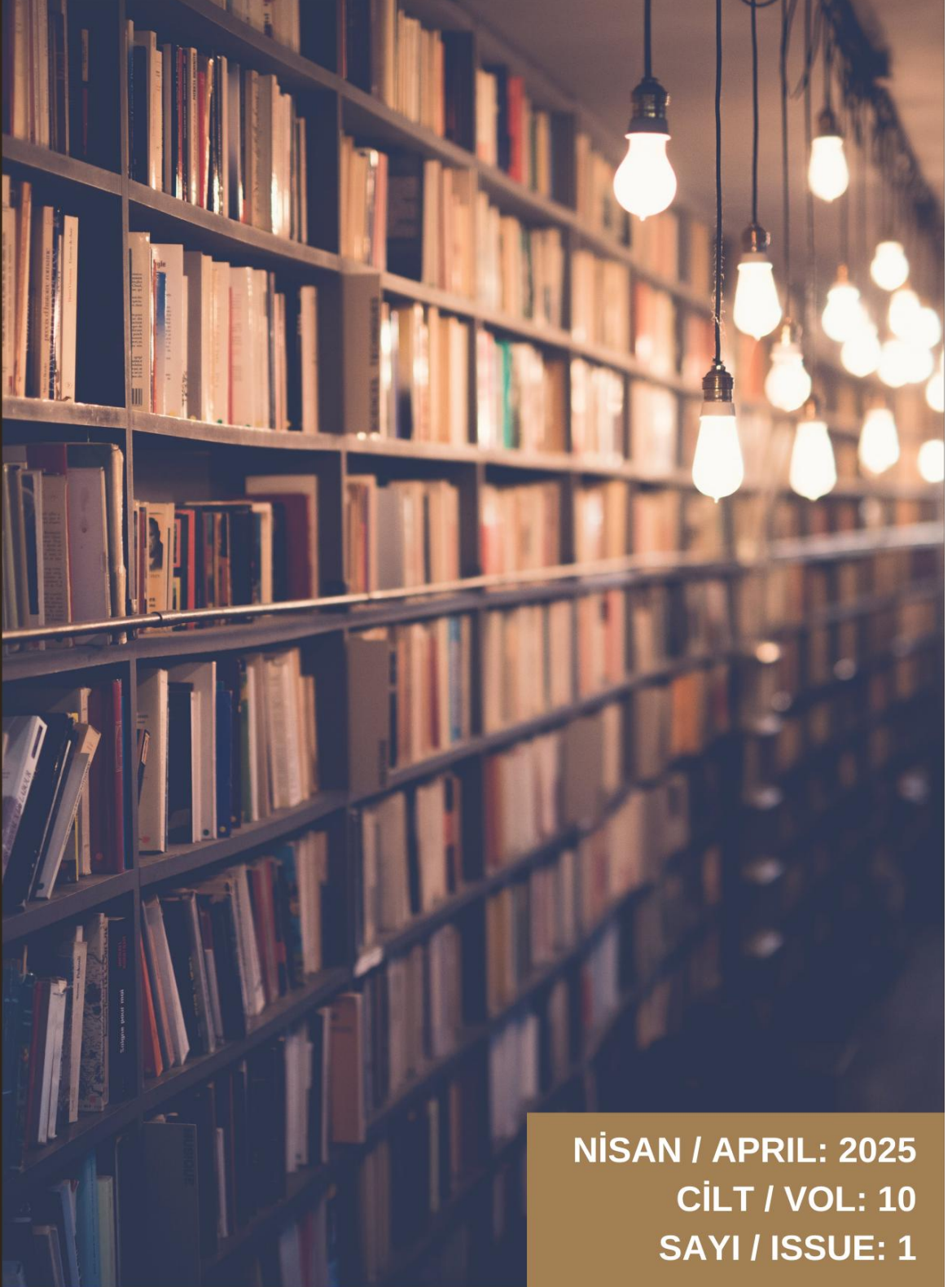


ACADEMIA EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

e-ISSN: 2619-9351



NİSAN / APRIL: 2025
CİLT / VOL: 10
SAYI / ISSUE: 1

ACADEMİA EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt 10, Sayı 1, Nisan 2025

ACADEMIA JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH

Vol 10, Issue 1, April 2025

e-ISSN 2619-9351

ACADEMİA EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Sahibi

Prof. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU

Editörler

Prof. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan KENANOĞLU

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN
Prof. Dr. Fırat BİREL
Prof. Dr. İsmail MAMOUNİ
Prof. Dr. Mehmet İkbāl YETİŞİR
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU
Prof. Dr. Şenel POYRAZLI
Doç. Dr. Ali ÇETİN
Doç. Dr. Burcu DURMAZ
Doç. Dr. Dimitrios KAİMAKAMİS
Doç. Dr. Fakhra AZİZ
Doç. Dr. Hiroko KANOH
Dr. Alberto GARCÍA GARCÍA-MADRİD
Dr. Antonio ESTUDİLLO

Dergi Sekreteri

Arş. Gör. İdris ÖZTÜRK

Dizinler

Asos Index
ERIH PLUS
SOBIAD

ACADEMIA JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH

Owner

Prof. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU

Editors

Prof. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU
Asst. Prof. Rıdvan KENANOĞLU

Editorial Boards

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN
Prof. Dr. Fırat BİREL
Prof. Dr. İsmail MAMOUNİ
Prof. Dr. Mehmet İkbāl YETİŞİR
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU
Prof. Dr. Şenel POYRAZLI
Assoc. Prof. Ali ÇETİN
Assoc. Prof. Burcu DURMAZ
Assoc. Prof. Dimitrios KAİMAKAMİS
Assoc. Prof. Fakhra AZİZ
Assoc. Prof. Hiroko KANOH
Dr. Alberto GARCÍA GARCÍA-MADRİD
Dr. Antonio ESTUDİLLO

Secretary of Journal

RA. İdris ÖZTÜRK

Indexes

Asos Index
ERIH PLUS
SOBIAD

İçindekiler / Contents

	Türü/Type	Sayfa/Page
Umut Döndü ACAR, Gürbüz OCAK		
Evaluation of the Secondary Education English Course Curriculum in Terms of Differences between the Formal Program and the Implemented Program	Research	
	Araştırma	1-17
Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Resmi Program İle Uygulanan Program Arasındaki Farklar Açısından Değerlendirilmesi		
Hülya ASLAN EFE, Günay AKGÜNEŞ SOLMAZ		
Türkiye’de Biyoçeşitlilik Kavramı ile İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi	Araştırma	
	Research	18-31
Content Analyse of Studies on The Concept of Biodiversity in Turkey		
Seda ŞAHİN, Gülistan ERDOĞAN TURAN		
Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Akran İlişkileri: Yapılmış Araştırmaların Sistematiik İncelemesi	Araştırma	
	Research	32-44
Peer Relations in Preschool Education in Turkey: A Systematic Review of Research		
Erhan BOSTANCI, Hanife AKGÜL		
Özel Çocuk Özel Anne Psikoeğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi	Araştırma	
	Research	45-60
A Study on the Effectiveness of the 'Special Child, Special Mother' Psychoeducation Program		
Yener Akman, Gülşah İMAMOĞLU AKMAN		
Lider-Üye Etkileşimini İnceleyen Lisansüstü Tezlere İlişkin Sistematiik Bir Derleme	Araştırma	
	Research	61-70
A Systematic Review of Postgraduate Theses on Leader-Member Exchange		

Evaluation of the Secondary Education English Course Curriculum in Terms of Differences between the Formal Program and the Implemented Program

Umut Döndü ACAR^{1,a,*}, Gürbüz OCAK^{2,b}

¹Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon, Türkiye

²Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon, Türkiye

Research Article

Info

*Corresponding author

History

Received: 03.10.2024

Accepted: 10.12.2024

Published Online: 30.04.2025



This paper was checked for plagiarism using intihal.net during the preview process and before publication.

ABSTRACT

The aim of the study is to evaluate the secondary school English curriculum in terms of the differences between the formal curriculum and the implemented curriculum. The research was conducted with a case study design from qualitative research methods. The study group was carried out with the voluntary participation of nine secondary school English teachers working in public schools in Afyonkarahisar province. The data collection tool is a semi-structured interview form created to examine the secondary English curriculum in the focus of the views and experiences of secondary English teachers. The data obtained were analysed using the descriptive analysis method. The study revealed that the official curriculum was above the students' levels and that the type of school played a significant role in its implementation. It was found that teachers used short videos as visual and auditory materials in their lessons and frequently engaged students in everyday dialogue practices. Many teachers fostered classroom interaction through games. It was also observed that teachers followed the book in progressing the four language skills in an interconnected manner. However, students were reluctant in the speaking and writing sections of these language skills. Regarding assessment and evaluation, it was noted that teachers primarily used project-based evaluation.

Keywords: Formal program, implemented program, secondary education, English language teaching

Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Resmi Program ile Uygulanan Program Arasındaki Farklar Açısından Değerlendirilmesi

Araştırma Makalesi

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 03.10.2024

Kabul: 10.12.2024

Yayınlanma: 30.04.2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce intihal.net yazılımı ile taranmıştır.

License



This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Öz

Araştırmanın amacı, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının resmi program ile uygulanan program arasındaki farklar açısından değerlendirilmesidir. Çalışma grubu, 9 ortaöğretim İngilizce öğretmeninin gönüllü katılımı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı; ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri odağında ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programını incelemek amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi çözümlenmiştir. Araştırma bulguları resmi programın genel özellikleri ve araştırmanın problem cümlesinden yola çıkarak 8 tema belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda; resmi programın öğrenci seviyelerinin üzerinde olduğu ve okul türünün uygulamada önemli olduğu; öğretmenleri görsel ve işitsel materyallerden kısa videoları derslerinde kullandıkları; en fazla günlük hayattaki diyalog çalışmaları yaptırdıkları; öğretmenlerin bir çoğunun oyunlarla sınıf içi etkileşimi sağladıkları; programdaki dört dil becerisinin birbirine bağlantılı olarak ilerlemesi hakkında kitabı takip ettikleri ortaya çıkmış, ayrıca bu dil becerilerinde konuşma ve yazma bölümlerinde öğrencilerin isteksiz olması; ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin en çok proje değerlendirme yaptığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Resmi program, uygulamadaki program, ortaöğretim, İngilizce dersi

^a acarumut30@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-0481-973X>

^b gocak@aku.edu.tr

^{id} <https://orcid.org/0000-0001-8568-0364>

Atf: Acar, U.D., & Ocak, G. (2025). Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Resmi Program ile Uygulanan Program Arasındaki Farklar Açısından Değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.53506/egitim.1560368>

Cite: Acar, U.D., & Ocak, G. (2025). Evaluation of the Secondary Education English Course Curriculum in Terms of Differences between the Formal Program and the Implemented Program. *Academia Journal of Educational Research*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.53506/egitim.1560368>

Introduction

Education has always been a cornerstone of individual development and societal progress, remaining a vital issue from the past to the present. Ertürk (2017) provided the most widely accepted definition of education as "the process of deliberately and intentionally bringing about the desired change in an individual's behaviour through their own experiences." As a general definition, a program is a plan that indicates the purpose, parts, methods, and processes of a study. The Education Evaluation Standards Joint Committee (2010) defined a program as "a set of resources directed by a single administrator or management team to achieve objectives." An educational program is a program used at any stage of an educational institution encompassing the goals, teaching and lesson plans, activities, processes, and assessment activities of the Ministry of Education and the institution. When the literature regarding the definition of an educational program is examined, Bobbit (1924) defined an educational program as a system of planned and unplanned experiences necessary to reveal individuals' abilities. Posner (2004) defined it as a series of learning products that enable both the teacher and the assessment process to make decisions. According to Demirel (2010), it is a system of learning experiences provided to learners through planned activities both inside and outside the school. Based on these definitions, An educational program can be defined as the comprehensive set of activities carried out by an educational institution or social environment to structure and enhance individuals' experiences. In a broader definition, it can be defined as a comprehensive and multidimensional concept that encompasses all experiences acquired by individuals both within and outside the school. While education is an abstract process, an educational program is concrete; furthermore, while education is an indefinite process, an educational program is a definite one. Programs serve as a bridge for the realization, dissemination, and reaching of National Education policy, based on the unity and solidarity of the Turkish nation, to the farthest corners of the country.

Types of Educational Programs

Program Types in Terms of Content

Education Programme: Curriculum, educational branch activities, celebration of special days, health services, artistic activities, special courses, excursions, observation examinations, guidance services and cultural activities are all included in the education programme.

Instructional Programme: It includes all activities related to the objectives of a course aimed to be gained by students at school or out of school in line with the objectives of the education programme and all activities related to the teaching of that course.

Curriculum development refers to the process of creating curricula. Instructional programmes include all elements from the purpose of the courses to their content, teaching-learning processes and evaluation. The education programme, on the other hand, covers the

education that the school wants to offer in general. Teachers should consider the curriculum when preparing annual, unit and daily plans.

Curriculum: The curriculum includes all elements of a course, from its purpose to its content, teaching-learning processes, and assessment. The syllabus includes the details needed for planning, implementing and evaluating a lesson. The curriculum determines the objectives of the course, defines its content, directs the teaching-learning processes, and includes methods of evaluating student performance (Oral & Yazar; 2020).

Unit Plan: The curriculum includes all the elements of a course from its objectives to its content, teaching-learning methods and evaluation processes. This programme includes the details required to plan, implement and evaluation of a course. The curriculum sets the objectives of the course, defines the content of the subjects, guides teaching strategies and provides methods for the assessment of student performance.

Lesson Plan: A lesson plan is a plan for a course that includes the student learning outcomes related to the curriculum, subject pattern, experiments, discussion questions, projects and assignments, application studies, course tools and materials. This plan is prepared in advance by the course teacher with the joint contribution of the class teachers and branch teachers of the relevant course. The lesson plan is prepared in accordance with the education programme, syllabus, and unitised annual plan. When the programmes are examined in terms of their scope, the curriculum is the broadest concept that also includes teaching and curriculum. It plans all aspects of education and training and ensures that it is implemented all over the country according to the National Education policy. While the education programme includes all kinds of learning activities, the curriculum includes only what will be taught at school. The syllabus is the detailed version of course that makes up the curriculum.

Education Programme According to Its Purpose And Function

The formal curriculum refers to the written program that outlines the objectives, guidelines, lesson plans, sequence of subjects, instructional materials, and assessment methods. It encompasses what the teacher teaches in the classroom, how it is taught, and the learning outcomes achieved by the students.

Implicit Curriculum is a curriculum that is not specified in the formal curriculum but affects the lives of the students and includes the norms and values of the society. This programme covers knowledge, thoughts, values, attitudes, beliefs and practices that emerge in the teaching-learning process. The school's order, rules, physical and psychological environment, and the messages of administrators and teachers are also included in this programme. The implicit curriculum may support or contradict the formal curriculum by encompassing ancillary and informal learning. It includes learning that occurs through the social and psychological interactions of learners and influences behaviour, attitudes and values.

Neglected curriculum is a curriculum that includes subjects not taught in the formal or Work-based curriculum and the reasons why they are not taught in these curricula.

Extra programme (extra programme) includes planned social, cultural, sportive and artistic activities outside the formal programme. These activities consist of activities such as school choir, school band, school orchestra, drama activities, student communities and clubs, workshops, and conferences. Extra programme activities take place outside the formal programme, but they are planned under the supervision and guidance of teachers. This programme is open to all students, but participation is optional and voluntary.

The formal curriculum is prepared and approved by formal units and sent to schools; the formal curriculum includes what and how the teacher teaches; the implicit curriculum includes the knowledge, attitudes and values acquired by the students outside the formal curriculum; it includes the subjects that are neglected, omitted, not included, left incomplete, not taught in the curriculum; extra, voluntary programmes according to the interests of the students. For example: A teacher's annual plan that includes a visit to Anıtkabir on 10 November represents the formal programme. This plan includes an formally documented activity. When the teacher takes his/her students to Anıtkabir as specified in the plan, this is the programme in practice. This represents the implementation of the formal programme. When the Atatürkism club of the school visits Anıtkabir on any date, this is an extra programme. This programme includes activities planned outside the formal programme and in which students participate voluntarily. In a trip to Ankara organised by the class or school, visiting Anıtkabir, although it was not in the plan, can be considered within the context of the implicit programme. This can be seen as an activity that is not specified in the formal programme but affects the lives of the students. Although it was included in the plan, the fact that this activity was not included due to weather conditions is the neglected programme. In this case, it can be said that the planned activity did not take place and the formal programme was incomplete.

Curriculum: Curricula are the guides that show the objectives, weekly course hours, contents, durations, teaching methods/techniques, educational experiences and evaluation processes of the classes and courses in a certain educational level (primary school, secondary school, high school, associate degree, undergraduate and so on). These programmes cover the totality of all courses at a teaching level and are often referred to as 'school programmes'. For example, primary school programme, secondary school programme, etc. An education programme consists of four interconnected elements. These elements are; objective, content, learning-teaching process and evaluation. Although these elements are not independent from each other, they complement and influence each other.

Curriculum type is a comprehensive concept that different people attribute different meanings to. According to Posner, five different types of programmes take place simultaneously. These are formal/written curriculum, implemented curriculum, neglected curriculum, implicit curriculum and extra curriculum. Teachers tend to interpret the formal programme according to their own knowledge, beliefs, and attitudes, so the implemented programme may contradict the formal programme. The implicit programme may have deeper effects on students than the formal and implemented programme. The extra curriculum can be distinguished from the formal curriculum because it has a structure that can respond to student interest and volunteerism.

Since the formal programme can change according to the knowledge, beliefs and attitudes of teachers, it sometimes contradicts the formal programme. For this reason, there are differences between the implemented programme and the formal programme. In addition, due to the flexibility of the teacher in the implementation of the curriculum, extra programmes may be implemented to respond to student interests and vice versa, neglected programmes. The impact of the implicit curriculum on students can create depth between the formal and implemented curriculum. Many studies have shown that formal programmes are not implemented as planned (Bümen & Yazıcılar, 2020; Dönmez, 2010; Drake & Sherin, 2006; Hall, Chai, & Albrecht, 2016). In addition, there are many studies on implicit curriculum (Adıay, 2011; Bolat, 2014; Çengel, 2013; Gün, 2018; Koç-Akran & Koyuncu, 2018; Kuş, 2009; Saldıray & Doğanay, 2017; Serhatlıoğlu, 2012; Sezen, 2011; Şenyüksel, 2019; Tuncel, 2008; Veznedaroğlu, 2007; Yeşilyurt & Kurt, 2012). Apart from these one-dimensional studies, this study focuses on a two-dimensional examination to determine how and to what extent the formal curriculum is implemented, what is ignored during its implementation, and curriculum activities to support the formal curriculum. The first dimension involves examining how the formal curriculum is implemented. This includes factors such as how teachers plan their lessons, the use of teaching methods and techniques, material selection, and the organization of the classroom environment. Additionally, the extent to which the learning objectives outlined in the formal curriculum are achieved should also be assessed. The second dimension focuses on what is overlooked during the implementation of the formal curriculum. This may refer to certain content or objectives of the curriculum being skipped, inadequately covered, or neglected. At this point, the reasons for and consequences of these omissions should be analyzed. This process allows for a more detailed evaluation of the implementation of the formal curriculum and helps identify its shortcomings. As a result, corrective measures can be taken to ensure the effective application of the curriculum and to support students in achieving the desired objectives. A phenomenological study based on the views and experiences of secondary English teachers aims to examine the differences between

the formal secondary English curriculum and the curriculum in practice and how teachers interpret them. The aim of this study is to obtain deeper and more detailed information about the curriculum and to contribute to the literature on the secondary English curriculum. Issues such as how teachers interpret and implement the curriculum, and which elements are ignored in the process of realising the curriculum will be addressed within the scope of the research. In this way, the reflections of the formal curriculum in practice and how teachers put the curriculum into practice will be better understood.

The aim of the study was to evaluate the secondary school English curriculum in terms of the differences between the formal curriculum and the implemented curriculum. The other aim of the study was to elicit the opinions of English language teachers working at the secondary level about the curriculum and to reveal the teachers' commitment to the curriculum and the problems they encounter while implementing the curriculum. Therefore, the problem statement of the study is: What are the differences between the secondary English curriculum and the curriculum in practice?

Sub-problems:

Secondary English teachers;

1. What are the opinions of secondary school English teachers in terms of the language proficiency of the formal curriculum and the curriculum in practice?
2. What are the opinions of secondary school English teachers in terms of the use of visual and auditory elements in the formal curriculum and the curriculum in practice?
3. What are the opinions of teachers in terms of the formal secondary English curriculum and the curriculum in practice being interesting, including themes related to daily life and being up-to-date?
4. What are the teachers' views in terms of emphasising the communicative approach in the formal secondary English curriculum and the curriculum in practice?
5. What are the views of teachers in terms of focusing on the four basic skills in the formal curriculum and the curriculum in practice?
6. What are the views of teachers in terms of the fact that the formal secondary English curriculum and the curriculum in practice propose a process-oriented assessment-evaluation approach?
7. What are the views of secondary school English teachers about the commitment to the programme?
8. What are the problems of secondary school English teachers in the implementation of the English curriculum?

Method

The aim of the study is to evaluate the secondary school English curriculum in terms of the differences between the formal curriculum and the implemented curriculum. The other aim of the study is to elicit the opinions of English teachers working at the secondary level about the curriculum and to reveal their

commitment to the curriculum and the problems they encounter while implementing the curriculum. Therefore, this research was designed as a qualitative research. The qualitative research method, among its main features, is that it is conducted in a natural environment, it is descriptive, it takes into account the process as well as the product, it is inductive and it deals with meaning. In this regard, this study in which the views and experiences of English language teachers were analysed and described in line with the research problem and sub-problems was conducted in phenomenology design, one of the qualitative research designs. Phenomenology design is a study that focuses on 'phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding' (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 69). In this study, the purpose of choosing the phenomenological design is to obtain in-depth information by examining the opinions and experiences of English teachers about the programme they implement and to reveal in detail what the teachers experience and the problems they experience while implementing the programme.

Study Group

This study was conducted with the voluntary participation of nine secondary school English teachers working in public schools in Afyonkarahisar province and central district in the academic year 2022-2023. In this context, the criterion sampling method was used because the participants in the study should have experiences related to the phenomenon. Criterion sampling is a sampling method that ensures that predetermined criteria are met in order to obtain in-depth information about the phenomenon under investigation (Patton, 1990). In addition to being volunteers, the participants were selected based on their experience with the formal 2018 secondary English curriculum and their employment in various types of public high schools. The demographic characteristics of the study group are presented in Table 1.

Data Collection Tool

It consists of a teacher interview form designed to examine the secondary school English curriculum based on the opinions and experiences of secondary school English teachers, focusing on semi-structured program types. Data collection tool in phenomenological studies is interview. Interviews can provide easier and more accurate information through interviews from individuals who are more successful in expressing themselves verbally than in writing (Yıldırım & Şimşek, 2016). For this reason, a semi-structured interview form was prepared in this study to examine the secondary English curriculum in the focus of secondary English teachers' views and experiences. However, it is important to ensure that the interviewees give answers without consulting others in order to protect the individuality of the answers (Karasar, 2009). For this reason, the semi-structured interview form developed by the researcher based on the literature review on the subject consisted of three introductory questions, three questions each according to the levels the

teachers entered, five questions about the learning-teaching process of the programme, and two questions about the measurement and evaluation dimension. In the semi-structured interview form, teachers were reminded of the practices in the formal programme and asked about their practices. There are also questions about teachers' commitment to the curriculum. The interview form was designed to obtain the participants' views and experiences about the English curriculum in line with their own statements. The semi-structured interview form was examined by an expert to ensure content validity and finalised. Since the questions were prepared in a semi-structured style, probe questions were asked to the participants when necessary. During the interview, permission was obtained from the participants to audio record the interview and the interview was audio recorded. The voice recordings were then transferred to the computer in a way that the data would not be lost. In addition, the studies in the literature on Posner's curriculum types consisted of documents within the scope of the English curriculum and unitised annual plans for English lessons. In this study, in order to provide data diversity, document analysis was used in addition to interviews.

Data Collection Process

In the data collection phase, a semi-structured interview form was prepared as a result of literature review and expert opinions. The interview form was prepared, and participants suitable for the purpose of the research were determined in order to collect data. The purpose of the research was explained to the determined group, and they were informed that the study would be

used for scientific purposes. In this context, voluntary participants were included in the study. The participants were told that the interview would last approximately 30 minutes and that they could finish the interview whenever they wanted. The data were audio recorded. The interviews were recorded and then transcribed by the researcher and sent to the researchers for confirmation.

Ethical Approval

Ethics committee approval was obtained from Afyon Kocatepe University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee (Decision Date: 16.08.2023; Session: 10; Decision: 2023/248).

Analysing the Data

In this research which was conducted in a case study design the data obtained through semi-structured face-to-face and telephone interviews with secondary school English teachers were analysed using the descriptive analysis method. The data obtained in the descriptive analysis are summarised and interpreted according to predetermined themes' (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 239). The data obtained in the descriptive analysis are summarised and interpreted according to predetermined themes' (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 239). Descriptive analyses are used in research where the conceptual structure of the research is clearly determined in advance. Descriptive analysis consists of four stages: (1) creating a framework for descriptive analysis, (2) processing the data according to the thematic framework, (3) describing the findings, and (4) interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Table 1. Demographic characteristics of the study group

Code	Gender	Educational level	Professional experience	Professional experience	Grade level	Location of the school	Type of the school
1	Female	Undergraduate	12	12	9-11	Centre	Vocational High School
2	Female	Undergraduate	12	8	12	Centre	Vocational High School
3	Female	Undergraduate	12	11	11	Centre	Anatolian High School
4	Female	Undergraduate	12	12	9-10	County	Science High School
5	Male	Undergraduate	9	9	9-12	Centre	Vocational High School
6	Female	Undergraduate	10	7	9-10	County	Anatolian High School
7	Female	Undergraduate	20	20	10-11-12	County	Anatolian High School
8	Male	Undergraduate	13	11	10-11	County	Social Sciences High School
9	Female	Undergraduate	6	6	9-10-11-12	County	Vocational High School

Findings

In this study, an attempt has been made to examine the differences between the secondary English curriculum and the curriculum in practice.

Examination of the secondary English curriculum in terms of language proficiency and teachers' opinions

When the general features of the Secondary School English Curriculum are examined, it is seen that the

repetition of the themes in the curriculum continues in a spiral manner from A1 level to B2+ level and the topics and applications continue to expand. English proficiency levels determined in the Common Framework Programme for the Teaching of European Languages (CEFRP) are reflected in the programme as A1, A2 (basic user) and B1, B2 (independent user).

These levels progress gradually in the programme. These language proficiencies show that the programme is spiral.

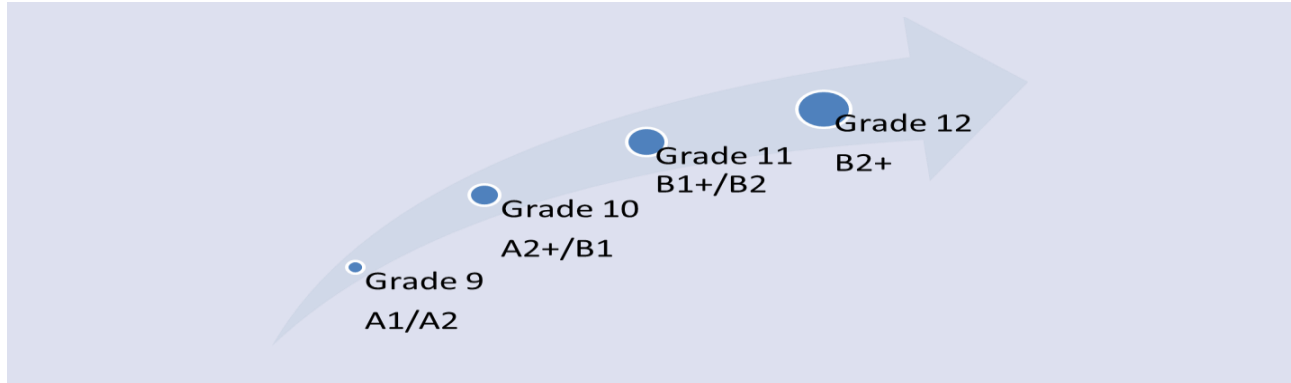


Figure 3. Common Framework Programme for the Teaching of European Languages Language Competences

Teachers' Opinions on the Language Proficiency of Secondary English Curriculum

When the teachers' views on the implementation of the secondary school English programme are examined, it is seen that the programme is too heavy for student levels (T1, T2, T3, T5, T6, T9), the importance of school type (T1, T2, T3, T5, T8, T9), students' readiness is not at an appropriate level to implement the programme (T2, T3, T5, T6, T9), students' attitudes towards the course (T9, T7, T5, T2), that they did not fully implement the programme, for example they could only do one of the two reading parts (T3, T5, T9), that the books were not interesting (T8, T7). In addition to these, there are teachers who stated that the books and subjects are especially suitable for ninth grade students levels (n=T6, T7), the activities in the books are low for students' levels (T4) and for these reasons they carry out additional studies or international projects (T4, T7).

