were master's theses, the first thesis was published in 1993, and the last thesis was published in 2023. According to the findings regarding the distribution of the subjects of the theses examined, it was observed that the knowledge, attitudes and opinions of parents, teachers, primary caregivers and themselves regarding the sexual education of individuals with special needs were examined in the theses that did not include intervention. In the theses that included intervention, it was observed that protection from sexual abuse, increasing the level of knowledge about sexual abuse, increasing the level of sexual knowledge and gaining sexuality skills through family education programs and methods proven to be effective in gaining behaviour or changing behaviour. It can be observed that questionnaires, scales, semi-structured interview forms, and information forms were used to collect data for the analysis of the theses. The participants of the theses examined were individuals with special needs diagnosed with intellectual disability, visual impairment, autism spectrum disorder, and specific learning disability, as well as parents, teachers and primary caregivers who mediated in providing skills to individuals with special needs and expressed opinions on sexual education. According to the findings related to the effectiveness data of the theses,

it can be observed that in eight theses, monitoring and generalisation findings were obtained. In 11 theses, it can be observed that effective results were achieved in the acquisition of the skills aimed to be gained through the interventions applied. It can also be observed that implementation reliability data were collected in 10 of the analysed theses, inter-observer reliability data were collected in six, and social validity data were collected in nine of them.

Conclusion, Discussion and Suggestions

In this study, postgraduate thesis studies in Türkiye conducted with quantitative and qualitative research methods on sexual education of individuals with special needs were evaluated conceptually and methodologically by comparing them with the results of the studies in the literature.

According to the descriptive characteristics of postgraduate theses on sexual education of individuals with special needs, 19 out of 21 theses (90%) were master's theses. In the study (Kılınç, 2023), which includes a systematic review of theses previously produced in the field of sexual education, it is seen that the number of master's theses is higher than the number of doctoral theses, and this aspect is in line with the literature. It is thought that the fact that the theses carried out in the literature on sexual education are generally based on the evaluation of the opinions of the parents and teachers of individuals with special needs may cause more preference in the master's degree process as it makes it more economical to work in this field.

When the research designs of the theses analysed were examined, it was seen that 11 of the 21 were designed with quantitative research methods, and 10 were designed with qualitative research methods. The fact that the participants of the studies conducted with qualitative research methods were mostly preferred parents and teachers may have been influenced by the idea that interviewing with individuals (parents, teachers, primary caregivers) who are at the basis of the education of these individuals may be more effective because accurate information flow cannot be provided due to the limitations of individuals with special needs in expressing their views on sexual education (Erol & Ildız, 2020). It can be assumed that the fact that the participant parent groups in the theses conducted with both research designs are generally composed of mothers may be related to the fact that individuals with special needs take an active role in sexuality-related hygiene care (Tomeny et al., 2020; Bahçalı & Odluyurt, 2021).

When the diagnostic characteristics of individuals with special needs were examined in the theses conducted, it was observed that the most crowded group consisted of individuals with intellectual disabilities. It can be considered that this situation may be due to the fact that individuals with special needs are more accessible due to their wider range (Akçamete, 2015).

When the dependent variables of the theses containing intervention were examined, it was seen that variables such as increasing the level of sexual knowledge, protection from sexual abuse, acquisition of sexual hygiene skills, acquisition of appropriate masturbation skills, and sexual development were studied. In the literature, information on the dependent variables of the studies examined in the reviews conducted on sexual education of individuals with special needs could not be reached (Eratay, 2023; Teke & Melekoğlu, 2022; Yıldız & Akmanoğlu, 2021). In this respect, the current study differs from the literature and provides in-depth information on sexual education in special education. It can be seen that the independent variables of the theses examined were family education programmes, simultaneous prompting, cognitive process approach, social stories, video models, technology support, coaching practice, behavioural skills teaching, and self-monitoring strategy. By

presenting the findings related to the independent variables of the theses examined in this study, it is shown that supporting individuals with special needs with different strategies and methods can be effective in the process of gaining sexual education skills.

It is observed that the theses examined in the current study were conducted in home environments, schools, centres and social environments. In the research (Yıldız & Akmanoğlu, 2021), which examined the studies conducted with the sexual education practices of individuals with special needs in the literature, no information about the study environments was found. It is thought that providing information about the study environments in the current study is important in organising the environments in which future studies will be conducted.

According to the findings regarding the effectiveness, monitoring and generalisation data of the theses examined in the current study, it was observed that the methods applied in theses containing intervention were effective, monitoring data were recorded in nine of the 11 theses, and generalisation data were recorded in seven of them. In the literature in Türkiye (Güven, 2021; Nemnezi-Karaca & Uzun-Çiçek, 2022; Teke & Melekoğlu, 2022; Teke & Melekoğlu, 2022 and et al.), there is no information about the monitoring and generalisation data of the studies examined in the studies conducted on sexual education in the field of special education. Analysing these data in the current study is important in expanding the findings of other studies in the national literature.

The findings of the current study reveal that the knowledge levels of individuals with special needs, their parents, teachers and primary caregivers regarding sexual education are insufficient in the studies on sexual education of individuals with special needs conducted in the literature. However, in other intervention studies conducted in the literature, sexual education practices are effective in helping individuals with special needs acquire skills and increase the knowledge levels of both themselves and their parents and teachers. In addition, the findings obtained from the study can provide a systematic conceptual framework for readers and future researchers who will conduct studies on sexual education in the field of special education. In addition, one of the limitations of the current study is the examination of postgraduate theses, which is called grey literature, on sexual education in the field of special education in Türkiye. Examining the theses conducted in the international literature on the sexual education of individuals with special needs and comparing them with the sexual education theses in Turkey in terms of cultural variables will provide in-depth information about sexual education. For this reason, it is recommended that in future research, sexual education theses in national and international literature in special education should be examined comparatively. In this study, only quantitative characteristics and gender distribution of individuals with special needs and their parents and teachers were included. In future studies, a more detailed description of the characteristics of all participants in the field of sexual education will provide readers with in-depth information. In addition to future research, it is recommended that practical sexual education interventions should be increased and that the Ministry of National Education should increase and support training and in-service training for parents and teachers to improve their competencies in sexual education.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırma YÖKTEZ veritabanında erişime açık olan tezlerin incelenmesini kapsadığından etik kurul izni bulunmamaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar %40, ikinci yazar %30, üçüncü yazar %30 oranında araştırmaya katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Makalenin herhangi bir aşamasında maddi veya manevi çıkar sağlanmamıştır. Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum ve kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Afet Okuryazarlığının Psikolojik Hazır Bulunuşluğa Etkisi: Öğretmen Adayları Örneği¹

The Effect of Disaster Literacy on Psychological Preparedness: A Case of Pre-service Teachers

Esra SÖZER BOZ

Dr. Öğr. Üyesi ♦ Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü ♦ esrsozer@gmail.com ♦ ORCID: 0000-0002-4672-5264

Rümeysa KIRCI

Lisans Öğrencisi ♦ Bartın Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü ♦ kircirumeysa0@gmail.com ♦ ORCID: 0009-0000-0771-5621

Sonay HARDAL

Lisans Öğrencisi ♦ Bartın Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü ♦ hardalsonay@gmail.com ♦ ORCID: 0009-0003-9388-0915

Özet

Çalışmanın amacı öğretmen adaylarının afet okuryazarlık düzeylerini ve bu düzeyi etkileyen faktörleri araştırmaktır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının afet okuryazarlık düzeyleri, bu düzeyi etkileyen faktörler ile psikolojik sağlamlık ve afetlere psikolojik hazırlıklı olma arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bağlamda, çalışma kesitsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleminde 263 gönüllü katılım gösteren öğretmen adayı yer almaktadır. Verileri toplama sürecinde Afet Okuryazarlık Ölçeği, Afet Tehdidi için Psikolojik Hazırlıklı Olma Ölçeği, Connor-Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar T-testi, ANOVA, korelasyon katsayıları ve regresyon yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının %34'ünün yetersiz, %24'ünün sınırlı, %25,9'unun yeterli ve %16'sının mükemmel düzeyde afet okuryazarlığına sahip olduğunu göstermiştir. Doğal afetlere ilişkin ders veya seminer/kurs/çalışmaya katılım sağlanması okuryazarlık düzeyi üzerinde anlamlı etkilere sahiptir. Doğal afetlere psikolojik hazır bulunuşluk üzerinde psikolojik sağlamlığın ve afet okuryazarlığının önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının farkındalıklarının artırılması ve bu konudaki teknik bilgi ve becerilerin geliştirilebilmesi için afet eğitimi gibi seçmeli derslerin müfredatta yer alması gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Anahtar Kelimeler: afet okuryazarlığı, öğretmen eğitimi, afetlere psikolojik hazır bulunuşluk

Abstract

Pre-service teachers' awareness of disasters is crucial in raising future generations as informed and responsible individuals. Accordingly, this study aims to investigate the disaster literacy levels of pre-service teachers and identify the factors that influence them. The relationships among their disaster literacy levels, psychological resilience, and psychological preparedness were examined. The study was conducted using a cross-sectional survey model. The sample consists of 263 pre-service teachers who participated voluntarily. During the data collection process, the Disaster Literacy Scale, the Psychological Preparedness for Disaster Threat Scale, the Connor-Davidson Resilience Scale, and a demographic information form were used. The findings indicated that 34% of the pre-service teachers had insufficient, 24% had limited, 25.9% had sufficient,

¹ Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A - Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenmiştir.

and 16% had excellent disaster literacy levels. The results revealed that participation in courses, seminars, or workshops focused on natural disasters significantly affected participants' levels of disaster literacy. Psychological resilience and disaster literacy were identified as significant predictors of psychological preparedness for natural disasters. When the results are evaluated, it is emphasized that courses, such as disaster education, should be integrated into the curriculum to enhance pre-service teachers' awareness and develop their technical knowledge and skills regarding disasters.

Keywords: disaster literacy, teacher education, psychological preparedness

1. Giriş

Afet ve doğal afet kavramları ile tanımlanan olaylar, insan hayatını tarih boyunca etkileyen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Afet kavramı, doğal, insan kökenli veya teknolojik kaynaklı olayların, insanların gündelik faaliyetlerini ve yaşamını doğal akışında kısmi veya tamamen kesintiye uğratması şeklinde ifade edilmektedir (Ergünay, 1996). Afetler, yeryüzünün neredeyse her yerinde çeşitli şekillerde etkili olmakta, can ve mal kayıplarına yol açmaktadır. Depremler, kasırgalar gibi doğal, savaş gibi insan kaynaklı veya COVID-19 pandemisi gibi biyolojik salgınlar afet olarak tanımlanmaktadır (Coşgun, 2022). Afetler genellikle hızlı bir şekilde ve uyarı yapılmama olanağı olmadan meydana geldiğinden büyük kayıplara neden olmaktadır ve toplumun kaynaklarını birçok yönden sınırlandıran bir tehdit niteliği taşımaktadır (Mao, Fung, Hu & Loke, 2018). Bu nedenle afetler, bireylerin hayatlarında kalıcı izler bırakan, fiziksel ve psikolojik travmalara neden olabilmektedir (Kılıç & Şimşek, 2019). Afetlerin insanlar üzerindeki psikolojik etkileri sadece afetten etkilenen bireylerle sınırlı kalmamakta, afet bölgesinde çalışan ekipler, sosyal medya aracılığıyla afeti gören bireyler de bu durumdan dolayı olarak etkilenebilmektedir (Avdar & Avdar, 2022).

Türkiye, dünyanın en aktif deprem kuşaklarından birisi olan Alp-Himalaya deprem kuşağı üzerinde yer almaktadır. Buna göre, ülkemizin yaklaşık %93'ü deprem bölgesi içerisinde bulunmakta ve nüfusun %98'i deprem açısından tehdit altında yaşamaktadır (TMMOB, 2012). Son 25 yıl içerisinde ülkemizin çeşitli bölgelerinde ciddi mal ve can kaybına yol açan depremler meydana gelmiş ve birçok bölge halen yüksek deprem riski ile karşı karşıya bulunmaktadır. Son olarak yaşanan 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depreminin toplumsal, ekonomik ve psikolojik etkileri halen devam etmektedir. Dolayısıyla, coğrafi konum açısından ülkemiz için deprem kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Deprem konusunda bilgi eksikliği ve bilinçli farkındalığın oluşturulamaması, olumsuz etkilerin yaşanması riskini arttırmaktadır. Bu nedenle, doğal afetlere ilişkin toplumsal bilincin ve farkındalığın artırılması ilerde yaşanabilecek afet durumlarındaki olumsuz etkilerin en aza indirilmesi noktasında önem arz etmektedir.

Afet hazırlığı, etkilenen toplulukların acil ve uzun vadeli ihtiyaçlarına etkili bir şekilde yanıt verebilmek için hayati öneme sahiptir (Taşkıran & Baykal, 2017). Etkili müdahale edebilmek için bireylerin gerekli eğitime ve yeterli niteliklere sahip olması gerekir. Doğal afet farkındalığı yüksek olan bireyler afetlerin doğuracağı zararları önleme konusunda daha donanımlı olurlar ve böylelikle psikolojik açıdan da bir hazır bulunuşluk düzeyinde bulunabilirler. Afetlere karşı iyi eğitilmiş birey yetiştirmenin önemi gün geçtikçe artmakta ve öğretmen ve öğretmen adayları için önemli sorumlulukları beraberinde getirmektedir (Sözcü, 2023).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının doğal afet bilincine sahip olması ve bu bilinç ile yetiştireceği bireyler afet yönetimi sürecinde olumlu ve yapıcı etkiler gösterecektir (Toprak Karaman & Altay, 2016). Aynı zamanda doğal afet farkındalığı olan bireyler yetiştirilmesi bilinciyle hareket eden insan sayısının artırılarak geleceğe daha güçlü ve temkinli adımlarla ilerleme noktasında önemli işlevlere sahiptir (Sezgin, 2021). Bu bakımdan öğretmenlere büyük bir rol düşmektedir. Öğretmenlerin afet konusunda bilgili ve yeterli olması toplumun geleceğini oluşturan çocuklara da yansımaktadır. Öğretmenlerin

yetkinlik düzeyleri bu bilincin öğrencilere aktarılmasında ve kazandırılmasında aktif bir role sahiptir. Doğal afet farkındalığına sahip bireylerin yetişmesi afetlere karşı önlemlerin alınmasını sağlamakla birlikte topluma örnek olacak davranışların sergilenmesinde de katkı sağlayacaktır. Bu sayede, toplumun doğal afetlerle mücadele etme yeteneği artacak ve hayatı tehdit eden kayıpların azaltılmasında etkili olacaktır. Doğal afet farkındalığı olan bireyler yetişmesi daha iyi bir geleceğin temellerinin atılmasını sağlamakla birlikte sorumluluk bilinci gelişmiş bireylerden topluma dönüşümü de büyük oranda olumlu etkileyecektir (Tuğlu, 2020).

Afet farkındalığı, afet okuryazarlık seviyesi ile yakından ilişkilidir. Afet okuryazarlığı bireyin afetin önlenmesi, afet hazırlığı ve müdahale ile afet sonrası iyileştirme faaliyetleri esnasında kurallara uymasını sağlayacak bilgi, tutum ve davranışlara sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Sözcü & Aydınöz, 2019). Öğretmen ve öğretmen adaylarının afet okuryazarlığı konusunda bilinçli olmaları, ileride yetiştirecekleri öğrencilere bu bilincin aşılmasını sağlayacaktır (Öztürk, 2013). Öğretmen eğitim programlarında afet okuryazarlığına daha fazla önem verilmesi ve öğretmen adaylarının bu konuda daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlamak için müfredat (Sözcü, 2020) ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi önce bireylerden başlayarak toplumsal bilinç dönüşüm noktasında oldukça önemlidir.

Afet farkındalığı ve afetlere hazırlıklı olma, hemşirelik (Çiriş Yıldız & Yıldırım, 2022; Kılıç & Şimşek, 2019; Taşkıran & Baykal, 2017), itfaiyecilik gibi meslek grupları açısından oldukça önemli olduğu ve üzerinde yoğun bir şekilde çalışıldığı belirlenmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarına ilişkin yapılan birkaç çalışmaya rastlanılsa da bu konudaki çalışmaların oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalarda afet okuryazarlığı sıklıkla çeşitli değişkenler açısından ele alındığı görülürken (Demirdelen & Çakıcı, 2021; Sözcü & Aydınöz, 2019; Türker & Sözcü, 2021; Zengin, 2021), psikolojik özellikler açısından incelenen çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmada, öğretmen adaylarının afet okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan literatür incelemesi sonucunda, afet okuryazarlığına atfedilen değerin ve bu konuda gösterilen girişimler üzerinde etkili olan faktörlerden birinin psikolojik sağlık (Asi Karakaş, Erçel & Ersöğütçü, 2023) kavramlarının olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda, doğal afetler bireyleri psikolojik açıdan da ciddi şekilde etkileme gücüne sahip olduğundan bireylerin belirli düzeylerde psikolojik hazır bulunuşluğa da ihtiyacı bulunmaktadır.

Araştırmanın en temel amacı, gelecek nesillerin yetiştirilmesinde kilit rol oynayan öğretmen adaylarının afet farkındalığı konusunda yetkin olmasının önemi hakkında farkındalık yaratmaktır. Bu nedenle bu çalışmada afet okuryazarlığı ve psikolojik hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sorusu “Öğretmen adaylarının afet okuryazarlığını etkileyen faktörler nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına ilişkin aşağıda verilen alt araştırma sorularına yanıtlar aranacaktır:

1. Afet okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. Afet okuryazarlık düzeyi demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Afetlere karşı psikolojik hazır bulunuşluk düzeyi ile afet okuryazarlığı arasında ilişki var mıdır?
4. Afetlere psikolojik hazır bulunuşluk düzeylerinin yordanmasında etkili olan değişkenler nedir?

Çalışmadan elde edilen sonuçların, öğretmen adaylarının afet okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi için ek müfredatın ya da eğitimlerin sağlanması noktasında program geliştiriciler için yol gösterici bir kanıt oluşturacağı düşünülmektedir. Afet okuryazarlığı dersi öğretmen adaylarına

farkındalık ve tecrübe kazandırmakla kalmayacak, öğretmenler aracılığıyla gelecek nesillerin afet okuryazarlığının yükseltilmesinde katkı sağlayıcı olacaktır. Geleceğin mimarları, şehir plancıları, sağlık çalışanları, yöneticileri olacak gençlerin doğal afetler konusunda duyarlı olması ülke geleceği için çok önemli katkılar sağlayacaktır (Sözcü & Aydınöz, 2019). Bununla birlikte, psikolojik sağlamlık açısından kendini yetersiz hisseden öğretmen adaylarının belirlenmesi ve desteğe ihtiyacı olan bireyler için gerekli psikolojik destek eğitimlerinin sağlanması da araştırmanın alt amaçları arasında bulunmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının afet okuryazarlık düzeyleri ve bu düzeyleri etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni afet okuryazarlığı, bağımsız değişkenleri ise psikolojik hazır bulunuşluk, psikolojik sağlamlık ve demografik özelliklerden (cinsiyet, bölüm, afet yaşama durumu, afet eğitimi alma) oluşmaktadır. Bu amaçla, çalışma kesitsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Kesitsel tarama modeli, en genel anlamıyla bir evrenin karakteristik özelliklerini betimlemek amacıyla önceden belirlenen bir grup üzerinde yapılan araştırmalardır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan üniversitelerde Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. İstatistiksel güç yardımıyla, araştırmanın gücü 0.95, güven düzeyi 0.01 ve orta etki büyüklüğü 0.5 olarak alınarak yapılan örneklem büyüklüğü hesaplamasında en az 256 katılımcıya ulaşılması gerektiği belirlenmiştir.

Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde Bartın Üniversitesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan 270 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri analizi aşamasından önce normallik ve uç değerler açısından veriler incelenmiştir. Veri temizleme süreci sonrasında 7 katılımcı uç değer gösterdiği için veriden çıkartılmış, 263 öğretmen adayı (%71,6 kadın, %28,4 erkek) analiz sürecine dahil edilmiştir. Tablo 1’de örneklem grubuna ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 1’e göre, öğretmen adaylarının %0,4’ü Beden Eğitimi ve Spor, %5,3’ü Fen Bilgisi, %13,3’ü İlköğretim Matematik, %1,9’u İngilizce, %6,5’i Okul Öncesi, %0,4’ü Özel Eğitim, %13,3’ü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, %28,1’i Sınıf, %24’ü Sosyal Bilgiler ve %6,5’i Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının %35’i 1.sınıf, %21,7’si 2.sınıf, %31,9’u 3.sınıf ve %11,4’ü 4.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının %48,7’si doğal afet dersi aldığını, %45,2’si ise doğal afete ilişkin kurs, seminer veya bir çalışmaya katıldığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%78,3) doğal afet kapsamında bir tatbikata katılmıştır. Örneklem %13,7’si ise bir kurtarma çalışmasına katılmıştır. Öğretmen adaylarının %89’u ise afet türlerinden (deprem, sel, çığ) birini yaşadığını ifade etmiştir.

Tablo 1. Örneklemeye İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	188	71.6
	Erkek	75	28.4
Bölüm	Beden Eğitimi	1	0.4
	Fen Bilgisi	14	5.3
	İlköğretim Matematik	35	13.3
	İngilizce	5	1.9
	Okul Öncesi	17	6.5
	Özel Eğitim	1	0.4
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	35	13.3
	Sınıf	74	28.1
	Sosyal Bilgiler	63	24.0
	Türkçe	17	6.5
Sınıf düzeyi	1.sınıf	92	35.0
	2.sınıf	57	21.7
	3.sınıf	84	31.9
	4.sınıf	30	11.4
Afet dersi alma	Evet	128	48.7
	Hayır	135	51.3
Kurs/seminer/çalıştay katılımı	Evet	119	45.2
	Hayır	144	54.8
Tatbikat	Evet	206	78.3
	Hayır	57	21.7
Kurtarma çalışması	Evet	36	13.7
	Hayır	227	86.3

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Afet Okuryazarlığı Ölçeği (AFOY): AFOY ölçeği (Çalışkan & Üner, 2023), 18-60 yaş arası bireylerde, afet okuryazarlığını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 61 madde ve 4 alt boyuttan (zarar azaltma, hazırlık, müdahale ve iyileştirme) oluşmaktadır. Katılımcıların öz bildirimlerinin alındığı 5'li likert tipi (1=çok zor – 5=çok kolay) puanlamaya sahiptir. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında toplanan verilere dayalı olarak hesaplanan ölçeğin alt faktörlerine ilişkin güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,92, 0,91, 0,89 ve 0,92 olarak elde edilmiştir. AFOY ölçeğinde puanlar arttıkça katılımcının afet okuryazarlık düzeyi artmaktadır. Puanlar 0-50 arasında ölçeklendirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında alt faktörler ve toplam puan için kesme noktaları verilmiştir. Buna göre, 0-<30 puan yetersiz AFOY, 30-<36 puan sınırlı AFOY, 36-<42 puan yeterli AFOY ve 42-50 puan mükemmel AFOY düzeyini belirtmektedir.

Afet Tehdidi için Psikolojik Hazırlık Ölçeği: Bireylerin afet durumlarına karşı psikolojik hazırlığını belirlemek amacıyla Türkdoğan Görgün ve diğerleri (2023) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 21 madde ve 3 alt boyuttan (dış durumsal çevre bilgisi ve yönetimi, kişinin duygusal ve psikolojik tepkisinin yönetimi, kişinin sosyal çevresinin yönetimi) oluşmaktadır. Katılımcıların öz bildirimlerinin alındığı 4'lü likert tipi (1=kesinlikle katılmıyorum – 5=kesinlikle katılıyorum) puanlamaya sahiptir. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Araştırma kapsamında toplanan verilere dayalı olarak hesaplanan ölçeğin alt faktörlerine ilişkin güvenirlik katsayıları sırasıyla 0,87 0,91 ve 0,75 olarak elde edilmiştir.

Connor-Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Kısa Formu: Bireylerin yaşadığı olumsuz olaylar sonrasında eski hallerine dönebilmelerini sağlayan psikolojik sağlamlıklarını belirlemek amacıyla Connor ve Davidson (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 10 maddelik kısa formu Campbell-Sills ve Stein (2007) tarafından ve Türkçe'ye uyarlaması Kaya ve Odacı (2021) tarafından yapılmıştır. Ölçek 10 maddeden oluşan 5'li likert tipi (0=hiç doğru değil – 4=her zaman doğru) puanlamaya sahiptir. Araştırma kapsamında toplanan verilere dayalı olarak hesaplanan ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur.

Demografik Bilgiler Formu: Demografik bilgi formu cinsiyet, bölüm, afet yaşama durumu ve afet eğitimi alan gibi demografik bilgilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Veri toplama aşamasına geçilmeden önce etik kurul izin başvurusu yapılarak gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmada yer alması sağlanmıştır. Verilerin toplanmasında yüz yüze uygulama ve teknoloji tabanlı araçlardan (Google forms) yararlanılmıştır. Veri toplama süreci tek seferlik gözlemlere dayanan kesitsel araştırma türünde gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Verilerin analizi sürecinde öncelikle demografik değişkenler bakımından betimsel istatistikler incelenmiştir. Araştırma sorularının cevaplanmasında kullanılan istatistiksel yöntemler sırasıyla açıklanmıştır.

Birinci araştırma sorusu "Afet okuryazarlık düzeyleri nedir?" için öğretmen adaylarının afet okuryazarlık düzeyleri betimsel istatistikler aracılığıyla incelenmiştir. Bu amaçla, ölçme aracında yer alan her bir alt boyut için aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans değerleri hesaplanarak gruba ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

İkinci araştırma sorusunun "Afet okuryazarlık düzeyi demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?" yanıtlanmasında cinsiyet, sınıf düzeyi ve afet eğitimi alma açısından gruplar arası farklılıklar tespit edilmiştir. Bağımsız Gruplar T-testi ve tek yönlü ANOVA yöntemlerinin varsayımları örneklemelerin bağımsızlığı, bağımsız değişkenin eşit aralık düzeyinde ölçülmesi, normal dağılım ve varyansların homojenliğidir. Bu aşamada öncelikle verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği belirlenmiştir. Normal dağılımın incelenmesinde basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 aralığında yer alması kriteri göz önünde bulundurulmuştur (Tabachnick & Fidell, 2013). Normal dağılım sağlandığından ikili grup karşılaştırmalarında Bağımsız Gruplar T-testi; üç ve daha üstündeki grup karşılaştırmalarında tek yönlü ANOVA tekniği kullanılmıştır.

Üçüncü "Afetlere karşı psikolojik hazır bulunuşluk düzeyi ile afet okuryazarlığı arasında ilişki var mıdır?" araştırma sorusunun yanıtlanmasında, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için veriler normal dağılım gösterdiği için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Pearson korelasyon katsayısının varsayımları değişkenlerin eşit aralık düzeyinde ölçülmesi, normal dağılım ve

eşleştirilmiş gözlemlerdir. Afetlere karşı psikolojik hazır bulunuşluk düzeyi ile afet okuryazarlığı değişkenleri eşit aralık düzeyinde ölçülmüş, normal dağılım göstermektedir.

Dördüncü” Öğretmen adaylarının afet tehdidi için psikolojik hazır bulunuşluk düzeylerinin yordanmasında etkili olan değişkenler nedir?” araştırma sorusunun yanıtlanmasında, Çoklu Regresyon Analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Çoklu regresyon analizi, yordayıcı değişkenlerin birden fazla olması durumunda yordanan değişkene ait kestirimlerin yapılması için kullanılmaktadır. Regresyon analizinin varsayımları olarak yordayıcı ve yordanan değişkenler arası doğrusallık, yordanan değişkenin en az eşit aralık düzeyinde ölçülmesi, normallik ve varyansların homojenliği bulunmaktadır. Yordayıcı ve yordanan değişkenler arası doğrusallık saçılım grafikleri incelenmiş ve doğrusallığın sağlandığı belirlenmiştir. Verilerin normallik sayıltısı çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde değerlerin ± 1 aralığında olduğu belirlenmiştir. Afet tehdidi için psikolojik hazır bulunuşluk değişkeni eşit aralık düzeyinde ölçülmekte ve varyansların homojenliği varsayımı sağlanmaktadır. Değişkenler arasında çoklu bağlantı varsayımı incelendiğinde VIF değerlerinin $1 < VIF < 5$ arasında ve tolerans değerlerinin 0,2’den büyük olduğu görülmüştür. Değişkenler arasında 0,50’den büyük varyans oranlarının görülmediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, değişkenler arasında çoklu bağlantının olmadığına işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişken seçimi önemlidir. Modele alınacak değişken sayısı, bu değişkenlerin ne olduğu ve değişkenlerin modele giriş sayısı önemlidir (Field, 2018). Bu nedenle literatür incelemesi sonucunda, afet okuryazarlığı ve psikolojik sağlamlık regresyon modeline alınarak psikolojik hazır bulunuşluk düzeyini yordama düzeyleri incelenmiştir. “Enter” metoduyla tüm yordayıcı değişkenler aynı anda modele alınmıştır.

2.5. Araştırma Etiği

Bu araştırma, Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından 11.12.2023 tarihinde 20/1 sayılı kararıyla ve 2023-SBB-0759 protokol numarası ile verilen etik kurul izni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

3. Bulgular

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan “Afet okuryazarlık düzeyleri nedir?” ilk araştırma sorusu için Afet Okuryazarlık Ölçeği (AFOY) ile veriler elde edilmiş ve betimsel istatistikler aracılığıyla araştırma sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Tablo 2’de betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 2. Afet Okuryazarlığı Betimsel İstatistikler

Alt faktör	$\bar{X}$	SS	Minimum	Maksimum
Zarar azaltma	33,75	8,71	2,21	50,0
Hazırlık	33,65	8,35	10,16	50,0
Müdahale	35,02	8,39	8,65	50,0
İyileştirme	33,35	8,69	12,50	50,0
Toplam	33,9	7,84	11,68	50,0

Not. $\bar{X}$ = Ortalama; SS = standart sapma

Tablo 2, öğretmen adaylarının ortalama puanlar açısından alt faktörler ve toplam puana göre sınırlı AFOY düzeyinde olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının %34'ü (n=90) yetersiz, %24'ü (n=63) sınırlı, %25,9'u (n=68) yeterli ve %16'sı (n=42) mükemmel AFOY düzeyine sahiptir.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan “Afet okuryazarlık düzeyi demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” ikinci araştırma sorusu için cinsiyet, bölüm, afet dersi alıp almama, doğal afet ile ilgili herhangi bir çalıştay, kurs veya seminere katılıp katılmama ve tatbikata katılma durumlarına göre grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

		$\bar{X}$	SS	Çar.	Bas.	t	sd	p	%95 güven aralığı		η^2
									Alt sınır	Üst sınır	
Cinsiyet	Kadın	34,35	7,63	-0,09	-0.53	1,48	261	0,14	-0,52	3,68	-
	Erkek	32,76	8,29	0.19	0.03						
Afet dersi	Evet	35,44	7,73	0.02	-0.48	3,17	261	0,002*	1,14	4,89	0,04
	Hayır	32,43	7,69	-0.07	-0.40						
Kurs, seminer, çalıştay	Evet	35,14	7,67	0.40	-0.58	2,36	261	0,02*	0,37	4,17	0,02
	Hayır	32,87	7,85	-0.05	-0.30						
Tatbikat	Evet	34,67	7,80	-0.13	-0.19	3,08	261	0,002*	1,29	5,83	0,03
	Hayır	31,08	7,37	0.36	-0.57						

Not. $\bar{X}$ = Ortalama; SS = standart sapma, Çar.= çarpıklık katsayısı, Bas.= Basıklık katsayısı, t= T-testi değeri, sd=serbestlik derecesi, p<0,05 anlamlılık değeri, η^2 = Etki büyüklüğü

Bağımsız gruplar T-testi sonucuna göre, kadın ve erkek öğrencilerin AFOY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(261) = 1,48$; $p>0,05$). Afet dersi alma durumuna göre ders alma lehine AFOY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın küçük etkiye sahip olduğu bulunmuştur ($t(261) = 3,17$; $p<0,05$; $\eta^2 = 0,04$). Doğal afetler ile ilgili herhangi bir çalıştay, kurs, seminer ya da çevrimiçi düzenlenen bir etkinliğe katılma durumuna göre katılım sağlama lehine AFOY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın küçük etkiye sahip olduğu bulunmuştur ($t(261) = 2,36$; $p<0,05$; $\eta^2 = 0,02$). Doğal afet kapsamında herhangi bir tatbikata katılma durumuna göre katılım sağlama lehine AFOY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın küçük etkiye sahip olduğu bulunmuştur ($t(261) = 3,08$; $p<0,05$; $\eta^2 = 0,03$).

Tablo 4. Sınıf Düzeyine göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Sınıf düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	F	sd1	sd2	p	Tukey	η^2
1	92	33,41	6,69	4,57	3	259	0,004*	2-3 2-4	0,05
2	57	31,31	7,50						
3	84	35,07	8,22						
4	30	37,01	9,20						

Not: $\bar{X}$ = Ortalama; SS = standart sapma, sd=serbestlik derecesi, *p<0,05 anlamlılık değeri, Tukey = Tukey post-hoc testi sonucu, η^2 = Etki büyüklüğü

Öğretmen adaylarının AFOY puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu Tek-yönlü ANOVA ile incelenmiştir. ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. ANOVA sonucuna göre, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre AFOY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($F_{(3,259)} = 4,57; p < 0,05; \eta^2 = 0,05$). Post-hoc testi sonuçlarına göre 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile 2. ve 4.sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklar gözlenmiştir. AFOY puanlarındaki toplam varyansın %5'i ($\eta^2 = 0,05$) sınıf düzeyleri ile açıklanabilmektedir.

3.3.Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan “Afetlere karşı psikolojik hazır bulunuşluk düzeyi ile afet okuryazarlığı arasında ilişki var mıdır?” üçüncü araştırma sorusu için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'e göre, AFOY ve psikolojik hazır bulunuşluk alt faktörleri arasında pozitif yönlü orta düzey anlamlı ilişkiler gözlenmiştir ($p < 0,01$). AFOY ve psikolojik hazır bulunuşluk toplam puanları arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki gözlenmiştir ($r = 0,58; p < 0,01$). AFOY ve psikolojik hazır bulunuşluk düzeyi birbirini anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir.

Tablo 5. AFOY ve Psikolojik Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

	Çevre bilgisi	Duygusal ve psikolojik tepki	Sosyal çevre	Toplam PH	Zarar azaltma	Hazırlık	Müdahale	İyileştirme	AFOY
Çevre bilgisi	1								
Psikolojik hazır bulunuşluk									
Duygusal ve psikolojik tepki	,58*	1							
Sosyal çevre	,61*	,64*	1						
Toplam PH	,86*	,90*	,79*	1					
AFOY									
Zarar azaltma	,52*	,35*	,43*	,49*	1				
Hazırlık	,59*	,40*	,49*	,56*	,79*	1			
Müdahale	,57*	,37*	,47*	,53*	,77*	,86*	1		
İyileştirme	,58*	,37*	,48*	,54*	,71*	,78*	,84*	1	
AFOY	,61	,41*	,51*	,58*	,90*	,93*	,93*	,90*	1

Not. * $p < 0,01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Toplam PH =Psikolojik hazır bulunuşluk toplam puan, AFOY=Afet okur yazarlık toplam puan

3.4.Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Dördüncü araştırma sorusunda değişiklik yapılarak “Öğretmen adaylarının afet tehdidi için psikolojik hazır bulunuşluk düzeylerinin yordanmasında etkili olan değişkenler nedir?” araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu aşamada, Çoklu Regresyon Analizi tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla, yordayıcı değişkenler olarak AFOY alt faktörleri (zarar azaltma, hazırlık, müdahale ve iyileştirme) ve psikolojik sağlamlık düzeyleri kullanılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Öğretmen adaylarının afet tehdidi için psikolojik hazır bulunuşluk düzeylerinin yordanmasında AFOY alt faktörleri ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin tümüyle oluşturulan regresyon eşitliği istatistiksel açıdan anlamlıdır [$F_{(5,257)} = 44,94, p < 0,05$]. Yordayıcı değişkenler öğretmen adaylarının afet

tehdidi için psikolojik hazır bulunuşluktaki değişkenliğin %47'sini istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.

Yordayıcı değişkenlerden olan AFOY alt faktörlerinden hazırlık ve iyileştirme ile psikolojik sağlamlık öğretmen adaylarının afet tehdidi için psikolojik hazır bulunuşluğunun anlamlı birer yordayıcı olduğu ($p<0,05$), ancak zarar azaltma ve müdahale alt faktörlerinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 6. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata B	β	t	p
Sabit	19,48	3,03		6,42	0,00*
Zarar azaltma	0,025	0,10	0,02	0,24	0,80
Hazırlık	0,307	0,13	0,23	2,30	0,02*
Müdahale	0,058	0,14	0,04	0,41	0,68
İyileştirme	0,242	0,11	0,19	2,17	0,03*
Psikolojik sağlamlık	0,586	0,07	0,37	7,61	0,00*
$R = 0,68$ $F(5,257) = 44,94$					
$R^2 = 0,47$ ($p=0,00$)					

Not. * $p<0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. B = Standartlaştırılmamış regresyon katsayısı, β = Standartlaştırılmış regresyon katsayısı

Yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki göreceli önem sırası standartlaştırılmış regresyon katsayıları (β) ile incelendiğinde, bu sıranın psikolojik sağlamlık, hazırlık ve iyileştirme şeklinde olduğu görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın en temel amacı, gelecek nesillerin yetiştirilmesinde kilit rol oynayan öğretmen adaylarının afet farkındalığı düzeylerini belirlemektir. Kısa bir süre önce ülkemizde yaşanan deprem felaketinin etkileri devam etmekteyken gelecekte yaşanması muhtemel afetlerde kayıpların azaltılması ve olumsuzlukların önüne geçilmesinde bilinçli ve sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesinin önemi bir kez daha ortaya konmuştur.

Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının ortalama puanlar açısından alt faktörler ve toplam puana göre sınırlı AFOY düzeyinde olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının %34'ü yetersiz, %24'ü sınırlı, %25,9'u yeterli ve %16'sı mükemmel AFOY düzeyine sahiptir. Bu sonuç, Bulut (2023) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile tutarlılık gösterirken, yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak (Dikmeli & Yakar, 2019; Sözcü & Aydınöz, 2019) öğretmen adaylarının yarısından fazlasının sınırlı ve yetersiz düzeyde afet okuryazarlığına sahip olduğunu göstermektedir. Bulut (2023) ve Çelebi ve Sarıkahya (2024) çalışmalarında afet okuryazarlığı açısından cinsiyet grupları arasında anlamlı farklılıklar görülürken, bu çalışmada Sözcü ve Aydınöz (2019)'un çalışması ile benzer olarak cinsiyet grupları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Öğretmen adaylarının %48,7'si doğal afet dersi aldığını, %45,2'si ise doğal afete ilişkin kurs, seminer veya bir çalışmaya katıldığını belirtmiştir. Afetlere ilişkin herhangi bir kapsamda eğitim alma, almayan bireylere göre AFOY düzeyini anlamlı düzeyde arttırmaktadır. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında afetlere ilişkin ders alması veya konuya ilişkin bir kurs, seminer, eğitime katılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Demirdelen ve Çakıcı (2021) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin doğal afetlerle ilgili bir eğitime katılma ihtiyacının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zhang ve diğerleri (2021) tarafından Çin'de bulunan farklı üniversite öğrencileri üzerinde afet okuryazarlığı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, bu çalışmanın sonuçları ile benzer olarak, üniversite

öğrencilerinin düşük düzeyde afet okuryazarlığına sahip olduğunu, afet deneyimi, afet eğitimi ve aile afet hazırlığının önemli yordayıcı değişkenler olduğunu göstermiştir. Endonezya’da ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılan çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin afet okuryazarlık düzeylerinin yeterli olduğu, lise öğrencilerinin ise hazır düzeyde olduğu belirlenmiştir (Aziz, Maryani, & Yani, 2023). Özellikle deprem açısından büyük risk taşıyan Endonezya’da yapılan diğer bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin afet okuryazarlık bilgi düzeylerinin beceri boyutuna göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Fadilah vd., 2020). Benzer şekilde, Avustralya’da yapılan diğer bir çalışmada, yükseköğretim kurumlarında eğitim programları aracılığıyla bilgi birikiminin geliştirilmesi önerilmiştir (Grimes vd., 2020). Ulusal ve uluslararası literatür dikkate alındığında, öğretmen, öğretmen adayı veya öğrenci düzeyinde afet okuryazarlık düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının daha yeterli bir afet okuryazarlık düzeyine sahip olması için iller düzeyinde AFAD gibi kuruluşlar ile iş birliği yapılması, teorik ve uygulamalı eğitimlerin alınmasının önemi bu araştırmanın sonuçları ile desteklenmektedir. Afet riskinin azaltılmasına, afet okuryazarlığı ve afetlere psikolojik hazırbulunuşluğun önemli faktörler olduğu ortaya konulmuştur (Paton, 2019).

Doğal afetler, bireyleri ve toplumu sosyal, ekonomik ve psikolojik gibi çeşitli açılardan olumsuz etkilemektedir. Özellikle psikolojik etkileri çok daha uzun süreçlerde iyileşme göstermektedir. Roudini ve diğerleri (2017) tarafından yapılan sistematik derleme çalışmasında, birçok ülkede afetlere psikolojik hazırbulunuşluğun eksik olduğu, bu bağlamda güvenilir ve geçerli ölçme araçlarının geliştirilmesi ve eğitim programlarına ihtiyacın olduğu ortaya konulmuştur. Bu noktada, geleceğin şekillenmesinde etkin rol oynayan öğretmen adaylarının afet bilincine ve psikolojik açıdan sağlamlığa sahip olması afetlere psikolojik hazır bulunuşluk açısından olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, afetlere psikolojik hazır bulunuşluk ve AFOY arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r=0,58$; $p<0,05$) anlamlı ilişkiler olduğu gözlenmiştir. Buna göre, AFOY düzeyinin artması psikolojik hazır bulunuşluk düzeyini arttırmakta ve bu ilişki karşılıklı olarak gözlenmektedir. Tercan (2022) çalışmasında, afet eğitimi alan bireylerin afet hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, AFOY ve afet hazır bulunuşluk düzeyinin iyileştirilmesinde afet eğitiminin önemi bir kez daha bu araştırmanın sonuçları ile desteklenmiştir.