Sample answers of the teachers about language proficiency;

T1: "Since I work in a vocational and technical high school, generally the level of all students is low, A1, and we

go more on vocabulary. We also have speaking activities, but we have to spend a little less time on them because they are at a slightly higher level. Even Turkish is not at the level ofB1 because there are students who cannot make creative criticising comments. It is not possible for us to realise the acquisitions required by the book or the curriculum in 11th grade, we simplify them".

T2: "... 12th grade subjects are heavy for our students, so I have to unintentionally cover certain things and remove certain things in terms of using time and in accordance with the academic readiness of the student. They are not very willing and they are not very successful... They do not have enough knowledge to express themselves, unfortunately... I mean, the school I am in my environment has the lowest student population in terms of the lowest score, so we are not very successful in those subjects, so no matter how much guidance I give, even if I say let's do this and let's do that, both because the readiness of the students is not enough and because there is not much of such an initiative, for example in our school..."

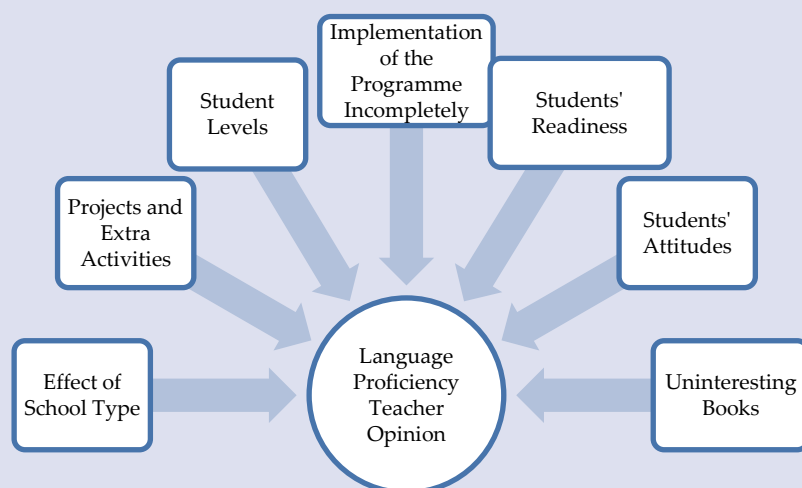


Figure 4. Teacher Opinion on Language Proficiency

Examination of the Secondary School English Curriculum in terms of the Use of Audio-Visual Elements and Teachers' Opinions

The formal programme emphasises the use of audio-visual elements and aims to implement a learner-centred approach. 'Instead of using only auditory materials in listening, films or short documentaries are recommended in the curriculum to provide students with non-verbal communication as well as verbal communication in

English. In addition, the teachers were directed to the statements such as The teaching materials preferred in the new 9th-12th Grade English Curriculum are engaging in terms of presentation, authentic in terms of content/use, culturally sensitive, neutral towards the cultures/genders of learners/others (Tomlinson, 1998) and multisensory in terms of design. The answers given by the teachers regarding the use of audio-visual elements are given in Figure 5.

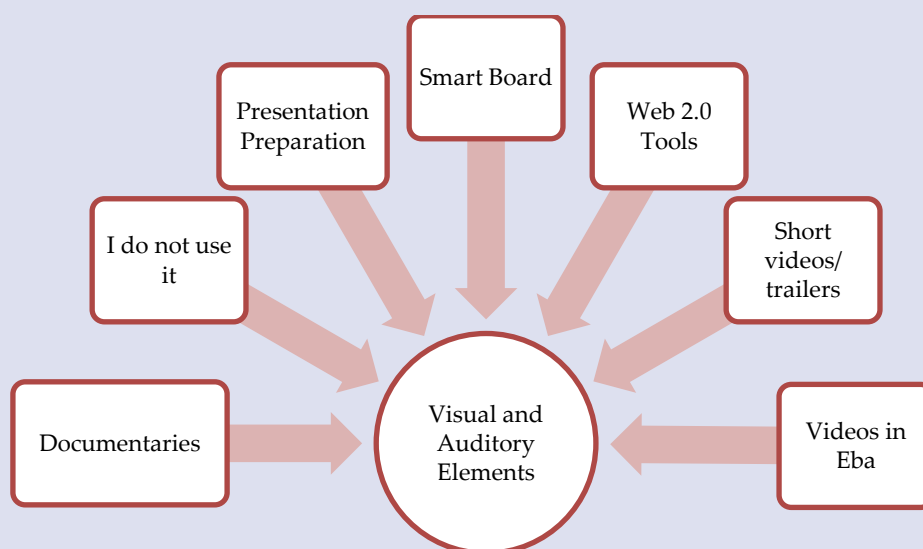


Figure 5. Teachers' answers about the use of visual and auditory elements

When the teachers' views on the implementation of the secondary school English programme are examined, it is seen that most of the teachers attach importance to audio-visual materials in the theme of the use of audio-visual elements. It is seen that there are teachers who show short videos (T1, T4, T5, T6, T8, T9) and trailers (T5, T9), use smart board (T3, T2, T4, T7), use Web 2.0 tools frequently (T1, T2, T4, T7), show documentaries (T5, T9), and EBA videos (T1), and prepare presentations (T3). It is seen that the teachers who did not use audio-visual

elements (T2, T3, T6) stated that their time in the lessons was not enough even to do all the activities.

Sample answers given by the teachers about the use of audio-visual elements are as follow:

T3: "Unfortunately, I have never used visuals so far. We have progressed only by listening in the lessons."

S4: "At the end of each unit, we definitely watch one episode of the series. We make critiques about that series, we ask questions about it in the written exam from time to time, so that the students can be a little more motivated,

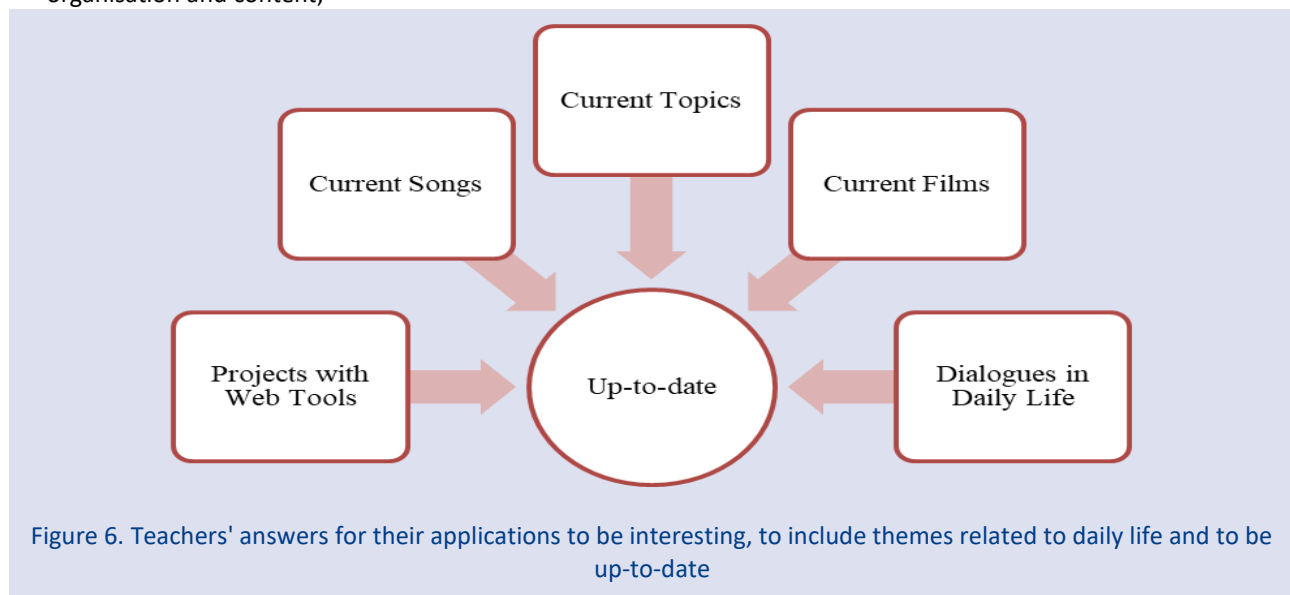
because it is a series that appeals to their age, they like it very much and they want to watch it as soon as possible, they want the subject to end as soon as possible, apart from that, as I said from time to time, I make great use of short videos, we stop and ask questions about it or we talk about it..."

Examination of the Secondary School English Curriculum in Terms of Being Interesting, Including Themes for Daily Life and Being Up-to-Date and Teachers' Opinions

In the Secondary English Curriculum for being up to date, it is stated that 'materials and tasks are as realistic as possible in terms of arrangement and content;

- are as close to reality as possible in terms of organisation and content;

- appeal to students' different senses enabling language learning through different channels;
 - are orientated to learners' real-life language needs and interests (e.g. survival English, academic English, and so on);
 - is supported by multimedia and technology to enable real-life language use;
- is designed to include more characters and places that students are likely to encounter in their daily lives. These statements are included. When the teachers were asked about the current and realistic content of the materials they use in the lessons, the responses were grouped under the theme of being interesting, including themes related to daily life and being up-to-date in Figure 6.



When the teachers views on the implementation of the secondary school English curriculum are examined, it is seen that most of the teachers in the theme of actuality-oriented practices, do dialogue activities in daily life (T4, T5, T6, T7, T8), do projects that will help them learn not only their own culture but also the cultures of others through active projects with Web 2. 0 tools and active projects to help students learn not only their own culture but also the cultures of others and to raise individuals who can use technology appropriately in the digital world (T1, T4, T7), students follow current songs (T1, T6), current issues (T2, T7), current films (T5) and try to enrich the content by following them in order to attract the students' attention and motivate them.

Sample answers given by the teachers for including interesting, daily life themes and current practices are as follows:

T1: *".....11 Since I have two hours in classes, it is restrictive for us, we can apply it in 9 classes where we usually have five hours of lessons, and in 11 classes, in order to motivate them, I try to support some weeks with current songs suitable for their age."*

T4: *"As for listening skills, as I said, listening activities are not only from the book, but especially listening texts*

on the British Council website, which include dialogues in daily life..."

Examination of Secondary School English Curriculum in terms of Emphasising Communicative Approach and Teachers' Opinions

In terms of emphasising the communicative approach in the secondary English curriculum, the formal curriculum states:

- 'Students actively participate in the lesson by constantly interacting with each other during communicative activities.'
- they act as role models for their students by continuously speaking English in the classroom;
- use different types of communication such as individual work, pair work, group and class work;
- emphasise communicative activities to measure the actual use of the language.' There are statements such as.

Furthermore *"a secondary school student studying a foreign language in grade eleven consolidates his/her understanding of foreign cultures and societies through this education so that he/she can predict the distinctions between his/her own culture and other cultures. In addition to developing speaking, listening, reading, and writing skills through the study of language and culture,*

the student also gains the skills to make him/herself an independent and fluent language user. The eleventh grade English programme aims to develop students' ability to express themselves in English, cooperate with others, and solve problems together".

The answers given by the teachers to the questions asked to emphasise the communicative approach are given in Figure 7.

When the teachers' views on the implementation of the secondary school English programme are examined; in

the theme of communicative approach in their practices, it is seen that most of the teachers provide classroom interaction with games (T1, T2, T4, T6, T7, T8), games are followed by pair work (T1, T6, T7, T8, T9); group work (T2, T4, T6, T7); role-play (T2, T8, T9); and (T1, T6) who stated that they do not apply them. The teachers who could not apply communicative activities in the classroom stated that it was because they were in vocational high schools and the course hours were limited.

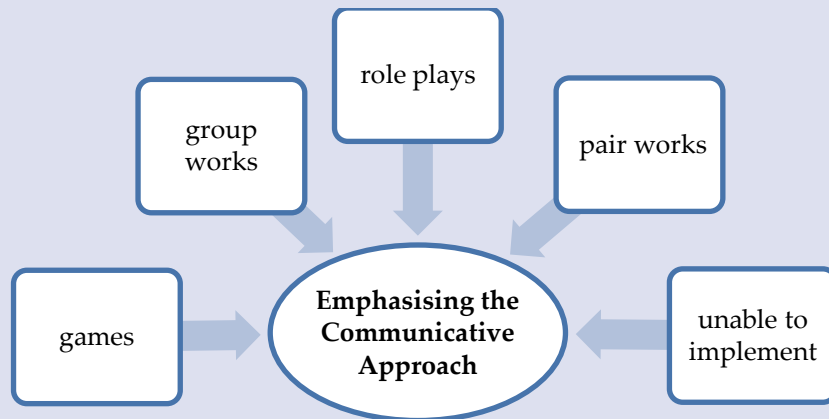


Figure 7. Teachers' Responses Regarding Communicative Approach in Their Practices

Sample answers given by the teachers about their communicative activities in their practices are as follows:

T1: "Individual pair work is usually done, if we are going to do role play, if we are going to do dialogue exercises, they work in pairs. The frequency of this is once a week, sometimes once every two weeks, sometimes once every two weeks, but I can say that mostly students work individually. I do not use other techniques."

T2: "Unfortunately, we cannot do role-playing, and the peer evaluations you just mentioned. As I said, I cannot do this, I am currently going to my lesson and explaining my lesson as soon as possible..."

Examination of the Secondary English Curriculum in terms of Focusing on Four Basic Skills and Teachers' Opinions

In examining the secondary English curriculum in terms of its focus on the four basic skills; the statements in the formal curriculum,

Materials/ tasks

- It includes guiding materials such as rubrics and assessment forms for assessing the four basic language skills in line with the principles of the ECCP;

- supports the integrated presentation of the four language skills in order to reflect the complex, dynamic and holistic structure of language;
 - is designed to include pre-activities, process activities, and post-activities in the presentation and application of the four language skills.
- Assessment

- It aims to develop language comprehension, production, and analytical skills rather than memorising structures and words.

In addition, among the features of the 12th grade curriculum; "In the twelfth grade curriculum which combines four language skills, students' ability to communicate effectively orally and in writing in different contexts is emphasised. 'In accordance with the requirements of function and communication-oriented syllabuses, the communicative functions expected to be realised and the words/phrases and grammatical structures expected to be assimilated are determined within a subject integrity and presented in a contextualised manner". The answers given by the teachers in this direction are given in Figure 8.

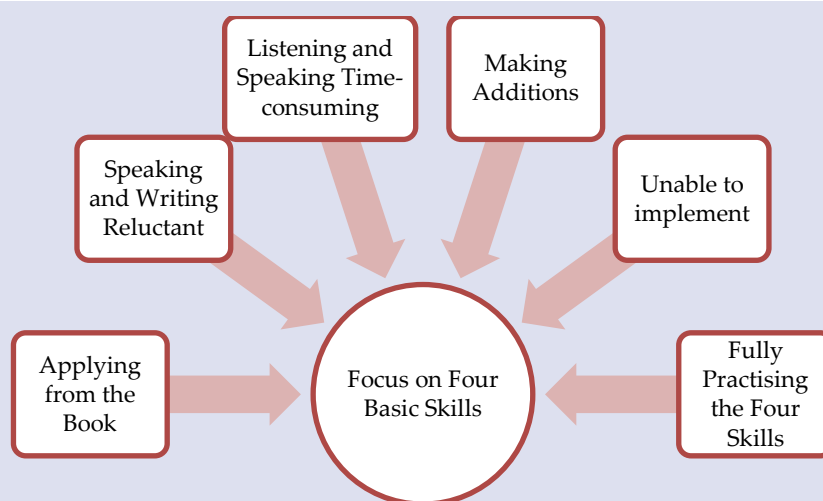


Figure 8. Teachers' Responses Regarding Language Skills

It has been revealed that the teachers implementing the secondary school English programme follow the book about the progression of the four language skills in the programme in relation to each other (T1, T6, T9); there are also teachers who state that students are reluctant in speaking and writing sections of these language skills (T2, T3, T8), as well as teachers who do not apply listening and speaking activities because they are time-consuming or they assign homework (T2, T3, T8), and teachers who do not apply them fully (T5, T2). On the contrary, there are teachers who fully apply four skills (T6, T7, T9) and make additions (T4).

Some interview responses of the teachers are given below;

T9: "... the book gave a good listening text. I think the book is enough, so I do what the book gives me...."

Examination of the Secondary School English Curriculum in terms of Proposing a Process-Oriented Measurement-Evaluation Approach and Teachers' Opinions

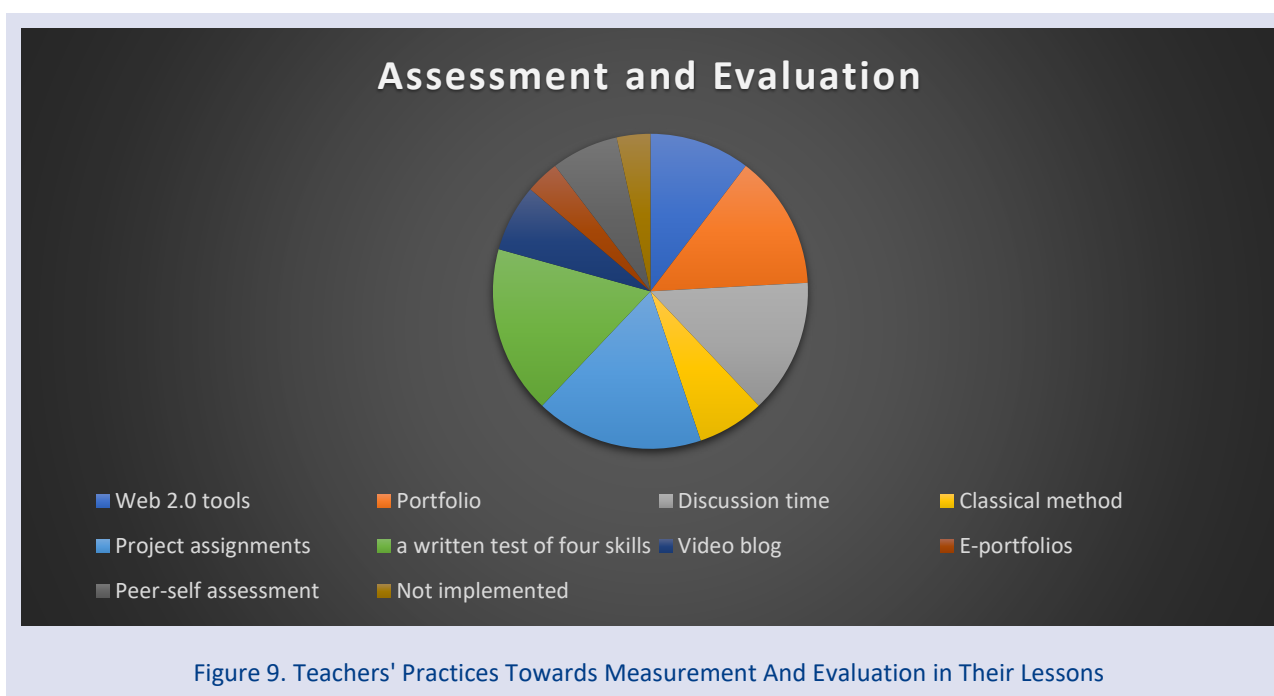
From the point of view of the Secondary English Curriculum Proposing a Process Oriented Assessment and Evaluation Approach, the formal curriculum;

"Assessment in the Grade 9-12 English Curriculum is also a mix of alternative, traditional, and electronic forms of assessment. In order to assess the complex nature of learners' language outcomes, assessment types are also inherently varied across the curriculum. All types of student outcomes can be assessed in language classes, but

the main types of assessment recommended in the syllabus are assessing listening/speaking skills through Discussion Time activities and/or Video Blogs (V-logs) and assessing the integration of all four language skills, as well as other components of language such as vocabulary, structure and pronunciation through Tech Pack, in-class pencil exams or E-portfolios. The use of E-portfolios was chosen as one of the assessment strategies because E-portfolios broaden the range of materials and activities that can be included to assess learners performance in language (Walker & White, 2013)."

Assessment

- serves learning objectives, materials and tasks.
 - It is used to enhance and control English language learning, not as a negative reinforcement tool,
 - provides a measure of the actual use of language by emphasising portfolios, projects and communicative activities rather than traditional assessment tools such as multiple choice, true/false, fill-in-the-blank;
 - aims to develop language comprehension, production and analytical skills rather than memorisation of structures and vocabulary;
 - allows for different feedback providers for different assessment tasks (self-assessment, peer, teacher, computer and parental assessments).'
- Based on the programme, teachers were asked which of the measurement tools they use in assessment and evaluation and how they make assessment during the process. According to the answers received from the teachers.



When Figure 9 is analysed, it is seen that the teachers stated that they mostly gave project assignments (T3, T4, T6, T8, T9), and that they gave written exams to measure four skills (T3, T8, T5, T6, T9). They stated that they used portfolio (T1, T3, T6, T8), discussion time (T3, T4, T6, T7), Web 2.0 tools (T1, T2, T4, T7), classical method (T2, T6), video blog (T5, T6) peer-self assessment (T4, T7), and E-portfolio (T7). In addition, (T3) stated that they could not do evaluation projects, portfolios, peer assessment, self-assessment, teacher observations, and so on in the process.

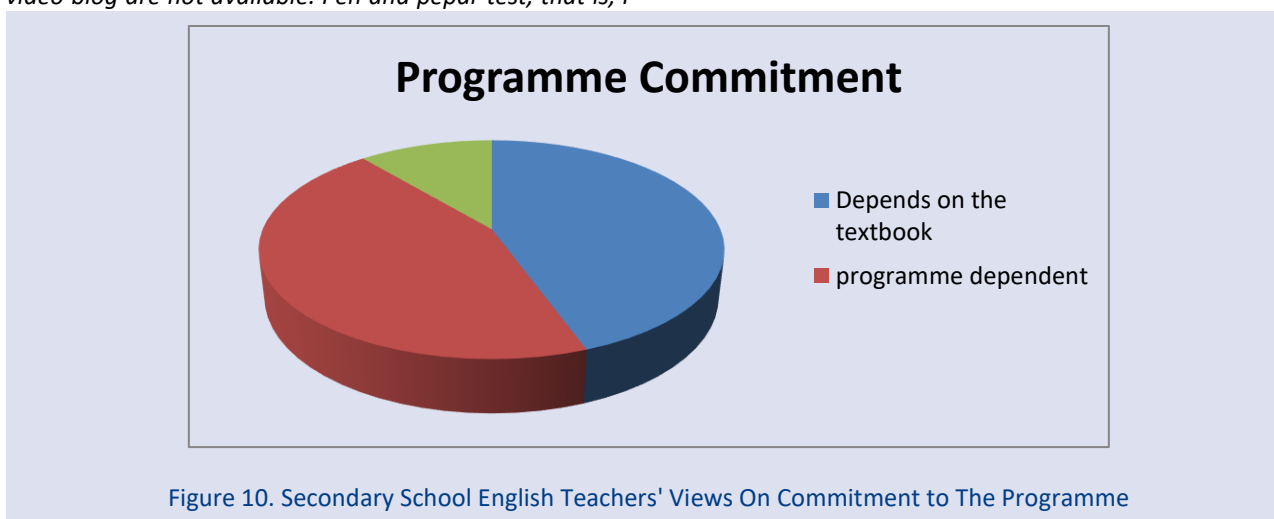
T2: "As I said, unfortunately, discussion, E-portfolio, video blog are not available. Pen and paper test, that is, I

use the classical method, we do our classical exams just like before. I wish we had the opportunity to use all the skills."

T3: "We do the portfolio in general. Apart from that, I don't apply the others or there are discussion times, sometimes we do discussion times, sometimes they can sometimes attract the student's interest. Different things can come out. I apply the two so far."

What are the views of secondary school English teachers about the commitment to the programme?

Secondary school English teachers' views on commitment to the programme are given in Figure 10.



When asked whether they conduct their lessons depending on the textbooks or the programme, the teachers answered as depending on the textbook (T1, T3, T5, T6), depending on the plan (T4, T7, T8, T9), depending on both the programme and the textbook (T2). Secondary school English teachers' answers to the question "Do you

conduct your lessons depending on the textbooks or the programme?"

T1: "I usually conduct my lessons depending on the textbook"

T2: "well, I teach depending on both of them, actually they are compatible with each other."

T6: "textbook is a must for me."

Conclusion and Discussion

The aim of the study was to evaluate the secondary school English curriculum in terms of the differences between the official curriculum and the implemented curriculum. The other aim of the study was to reveal the opinions of English teachers working at the secondary level about the curriculum and to reveal the teachers' commitment to the curriculum and the problems they encounter while implementing the curriculum. When the literature is examined, there are studies on curricula (Aksoy-Tosun, 2018; Arslan-Çelik, 2020; Aydoğan, 2021; Demirtaş & Erdem, 2015; Küçük, 2008; Meral, 2009; Özudoğru, 2016). In line with this purpose, six themes were examined in the official programme and opinions on teachers' implementation of the programme were taken according to these themes.

The first sub-problem of the study was determined as 'What are the teachers' opinions in terms of the language proficiency of the official curriculum of the secondary school English course and the curriculum in practice?'. Regarding this problem, in the theme of the spiral of the programme in the official programme, it was stated that the themes in the programme continue in a spiral manner from A1 level to B2+ level and the topics and applications continue to expand. In the opinions of the teachers about language proficiency, it can be said that the programme is heavy for student levels (n=6), the importance of school type (n=6), students' readiness is not at an appropriate level to implement the programme (n=5), students' attitudes towards the course (n=4). Based on the complete curriculum, it can be said that the language proficiency that students should gain from the previous level is appropriately passed to the next skill. It is understood that the type of school has a great effect on language proficiency, especially in vocational high schools. The English lesson, which is five hours in the ninth grade, is reduced to two hours in the tenth, eleventh and twelfth grades. Teachers stated that they could not apply most of the learning outcomes. In addition, it can be said that the profile of the students coming to vocational high schools is low, and the lack of both the readiness of the students and the students' attitudes towards the course and their lack of interest in it causes their competencies to be low. In vocational high schools and Anatolian high schools, it can be said that the fact that the programme is heavy for 11th and 12th grade students and that the books and reading passages are not interesting affect their language proficiency levels. In addition, the situation in science and social sciences high schools or high schools with a certain average is very different from vocational high schools. Teachers found out that the students coming to these schools had a certain level of language proficiency and they did not have any problems neither in the book nor in the implementation of the programme. There are no studies in this direction, but in studies that examine the programme in a single dimension, it is stated that the programme is spiral. Karaca (2022) interviewed 6 secondary school English teachers about their opinions

and experiences regarding the secondary school English curriculum according to Posner's curriculum types and found that the official curriculum is spiral. In order to compare the official secondary school English curriculum and the English curriculum in a practice, in the content dimension, the official curriculum has a content that is generally used in accordance with the requirements of the curriculum. It may offer a holistic curriculum covering topics such as grammar rules, vocabulary, reading, writing, and listening techniques. Programmes in practice may focus on a more specific or narrowed subject or skill. Based on this information, it can be said that although the official secondary school English curriculum is structured in a spiral manner and aims to develop language skills gradually, the readiness levels of students, the types of schools, and their attitudes towards the course significantly affect the feasibility of the curriculum. Particularly in vocational high schools, the low language proficiency of students prevents the learning outcomes from being achieved at the desired level. On the other hand, in schools such as science high schools and social sciences high schools, which have students with a higher academic profile, no issues are encountered regarding the implementation of the curriculum. This situation highlights that, alongside the curriculum content, factors such as student profiles and learning environments play a decisive role in achieving success.

The second sub-problem of the study was determined as 'What are the teachers' views on the use of audio-visual elements in the secondary English curriculum?'. Teachers were reminded of the statement in the official curriculum that 'The teaching materials preferred in the new ninth-twelfth Grade English Curriculum are interesting in terms of presentation, authentic in terms of content/use, culturally sensitive, neutral towards the cultures/genders of learners/others and multisensory in terms of design' and teachers were asked about their practices in this direction. It is seen that most of the teachers attach importance to audio-visual materials. It is seen that there are teachers who watch short videos (n=6) and trailers (n=2) on the subject, use the smart board (n=4), use Web 2.0 tools frequently (n=4), watch documentaries (n=2), and EBA videos (n=1), and prepare presentations (n=1). It is seen that the teachers who do not use audio-visual elements (n=3) stated that their time in the lessons is not enough even to do all the activities. It can be said that teachers try to attract students' attention by using audio-visual materials and make the lesson more enjoyable instead of teaching boring lessons to motivate them to the lesson. Gümüş Mattıusı and Baş (2020) aimed to determine the effect of listening texts with different stimuli that can be used in teaching Turkish as a foreign language on the listening skills of B1-level students. In this study, it was found that audio stimulus-based listening texts were more effective with other stimulus supports (visuals) and subtitled listening texts created a limited teaching environment in terms of comprehension. These findings support the results of the study. Akçay (2014), in his study titled 'The effect of original audio-visual

materials on listening skills in teaching Russian as a foreign language', concluded that the use of original audio-visual materials in listening activities in Russian as a foreign language lessons affected students' listening skills more positively than the use of audio materials. In the dimension of materials for comparing the official secondary school English curriculum with the English curriculum in practice, official curricula usually guide teaching methods. These materials provide the teacher and his/her students with a framework to help them learn effectively. Programmes in practice, on the other hand, can often provide more customisation or interactive learning tools. Based on this information, it can be said that the majority of teachers emphasize the use of audio-visual materials in their lessons, as these materials help capture students' attention and make the lessons more engaging. However, some teachers noted that they are unable to use such materials due to time constraints. Research shows that the combined use of audio and visual elements is more effective in improving students' listening skills. While the official curriculum encourages the use of these materials, it appears that programs in practice often offer more flexible and interactive tools.

The third sub-problem of the research is "what are the teachers' opinions in terms of the up-to-dateness of the secondary school English curriculum?". Based on this sub-problem, the official curriculum 'aims to make the materials and tasks as close to reality as possible in terms of arrangement and content. It provides access to language learning through different channels by appealing to students' different senses. They are also designed to address learners' real-life language needs and interests. For example, it can focus on areas such as survival English or academic English. It is supported by multimedia and technology tools to encourage language use in real life. It is also enriched with examples involving characters and places that students may encounter in their daily lives.' statements were reminded. Teachers were asked about their practices in this regard. Most of the teachers stated that in order to attract students' interest and motivate them, they mostly made them do dialogue studies in daily life (n=5); they made active projects with Web 2.0 tools to help them learn not only their own culture but also the cultures of others and to raise individuals who can use technology appropriately in the digital world (n=3), students followed current songs (n=2), current issues (n=2), current movies (n=1) and tried to enrich the content by following them. In this context, it is seen that the teachers implemented many activities recommended in the official programme. This feature of the programme overlaps with the principle of vitality (closeness to life, relevance), which is one of the teaching principles. In the principle of vitality, lesson topics, problems, tools, equipment and examples should be taken from the immediate environment, that is, from life. We should bring life to the classroom. 'In the teaching process, teaching useful and usable information that the individual will need has an important place.' Tamo (2009) stated that it is more motivating as it contributes to the student's learning

experience through objects from real life. Based on this information, it can be said that the majority of teachers align their lessons with the principle of relevance stated in the official curriculum by connecting them to daily life and organizing various activities to capture students' interest and increase their motivation. Integrating elements such as dialogue exercises, projects with Web 2.0 tools, and current songs, movies, and topics into lessons supports the creation of a learning environment that addresses students' real-life language needs. These practices demonstrate alignment with the principles of relevance and applicability in education.

The fourth sub-problem of the research is "What are the teachers' opinions in terms of the secondary school English curriculum emphasising the communicative approach?". It is in the form. The official programme gives great importance to the communicative approach. In particular, they use different types of communication such as individual work, pair work, group and class work; it provides to measure the actual use of language by emphasising communicative activities. Most of the teachers stated that they provided classroom interaction with games (n=6), followed by pair work (n=5); group work (n=4); role-play (n=3); and those who stated that they did not apply games (n=2). Teachers who could not apply communicative activities in the classroom stated that it was because they were in vocational high schools and the course hours were limited. In his study, Soğuksu (2013) examined the reflection of the communicative approach in the secondary school English curriculum on classroom practices. According to the results of the study, it was found that classroom practices did not serve the purpose of teaching students basic language skills in an integrated way and gaining communicative competence. In addition, a comprehension-oriented approach was adopted in classroom practices and a learner-centred learning environment reflecting real-life situations could not be created. These results show that the curriculum is not adequately reflected in classroom practices and does not fully support the development of communicative skills. However, at the end of the study, similar to this study, it was concluded that the communicative approach in the curriculum was not effectively reflected in classroom practices. In this study, it can be said that teachers aim to teach their lessons with the communicative approach in their lessons, but the target group does not participate in the practices as the teachers want. Bu bilgiler doğrultusunda, öğretmenlerin çoğunluğunun iletişimsel yaklaşımı benimseyerek oyunlar, ikili ve grup çalışmaları gibi yöntemlerle sınıf etkileşimini sağlamaya çalıştığı, ancak özellikle meslek liselerinde ders saatlerinin sınırlı olması ve öğrencilerin yeterince katılım göstermemesi nedeniyle bu yaklaşımın uygulamada istenilen düzeyde gerçekleşmediği söylenebilir. Bu durum, müfredatın iletişimsel becerileri geliştirme hedefine sınıf uygulamalarıyla tam olarak ulaşmadığını göstermektedir.

The fifth sub-problem of the study was determined as 'What are the teachers' views in terms of the focus on the four basic skills in the official curriculum and the

curriculum in practice?'. In the official curriculum, it is stated that 'Materials/tasks the CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages) provide comprehensive guiding materials for assessing the basic skills of language (listening, speaking, reading, writing). These materials address the four skills in an integrated way in order to reflect the complex and holistic nature of language. The assessment process aims at understanding and producing language and developing analytical skills rather than simply memorising structures and vocabulary. In this way, it is ensured that students can develop their language skills effectively.' It was stated that it was expressed as follows. In the answers received from the teachers about their own practices, it was revealed that they follow the book about the progression of the four language skills in the programme in relation to each other (n=3); in addition, there are teachers who stated that students are reluctant in speaking and writing sections of these language skills (n=3), as well as teachers who stated that they do not apply listening and speaking activities because they are time-consuming or they assign homework (n=3), and teachers who cannot apply them fully (n=2). On the contrary, there are teachers who fully apply four skills (n=3) and make additions (T4). It can be said that these results emphasise that when teachers cannot fully implement the four language skills and students' readiness is important in implementing these skills. Similar to this study, Karakoyun (2008) found in his study that the four basic language skills in the foreign language course curriculum at the second level of primary education were not given equal weight and reading skill was focused on the most. In Küçük's (2008) study, it was concluded that reading and writing skills were supported more in the first and second level English language course curricula in line with teacher opinions. In Kambur's (2018) study, it was determined that the four basic language skills could not be fully acquired due to the inadequate equipment of the classrooms. In the studies of Çankaya (2015) and Gül (2019), it was emphasised that listening skills were ignored and the lack in ready-made audio files for listening activities. Based on this information, it is evident that while the official curriculum aims to develop the four basic language skills in an integrated and holistic manner, teachers face challenges in fully implementing these skills in classroom practices. Factors such as students' reluctance in speaking and writing, the time-consuming nature of listening and speaking activities, and the adequacy of classroom resources influence this situation. Additionally, the readiness of students and the sufficiency of teachers and classroom equipment play a significant role in ensuring a balanced development of the four skills.

The other sub-problem of the study is 'What are the Teachers' Opinions in terms of the Proposal of Process-Oriented Assessment and Evaluation Approach in the Secondary School English Curriculum?'. Teachers were reminded of the types of assessment suggested in the official programme and asked about their practices. From the responses regarding the assessment tools used by the

teachers and the language skills they measure, it is possible to understand what assessment tools and language skills are neglected in the assessment-evaluation process. It was stated that the formal assessment methods recommended in the programme (written and oral exams, quizzes, homework and projects) were applied by the teachers. However, it is observed that most of the alternative assessment tools (portfolio, self-assessment, performance, creative drama, class newspaper/social media projects, and so on.) are neglected in the assessment and evaluation process. According to the responses received from the teachers, teachers use many of the suggested types of assessment. Features include project assessment (n=5), written assessment to measure four skills (n=4), portfolio (n=4), discussion time (n=4), assessment with web 2.0 tools (n=4), video blog, peer-self assessment (n=2), e-portfolio and process assessment. According to the results obtained, it was determined that written exams and compulsory project assignment scores were the most commonly used forms of assessment by teachers. These results are supported by some studies (Çetin, 2018; Öztekin-Kaşko, 2017). Teachers stated that they could not apply all of the recommended assessment types according to the type of school, especially in vocational high schools, the assessments they had to do for four language skills, speaking and writing skills, and that they gave students time to study beforehand. In other words, it can be said that assessment and evaluation in such schools do not fulfil their purpose. For this reason, it has been revealed that they make result-oriented evaluations in these skills, not process-oriented, and that they cannot fully realise listening and speaking skills. There are also findings that alternative measurement tools cannot be used in vocational high schools. However, in the study conducted by Dinçer (2016), it was concluded that alternative assessment tools were not used in the reflection of the primary school English curriculum to classroom practices. These findings show that factors such as teachers' insufficient knowledge of using alternative assessment techniques, time constraints and an exam-oriented education system are effective in the application dimension in the measurement and evaluation process. These results are supported by some studies (Çetin, 2018; Öztekin-Kaşko, 2017). Teachers stated that they could not apply all of the recommended assessment types according to the type of school, especially in vocational high schools, the assessments they had to do for four language skills, speaking and writing skills, and that they gave students time to study beforehand. In other words, it can be said that assessment and evaluation in such schools do not fulfil their purpose. For this reason, it has been revealed that they make result-oriented evaluations in these skills, not process-oriented, and that they cannot fully realise listening and speaking skills. There are also findings that alternative measurement tools cannot be used in vocational high schools. However, in the study conducted by Dinçer (2016), it was concluded that alternative assessment tools were not used in the reflection of the primary school English curriculum to classroom practices.

These findings show that factors such as teachers' insufficient knowledge of using alternative assessment techniques, time constraints and an exam-oriented education system are effective in the application dimension in the measurement and evaluation process.

In general, studies in the field of education examine official programmes and practices. It emphasises that official programmes are generally followed more and the advantages of implementing a standardised programme, teacher guidance and learning in the classroom environment. Practices, on the other hand, can provide a more flexible learning experience and are more suitable for individual interests and needs. The implemented programme also shows that it can increase motivation towards some activities offering more interactive and gamified learning experiences that can be achieved.

In conclusion, comparisons between the official programmes and the interventions show that learning time varies depending on the student profile, materials, and learning environment. Thus, the type of schools where secondary school English teachers practice their profession is important in the implementation phase of the programme. While it was easier and more efficient to implement the programme in science high schools, social sciences high schools, and Anatolian high schools which set an average score limit, it was revealed that teachers in vocational high schools had problems in implementing the programme. This difference is more evident at the 12th grade level. The fact that students are in the process of preparing for the exam is seen as an obstacle for teachers to implement the programme. In vocational high schools, the low number of weekly courses and the fact that the programmes are planned as four hours a week cause neglect of some skills. It is an interesting result that although the programme emphasises the communicative approach, this is not done in practice. The situation is different in schools such as science high schools and social sciences high schools where students go to a certain level. It is seen that teachers in these schools make additions to their lessons from every skill, use web 2.0 tools and have international projects. Moreover, although the official curriculum emphasises group work as well as individual work, it is seen that teachers (especially in vocational high schools) give priority to individual work in the teaching-learning process and do group work to a limited extent. In addition, although it was emphasised that the four language skills are connected to each other in a spiral manner at each level, equally from each unit, it was stated that they could not apply speaking and writing skills sufficiently due to both lack of time and student-related reasons. In this regard, it was revealed that the unimplemented programme was more common in vocational high schools.

Recommendations

- When the results obtained from the findings of the study are analysed, this research was conducted with secondary school EFL teachers, and similar studies can be conducted with EFL teachers at primary and higher

education levels. The research was conducted with a qualitative method using a phenomenological design, but it can also be conducted with a larger study group using quantitative or mixed methods.

- The primary data obtained from the research is limited to the verbal expressions of the interviewed participants. However, a more detailed description of teacher experiences may require observation of elements such as activities, behaviours, interpersonal interactions, and institutional processes. In addition, the views and experiences of other educational stakeholders could also be analysed.
- The aim of this study was to conduct studies that focus on comparing the official programme with the programme in practice and to examine curricula on other subjects and programme types. In addition, it is recommended to focus on curriculum development studies to eliminate the limitations revealed in the study.
- Increasing the number of class hours or updating the curriculum, reorganising the content, making the textbooks more interesting, giving equal importance to language skills and learning outcomes, encouraging the use of authentic materials, increasing technology literacy, using alternative tools in the assessment and evaluation process, and preparing appropriate audio-visual media for the lessons can be effective in such areas.
- This research was also based on written data obtained from documents. However, in order to provide a more detailed description of teacher experiences, it is suggested that elements such as activities, behaviours, interpersonal interactions and institutional processes should also be examined through observation. In addition, it may be useful to include the views and experiences of other educational stakeholders in the study.

Ethical Statement of the Study

It has been undertaken by the authors of this study that the scientific, ethical and citation rules have been followed in the writing process of the study titled "Evaluation of the Secondary Education English Course Curriculum in Terms of Differences between the Formal Program and the Implemented Program"; no falsification has been made on the collected data, "Academia Journal of Educational Research and Editor" has no responsibility for any ethical violations to be encountered, all responsibility belongs to the author (s) and the study has not been sent to any other academic publication environment for evaluation.

Conflict of Interests

There is no potential conflict of interest between the authors in the publication of the study.

Author Contribution

Both authors contributed equally to the study.

Funding

The authors did not receive support from any organization for the submitted work.

Data Availability

Data are available upon reasonable request from the corresponding author.

Ethical Approval

Ethics committee approval was obtained from Afyon Kocatepe University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee (Decision Date: 16.08.2023; Session: 10; Decision: 2023/248).

Consent to Participate

The participants all agreed to take part in this study.

Consent for publication

The publication of this study has been approved by all authors.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

“Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Resmi Program İle Uygulanan Program Arasındaki Farklar Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazar(lar)a ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazar(lar)ı tarafından taahhüt edilmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında çalışmanın yayınlanmasında potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkı Oranı

Her iki yazar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Fon Bildirimi

Çalışmanın hazırlanması, uygulanması ve yayımlanması için herhangi bir kurum ya da kuruluştan fon alınmamıştır.

Veri Paylaşım Bildirimi

Veriler sorumlu yazardan makul talep üzerine temin edilebilir.

Etik Onayı

Araştırma kapsamında Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan (Karar Tarihi: 16.08.2023; Toplantı: 10; Karar: 2023/248) etik kurul onayı alınmıştır.

Katılım İzni

Araştırmaya katılan katılımcılardan izin alınmıştır.

Yayın İzni

Yazarlar çalışmanın yayınlanmasını onaylarlar.

References

- Adıy, S. (2011). Başarı düzeyleri farklı ilköğretim 7. sınıf ortamlarının örtük programın sınıf iklimi boyutu açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Akçay, A. (2014). Yabancı Dil Olarak Rusça Öğretiminde Özgün Görsel-İşitsel Materyallerin Dinleme Becerisine Etkisi. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Aksoy ve Tosun, E. (2018). Harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan 2017 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Arı, A. (2014). Teacher opinions about evaluation of 6th grade English lesson curriculum in primary schools. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(2), 172-194.
- Arslan ve Çelik, F. M. (2020). Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, Z. (2021). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi programındaki sürdürülebilir gelişmeye yönelik görüşleri, yeterlik algıları ve uygulamaları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci gözüyle sınıfın örtük programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 510-536. Doi:<http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.763>
- Bümen, N. T., ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 40(1), 183-224.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çankaya, P. (2015). An evaluation of the primary 3rd grade English language teaching program: Tekirdağ case (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., ve Öztürk-Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çengel, M. (2013). Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demirel, Ö. (2012). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (18.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, Z., ve Erdem, S. (2015). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 55-80.
- Diñçer, A. (2016). İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının sınıf içi uygulamalara yansımaları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of

- mathematics education reform. Curriculum Inquiry, 36(2), 153-187.
- Dönmez, G. Ö. (2010). Implementation of the new eighth grade English language curriculum from the perspectives of teachers and students (Yayımlanmamış Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk, S. (2017). Eğitimde "program" geliştirme. Ankara: Edge Akademi
- Gül, Ö. (2019). 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programa ilişkin öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gün, M. (2018). Türk Hava Kuvvetleri Subay ve Astsubay Yetiştirme Okulu örtük program kapsamının okul iklimi ve sınıf iklimi boyutlarıyla incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Gümüş Mattussi, R., & Baş, B., (2020). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Kullanılan Görsel-İşitsel Materyallerin Etki Durumu. International Journal of Language Academy , vol.8, no.3, 16-29.
- Hall, E., Chai, W., & Albrecht, J. A. (2016). A Qualitative Phenomenological Exploration of Teachers' Experience With Nutrition Education. American Journal of Health Education, 47(3), 136-148, DOI: 10.1080/19325037.2016.1157532
- Kambur, S. (2018). An evaluation of 5th grade intensive English language curriculum in terms of teacher opinions (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, K., Karakoç, B., Yıldırım, İ., ve Bay, E. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında "program uyumluluğunun" incelenmesi. Harran Maarif Dergisi, 2(1), 26-40.
- Karakoyun, S. (2008). İlköğretim II. Kademe yabancı dil dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri (Adapazarı örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Koç-Akran, S., ve Koyuncu, A. (2018). Lise öğrencilerine ve öğretmenlerine göre okulun örtük programı. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 4(2), 73-89.
- Kuş, D. (2009). İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçük, Ö. (2008). An evaluation of English language teaching program at key stage I and the opinions of teachers regarding the program (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- MEB. (2018). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ilköğretim kurumları (ortaöğretim) İngilizce dersi (9.,10.,11. Ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meral, E. (2009). Yeni (2006) ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ölmezer-Öztürk, E., ve Aydın, B. (2019). İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin dilde ölçme değerlendirme bilgilerinin araştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3), 602-620. doi: 10.16986/HUJE.2018043465.
- Özudoğru, F. (2016). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Patton, M.Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. 2nd edition. Newbury Park, CA: Sage.
- Posner, G. J. (2004). Analyzing the curriculum. Boston: McGraw-Hill.
- Saldıray, A., ve Doğanay, A. (2017). Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma. Turkish Studies, 12(25), 671-704.
- Serhatlıoğlu, B. (2012). Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi (Yayımlanmamış Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Sezen, Ö. (2011). A case study on the hidden curriculum of a university foreign languages preparatory school through perceptions (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şenyüksel, M. (2019). Toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tamo, D. (2009). The use of authentic materials in classrooms. Linguistic and Communicative Performance Journal, 2(1), 74-78.
- Tuncel, İ. (2008). Etkileşimden kaynaklanan örtük programın duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından incelenmesi. Ege Eğitim Dergisi, 8(1), 41-63.
- Veznedaroğlu, R. L. (2007). Okulda ve sınıfta örtük program (Bir özel ilköğretim okulu örneği) (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyurt, E., ve Kurt, İ. (2012). Değerleri kazandırmasındaki etkililik açısından resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Turkish Studies, 7(4), 3253-3272.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. bsk). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Content Analyse of Studies on The Concept of Biodiversity in Turkey

Hülya ASLAN EFE^{1,a,*}, Günay AKGÜNEŞ SOLMAZ^{2,b}

¹Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye

²Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Research Article

Info

*Corresponding author

History

Received: 22.10.2024

Accepted: 04.01.2025

Published Online: 30.04.2025



This paper was checked for plagiarism using intihal.net during the preview process and before publication.

ABSTRACT

The aim of this study is to present a content analyse of the studies on the concept of biodiversity in science education between 2005 and 2024. The studies were accessed by using the Higher Education Council (YÖK) national thesis screening centre, TÜBİTAK ULAKBİM, Dergipark, Google Scholar search engine databases. A total of 85 studies, including 43 research articles, 38 master's theses and 4 doctoral dissertations, were analysed. The studies reached within the scope of the research were analysed using the content analysis method. Within the scope of the research, 22 themes and codes belonging to these themes were determined. In order to ensure the reliability of the research, the researchers carried out the content analysis process separately. After individual analysis, the Miles Hubermann agreement percentage of the analyses of the two researchers was found to be 82%. In the studies analysed in the research, it was found that the survey method, one of the quantitative study methods, was mostly used. It was seen that undergraduate students were selected as the sample in the majority of the studies. In the research, it was determined that most of the analysed studies were written with the themes of biodiversity and achievement and biodiversity and opinion. Considering the results of the study, it is recommended that qualitative or mixed studies should be conducted to learn the reasons for the current situation and solve problems related to the current situation in science education studies related to the concept of biodiversity.

Keywords: Biodiversity, content analyse, science education

Türkiye’de Biyoçeşitlilik Kavramı ile İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi

Araştırma Makalesi

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 22.10.2024

Kabul: 04.01.2025

Yayınlanma: 30.04.2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce intihal.net yazılımı ile taranmıştır.

License



This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2005-2024 yılları arasında biyoçeşitlilik kavramına yönelik fen eğitimi alanında yapılan çalışmaların içerik analizini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalara Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ulusal tez tarama merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM, Dergipark, Google Akademik arama motoru veri tabanları kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmada 43 araştırma makalesi, 38 yüksek lisans tezi ve 4 doktora olmak üzere toplam 85 çalışma incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi ile 22 tema ve bu temalara ait kodlar belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için araştırmacılar içerik analiz sürecini ayrı ayrı gerçekleştirmişlerdir. Bireysel analiz sonrasında, iki araştırmacının analizlerinin Miles Hubermann uyum yüzdesi %82 olarak bulunmuştur. Araştırmada incelenen çalışmalarda en fazla nicel çalışma yöntemlerinden tarama yönteminin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda örneklem olarak lisans öğrencilerinin seçildiği görülmüştür. İncelenen çalışmaların büyük bölümünün biyoçeşitlilik ve başarı ile biyoçeşitlilik ve görüş temasıyla yazıldığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göz önüne alındığında, biyoçeşitlilik kavramı ile ilgili fen eğitimi çalışmalarında var olan durumun nedenlerini öğrenmeye ve var olan durum ile ilgili problemleri çözmeye yönelik nitel ya da karma çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Biyoçeşitlilik, içerik analizi, fen eğitimi

^a hulyaefe@dicle.edu.tr

^b <https://orcid.org/0000-0002-0042-4546>

^a anybrk.21@gmail.com

^b <https://orcid.org/0009-0005-4545-0798>

Atf: Aslan Efe, H. & AKGÜNEŞ SOLMAZ, G. (2025). Türkiye’de Biyoçeşitlilik Kavramı ile İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 18-31. <https://doi.org/10.53506/egitim.1571656>

Cite: Aslan Efe, H. & AKGÜNEŞ SOLMAZ, G. (2025). Content Analyse of Studies on The Concept of Biodiversity in Turkey. *Academia Journal of Educational Research*, 10(1), 18-31. <https://doi.org/10.53506/egitim.1571656>

Giriş

Barker ve Elliott (2000) biyoçeşitlilik kavramını, tür içi, türler arası ve ekosistem çeşitliliğini kapsayan bir terim olarak tanımlamaktadır. Habitat tahribatı ve modifikasyonu, aşırı avlanma, tarım ve endüstriyel faaliyetler gibi insan faaliyetleri doğayı yerel ve küresel ölçeklerde değiştirmiş ve değiştirmeye devam etmektedir (Trombulak ve ark., 2004; Hooper ve ark., 2005). Maalesef, bu değişikliklerin birçoğu biyoçeşitlilik kaybına yol açmaktadır (Hooper ve ark., 2005). Biyolojik çeşitliliğin türlerin kaybı ya da egzotik türlerin girişi nedeniyle değişmesi hem üretim hem de üretim dışı nedenlerle yaygın bir endişeye yol açmıştır (Hooper ve ark., 2005). Bu durum, biyolojik çeşitliliğin sadece bilimsel bir dünya görüşünü değil, aynı zamanda ekonomik, etik, manevi ve kültürel bir dünya görüşünü de kapsadığı düşüncesine yol açmaktadır (Kassas, 2002). Bu yönüyle, biyoçeşitliliğe ve korunmasına birden fazla değer atfedildiğinden, biyoçeşitlilik koruma eğitimi tartışmalı bir başlık olarak görülmektedir (Saunders, 2003). Biyolojik çeşitlilik dünya çapında ve Türkiye’de büyük ölçüde azalmaktadır (IUCN, 2017). IUCN Kırmızı Liste kriterleri kullanılarak dünya çapında değerlendirilen 40.177 türden 16.119’u şu anda nesli tükenme tehlikesi altında olarak listelenmiştir. Bu sayı, tehlikede olduğu bilinen her sekiz kuştan biri ve her dört memeliden birine ek olarak, her üç amfibiden birini ve dünyadaki iğne yapraklı ağaçların dörtte birini içermektedir.

Uluslararası Doğa ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği’nin (IUCN) 2017-2020 raporu, dünya üzerindeki ekolojik bozulmanın korkunç gerçekliğini gözler önüne sermektedir. Dünyadaki biyolojik çeşitliliğin tehdit altındaki 15 589 türden 7.266’sının hayvan ve 8.323’ünün bitki türü olduğu belirtiliyor. Leakey, (1996)’ya göre, günümüzde türlerin kaybolma hızı, dinozorların yok olmasına yol açan meteor çarpmasının ardından meydana gelen yok olma oranını aşmaktadır. Tüm bu yok oluşlar nedeniyle, biyolojik çeşitliliğin korunması, en acil çevre sorunlarından biri olarak kabul edilmektedir (UNEP/CBD/COP/ 8/14 2006). Dünya üzerindeki biyoçeşitliliğin azalması geri döndürülemez bir hal aldığı bildirilmektedir (Menzel ve Bogeholz, 2010). Bugünün ihtiyaçlarını karşılayarak gelecek kuşaklara da bu çeşitliliği aktarabilmek amacıyla biyolojik çeşitliliğin korunması gereklidir. Yaşam formlarının zenginliğini korumak için, biyoçeşitliliği koruma ihtiyacı konusunda halkı bilinçlendirmek önem arz etmektedir (Almond ve ark., 2020). Bazı araştırmacılar, insanların doğadan ve biyolojik çeşitlilikten artan şekilde koptuğunun altını çizmiştir (Pyle, 2003). İnsanların, özellikle kentsel alanlarda, günlük yaşamlarında (Miller, 2005) sıradan bitki ve hayvanlara giderek daha az ilgi gösterdiği bilinmektedir (Turner ve ark., 2004). Eğer durum gerçekten böyleyse, o zaman koruma faaliyetlerine halkın katılımının artması, insanları, özellikle sıradan ve yerel bir bağlamda, günlük yaşamları boyunca doğa hakkında neyin daha bilinçli hale getirdiği ile ilgili araştırmaların yapılması gerekmektedir (Miller, 2005).