Yapılan literatür incelemesi sonucunda, afetlere psikolojik hazır bulunuşluğun sağlanmasında AFOY (Çalışkan & Üner, 2023) ve psikolojik sağlamlık (Asi Karakaş vd., 2023) kavramlarının olduğu tespit edilmiştir. AFOY düzeyi, dört alt boyutta tanımlanmıştır: Zarar azaltma, hazırlık, müdahale ve iyileştirme. Zarar azaltma boyutu, risklerin azaltılması ve risklerden kaçınma ile ilişkilidir. Hazırlık boyutu, toplumsal farkındalık ve planlama, eğitim süreçleri ile ilişkilidir. Müdahale boyutu, ilk yardım, uyarı sistemleri, arama ve kurtarma aşamasını ifade etmektedir. son olarak iyileştirme boyutu ise sağlık ve sosyal hizmetler, barınma ve ekonomik iyileşme süreçlerini kapsamaktadır. Bu noktada, araştırmada afetlere psikolojik hazır bulunuşluğun yordanmasında, AFOY alt faktörlerinden hazırlık ve iyileştirme boyutları ile psikolojik sağlamlılığın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin göreceli önem sırası incelendiğinde psikolojik sağlamlılığın en etkili değişken olduğu, bu sırasının AFOY faktörlerinden hazırlık ve iyileştirme şeklinde olduğu belirlenmiştir. Hemşirelik öğrencileri ile yapılan çalışmada, benzer olarak, psikolojik sağlık ve sağlamlık arasında benzer ilişkilerin olduğu görülmüştür (Trip ve diğerleri, 2018). Bu çalışmanın sonuçları ile benzer olarak, Weber ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada, psikolojik sağlamlılığın afet hazırbulunuşluğunu pozitif olarak yordadığı belirlenmiştir.

Afetlere yönelik psikolojik hazırbulunuşluk, halen yeteri kadar araştırılmayan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Boylan & Lawrence, 2020). Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının bireysel psikolojik sağlamlık düzeyleri, afetlere yönelik psikolojik hazır bulunuşluğu etkileyen en önemli değişkenlerden birini oluşturmaktadır. Psikolojik sağlamlık, bireyin zorluklar

karşısında güçlü kalabilmesi, esnek olması ve yaşanan sarsıntıdan sonra toparlanabilmesi olarak ifade edilmektedir (Doğan, 2015). Hayatın akışında bireylerin karşısına çıkan zorluklar ile mücadele edebilmesi ve bu süreçlerin başarılı bir şekilde yönetilebilmesi duyuşsal açıdan oldukça önemlidir. Özellikle afet gibi travmatik süreçlerin üstesinden başarılı bir şekilde mücadele edilebilmesi kişilerin sağlamlığına dayanmaktadır. Bu noktada, öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin iyileştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması travmatik durumların da üstesinden gelinebilmesinde oldukça katkı sağlayıcı olacaktır.

Öğretmen adaylarının afetlere karşı kendilerini hazırlıklı hissetme düzeyleri afetlere karşı psikolojik hazır bulunuşluğu etkileyen diğer bir önemli değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın bulguları da göstermektedir ki bireylerin kendilerini afetlere karşı hazırlıklı hissetmeleri psikolojik açıdan da destekleyici etkilere sahiptir. Benzer şekilde, afet sonrası iyileştirme açısından da kendilerini yetkin hissetmeleri psikolojik sağlamlığı olumlu anlamda etkilemektedir. Araştırmanın sonuçları, afet eğitimlerinin hem teknik hem de psikolojik açıdan bireylerin afetlere hazırlıklı olabilmeleri için önemini bir kere daha da vurgulamaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının afet okuryazarlık düzeylerinin sınırlı düzeyde olması geliştirilmeye açık yönlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi sürecinde afet okuryazarlığı ve afet eğitimi gibi derslerin öğretmen yetiştirme programlarına alınması oldukça önemlidir. Bu derslerin hem teorik hem uygulamalı bileşenler içermesi sağlanmalıdır.
- Afetlere hazırlıklı olma konusunda hemşirelik alanında kullanılan veya önerilen eğitim programlarının öğretmen yetiştirme süreçlerine uyarlanması faydalı olabilir. Özellikle, bu tür eğitimlerin pratik uygulamalara yönelik örnekler sunması, öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeyini artırabilir.
- Araştırma bulguları, psikolojik sağlamlığın afetlere yönelik psikolojik hazırbulunuşluğu etkileyen önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının genel psikolojik sağlamlık düzeylerinin belirlenmesi ve bu bağlamda ihtiyacı olan bireyler için özel müdahale programlarının tasarlanması önerilmektedir.
- AFOY, afetlere psikolojik hazır bulunuşluğu etkileyen faktörlerden biri olması nedeniyle geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu noktada afetlere üzerine çalışan AFAD veya sivil toplum kuruluşları ile uygulamalı eğitimler, seminer, kurs veya çalıştaylar düzenlenmelidir.
- Farklı afet türlerine oldukça açık bir ülkede yaşamamız nedeniyle öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu afet tehdidi ile karşı karşıyadır. Bu nedenle, afet eğitimlerinin yanısıra uygulamalı veya tatbikata dayalı eğitimlere ağırlık verilmesi önerilmektedir. Bu durumun teorik bilgilerin hayata geçirilmesi noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Bulgular, afet eğitiminin hem psikolojik sağlamlık hem de afetlere yönelik hazırlık düzeyleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının bu tür eğitimlere düzenli ve sistematik olarak katılımının teşvik edilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın üniversite öğrencilerinin afet okuryazarlık düzeylerine ve afet okuryazarlığını etkileyen faktörlere ilişkin birçok önemli sonucu olduğu gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan ilki örneklem grubuna ilişkindir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar örneklem grubunun

özellikleri ile sınırlıdır. Bu çalışma kapsamında sadece Eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların daha büyük ve çeşitli özellikler açısından daha heterojen olan bir örneklem grubu üzerinde tekrarlanması ve sonuçların karşılaştırılması önerilmektedir. Diğer bir sınırlılık ise çalışma kapsamında ele alınan bağımsız değişkenlerdir. Bu çalışma kapsamında afet okuryazarlık düzeyini etkileyen afetlere yönelik psikolojik hazırbulunuşluk ve psikolojik sağlamlık değişkenleri test edilmiştir. Yapılacak diğer çalışmalarda, psikolojik değişkenler dışında afet okuryazarlık düzeyi üzerinde etkisi olabilecek farklı değişkenlerin incelenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Avdar, R., & Avdar, R. (2022). Türkiye'de yaşanan doğa kaynaklı afetlerin sosyo-ekonomik etkileri. *Journal of Disaster and Risk*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.35341/afet.975612>
- Asi Karakaş, S., Erçel, Ş., & Ersöğütçü, F. (2023). COVID-19 pandemi sürecinde filyasyon ekibinde görev alan sağlık çalışanlarının travma sonrası gelişim ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tanımlayıcı çalışma. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 15(1). <https://doi.org/10.5336/nurses.2022-88146>
- Aziz, S. N., Maryani, E., & Yani, A. (2023). The effect disaster literacy on students preparedness mitigating tsunami in coastal area Pangandaran. *Jurnal Geografi*, 23(1), 60-66.
- Boylan, J. L., & Lawrence, C. (2020). What does it mean to psychologically prepare for a disaster? A systematic review. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 45, 101480. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101480>
- Bulut, A. (2023). Bireylerin Afet okuryazarlığı düzeylerini etkileyen faktörlerin sıralı lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 6(3), 691-709. <https://doi.org/10.35341/afet.1297045>
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 20(6), 1019-1028. <https://doi.org/10.1002/jts.20271>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Çelebi, İ., & Sarıkahya, S. D. (2024). Evaluation of disaster literacy levels of nursing students. *Journal of Emergency Aid and Disaster Science*, 4(2), 41-47.
- Coşgun, M. G. (2022). 2020 İzmir depremini yaşamış bireylerde travma sonrası stres bozukluğu belirtileri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Çalışkan, C., & Üner, S. (2023). Measurement of disaster literacy in Turkish Society: Disaster Literacy Scale (DLS) design and development process. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 17(e211), 1-7. <https://doi.org/10.1017/dmp.2022.147>

- Çiriş Yıldız, C., & Yıldırım, D. (2022). The Effects of disaster nursing education program on beliefs in general disaster preparedness, disaster response self-efficacy, and psychological resilience in nursing students: A single-blind, randomized controlled study. *Nursing Education Perspectives*, 43(5), 287-291. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000001011>
- Demirdelen, S., & Çakıcı, A. B. (2021). İlkokul/ortaokul öğretmenlerinin doğal afet okuryazarlık düzeyleri: Osmaniye ili örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(3), 532-541. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.870607>
- Dikmeli, Y., & Yakar, H. (2019). Öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 386-416.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Ergünay, O. (1996). Afet yönetimi nedir? Nasıl olmalıdır? Ankara: TÜBİTAK.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Fadilah, M., Permanasari, A., Riandi, R., & Maryani, E. (2020). The level of disaster literacy of earthquake-experienced students in mathematics and science faculty of state university in Indonesia. *Journal of Engineering Science and Technology*, 30-38.
- Grimes, A., Sparke, V., Rouen, C., & West, C. (2020). Preparedness and resilience of student nurses in Northern Queensland Australia for disasters. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.101585>
- Kaya, F., & Odacı, H. (2021). Connor-Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Kısa Formu: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 38-54. <https://doi.org/10.5152/hayef.2021.20029>
- Kılıç, N., & Şimşek, N. (2019). The effects of psychological first aid training on disaster preparedness perception and self-efficacy. *Nurse Education Today*. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104203>
- Mao, X., Fung, O., Hu, X., & Loke, A. (2018). Psychological impacts of disaster on rescue workers: A review of the literature. *International Journal Of Disaster Risk Reduction*, 27, 602-617. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2017.10.020>
- Öztürk, M. K. (2013). Sınıf Öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 308-319.
- Paton, D. (2019). Disaster risk reduction: Psychological perspectives on preparedness. *Australian Journal of Psychology*, 71(4), 327-341. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12237>
- Roudini, J.; Khankeh, H. R.; Witruk, E. (2017). Disaster mental health preparedness in the community: A systematic review study. *Health Psychology Open*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/2055102917711307>
- Sezgin, S. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afetlere yönelik görüşlerinin incelenmesi: Amasya ili örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.

- Sözcü, U. (2023). *Doğal afetler ve doğal afet okuryazarlığı*. Ankara: Pegem.
- Sözcü, U. (2020). Natural disaster literacy curriculum proposal. *Journal of Disaster and Risk*, 3(1), 70-79. <https://doi.org/10.35341/afet.708183>
- Sözcü, U., & Aydınöz, D. (2019). Öğretmen adaylarının doğal afet okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 79-91. <https://doi.org/10.32003/iggei.566164>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taşkıran, G., & Baykal, U. (2017). Nurses' opinions experiences and preparedness perceptions related to disasters. *International Refereed Journal of Nursing Researches*, 10, 36-58. <https://doi.org/10.17371/UHD2017.2.03>
- Tercan, B. (2022). Afete dirençlilikte bireylerin afetlere hazırlığının incelenmesi: Erzincan ili örneği. *Afet ve Risk Dergisi*, 5(1), 261-269. <https://doi.org/10.35341/afet.1063790>
- TMMOB. (2012). *Türkiyede deprem gerçeği ve TMMOB makina mühendisleri odasının önerileri oda raporu*. Ankara: TMMOB Yayınları.
- Toprak Karaman, Z., & Altay, A. (2016). *Bütünleşik afet yönetimi*. İzmir: İlkem.
- Trip, H., Tabakakis, K., Maskill, V., Richardson, S., Dolan, B., Josland, H., . . . Houston, G. (2018). Psychological health and resilience: the impact of significant earthquake events on tertiary level professional students. A cross-sectional study. *Contemporary Nurse*, 54(3), 319-332. <https://doi.org/10.1080/10376178.2018.1503549>
- Tuğlu, K. (2020). *Doğal afetlerle mücadelede sivil toplum kuruluşlarının rolü: Arama Kurtarma Derneği (AKUT) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*. Marmara Üniversitesi.
- Türkdoğan Görgün, C., Koçak Şen, İ., & McLennan, J. (2023). The validity and reliability of the Turkish version of the psychological preparedness for disaster threat scale. *Natural Hazards (Preprint)*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2441431/v1>
- Türker, A. & Sözcü, U. (2021). Examining natural disaster literacy levels of pre-service geography teachers. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 207-221. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021270164>
- Weber, M. C., Pavlacic, J. M., Gawlik, E. A., Schulenberg, S. E., & Buchanan, E. M. (2020). Modeling resilience, meaning in life, posttraumatic growth, and disaster preparedness with two samples of tornado survivors. *Traumatology*, 26(3), 266-277. <https://doi.org/10.1037/trm0000210>
- Zengin, S. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afetlere yönelik görüşlerinin incelenmesi: Amasya Üniversitesi örneği [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*. Amasya Üniversitesi.
- Zhang, D., Zhu, X., Zhou, Z., Xu, X., Ji, X., & Gong, A. (2021). Research on disaster literacy and affecting factors of college students in central China. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 15(2), 216-222. <https://doi.org/10.1017/dmp.2020.33>

Extended Abstract

Introduction

Disaster awareness is closely linked to the level of disaster literacy which is defined as the knowledge, attitudes, and behaviors that enable an individual to comply with rules during disaster prevention, preparedness, response, and post-disaster recovery activities (Sözcü & Aydınözü, 2019). The awareness of teachers and pre-service teachers regarding disaster literacy will ensure that this awareness is instilled in the students they will educate in the future (Öztürk, 2013). It is crucial to place greater emphasis on disaster literacy in teacher education programs and to develop curricula and teaching materials that enhance pre-service teachers' knowledge of this subject in order to transform individual awareness into broader societal consciousness.

Teachers and pre-service teachers who are aware of natural disasters will positively contribute to the disaster management process by educating individuals who can share the same awareness (Toprak Karaman & Altay, 2016). Moreover, increasing the number of people who are committed to raising individuals with natural disaster awareness plays a crucial role in taking stronger and more cautious steps toward the future (Sezgin, 2021). In this respect, teachers have a significant responsibility. The knowledge and competency of teachers regarding disasters are reflected in the children who shape the future of society. The competency levels of teachers play an active role in imparting and instilling this awareness in students. Raising individuals with natural disaster awareness not only ensures that preventive measures are taken but also contributes to setting an example for the community through exemplary behaviors. As a result, the community's ability to cope with natural disasters will increase, effectively reducing life-threatening losses. Educating individuals about natural disaster awareness lays the foundation for a better future and positively influences society's transformation into one composed of individuals with a developed sense of responsibility (Tuğlu, 2020).

It has been determined that disaster awareness and preparedness are critically important and intensively studied in certain professions, such as nursing (Çiriş Yıldız & Yıldırım, 2022; Kılıç & Şimşek, 2019; Taşkıran & Baykal, 2017) and firefighting. Although a few studies have been conducted related to teachers and pre-service teachers, it has been identified that the number of studies in this area is insufficient. In the existing studies, disaster literacy is often examined in terms of various variables (Demirdelen & Çakıcı, 2021; Sözcü & Aydınözü, 2019; Zengin, 2021), but studies focusing on psychological characteristics are not found. This study aims to determine the disaster literacy levels of pre-service teachers. As a result of the literature review, it was found that one of the factors influencing the value attributed to disaster literacy and the initiatives undertaken in this regard is the concept of psychological resilience (Asi Karakaş et al., 2023). Moreover, since natural disasters have the power to seriously affect individuals psychologically, there is also a need for individuals to have a certain level of psychological preparedness.

The research aims to raise awareness about the importance of pre-service teachers' competency in disaster awareness, as they play a key role in educating future generations. Therefore, this study aims to determine the relationship between disaster literacy and psychological preparedness. The research question has been defined as, "What are the factors affecting pre-service teachers' disaster literacy?" The following sub-research questions regarding pre-service teachers will be addressed:

1. What are their levels of disaster literacy?
2. Do levels of natural disaster literacy significantly differ regarding demographic variables?

3. Is there a relationship between the level of psychological preparedness for disasters and disaster literacy?

4. What variables influence the prediction of levels of psychological preparedness for disasters?

The findings of this study are expected to provide program developers with evidence that could guide the provision of additional curricula or training to enhance the disaster literacy levels of pre-service teachers. The disaster literacy course will not only raise awareness and experience among pre-service teachers but also contribute to improving the disaster literacy of future generations through teachers. It is crucial for the future of the country that young people, who will become the architects, urban planners, healthcare professionals, and administrators of tomorrow, are sensitive to natural disasters, as this will bring significant benefits (Sözcü & Aydınöz, 2019). Additionally, identifying pre-service teachers who feel inadequate in terms of psychological resilience and providing necessary psychological support training for those in need are also among the secondary objectives of this research.

Method

The research aims to examine the disaster literacy levels of pre-service teachers and the factors affecting these levels. The study was conducted using a survey model. The survey model, in the broadest sense, refers to research conducted to describe the characteristic features of a population (Fraenkel et al., 2011).

A convenient sampling method was used to determine the study group. The study group consists of 263 pre-service teachers (71.6% female, 28.4% male) studying at the Faculty of Education during the 2023-2024 academic year. 48.7% of the pre-service teachers stated that they had taken a natural disaster course, and 45.2% reported attending a workshop, seminar, or course related to natural disasters.

The Disaster Literacy Scale, the Psychological Preparedness Scale, the Connor-Davidson Psychological Resilience Scale, and the demographic form were used for data collection. Before the data collection, an application for ethical committee approval was submitted, and the necessary permissions were obtained. During the data collection process, participants were ensured to participate voluntarily. Face-to-face interviews and technology-based tools (Google Forms) were utilized for data collection. The data collection process was carried out as a cross-sectional study based on one-time observations.

For the first research question, "What are the levels of natural disaster literacy?" the disaster literacy levels of pre-service teachers were examined using descriptive statistics. To answer the second research question, "Do levels of natural disaster literacy significantly differ in terms of demographic variables?" differences between groups based on gender, grade level, and disaster education were identified. Independent Samples T-test was used for comparisons between two groups; for comparisons involving three or more groups, the one-way ANOVA technique was employed. For the third research question, "Is there a relationship between the level of psychological preparedness for disasters and disaster literacy?" the Pearson Product-Moment Correlation coefficient was used to determine the relationships between variables. To answer the fourth research question, "What are the variables that influence the prediction of levels of psychological preparedness for disaster threats in pre-service teachers?" the Multiple Regression Analysis technique was utilized.

Results

The findings indicated that 34% of the pre-service teachers had insufficient, 24% had limited, 25.9% had sufficient, and 16% had excellent disaster literacy levels. Participation in courses, seminars, or workshops related to natural disasters significantly affected literacy levels. According to the ANOVA results, there is a statistically significant difference in the mean scores of disaster literacy of pre-service teachers across different grade levels. Post-hoc test results revealed significant differences between 2nd and 3rd-year students and between 2nd and 4th-year students. There is a significant and positive relationship between disaster literacy and psychological readiness level. Psychological resilience and disaster literacy were determined to be significant predictors of psychological preparedness for natural disasters.

Conclusion and Discussion

The results indicate that pre-service teachers have a limited level of disaster literacy (DL) regarding average scores for sub-factors and total scores. Unlike other studies (Dikmeli & Yakar, 2019), this result shows that more than half of the pre-service teachers possess limited and inadequate disaster literacy. 48.7% of the participants stated that they had taken a natural disaster course, and 45.2% mentioned attending a workshop, seminar, or course related to natural disasters. When the findings are evaluated together, it becomes evident that pre-service teachers need to take courses related to disasters or participate in related workshops, seminars, or training during their undergraduate education.

The psychological resilience levels constitute one of the most important variables affecting their psychological preparedness for disasters. The ability to cope with life challenges and manage these processes successfully is crucial from an affective perspective. Successfully overcoming traumatic processes, such as disasters, largely depends on individuals' resilience. In this regard, efforts to improve the psychological resilience levels of pre-service teachers would significantly contribute to their ability to cope with traumatic situations.

Another important variable affecting pre-service teachers' psychological preparedness for disasters is the level at which they feel prepared for such events. The findings indicate that individuals' sense of preparedness for disasters has supportive effects on their psychological state. Similarly, feeling competent in post-disaster recovery positively influences psychological resilience. The results highlight the importance of technical and psychological disaster education in ensuring individuals are well-prepared for disasters.