Bu bağlamda, Türkiye’de biyoçeşitlilik kavramına yönelik yapılan fen eğitimi araştırmalarının içerik analizinin

yapılması önem kazanmaktadır. İçerik analizi ile, Türkiye’de yapılan araştırmaların eğilimini belirlemek ve biyoçeşitlilik eğitimi yön veren araştırmaların incelenmesini ortaya koymak açısından yararlı görülmektedir. Ayrıca biyoçeşitlilik eğitimi çalışmalarının yönünü anlamak ve yeni boyutlar kazandırmak amacıyla yapılan çalışmaların incelenmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı; 2005-2024 yılları arasında biyoçeşitlilik ile ilgili yapılmış fen eğitimi çalışmalarının içerik analizi ile genel eğilimlerini ortaya koymaktır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda da aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. İncelenen çalışmaların amaca göre dağılımları nasıldır?
2. İncelenen çalışmaların yayınlanma yıllarına göre dağılımları nasıldır?
3. İncelenen çalışmalarda kullanılan yöntem/desen dağılımı nasıldır?
4. İncelenen çalışmanın uygulandığı örneklem düzeyi dağılımı nasıldır?
5. İncelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımları nasıldır?
6. İncelenen çalışmalarda hangi konu alanları ele alınmıştır?
7. İncelenen çalışmalarda kullanılan analiz yöntemlerinin dağılımları nasıldır?
8. İncelenen çalışmaların sonuçları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada temel nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Merriam (2013), araştırmacıların fenomenolojik, gömülü teori, öyküsel analiz, eleştirel ya da etnografik çalışmalarının dışında kalan nitel çalışmaları temel nitel yaklaşım olarak tanımlamıştır. Eğitim alanında en yaygın kullanılan nitel araştırma yaklaşımı olduğu belirtilmektedir. Bu yaklaşımda veriler, görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2013). Bu araştırmada veriler doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Doküman analizi, araştırılması amaçlanmış olgular ya da olaylar hakkında yazılı kaynakların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Verilerin Toplanması

Araştırma için elde edilen dokümanlar, Türkiye’de Türk araştırmacılar tarafından 2005-2024 yılları arasında gerçekleştirilen 43 yayınlanmış makale, 38 yüksek lisans tezi ve 4 doktora tezi olmak üzere toplam 85 biyoçeşitlilik ile ilgili çalışmayı kapsamaktadır. Verilerin toplanmasında ‘biyoçeşitlilik’ ‘fen eğitimi’ anahtar kelimesi kullanılarak çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenmesi için Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Tarama Merkezi, Google Akademik arama motoru ve Dergipark veri tabanları kullanılmıştır. Çalışmaların bu araştırma kapsamına alınmasında kullanılan ölçütler;

1. Biyoçeşitlilik ile ilgili olması
2. Fen eğitimi alanında yapılmış olması
3. Türkiye’de yayınlanmış olması
4. Yöntemin açıkça belirtilmiş olması
5. Yüksek lisans veya doktora tezi olması

6. Araştırma makalesi olması
7. 2005-2024 yılları arasında yapılmış olması olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi araştırmacıya, seçilen dokümanların içeriklerini belli kurallar dahilinde nesnel bir şekilde analiz edebilme olanağı sağlamaktadır. İçerik analizi, verilerin sayısallaştırılması süreci olarak tanımlanabilir. Bu analiz yönteminde, yazılan ve söylenenlerin kategorileştirilmesi ve hangi sıklıkta kullanıldıklarının araştırılması gerçekleştirilmektedir (Simon ve Burstein, 1985).

Kodlama Süreci

Kodlama sürecinden önce araştırılmaya karar verilen çalışmalar tek tek detaylı bir şekilde okunmuştur. Öncelikle

araştırmacılar ayrı ayrı tema oluşturmuştur. Temalar oluşturulurken çalışmalardaki bağımlı değişkenler temel alınmıştır. Sonrasında araştırmacılar bir araya gelerek temaların adlarını belirlemiştir. Temalar oluşturulduktan sonra da bu temalara ait tema kodları düzenlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen her bir çalışma H1,H2,H3...H85 şeklinde kodlanmıştır. Kodlama süreci verilerin anlamlı gruplar halinde düzenlenmesini sağlamaktadır. Temalar, tema kodları, frekans ve yüzde değerleri işlenmiştir (Tablo 1). İkinci aşamada, araştırma sorularına göre hazırlanan excel dosyasına, araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki bilgiler kaydedilmiştir. Bu aşamayı araştırmacılar ayrı ayrı gerçekleştirmiştir. Kodlama sürecinden sonra araştırmacılar kodların uyumunu Miles-Huberman iç tutarlılık formülü ile hesaplamıştır. Miles-Huberman uyum yüzdesi %82 olarak bulunmuştur. Araştırmanın güvenilirliği sağlandıktan sonra belirlenen araştırma problemleri doğrultusunda tablolar oluşturulmuştur.

Tablo 1. İncelenen Çalışmalarda Temalara Ayırmada Kullanılan Kod Şablonu

Tema	Tema Kodu	f	%
Biyoçeşitlilik ve Farkındalık	BF	5	5.20
Biyoçeşitlilik ve Problem Çözme	BPC	1	1.04
Biyoçeşitlilik ve Görüş	BG	14	14.58
Biyoçeşitlilik ve Bakış Açısı	BBA	2	2.08
Biyoçeşitlilik ve Tutum	BT	8	8.33
Biyoçeşitlilik ve Okuryazarlık	BO	5	5.20
Biyoçeşitlilik ve Test Geliştirme	BTG	2	2.08
Biyoçeşitlilik ve Yakın Çevre Tanıma Düzeyi	BYÇTD	3	3.12
Biyoçeşitlilik ve Algılama	BA	6	6.25
Biyoçeşitlilik ve Değer	BD	3	3.12
Biyoçeşitlilik ve Kavramsal İlişkilendirme Düzeyleri	BKİD	2	2.08
Biyoçeşitlilik ve Başarı	BB	19	19.79
Biyoçeşitlilik ve Kavram Öğretimi	BKÖ	8	8.33
Biyoçeşitlilik ve Materyal Geliştirme	BMG	6	6.25
Biyoçeşitlilik ve Öğretim Programları	BÖP	1	1.04
Biyoçeşitlilik ve Bilimsel Süreç Becerileri	BBSB	1	1.04
Biyoçeşitlilik ve Davranış Düzeyi	BDD	2	2.08
Biyoçeşitlilik ve Eleştirel Düşünme	BED	2	2.08
Biyoçeşitlilik ve Öğretim Tasarımı	BÖT	3	3.12
Biyoçeşitlilik ve Pedagojik Alan Bilgisi	BPAB	1	1.04
Biyoçeşitlilik ve Kaygı	BK	1	1.04
Biyoçeşitlilik ve Sistem Düşünme Düzeyi	BSDD	1	1.04
Toplam		96	100

Tablo 1'e bakıldığında 2005-2024 yıllarında incelenen çalışmaların en fazla Biyoçeşitlilik ve Başarı (19) temasında olduğu görülmüştür. Bu temayı Biyoçeşitlilik ve Görüş (14) ile Biyoçeşitlilik ve Tutum (8) temaları takip etmektedir. Biyoçeşitlilik ve Kavram Öğretimi ile ilgili 8, Biyoçeşitlilik ve Farkındalık, Biyoçeşitlilik ve Materyal Geliştirme ve Biyoçeşitlilik ve Algılama temalarıyla ilgili 6'şar çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Biyoçeşitlilik ve Okuryazarlık temasıyla ilgili 5, Biyoçeşitlilik ve Yakın Çevre Tanıma Düzeyi ve Biyoçeşitlilik ve Öğretim Tasarımı temalarıyla ilgili 3, Biyoçeşitlilik ve Bakış Açısı, Biyoçeşitlilik ve Test Geliştirme, Biyoçeşitlilik ve Kavramsal İlişkilendirme Düzeyleri, Biyoçeşitlilik ve Davranış Düzeyi ve Biyoçeşitlilik ve Eleştirel Düşünme temalarıyla ilgili ise 2'şer çalışma olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Biyoçeşitlilik ve Problem Çözme, Biyoçeşitlilik ve Öğretim Programları,

Biyoçeşitlilik ve Bilimsel Süreç Becerileri, Biyoçeşitlilik ve Pedagojik Alan Bilgisi, Biyoçeşitlilik ve Kaygı ve Biyoçeşitlilik ve Sistem Düşünme Düzeyi temalarına ait birer çalışma yapıldığı tespit edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde yapılan araştırma sonucunda elde edilen çalışma bulguları sırasıyla belirtilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde 2005-2024 yılları arasında alan eğitimi kapsamında biyoçeşitlilik ile yapılan çalışmaların çoğunun 2019 (f=21) ve 2020 (f=8) yılında yapıldığı görülmüştür. 2018 yılında 7 çalışma yapıldığı belirlenmiştir. 2023 ve 2017 yılında 6 çalışma yapıldığı saptanmıştır. 2011 yılında 5, 2012, 2016, 2021 ve 2022 yıllarında 4'er çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. 2014 yılında 3 ve 2013 yılında 2

çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. 2005 ile 2009 yıllarında ise birer çalışma ile en az çalışma yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. Yayınlanma Yıllarına İlişkin Bulgular

Yıl	Çalışma Kodu	f	%
2005	H37	1	1.17
2006	H55	1	1.17
2008	H69	1	1.17
2009	H28	1	1.17
2010	H8, H22, H34, H56, H49, H76	6	7.05
2011	H20, H24, H25, H59, H64	5	5.88
2012	H17, H18, H53, H54	4	4.7
2013	H46, H58	2	2.35
2014	H6, H26, H29	3	3.52
2015	H1	1	1.17
2016	H5, H43, H48, H67	4	4.7
2017	H10, H16, H36, H44, H52, H70	6	7.05
2018	H15, H47, H50, H62, H66, H73, H75	7	8.23
2019	H2, H9, H11, H14, H27, H31, H32, H33, H35, H38, H39, H41, H45, H51, H57, H60, H61, H63, H65, H71, H74	21	24.7
2020	H3, H7, H12, H13, H19, H21, H40, H42	8	9.41
2021	H23, H30, H68, H72	4	4.7
2022	H4, H79, H82, H83	4	4.7
2023	H77, H78, H80, H81, H84, H85	6	7.05
	Toplam	85	100

Tablo 3 incelendiğinde 2005-2024 yılları arasında yapılan çalışmalarda 44 çalışma ile en fazla tarama deseninin kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalardan 20 tanesinde yarı deneysel desen kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmalarda 8 tane

durum çalışması, 4 tane fenomenolojik yöntem çalışması, 3 tane açıklayıcı desen çalışması, 2 tane eylem araştırması, 2 tane karşılaştırmalı durum çalışması ve 2 tane eş zamanlı araştırma çalışması olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Kullanılan Yöntem/Desene İlişkin Bulgular

Yöntem	Desen	Çalışma Kodu	f	%
Nicel	Yarı Deneysel Desen	H2, H11, H12, H14, H15, H20, H26, H28, H33, H35, H36, H37, H40, H54, H61, H70, H74, H82, H83, H85	20	23.52
	Tarama Çalışması	H1, H3, H5, H6, H7, H8, H10, H16, H17, H18, H22, H23, H24, H25, H26, H29, H32, H34, H42, H43, H44, H45, H46, H47, H48, H49, H51, H52, H53, H55, H56, H58, H59, H60, H63, H64, H65, H66, H67, H69, H72, H76, H77, H80	44	50.57
Nitel	Durum Çalışması	H4, H41, H62, H68, H71, H75, H78, H84	8	9.47
	Fenomenolojik Yöntem	H31, H38, H57, H79	4	4.59
	Eylem Araştırması	H27, H73	2	2.29
Karma	Karşılaştırmalı Durum	H19, H50	2	2.29
	Eş Zamanlı Araştırma	H30, H39	2	2.29
	Açıklayıcı Desen	H13, H21, H81	3	3.44
	Toplam		85	100

Tablo 4 incelendiğinde 2005-2024 yılları arasında incelenen çalışmalardaki örneklem düzeyi olarak en fazla lisans (f=30) düzeyi ile çalışıldığı görülmüştür. 27

çalışmanın ortaokul düzeyinde, 16 çalışmanın lise düzeyinde, 12 çalışmanın öğretmenle ve 1 çalışmanın da ön lisans düzeyine uygulandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Örneklem Düzeyine İlişkin Bulgular

	Çalışma Kodları	f	%
Ortaokul	H2, H5, H7, H8, H12, H13, H18, H20, H25, H26, H37, H38, H40, H44, H47, H52, H53, H58, H61, H70, H71, H74, H75, H81, H82, H83, H85	27	31.39
Lise	H9, H10, H11, H14, H15, H16, H18, H27, H28, H34, H42, H54, H55, H60, H64, H77	16	18.6
Ön lisans	H23	1	1.16
Öğretmen	H4, H29, H31, H56, H57, H59, H68, H69, H72, H78, H79, H80	12	13.95
Lisans	H1, H3, H6, H17, H19, H21, H22, H24, H30, H32, H33, H35, H36, H39, H41, H43, H45, H46, H48, H49, H50, H51, H62, H63, H65, H66, H67, H73, H76, H84	30	34.88
Toplam		86	100

Tablo 5' bakıldığında incelenen çalışmalarda veri toplama aracı olarak sırası ile en fazla testler, anket ve görüşme formunun kullanıldığı görülmektedir. Bunu ölçek ve ders kitapları izlemediği belirlenmiştir.

Tablo 5. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Veri Aracı Türü	Veri Toplama Aracı Adı	Çalışma Kodları	f	%
Testler	Kelime İlişkilendirme Testi	H1,H49,H51, H77	4	4.08
	Biyoçeşitlilik Başarı Testi	H2,H7,H9,H14,H15,H20,H28, H37,H40,H42,H48,H58,H60, H70,H81,H82,H83, H85	18	18.36
	Biyoçeşitlilik Kavrama Testi	H13,H55,H61, H66	4	4.08
	Biyoçeşitlilik Bilgi Testi	H26,H64	2	2.04
	Çevre Başarı Testi	H54	1	1.02
	Problem Çözme Becerileri Testi	H35	1	1.02
Anket	Biyoçeşitlilik Kaybına Yönelik Problem Algısı ve Reddi Anketi	H16	1	1.02
	Kazdağ'ndaki Ağaçlar ve Yaprak Koleksiyoncusu Anketi	H27	1	1.02
	Biyoçeşitlilik Kavram Anketi	H25,H30	2	2.04
	Çevre Tutum Anketi	H54	1	1.02
	Biyoçeşitlilik Görüş Anketi	H62	1	1.02
	Biyoçeşitliliğin Önemi Anketi	H75	1	1.02
	Biyoçeşitlilik Farkındalığı Anketi	H8	1	1.02
	Çevre ve Doğa ile İlgili Bilgi ve Davranış Anketi	H5	1	1.02
	Çevre Kavramları ile İlgili Algı Anketi	H6	1	1.02
	Bitki ve Hayvana Yönelik Algı Anketi	H38	1	1.02
	Bitki Tanıma Anketi	H39,H50,H67	3	3.06
	Biyoçeşitliliğe Atfedilen Değerler Anketi	H43	1	1.02
Ölçek	Biyoçeşitlilik Farkındalık Ölçeği	H3,H22,H45,H47,H65	5	5.10
	Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği	H9,H11	2	2.04
	Biyoçeşitlilik Okuryazarlığı Ölçeği	H17,H21,H32, H48,H80	5	5.10
	Çevre Farkındalık Ölçeği	H33,H58	2	2.04
	Biyoçeşitlilik Tutum Ölçeği	H23,H51,H60, H82,H83	5	5.10
	Biyoçeşitlilik Öğretimi Ölçeği	H36	1	1.02
	Biyoçeşitlilik Motivasyon Ölçeği	H70	1	1.02
	Çevre Kimliği Ölçeği	H73	1	1.02
	Çevre Tutum Ölçeği	H74,H82,H85	3	3.06
Görüşme Formu	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	H13,19,H24, H28,H29,H31, H41,H44,H46, H50,H53,H56, H57,H59,H63, H68,H69,H71, H72,H73,H76, H78,H79,H81, H82,H83,H84,	27	27.55
Ders Kitabı	Biyoloji Dersi(9-12.sınıf) Fen ve Teknoloji(4-8.sınıf)	H34	1	1.02
Toplam			98	100

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmalarda çalışılan konu alanının en fazla 55 çalışma ile fen bilimleri ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Biyoloji konu alanıyla ilgili yapılan çalışma

sayısının 26, coğrafya konu alanıyla ilgili yapılan çalışma sayısının 4 ve sosyal bilgiler konu alanıyla ilgili yapılan çalışma sayısının 2 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6: Konu Alanlarına İlişkin Bulgular

	Çalışma Kodları	f	%
Fen Bilimleri	H1,H2,H3,H4,H5,H6,H7,H8,H12,H13,H14,H18,H19,H20,H21,H22,H24,H25,H27,H29,H30,H31,H32,H35,H36,H37,H38,H40,H42,H44,H45,H47,H49,H50,H52,H53,H57,H58,H61,H63,H65,H66,H68,H70,H71, H72, H73,H75,H76,H78,H79,H80,H81,H82,H83,H84,H85	5	65.
		6	88
Biyoloji	H9,H10,H11,H15,H16,H17,H23,H26,H28,H33,H34,H39,H41,H43,H46,H48,H51,H54,H55,H56,H59,H60,H62,H63,H64,H67,H69, H74,H77	2	34.
		9	11
Toplam		8	100
		5	

Tablo 7 incelendiğinde 2005-2024 yılları arasında fen eğitimi kapsamında biyoçeşitlilik kavramına yönelik yapılan çalışmalarda en fazla kullanılan analiz yönteminin t-testi olduğu saptanmıştır. İçerik analizi yöntemi 22 çalışmada kullanılarak ikinci en fazla kullanılan analiz

yöntemi olduğu belirlenmiştir. Betimsel analiz 17 çalışmada, ANOVA 12 çalışmada ve Mann-Whitney U Testi 12 çalışmada veri analiz yöntemi olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalarda en az kullanılan veri analiz yönteminin ise MANOVA olduğu görülmüştür.

Tablo 7: Veri Analiz Yöntemlerine İlişkin Bulguları

Veri analizi	Çalışma Kodları	f	%
T-Testi	H5,H6,H7,H9,H14,H15,H19,H20,H22,H25,H26,H28,H33,H37,H42,H47,H50,H54,H58,H60,H61,H70,H74,H78,H82,H83,H85	27	16.26
ANOVA	H5,H6,H7,H8,H19,H26,H28H,32,H37,H45,H52,H60	12	7.22
Aritmetik Ortalama	H18,H29,H30,H32,H35,H40, H48,H50,H51,H54, H64	11	6.62
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi	H2,H11,H12,H13,H21,H26,H33, H40,H48,H70,H73	11	6.62
MANOVA	H22	1	0.60
Korelasyon Analizi	H16,H19, H25,H60	4	2.40
Mann-Whitney U Testi	H2,H9,H12,H13,H23,H26,H33,H39,H40,H65, H67,H70	12	7.22
Faktör Analizi	H17,H18,H19,H22	4	2.40
Kruskal Wallis-H Testi	H23,H26,H33,H39,H65,H67	6	3.61
Normallik Varsayımı Analizi	H9,H11,H14,H24,H26,H47	6	3.61
Frekans Analizi	H11,H26,H28,H50,H51,H53	6	3.61
Güvenirlilik Analizi	H7,H10,H15,H16,H17, H18,H33,H40,H42,H45	10	6.02
Ki-Kare Testi	H56,H69	2	1.20
Uzman Görüşü	H27,H30,H33,H41, H45	5	3.01
Betimsel Analiz	H1,H22,H26,H35,H38,H41,H43,H44,H47,H49,H59,H63,H68,H72,H79,H80,H81	17	10.24
İçerik Analizi	H3,H4,H24,H30,H31,H34,H46,H48,H51,H53,H55,H57,H62,H66,H71,H73,H75,H76,H77,H78,H82, H84	22	13.25
Toplam		166	100

İçerik analizi gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları incelendiğinde, bireylerin biyoçeşitliliği tanıma, bilme ve farkındalık düzeylerinin düşük ya da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Biyoçeşitlilik tutum düzeylerinin ise orta ya da yüksek olduğu bildirilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu, bu karşın davranış

düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, biyoçeşitlilik kavramının öğretim programındaki kazanım sayısının ve öğretim yöntem-teknik bilgisinin yetersiz olduğu bildirilmektedir. Ayrıca öğrencilerin biyoçeşitlilik kavramına yönelik kavram yanılgılarına sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 8: Biyoçeşitlilikle İlgili Yapılan Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Temalar	Araştırma Sonuçları	f	%
Biyoçeşitlilik ve Farkındalık	Öğretmen adaylarının biyoçeşitliliğe yönelik farkındalıklarının yeterli olmadığı görülmüştür.	1	5
		5	5.20

Tablo 8: devamı

Temalar	Araştırma Sonuçları	f	%	
Biyçeşitlilik ve Farkındalık	Kent merkezinde yaşayan öğrencilerin bitkileri tanıma düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.	1		
	Öğrencilerin biyolojik çeşitliliğe verdikleri değerin daha çok ekolojik değerler temelinde olduğu belirlenmiştir.	1		
	Evcil hayvan besleyen öğrencilerin, evde hayvan beslemeyenlere göre hayvanları tanıma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.	1		
	Öğrencilerin okudukları bölüm ve sınıf değişkenine göre biyçeşitlilik kavramları arasında anlamlı farkın çıktığı tespit edilmiştir.	1		
Biyçeşitlilik ve Problem Çözme	Uygulanan yöntemin öğrencilerin problem çözme becerilerini artırmada etkili olduğu belirlenmiştir.	1	1	1.04
Biyçeşitlilik ve Görüş	Öğrencilerin biyçeşitliliğin azalmasının nedenleri olarak küresel ısınma ve asit yağmurlarını gösterdikleri tespit edilmiştir.	2	14	14.58
	Öğrencilerin Dünya’da ve Türkiye’de biyolojik çeşitliliğin azalmakta olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir.	1		
	Öğretmenlerin biyçeşitlilik kavramını öğretmede kullandıkları yöntem, teknik ve materyalleri çeşitlendirme konusunda yeterince başarılı olamadıkları görüşünde oldukları tespit edilmiştir.	1		
	Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitliliğe yönelik görüşlerinin öğrenci oldukları anabilim dalı, baba eğitim ve meslek durumu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, buna karşın cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik ortalama, anne eğitim ve meslek durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.	1		
	Öğrencilerin Zoocoğrafya öğretiminin öğrencilerin hayvanları tanıma konusunda faydalı olabileceği görüşünde oldukları tespit edilmiştir.	1		
	Öğretmenlerin informal uygulamalarla ilgili olarak olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir.	1		
	Öğretmen adaylarının ülkemizin biyolojik çeşitliliğinin fazla olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir.	1		
	Öğretmenlerin biyçeşitliliği önemli gördüğü buna karşın çalıştıkları bölgenin biyçeşitliliğine dair bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir.	1		
	Geliştirilen öğretim tasarımıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir.	1		
	Öğretmenlerin biyçeşitlilik kavramını çevreleyen bilimsel temeller hakkında derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.	1		
	Öğrenci görüşlerinin biyolojik kaçakçılık kavramıyla sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.	1		
	Öğretmenlerin “çevresel sürdürülebilirlik” kavramını benimsemedikleri tespit edilmiştir.	1		
	Öğretmenler yeterli bilgi sahibi olmamaları sebebiyle, sınıflarında biyolojik çeşitlilik eğitimine yeterli ilgiyi gösteremedikleri görüşünde oldukları tespit edilmiştir.	1		
Biyçeşitlilik ve Bakış Açısı	Okul öncesi öğretmenlerinin biyçeşitlilik kavramına yönelik pozitif perspektife sahip oldukları belirlenmiştir.	1	2	2.08
	Biyçeşitlilik kavramında insan merkezli etik yaklaşımının öğrenciler üzerinde daha baskın olduğu tespit edilmiştir.	1		
Biyçeşitlilik ve Tutum	Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitliliğe ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir.	3	8	8.33
	Öğrencilerin biyçeşitlilik ile doğal denge arasında ilişki kurabildikleri belirlenmiştir.	1		

Tablo 8: devamı

Temalar	Araştırma Sonuçları	f	%
	Uygulanan yenilikçi öğretim yöntemlerinin biyoçeşitliliğe yönelik tutumu geliştirdiği belirlenmiştir.	1	
	Öğrencilerin tutum davranışlarının cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.	1	
	Çevre ve biyoçeşitlilik içerikli derslerin tüm eğitim basamaklarında yer almasının önem ve gerekliliği anlaşılmıştır.	1	
	Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik testleri bakımından güvenilir olduğu tespit edilmiştir.	1	
Biyoçeşitlilik ve Okuryazarlık	Öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik okuryazarlık düzeyinin sınıf, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir.	1	5 5.20
	Öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.	1	
	Yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik okuryazarlığına bir etki etmediği görülmüştür	1	
	Biyoçeşitlilik okuryazarlık düzeyi ile çevre sorunlarına yönelik davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur	2	
Biyoçeşitlilik ve Test Geliştirme	Fen bilimleri dersi müfredatıyla ilgili yeniden düzenleme yapılması gerektiği tespit edilmiştir.	1	2 2,08
	Öğrencilerin biyoçeşitlilik kavramına ait bilgi düzeylerinin yeterli bulunduğu ortaya çıkmıştır.	1	
Biyoçeşitlilik ve Yakın Çevre Tanıma Düzeyi	Öğretmen adaylarının yakın çevrelerindeki birçok bitkiyi tanıma düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.	3	3 3.12
Biyoçeşitlilik ve Algılama	Yapılan etkinliğin, öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik kavramı üzerindeki algılarının artmasına olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.	1	6 6.25
	Öğrencilerin ülkemizde biyoçeşitlilik kaybının yaşandığını kabul ettikleri tespit edilmiştir	1	
	Öğrencilerin çevrelerinde daha çok gördükleri canlılara karşı algılarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.	1	
	Öğretmen adaylarının nesli tükenen canlılar konusunda semantik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.	1	
	Öğretmenlerin biyoçeşitlilik eğitimine ilişkin yeterlik algı düzeyleri ile biyoçeşitliliğe yönelik bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bildirilmiştir.	2	
Biyoçeşitlilik ve Değer	Öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik değer algıları düzeyinin yeterli olduğu belirlenmiştir.	2	3 3.12
	Katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğunun “insan merkezli çevreci” değer yönelimine sahip olduğu tespit edilmiştir.	1	
Biyoçeşitlilik ve Kavramsal İlişkilendirme Düzeyleri	Öğretmen adaylarının biyoçeşitliliğin tür çeşitliliği, ekosistem çeşitliliği ve genetik çeşitlilik boyutlarını biyoçeşitlilik kavramı ile zihinlerinde ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir.	1	2 2.08
	Öğretmen adaylarının biyolojik tür ile ilgili kavramsal yapılarının sınırlı olduğu tespit edilmiştir	1	
Biyoçeşitlilik ve Başarı	Uygulanan öğretim, yöntem veya tekniğin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada olumlu etki gösterdiği tespit edilmiştir.	16	19 19.79
	Öğrencilerin biyoçeşitlilik konusu hakkındaki bilgilerinin yeterli düzeyde olmadıkları tespit edilmiştir.	3	
Biyoçeşitlilik ve Kavram Öğretimi	Öğrencilerin biyoçeşitlilik kavramına yönelik kavram yanlışlarının olduğu bildirilmiştir.	4	8 8.33
	Uygulanan yöntemin kavram yanlışlarını gidermede pozitif yönde etki ettiği tespit edilmiştir.	3	
	Öğrencilerin bilişsel yapılarının yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.	1	

Tablo 8: devamı

Temalar	Araştırma Sonuçları	f	%
Biyoçeşitlilik ve Materyal Geliştirme	Geliştirilen materyalin öğrencilerin başarı ve tutumları üzerine pozitif yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir.	5	6.25
	Geliştirilen materyalin eğitimde kullanılabileceği tespit edilmiştir.	1	
Biyoçeşitlilik ve Öğretim Programları	Biyolojik çeşitlilik kavramının tanımında eksiklikler olduğu ve kavramların kullanımında bir bütünlük olmadığı bulunmuştur.	1	1.04
Biyoçeşitlilik ve Bilimsel Süreç Becerileri	Uygulanan modelin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.	1	1.04
Biyoçeşitlilik ve Davranış Düzeyi	Öğrencilerin biyoçeşitlilik konusu ile ilgili davranış düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.	2	2.08
Biyoçeşitlilik ve Eleştirel Düşünme	Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile biyoçeşitlilik okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bildirilmiştir.	1	2.08
	Ortak yapılandırma modeli ile biyoçeşitlilik öğretiminin bilimsel süreç ve eleştirel düşünme çıkarım becerilerini geliştirmede etkili olduğu saptanmıştır.	1	
Biyoçeşitlilik ve Öğretim Tasarımı	Uygulanan öğretim tasarımının, öğrencilerin bilgi düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir.	3	3.12
Biyoçeşitlilik ve Pedagojik Alan Bilgisi	Biyoçeşitlilik konusunun öğretim programındaki yeri ve öğretim yöntem/teknikleri ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.	1	1.04
Biyoçeşitlilik ve Kaygı	Öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik öğretimi ile ilgili kaygıları olduğu görülmüştür	1	1.04
Biyoçeşitlilik ve Sistem Düşünme Düzeyi	Öğretmen adaylarının orta düzeyin altında sistem düşünmeye sahip oldukları tespit edilmiştir.	1	1.04
Toplam		96	100

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada 2005-2024 yılları arasında biyoçeşitlilik kavramı ile ilgili yapılan fen eğitimi çalışmalarının içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, 2005-2024 yılları arasında biyoçeşitlilik kavramı ile ilgili yapılan fen eğitimi çalışmalarında en fazla “Biyoçeşitlilik ve Başarı” temasının işlendiği belirlenmiştir. Bu temayı “Biyoçeşitlilik ve Görüş” temasının takip ettiği saptanmıştır. Bu durum, eğitim alanında yapılan deneysel çalışmalarda en fazla başarı durumunun değişiminin araştırılmasından dolayı ortaya çıkan bir sonuç olarak görülmektedir. Araştırma sonuçları, 2017 yılında biyoçeşitlilik konulu fen eğitimi çalışmalarının artmaya başladığını ve en fazla çalışmanın 2019 yılında yapıldığını göstermektedir. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları’nın (Birleşmiş Milletler, 2016), 2016 yılında yürürlüğe girmesi, fen eğitimi araştırmacılarının dikkatini biyoçeşitlilik kavramına yönlendirdiği düşünülmektedir. Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan bu eylem çağrısının içerisinde “biyoçeşitlilik” kavramı sadece 15. amaçta direk olarak işlenmiş de amaçların tamamının biyoçeşitliliğin korunmasıyla ilgili olduğu söylenebilir. Bu nedenle, fen eğitimi araştırmacılarının biyoçeşitlilik kavramı üzerindeki çalışmalarının 2017 yılı itibarıyla yoğunlaşma göstermesi şaşırtıcı görülmemektedir.

Araştırmada incelenen çalışmalarda en fazla nicel araştırmadan yöntemlerinden tarama deseninin kullanıldığı belirlenmiştir. İkinci olarak en fazla tercih

edilen araştırma yönteminin ise nicel araştırma yöntemlerinden, yarı deneysel desen olduğu belirlenmiştir. Nicel araştırmalar, veri toplama açısından daha avantajlı olması nicel araştırma yöntemlerinin tercih nedeni olabilir. Türkiye’de yapılan içerik analizi çalışmalarının sonuçları, eğitim araştırmalarında nicel araştırma yönteminin en çok tercih edildiğini ortaya koymaktadır (Saban, 2009). Eğitim araştırmalarını yayınlayan sekiz dergide 2005-2006 yıllarında yayınlanan araştırma makalelerinin içerik analizini gerçekleştiren Erdem (2011), araştırmanın sonucunda, eğitim araştırmaları gerçekleştirilirken en çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını tespit etmiştir. Yine Caymaz (2022) 2005-2019 yılları arasında eğitim alanında yapılan tezlerin içerik analizini gerçekleştirdiği çalışmada, tezlerde en çok nicel araştırma yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Türkiye’de biyoçeşitlilik kavramı ile ilgili yapılan fen eğitimi çalışmalarında nitel ve karma yöntem kullanımının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de yapılan fen eğitimi çalışmalarının içerik analizini inceleyen birçok çalışmanın sonucu araştırmanın bu sonucu ile örtüşmektedir (Kahyaoğlu, 2016; Bağ ve Çalık, 2018; Arık ve Yılmaz, 2020). Biyoçeşitlilik kavramına yönelik yapılan fen eğitimi çalışmalarında en fazla lisans öğrencilerinin örneklem olarak seçildiği saptanmıştır. Lisans öğrencilerini ortaokul ve lise öğrencileri takip etmektedir. Lisans öğrencilerinin kolay erişilebilir örneklem grubunda olması bu durumun ortaya çıkmasına

neden olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yapılan fen eğitimi çalışmalarının yönelimlerini belirlemeye çalışan Kula Wassink ve Sadi (2016) çalışmalarının sonucunda, fen eğitimi çalışmalarında örneklem olarak en fazla lisans öğrencilerinin seçildiğini ortaya koymuştur. Araştırmının sonucunda, biyoçeşitlilik kavramına yönelik yapılan fen eğitimi çalışmalarında veri toplama aracı olarak en fazla görüşme formu kullanıldığı belirlenmiştir. İkinci olarak en fazla kullanılan veri toplama aracının başarı testi olduğu bulunmuştur.

İncelenen çalışmaların en fazla fen bilimleri dersi kapsamında yapıldığı görülmektedir. İkinci sırada ise biyoloji alanı yer almaktadır. İncelenen kavramın doğası gereği bu sonucun ortaya çıktığı düşünülmektedir. Fakat, biyoçeşitlilik kavramının sadece bir fen kavramı olmadığı unutulmamalıdır. Biyoçeşitliliğin, etik, toplumsal, coğrafi, kültürel ve ekonomik bir değere sahip olması nedeniyle farklı alanlardaki araştırmalara konu olma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. İncelenen araştırmalarda veri analizi için en fazla t testinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu sonuç, incelenen araştırmada en çok “Biyoçeşitlilik ve Başarı” temasının işlenmesi ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Ayvaci ve Altınok (2019) ışık kavramı ile ilgili yapılan fen eğitimi çalışmalarının içerik analizini gerçekleştirdikleri araştırmalarında, çalışmalarda en fazla t testinin kullanıldığını ortaya koymuşlardır. Benzer olarak, Dağlı ve Yazıcı (2022), fen eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin içerik analizini yaptıkları çalışmalarında, t testinin en fazla kullanılan istatistiksel analiz olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların sonuçları incelendiğinde, biyoçeşitlilik kavramına yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin düşük ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bugüne kadar dünya çapında 785 belgelenmiş yok oluş olmuştur (Sax ve Gaines, 2008; IUCN, 2017), ancak belgelenmemiş yok olma tahminleri genellikle bu sayıların çok üzerindedir ve yılda 27.000’e kadar çıkabilir (IUCN, 2017). İklim değişikliği ve biyoçeşitliliğin dramatik biçimde yitirildiği zamanlarda, hayvanların, bitkilerin ve manzaraların korunmasını umursamayan bir nesil yetiştirme riskiyle karşı karşıyayız. Mevcut eğitim ve boş zaman kalıpları, gençlerin sürekli olarak doğadan uzaklaşmalarına yol açmaktadır (Brämer 2008; Kaşıkçı ve ark., 2014). Boş zamanları bilgisayar, oyun, televizyon ve diğer multimedya ile geçtiğinden, genç neslin günlük yaşamında doğa küçük bir rol oynamaktadır. Bu durum biyoçeşitliliğe yönelik bilgi ve farkındalık düzeyini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Araştırmaların sonuçları, biyoçeşitlilik okur yazarlık düzeyinin ve biyoçeşitliliğe yönelik tutumların yüksek olduğunu göstermektedir. Bu karşın davranış düzeylerinin düşük olduğu bildirilmektedir. Ayrıca, biyoçeşitlilik kavramının öğretim programındaki kazanım sayısının az olduğu, öğretim yöntem-teknik bilgisinin yetersiz olduğu ve öğrencilerin biyoçeşitlilik kavramı ile ilgili kavram yanılgılarına sahip olduğu belirtilmektedir.

Bu sonuçlar, fen öğretiminin bir parçası olan biyoçeşitlilik öğretimi ile ilgili öğretim programları üzerinde çalışılması gerektiğini göstermektedir. İnsanların yalnızca bildikleriyle ilgilendikleri doğruysa (Balmford ve ark., 2003), bu tür bulgular biyolojik çeşitliliğin korunması açısından cesaret verici değildir. Özellikle bilgi düzeyinin düşük olması, biyoçeşitliliği korumaya yönelik niyeti olumsuz etkilediğinden biyoçeşitliliğin tanınmasının sağlanmasına yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Okul eğitiminde biyoçeşitlilik kaybının boyutuna ilişkin daha fazla grafik kavramsallaştırmanın gerekli olduğu ve sayıları anlamlı ve anlaşılır kılmak için daha fazla zaman harcanmasının gerekliliği tartışılmaktadır (Dunning, 1997).

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında, biyoçeşitlilik kavramı ile ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırmaya Türkiye’de yürütülen ve Türkçe dilinde yayınlanmış çalışmalar dahil edilmiştir. Türkiye’de yürütülerek farklı bir dilde yayınlanan biyoçeşitlilik kavramına yönelik fen eğitimi çalışmalarının içerik analizi incelenebilir.
2. Biyoçeşitlilik kavramına yönelik yurtdışında gerçekleştirilen fen eğitimi çalışmalarının içerik analizi yapılabilir.
3. Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yılı, yöntemi, örneklem düzeyi, veri toplama aracı, kullanılan istatistik ve araştırmanın sonuçları içerik analizi ile çözümlenmiştir. Aynı çalışmaların geçerlik ve güvenilirlik belirleme yolları ve öneriler bölümü içerik analizi ile incelenebilir.
4. Araştırma sonucunda incelenen çalışmalarda en fazla nicel çalışmaların tercih edildiği belirlenmiştir. Biyoçeşitlilik kavramının irdelendiği nitel veya karma yöntemin kullanıldığı fen eğitimi çalışmaları yapılabilir.
5. Araştırma sonucunda incelenen çalışmalarda ilkökul düzeyinde biyoçeşitlilik kavramına yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, biyoçeşitlilik öğretimine yönelik ilk okul öğrencilerini kapsayan çalışmaların yapılabilir.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

“Türkiye’de Biyoçeşitlilik Kavramı ile İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazar(lar)a ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazar(lar)ı tarafından taahhüt edilmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında çalışmanın yayınlanmasında potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkı Oranı

Her iki yazar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Fon Bildirimi

Çalışmanın hazırlanması, uygulanması ve yayımlanması için herhangi bir kurum ya da kuruluştan fon alınmamıştır.

Veri Paylaşım Bildirimi

Veriler sorumlu yazardan makul talep üzerine temin edilebilir.

Etik Onayı

Araştırma olgu çalışması veya herhangi bir katılımcı grubu üzerinde yapılmış çalışma olmadığından, tüm araştırmacı ve okuyucuların erişimine açık olan araştırmaların doküman olarak kullanıldığı ve incelendiği bir çalışma olduğundan etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

Yayın İzni

Yazarlar çalışmanın yayınlanmasını onaylarlar.

Ethical Statement of the Study

It has been undertaken by the authors of this study that the scientific, ethical and citation rules have been followed in the writing process of the study titled "Content Analyse of Studies on The Concept of Biodiversity in Turkey"; no falsification has been made on the collected data, "Academia Journal of Educational Research and Editor" has no responsibility for any ethical violations to be encountered, all responsibility belongs to the author (s) and the study has not been sent to any other academic publication environment for evaluation.

Conflict of Interests

There is no potential conflict of interest between the authors in the publication of the study.

Author Contribution

Both authors contributed equally to the study.

Funding

The authors did not receive support from any organization for the submitted work.

Data Availability

Data are available upon reasonable request from the corresponding author.

Ethical Approval

Since the research is a systematic review study, there is no ethics committee approval.

Consent for publication

The publication of this study has been approved by all authors.

Kaynaklar

- Almond, RE, Grooten, M. ve Peterson, T. (2020). *Yaşayan Gezegen Raporu 2020-Biyolojik çeşitlilik kaybının eğrisini bükme*. Dünya Yaban Hayatı Fonu.
- Arik, S. ve Yılmaz, M. (2020). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve aktif öğrenmenin çevre eğitime etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Uluslararası Elektronik Çevre Eğitimi Dergisi*, 10 (1), 44-84
- Ayvaci, H. Ş., ve Altınok, O. (2019). Türkiye’de yürütülen tezlerin tematik incelenmesi: Işık kavramı örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 549-563.
- Bağ, H., ve Çalık, M. (2018). İlkokul 4. sınıf düzeyindeki fen eğitimi araştırmalarının tematik içerik analizi. *Ilkogretim Online*, 17(3).
- Balmford, A., Green, R. E., ve Jenkins, M. (2003). Measuring the changing state of nature. *Trends in Ecology & Evolution*, 18(7), 326-330.
- Barker, S., ve Elliott, P. (2000). *Planning a skills-based resource for biodiversity education*. *Journal of Biological Education*.
- Birleşmiş Milletler (2016). *Sürdürülebilir Kalkınma Amaç Raporu*. 11.09.2024 tarihinde <https://turkiye.un.org/tr/sdgs> sitesinden erişilmiştir.
- Brämer, R. (2008): Grün tut uns gut. Daten und fakten zur renaturierung des hightech-menschen. Natur subjektiv studien zur natur-beziehung in der hightech-welt. Retrieved May 1, 2022 from <http://www.wanderforschung.de/files/gruentutgut1258032289.pdf>
- Caymaz, B. (2022). Türkiye’de bilimin kaybını konu alan ve 2005-2020 yılları arasında yayınlanan tezlerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 755-786.
- Dağlı, A. ve Yazıcı, M. (2022). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin çevre bilinci ve çevresel duyarlılık kazanımına etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 6(2), 109-144.
- Dunning, J. B., (1997). The missing awareness, Part 2: Teaching students what a billion people looks like. *Conservation Biology*. 11 (1), 6-10.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Başarılı bir analiz. *Eğitim ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2 (1), 140-147.
- Hooper, D. U., Chapin, F.S., Ewel, F.S., Hektor, J.J. Wardle, D.A. (2024). Effects of biodiversity on ecosystem functioning: a consensus of current knowledge. *Ecological Monographs*, vol. 75, no. 1, 2005, pp. 3–35.
- IUCN (2017). *Red list: 2017-2020 report*. 01.08.2024 tarihinde chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://nc.iucnredlist.org/redlist/resources/files/1630480997-IUCN_RED_LIST_QUADRENNIAL_REPORT_2017-2020.pdf sitesinden erişilmiştir.
- Kahyaoglu, M. (2016). Türkiye’de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 50-60.
- Kassas, M. (2002). Çevre eğitimi: Biyolojik çeşitlilik. *Çevreci*, 22, 345-351.
- Kaşıkçı, D.N., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E.ve Ogan, C. (2014). Internet habits and safe internet use of children in Turkey and Europe. *Education and Science*, 39, 230-243.
- Kula Wassink F., ve Sadi, Ö. (2016). Türk fen bilimleri eğitiminde araştırma ve yönelimler: 2005–2014 yılları arası bir içerik analizi. *Ilkogretim Online*, 15(2), 594-614.
- Leakey, R. (1996). Definition of agroforestry revisited. *Agroforestry today*, 8, 5-5.

- Menzel, S. ve Bögeholz, S. (2010). Values, beliefs and norms that foster Chilean and German pupils' commitment to protect biodiversity. *International Journal of Environmental & Science Education*, 1, 31-49.
- Merriam, S.B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (1. Baskı). (F.Koçak Canbaz ve M. Öz). Nobel Yayıncılık (2009, 3. Baskı).
- Miller, J. R. (2005). Biodiversity conservation and the extinction of experience. *TRENDS in Ecology and Evolution*, 20, 430-434.
- Pyle, R.M. (2003). Nature matrix: reconnecting people and nature. *Oryx*, 37(2):206-214. doi:10.1017/S0030605303000383
- Saban, A. (2009). Content analysis of turkish studies about the multiple intelligences theory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 859-876
- Saunders, C.D. (2003). The emerging field of conservation psychology. *Human Ecology Forum*, 10(2).
- Sax, D.F. ve Gaines S.D. (2008). Colloquium paper: species invasions and extinction: the future of native biodiversity on islands. *Proc Natl Acad Sci U S A*, Aug 12;105
- Simon, J. ve Burstein, P. (1985). *Basic Research Methods in Social Sciences*, NewYork: Random Press.
- Trombulak, S. C, Omland, K. S., Robinson, J. A., Lusk, J. J., Fleischner, T. L., Brown, G. & Domroese, M. (2004). Principles of conservation biology: recommended guidelines for conservation literacy from the education committee of the society for conservation biology. *Conservation Biology*, 18:1180-1190
- Turner, W.R., Nakamura, T., & Dinetti, M. (2004). Global urbanization and the separation of humans from nature, *BioScience*, Volume 54, Issue 6, Pages 585–590, [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2004\)054\[0585:GUATSO\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2004)054[0585:GUATSO]2.0.CO;2)
- UNEP/CBD/COP/ (2006). *Decision adopted by the conference of the parties to the convention on biological diversity*. Conference of the parties to the convention on biological diversity. Eighth meeting. 20-31 March, Curitiba, Brazil,
- Wassink, F. K. ve Sadi, Ö. (2016). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi yönelimleri: 2005 ile 2014 yılları arası bir içerik analizi, *Elementary Education Online*, 15(2), 594-614.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Keskin Yayıncılık.
- Bakırcı, H., Kahraman, F. ve Artun, H. (2020). Ortak bilgi yapılandırma modelinin biyoçeşitlilik konusunda beşinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 3(1), 51-64.
- Başı, K., Doğan, N., Bahar, M., & Nartgün, Z. (2011). İlköğretim 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin biyoçeşitlilik konusunda farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Bolu ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Bektüzün, B. ve Yel, M. (2019). Canlıların sınıflandırılması ve biyolojik çeşitlilik konusunun kavram haritası ile öğretimin 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 91-113.
- Bilir, A. ve Özbaş, S. (2017). Lise öğrencilerinin küresel ve yerel biyolojik çeşitlilik kaybına yönelik problem algısı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 97-108.
- Bilgel Aşıcı, T. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin biyoçeşitlilik bilgileri üzerinde etkili olan faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bolat, A., Karamustafaoğlu, S. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamının 5. sınıf 'Canlılar Dünyası' ünitesinde öğrenci başarısına etkisi: Biyoçeşitlilik müzesi örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 42-54.
- Bozdemir, Y. (2020). *Deniz kaplumbağalarının korunması ve farkındalığı üzerine bir öğretim tasarımı (Çanakkale örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bulut, A. ve Yoldaş, C. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile biyoçeşitlilik okuryazarlığı arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 101-114.
- Bulut, M. ve Beşoluk, Ş. (2019). Fen bilimleri, biyoloji, coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin biyoçeşitlilik konusunun öğretimine ilişkin görüşleri. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(2), 133-153.
- Bulut, M. (2019). *Fen bilimleri, biyoloji, coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin biyoçeşitlilik konusundaki görüşleri ve çalıştıkları bölgedeki biyoçeşitliliği derslerinde işleme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Buyraz, Ş. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoçeşitliliğe yönelik bilgi, davranış ve tutumlarının incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Cavlım, G. (2023). *Fen bilimleri öğretmenlerinin biyoçeşitlilik okuryazarlıkları ve çevre sorunlarına yönelik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mersin ili örneği*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çakmak, M., Gürbüz, H. ve Oral, B. (2011). Ekosistemler ve biyoçeşitlilik konusunda uygulanan zihin haritalamanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Journal of the Institute of Science and Technology*, 1(4), 51-56.
- Çakır, H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusunda bilgi düzeylerini arttırmak için otantik öğrenme temelli materyal tasarımı ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Çardak, O. ve Dikmenli, M. (2018). Fen Öğretmen Adaylarının "Biyolojik Tür" Hakkındaki Kavramsal Yapıları, *International Academic Research Congress*, 30 Ekim-03 Kasım, Antalya, Türkiye.
- Çavuş-Güngören, S. ve Özdemir, G. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik okuryazarlıklarının

- incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 398-412.
- Demirezen, S. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin Yakın Çevresindeki Biyolojik Zenginliklerinin Farkındalıkları Kars İli Örneği*. Kafkas Üniversitesi. Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Dervişoğlu, S. (2010). Üniversite öğrencilerinin canlı türlerine yönelik değer yönelimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 132-141.
- Eroğlu, P. ve Girgin, S. (2020). Ortaokul öğrencilerine yönelik "Biyçeşitlilik Başarı Testi" geliştirilmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(58), 2319-2326.
- Fıstıkeken, N. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin biyçeşitliliğin azalmasına yönelik tutumlarının incelenmesi ve biyçeşitlilik eğitiminin önemi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Genç, E. (2019). *Biyoloji öğretmen adaylarının nesli tükenen canlılar konusunda kavramsal yapıları, duygusal semantik tutumları ve algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Günaydın, H. E. (2011). *Bitkiler ve biyçeşitliliğin öğretilmesine yönelik bir rehber materyal geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, H., Derman, M. ve Çakmak, M. (2013). Biyçeşitlilik okuryazarlığı ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenirliği. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3).
- Gürbüzoğlu Yalman, S. (2018). Kars il'inde öğrencilerin biyçeşitliliğin önemine yönelik çevre etigi anlayışları, *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 907-912
- Harman, G. ve Yenikalaycı, N. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyçeşitliliğe yönelik farkındalıkları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 1-25.
- Haydari, V. ve Coştu, B. (2021). Ortak bilgi yapılandırma modeline uygun hazırlanan öğretimin öğrencilerin problem belirleme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 59, 589-607.
- Kahya, Y. (2009). *Canlıların sınıflandırılması ve biyolojik çeşitlilik ünitesi için hazırlanan biyolojik materyallerin yapılandırma yaklaşımı göre uygulanması ve etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karabal, M. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının biyolojik çeşitliliğe ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kara Ekemen, D., Atik, A. D. ve Erkoç, F. (2017). Dokuzuncu sınıf "Biyolojik Çeşitlilik ve Korunması" konusunun istasyon tekniği kullanılarak öğretilmesi ve öğrencilerin uygulamadan memnuniyeti. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 7(2), 318-339
- Kara Ekemen, D., Atik, A.D. ve Erkoç, F. (2019). "Biyolojik çeşitlilik" konusunun öğretilmesinde istasyon tekniğinin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1499-1513.
- Karslı Baydere, F. ve Kurtuluş, S. (2020). 5. sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusundaki kavramsal anlamalarına REACT stratejisinin etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1015-1041.
- Kaya, B., Aladağ, C. ve Durab, Y. (2018). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınmanın biyçeşitlilik üzerine etkileri hakkındaki görüşleri, E., Yılmaz ve S.A., Sulak (ed.) *Human Society and Education in the Changing World*, (198-218), Palet Yayınları, Konya.
- Kaya, O., Akgül, G. D., Pınar, M. A. ve Varlık, M. (2024). 5. sınıflarda biyçeşitlilik konusunun öğretilmesine dijital ve geleneksel oyunların etkisi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 13(1), 1-20.
- Keçeci, G., Yıldız, S., Yıldırım, P., Alan, B. ve Zengin, F. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin iklim değişikliği, biyçeşitlilik ve çevre konularında yenilikçi öğretim teknoloji araçlarını kullanmalarının web 2.0 yetkinliklerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(3), 370-379.
- Keleş, F. ve Özenoğlu, H. (2017). Ortaokul öğrencileri için biyolojik çeşitlilik konusunda ders planı tasarlama. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 41-65.
- Kılıç, D. S. ve Dervişoğlu, S. (2013). Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitliliğin öğretilmesine ilişkin pedagojik alan bilgileri, tutumları ve kaygıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Kıbar, H. (2019). *Kalıtım ve biyçeşitlilik konusunun 10. sınıf öğrencilerine öğretilmesinde argümantasyon tabanlı Bilim öğrenme yaklaşımının Etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koca, C., Aydın, E. ve Sert, H. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin biyolojik çeşitlilik kavramına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 180-196.
- Koçak, N. (2019). *Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarında biyolojik çeşitlilik kavramının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Konmuş, S. S. (2019). *Lise öğrencilerinin biyçeşitliliğin değeri konusundaki farkındalıklarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Korkmaz, T. (2011). *İlköğretim kademesinde biyolojik çeşitlilik konusunda öğretim etkinliklerinin tasarımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kökçü, B. (2019). *Biyolojik çeşitlilik konulu proje tabanlı öğretimin lise öğrencilerinin biyoloji dersi tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, E. A. ve Gelebek, Z. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bitki ve hayvan türleri hakkındaki bilgi ve algıları. *Avrasya Terim Dergisi*, 7(2), 1-13.
- Kurt, İ. (2011). *Biyolojik bilimin neden olduğu değer sorunlarının tartışılması sürecinde kullanılmak üzere bir değer envanterinin geliştirilmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Mercan, G. (2016). *Biyoloji öğretmen adaylarının yakın çevrelerindeki ağaçları tanıma düzeyleri: ankara ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mercan, G. ve Köseoğlu, P. (2019). Biyoloji öğretmen adaylarının yakın çevrelerindeki ağaçları tanıma düzeyleri: Ankara ili örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 538-560.
- Öner, Z. (2015). Öğretmen adaylarının nesli tükenen ve Türkiye'ye özgü endemik türlere attettikleri değerlerin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 144-152
- Öner, Z. ve Güneş, T. (2017). Canlılar dünyasını gezelim ve tanıyalım ünitesi çerçevesinde yapılan informal uygulamalar ile ilgili öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2), 583-594.

- Özdemir, C. (2010). *Türk eğitim sisteminde biyolojik çeşitlilik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öz Kasapoğlu, F. (2022). *5. sınıf biyoçeşitlilik konusunun öğretiminde sınıf dışı etkinliklerinin başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Öznacar, M. D. (2005). *İlköğretim fen bilgisi dersi biyolojik çeşitlilik, çevre kirliliği ve erozyon konularının yapıcı öğrenme kuramına göre öğretiminin, akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Özyurt, Z. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik konusundaki farkındalık ve davranış düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Sağır (2023). 5. sınıf fen bilimleri dersi "Biyoeşitlilik" konusunda 5E öğretim modelinin öğrenci akademik başarısına etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Saraç, E. (2018). *Sınıf öğretmenleri adaylarının çevre kimlikleri ve çevreye yönelik materyalist eğilimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saraç Öztas, Z. (2019). *Biyoeşitliliğe ve biyokaçakçılığa yönelik farkındalık ölçeklerinin geliştirilmesi ve üniversite öğrencilerinin farkındalık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Seçkin Kurumlu, M. (2008). *Biyoeşitliliğimizi koruyabiliyor muyuz: önemi ve koruma stratejileri üzerine biyoloji öğretmenlerinin yeterliliklerinin araştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seçkin Kurumlu, M., Atık, A. D. ve Erkoç, F. (2010). Biyoeşitliliğin önemi ve koruma stratejileri üzerine biyoloji öğretmenlerinin yeterliklerinin araştırılması. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(2), 75-82.
- Soydal, D. (2012). *İlköğretim ve lise öğrencilerinin biyoeşitliliğin azalması ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Şahin, F. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sistem düşünme düzeylerinin incelenmesi: Biyoeşitlilik. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 176-200.
- Şahin, Ü. G. ve Sert, H. (2018). İlköğretim öğrencilerinin biyoeşitlilik konusundaki farkındalıklarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 801-812.
- Şeker, K. H., Rakap, A. P. ve Durmuş, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin biyoeşitliliğe ilişkin bakış açılarında öğretmenlik yaşantılarının rolü. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 138-166.
- Şişman, A. (2016). *Biyoloji öğretmen adaylarının yazılı, görsel, işitsel medya kullanımının biyoeşitlilik okuryazarlıklarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tarı, A. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Turan, İ. ve Yangın, S. (2014). Farklı programlarda okuyan öğretmen adaylarının "biyolojik çeşitlilik" kavramına yönelik alternatif anlayışları ve olası nedenleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 84-103.
- Türkmen, H., Yeniolak, G. ve Özenbaş, İ. B. (2023). Biyoeşitlilik kavramı öğretiminde 6. sınıf öğrenci başarıları ve görüşleri: sanal müze ve fiziksel müze ziyareti karşılaştırması. *Karalması Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 32-49.
- Türktemiz, F. (2023). *Lise öğrencilerinin biyoeşitlilik konusunda bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uç, H. ve Gül, A. (2021). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin biyoeşitlilik tutumlarının araştırılması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 15(3).
- Uzun, N., Özsoy, S. ve Keleş, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik kavramına yönelik görüşleri. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(1), 85-91.
- Vural, H. ve Yılmaz, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin çevre ve doğa ile ilgili konularda bilgi ve davranış düzeylerinin belirlenmesi; Erzurum ili örneği. *İğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 107-115.
- Willombe, Q. (2021). Lusaka / Zambiya'da görev yapan fen öğretmenlerinin biyolojik çeşitlilik hakkındaki görüşleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yanmaz, D. (2017). *Doğa tarihi müzesinde rehber hazırlama ve çalışma yapıları ile öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimine yönelik motivasyonları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yazıcı, Ö. (2019). Hayvan koruma farkındalığı açısından zoocoğrafya öğretimine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (40), 1-22.
- Yazkan, E. (2012). *Doğal ortamda çevre eğitiminin ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, M., Karakaya, F. Çimen, O. ve Adıgüzel, M. (2021). Öğretmen adaylarının tür çeşitliliği ve tür zenginliği kavramlarına yönelik kavram karmaşalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1-13.
- Yiğit Akın, H. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının biyolojik kaçakçılık kavramına yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yörek, N. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik (biyoeşitlilik) konusunda kavramsal anlama düzeylerinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yücel, E. Ö. (2013). *Fen bilimleri programındaki ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularının öğretim tasarımı ve uygulanması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yücel, E. Ö. ve Özkan, M. (2014). Ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları konularıyla ilgili fen ve teknoloji öğretmen görüşlerinin öğretim tasarımı açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(201), 165-182.
- Yüce, M. ve Doğru, M. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının yakın çevresindeki bitkileri tanıma düzeyleri. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 15-35.
- Yüce, Z. ve Önel, A. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoeşitliliğe ilişkin kavramsal ilişkilendirme düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 326-341.