The limited level of disaster literacy among pre-service teachers, who will be future teachers, emerges as an area open for improvement. It is recommended that courses such as disaster literacy and disaster education be incorporated into teacher training programs during the teacher education process. Psychological resilience and disaster literacy (DL) are significant predictors of psychological preparedness for disasters. Accordingly, it is recommended that pre-service teachers' overall psychological resilience levels be assessed and intervention programs for those who need support be designed and implemented. Since disaster literacy is one of the factors influencing psychological preparedness for disasters, it is important to enhance it. In this context, practical training, seminars, courses, or workshops should be organized in collaboration with organizations like AFAD or non-governmental organizations working on disaster issues.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından 11.12.2023 tarihinde 20/1 sayılı kararıyla ve 2023-SBB-0759 protokol numarası ile verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci Yazar %40, İkinci Yazar %30 ve Üçüncü Yazar %30 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Ortaokul Öğrencilerinin Kentsel Çevre Algısı: Bursa Örneği

Secondary School Students' Perception of Urban Environment: Bursa Example

Ceren UTKUGÜN

Doç. Dr. ♦ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü ♦
cerendemirdelen@hotmail.com ♦ ORCID: 0000-0002-5911-9175

Ramazan YILDIRIM

Dr. ♦ Millî Eğitim Bakanlığı, Kütahya KUTSO Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ♦
rmznyldrm@gmail.com ♦ ORCID: 0000-0001-5727-5134

Esin YALÇIN

Millî Eğitim Bakanlığı, Hasanağa Şehit Piyade Er Kadir Çavuşoğlu Ortaokulu ♦
esindoganci@hotmail.com ♦ ORCID: 0009-0009-2530-8144

Özet

Ortaokul öğrencilerinin Bursa ili örneğinde kentsel çevre algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yönteminde, fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılı Bursa il merkezinde bulunan bir ortaokulun 5, 6, 7. ve 8. sınıfında öğrenim görmekte olan 12 kadın, 12 erkek toplamda 24 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri 12.02.2024-23.02.2024 tarihleri arasında, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin uygun oldukları zaman dilimleri içinde, her bir öğrenciyle yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analizinin son aşamasında veriler kodlar, alt temalar ve temalar şeklinde tablolara sunulmuş, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerinin Bursa kentine yönelik olumlu görüşlerinin şehir imajı, doğal ve tarihi güzellikler, sosyal ve ekonomik faktörler, ulaşım ve altyapı imkânları ile çevresel faktörler başlıkları altında toplandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerinin Bursa kentine yönelik eleştirileri çevre ve iklim problemleri, ulaşım ve altyapı sorunları, nüfus ve yoğunluk, insan davranışları ve iletişim ile şehir imajı başlıkları altında toplanmıştır. Öğrencilerin Bursa'daki trafik ve ulaşım sorunlarını hem tespit edip somut öneriler sunduklarını hem de bu durumun kendilerinde yarattığı olumsuz duyguları belirgin şekilde dile getirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin çevre sorunlarına dair farkındalıklarının yüksek olduğu ve bu sorunların kendilerinde yarattığı olumsuz duyguları net bir şekilde ortaya koydukları görülmüştür. Öğrencilerin Bursa'ya yönelik geniş bir perspektif sunduklarını ve şehrin çeşitli yönlerini ve duygusal bağlarını resimlerine yansıttıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Davranışsal Coğrafya, Kentsel Çevre Algısı, Mekânsal Düşünme Becerisi, Ortaokul Öğrencisi, Bursa

Abstract

This research, which aims to determine secondary school students' perceptions of the urban environment in the example of Bursa province, was designed with a qualitative research method and phenomenology pattern. The study group of the research consists of a total of 24 students, 12 females and 12 males, studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades of a secondary school in the city center of Bursa in the 2023-2024 academic year. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool in the study. The research data was collected between 12.02.2024 and 23.02.2024, as a result of face-to-face interviews with each student, within the time periods available to the students in the study group. Content analysis method was used to analyze the data. In the final stage of data analysis, the data were presented in tables in the form of codes, sub-themes and themes, and were supported with direct quotations. As a result of the research, it was determined that the students'

positive opinions about the city of Bursa were collected under the headings of city image, natural and historical beauties, social and economic factors, transportation and infrastructure facilities and environmental factors. The students' criticisms of the city of Bursa were collected under the headings of environmental and climate problems, transportation and infrastructure problems, population and density, human behavior and communication and city image. It is seen that the students both identify the traffic and transportation problems in Bursa and offer concrete suggestions, and clearly express the negative feelings this situation creates in them. It has been observed that students have high awareness of environmental problems and that they clearly express the negative emotions these problems create in them. It shows that the students offer a broad perspective on Bursa and reflect the various aspects and emotional ties of the city in their paintings.

Keywords: *Behavioral Geography, Perception of Urban Environment, Spatial Thinking Skills, Secondary School Student, Bursa*

1. Giriş

Coğrafya, doğada meydana gelen olayların incelenerek insanın doğa ile ilişkisini sistemli bir şekilde inceleyen, bu etkileşimi anlamlandıran ve açıklayan bir disiplindir (Bilgili ve Kocalar, 2021). Mekân bilimi olan coğrafya, mekânın fiziki boyutları ile birlikte sosyal ve algısal boyutlarını da konu edinmektedir. Bu sebeple coğrafi ortamda meydana gelen olayları açıklayabilmek için algılanan mekân konusuna önem vermektedir (Temurçin ve Keçeli, 2015). Algılanan mekân konulu çalışmalara yoğunlaşan davranışsal coğrafya, kişilerin çevreyi nasıl algıladığını ve nasıl yorumladığını, çevreden nasıl, ne şekilde etkilendiğini ve bu etkileri davranışlarına nasıl yansıttığını incelemektedir. Bu bağlamda davranışsal coğrafya, insanların coğrafi mekânda verdiği tepkilerle, ekonomik, sosyal ve kültürel olarak yapmış oldukları tercihlerle, yaşamış olduğu şehri seçme nedenleriyle, alışveriş yaptığı mekânı seçme nedenleriyle, dinlenmek, eğlenmek için tercih ettiği alanlarla ilgilenmektedir (Tümertekin ve Özgüç, 2017).

İnsan davranışlarının temelinde yaşadığı çevrenin etkisi bulunmasından hareketle insan çevre ilişkileri konusuna odaklanmış bir bilim olan coğrafya için çevresel algı temel araştırma konusudur (Özgüç ve Tümertekin, 2000). Ittelson'a (1978) göre çevresel algı; duyarlar yardımıyla elde edilen bilginin kişisel, psiko-sosyal ve kültürel özellikler ile geçmiş deneyimlerin süzgecinden geçirildiği, bilişsel ve duyuşsal olarak işlenerek mekanlara anlamlar yüklenen, duygusal ve davranışsal tepkiler oluşturan çok bileşenli karmaşık bir süreçtir (Akt. İmre Özgen ve Türkseven Doğrusoy, 2020). İnsanların çevresel algılarının oluşmasında kentlerin ve yaşadıkları yerin doğal ve beşeri çevreye ait tüm bileşenlerinin etkisi bulunmaktadır (Lynch, 1960). Çevresel algıya yönelik çalışmalarla kişilerin kentsel çevreleri nasıl algıladıkları ve kullandıkları olumlu ve olumsuz açıdan ortaya çıkarılabilmektedir. Böylelikle elde edilen verilere göre çeşitli düzenlemeler ve planlamalar yapılarak daha nitelikli çevrelerin tasarlanması mümkün olabilmektedir (Gärling & Golledge, 1989; Akt. İmre Özgen ve Türkseven Doğrusoy, 2020). Kentsel çevre algısı; farklı nüfus gruplarının ihtiyaçlarının neler olduğunu, ilgilerinin hangi yönde geliştiği ve hangi mekanları tercih ettiklerinin tespiti açısından önemli görülmektedir (Üçışık Erbilin, 2012).

Kentsel görünümün bireyler üzerinde algılama sonrasında oluşturduğu etki kentsel imge kavramının doğmasına yol açmıştır. Bir kentin insanda bıraktığı genel izlenim olarak kısaca tanımlanabilecek olan bu kavram; kent kimliği ve toplumsal belleğin oluşmasında algılama sonrasında gelen önemli bir süreçtir (Topçu, 2011). Kişi ve algılanan mekân arasındaki iletişimde ortaya çıkan duygular, davranışlar ve mekâna yüklenen anlamlar görsel öğelerle birlikte kentsel imgeyi oluşturmaktadır. Bu bağlamda kentsel imgeler bireylerin deneyimleri sonucunda oluşmaktadır. Bireyler çevreyi kendi yaşam tarzları, bakış açılarına göre görüp anlamlandırmaktadırlar. Her bireyin kente karşı kendi imgesi bulunmaktadır. (Lynch, 1960). Bu bağlamda kent kimliği, o kentte yaşayan

insanların kente yükledikleri anlam ve değerlerle oluşmaktadır (Tekeli, 1991). Karadağ ve Turut'a (2013) göre şehirlerin davranışsal coğrafya kapsamında incelenmesi şehirlerin ne şekilde algılandığının belirlenmesine imkân tanımaktadır. Gürhan (2016) kentlerin, bireyler gibi kimlikleri olan ve içinde yaşayan kişilerin zihinlerinde yer alan kültürel toplumsal kodlardan oluştuğunu ifade etmektedir. Gedik'e (2015) göre bireylerin nasıl bir kimlikleri varsa her kentinde kendine has, onu diğerlerinden ayıran özellikleri olan bir kimliği vardır. Gittiğimiz her şehrin ayrı bir ruhu, enerjisi, mimarisi, bizde bırakmış olduğu izi farklıdır. Bütün bunlar bir kentin kimliğini oluşturur. Bir kentin ismi söylendiğinde zihnimizde oluşan imgeler o kentin imajını oluşturmaktadır (Tolun, 1980).

Çocukluk döneminin yaşanılan mekân ile ilk ilişkilerin kurulduğu ve çevre ile uyum sağlama sürecinin yaşandığı önemli bir yaşam dönemi olmasından hareketle çocukların kentsel çevre algısı farklı olabilmektedir (Çakırer Özservet, 2019). Türkiye'de kentleşme oranının hızla artması ülke nüfusunun büyük çoğunluğunu oluşturan çocukların büyük oranda kentlerde yaşamasına ve çocukların kentleşme sorunlarına daha çok maruz kalarak bununla mücadele etmelerine sebep olmaktadır. Kent kurgusunda yapısal fiziksel çevre yoğunluğu günümüzde çok daha belirgin hale gelmiştir. Hatta birçok kent doğal çevrenin yok edilmesi tehlikesiyle karşı karşıya bulunmaktadır. Trafik yoğunluğu ve betonarme ağırlıklı kentsel alanlarda çocuklar güvenlik endişesiyle yaşamlarının büyük bir bölümünü kapalı alanlarda geçirmek zorundadırlar. Gündelik yaşamlarında günlerinin tümünü maalesef ki konut, okul, ulaşım araçları olmak üzere kapalı alanlarda geçirmek zorunda kalmaktadırlar. Doğal çocukluk çağını yaşayabilmeleri için çocukların olması gerektiği üzere açık alanlara ve doğal çevrelere daha çok ihtiyacı bulunmaktadır (Çakırer Özservet, 2015a). Çakırer Özservet (2015a) büyük şehirlerde yaşayan çocukların doğal çevrenin yoksunluğu ile imtihan edildiğini vurgulamıştır. Günümüzde hızlı kentsel yaşam çocukların çevreye algısal ve duyumsal olarak katılımını kısıtlamaktadır (Düzenli, Alpak ve Yılmaz, 2018). Çocukların kendilerine pek de uygun olmayan kentlerde büyümelerinin kişisel gelişimleri, yaratıcılık ve sorumluluk becerileri üzerinde olumsuz etkileri olmaktadır. Kent karmaşası ve ebeveyn kontrolü nedeniyle çocuklar evlere, okul yolunda bile araçlara, gezme yeri olarak alışveriş merkezlerine hapsedilmekte ve okul-ev dışında kentsel mekanları çok fazla kullanamamaktadırlar (Çakırer Özservet, 2015b). Kentlerde çocukların özgürce oynayabilecekleri oyun alanlarının eksikliği kent planlamasının önemli bir sorunu olarak görülmektedir. Çocukların kentlerdeki dış mekanlardan uzak kalmaları, zaman içerisinde fiziksel, psikolojik, zihinsel ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Doğanın kendilerine sunabileceği çeşitli mekanlardan mahrum kalan şehirli çocuklar paylaşma, dayanışma ve kendini fark edip geliştirme imkanlarından uzak kalmaktadırlar. Bu durum geleceğin yetişkinlerinin mekân deneyimi açısından kısıtlı yetişmeleri anlamına gelmektedir (Çakırer Özservet, Oğuz, Uzun Kocamış ve Özdemir Güzel, 2020). Çocukların güvenli, destekleyici ve zengin çevrelerde büyümeleri sağlıklı bir çevre algısı geliştirmelerine ve topluma daha olumlu bir şekilde katkıda bulunmalarına imkân tanır. Bu sebeple çocukların çevreyle etkileşimlerinin onların genel gelişimi ve yaşam kalitesi üzerinde derin ve kalıcı etkileri bulunmaktadır (Gedik, 2015).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018: 8) özel amaçları arasında *"Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri"* maddesi bulunmaktadır. İnsan yaşamı için gerekli mekânsal temel bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı ile sosyal bilgiler dersinin okutulduğu bütün sınıf seviyelerinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerden birisi de mekânı algılama becerisidir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2018: 11) öğrencilerin bu alana *"basitten karmaşığa, yakından uzağa ve bulunduğu yerden çevreye doğru açılan ve gittikçe karmaşık bir hal alan bir yaklaşım ile dahil edileceği"* belirtilmiştir. "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı kazanımlarında *"günlük yaşamda kullandığı"*

mekanlar, yaşadığı yer ve çevre” kavramları yer almaktadır (MEB, 2018). 2024 yılında güncellenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı özel amaçlarından; *“Yaşadığı çevrenin ve ülkemizin doğal çevre özelliklerini tanımaları, doğa ve insan arasındaki etkileşimi çözümlemeleri ve doğal kaynakları koruma sorumluluğuna sahip olmaları”* ile *“Sürdürülebilir bir yaşam için yerelden küresele insanın doğal ve beşeri çevre etkileşimini sorgulamaları”* maddeleri ile yaşanan kentten hareketle çevre vurgusu görülmektedir (MEB, 2024a: 4). 2018 tarihli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ise “Evimiz Dünya” öğrenme alanı olarak değişmiştir. Bu öğrenme alanında; temel düzeyde harita kullanımı, insanın yaşadığı yerin coğrafi koşullarından nasıl etkilendiği ve bu koşulları nasıl etkilediği, yakın çevrede yaşanan afetler ve bu afetlerin olası etkilerinin azaltılmasına değinilmiştir. 2018 tarihli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki mekân algılama becerisi, mekânsal düşünme becerisi olarak değiştirilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni (2024) kapsamında, Sosyal Bilimler Alan Becerileri olarak, alanın kendine özgü yapısı ve çağın gereklilikleri göz önüne alınarak belirlenen 17 alan becerisinin içinde mekânsal düşünme becerisi de yer almaktadır. Mekânsal düşünme becerisi; insanların dünyayı modellemek, problemleri yapılandırmak, yapılandırdıkları problemlere cevap ve çözümler bulmak için mekânı kullanmalarını sağlamaktadır. Mekânsal düşünme becerisi; konum algılama, mekânın coğrafi koşullarını tanımlama, mekânsal bağlantıları çözümleme, mekanları karşılaştırma, mekânsal etkiyi sorgulama, mekânsal bölge belirleme/çizme, mekânsal hiyerarşiyi çözümleme, mekânsal geçiş ile ilgili çıkarımda bulunma, mekânsal analogi yapma, mekânsal deseni algılama ve mekânda desenlenen farklı coğrafi olay, olgu, konu veya mekânları çözümleme bütünlük becerilerinden oluşmaktadır (MEB, 2024b).

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle üniversite öğrencilerinin kentsel çevre algılarına yönelik olduğu tespit edilmiştir (Tunçel, 2002; Aliagaoglu, 2007; Karadağ ve Turut, 2013; Temurçin ve Keçeli, 2015; Türkan 2017; Varnacı Uzun, 2018; Cinel ve Bahtiyar Karadeniz, 2021; Utkugün, 2021; Eklemezler, 2022; Karakaş, Saraçlı ve Koyuncu, 2023). Okul öncesi, ilkökul ve ortaokul seviyesinde kentsel çevre algısına yönelik az sayıda çalışma bulunmaktadır. Düzenli ve Deniz (2019) Kayseri ili örneğinde okul öncesi dönem çocuk resimlerinde kentsel çevre algısını inceledikleri çalışmalarında, çocukların daha çok yaşadıkları çevreyi ve çevrelerinde gördüklerini resmettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çalışkan (2022) ortaokul öğrencilerinin şehir kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemek üzere gerçekleştirdiği çalışmada; öğrencilerin 82 farklı metafor geliştirdikleri ve bu metaforlardan çiçek, ağaç, ev, çöplük ve hayat metaforlarının frekanslarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Balcı Öztürk (2023) 8-12 yaş arası çocukların kentsel mekân algısı ve tasarım kabiliyetlerine etkilerini incelediği çalışmada çocuklara Antik Çağ’dan Modern Çağ’a kadar geniş bir tarih aralığında kent örnekleri üzerinden teorik bilgiler verilmiş ve çocuklardan hayallerindeki kentsel mekanları iki ya da üç boyutlu olarak ifade etmeleri istenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin kent ve kentsel mekanlara yönelik farkındalık kazandıkları ve üç boyutlu düşünebilme kabiliyetlerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Utkugün, Yıldırım ve Kaya (2023) Afyonkarahisar ili örneğinde ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları kenti nasıl algıladıklarını resimler üzerinden inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin resimlerinde en çok kullandıkları unsurların Afyon kalesi, sucuk, lokum, yeşil alanlar, trafik sorunu, kaplıcalar, ev, haşhaş, oyun oynayan çocuklar, mutlu insanlar ve dağ olduğu tespit edilmiştir. Kurt Çavuş’a (2024) göre çocukların kent yaşamını algılamaları ve mekân algıları önemli bir araştırma konusudur. İnsanların çevrelerini algılaması ve bu algıdan etkilenen gündelik aktiviteleri nasıl birbirinden farklı olarak gelişmekte ise kente yönelik değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Mekân algılamaları farklı olan gruplardan birisi de çocuklardır (Çakırer Özservet, 2019). Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin yaşadığı kent özelinde kentsel çevre

algılarına yönelik görüşlerinin araştırılması önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin Bursa ili örneğinde kentsel çevre algılarının belirlenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Ortaokul öğrencilerinin Bursa kentine yönelik görüşleri nelerdir?
- 2.Ortaokul öğrencilerinin Bursa’da trafik ve ulaşımaya yönelik görüşleri nelerdir?
- 3.Ortaokul öğrencilerinin Bursa’da yaşanan çevre sorunlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- 4.Ortaokul öğrencilerinin Bursa Kentine yönelik çizdikleri resimlerde yer verdikleri unsurlar nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Ortaokul öğrencilerinin Bursa ili örneğinde kentsel çevre algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yönteminde, fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, algı ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde belirlenmesine imkân tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin düşüncelerine yükledikleri anlamlar ve bu düşüncelerini nasıl aktardıklarını tespit etmeye daha uygun olması sebebiyle fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Herhangi bir konuda kişilerin zihinlerinde var olan yapıların keşfedilmesini amaçlayan bir araştırma deseni olan fenomenoloji çalışmalarında kişilerin bir kavram ile ilgili yaşadıkları deneyimlerin ortak anlamını keşfetme söz konusudur (Christensen vd., 2014; Creswell, 2021).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılı Bursa il merkezinde bulunan bir ortaokulun 5, 6, 7. ve 8. sınıfında öğrenim görmekte olan 12 kadın, 12 erkek toplamda 24 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Maxwell’e (2018) göre amaçlı örneklemede derinlemesine araştırma yapılabilmesine uygun bilgi açısından zengin durumlar seçilmektedir. Bilgi açısından zengin durumlar araştırmacıların mümkün olduğunca fazla bilgiye ulaşabilmesine imkân tanımaktadır (Patton, 2018). Ölçüt örnekleme ise önceden belirlenmiş ölçüt ya da ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin belirlenmesindeki ölçüt; yüksek, orta ve düşük başarı grubunda olmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2....Ö24 şeklinde kod ve numaralar kullanarak sunulmuştur. Tablo 1’de çalışma grubuna ait özellikler yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Özellikler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	12	50
	Erkek	12	50
Sınıf seviyesi	5.sınıf	6	25
	6.sınıf	6	25
	7.sınıf	6	25
	8.sınıf	6	25
Doğum Yeri	Bursa	13	55
	İstanbul	3	13
	Ankara	1	4
	Adana	1	4
	Adapazarı	1	4
	Kırıkkale	1	4
	Kocaeli	1	4
	Rize	1	4
	Van	1	4
	Yozgat	1	4
Anne eğitim durumu	İlkokul	2	8
	Ortaokul	-	-
	Lise	14	58
	Lisans	7	30
	Lisans Üstü	1	4
Baba eğitim durumu	İlkokul	1	4
	Ortaokul	1	4
	Lise	11	46
	Lisans	10	42
	Lisans Üstü	1	4

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formları araştırma problemine yönelik hazırlanan bütün soruların kullanılmasını güvence altına almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlık sürecinde araştırmanın amacı doğrultusunda literatür taraması yapılmış ve açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular coğrafya eğitimi ve ölçme değerlendirme alanında iki alan uzmanı görüşüne sunulmuş, alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda soruların sayı, kapsam ve anlaşılabilirlik açısından yeniden düzenlenerek görüşme formuna son hali verilmiştir.

Görüşme formunun ilk bölümünde çalışma grubunu betimlemek üzere cinsiyet, sınıf seviyesi, doğum yeri, anne ve baba eğitim durumlarına yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde öğrencilerin kentsel çevre algılarını belirlemek üzere; Bursa kenti hakkında olumlu ve olumsuz görüşleri, trafik ve ulaşım hakkında görüşleri, yaşanan çevre sorunlarına ait görüşlerine yönelik sorular bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerden Bursa kentine yönelik zihinlerinde canlanan görüntüleri çizimleri istenmiştir. Lewis ve Greene (1983) çocukların anket sorularını cevaplamayı ya da röportajları sevmeyebileceklerini ancak resimleri sıkılmadan ve gönüllü olarak çizeceklerini belirtmiştir. Çizimler çocukların bakış açılarına ulaşmak için verimli bir araç olarak kabul edilmektedir (Thomson, 2009). Bu sebeple araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelere ek olarak öğrencilerin çizdikleri resimler kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Etik Kurul Kararı 15.11.2023 tarih ve 2023/315 karar) etik izin alınarak başlamıştır. Uygulama MEB'e bağlı bir ortaokulda gerçekleştirileceği için Bursa il Valiliğine bağlı İl Millî Eğitim Müdürlüğünden resmi izin alınmıştır. Araştırma verileri 12.02.2024-23.02.2024 tarihleri arasında, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin uygun oldukları zaman dilimleri içinde, her bir öğrenciyle yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Merriam'a (2018) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler konuşmanın akışına göre yöneltilecek ek sorularla cevapların detaylandırılmasına ve araştırma konusu hakkında yeni fikirlere ulaşılmasına imkân tanımaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2018) yarı yapılandırılmış görüşmelerin yazmaya ve işaretlemeye dayalı anketlerdeki sınırlılıktan uzak olduğunu, bu sebeple derinlemesine bilgi edinmeye uygun olduğunu ifade etmiştir.

Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş, görüşmeler sırasında söylediklerinin yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Veri kaybının önüne geçmek üzere görüşmelerin kayıt altına alınması için katılımcıların onayı alınmıştır. Görüşmelerde yönlendirici ifadeler kullanılmamış, katılımcıların görüşlerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Katılımcılarla uzun süreli iletişim kurmak ve derinlemesine veri toplayabilmek için görüşmelerin kısa sürmemesine özen gösterilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevapları detaylandırmak üzere neden, nasıl, niçin gibi sonda sorular kullanılmıştır. Her bir katılımcıyla yapılan görüşme yaklaşık olarak 20-25 dakika kadar sürmüştür. Görüşme sonrasında katılımcılardan Bursa denilince zihinlerinde canlanan görüntüleri çizmeleri istenmiştir. Katılımcıların aceleye getirmeden, düşünerek çizim yapmaları için onlara bir gün süre verilmiş, öğrenci resimleri elden teslim alınmıştır.

Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra görüşmelere ait ses kayıtları Microsoft Office Word programı kullanılarak yazıya geçirilmiş, resimler tarayıcı ile dijital ortama aktarılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; verilerin ayrıntılı şekilde incelenmesi, verilerdeki benzerlikler dikkate alınarak kod, alt tema ve temaların oluşturulması sonucunda verilerin anlamlı hale getirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşmelerde elde edilen verilerden hareketle kodlar oluşturulmuş, oluşturulan kodların ortak yönleri belirlenerek alt temalar ve temalar belirlenmiştir. Öğrencilerin çizdikleri resimler tek tek incelenmiş, resimlerde bulunan kavramlar tespit edilmiş, alt temalar oluşturulmuştur. Veri analizinin son aşamasında veriler kodlar, alt temalar ve temalar şeklinde tablolarla sunulmuş, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için belli stratejiler bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak üzere; inandırıcılık (iç geçerlik) ve transfer edilebilirlik (aktarılabirlik) için yapılanlar detaylı olarak açıklanmıştır.

Nitel araştırmalarda araştırma süreci ve sonuçların açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması gerekmektedir. Bu sebeple araştırmacıların; araştırma sürecinin tutarlılığına, verilerin nesnel bir yaklaşımla toplanıp analiz edildiğine, ulaştığı bulguların gerçekliğine ve sonuçların benzer ortamlarda da geçerliliğine yönelik kanıtlar sunması gerekmektedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre inandırıcılığı sağlamak üzere; uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, veri çeşitlemesi, uzman görüşü ve katılımcı teyidi gibi stratejiler kullanılmaktadır. Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak üzere görüşmelerin uzun sürmesine özen gösterilmiş, görüşmelerde derinlemesine sorular kullanılmıştır. Veri çeşitlemesini sağlamak üzere görüşmelere ek olarak

öğrencilerin çizdikleri resimler de veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Ayrıca veri analizleri uzman görüşüne sunulurken araştırmacılar ve alan uzmanının kodlamaları karşılaştırılmıştır. Uyuşum yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) (Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığıx100) formülü kullanılarak .89 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenirlik hesaplamalarının .70'in üstünde olması araştırmacının güvenilir kabul edilebileceğini göstermektedir. Veri analizinde araştırmacılar ve alan uzmanının görüş ayrılıklarının bulunduğu yerler tekrar değerlendirilerek görüş birliği sağlanmıştır.

Transfer edilebilirlik (aktarılabirlik); araştırma sürecini detaylı olarak açıklamak, örneklem seçiminde azami çeşitliliğin sağlanması, etik ilkelere özen göstererek ortam ve katılımcıların tanımlanması, bulguların doğrudan alıntılarla desteklenmesidir (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma sürecinin detaylı biçimde rapor edilmesi ve sonuçlara ulaşım şeklinin ayrıntılı olarak açıklanması nitel araştırmalarda geçerliğin önemli ölçütlerindendir (Creswell, 2021). Bu araştırmada yöntem bölümünde veri toplama ve analiz süreci detaylı şekilde açıklanmıştır. Ayrıca uygulama okulu ve çalışma grubunun bilgileri gizli tutulmuş, çalışma grubunu oluşturulmasında ölçütler belirlenerek farklı sınıf seviyelerinden yüksek, orta ve düşük başarı grubunda bulunan öğrenciler seçilerek katılımcı zenginliği sağlanmıştır. Bulgular, öğrenci görüşlerinden ve resimlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuş, bu sayede ayrıntılı betimleme yapılması hedeflenmiştir.

2.6. Etik

Bu araştırmanın, Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 15.11.2023 tarihinde 2023/315 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır.

3. Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin Bursa kenti örneğinde kentsel çevre algıları; Ortaokul öğrencilerinin Bursa kentine yönelik görüşleri, Bursa'da trafik ve ulaşımaya yönelik görüşleri, Bursa'da yaşanan çevre sorunlarına yönelik görüşleri ve Bursa kentine yönelik çizdikleri resimler üzerinden değerlendirilmiştir.

Tablo 2'de ortaokul öğrencilerinin Bursa kentine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Bursa Kentine Yönelik Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
Beğenilen Yönler	Şehir İmajı	Şehrin öğrenciler tarafından beğenilmesi/sevilmesi	23
		Gezilecek alanların fazla olması	12
		Güvenli bir şehir olması	7
		Şehirde yaşayan insanların iyi/anlayışlı/kibar olması	4
		Arkadaşlarının yaşadığı şehir olması	1
	Doğal ve Tarihi Güzellikler	Tarihi alanların bulunması	18
		Doğal güzelliklere sahip olması	15
		Yeşil alan/orman/parkların olması	13
	Sosyal ve Ekonomik Faktörler	Sanayinin gelişmiş olması	10
		İş imkânlarının fazla olması	6
		Yemeklerinin güzel olması	4
		Sosyo-kültürel aktivitelerin olması	4
		Eğitim imkânlarının iyi olması	4
		Sağlık imkânlarının iyi olması	3
		Çok sayıda camisinin olması	1

Eleştirilen Yönler	Ulaşım ve Altyapı İmkânları	Ulaşım açısından gelişmiş olması	6
		Gelişmiş bir şehir olması	6
		Diğer büyükşehirlere göre yaşanılabilir olması	2
		Büyükşehir belediyesi olması	2
		Diğer şehirlere ulaşımının kolay olması	1
	Çevresel Faktörler	Havaşının temiz olması	3
		İkliminin ılıman olması	1
	Çevresel ve İklim Yönelik Problemler	Çevre kirliliğinin olması	10
		Sokaklarda çöp kovası sayısının az olması	4
		Hava kirliliği olması	4
		Orman yangınlarının çıkması	2
		Havanın nemli olması	1
		Kış mevsiminin rüzgârlı/yağışlı geçmesi	1
	Ulaşım ve Altyapı Sorunları	Trafik sorununun olması	19
		Yolların/sokakların dar/bozuk olması	4
		Toplu taşıma araçlarının az olması	1
		Havaalanının çok işlek olmaması	1
	Nüfus ve Yoğunluk	Kalabalık bir şehir olması	10
		Göç alan bir şehir olması	3
		Yeni binalar yapılarak yeşil alanların azalması	3
		Düzensiz kentleşmenin olması	1
	İnsan Davranışları	İnsanların doğal ve tarihi güzelliklere zarar vermesi	3
		İnsanların argo konuşması	1
		İnsanların duyarsız davranışları	1
	Şehir İmajı	Pahalı bir şehir olması	1
		Şehrin öğrenciler tarafından beğenilmemesi/sevilmemesi	1
		Arkadaşlarının yaşadığı şehir olmaması	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin Bursa kentine yönelik görüşleri, beğenilen yönler ve eleştirilen yönler temaları üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin Bursa kentine yönelik beğendikleri yönler; şehir imajı, doğal ve tarihi güzellikler, sosyal ve ekonomik faktörler, ulaşım ve altyapı imkânları ile çevresel faktörler alt temaları olarak analiz edilmiştir.

Bursa kentine yönelik görüşlerini şehir imajı üzerinden açıklayan öğrenciler; şehrin öğrenciler tarafından sevilmesi, gezilecek alanlarının fazla olması, güvenli bir şehir olması, şehirde yaşayan insanların iyi/anlayışlı/kibar olması ve arkadaşlarının yaşadığı şehir olması vurgusunda bulunmuşlardır. Ö2 “Yaşadığım yer beni derinden etkiliyor... Bursa’da olmak bana şanslı hissettiriyor, mutluyum burada yaşamaktan...”, Ö4 “Mutluyum çünkü yaşadığım şehirde oyun oynayabileceğim, gezebileceğim birçok yer var. Bursa’da yaşamak keyifli...” ve Ö15 “...Yaşadığım çevre turistik açıdan çok güzel, gezilecek yerler var. Eğlenceli. İnsanlar sevgi dolu. Bence Bursa’da yaşamak güzel. Diğer şehirlerde gezilecek yerler az....Bursa’da gezilip görülecek yerler fazla....Bursa’da arkadaş edinmek çok kolay, insanlar sıcakkanlı...Bursa’da olmak avantajdır...” ifadeleriyle Bursa kentine yönelik görüşlerini açıklamışlardır. Ö6 “...Çok fazla polis, jandarma var. Her sitenin güvenlik görevlisi var. Kendimi güvende hissediyorum...” ve Ö17 “Yaşadığım çevrede güvenli hissediyorum. Etrafımda kötü şeyler olmuyor. Hem güvende, hem mutlu hem de huzurlu hissediyorum...” diyerek Bursa’nın güvenli bir şehir olduğunu belirtmişlerdir.

Bursa kentine yönelik görüşlerini doğal ve tarihi güzellikler üzerinden açıklayan öğrenciler; tarihi alanların bulunması, doğal güzelliklere sahip olması ve yeşil alan/orman/parkların olması vurgusunda bulunmuşlardır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö8 “...Bursa’da yaşamak Ulu Camii, Esnaf Çarşısı ve bilmediğim birçok yerle iç içe yaşamının beni tarihsel olarak geliştirdiğini düşünüyorum. Tarihi değerleri ve kültürü öğreniyorum. Kültürel çeşitlilik beni mutlu ediyor...”

Ö10 “Bol oksijenli, güzel ağaçlıkları olan, mutluluk yayan bir şehir. Doğal çevresi ve yeşilliği çok fazla olan bir şehir...”

Ö13 “Olumsuz yönleri olsa bile Bursa’da yaşamaktan çok mutluyum. Bursa’yı çok seviyorum. Coğrafi ve kültürel açıdan oldukça zengin bir şehirde yaşadığımı farkındayım. İstedğimiz zaman doğa, deniz veya göl kenarına en fazla bir saat içinde ulaşabiliyoruz. Bunun yanı sıra kültürel olarak zengin bir şehirde yaşadığım için şehrin tarihi ve doğal güzelliklerini müsait olduğum zamanlarda gezebiliyorum...”

Ö20 “...Geçmişten kalan tarihi eserlerle iç içe olması beni geçmiş ile gelecek arasında bir yolculuğa çıkarıyor...”

Bursa kentine yönelik görüşlerini sosyal ve ekonomik faktörler üzerinden açıklayan öğrenciler; sanayinin gelişmiş olması, iş imkânlarının fazla olması, yemeklerinin güzel olması, sosyo-kültürel aktivitelerinin olması, eğitim ve sağlık imkânlarının iyi olması ve çok sayıda camisinin olması vurgusunda bulunmuşlardır. Ö5 “...Bursa’nın yemeklerini seviyorum. Cantık, pideli köfte, İskender çok lezzetli.” ve Ö18 “...Yemek kültürü çok iyi. Tarihi lokantaları var...” ifadeleriyle yemeklerini, Ö11 “...Bursa sanayii şehri, iş imkanı fazla” diyerek sanayisini, Ö18K “...İbadet için birçok camii var” diyerek camileri Ö24 “...Sık sık festivaller düzenleniyor. Enginar Festivali, Balkan Festivali, Çocuk Şenlikleri gibi...” ifadeleriyle Bursa’nın sosyal ve ekonomik hayatına yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bursa kentine yönelik görüşlerini ulaşım ve altyapı imkânları üzerinden açıklayan öğrenciler; ulaşım açısından gelişmiş olması, gelişmiş bir şehir olması, diğer büyükşehirlere göre yaşanılabilir olması, büyükşehir belediyesi olması ve diğer şehirlere ulaşımının kolay olması vurgusunda bulunmuşlardır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö8 “...Bursa her şehre yakın. Diğer illere kolay ulaşılabilirliği var...”

Ö10 “...Bursa’nın olumlu yönlerinden biri büyükşehir belediyesi olması...”

Ö17 “...Bursa’nın nüfusu diğer büyükşehirlere göre fazla değil ve o şehirlere göre büyük sorunları yok...”

Ö23 “...Bence Bursa büyükşehirler arasında iyi bir seçim....”

Bursa kentine yönelik görüşlerini çevresel faktörler üzerinden açıklayan öğrenciler; havasının temiz olması ve ikliminin ılıman olması vurgusunda bulunmuşlardır. Ö14 “...Bursa yemyeşil bir yer, beni rahatlatıyor, sakinleştiriyor. Temiz bir havası var, burada kendimi mutlu hissediyorum...” ve Ö18 “...Havası güzel, her anlamda güzel bir şehir...” ifadeleriyle Bursa’nın temiz havası ve ılıman iklimini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Bursa kentine yönelik eleştirdikleri yönler; çevresel ve iklimle yönelik problemler, ulaşım ve altyapı sorunları, nüfus ve yoğunluk, insan davranışları ve şehir imajı alt temaları olarak analiz edilmiştir. Bursa kentini çevresel ve iklimle yönelik problemler üzerinden eleştiren öğrenciler; çevre kirliliğinin olması, sokaklarda çöp kovası sayısının az olması, hava kirliliği olması, orman yangınlarının çıkması, havanın nemli olması ve kış mevsiminin rüzgârlı/yağışlı geçmesi vurgusunda bulunmuşlardır. Çevre kirliliğine yönelik görüşlerini Ö2 “...Bazı yerlerde çöp kovası sayısı az, mesela bizim evin orda çöp kovası yok. Çevre kirliliği çok arttı. Yeşil Bursa artık yeşil Bursa değil!” şeklinde ifade etmiştir. Ö4 çevre sorunlarını Bursa’nın sanayi şehri olması ile ilişkilendirerek “...Bursa bir sanayii şehridir. Bu durum fabrika bacalarından zehirli dumanların çıkmasına ve hava kirliliğine sebep oluyor. Nüfusun fazlalığı trafiğin yoğun olup çok fazla egzoz gazının havaya salınması gibi olumsuzluklar ortaya çıkartıyor...”

demıştır. Ö21 ise Bursa'nın doğal ve tarihi mekanlarının kirliliğini şu şekilde eleştirmiştir: *"...Bursa'da tatillerde gezip görebileceğimiz çok fazla tarihi yer var. Şehirden biraz uzaklaşmak ve temiz hava almak için de yerler var. Bu çok güzel. Ama öyle yerler düzenli olarak temizlense ve bakım yapılırsa çok daha güzel olur. Mesela Mudanya'ya gidip deniz havası almak çok iyi geliyor ama aslında etraf o kadar kirlidir ki, deniz o kadar kirlidir ki ben eğlenmek yerine üzülüyorum..."* ve Ö24 *"...Kış aylarında gerçekleşen lodos ve sağanak yağış ve bu zamanlarda yollardaki göçüklerin bizi ıslatması Bursa'nın olumsuz yönüdür..."* diyerek Bursa'nın ikliminin yaşamlarına olumsuz etkisinden bahsetmişlerdir.

Bursa kentini ulaşım ve altyapı sorunları üzerinden eleştiren öğrenciler; trafik sorununun olması, yolların/sokakların dar/bozuk olması, toplu taşıma araçlarının az olması, havaalanının çok işlek olmaması ve düzensiz kentleşmenin olması vurgusunda bulunmuşlardır. Ö5 *"...Bursa büyükşehir olduğu için trafik çok yoğun oluyor, insanlar ulaşım sıkıntısı çekiyor..."*, Ö15 *"...Toplu taşıma çok az, kalabalık oluyor..."*, Ö16 *"...Bizim çoğu yolumuz yamalı, düzgün bir yol yok, okul yolları tehlikeli ve çukurlu. Yağmur yağdığında bu çukurlar su ile doluyor, araba geçtiğinde ıslanıyorum..."* ve Ö20 *"...Düzensiz kentleşmenin olması, sürekli her yere binalar yapılması..."* diyerek ulaşım ve altyapı sorunlarını eleştirmişlerdir.

Bursa kentini nüfus ve yoğunluk üzerinden eleştiren öğrenciler; kalabalık bir şehir olması, göç alan bir şehir olması ve yeni binalar yapılarak yeşil alanların azalması vurgusunda bulunmuşlardır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşü şu şekildedir:

Ö2 *"...Bursa son zamanlarda çok kalabalıklaştı. Yüzölçümüne göre nüfus yoğunluğu fazla....Nüfusun artması sınıfların kalabalık olmasına neden oldu..."*

Ö6 *"...Bursa aşırı kalabalık bir yer. İmkânlarından dolayı göç alan bir yer..."*

Ö18 *"...Nüfus arttığı için daha fazla inşaat için yeşillikler kesiliyor. Bursa'da yeteri kadar ev var ama nüfus arttıkça yetersiz kalıyor..."*

Bursa kentini insan davranışları üzerinden eleştiren öğrenciler; insanların doğal ve tarihi güzelliklere zarar vermesi, insanların argo konuşması ve duyarsız davranışları vurgusunda bulunmuşlardır. Ö3 *"...Bursa'nın her kesimden göç alan bir şehir olması insanlarda argo konuşmalara sebep oluyor. Çünkü herkesin kültürü farklı..."* diyerek argo konuşmayı, Ö21 *"...Keşke insanlar hem doğaya, hem hayvanlara hem de diğer insanlara karşı daha görgülü olsa. Böylece bu güzel yerler daha temiz olabilir ve insanlar bir arada daha mutlu yaşayabilir..."* ve Ö22 *"...Doğal güzelliklerimize ve tarihi eserlerimize insanların zarar vermesi. Yerlere çöp atıyor insanlar..."* diyerek insan davranışları ve iletişim konusunda görüş belirtmişlerdir.

Bursa kentini şehir imajı üzerinden eleştiren öğrenciler; pahalı bir şehir olması, şehrin öğrenciler tarafından beğenilmemesi/sevilmemesi ve arkadaşlarının yaşadığı şehir olmaması vurgusunda bulunmuşlardır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö11 *"...Bence Bursa fiyat olarak çok pahalı bir şehir, istediğimi alamıyorum..."*

Ö12 *"...Bursa'yı sevmiyorum çünkü burada çok arkadaşım yok, ailemle iş imkanlarından dolayı geldik, kendimi buraya ait hissetmiyorum..."*

Tablo 3'te ortaokul öğrencilerinin Bursa'da trafik ve ulaşımaya yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Bursa’da Trafik ve Ulaşım Yönelik Görüşleri

Alt Temalar	Kodlar	f
Tespitler	Merkezi yerlerde/belirli saatlerde trafik yoğunluğu yaşanması	22
	Araba sayısının fazla olması	6
	Yolların yetersiz/hasarlı olması	5
	Toplu taşıma ulaşım imkanlarının yetersiz olması	5
	Trafik yoğunluğunun zaman kaybı yaşatması	5
	Trafikte insanların bilinçsiz/saygısız davranışlarda bulunması	5
	Okul çıkışında araba/trafik yoğunluğu yaşanması	3
	Kaldırımların yetersiz olması	2
	Toplu taşıma araçlarının kalabalık olması	1
	Yollarda ışıklandırmanın yetersiz olması	1
Öneriler	İnsanlar kişisel araçları yerine toplu taşıma araçlarını kullanmalı	10
	Yeni yol/köprü/tünel yapılmalı	10
	Trafik yoğunluğunu azaltmak için yollar genişletilmeli	6
	Toplu taşıma sefer ve araç sayıları arttırılmalı	5
	Trafik yoğunluğunu azaltmak için trafik polisleri görevlendirilmeli	4
	İnsanlar bilinçlenmeli	3
	Sağ şerit büyük araçlara ayrılmalı	2
	Yollar yenilenmeli	2
	Yollara güvenlik kameraları yerleştirilmeli	2
	Benzin/mazotlu arabalar yerine hibrit arabalar kullanılmalı	2
	Raylı sistemler yaygınlaşmalı	2
	Alternatif yollar kullanılmalı	1
	Toplu taşıma araçları daha hızlı hale getirilmeli	1
	Yaya kaldırımları olmalı	1
	Yollar ışıklandırılmalı	1
	Okul çevresinde trafik levhaları olmalı	1
	Trafik ışıkları arttırılmalı	1
Hisler	Büyük araçların korkutucu olması	2
	Kaldırım olmamasının güvensiz hissettirmesi	2
	Araçların su sıçratmasının rahatsız etmesi	1
	Trafikte yaşanan gerginlik/kavgaların korkutucu olması	1
	Araç fazlalığının güvensiz hissettirmesi	1

Tablo 3’de görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin Bursa’da trafik ve ulaşım yönelik görüşleri; tespitler, öneriler ve hisler alt temaları üzerinden değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin Bursa’da trafik ve ulaşım yönelik tespitleri, merkezi yerlerde/belirli saatlerde trafik yoğunluğunun yaşanması, araba sayısının fazla olması, yolların yetersiz/hasarlı olması, toplu taşıma ulaşım imkanlarının yetersiz olması, trafik yoğunluğunun zaman kaybı yaşatması, trafikte insanların bilinçsiz/saygısız davranışlarda bulunması, okul çıkışında araba/trafik yoğunluğunun yaşanması, kaldırımların yetersiz olması, toplu taşıma araçlarının kalabalık olması, yollarda ışıklandırmanın yetersiz olması olarak vurgulanmıştır. Ö4 “...Trafik ve ulaşım Bursa’nın en büyük problemlerden biridir. Trafik bazı saatlerde ve bazı yönlerde çok yoğun oluyor. Özellikle iş çıkışı saatlerinde ve hafta sonları gezmeye gidilecek yerlerde...” ve Ö9 “...Trafik durumu bölgelere göre değişiyor fakat yine de trafik çok sıkışık oluyor ve bazen okula veya işe geç kalmamıza sebep oluyor” ifadeleriyle Bursa’da yaşanan trafik yoğunluğunu belirtmişlerdir. Ö6 “...Bursa’da ulaşım imkanları iyi değil. Otobüs saatleri uygun değil çok sefer yok. Metro yeterli değil. Toplu taşıma sayısı yeterli değil...”

ifadeleriyle toplu taşıma imkanlarının yetersizliğini vurgulamışlardır. Ö8 ise “...Trafik tıkanıldığında çok zaman kaybediyorum...” diyerek trafiğin zaman kaybına neden olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin Bursa’da trafik ve ulaşım yönelik; insanlar kişisel araçları yerine toplu taşıma araçlarını kullanmalı, yeni yol/köprü/tünel yapılmalı, trafik yoğunluğunu azaltmak için yollar genişletilmeli, toplu taşıma sefer ve araç sayıları arttırılmalı, trafik polisleri görevlendirilmeli, insanlar bilinçlenmeli, sağ şerit büyük araçlara ayrılmalı, yollar yenilenmeli, yollara güvenlik kameraları yerleştirilmeli, benzin/mazotlu arabalar yerine hibrit arabalar kullanılmalı, raylı sistemler yaygınlaşmalı, alternatif yollar kullanılmalı, toplu taşıma araçları daha hızlı hale getirilmeli, yaya kaldırımları olmalı, okul çevresinde trafik levhaları olmalı, trafik ışıkları arttırılmalı olarak önerilerde bulunmuşlardır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö2 “... Daha iyi bir ulaşım sistemi için büyük araçlar sağ şeride verilebilir, trafik polisi ile denetleme artırılmalı...Alternatif yollar, alt geçit üst geçit yapılabilir. Yollar sağlamlaştırılabilir. Çok çukurlu yollar var. Trafik kurallarını çiğneyenler için gözlem kameraları yerleştirilebilir...”