Peer Relations in Preschool Education in Turkey: A Systematic Review of Research

Seda ŞAHİN^{1,a,*}, Gülistan ERDOĞAN TURAN^{2,b}

¹*Inönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye*

²*Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye*

Research Article

Info

*Corresponding author

History

Received: 09.09.2024

Accepted: 08.02.2025

Published Online: 30.04.2025



This paper was checked for plagiarism using intihal.net during the preview process and before publication.

ABSTRACT

Preschool education represents a critical stage where children first encounter formal schooling, establish initial peer relationships, and make significant gains in the quality of these relationships that will shape their future social interactions. Various factors influence children's peer relationships, and despite substantial existing knowledge, it remains essential to conduct current research in this evolving field. This study systematically reviews research on the peer relationships of children attending preschool in Turkey, aiming to illuminate future research directions by analyzing the characteristics of existing studies. To achieve this, studies on peer relationships were collected from their inception until July 2024 and analyzed through document analysis, a qualitative research method. A total of 135 studies on peer relationships in Turkish preschool education were examined, revealing that the earliest study was conducted in 2008. The majority of these studies were thesis, primarily single-authored, and published in Turkish. The research predominantly focused on topics such as peer violence/bullying and children's social skills, with a significant number of studies conducted in the Turkish language.

Keywords: Preschool education, peer relations, peer acceptance, peer bullying

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Akran İlişkileri: Yapılmış Araştırmaların Sistemik İncelemesi

Araştırma Makalesi

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 09.09.2024

Kabul: 08.02.2025

Yayınlanma: 30.04.2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce intihal.net yazılımı ile taranmıştır.

License



This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

ÖZ

Okul öncesi eğitim, çocukların ilkökula başlamadan, okula ilişkin ilk deneyimlerini yaşadıkları, ilk akran ilişkilerini kurdukları ve sonraki yıllarda edinecekleri akran ilişkileri ile bu ilişkilerin niteliğinde belirleyici kazanımlar edindikleri bir süreçtir. Çocukların akran ilişkileri çok farklı etmenlerden etkilenmektedir. Her ne kadar konuya ilişkin bilinenler olsa da değişen çağda çocukların akran ilişkileri üzerine güncel araştırmaların yapılması büyük önem taşımaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitime devam eden çocukların akran ilişkilerini inceleyen araştırmaların sistemik olarak incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, bu konuda yapılmış çalışmaların çeşitli özelliklerini ortaya koyarak konuyla ilgili yapılacak araştırmalara bir ışık tutacağı düşünülmüştür. Bu amaçla akran ilişkileriyle ilgili araştırmalar, ilk yapıldıkları yıldan 2024 yılı temmuz ayına kadar taranmış ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Türkiye'de okul öncesi eğitimde akran ilişkileri ile ilgili 135 çalışma incelenmiş, yapılmış ilk araştırmanın 2008 yılına ait olduğu, en fazla araştırmanın tez olarak yapıldığı, araştırmalarda tek yazarlı araştırmaların oldukça fazla olduğu, disiplinler arası çalışmaların az olduğu ve araştırmaların en çok Türkçe dilinde yayınlandığı belirlenmiştir. Araştırma konularına bakıldığında en çok çocukların akran şiddeti/zorbalığı ile sosyal becerilerinin incelendiği araştırmaların yapıldığı ve araştırmalarda çocukların katılımcı olduğu çalışmaların fazla yapıldığı saptanmıştır. Araştırma bulguları tartışılarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, akran ilişkileri, akran kabulü, akran zorbalığı

^a seda.sahin@inonu.edu.tr

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-4034-7864>

^b glstnerdan@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0009-0004-4427-7535>

Atf: Şahin, S. & Erdoğan Turan, G. (2025). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimde Akran İlişkileri: Yapılmış Araştırmaların Sistemik İncelemesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 32-44. <https://doi.org/10.53506/egitim.1530691>

Cite: Şahin, S. & Erdoğan Turan, G. (2025). Peer Relations in Preschool Education in Turkey: A Systematic Review of Research. *Academia Journal of Educational Research*, 10(1), 32-44. <https://doi.org/10.53506/egitim.1530691>

Giriş

İnsan, var olduğu ilk günden itibaren diğer insanlarla çeşitli ilişkiler kurarak, hayatın çeşitli dönemlerinde karşılaşacakları güçlüklerin üstesinden gelebilmek için onlara güvenmekte ve böylece her açıdan sağlıklı bir hayat sürebilmektedir (Schneider, 2016). Bireyin sosyal çevreyle olan ilk ilişkisi ebeveynleri ile kurdukları ilişkilerdir. Anne ve babaların çocuklarına karşı olan tutumları, tavır ve davranışları çocukların diğer insanlarla olan ilişkilerinin temelini atmakta ve erken yıllardan itibaren çocuğun ilişkilerinin niteliğini belirlemektedir (Gülay, 2008; Özmen, 2013).

İnsanlar, sosyal yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu yönleriyle yaşamlarının ilk yıllarından itibaren diğer bireylerle ilişki içindedirler. Bu ilişkilerden çocukların en çok ihtiyaç duyduğu ilişki türü ise, sonraki yıllarda tüm ilişkilere uyumlanmalarını sağlayan beceriler edinmelerine katkı sunan akran ilişkileridir. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların aile ortamından sonra, yaşitlarıyla ilişkiler kurarak çevrelerini genişlettikleri, sosyal gelişimleri için önemli yaşantı repertuarı ile çeşitli becerileri edindikleri, akranlarıyla iletişim ve etkileşim kurdukları, zengin uyarıcı eğitim ortamlarıdır (Karabulut, 2016; Orçan, 2008). Akran ilişkilerinin, yetişkinlerle kurulan ilişkilerden farklı bir yapısı bulunmaktadır. Yetişkinlerle ilişkiler "dikey" ittifaklar olarak adlandırılırken, akran ilişkileri güç, kontrol ve özerklik gibi boyutlarda daha simetrik veya eşitlikçi olduklarından "yatay" ittifaklar olarak görülmektedir (Ladd ve Petit, 2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar, akranlarıyla gün içinde farklı etkinliklerde bir araya gelebilmektedir (Gülay, 2009). Bu kurumlarda çocuklardan, akranlarıyla tatmin edici ilişkiler kurmaları beklenmektedir. Bu nedenle sınıflarda karmaşık toplumsal beklentileri karşılamaları için, çocukların uyum sağlayıcı sosyal davranışlara sahip olmaları gerekmektedir (Pakarinen, Lerkkanen ve Von Suchodoletz, 2020). Çocuklar akran gruplarıyla bir araya geldiklerinde birçok etkinliği birlikte yürütebilseler de sıklıkla birlikte oyun oynama eğilimi göstermektedirler. Ancak akranlarıyla oyunlar oynarken çocukların amaçları, akran etkileşim ağlarını genişletmek değildir. Çocuklar daha istikrarlı ve karşılıklı ilişkiler aramakta, çoğunlukla akranının yaşıtı olmasını değil hemcinsi olmasını (Maccoby, 1998; Wang ve diğerleri, 2019) tercih etmektedirler. Çünkü akran ilişkilerinde duygusal yakınlık ile sahip olunan benzer fiziksel özelliklere önem verilmektedir. Ayrıca çocuklar oyun oynamayı sevdikleri akranlarına değer vermekte ve onlardan gördükleri haksızlıklara karşı daha fazla duygusal tepki verebilmektedirler.

Yapılan bir çalışmada (Smetana ve Ball, 2018) 4-9 yaş arası çocukların, yakın arkadaşları ve tanıdıkları akranları ile sevmedikleri ve zorba akranlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Buna göre çocuklar, akranlarının kendilerine verdikleri fiziksel ve psikolojik zararlar sonrasında ve materyallerin (örn. oyuncaklar, boya malzemeleri vb.) dağılımında kural ihlalleri yaptıklarında, bu akranların kendilerine hissettirdikleri duyguları ve bunların gerekçelerini bildirmeleri istenmiştir. Çocukların, sevdikleri yakın arkadaşlarından gördükleri hak ihlallerinde

kendilerini mutsuz hissettikleri, ancak zorba çocukların davranışları karşısında durumu kanıksayan, mutlu birer kurban oldukları belirlenmiştir. Buna göre çalışmada, çocukların ilişkilerini ahlaki kurallara açısından değil, ilişkilerin kendilerine hissettirdiği iyi oluş durumu üzerinden değerlendirdikleri görülmüştür. Bu nedenle, erken yıllarda edinilen deneyimlerin çocuğun öz farkındalığının, sosyal etkileşiminin ve kişilik gelişiminin temelini oluşturduğu (Tayler, 2015) düşünüldüğünde, çocukların ilerleyen yıllarda da sağlıklı akran ilişkileri geliştirebilmeleri için mutlu akran ilişkileri kurmaya ve akranlarıyla vakit geçirmeye olan gereksinimlerini (Hay, 2006; Gülay, 2009) karşılamaya önem verilmelidir. Çocuğun sosyal çevresini oluşturan yetişkinlerin, çocukların akran ilişkilerinin gelişimi üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Karabulut, 2016; Çulhaoğlu İmrak, 2009; Orçan, 2008). Anne babalar ve öğretmenler, bu etkinin önemli aktörleridir (Bayhan ve Öz 2018; Fernandes, Monteiro, Santos, Fernandes, Antunes, Vaughn ve Verissimo, 2020; Ladd ve Parke 2021; Ladd ve Petit, 2002; Pakarinen vd. 2020; Ringoot, Jansen, Kok, van IJendoorn, Verlinden, Verhulst, Bakermans-Kranenburg ve Tiemeier, 2022; Sette, Zava, Baumgartner, Laghi, ve Coplan, 2022; Şahin, 2015; Uğur Ekşi, 2022; Uludağ Kanbur, 2023; Walker, 2004). Özellikle değişen yaşam koşulları, çocukların ev içi alanlarda daha fazla zaman geçirmesini zorunlu kılmakta ve çocuklar okul dışında akranları ile çok fazla vakit geçirememektedir. Akran ilişkileri ile ilgili anne babaların çocuklar için yarattığı olanaklar, akran gruplarıyla bir araya getirdiklerinde sergiledikleri davranışlar ile öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları stratejiler, sınıf içi gözlemler, müdahale çalışmaları araştırılmaya değer konular olarak görülmelidir. Farklı gelişim özelliklerindeki akranlar da akran ilişkilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle kaynaştırma sınıflarındaki engelli çocuklarla normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki etkileşimlerin, nasıl oyunlar kurduklarının, oyunlarında dili nasıl kullandıklarının ve problem çözmede ne tür yollar izlediklerinin araştırılması (Çulhaoğlu İmrak, 2009; Lin, Chen, Justice ve Sawyer, 2019) çocukların tüm akranlarıyla ilişkilerinin geliştirilmesinde önemlidir.

Okul öncesi dönemde çocuklarının akranları ile olumlu ilişkiler kurması, bireyselleşebilmelerini ve toplumsallaşmalarını desteklemektedir. Ancak çocukların okullardaki akranlarıyla olumlu akran ilişkileri kurmalarını engelleyen ve mücadele etmek zorunda oldukları akran zorbalığı, çocukların iyi oluşlarını etkilemektedir (Saracho, 2017a). Zorbalığa ve akran mağduriyetine benzeyen saldırgan davranışlar dört yaş gibi erken yaşlardaki çocuklarda görülmeye başlamaktadır (Monks, Ruiz ve Val, 2002). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıflarda en sık görülen akran zorbalığı davranışları arkadaşını oyuna almama ve arkadaşına vurma, tokat atma, çimdikleme veya tekmeleme şeklinde gelişmekte ve bu davranışlar yetişkin gözetiminin olmadığı alanlarda gerçekleşmektedir (Tanrikulu, 2020). Ancak araştırmalar öğretmenlerin çocukların zorbalık davranışlarını çoğunlukla fiziksel şiddet ve itaatsizlik olarak tanımladıklarını işaret etmektedir

(Tepetaş, Akgun ve Altun, 2010). Araştırmalar öğretmenlerin zorbalıkla baş etmede zorlandıklarını, bu anlamda en sık uyguladıkları yaklaşımların ise sınıf yönetimi uygulamalarını değiştirmek ve çocuklar arasında empatiyi teşvik etmek olduğunu göstermektedir (Kayıran, 2023). Sınıflarda görülen akran zorbalığı ile mücadele etmede öğretmenlerin daha farklı stratejiler öğrenmeye ve uygulamaya ihtiyaçları bulunmaktadır.

Okul öncesi dönemde kurulan akran ilişkileri gelecek yaşamdaki sosyal ilişkilerin temelini oluşturduğundan, erken çocukluk dönemindeki akran ilişkileri üzerine yapılan çalışmalar literatüre, ailelere, uzmanlara ve öğretmenlere önemli katkılar sunmaktadır. Erken çocukluk döneminin gelişim alanları ve ilerleyen yıllardaki gelişimin seyri üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, akran ilişkilerinin gelişimine okul öncesi dönemde önem verilmesi ve gereken desteğin sağlanması gerektiği öngörülmektedir (Gülay, 2008). Okul öncesi eğitimde akran ilişkilerini inceleyen Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde akran zorbalığını ve akran kabulünü inceleyen çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür (Şahin, Aykaç ve Demirağ, 2009; Pırtık, 2013; Özdemir Topaloğlu, 2013; Şahin, 2015; Can, 2017; Yalçıntaş Sezgin, 2018; Erdoğan, 2019; Pazarbaşı, 2019; Semiz, 2021). Bunun dışında araştırmalarda akran ilişkileriyle birlikte bağlanma stilleri (Önder, 2016), çocukların akranlarına yönelik resimlerinin incelenmesi (Çeri, 2019), okula uyum (Gülay, 2011), akran gelişimlerine yönelik geliştirilen ölçeklerin uyarlama çalışmaları (Gülay, 2008; Ogelman, Körükçü, Sarıkaya, Güngör ve Ersan, 2015), kaynaştırma öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik ebeveyn tutumları (Çulhaoğlu İmrak, 2009), çocukların sosyal problem çözme becerileri (Akkaya Ersan, 2014), akran şiddeti-zorbalığı (Salı, 2014), öz düzenleme becerileri (İleri, 2019), akran ilişkilerine yönelik öğretmen algıları (Sayan Korkutata, 2020), akran ilişkilerinin mizaçla ilişkisi (Sönmez, 2019), parçalanmış ailelerden gelen çocukların akran ilişkileri (Pırtık, 2013; Şahin, 2015), çocukların akranlarıyla kurduğu oyunlardaki becerileri (Kolcu, 2014), özel gereksinimli çocukların akran ilişkileri (Çulhaoğlu İmrak, 2009; Yüce, 2015), duygusal zekânın akran ilişkileri ile ilişkisi (Şen, 2017) gibi çeşitli konular ele alınmıştır.

Alan yazında yapılan çalışmalar arasında okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerine yönelik araştırmaların konularındaki çeşitliliğe rağmen, araştırmaların ilk yapılmaya başlandığı tarihten günümüze kadar Türkiye'de makale ve tez olarak yürütülen araştırmaların dağılımını inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak yapılan bir çalışmada sadece lisansüstü tezler incelenmiş, buna makaleler dahil edilmemiştir (Gülay Ogelman ve Güngör, 2022). Alanyazında okul öncesi dönemde akran ilişkileri üzerine ilk yapılan çalışmalardan günümüze değin Türkiye'de yürütülmüş ve ulaşılabilen makale, yüksek lisans ve doktora tezlerini kapsayan çalışmaların analizinin yapıldığı herhangi bir araştırmayla karşılaşmadığından bu çalışmanın alanyazına katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenlerle bu araştırmanın problem cümlesini: "Türkiye'de okul öncesi eğitim alan çocukların akran

ilişkilerini incelemeye yönelik yürütülmüş makale ve tezlerin dağılımı nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır.

Bu problem cümlesine uygun biçimde araştırmada şu sorulara yanıtlar aranmıştır;

1. Araştırmaların yayın türüne göre dağılımları nasıldır?
2. Araştırmaların yayınlanma yıllarına göre dağılımları nasıldır?
3. Araştırmaların yayın dillerine göre dağılımları nasıldır?
4. Araştırmaların yazar sayısına göre dağılımı nasıldır?
5. Araştırmalardaki yazarların uzmanlık alanlarına göre dağılımı nasıldır?
6. Araştırmaların akran ilişkileri ile ilişkilendirildiği konulara göre dağılımı nasıldır?
7. Araştırmaların yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
8. Araştırmaların örneklem çeşitliliğine göre dağılımı nasıldır?
9. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

Okul öncesi dönemde belli bir konuyu temel alarak konu üzerinde yapılmış çalışmaları inceleyen araştırmalar (Başaran ve Aksoy, 2020; Gülay Ogelman ve Güngör, 2015; Gülay Ogelman ve Güngör, 2022; Korkmaz, Erkin ve Atbaşı, 2021; Şahin ve Çalış Toktanış, 2021; Yıldız, Yılmaz, Yılmaz, Karan, Atış ve Aygün, 2023), ele aldıkları temel konunun araştırılmayan, fark edilmeyen, eksik kalan tarafları açığa çıkarmak ve bu doğrultuda alan araştırmacılarına öneriler sunulmaktadır. Akran ilişkileri üzerine yapılmış araştırmaların içerik, kapsam ve diğer bazı özellikler açısından betimlenmesi, okul öncesi eğitimde akran ilişkileri konusuna ilişkin araştırmacılara bilgi sağlayacak ve kendi çalışmalarına referans noktaları oluşturmalarında yardımcı olacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Türkiye'de okul öncesi eğitimde akran ilişkileri konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırma, nitel araştırma yöntemindedir. Araştırma nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında kullanılan ve aynı zamanda bir desen olan doküman analizi desenindedir. Bu desen, araştırma verilerinin materyalleri içermesini ve bu materyaller üzerinde incelemelerin yapılmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada okul öncesi eğitimde akran ilişkileri üzerine Türkiye'de yapılan çalışmalar doküman olarak belirlenmiştir.

Araştırmaların Dahil Edilme ve Dışlama Ölçütleri

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların belirlenmesinde ölçüt örneklemden yararlanılmıştır. Ölçüt örneklem amaçlı örneklemelerden olup, önceden belirlenen ölçütlere uygun örneklemelerin seçilmesiyle oluşturulmaktadır (Şahin ve Karakuş, 2019). Bu araştırmada ölçütlerden biri Türkiye'de okul öncesi eğitim alan çocukların akran ilişkilerini inceleyen araştırmaların, ilk yayımlanmaya başladıkları yıldan, 2024 temmuz ayına kadar yayımlanan çalışmalar olmasıdır. Araştırmalar taranırken Türkiye'de okul öncesinde akran ilişkileri üzerine yapılmış ulaşılan en eski araştırmaya erişinceye kadar geriye gidilmiştir. Diğer

ölçüt ise çalışmaların makale ve tezlerden oluşmasıdır. Bu nedenle taramalar, YÖK Tez Merkezi, Ulakbim ve Google Akademik veri tabanlarında yapılmıştır. Üçüncü ölçüt ise arama motorlarına “akran”, “akran ilişkileri”, “akran şiddeti”, “akran zorbalığı”, “akran kabulü”, “peer”, “peer relations”, “peer violence”, “peer bullying” ve “peer acceptance” anahtar kelimelerinin yazılarak taranmasıyla ortaya çıkan ve başlığında bu sözcüklerden en az birini içeren çalışmalardan okul öncesi eğitim alan çocuklarla yapılmış çalışmalar olmasıdır. Okul öncesi eğitim alan çocuklarla ilgili yapılan araştırmaların derlendiği bu çalışmada, okul öncesi eğitim alan 36-72 ay arası çocuklarla yürütülen çalışmalar ve tüm araştırmacıların erişebileceği tam metinler çalışmaya dahil edilmiştir. Sadece özetleri okunabilen araştırmalar dahil edilmemiştir. Bu ölçütler sonucu tam metinlerine açık erişim yoluyla ulaşılabilen 135 çalışma araştırmaya dahil edilerek çalışma yürütülmüştür.

Verilerin toplanması

Arama motorlarından araştırmalar aranırken, üniversitelerin veya bir kurumun internet servis sağlayıcısı tercih edilmemiş, yerleşkeler dışında arama yapılmıştır. Bu araştırmalar makaleler, yüksek lisans tezleri ve doktora tezleri olarak dosyalarak verilerin toplanması tamamlanmıştır. Makaleler taranırken ilk başta 144 makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelerin okul öncesi eğitim alanı dışında olan, sadece özel gereksinimli çocuklarla yapılan ve açık erişimde olmayanları çıkarılmış ve toplam 67 makaleye ulaşılmıştır. Tezlerin toplanmasında ise tez tarama sayfalarında yer alan detaylı arama ölçütlerine, dahil edilme ölçütlerinde belirtilen arama ölçütleri dahil edilerek arandığından 68 teze ulaşılmış ve çalışmada incelenmiştir. Araştırmanın ölçütlerine uygun olmayan araştırmaların çıkarılmasıyla toplamda 135 araştırma bu çalışmanın verilerini oluşturmuştur. Bu çalışmalar dosyalanırken her bir çalışmaya bir kod (Örneğin; A1, A2, A3...) verilerek numaralandırılmış ve bilgisayar ortamında dosyalarak saklanmıştır.

Etik Onay

Araştırma, tüm araştırmacı ve okuyucuların erişimine açık olan araştırmaların doküman olarak incelendiği bir çalışma olduğundan etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

Verilerin analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde, betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Betimsel analizin tercih edilmesinin sebebi, elde edilen verileri başlıklar altında toplayarak açıklanmasına olanak sağlamasıdır. Betimsel analizle özetlenen verilerde fark edilmeyen durumlar ise içerik analiziyle daha da gözle görülebilir hale gelmektedir. İçerik analizinin temel mantığı benzer kavramları organize ederek yorumlanmasını sağlamak ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırmada iki analiz yönteminden de yararlanılmıştır.

İncelenen çalışmalar, dokuz araştırma sorusu bağlamında analiz edilebilmesi için Microsoft Excel’de

oluşturulan ve araştırma sorularına ilişkin sütunlardan oluşan bir tablo oluşturulmuştur. Bu tabloda araştırmaların yayın türü, yayın yılı, yayın dili, yöntemi, yazar sayısı, yazarların uzmanlık alanları, ilişkili konular, örneklem çeşidi, kullanılan ölçekler ve veri analiz yöntemlerine yer verilmiştir. Tüm makale ve tezler araştırmacı/lar tarafından tek tek okunarak tablodaki ilgili sütunlar altına araştırmalara ilişkin bilgiler yazılmıştır. Tüm kayıtlar tamamlandıktan sonra hesaplamalar yapılarak verilere ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) değerlerinin yer aldığı tablolar oluşturulmuştur. Bu şekilde elde edilen araştırma bulguları daha sonra yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları araştırma soruları doğrultusunda dokuz başlık altında aşağıda sunulmaktadır.

Araştırmaların yayın türüne ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, betimsel analiz yoluyla araştırma türlerine göre gruplandırılmış ve buna ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaların Türlerine Göre Dağılımı

Araştırma Türü	f	%
Makale	67	49.63
Yüksek Lisans Tezi	56	41.48
Doktora Tezi	12	8.89
Toplam	135	100

Tablo 1’e göre incelenen 135 araştırmanın 67’sinin (%49.63) makale, 56’sının (%41.48) yüksek lisans tezi ve 12’sinin (%8.89) doktora tezi olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların en çok toplam 68 araştırma ile tez türünde (%50.37) olduğu, tezlerin çoğunluğunu yüksek lisans tezlerinin (%41.48) oluşturduğu belirlenmiştir.

Araştırmaların yayınlanma yıllarına ilişkin bulgular

Araştırmaların yayınlanma yıllarının dağılımı incelenmiş ve yapılan betimsel analiz bulguları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Yıllar	f	%
2024	11	8.15
2023	22	16.30
2022	16	11.85
2021	7	5.19
2020	9	6.67
2019	17	12.59
2018	8	5.93
2017	6	4.44
2016	8	5.93
2015	5	3.70
2014	7	5.19
2013	6	4.44
2012	3	2.22
2011	4	2.96
2010	1	0.74
2009	3	2.22
2008	2	1.48
TOPLAM	135	100

Tablo 2'ye göre okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileriyle ilgili yapılan araştırmalardan veri tabanları üzerinden ulaşılabilen ilk araştırmaların 2008 yılında yapılan iki araştırma olduğu belirlenmiştir. 2008-2024 yılları arasında en çok araştırma yayımlanan yılın 22 (%16.30) araştırmayla 2023 yılı olduğu görülmektedir. Bunu takip eden yılların 17 (%12.59) araştırmayla 2019 yılı ve 16 (%11.85) araştırma ile 2022 yılı olduğu anlaşılmaktadır. En az araştırma yayımlanan yıl ise bir araştırma ile 2010 yılıdır. Konuya ilişkin araştırmalarda 2018 yılından sonra bir artış görülmektedir.

Araştırmaların yayın dillerine ilişkin bulgular

Bir diğer araştırma sorusu doğrultusunda araştırmaların yayımlandıkları dillerin dağılımı incelenmiş ve yapılan betimsel analiz bulguları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmaların Yayın Dillerine Göre Dağılımı

Yayın dili	f	%
Türkçe	120	88.89
İngilizce	15	11.11
Toplam	13	100

Tablo 3'e göre araştırmaların 120'sinin (%88.89) Türkçe, 15'inin (%11.11) ise İngilizce dilinde yayımlandığı belirlenmiştir. Türkçe dilinde yayınlanan çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaların yazar sayılarına ilişkin bulgular

Araştırmaların yazar sayısına göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaların Yazar Sayısına Göre Dağılımı

Yazar Sayısı	f	%
Tek Yazarlı	79	58.52
İki Yazarlı	34	25.19
Üç Yazarlı	16	11.85
Dört Yazarlı	2	1.48
Beş Yazarlı	2	1.48
Altı Yazarlı	2	1.48
Toplam	135	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaların en çok 79 araştırma ile tek yazarlı (%58.52) araştırmalar olduğu görülmektedir. Birçok araştırmacının katılımı ile yapılan araştırmaların ise en fazla altı yazarlı olduğu, ancak az sayıda araştırmacının (%1.48) çok yazarlı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmalardaki yazarların uzmanlık alanlarına ilişkin bulgular

Araştırmada, araştırmacıların uzmanlık alanlarına göre dağılımları incelenmiştir. Buna göre yazar sayısından bağımsız olarak araştırmalara hangi uzmanlık alanlarının ilgi duyduğunun belirlenmesi için Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5. Yazarların Uzmanlık Alanlarına Göre Araştırmaların Dağılımı

Yazarların Alanları	f	%
Okul Öncesi Eğitim	74	54.82
Çocuk Gelişimi	27	20
Psikoloji	8	5.93
Çocuk Gelişimi-Okul öncesi Eğitim	6	4.45
Özel Eğitim	5	3.70
Hemşirelik	4	2.96
Eğitim Bilimleri	4	2.96
Okul Öncesi-Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2	1.48
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2	1.48
Okul Öncesi Eğitim-Eğitim Bilimleri	1	0.74
Çocuk Gelişimi-Psikoloji-Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1	0.74
Okul Öncesi Eğitim-Çocuk Gelişimi-Psikoloji	1	0.74
Toplam	135	100

Tablo 5 incelendiğine akran ilişkileri üzerine yapılan araştırmalara toplam 74 araştırma ile en çok okul öncesi eğitim (%54.82) alanındaki uzmanların katkı sunduğu, bunu 27 araştırma ile çocuk gelişimi (%20) uzmanlarının takip ettiği görülmüştür. Okul öncesinde akran ilişkileri üzerine çalışan diğer araştırmacıların psikoloji, özel eğitim, hemşirelik, eğitim bilimleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarından uzmanlar oldukları belirlenmiştir. Bazı çok yazarlı araştırmaların farklı disiplinlerdeki araştırmacıların bir araya gelmesiyle yürütüldüğü görülmüştür. Ancak farklı disiplinlerdeki araştırmacıların birlikte yaptığı çalışmaların sayısının, alan uzmanlarının birlikte yaptığı çalışmalara oranla daha az olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmalarda ele alınan konulara ilişkin bulgular

Araştırmada, okul öncesi eğitimde akran ilişkileri konusundaki araştırmalarda ele alınan konuların dağılımı incelenmiştir. Yapılan içerik analizi bulguları, araştırmaların bir kısmının aynı anda farklı konuları içermesi nedeniyle oldukça fazla konu çeşitliliği olduğunu göstermiştir. Bu konular belirli temalar altında toplanarak Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırmaların Konularına Göre Dağılımı

Temalar	Kategoriler	f	%
Akran ilişkileri	Akran şiddeti/zorbalığı	39	19.80
	Akran ilişkilerini etkileyen demografik değişkenler	14	7.11
	Oyun becerileri	12	6.09
	Akran ilişkilerine yönelik eğitim programı değerlendirme	11	5.58
	Okula uyum	12	6.09
	Akran kabulü	5	2.54
Gelişim	Sosyal beceriler	34	17.26
	Duygusal beceriler (mizaç, duygusal zekâ, bağlanma, psikolojik sağlamlık, bilinçli farkındalık, benlik algısı)	16	8.12
	Kaynaştırma öğrencileri	16	8.12
	Öz düzenleme	8	4.06
	Bilişsel gelişim (işlem becerileri, zihin kuramı)	3	1.52
	İlkokula hazırbulunuşluk	1	0.51
Aile içi ilişkiler	Ebeveyn tutumu	7	3.55
	Anne-Baba-çocuk ilişkisi	4	2.03
	Boşanmış aileler	2	1.02
	Ebeveyn cinsiyet rolleri	2	1.02
	Kardeşler arası ilişkiler	2	1.02
Öğretmenle ilişkiler	Öğretmen-çocuk ilişkisi	4	2.03
	Öğretmen-ebeveyn ilişkisi	2	1.02
Diğer	Çocuk ve medya	2	1.02
	Çocuk resimleri	1	0.51
Toplam		197	100

Tablo 6'ya göre araştırmalarda ele alınan konular, toplam beş tema altında toplanmıştır. Bu konular ele alınma sıklığına göre akran ilişkileri, gelişim, aile içi ilişkiler, öğretmenle ilişkiler ve diğer şeklinde gruplandırılmıştır. Araştırmalarda en çok 39 araştırma ile akran şiddeti/zorbalığı (%19.80) ve 34 araştırma ile sosyal beceriler (17.26) konularının ele alınmış olması dikkat çekmektedir. Öğretmen-çocuk ve öğretmen-ebeveyn ilişkilerinin ele alındığı çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Araştırmalarda toplam 197 konunun ele alınmasındaki temel sebep araştırmaların aynı anda farklı konuları da içermesinden kaynaklanmaktadır.

Araştırmaların yöntemlerine göre bulgular

Bir diğer araştırma sorusu doğrultusunda araştırmaların yöntemlerine göre dağılımı incelenmiştir. Betimsel analiz bulguları doğrultusunda oluşturulan Tablo 7, araştırmaların yöntemlerine ilişkin dağılımları göstermektedir.

Tablo 7. Araştırmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	f	%
Nicel	107	79.26
Nitel	18	13.33
Karma	10	7.41
Toplam	135	100

Tablo 7'ye göre araştırmaların en fazla 107 araştırma (%79.26) ile nicel yöntemde yürütüldüğü belirlenmiştir. Nicel araştırma kapsamında 99 araştırmada (%73.33) tarama, beşinde deneysel (%3.70), üç araştırmada ölçek

geliştirme (%2.23) yöntemi ile çalışılmıştır. Nitel araştırmalar 18 araştırma (%13.33) ile sınırlıdır. Araştırmalar içerisinde en az 10 araştırma ile karma araştırmalar (%7.41) bulunmaktadır.

Araştırmaların örneklem çeşidine göre bulgular

Araştırmaların örneklem çeşidine göre dağılımına ilişkin yapılan betimsel analiz bulguları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaların Örneklem Çeşidine Göre Dağılımı

Örneklem Çeşidi	f	%
Sadece çocuk	81	60.00
Çocuk ve öğretmen	14	10.37
Öğretmen	13	9.63
Ebeveyn ve çocuk	7	5.19
Doküman analizi	7	5.19
Ebeveyn, çocuk ve öğretmen	6	4.44
Ebeveyn	2	1.48
Ebeveyn ve öğretmen	2	1.48
Ebeveyn, kardeş ve çocuklar	1	0.74
Çocuk ve anne	1	0.74
Çizgi film	1	0.74
Toplam	135	100

Tablo 8'e göre araştırmaların 81'inin (%60.00) örneklemini sadece çocuklardan oluşmaktadır. Çocuk ile öğretmenlerden oluşan örneklem 14 (%10.37) araştırmada, öğretmenlerden oluşan örneklem 13 (%9.63) araştırmada yer alırken 7'sinde (%5.19)

ebeveynler ve çocuklar birlikte yer almakta, 7'si (%5.19) doküman analizine dayanmaktadır.

Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Analiz edilen araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı ile ilgili betimsel ve içerik analizi

bulguları Tablo 9'de gösterilmiştir. Veri toplama araçlarının dağılımı incelenirken sadece çocukların akran ilişkilerine ve sosyal gelişim ile ilgili olan ve akran ilişkilerine yönelik becerileri ölçmek için kullanılmış olan veri toplama araçlarının dağılımına bakılmıştır.

Tablo 9. Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Ölçme Aracı Türü	Ölçme araçları	f	%
Ölçek	Ladd Profilet Çocuk Davranış Ölçeği	38	24.20
	Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği	25	15.92
	Selçuk Akran İlişkileri Değerlendirme Ölçeği	8	5.10
	Penn Etkileşimli Oyun Ölçeği	7	4.46
	Resimli Sosyometri Ölçeği	7	4.46
	Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği	5	3.18
	5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Ölçeği	4	2.55
	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	4	2.55
	Akran Tepki Testi	3	1.91
	Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği	3	1.91
	Zorba ve Kurban Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği	3	1.91
	Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği	2	1.27
	Ahlaki Değer Yapısını Belirleme Ölçeği	2	1.27
	Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği	2	1.27
	Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği	2	1.27
	Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	2	1.27
	Okul Öncesinde Akran İlişkileri Ölçeği	2	1.27
	Oyuncak Öykü Tamamlama Testi	2	1.27
	Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeği	2	1.27
	Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği	1	0.64
	Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği	1	0.64
	Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği	1	0.64
	Akran Şiddetini Uygulama Ölçeği	1	0.64
	Oyun Davranışları Değerlendirme Ölçeği	1	0.64
	Zorba ve Kurban Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği	1	0.64
	Problem Davranışlar Ölçeği	1	0.64
	Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi	1	0.64
	Drexel Erken Çocukluk Davranış Değerlendirme Ölçeği	1	0.64
	Sosyal Duygusal İyi Oluş Psikolojik Sağlamlık Ölçeği	1	0.64
	Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği	1	0.64
	Okul Öncesi Dönem Çocukları Okul/Sınıf Değerlendirme Anketi	1	0.64
	Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu	1	0.64
	Çocuk Davranış Listesi	1	0.64
	Problem Çözme Becerisi Ölçeği	1	0.64
	Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı	1	0.64
	Okul Öncesi Dönemde Sosyal Etkileşim Uygulamaları Ölçeği	1	0.64
	Güvenli Yer Senaryoları Testi	1	0.64
	Resimli Sosyometri	1	0.64
	Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği	1	0.64
Görüşme	Görüşme Soruları	11	7.01
Gözlem	Akran Zorbalığı Gözlem Formu	1	0.64
	Yapılandırılmış Oyun Etkinliği Kayıt Formu	1	0.64
	Akran ilişkileri yarı yapılandırılmış gözlemleri	1	0.64
TOPLAM		157	100

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmalarda ölçme aracı olarak en çok ölçeklere (%91.08) en az ise gözlemlere (%1.91) başvurulduğu görülmüştür. Aynı zamanda araştırmada çocukların akran ilişkilerini belirlemek için kullanılan ölçekler arasında en çok toplam 38 araştırma (%24.20) ile "Ladd Profilet Çocuk Davranış Ölçeği"den

yararlandığı görülmektedir. Bu ölçeği 25 araştırmada (%15.92) kullanılan "Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" takip etmektedir. Bazı araştırmalarda birden fazla ölçekten yararlanılmıştır. Bu araçlardan sadece akran ilişkileri ile ilgili olanları ölçme araçları dağılımında incelendiği için incelenen toplam araştırma sayısı ile ölçme aracı sayıları

arasında farklılık oluşmuştur. Bazı araştırmalarda özellikle çocukların akran ilişkileri, akran zorbalığı, çocukların davranış biçimleri, sınıfta gösterdikleri sosyal beceriler, sosyal konumlarının belirlenmesi gibi akranlar arası becerilerini ölçen ölçekler birlikte kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma okul öncesi eğitimde akran ilişkileri konusunda Türkiye’de yapılmış araştırmaların incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında 135 çalışmaya ulaşılmış ve dokuz araştırma sorusu doğrultusunda bu araştırmalar analiz edilmiştir.

Araştırmalar incelendiğinde 2008-2024 yılları arasında Türkiye’de okul öncesi eğitimde akran ilişkileri ile ilgili yapılmış toplam 135 çalışmaya ulaşılmış, bu çalışmaların en çok makale (%49.63) türünde yürütüldüğü saptanmıştır. Tez türleri kendi içerisinde incelendiğinde yüksek lisans tezlerinin (%41.48), doktora tezlerinden (%8.89) daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En az doktora tezi türünde çalışılmış olması, Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında doktora programlarının sayısının, yüksek lisans programlarına oranla daha az olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Makale olarak yapılan çalışmaların bir kısmının lisansüstü araştırmaların makalesi olduğu düşünüldüğünde makale türündeki araştırmaların sayısının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmaların yayınlandığı yıllara göre dağılımları incelendiğinde, akran ilişkileri ile ilgili olarak Türkiye’de ilk araştırmaların 2008 yılında, Gülay (2008) ile Çorbacı Oruç (2008) tarafından yapılmış iki çalışma olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların genel olarak 2016 yılı sonrasında arttığı saptanmıştır. Konuya ilişkin yapılan yayın sayısındaki artışta, 2016 yılı ve sonrasında akran ilişkilerinin araştırılmasına daha fazla önem verilmeye başlanmasının ve bu konunun daha çok gündeme gelmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte ülkemize gelen mülteciler dolayısıyla toplumda yaşanan değişimlerin incelenmeye başlanması, okul öncesi dönemdeki çocukların da akran ilişkilerine dair araştırma konularına eğilimin artması, 2020 yılında yaşanan pandemi dönemindeki sosyal izolasyonların çocuk davranışlarında ve çocukların akran ilişkileri üzerinde ne tür etkileri olduğuna dair merakın oluşmasının, bu konular hakkındaki araştırma sayılarındaki artışa neden olduğunu düşündürmektedir. Sonuçlar incelendiğinde en çok 2023 yılında (22 çalışma) çalışma yapıldığı, en az çalışmanın ise 2010 yılında (bir çalışma) yapıldığı ortaya çıkarılmıştır. Yapılan bu çalışmalar ile okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin geliştirilmesinin, çocukların tüm gelişim alanlarını doğrudan veya dolaylı yoldan etkilediği, gelecek yaşamlarındaki ilişkileri için gerekli becerilere temel hazırladığı kanıtlanmıştır (Acar, Rudasill, Molfese, Torquati ve Prokasky, 2015; Olcay, 2008; İleri, 2019; Ağcabay, 2022). Ancak yine de konunun önemi ve erişilebilen çalışmaların etki alanı düşünüldüğünde Türkiye’de yapılmış çalışmaların sayısı yetersiz bulunmuştur. Yaşamın ilerleyen yıllarında kurulacak ilişkilerin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin gelişimi üzerinde araştırmalar yapmak oldukça önemlidir. Özellikle içinde

bulduğumuz çağın, önceki çağlara oranla çocukların etkileşim alanlarında gözle görülür değişimlere neden olması ve çocukların oyun türlerinin giderek bireysel ve dijital oyunlara dönüşmesi, akran ilişkilerini etkilemektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda çocukların akranlar arası ilişkilerini geliştirmek, akranlarıyla işbirlikli çalışmalarını desteklemek ve sosyal becerilerini geliştirmek, sonraki eğitim kademelerinde ve yetişkinlikte kuracakları ilişkilere temel oluşturacaktır. Bu nedenle konu ile ilgili yapılacak çalışmaların, okul öncesi eğitimde akran ilişkilerini çok boyutlu ele alınması, alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

Yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunun Türkçe dilinde (%88.89) yayınlandığı belirlenmiştir. Bu durumun önemli bir sebebinin tez çalışmalarının yoğunlukta olmasından, makalelerin ise Türkçe dergilerde yayınlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmaların ulusal ve uluslararası çerçevede daha fazla okuyucuya ulaşabilmesi, akran ilişkileriyle ilgili konuların daha fazla gündemde tutulması ve daha fazla araştırmacıya ulaşarak daha önce çalışılmamış konularda farkındalık oluşturulabilmesi açısından farklı dillerde yayınlar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmaların yazar sayıları incelendiğinde çoğunlukla çalışmaların tek yazarlı yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun tezlerden oluşmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Çok yazarlı araştırmaların sayısının az olduğu görülmüştür. Ancak 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken en önemli becerilerinden biri de güçlü sosyal ve kültürlerarası ilişkilerle etkili çalışmalar yürütülebilmesidir (Şahin, 2022). Çok yazarlı araştırmalarda araştırmacıların birlikte ekip çalışması yürütmesi: araştırmaların planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlaştırılması aşamalarının daha verimli biçimde yürütülmesini kolaylaştırırken, farklı bakış açılarıyla içinde bulunduğumuz bilgi ve hız çağında hızlı üretime katkı sağlanabilmektedir.

Çok yazarlı araştırmaların 11’inin (%8.15) farklı disiplinlerden araştırmacıların birlikte çalışmasıyla yürütüldüğü saptanmıştır. Akran ilişkilerinin çok boyutlu değerlendirilebilmesi için konunun farklı bağlamlarda ele alınması ve derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Bu şekilde Türkiye’deki alan yazına akran ilişkileri konusunda daha detaylı bilgiler sunulabilecektir. Farklı disiplinlerden araştırmacıların konuya farklı bakış açıları sunacağı düşünülmektedir. Örneğin, her ne kadar akran ilişkileri kendi içinde yapılan ve incelenen süreçler olsa da yapılan birçok araştırma (Erdoğan, 2019; Karabulut, 2016; Şahin, 2015;) ailelerin akran ilişkilerini etkilediğini göstermektedir. Bu durumun, aileler ile akranların oluşturduğu iki ayrı toplumsal sistemin, çocuğun gelişimini benzer yönlerden destekleyerek birbirini tamamlayabileceği ya da bu sistemlerden birinin yapmadığını diğersinin telafi edeceği görüşünden (Ladd ve Petit, 2002; Song, 2006) kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu iki yapının birbiri üzerindeki etkisini ve öğrenme davranışları ile ilişkisini araştırmada psikoloji, eğitim bilimleri, okul öncesi, çocuk gelişimci veya tıp alanındaki

araştırmacıların bir arada çalışması, konunun derinlemesine incelenmesine önemli katkılar sunacaktır.

Araştırmada, akran ilişkileri ile ilgili yapılan çalışmaların pek çok konu ile ilişkilendirilerek araştırıldığı ortaya konmuştur. Buna göre yapılan çalışmalar akran ilişkileri (Gültekin Akduman, 2012; Salı, 2014; Gülay Ogelman ve Sonakin, 2020; Ural, Gültekin Akduman ve Şepitçi Sarıbaş, 2022), gelişim (Özmen, 2013; Pazarbaşı, 2019; Yeğen, 2019; Aydoğdu, 2022; Toplu, 2022), aile içi ilişkiler (Önder, 2016; Can, 2017; Erdoğan, 2019; Uğur-Ekşi, 2022), öğretmenle ilişkiler (Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Yalçıntaş Sezgin, 2018; Ezmeci, Akgül ve Akman, 2020; Sayan Korkutata, 2020) ve diğer olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Araştırmaların en çok akran ilişkilerini akran şiddeti/zorbalığı, akran ilişkilerini etkileyen demografik etmenler, akranlarla oynanan oyunlardaki beceriler, akran ilişkilerine yönelik hazırlanmış eğitim programlarının uygulanması değerlendirilmesi, okula uyum davranışları ve akran kabulü bağlamlarında ele alındığı ve bu bağlamlarda en çok çalışılan konunun akran şiddeti/zorbalığı (%19.80) olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitim ortamları, çocukların akranlarıyla sosyal etkileşime girdiklerinde çeşitli zorluklarla karşılaştıkları, ev ortamı dışında aile bireylerinden uzak kaldıkları ilk ortamdır (Saracho, 2017a). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuklar, çoğunlukla sınıfta vakit geçirmeleri nedeniyle sınıflarındaki akranları tarafından zorbalık davranışlarına maruz kalmaktadırlar (Tepetaş ve diğerleri, 2010). Zorbalık, küçük çocukların sahip oldukları, güvenli bir ortamda korkusuzca öğrenme hakları üzerinde olumsuz etkileri olabilen uluslararası bir sorundur (Saracho, 2017b). Bu nedenle okullarda zorbalık, üzerine düşünülmesi, araştırmalar yapılması, müdahale programlarının geliştirilmesi ve çocukların zorbalığa uğramasının önlenmesi, üzerinde durulması gereken bir konu olarak görülmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim alan çocuklar arasında zorbalık davranışlarını etkili bir şekilde yönetebilmeleri ve önleyebilmeleri için öğretmenlere eğitim verilmesine ve bu eğitimlerin değerlendirilmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Kayıran, 2023).

Araştırma sonucuna göre yapılan çalışmalarda en fazla nicel (%79.26) araştırma yöntemi, en az ise karma (%7.41) yöntem kullanılmıştır. Nitel (%13.33) yöntem de neredeyse karma yöntem kadar az başvurulmuştur. Bir diğer araştırma sonucuna göre, incelenen çalışmaların 99'unun tarama modeliyle yapıldığı, en az çalışmaların ise deneysel araştırmalar ile ölçek geliştirme çalışmaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama ve değerlendirme kolaylığı sağlaması nedeniyle nicel araştırmalara eğilimin daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada, incelenen çalışmalardaki örneklemelerde çocuklar, öğretmenler, ebeveynler, doküman analizi, çizgi filmler ve bakıcı anneler katılımcı olmuşlardır. Her ne kadar araştırmalarda en çok çocuklar katılımcı olsa da uygulanan ölçme araçları incelendiğinde araştırmaların öğretmen algısı veya ebeveyn algısı üzerinden çocukların değerlendirilmesine dayalı olduğu saptanmıştır. Bu nedenle çocukların gözlenmesi,

çocuklarla görüşmelerin yapılmasına dayalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

İncelenen çalışmalarda çocukların akran ilişkilerini inceleyen çok sayıda ölçme aracı kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmaların büyük bir çoğunluğunda ölçme aracı olarak ölçekler kullanılmıştır. En yaygın kullanılan ölçek ise Türkçe'ye uyarlaması çeşitli araştırmalar (Ergene, Demirtaş-Zorbaz, Kurt ve Özer, 2018; Gülay Ogelman ve diğerleri, 2015) ile yapılan ve geçerli-güvenilir bir ölçek kabul edilen "Ladd Profilet Çocuk Davranış Ölçeği" dir. Bu ölçekte çocukların sınıf içinde göstermiş oldukları davranış türlerine yönelik maddeler bulunmaktadır. Bu ölçekten sonra en sık kullanılan ölçek "Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği"dir. En sık araştırılan konunun akran zorbalığı olmasının, bu ölçeğin de sıklıkla kullanılmasına neden olduğu düşünülmektedir. Araştırmada Türkiye'de geliştirilen ölçeklerin sınırlı olduğu dikkat çekmiştir. Yapılan araştırmalarda ölçme aracı olarak gözlem ve görüşmelere oldukça az yer verilmiştir. Bunun nedeninin gözlem ve görüşmelerin kullanıldığı çalışmalarda daha fazla emek ve zaman harcanmasından dolayı araştırmacıların zaman ekonomisi sağlamak amacıyla bu yöntemleri daha az tercih ettikleri düşünülmektedir.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda yapılacak araştırmalara yönelik olarak şu öneriler sıralanabilir:

- Akran ilişkilerinin çok boyutlu bakış açısıyla incelenebilmesi ve yorumlanabilmesi için bu konuda daha fazla araştırma yapılması ve çalışmalarda farklı disiplinlerden araştırmacılarla çalışılması alan yazına önemli katkılar sağlayacaktır. Ayrıca çocukların akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik deneysel araştırmalar ile farklı bağlamlarda akran ilişkilerini ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuğun çevresindeki kişiler ile yapılacak derinlemesine görüşmeler ve çocukların uzun süreli sistematik gözlemlerinin olduğu nitel araştırmaların sayısının artırılması da konuya ilişkin bilinmeyenlerin aydınlatılmasına aracılık edebilir.
- Öğretmenlere çocukların akran zorbalığı davranışlarını daha doğru adımlarla önleyebilmeleri ve yönetebilmeleri için çeşitli eğitimler düzenlenmesi ve verilen eğitimleri değerlendirici araştırmalar yürütülmesi, çocuklar arasında sağlıklı akran ilişkilerinin kurulmasını destekleyebilir.
- Akran ilişkilerinin farklı disiplinler çerçevesinde incelenebilmesi için farklı alanlardaki araştırmacıların birlikte çalışmalar yapması, çocukların akran ilişkilerinin farklı boyutlarının daha derinlemesine incelenebilmesi ve değerlendirilebilmesi açısından alan yazına önemli katkılar sunabilir, bu ilişkilerin bilinmeyen yönlerini açığa çıkarabilir. Çocuğun bir bütün olarak ele alınmasında gelişimsel, sosyal, duygusal, bilişsel ve psikolojik açılardan farklı değişkenler bağlamında değerlendirilmesini sağlayabilir.
- Akran ilişkilerine dair daha derinlemesine araştırma yapılması adına nitel ve karma yöntemler kullanılarak çalışmalar yürütülmesi bu alanda daha kapsamlı bilgilerin gün ışığına çıkmasını sağlayabilir. Ayrıca

deneysel yöntemlere de başvurulması akran ilişkilerinin farklı boyutlarının keşfedilmesi açısından önemli katkılar sunabilir.

- Aileler ile akranların oluşturduğu sistemlerin ilişkisel bağlamlarda incelenmesine yönelik daha çok araştırma yapılmasına; bu araştırmaların karma desenli ve derinlemesine nitel araştırma türlerinde yürütülmesiyle aileler ile akran ilişkileri bağlamlarının açıklanması alan yazına katkılar sağlayacaktır. Bunun yanında ailelerin ve öğretmenlerin, çocukların akran ilişkilerinin gelişimini desteklemek için ne tür uygulamalar yaptığı, aile eğitimi ve aile katılımında bu konunun ne derece yer aldığı, gerekli bilgiye sahip olup olunmadığı, karşılaşılan herhangi bir soruna nasıl müdahale edildiği veya çocuk esirgeme kurumlarındaki çocukların akran ilişkilerinin gelişimini kurum ortamının nasıl etkilediği üzerine araştırmalar yapılması da önemlidir.
- Alanyazında çocukların gözlemlenmesi, çocuklarla görüşülerek algıları üzerinden değerlendirmelerin yapılmasına dayalı araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.
- Türk çocuklarına ve Türk kültürüne özgü nitelikleri içeren ve akran ilişkilerini farklı bağlamlarda değerlendirmeyi sağlayan ölçme araçlarının geliştirilmesine de ihtiyaç vardır.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

“Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Akran İlişkileri Üzerine Yapılan Araştırmaların Sistematik İncelemesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılan tüm etik ihlallerde “Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazarlara ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazarları tarafından taahhüt edilmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında çalışmanın yayınlanmasında potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkı Oranı

Her iki yazar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Fon Bildirimi

Çalışmanın hazırlanması, uygulanması ve yayımlanması için herhangi bir kurum ya da kuruluştan fon alınmamıştır.

Veri Paylaşım Bildirimi

Veriler sorumlu yazardan makul talep üzerine temin edilebilir.

Etik Onayı

Araştırma olgu çalışması veya herhangi bir katılımcı grubu üzerinde yapılmış çalışma olmadığından, tüm

araştırmacı ve okuyucuların erişimine açık olan araştırmaların doküman olarak kullanıldığı ve incelendiği bir çalışma olduğundan etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

Yayın İzni

Yazarlar çalışmanın yayınlanmasını onaylarlar.

Ethical Statement of the Study

It has been undertaken by the authors of this study that the scientific, ethical and citation rules have been followed in the writing process of the study titled “Peer Relations in Preschool Education in Turkey: A Systematic Review of Research”; no falsification has been made on the collected data, “Academia Journal of Educational Research and Editor” has no responsibility for any ethical violations to be encountered, all responsibility belongs to the author (s) and the study has not been sent to any other academic publication environment for evaluation.

Conflict of Interests

There is no potential conflict of interest between the authors in the publication of the study.

Author Contribution

Both authors contributed equally to the study.

Funding

The authors did not receive support from any organization for the submitted work.

Data Availability

Data are available upon reasonable request from the corresponding author.

Ethical Approval

Since the research is not a case study or a study conducted on any participant group, and since it is a study in which researches that are open to the access of all researchers and readers are used and examined as documents, ethics committee permission was not required.

Consent for publication

The publication of this study has been approved by all authors.