Ö15 “... Işıklılandırma sistemi bazı yerlerde kötü. Işıklılandırma, toplu taşıma ve şerit ile ilgili çalışmalar yapılabilir...”

Ö8 “...Trafik polisleri sayısı artırılabilir... Denetim az. Kameralar takılmalı. Çok fazla araba var. Bursa genelinde Hibrit arabalar kullanılmalı, böyle bir kampanya başlatılmalı...”

Ö10 “... Okul bölgesinde çok araba var ve güvenli değil ...”

Öğrenciler Bursa’da trafik ve ulaşım konusundaki hislerini; büyük araçların korkutucu olması, kaldırım olmamasının güvensiz hissettirmesi, araçların su sıçratmasının rahatsız etmesi, trafikte yaşanan gerginlik/kavgaların korkutucu olması, araç fazlalığının güvensiz hissettirmesi şeklinde açıklamışlardır. Ö8 “...Kimse trafikte birbirine saygı duymuyor. Bu beni rahatsız ediyor. Bazı yollar dar ve keskin. Araba giremiyor. Buralarda kendimi güvensiz hissediyorum...” ve Ö9 “...Yaya kaldırımını yok kendimi güvende hissetmiyorum...” diyerek hislerini güvensizlik duygusu üzerinden açıklamışlardır. Ö22 “...Sürekli inşaatlar yapılıyor ve büyük inşaat araçların olması beni korkutuyor. Üzgün ve gergin hissediyorum...” ve Ö24 “...Okulumuzun önündeki bazı göçüklere su doluyor ve karşıya geçmekte zorlanıyoruz. Bazı arabalar da hızla geçerken bize su sıçratıyor. Sinir oluyoruz...” diyerek hislerini korku, üzüntü ve gerginlik duyguları üzerinden tanımlamışlardır.

Tablo 4’te ortaokul öğrencilerinin Bursa’da yaşanan çevre sorunlarına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Bursa’da Yaşanan Çevre Sorunlarına Yönelik Görüşleri

Alt Temalar	Kodlar	f
Tespitler	Çevredeki çöplerin kötü görüntü/koku oluşturmaları	13
	İnşaatların çevre/gürültü kirliliği oluşturmaları	12
	İnsanların çevreyi kirlilemesi/bilinçsiz davranması	12
	Çok sayıda inşaat yapılması	10
	Çevrede sahipsiz köpeklerin olması/saldırması	10
	Sanayii/trafik kaynaklı hava kirliliği yaşanması	10
	Yeşil alan/park/oyun alanlarının azalması	10
	Çöp/geri dönüşüm kutularının yetersiz olması	5
	Şehir nüfusunun çok fazla olması	5
	Çarpık kentleşmenin oluşması	4
	İnsanların bağırması/gürültü kirliliği oluşturmaları	2
	Farklı kültürlerden insanların bulunması	3
	Şehrin çevresindeki deniz ve göllerin kirliliği olması	3
	Şehir planlamasının çocuklara göre yapılmaması	1
	İnsanların birbirine tahammül seviyesinin azalması	1
	Çocuklar tarafından zarar verilen bitkiler/ağaçlar bulunması	1
	Parklardaki oyuncakların kırık olması/tamir edilmemesi	1
	Su kaynaklarının azalması	1
	Uygunsuz davranışlarıyla insanların kötü örnek olması	1
Öneriler	İnsanlar çevre konusunda bilinçlendirilmeli	3
	Sosyal alanlar/eğlence merkezleri yapılmalı	2
	Sokak hayvanları sahiplendirilmeli	1
	Sokak hayvanlarının aşıları yapılmalı	1
	Sahipsiz köpekler için özel alanları oluşturulmalı	1
	Nüfus yoğunluğu azaltılmalı	1
	Yeşil alanlara inşaat yapılmamalı	1
	Çöp kovası sayısı artırılmalı	1
Hisler	Çevre sorunlarının üzücü/kötü/tedirgin edici olması	14
	Sokak köpeklerinin korkutucu olması	9
	Temiz bir çevrenin insanları mutlu/değerli/ dinlenmiş hissettirmesi	7
	Sabah karanlıkta okula gitmenin korkutucu/rahatsız edici olması	5
	Çocukların kirliliği bir doğada yaşamak zorunda olmasının üzücü olması	1
	Sokak hayvanlarının kirliliği bir doğada yaşamak zorunda olmasının üzücü olması	1

Tablo 4’de görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin Bursa’da yaşanan çevre sorunlarına yönelik görüşleri; tespitler, öneriler ve hisler alt temaları üzerinden değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin Bursa’da yaşanan çevre sorunlarına yönelik tespitleri; çevredeki çöplerin kötü görüntü/koku oluşturmaları, inşaatların çevre/gürültü kirliliği oluşturmaları, insanların çevreyi kirlilemesi/bilinçsiz davranması, çok sayıda inşaat yapılması, çevrede sahipsiz köpeklerin olması/saldırması, sanayii/trafik kaynaklı hava kirliliği yaşanması, yeşil alan/park/oyun alanlarının azalması, çöp/geri dönüşüm kutularının yetersiz olması, şehir nüfusunun çok fazla olması, çarpık kentleşmenin oluşması, insanların bağırması/gürültü kirliliği oluşturmaları, farklı kültürlerden insanların bulunması, şehrin çevresindeki deniz ve göllerin kirliliği olması, şehir planlamasının çocuklara göre yapılmaması, insanların birbirine tahammül seviyesinin azalması, çocuklar tarafından zarar verilen bitkiler/ağaçlar bulunması, parklardaki oyuncakların kırık olması/tamir edilmemesi, su kaynaklarının azalması, uygunsuz davranışlarıyla insanların kötü örnek olması olarak vurgulanmıştır. Ö2 “...Bulunduğumuz yer çok göç alıyor ve sürekli inşaat oluyor. Çok ses oluyor ve doğa kirleniyor.

Denetlenmiyor bu inşaat alanları. Oynayabilecek alanlar çok az var, Yıldız park var bir orası kaldı, her yer ev inşaat. Bursa’da sıklıkla karşılaştığım çevre ile ilgili sorun insanlar pek bilinçli değil. Yüksek sesle bağıyorlar gürültü kirliliği var...”, Ö12 “... Çevre planlaması çocuklara göre yapılmamış. Park sayıları yeterli değil...” ve Ö18 “... Bursa da sıklıkla karşılaştığım çevre ile ilgili sorun çok fazla bina olması ve bu kadar çok bina birbiriyle uyumlu olmuyor ve görüntü çok kötü oluyor. Yeşil Bursa, Taş Bursa, Bina bursa oldu.” diyerek çevre sorunlarını inşaatların fazlalığı ve yeşil alanların azalması üzerinden açıklamışlardır. Ö9 “*İnsanlar çevre konusunda bilinçsiz, çöp kovası boş olsa dahi kova yerine yerlere çöp atıyorlar*” ve Ö14 “*...Bursa da sıklıkla karşılaştığım çevre ile ilgili sorun çöp kutuları ve geri dönüşüm kuruları çok az. Bu sebeple çöpler yığılıyor, atıklar çoğalıyor.*” ifadeleriyle çevredeki çöplerden bahsetmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin Bursa’da yaşanan çevre sorunlarına yönelik önerileri; insanlar çevre konusunda bilinçlendirilmeli, sosyal alanlar/eğlence merkezleri yapılmalı, sokak hayvanları sahiplendirilmeli, sokak hayvanlarının aşıları yapılmalı, sahipsiz köpekler için özel alanları oluşturulmalı, nüfus yoğunluğu azaltılmalı, yeşil alanlara inşaat yapılmamalı, çöp kovası sayısı arttırılmalı olarak belirlenmiştir. Bu konuda bazı öğrencilerin önerileri şu şekildedir:

Ö2 “*...Çevre kirliliği çok var. Okulumuzun bahçesinde de geceleri gelen insanlar çöplerini bırakıyor. İnsanları bilinçlendirmek gerekiyor.*”

Ö7 “*...Her yer çöp içinde oluyor, bu da çevremin kirli görünmesine neden oluyor. Herkes çöp konusunda bilinçli olmalı*”

Ö10 “*...Okul bölgesinde çok araba oluyor, güvenliği sağlamak için trafik levhaları olabilir...*”

Ö12 “*... Çocuklar için eğlence merkezleri açılabilir...*”

Ortaokul öğrencilerinin Bursa’da yaşanan çevre sorunlarına yönelik hisleri; çevre sorunlarının üzücü/kötü/tedirgin edici olması, sokak köpeklerinin korkutucu olması, temiz bir çevrenin insanları mutlu/değerli/dinlenmiş hissettirmesi, sabah karanlıkta okula gitmenin korkutucu/rahatsız edici olması, çocukların kirli bir doğada yaşamak zorunda olmasının üzücü olması, sokak hayvanlarının kirli bir doğada yaşamak zorunda olmasının üzücü olması şeklinde belirlenmiştir. Ö4 “*...Okulumun ve evimin çevresinde şu an sürekli binalar yapılmakta ve bilinçsizce sürekli ev yapıyorlar bence bu da çarpık kentleşmeye neden olmaktadır. Bu durum beni geleceğim için endişelendiriyor. Çünkü her yerde sürekli bina olursa eğlenebileceğim gezeceğim yer kalmayacak ve robota dönüşmekten korkuyorum. Yeşil alanların tamamen tükeneyeceği duygusu beni kaygılandırıyor...*”, Ö11 “*...Bursa’ya eskiden Yeşil Bursa deniliyordu. Ama artık sürekli bina yapılıyor ve bu binalar şehrin dokusuna zarar veriyor. Şehrin güzelliği bozuluyor. Aynı zamanda kuraklık var eski doğa bitmiş durumda. Şehrimizin geleceği için endişeleniyorum...*” ve Ö23 “*...Temiz bir çevrede yaşamaya hakkım var kendimi haksızlığa uğramış hissediyorum...*” diyerek çevre sorunları karşısında hislerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise sokak hayvanlarına yönlerine hislerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö4E “*...Sabah okula gelirken yollardaki sokak hayvanları tedirgin hissettiriyor...*”

Ö13 “*... Okuldan eve dönerken ... sokak köpeklerinin fazlalığı beni hem üzüyor hem de korku veriyor...*”

Ö15 “*... Köpekler çok fazla ve saldırganlar. Genel olarak iki köpek karşı karşıya geldiğinde birbirlerine karşı saldırganlaşıyorlar, biz de korkuyoruz. Korku, kaygı, güvensizlik hissediyorum...*”

Ö21 “*... Ben en çok hayvanlara ve doğayı seven çocuklara üzülüyorum. Bu zararlı çöpleri yemek sanıp yiyen hayvanlar için çok üzülüyorum...*”

Ö19 “*... Bulunduğumuz yerde çok fazla sokak hayvanı var....Sokaklardaki başıboş hayvanlar sahiplendirilirse çok daha mutlu olacağım. Onlar için endişeleniyorum...*”

Tablo 5’te ortaokul öğrencilerinin Bursa kentine yönelik çizdikleri resimlerde yer verdikleri unsurlar almaktadır.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Bursa Kentine Yönelik Çizdikleri Resimlerde Yer Verdikleri Unsurlar

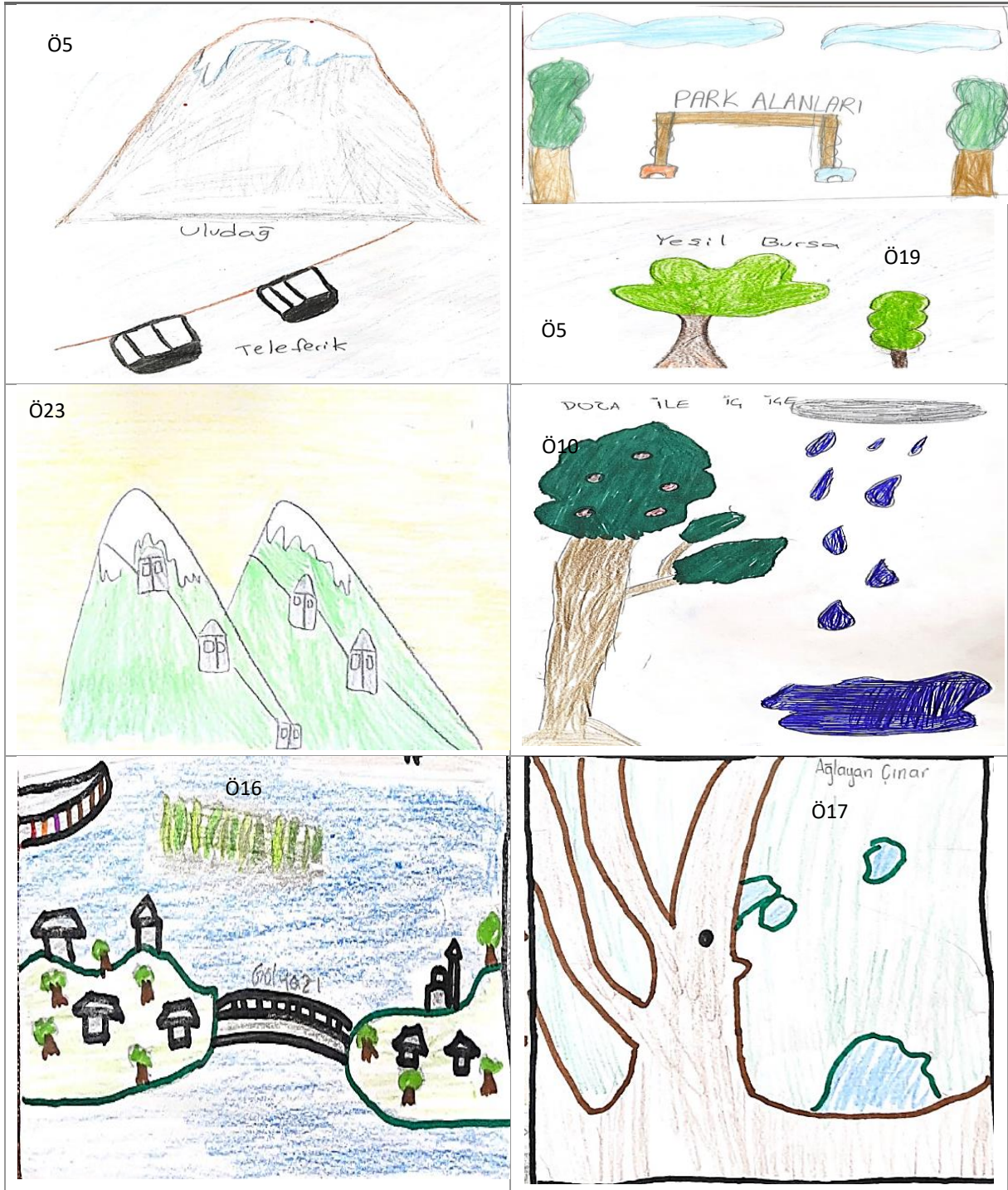
Alt Temalar	Kodlar	f
Tarihi ve kültürel unsurlar	Ulu Camii	19
	Tophane Saat Kulesi	6
	Cumalıkızık köyü	4
	Irgandı Köprüsü	4
	Yeşil Türbe	3
	Cin Aralığı Sokak	1
	Kapalı Çarşı	1
	Mimari eserler	1
	İznik çinisi	1
	Balkan Festivali	1
	Bursa şarkıları	1
Doğal güzellikler/eğlence ve dinlenme alanları	Uludağ	14
	Teleferik	10
	Orman/ağaç/yeşillik	6
	Sahil	2
	Gölyazı	2
	Ağlayan çınar	1
	Park/piknik alanı	1
Gastronomik unsurlar	İskender kebab	6
	Şeftali	6
	Kestane/kestane şekeri	5
	Zeytin	3
	Cantık	3
	Pideli köfte	2
	Kayısı	1
	İncir	1
	İnegöl köfte	1
	Enginar	1
Ekonomi ve spor	Sanayii/fabrika	5
	Bursa Spor	4
	Araba	1
	İpek Böceği	1
	Tekstil	1
	Pamuk	1
	AVM	1
Çevresel sorunlar	Hava kirliliği	3
	Ağaçların kesilmesi	1
Duygusal bağlar	Bursa sevgisi	2
	Arkadaş özlemi	1

Tablo 5’te görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin Bursa kentine yönelik çizdikleri resimlerde yer verdikleri unsurlar; tarihi ve kültürel alanlar, doğal güzellikler/eğlence ve dinlenme alanları, gastronomik unsurlar, ekonomi ve spor, çevresel sorunlar ve duygusal bağlar alt temaları üzerinden değerlendirilmiştir.

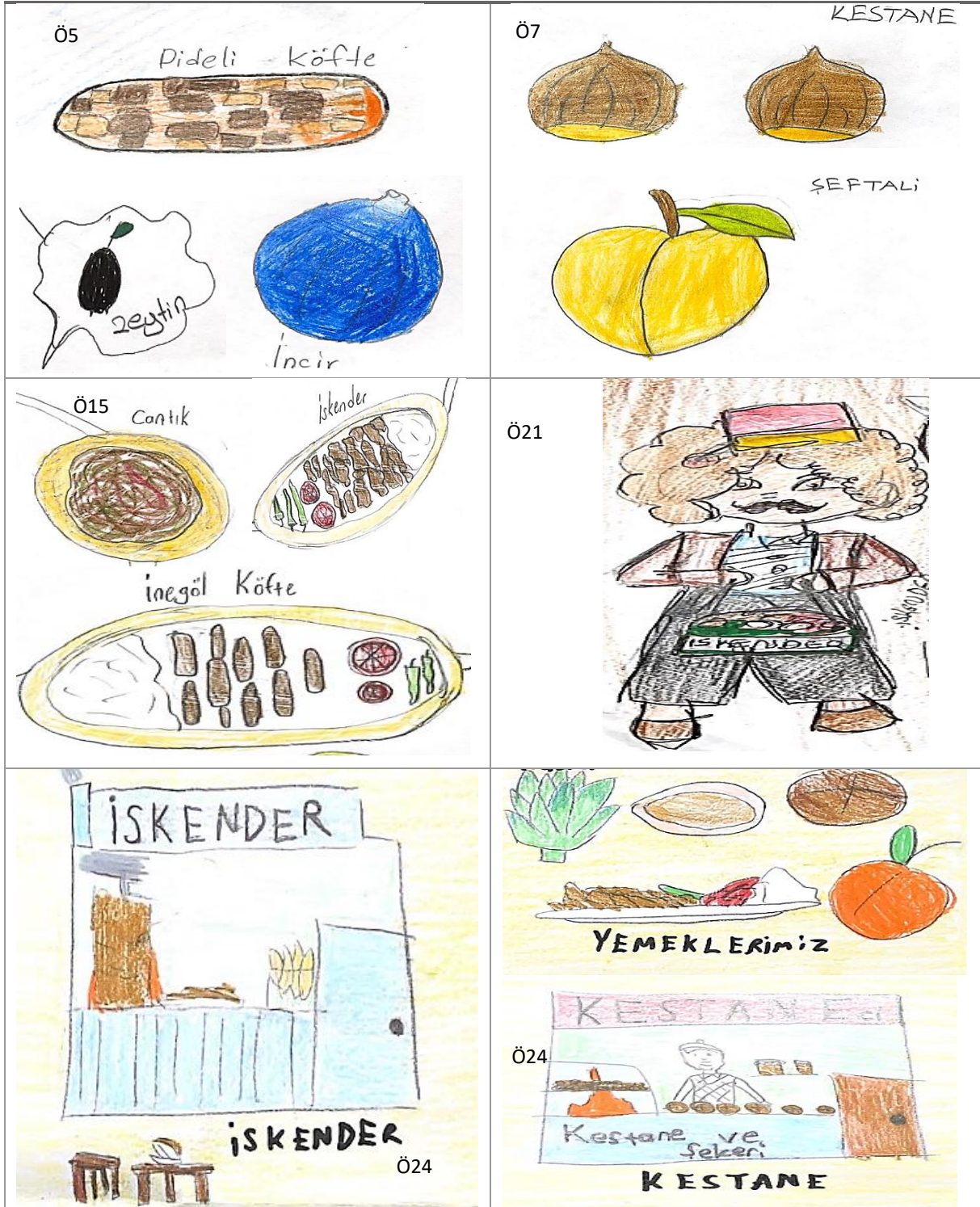
Bursa kentine yönelik resimlerinde tarihi ve kültürel unsurlara yer veren öğrenciler; Ulu Camii, Tophane Saat Kulesi, Cumalıkızık köyü, Irgandı Köprüsü, Yeşil Türbe, Cin Aralığı Sokak, Kapalı Çarşı, Mimari eserler, İznik çinisi, Balkan Festivali ve Bursa şarkılarını çizmişlerdir. Öğrencilerin tarihi ve kültürel unsurları içeren resimleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Tarihi ve Kültürel Unsurları İçeren Resimleri

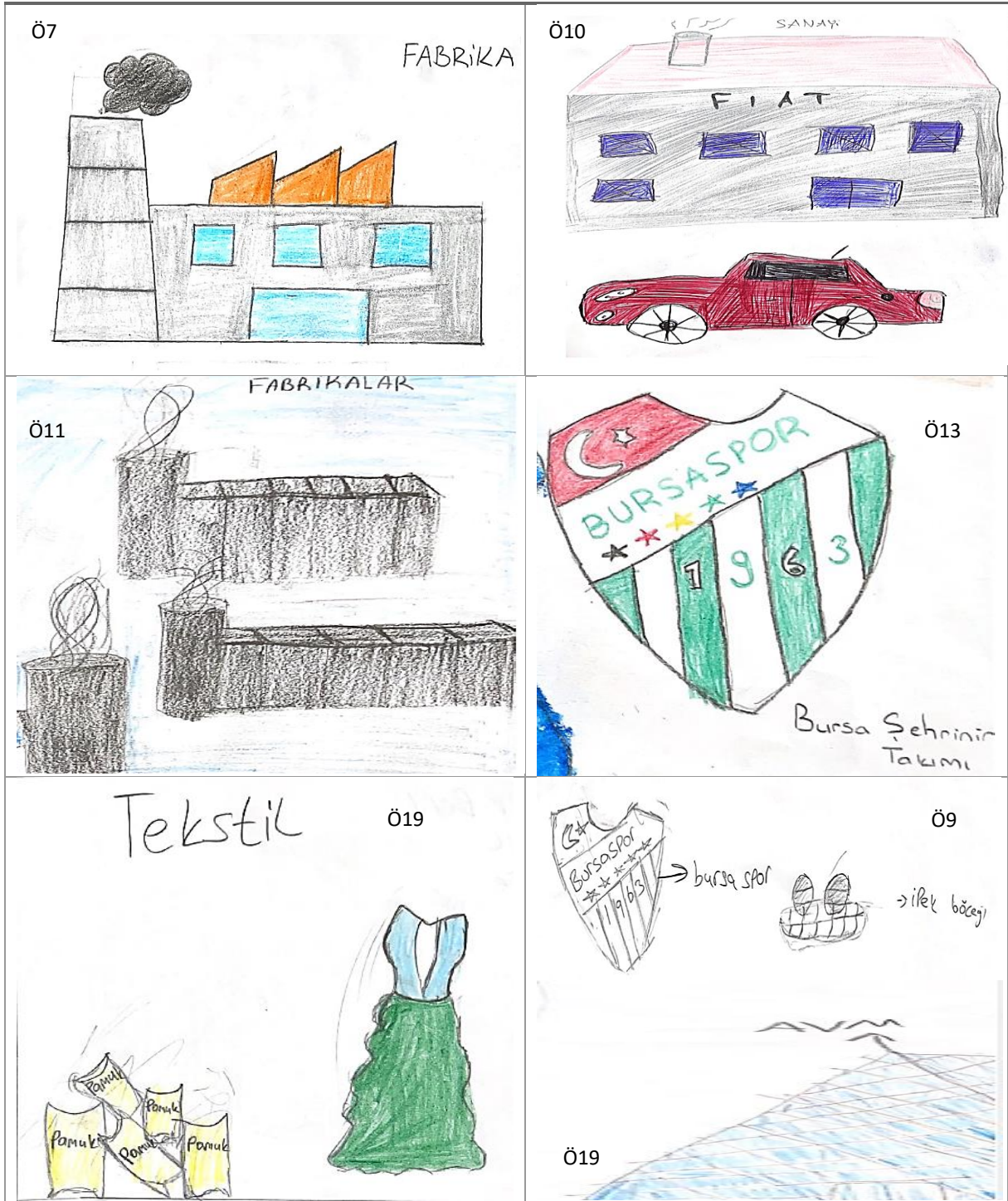
Bursa kentine yönelik resimlerinde doğal güzellikler/eğlence ve dinlenme alanlarına yer veren öğrenciler; Uludağ, teleferik, orman/ağaç/yeşillik, sahil, Gölyazı, Ağlayan çınar ve park/piknik alanı çizmişlerdir. Öğrencilerin doğal güzellikler/eğlence ve dinlenme alanlarını içeren resimleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Doğal Güzellikler/Eğlence ve Dinlenme Alanlarını İçeren Resimleri

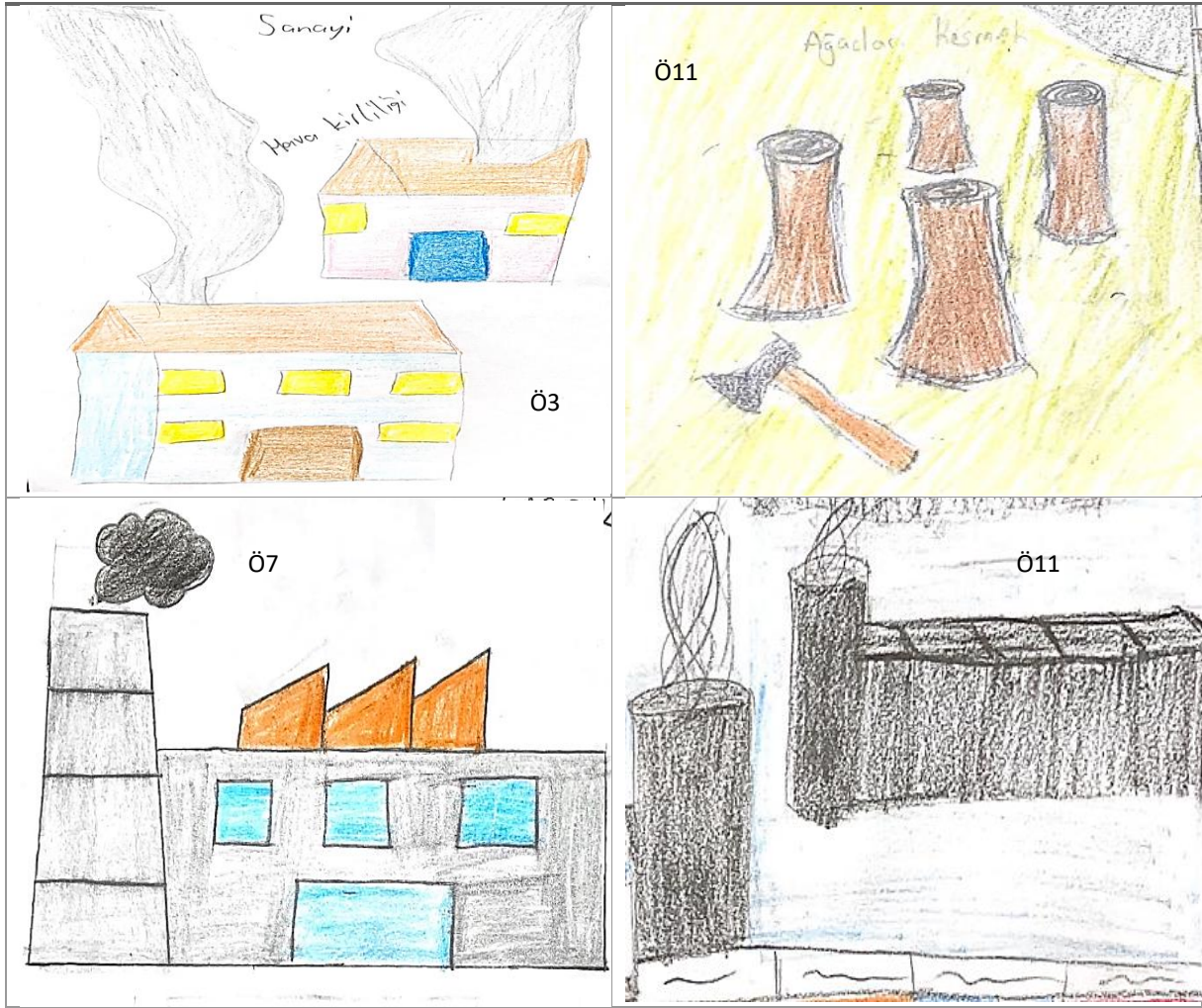
Bursa kentine yönelik resimlerinde gastronomik unsurlara yer veren öğrenciler; iskender kebab, şeftali, kestane/kestane şekeri, zeytin, cantık, pideli köfte, kayısı, incir, İnegöl köfte ve enginar çizimlerine yer vermişlerdir. Öğrencilerin gastronomik unsurları içeren resimleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Gastronomik Unsurları İçeren Resimleri

Bursa kentine yönelik resimlerinde ekonomi ve spor unsurlarına yer veren öğrenciler; sanayii/fabrika, Bursa Spor, araba, ipek böceği, tekstil, pamuk, AVM çizimlerine yer vermişlerdir. Öğrencilerin ekonomi ve spor unsurları içeren resimleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Ekonomi ve Spor Unsurları İçeren Resimleri

Bursa kentine yönelik resimlerinde çevresel sorunlara yer veren öğrenciler, hava kirliliği ve ağaçların kesilmesi çizimlerine yer vermişlerdir. Öğrencilerin çevresel sorunları içeren resimleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Çevresel Sorunları İçeren Resimleri

Bursa kentine yönelik resimlerinde duygusal bağlara yer veren öğrenciler, Bursa sevgisi ve arkadaş özlemi çizimlerine yer vermişlerdir. Öğrencilerin duygusal bağları içeren resimleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Bağları İçeren Resimleri



4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin Bursa şehrine yönelik kentsel çevre algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, öğrencilerin yaşadıkları kente yönelik görüşleri ve çizdikleri resimler değerlendirilmiştir. Öğrencilerinin Bursa kentine yönelik olumlu görüşlerinin şehir imajı, doğal ve tarihi güzellikler, sosyal ve ekonomik faktörler, ulaşım ve altyapı imkânları ile çevresel faktörler başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Öğrenciler, Bursa'nın güvenli ve gezilecek çok sayıda yere sahip bir şehir olduğunu, doğal ve tarihi zenginliklerinin bulunduğunu ve yeşil alanlarının fazlalığını vurgulamışlardır. Ayrıca, sanayinin gelişmişliği, iş ve sosyo-kültürel imkânların fazlalığı, eğitim ve sağlık olanakları gibi sosyal ve ekonomik faktörler de öğrenciler tarafından takdir edilmiştir. Öğrenciler, ulaşım ve altyapı imkânlarının gelişmişliği, diğer büyükşehirlerle kıyasla yaşanabilirlik ve büyükşehirlerle ulaşım kolaylığını Bursa'nın olumlu yönleri olarak değerlendirmişlerdir. Çevresel faktörler açısından, Bursa'nın temiz havası ve ılıman iklimi öğrencilerin beğenisini kazanmıştır. Bu sonuçlar, öğrenciler için Bursa'nın olumlu bir imaja sahip olduğunu ve çeşitli açılardan çekici bulunduğunu göstermektedir. Mevsim (2009) Bulgar Gözüyle Bursa isimli kitabında, Bulgarların 1870-1910 yılları arasında Bursa seyahatlerine ait anıları ve gezi notlarını derlemiştir. Bu kitap, şehirle kısa süreli karşılaşması bulunan kişilerin Bursa ve yakın çevresindeki sosyal hayat, ulaşım koşulları, ticaret, bölgenin coğrafyası, cami ve türbeleri gibi dini ve sivil mimari ile yaygın söylenceler gibi konuları içermektedir. Kitapta Bursa'yı gezen Bulgar gezginlerinin; Bursa'nın dağ eteğindeki konumu, 'Asya Olymposu' nitelemesiyle Uludağ, hoş havası ve güzel suları, Karamustafa Hamamı, Osman Gazi ve Orhan Gazi türbeleri, Yeşil Camii ile Bursa havlularından bahsettiklerine değinilmiştir (Akt. Eklemezler, 2022). Eklemezler (2022) üniversite öğrencilerinin Bursa imgesini incelediği araştırmasında, Bursa'nın doğa, tarih, maneviyat, turizm ve sanayi kenti olarak anıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ulu Cami, Yeşil Cami, Osman Gazi ve Orhan Gazi türbeleri, Tophane ve Irgandı köprüsünün şehrin bellek mekanı olduğunu belirtmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin Bursa kentine yönelik eleştirilerinin çevresel ve iklim problemleri, ulaşım ve altyapı sorunları, nüfus ve yoğunluk, insan davranışları ve iletişim ile şehir imajı başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Öğrenciler, Bursa'da çevre kirliliği, az sayıda çöp kovası, hava kirliliği, orman yangınları, nemli hava ve rüzgârlı/yağışlı kış mevsimi gibi çevresel ve iklimle ilgili sorunlara dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, trafik sıkışıklığı, dar ve bozuk yollar, yetersiz toplu taşıma, az işlek havaalanı ve düzensiz kentleşme gibi ulaşım ve altyapı sorunları da önemli eleştiri noktaları olmuştur. Öğrenciler,

Bursa'nın kalabalık olması, göç alması ve yeni binalar nedeniyle yeşil alanların azalması gibi nüfus ve yoğunluk problemlerini de eleştirmişlerdir. İnsan davranışları ve iletişim açısından, doğal ve tarihi güzelliklere zarar verilmesi, argo konuşma ve duyarsız davranışlar gibi olumsuzluklar vurgulanmıştır. Şehir imajı üzerinden ise Bursa'nın pahalı bulunması, öğrenciler tarafından beğenilmemesi ve arkadaşlarının yaşadığı şehir olmaması eleştiriler arasında yer almıştır. Bu bulgular, öğrencilerin Bursa'ya yönelik olumsuz görüşlerinin çok çeşitli ve geniş kapsamlı olduğunu göstermektedir. Altyapı, iletişim, göç, ulaşım, eğitim, sağlık alanlarında yaşanan sorunlar şehirlerde yaşanan hızlı dönüşümün olumsuz sonuçlarındandır. Şehirlerde konut sayısının artması tarım arazilerine olan talebi arttırmış, trafik yoğunluğu yüksek oranlarda hava kirliliği oluşturarak küresel ısınmaya yol açmış, tüketimin artması atık fazlalığına sebep olmuştur. Sonuç olarak şehirleşmeyle birlikte çevrenin kalitesi düşürülmüştür (Şahin ve Gökdemir, 2019). Öğrencilerin Bursa kentine yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri incelendiğinde farklı başlıklar altında değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerdeki kentsel çevre algısının farklı olduğunu göstermektedir. Şehirlerin öğrenciler tarafından farklı şekillerde algılanması Çalışkan'ın (2022) ortaokul öğrencilerinin şehir kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada da görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin şehir kavramını açıklayabilmek için çok sayıda metafor ürettikleri, bu metaforların büyük çoğunluğunun ise öğrenciler tarafından birer defa belirtildiği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin Bursa'da trafik ve ulaşımaya yönelik görüşleri; tespitler, öneriler ve hisler çerçevesinde analiz edilmiştir. Öğrenciler, trafik yoğunluğunun merkezi yerlerde ve belirli saatlerde artması, araba sayısının fazla olması, yolların yetersiz ve hasarlı olması, toplu taşıma imkanlarının yetersizliği, trafik yoğunluğunun zaman kaybına neden olması, trafikte insanların bilinçsiz ve saygısız davranışları gibi olumsuzlukları tespit etmişlerdir. Ayrıca, okul çıkışlarında yaşanan trafik yoğunluğu, yetersiz kaldırımlar, kalabalık toplu taşıma araçları ve yollardaki yetersiz ışıklandırma da önemli tespitler arasında yer almıştır. Bu sorunlara çözüm olarak, öğrenciler; kişisel araçlar yerine toplu taşımanın tercih edilmesi, yeni yol, köprü ve tünel inşası, yolların genişletilmesi, toplu taşıma sefer ve araç sayılarının artırılması, trafik polislerinin görevlendirilmesi ve insanların trafik konusunda bilinçlendirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Sağ şeridin büyük araçlara ayrılması, yolların yenilenmesi, güvenlik kameralarının yerleştirilmesi, hibrit araçların kullanılması, raylı sistemlerin yaygınlaştırılması, alternatif yolların kullanılması, toplu taşıma araçlarının hızlandırılması, yaya kaldırımlarının yapılması, okul çevresinde trafik levhalarının yerleştirilmesi ve trafik ışıklarının artırılması da önerilen çözümler arasındadır. Öğrenciler, trafik ve ulaşım konusundaki hislerini ise büyük araçların korkutucu olması, kaldırım eksikliğinin güvensiz hissettirmesi, araçların su sıçratmasının rahatsız etmesi, trafikte yaşanan gerginlik ve kavgaların korkutucu olması ve araç fazlalığının güvensiz hissettirmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin Bursa'daki trafik ve ulaşım sorunlarını hem tespit edip somut öneriler sunduklarını hem de bu durumun kendilerinde yarattığı olumsuz duyguları belirgin şekilde dile getirdiklerini göstermektedir. Sokakların daha az tehlikeli olduğu ve kentsel mekanların çocuğun oyun alanı olarak da kullanılabildiği zamanlarda çocukların kentleri daha erken yaşlarda deneyimleme fırsatı oluyordu. Günümüzde ise çocuklar toplumsal yaşamla bütünleşmeyen, evlere ve kurumsallaşmış özel mekanlara kapatılmış durumdadır ve gitgide kentten kopmaktadır (Bilgin, 1984; Balcı Öztürk, 2023). Çalışkan (2022) araştırmasında öğrencilerin şehirlere yönelik ürettikleri metaforlar ve metafor gerekçelerinden hareketle, ortaokul öğrencilerinin şehirleri bakımsız, tehlikeli ve içindeki insanları kaba olarak algıladıklarını, şehirlere ait problemleri küçük yaşlardan itibaren hissettiklerini tespit etmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin Bursa'da yaşanan çevre sorunlarına yönelik görüşleri tespitler, öneriler ve hisler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Öğrenciler, çevredeki çöplerin kötü görüntü ve koku

oluşturması, inşaatların çevre ve gürültü kirliliğine neden olması, insanların çevreyi kirlilemesi ve bilinçsiz davranması, çok sayıda inşaat yapılması, sahipsiz köpeklerin varlığı ve saldırgan davranışları, sanayi ve trafik kaynaklı hava kirliliği, yeşil alan, park ve oyun alanlarının azalması, çöp ve geri dönüşüm kutularının yetersizliği, şehir nüfusunun fazlalığı, çarpık kentleşme, insanların bağırması ve gürültü kirliliği, farklı kültürlerden insanların bulunması, deniz ve göllerin kirliliği, şehir planlamasının çocuklara göre yapılmaması, tahammül seviyesinin azalması, çocuklar tarafından zarar verilen bitkiler ve ağaçlar, parklardaki kırık ve tamir edilmeyen oyuncaklar, su kaynaklarının azalması ve insanların kötü örnek teşkil eden uygunsuz davranışları gibi çeşitli çevre sorunlarını tespit etmişlerdir. Bu sorunlara çözüm olarak, öğrenciler; insanların çevre konusunda bilinçlendirilmesi, sosyal alanlar ve eğlence merkezlerinin yapılması, sokak hayvanlarının sahiplendirilmesi ve aşılarının yapılması, sahipsiz köpekler için özel alanların oluşturulması, nüfus yoğunluğunun azaltılması, yeşil alanlara inşaat yapılmaması ve çöp kovası sayısının artırılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Öğrenciler, çevre sorunlarına yönelik hislerini ise çevre sorunlarının üzücü, kötü ve tedirgin edici olması, sokak köpeklerinin korkutucu olması, temiz bir çevrenin insanları mutlu, değerli ve dinlenmiş hissettirmesi, sabah karanlıkta okula gitmenin korkutucu ve rahatsız edici olması, çocukların ve sokak hayvanlarının kirli bir doğada yaşamak zorunda olmasının üzücü olması şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin çevre sorunlarına dair farkındalıklarının yüksek olduğunu ve bu sorunların kendilerinde yarattığı olumsuz duyguları net bir şekilde ortaya koyduklarını göstermektedir. Özsoy (2012) öğrencilerin çevre algılarını çizdikleri resimler üzerinden incelediği araştırmasında, öğrencilerin resimlerinde hava kirliliği, toprak kirliliği, su kirliliği ve düzensiz kentleşme gibi yakın çevrelerinde gözlemledikleri çevre problemlerine daha sık yer verdiklerini tespit etmiştir. Çalışkan (2022) ortaokul öğrencilerinin şehir kavramına yönelik çöp metaforu ürettiklerini, öğrencilerin şehirleri bakımsız, ilgilenilmeyen ve çöp yığını olan yerleşmeler olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Doğan (2017) ve Aydın'ın (2011) araştırmalarında ise çevre kavramı için çöplük metaforunun üretildiği görülmüştür. Çam (2019), Bursa şehrinin halk arasında "Yeşil Bursa" olarak bilindiğini ancak yaşanan göçler sonucunda artan konut ihtiyacından dolayı yapılan binaların şehrin görüntüsüne zarar verdiğini, şehrin sahip olduğu estetiği bozduğunu ifade etmiştir. Yaşanan çevre sorunlarının bir yansıması olarak 2014 yılında Bursa'nın Avrupa yeşil başkent adayı gösterilmesi ancak 2014 verilerine göre Bursa şehrinin Avrupa standartlarına ulaşamadığı gösterilebilir (Şirvan ve Akın Tanrıöver, 2022). Çakırer Özservet, (2015a) kapalı alanlara mahkum bırakılan çocukların hayal kuramadıklarını, hayal kurduklarında hayallerindeki resimleri çizdiklerinde ise oyun alanlarını resmedemediklerini belirtmiştir. Çakırer Özservet'e (2017b) göre çocuk ve kent atölyelerinde çocuklar onlara sunulan kötü çevre koşullarından yakınmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin Bursa kentine yönelik görüşlerinde benzer sonuçlar dikkat çekmektedir. Çocuklar daha yeşil, trafiğin daha az olduğu, denetlemelerin ve kuralların olduğu, yasaların caydırıcı olduğu, güvenli şehirlere ihtiyaç duygularını dile getirmişlerdir. Günümüz kentleşmesinde aşırı kalabalıklaşan nüfus sonucunda çok katlı yapılaşmalar, yeşil alanların konut alanı olarak açılması yeşil alanları azalan sıkıcı kentleri ortaya çıkarmaktadır. Çocukların kentlerden beklentileri daha fazla yeşillik, oyun alanı ve şehirlerin güvenli alanlar olmasıdır. Bu araştırmada da öğrencilerin çarpık kentleşmeden rahatsız olduğu, "Yeşil Bursa" yerine "Taş Bursa, Bina Bursa" nitelemesini kullandıkları tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin Bursa kentine yönelik çizdikleri resimlerde; tarihi ve kültürel alanlar, doğal güzellikler, eğlence ve dinlenme alanları, gastronomik unsurlar, ekonomi ve spor, çevresel sorunlar ve duygusal bağlar gibi başlıklar öne çıkmaktadır. Öğrenciler, resimlerinde Bursa'nın tarihi ve kültürel zenginliklerini Ulu Camii, Tophane Saat Kulesi, Cumalıkızık köyü, Irgandı Köprüsü, Yeşil Türbe, Cin Aralığı Sokak, Kapalı Çarşı, mimari eserler, İznik çinisi, Balkan Festivali ve Bursa şarkıları ile betimlemişlerdir. Tarihi ve kültürel zenginlikler betimleri içerisinde Osmanlı Devleti dönemine ait

eserlerin fazla sayıda yer aldığı tespit edilmiştir. Eklemezler'e (2022) göre Bursa'nın Osmanlı Devleti'ne başkentlik yapmış olması şehrin Osmanlı padişahları ve Osmanlı dönemi eserleriyle imgenenmesiyle ilişkilidir. Evliya Çelebi Bursa için "Gördüğüm şehirlerden hiç birisine benzemez. Üzerinde nur dolaşan ruhaniyetli bir şehirdir. Zira burada olan büyük evlialar, tefsirciler, hadisçiler başka yerde yoktur." demiştir. Eklemezler (2022) Ulu Cami, Yeşil Cami, Osman Gazi ve Orhan Gazi Türbeleri, Tophane ve Irgandı Köprüsü'nün şehrin bellek mekanları olduğunu tespit etmiştir. Pierre Nora'ya (2006) göre ortak geçmişin izlerini taşıyan mekanlar, insanların zihninde kişisel, toplumsal ve tarihi değerlerle birleşerek mekân belleğinin oluşmasını sağlamaktadır. Bir kente ait mekân belleğinin oluşabilmesi, kentte belli bir kalıcılığa ulaşmış ve ayırt edilebilen bazı mekânsal öğelerin varlığı ile mümkündür. Bu tarz yerlerin giderek azalması ise kimliksizleşen kentlerin ortaya çıkmasına sebep olacaktır. Doğal güzellikler ve eğlence/dinlenme alanları temalarında ise Uludağ, teleferik, ormanlar, sahil, Gölyazı, Ağlayan Çınar ve park/piknik alanları yer almıştır. Gastronomik unsurlar arasında iskender kebab, şeftali, kestane ve kestane şekeri, zeytin, cantık, pideli köfte, kayısı, incir, İnegöl köfte ve enginar gibi yiyecekler bulunmuştur. Ekonomi ve spor temaları kapsamında sanayi ve fabrikalar, Bursa Spor, araba, ipek böceği, tekstil, pamuk ve AVM çizimleri dikkat çekmiştir. Eklemezler (2022) Bursa kentine yönelik üniversite öğrencilerinde ruhaniyetli şehir algısının zayıf olduğunu, kaplıcalar ve su, dokuma, havlu imgelemelerinin zayıf olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca; Ulu Camii dışında çok az caminin adının bilindiğinin, "Uludağ'a yaslanan yeşil şehir" imgesinin baskın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Meriç, Şen, Göksu ve Demirağ (2006) araştırmalarında Bursa denilince akla gelenlerin; yeşillik, şeftali, Uludağ, kestane şekeri ve tarihi değeri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kaplanoğlu ve Cengiz (2006) araştırmalarında Bursa değerleri olarak; İnkaya çınarı, erguvan çiçeği, kestane şekeri, Uludağ, şeftali, kaplıcalar, gölge oyunu, Karagöz, kılıç kalkan, İznik, Bursa balıkçıları, ipek, dağ çileği, Karacabey kelle peyniri, Kemalpaşa tatlısı, pideli kebab, ırgandı köprüsü ve sinagogları belirtmişlerdir. Işığışok, Sağocak, Arslan ve Keskin'in (2015) araştırmasında da Bursa denilince akla ilk gelenlerin yeşillik, Uludağ, Ulu Camii, kestane/kestane şekeri, tarih/tarihi eserler, şeftali, Bursaspor, sanayii, iskender, yeşil türbe olduğu tespit edilmiştir. Çizdikleri resimlerde çevresel sorunlara da yer veren öğrenciler, hava kirliliği ve ağaç kesimi gibi konulara resimlerinde yer vermişlerdir. Ayrıca, Bursa'ya olan sevgi ve arkadaş özlemi gibi duygusal bağlar da resimlerde ifade edilmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin Bursa'ya yönelik geniş bir perspektif sunduklarını ve şehrin çeşitli yönlerini ve duygusal bağlarını resimlerine yansıttıklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilerin ve velilerin doğal güzellikleri ve tarihi eserleri yakından tanımaları için kültür gezileri düzenlenebilir.
- Okullarda çevre konulu atölyeler, eğitimler düzenlenebilir, projeler yapılabilir.
- Seçmeli dersler belirlenirken Şehrimiz Bursa dersi açılarak öğrencilerin yaşadıkları şehri tanımaları ve şehir kültürü kazanmaları sağlanabilir.
- Geleceğin kentlerini tasarlarlarken çocukların hayal dünyalarını zenginleştirecek mekanlar olmasına dikkat edilerek bu planlamalar yapılırken çocukların fikirleri alınabilir.

Kaynaklar

- Ağaoğlu, A. (2007). Davranışsal coğrafyaya bir örnek: Öğrenci merkezli Balıkesir şehir imajı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 17-44.
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin "çevre" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(26), 25-44.

- Balcı Öztürk, Ö. (2023). 8-12 Yaş arası çocukların kentsel mekân algısı üzerine bir çalışma ve tasarım kabiliyetine etkileri. *Mimarlık ve Yaşam*, 8(1), 225-237. <https://doi.org/10.26835/my.1208592>
- Bilgili, M. ve Kocalar, A. O. (2020). Coğrafya nedir?. *Liberal Düşünce Dergisi*, 25(99), 145-162. <https://doi.org/10.36484/liberal.771132>
- Bilgin, N. (1984). Çocuk(lar) ve Mekan(lar). *Mimarlık*, 9(207), 18-22.
- Christensen, L. B., Johnson, B. and Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson Publication.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed.. S.B. Demir ve M. Bütün). Siyasal Kitabevi.
- Cinel, M. O. ve Bahtiyar Karadeniz, C. (2021). Üniversite öğrencilerinin Giresun şehir algısı. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(24), 454-478. <https://doi.org/10.38155/ksbd.814700>
- Çakırer Özservet, Y., Oğuz, M., Uzun Kocamış, T. ve Özdemir Güzel, S. (2020). Kentte çocuk haklarının öğretilmesine dair bir deneyim: Çocuğum, kentliyim, haklıyım!. E. Hareket (Ed.), *Disiplinlerarası Yaklaşımla Çocuk Hakları (Çocuk Hakları Eğitime Yönelik Uygulama Örnekleriyle)* içinde, (s. 447-493) Pegem Akademi.
- Çakırer Özservet, Y. (2019). Çocukların resimlerinden sokak ve mahalle ilişkilerini tartışmak: Sütluçe ve Örnektepe Mahalleleri. *International Journal of Political Science and Urban Studies*, 7(2), 516-542. <https://doi.org/10.14782/ipsus.623450>
- Çakırer Özservet, Y. (2017a). Çocukluğun kültürel mekânları. III. *Millî Kültür Şurası-Çocuk ve Kültür Komisyonu Ara Raporu*.
- Çakırer Özservet, Y. (2017b). Çocuğun mekân hakkı. *İstanbul Barosu Dergisi*, Çocuk Hakları 23 Nisan Özel Yayını, 199-206.
- Çakırer Özservet, Y. (2015a). Şehirle imtihan edilen çocuk. *İstanbul Şehir Üniversitesi III. Psikoloji Günleri*, 16 Mayıs 2015. İstanbul.
- Çakırer Özservet, Y. (2015b). Okmeydanı Piripaşa İlköğretim Okulunda risk altındaki çocuklar ve resmettikleri. *Çocukların Kentsel Mekân Algısı* içinde, (s.77-97), Türkiye Alim Kitapları.
- Çalışkan, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin “şehir” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 4(2), 67-82. <https://doi.org/10.47157/jietp.1086604>
- Çam, Y. (2019). Bursa’nın kentsel yapı kültüründeki dönüşüm. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 259-274.
- Doğan, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin sezgisel algıları: Bir metafor analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 721-740.
- Düzenli T., Alpak E. M. ve Yılmaz S. (2018). *Farklı yaş gruplarına (çocuk-genç-yaşlı) yönelik kentsel açık mekânların peyzaj tasarım kriterleri*. İksad Publishing.
- Düzenli, T. ve Deniz, L. (2019). Okulöncesi çocuk resimlerinde çevre algısı: Kayseri ili örneği. 1. *Uluslararası Beydağı Sosyal ve Beşerî Bilimler Kongresi* (s.178-186), 20-22 Aralık 2019, Malatya.

- Eklemezler, S. (2022). Hatırlanan kentsel mekân: Üniversite öğrencilerinin Bursa imgesi. *İdealkent*, 13(38), 2733-2761. <https://doi.org/10.31198/idealkent.1023394>
- Gedik, S. G. (2015). *Tarihi çevrelerin sürdürülebilir yeniden canlandırılmasında kullanıcı görüşlerinin değerlendirilmesi: Bursa, Hanlar bölgesi örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Gürhan, N. (2016). Diyarbakır kent algısı üzerine bir araştırma. *Şarkiyat* 8(2), 921-941.
- Isbel, T. R. and Shirley, C. R. (2003). *Creativity and the arts with young children*. Delmar Learning.
- Işığışok E., Sağocak, M., Arslan, T. ve Keskin E. (2015). *Bursa'da kentlilik bilinci araştırması*. Bursa Büyükşehir Belediye Yayınları.
- İmre Özgen, A. ve Türkseven Doğrusoy, İ. (2020). İzmir-Karşıyaka'da çevresel algıyı çözümlemeye yönelik bir araştırma. *Tasarım Kuram*, 16(29), 153-167. <https://doi.org/10.14744/tasarimkuram.2020.85057>
- Karadağ, A. ve Turut, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin kentsel çevre algısı üzerine bir araştırma: İzmir örneği. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 11(1), 31-51.
- Karakaş, M., Saraçlı, S., ve Koyuncu, A. A. (2023). Üniversite öğrencilerinin şehir algı ve tutumlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/10.52637/kiid.1227854>
- Kurt Çavuş, Ö. (2024). Çocuk mekân algısının farklı kentsel çevrelerdeki okul mekânları üzerinden çocuk çizimleri yoluyla okunması. *Eksen Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 5(1), 52-69. <https://doi.org/10.58317/eksen.1491102>
- Kaplanoglu, R. ve Cengiz, İ. (2006). *Prusa'dan Bursa'ya medeniyetin ipek şehri*. Bursa Büyükşehir Belediye Yayınları.
- Lewis, D. & Greene, J. (1983). *Your child's drawings... their hidden meaning*. Hutchinson.
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. M.I.T. Press.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım*. Nobel.
- MEB (2024a). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.
- MEB (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*.
- Meriç, Ü., Şen, M., Göksu, M. T. ve Demirağ, D. (2006). *Bursa'da kent kültürü ve kentlilik bilinci araştırması*. Bursa Büyükşehir Belediye Yayınları.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Nora, P. (2006). *Hafıza mekânları* (Çev. M. E. Özcan). Dost.
- Özgüç, N. ve Tümertekin, E. (2000). *Coğrafya: Geçmiş, kavramlar, coğrafyacılar*. Çantay.
- Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1117-1139.

- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem.
- Tekeli, İ. (1991). *Bir Kentin Kimliği Üzerine Düşünceler, Kent Planlaması Konuşmaları, TMMOB Mimarlar Odası Yayınları*, Ankara.
- Temurçin, K. ve Keçeli, K. (2015). Bir davranışsal coğrafya çalışması: Isparta şehri örneğinde uluslararası öğrencilerin kentsel mekân algısı. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 117-138.
- Thomson, P. (2009). *Doing visual research with children and young people*. Routledge.
- Tolun, B. (1980). Davranışlara yönelik coğrafya, Anglo-Saksonların 'Behavioral Geography'si ve sosyo-ekonomik deneyimleri. *İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Dergisi*, 23, 257-278.
- Topçu, D. K. (2011). Kent kimliği üzerine bir araştırma: Konya örneği, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 1051-1052.
- Tunçel, H. (2002). Türk öğrencilerin zihin haritalarında İslam ülkeleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 83-103.
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2017). *Beşeri coğrafya: İnsan kültür mekân*. Çantay.
- Türkan, O. (2017). Çankırı şehrinde üniversite öğrencilerinin kentsel çevre algısı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 409-424. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175334130>
- Utkugün, C., Yıldırım, R. ve Kaya, O. (2023). Çizgilerde kentsel çevre algısı. R. Akay (Ed.), *Çocuk resimlerinin analizi* 2içinde, (s.343-363), Efe Akademi.
- Utkugün, C. (2021). Social studies teacher candidates' perception of urban environment: the example of Afyonkarahisar, Turkey. *European Journal of Education Studies*, 8(8), 81-105, <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i8.3840>
- Üçışık Erbilin, S. (2012). Kentsel mekân algılamasına bir örnek: Gazimağusa (İsmet İnönü Bulvarı). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı: 1*, 157-166.
- Şahin, G. ve Gökdemir, L. (2019). Kentleşmenin çevre kalitesi üzerindeki etkisi: Türkiye olgu örneği. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(18), 187-203. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.595488>
- Şirvan, B. ve Akın Tanrıöver, A. (2023). Bursa kentinin 1979-2021 yılları arasında kentsel açık yeşil alan değişiminin irdelenmesi. *Ağaç ve Orman*, 3(2), 14-22.
- Varnacı Uzun, F. (2018). Öğrencilerin Aksaray'a ilişkin kentsel çevre algıları. TÜCAUM 30. Yıl Uluslararası Coğrafya Sempozyumu, (s. 458-468), 3-6 Ekim 2018, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Extended Summary

Introduction

Children's perception of the urban environment may be different, since childhood is an important period of life in which the first relationships with the place of residence are established and the process of adaptation to the environment is experienced (Çakırer Özservet, 2019). In this context, it was deemed important to investigate the opinions of secondary school students regarding their perception of the urban environment, specifically the city they live in. The aim of this study is to determine secondary school students' perceptions of the urban environment in the example of Bursa province.

Method

This research, which aims to determine secondary school students' perceptions of the urban environment in the example of Bursa province, was designed with a qualitative research method and phenomenology pattern. The study group of the research consists of a total of 24 students, 12 females and 12 males, studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades of a secondary school in the city center of Bursa in the 2023-2024 academic year. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool in the study. The research data was collected between 12.02.2024 and 23.02.2024, as a result of face-to-face interviews with each student, within the time periods available to the students in the study group. Content analysis method was used to analyze the data. In the final stage of data analysis, the data were presented in tables in the form of codes, sub-themes and themes, and were supported with direct quotations.

Findings

Secondary school students' perceptions of the urban environment in the example of Bursa city; secondary school students' views on the city of Bursa were evaluated based on their views on traffic and transportation in Bursa, their views on environmental problems in Bursa, and the pictures they drew about the city of Bursa. Secondary school students' opinions about the city of Bursa were evaluated through the themes of liked aspects and criticized aspects. What students like about the city of Bursa: city image, natural and historical beauties, social and economic factors, transportation and infrastructure facilities and environmental factors were analyzed as sub-themes. Secondary school students' opinions about traffic and transportation in Bursa; It was evaluated through the sub-themes of findings, suggestions and feelings. secondary school students' opinions on environmental problems in Bursa; It was evaluated through the sub-themes of findings, suggestions and feelings. The elements included in the pictures drawn by secondary school students for the city of Bursa are; It was evaluated through the sub-themes of historical and cultural areas, natural beauties/entertainment and recreation areas, gastronomic elements, economy and sports, environmental problems and emotional ties.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

It is seen that the students' positive opinions about the city of Bursa are collected under the headings of city image, natural and historical beauties, social and economic factors, transportation and infrastructure facilities and environmental factors. These results show that Bursa has a positive image for students and is attractive in various aspects. In his research examining the image of Bursa among

university students, Eklemezler (2022) concluded that the Ulu Mosque, Yeşil Mosque, Osman Gazi and Orhan Gazi tombs, Tophane and Irgandı bridge are the memory places of the city.

It is seen that the criticisms of secondary school students towards the city of Bursa are collected under the headings of environmental and climate problems, transportation and infrastructure problems, population and density, human behavior and communication and city image. These findings show that students' negative views towards Bursa are diverse and wide-ranging. When the students' positive and negative opinions about the city of Bursa are examined, it is seen that they make evaluations under different headings. This shows that students' perception of the urban environment is different. That cities are perceived in different ways by students is also seen in Çalışkan's (2022) research to determine secondary school students' perceptions of the concept of city. Secondary school students' opinions about traffic and transportation in Bursa; It was analyzed within the framework of findings, suggestions and feelings. These findings show that students both identify traffic and transportation problems in Bursa and offer concrete suggestions, and clearly express the negative feelings this situation creates in them. In his research, Çalışkan (2022) found that, based on the metaphors students produced for cities and the reasons for the metaphors, secondary school students perceived cities as neglected, dangerous and the people in them rude, and that they felt the problems of cities from an early age.

The opinions of secondary school students about the environmental problems experienced in Bursa were evaluated within the framework of findings, suggestions and feelings. These findings show that students have high awareness of environmental problems and that they clearly express the negative emotions these problems create in them. In his research examining students' environmental perceptions through the pictures they drew, Özsoy (2012) found that students more frequently included environmental problems they observed in their immediate surroundings, such as air pollution, soil pollution, water pollution and unregulated urbanization, in their drawings.

In the pictures drawn by secondary school students for the city of Bursa; Headlines such as historical and cultural areas, natural beauties, entertainment and recreation areas, gastronomic elements, economy and sports, environmental problems and emotional ties stand out. These findings show that the students presented a broad perspective on Bursa and reflected various aspects and emotional ties of the city in their paintings. In the research of Işığçık, Sağocak, Arslan and Keskin (2015), it was determined that the first things that come to mind when Bursa is mentioned are greenery, Uludağ, Ulu Mosque, chestnuts/chestnut sugar, history/historical monuments, peaches, Bursaspor, industry, Alexander and green tomb.

Based on the research results, the following suggestions can be made:

- Environmental workshops, trainings and projects can be organized in schools.
- While determining elective courses, Our City Bursa course can be offered so that students can get to know the city they live in and gain city culture.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, etiğe uygunluk açısından Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 15.11.2023 tarihli ve 315 sayılı toplantısında alınan karar ile etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş;

toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Birinci yazar %40, ikinci yazar %40, üçüncü yazar ise % 20 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Ayrıca yazarlar, diğer kişi, kurum ya da kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması içinde olmadıklarını beyan ederler.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.