Kaynaklar

- Acar, I. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J., & Prokasky, A. (2015). Temperament and preschool children’s peer interactions. *Early Education and Development*, 26(4), 479-495. doi: 10.1080/10409289.2015.1000718
- Ağcabay, B. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden 5 – 6 yaş çocuklarının sosyal duygusal yeterlilik düzeyleri ile akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 755656).
- Akkaya Ersan, G. (2014). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 377655)

- Aydoğdu, F. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ile okula uyumları arasındaki ilişkide öz düzenleme becerilerinin aracılık rolü. *Eğitim ve Bilim*, 47(212), 177-195. doi: [10.15390/EB.2022.11353](https://doi.org/10.15390/EB.2022.11353)
- Bayşaran, M. ve Aksoy, A. B. (2020). Okul öncesi dönemde okul hazır bulunuşluğu: sistematik bir derleme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1122-1166.
- Bayhan, S. ve Artan, G. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayhan, P. ve Öz, N. (2018). 3-6 yaş arasındaki çocuklarda benlik algısı, öz saygı ve öz yeterliliğin ebeveyn tutumu ve akran kabulü ile ilişkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 34- 53.
- Can, D. (2017). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkileri ve benlik algılarının baba katılım boyutlarına göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 486377).
- Çeri, N. (2019). *5-6 yaş çocukların resimlerine akran ilişkilerinin yansımaları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 557531).
- Çorbacı Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 235709).
- Çulhaoğlu İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 230596).
- Erdoğan, Ö. (2019). *5-6 yaş grubu çocuklarda ebeveyn tutumlarının akran ilişkilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 589182).
- Ergene, T., Demirtaş-Zorbaz, S., Kurt, D. G., ve Özer, A. (2018). Çocuk davranış ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *İlkoğretim Online*, 17(4), 1960-1971.
- Ezmeci, F., Akgül, E., & Akman, B. (2020). Çocukların oyunlarındaki akran etkileşimleri ve ortaya çıkan sorunlarda öğretmen müdahalelerinin incelenmesi. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 33(1), 67-86. <https://doi.org/10.19171/uefad.543694>
- Fernandes, C., Monteiro, L., Santos, A. J., Fernandes, M., Antunes, M., Vaughn, B. E., & Veríssimo, M. (2020). Early father-child and mother-child attachment relationships: contributions to preschoolers' social competence. *Attachment and Human Development*, 22(6), 687-704. doi: 10.1080/14616734.2019.1692045
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 230596).
- Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 104-121. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146297>
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 107-120.
- Gülay Ogelman, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal konumlarının aile değişkenlerine bağlı olarak incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), 213-230. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/254081>
- Gülay Ogelman, H., Körükçü, Ö., Sarıkaya, H. E., Güngör, H., & Ersan, C. (2015). Ladd ve Proffitt çocuk davranış ölçeği, akran şiddetine maruz kalma ölçeği ve resimli sosyometri ölçeği'nin dört yaş Türk çocukları için geçerlik güvenirlik çalışmaları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 109-129. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/711567>
- Gülay Ogelman, H., ve Güngör, H. (2015). Türkiye'deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 Yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 180-194. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183444>
- Gülay Ogelman, H. ve Güngör, H. (2022). Okul öncesi eğitim alanında 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış akran ilişkileri konulu tezlerin incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4(3), 658-680. doi: [10.47793/hp.1159015](https://doi.org/10.47793/hp.1159015)
- Gülay Ogelman, H. ve Sonakın, E. (2020). The effects of peer relations on social and emotional competence. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 9(4), 145-156.
- Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology* (24), 39-52. doi: [10.1348/026151005X68880](https://doi.org/10.1348/026151005X68880)
- İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 576317).
- Karabulut, N. (2016). *Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların akran ilişkileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 436724).
- Kayırın, D. (2023). Peer Bullying Experiences and Management Strategies of Preschool Teachers. *International E-Journal of Educational Studies*, 7(15), 648-656. doi: 10.31458/iejes.1336321
- Kolcu, Ş. (2014). *Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 377678).
- Korkmaz, T., Erkin, M. ve Atbaşı, Z. (2021). Akran zorbalığı kavramının lisansüstü tezlerde incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International TSPED*, 3(1), 1-19. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1659208>
- Ladd, G. W., and Petit, G. S. (2002). Parenting and the Development of Children's Peer Relationships. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting-Practical Issues In Parenting* (Second Edition, Vol. 5, pp.269-309) in. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Ladd, G. W. and Parke, R. D. (2021). Themes and Theories Revisited: Perspectives on Processes in Family-Peer Relationships. *Children*, 8(6), 507. doi: 10.3390/children8060507
- Lin, T. J., Chen, J., Justice, L. M., and Sawyer, B. (2019). Peer Interactions in Preschool Inclusive Classrooms: The Roles of Pragmatic Language and Self-Regulation. *Exceptional Children*, 85(4), 432-452. doi: 10.1177/0014402919828364
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. United States of America: Harvard University Press.
- Manaster, H. and Jobe, M. (2012). Supporting preschoolers' positive peer relationships. *Young Children*, 67(5), 12-17.
- Monks, C., Ortega Ruiz, R., and Torrado Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 28(6), 458-476.
- Olca, O. (2008). *Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve*

- problem davranışlarının analizi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 219202).
- Orçan, M. (2008). Sosyal gelişim. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 133-193) içinde. Maya Akademi: Ankara.
- Önder, S. (2016). *5 – 6 yaş çocukların bağlanma stillerinin akran ilişkilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 450108).
- Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 337681).
- Özmen, D. (2013). *5-6 Yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 337707).
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., & von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research and Method in Education*, 444–460. doi: [10.1080/1743727X.2020.1791815](https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815)
- Pazarbaşı, H. (2019). *Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 600007).
- Peker, A. (2023). *Resimli öykü kitaplarında yer alan akran ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 785514).
- Pırtık, Ş. (2013). *Boşanmış ve tam aileden gelen okul öncesi çocukların sosyal beceri ve akran tepkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 337710).
- Ringoot, A. P., Jansen, P. W., Kok, R., van IJendoorn, M. H., Verlinden, M., Verhulst, F. C., Bakermans-Kranenburg, M., & Tiemeier, H. (2022). Parenting, young children's behavioral self-regulation and the quality of their peer relationships. *Social Development*, 31(3), 715–732. doi: [10.1111/sode.12573](https://doi.org/10.1111/sode.12573)
- Salı, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216. doi: [10.14812/cufej.2014.020](https://doi.org/10.14812/cufej.2014.020)
- Saracho, O. N. (2017a). Bullying Prevention Strategies in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 453–460. doi: [10.1007/s10643-016-0793-y](https://doi.org/10.1007/s10643-016-0793-y)
- Saracho, O. N. (2017b). Bullying: young children's roles, social status, and prevention programmes. *Early Child Development and Care*, 187(1), 68–79. doi: [10.1080/03004430.2016.1150275](https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1150275)
- Sayan Korkutata, F. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 632565).
- Schneider, B. (2016). *Childhood friendships and peer relations: Friends and enemies*. New York: Routledge Taylor and Francis.
- Semiz, B. (2021). *Erken çocukluk dönemindeki öğretmenlerin akran desteği bağlamındaki iletişimleriyle sınıfılarında yer alan çocukların akran kavramına ilişkin çizimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 680327).
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Laghi, F., & Coplan, R. J. (2022). Exploring the Role of Play Behaviors in the Links between Preschoolers' Shyness and Teacher-Child Relationships. *Early Education and Development*, 33(2), 187–203. doi: [10.1080/10409289.2021.1885237](https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1885237)
- Song, S. Y. (2006). *The role of protective peers and positive peer relationships in scholl bullying: How can peers help?* (Doctoral thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3230059)
- Smetana, J. G., & Ball, C. L. (2018). Young children's moral judgments, justifications, and emotion attributions in peer relationship contexts. *Child Development*, 89(6), 2245–2263. doi: [10.1111/cdev.12846](https://doi.org/10.1111/cdev.12846)
- Sönmez, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 562759).
- Şahin, M., Aykaç, F. ve Demirağ, S. (2009). Anasınıfı öğretmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (17), ss. 1-16.
- Şahin, S. (2015). *Boşanmış ailelerden gelen okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ve akran ilişkilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 441332).
- Şahin, S. (2022). Sosyal ve kültürlerarası beceriler. S. Pekdoğan, G. Şengün, & M. Kanak (Eds.), *Eğitimde 21. yüzyıl becerileri* içinde (ss. 225-255). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Şahin, S. & Çalış Toktanış, N. (2021). A Research of Studies Conducted in Turkey Regarding the Social-Emotional Adjustment in Preschool. *Journal of History School* (53), 2800-2825. doi: [10.29228/joh.51065](https://doi.org/10.29228/joh.51065)
- Şahin, Ç. ve Karakuş, G. (2019). Katılımcıları seçme: evren örneklem. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s.179-216) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Şen, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 461489).
- Tanrikulu, I. (2020). Teacher reports on early childhood bullying: how often, who, what, when and where. *Early Child Development and Care*, 190(4), 489–501. doi: [10.1080/03004430.2018.1479404](https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479404)
- Taylor, C. (2015). Learning in early childhood: Experiences, relationships and 'learning to be.' *European Journal of Education*, 50(2), 160–174. doi: [10.1111/ejed.12117](https://doi.org/10.1111/ejed.12117)
- Tepetaş, G. Ş., Akgün, E., & Altun, S. A. (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1675–1679. doi: [10.1016/j.sbspro.2010.03.964](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.964)
- Toplu, M. (2022). Okul öncesi eğitimi alan çocukların etkileşimli akran ilişkilerinin sosyal beceriler üzerine etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi. (Erişim No. 722863).
- Uğur Ekşi, E. G. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden 4 yaş çocukların akran ilişkilerindeki davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 743277).
- Uludağ Kanbur, E. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının davranışsal ketlenmesi ve akran ilişkilerinde ebeveyn duyu sosyalleştirmesinin düzenleyici rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 825814).
- Ural, G., Gültekin Akduman, G., & Şepitci Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*(83), 323-342.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34(1), 13– 28.
- Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T. R., & Kinosh, J. (2019). Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education*

- Research Journal*, 27(2), 170–184. doi: 10.1080/1350293X.2019.1579545
- Yalçıntaş Sezgin, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin akran zorbalığı ilişkin algı ve görüşleri: zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (33), ss. 85-104. doi: [10.30794/pausbed.425988](https://doi.org/10.30794/pausbed.425988)
- Yeğen, T. (2019). *Okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkileri, duygusal ve davranışsal problemleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi. (Erişim No. 588469).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Yılmaz, S., Yılmaz, A., Karan, N. Atış, H., Atış, H. ve Aygün, H. (2023). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı üzerine güncel çalışmalarla ilgili bir içerik analizi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(117), 9134-9138. doi: 10.29228/sssj.72602
- Yüce, G. (2015). *Okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK TEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 391315).

A Study on the Effectiveness of the 'Special Child, Special Mother' Psychoeducation Program[#]

Erhan BOSTANCI^{1,a,*}, Hanife AKGÜL^{2,b}

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Balıkesir, Türkiye

²Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye

Research Article

Info

#This study is derived from the master's thesis titled "The effect of the psychoeducation program for increasing competence on the competence levels and problem solving skills of mothers with gifted children" completed at Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Educational Sciences.
*Corresponding author

History

Received: 19.08.2024

Accepted: 08.02.2025

Published Online: 30.04.2025



This paper was checked for plagiarism using intihal.net during the preview process and before publication.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the effect of a competency-enhancing psycho-educational program on the competency levels and problem-solving skills of mothers of gifted children. The program was designed to address specific problem areas identified through individual interviews with 159 parents of gifted children. A needs analysis was conducted to determine the challenges faced by families. Based on the identified problem areas, a 10-session psycho-educational program was developed. For the research, two groups of 20 mothers each were established through appropriate sampling methods, forming experimental and control groups. The experimental group received the 10-session psycho-educational program developed by the researcher. The study employed a Personal Information Form, the Parental Competency Scale for Mothers (PCSM), and the Interpersonal Problem Solving Inventory (IPSI) as measurement tools. Statistical analyses were performed using SPSS software. Mann Whitney U-test was used to compare the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups, while Wilcoxon test was used to compare the pre-test and post-test scores within each group. The analyses revealed that the competency-enhancing psycho-educational program significantly increased the parental competency levels and problem-solving skills of mothers in the experimental group. There were significant differences in both parental competency and problem-solving skills between the experimental and control groups, with the experimental group showing greater improvement. These findings suggest that the developed competency-enhancing psycho-educational program could be an effective intervention program for enhancing the competency levels of mothers of gifted children.

Keywords: Gifted, mother competency, problem solving skills, mother education program

Özel Çocuk Özel Anne Psikoeğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi[#]

Araştırma Makalesi

Bilgi

#Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan "Yetkinlik artırmaya yönelik psiko-eğitim programının özel yetenekli çocuğu olan annelerin yetkinlik düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 19.08.2024

Kabul: 08.02.2025

Yayınlanma: 30.04.2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce intihal.net yazılımı ile taranmıştır.

License



This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

ÖZ

Bu araştırma, özel yetenekli çocukların annelerinin beyan ettikleri problem alanlarına yönelik geliştirilen yetkinlik artırmaya yönelik psiko-eğitim programının, annelerin yetkinlik düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde öncelikle özel yetenekli çocuğa sahip 159 ebeveyn ile bireysel görüşmeler yapılarak ihtiyaç analizi çalışması yürütülmüş ve ailelerin yaşadıkları problem alanları belirlenmiştir. Belirlenen problem alanlarına yönelik 10 oturumluk psiko-eğitim programı geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında uygun örnekleme yöntemiyle 20'er anneden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna dahil edilen katılımcılara yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen 10 oturumluk bir psiko-eğitim programı yürütülmüştür. Araştırma kapsamında ölçme araçları olarak araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği (AEYÖ) ve Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE) kullanılmıştır. Çalışmanın analizlerine yönelik istatistiksel hesaplamalar SPSS 21 paket programı ile yapılmış olup deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Mann Whitney U-testi, deney ve kontrol gruplarında ön test, son test puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yetkinlik artırmaya yönelik uygulanan psiko-eğitim programının deney grubundaki annelerin ebeveyn yetkinlik düzeylerini ve problem çözme becerilerini artırdığı gözlemlenmiş olup annelerin hem ebeveyn yetkinlik düzeyi hem de problem çözme becerilerinde deney ve kontrol grubu son testlerinde deney grubu lehine bariz anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu bulgular; yetkinlik artırmaya yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının özel yetenekli çocuğa sahip annelerin yetkinlik düzeylerinin artmasında etkili bir müdahale programı olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenek, anne yetkinliği, problem çözme becerisi, anne eğitim programı

^a bostancii.erhan@gmail.com

^b <https://orcid.org/0009-0007-6082-9979>

^b hanifeakgul@comu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-8543-9343>

Atf: Bostancı, E. & Akgül, H. (2025). Özel Çocuk Özel Anne Psikoeğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 45-60. <https://doi.org/10.53506/egitim.1535585>

Cite: Bostancı, E. & Akgül, H. (2025). A Study on the Effectiveness of the 'Special Child, Special Mother' Psychoeducation Program. *Academia Journal of Educational Research*, 10(1), 45-60. <https://doi.org/10.53506/egitim.1535585>

Giriş

Kişilerin kendilerine yönelik inançları, literatürde "yetkinlik" kavramıyla ilişkilendirilmiştir (Bandura, 1986). Bu bağlamda, bireylerin kendilerine yönelik olumlu inançlarının yanı sıra hedeflerine ulaşabileceklerine dair güçlü bir inançlar geliştirerek yüksek yetkinlik düzeyine sahip olmaları, öz farkındalık düzeylerini artırmaktadır. Öz farkındalığın artışı, bireylerin daha huzurlu ve mutlu bir yaşam sürmelerine olanak sağlamaktadır (Demir, 2015). Yetkinlik kavramını daha ayrıntılı şekilde ele alan Bandura (1997), bu kavramı, bir kişinin belirli bir görevi amacına uygun şekilde yerine getirebileceğine dair algısı olarak tanımlamıştır. Ayrıca, yetkinliğin bilişsel, duygusal, motivasyonel ve karar verme süreçleri olmak üzere dört temel psikolojik işlevi etkilediğini belirtmiştir (Bandura, 1986). Ebeveyn yetkinliği kavramı, özellikle ebeveynlik becerilerinin gelişimini vurgulayarak, özel eğitim literatüründe önemli bir yer tutmaktadır çünkü özel yetenekli çocukların gelişimini ve başarısını desteklemek için ebeveynlerin rolü kritik öneme sahiptir ve bu kanı birçok araştırmacı tarafından desteklenmiştir (Kazdin, 1992; Yıldız, 2006; Bloomfield ve Kendall, 2012; Coşkun vd., 2019). Ancak bu bireylerin farklı gelişim özellikleri ve bilişsel performansları, sosyal ve duygusal alanlarda da farklı ihtiyaçlara işaret etmektedir. Özel yetenekli çocuklar, merak, hayal gücü, özgünlük, yaratıcılık, yoğunlaşma ve öğrenme sevgisi gibi özellikleriyle akranlarından belirgin şekilde ayrılmaktadır (Kontostavrou ve Drigas, 2019). Bu çocuklarda gelişim alanları arasındaki farklılıklar, özgün duygusal, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlara ve beraberinde gelen sorunlara yol açmaktadır (Saranlı ve Metin, 2012). Örneğin, Alsop (2003), 535 üstün zekalı çocukla yaptığı çalışmada kaygı, öz eleştiri, çevreye duyarlılık, kırılganlık, ani öfke ve depresyon gibi belirtilere rastlamıştır. Özel yetenekli çocuklar, yaşıtlarına kıyasla hem düşünme ve mukayese becerileri, güçlü bellek gibi bilişsel hem mükemmeliyetçi tutumlar gibi davranışsal hem de aşırı hassasiyet, yüksek farkındalık, gelişmiş ahlaki değerler gibi duygusal gelişimlerinde farklılıklar göstermektedir (Kontostavrou ve Drigas, 2019). Bu farklılıklar, onların özelleşmiş ihtiyaçlara sahip olmalarına ve ebeveynlerin bu ihtiyaçlara uyum sağlama biçimlerinin de farklılaşmasına yol açmaktadır. Gökalp (2018), yaptığı araştırmada ebeveynlerin %69,5'inin, çocuklarının hayatı sorgulamaya yönelik sorularına yetersiz kaldıklarını belirttiğini tespit etmiştir. Ebeveynlerin, çocuklarının geleceğine dair gerçekçi hedefler belirleme ve onları yönlendirme konusunda da zorlandıkları görülmüştür. Anne babaların çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerini sağlıklı bir şekilde destekleyebilmeleri için karşılaştıkları problemleri çözebilme becerisine sahip olmaları, yani problem çözme becerileri gelişmiş bireyler olmaları gerekmektedir (Kazdin vd., 2010). Problem çözme, bireyi istenen sonuca götürececek bilgiyi elde etme ve bu bilgiyi kullanarak hedefe ulaşma sürecidir (Khademi, 2016). Problem çözme becerisi, bireylerin yaşamları boyunca ihtiyaç duydukları ve sosyal ve psikolojik uyumları için hayati önem taşıyan bir beceridir. Kişilerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri ve bu konudaki

yeteneklerine inanmaları, başarılı bir problem çözme sürecinin belirleyicisidir (Kruger, 1997). Ebeveynlerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemler, baş etme becerilerine göre çözülebilir veya krize dönüşebilir. Özel yetenekli çocuk ve ebeveyn arasında yaşanan krizler, her ikisinin de duygusal durumunu ve çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilir (Shookohi Yekta vd., 2011). Özel yetenekli çocukların benzersiz ihtiyaçlarını karşılamak için, annelerin disiplin, zaman yönetimi, duygusal destek, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi alanlarda yüksek ebeveynlik yetkinliğine sahip olmaları son derece önemlidir. Bu beceriler, çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için kritik rol oynar. Örneğin, disiplin becerisi sayesinde anneler, çocuklarının ödevlerini zamanında ve düzenli olarak tamamlamalarını sağlayabilir ve öğrenmelerine daha fazla odaklanmalarına yardımcı olabilirler. Zaman yönetimi becerisi, çocuklarının öğrenme sürecini planlamalarına ve vakitlerini verimli bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir. Yaratıcı düşünme becerisi, çocukların sorunlara yeni ve farklı bakış açılarıyla yaklaşmalarına ve daha özgün çözümler üretmelerine imkan tanır (Morawska ve Sanders, 2009). Bireyler problem çözme becerisini öğrenebilirler ve bu beceri aile içi ilişkileri ve iletişimi doğrudan etkiler. Ebeveynlerin yaşadığı olumsuzlukları azaltmak veya tamamen ortadan kaldırmak, çeşitli müdahale yöntemleriyle mümkün görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar, ebeveynlere yönelik problem çözme becerilerini geliştirme programlarının, yalnızca ebeveynlerin yaşadığı zorlukları hafifletmekle kalmayıp, aynı zamanda özel yetenekli çocukların davranışları üzerinde de olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Yıldız, 2006; Bloomfield ve Kendall, 2012; Cartıllı ve Bedel, 2013; Kahraman, 2016). Türkiye'de, çocuk yetiştirme sorumluluğu genellikle anneye aittir (Taşkın, 2011). Özel yetenekli çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının benzersizliği göz önünde bulundurulduğunda, onların annelerine yönelik psiko-eğitim programları aracılığıyla ebeveyn yetkinliğinin desteklenmesi, çocukların akademik başarılarını, sosyal uyumlarını ve duygusal sağlıklarını olumlu yönde etkileyerek gelişimsel potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine yardımcı olabilir.

Bu araştırmada, özel yetenekli çocuğu olan annelerin ebeveyn yetkinlik düzeylerini artırmaya yönelik bir psiko-eğitim programı tasarlanması, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: "Yetkinlik artırmaya yönelik psiko-eğitim programının özel yetenekli çocuğu olan annelerin ebeveyn yetkinlik düzeylerini ve problem çözme becerilerini geliştirmeye etkisi nedir?" İnsan, ihtiyaçlarını karşılayıp varlığını sürdürebilmek için çevresiyle iletişim kurmak zorundadır. Sağlıklı ve sürekli ilişkiler kurabilmek, bireyin psikolojik ve fizyolojik olarak dengeli olmasına bağlıdır (Koçak, 2002). Ancak özel yetenekli çocuklarda bu denge, farklı gelişimsel ihtiyaçlar nedeniyle bozulabilir (Eren vd., 2018). Özel yetenekli çocuklar, farklı gelişimsel ihtiyaçları nedeniyle sosyal izolasyon ve akranlarıyla uyumsuzluk gibi sorunlar yaşayabilirler (Yun vd., 2011). Ailelerin yüksek beklentileri

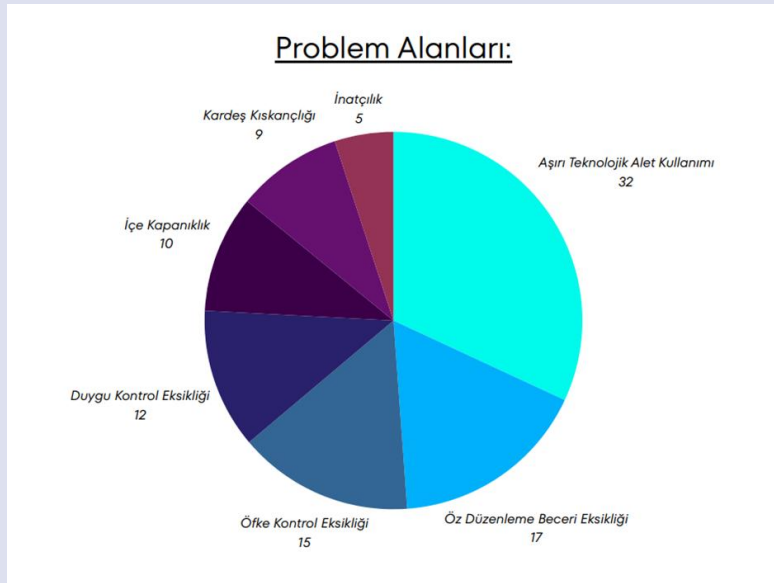
ve akran ilişkilerindeki zorluklar bu sorunları artırabilir. Bir başka ifadeyle özel yetenekli çocukların ebeveynleri, çocuklarının olağanüstü yeteneklerinin getirdiği zorlukların yanı sıra, toplumun bu çocuklara karşı beklentileri ve yanlış algıları nedeniyle ek bir stres yüküyle karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılama konusunda kaygı yaşayabilir ve yetersiz hissedebilirler (Morawska ve Sanders, 2009). Aşırı otoriter veya aşırı serbest ebeveyn tutumları hem çocukların hem de aile ilişkilerinin olumsuz etkilenmesine yol açabilir. Bu noktada, psiko-eğitim programları ailelere destek sağlayarak hem ebeveynlerin yetkinliklerini artırabilir hem de problem çözme becerilerini geliştirebilir. Araştırma sonuçları, özel yetenekli çocukların ailelerine destek veren profesyoneller ve araştırmacılar için değerli bilgiler sağlayacaktır.

Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Yaşadığı Sorunlar

Ebeveynler, şüphesiz çocukların sağlıklı gelişimine etki eden en önemli faktörlerin başında gelir. Nitekim ebeveynin çocuğunun yaşantısı üzerindeki olumlu veya olumsuz etkisi hamilelik sürecinin ilk gününden itibaren başlamakta ve bu etki yaşamın sonuna kadar süregelmektedir. Ebeveynlik açısından bakıldığında özel yetenekli bir çocuğa sahip olmak, özel yetenekli olmayan veya gelişim alanlarında normal seyreden bir çocuğa sahip

olmaktan çok farklıdır. Eroğlu Garip ve arkadaşlarının (2022) yaptıkları araştırmada özel yetenekli çocuğa sahip olan ebeveynlerin karşılaştığı sorunlar analiz edilerek ortaya konulmuştur. Çocuğun zaman yönetimi yapamaması, takıntılı davranışlar sergilemesi, ebeveynin çocuğunun ilgi alanlarını yeterince destekleyememesi, çocuğun yetenek ve potansiyeline uygun kurs bulamaması, özel eğitim çalışmalarının yetersizliği ve çevreden gelen eleştiriler şeklindedir.

Ebeveynler, özel yetenekli çocuklarının eğitimciler tarafından dikkate alınmadıklarını ve genellikle desteklenmediklerini ifade etmekte ve bu durumda özel yetenekli çocukların eğitim çevrelerinde ve sosyal ortamlarda bazı kabul problemleri yaşamaları kaçınılmaz olmaktadır (Alsop, 1997). Ebeveynlere, özel yetenekli çocukları hakkında hangi alanda desteğe ihtiyaç duydukları sorusu yöneltildiğinde, bilinenin aksine sadece akademik veya eğitsel desteğe ihtiyaç duymayıp aynı zamanda ebeveyn tutumları ve sosyal duygusal konularda da desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Eroğlu Garip vd., 2022). Bu çalışmanın başlangıç aşamasında özel yetenekli çocukların ebeveynleriyle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda annelerin beyan ettiği durumlar, karşılaştığı duygusal ve davranışsal sorunlar ve bu sorunlara karşı geliştirdiği beceriler tespit edilmiştir. Belirlenen problem alanları ve yüzdelik dilimleri şu şekildedir;



Şekil 1. Problem Alanları

Belirtilen sorun alanlarına karşın özel yetenekli bireylerin, anneleri tarafından sağlıklı bir şekilde desteklenmesi özel yetenekli bireylerin yaşadığı sorunların üstesinden gelmelerini kolaylaştıracak kanısına varılmıştır. Bu doğrultuda özel yetenekli çocukların annelerinin problem alanlarının ele alındığı hem bilgi verici hem de bu bilgilerin etkinliklerle uygulamasının yapıldığı bir anne eğitim programına ihtiyaç duyulmuştur.

Özel Çocuk Özel Anne Psiko-eğitim Programı

Özel Çocuk Özel Anne Psiko-eğitim programıyla; özel yetenekli çocuğa sahip olan annelerin ebeveyn yetkinlik düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin artırılması amaçlanmıştır. Psiko-eğitim programı hazırlanmadan önce konu ile ilişkili çalışmalar irdelenmiş ve literatür taranmıştır. Çocukların ilk yaşlarından itibaren sağlıklı gelişimindeki en önemli görev ailelere aittir. Çünkü aileler çocukların ilk eğitimcileridir. Dolayısıyla ailelerin en önemli görevlerinden birisi de çocuklarının yeteneklerinin

keşfedilmesine destek ve keşfedilen özel yeteneklerin geliştirilmesini sağlamaktır. Bir başka deyişle ebeveynlerin; belli gelişim alanlarında akranlarından farklı ayırt edici nitelikleri olan özel yetenekli çocuklarının potansiyellerini ve özel yeteneklerini en üst noktaya çıkarma ve bu yeteneklerin devamını sağlama noktasında sorumlulukları bulunmaktadır. Anne babalar çocuklarının gelişim alanlarındaki özelliklerini, özellikle de bilişsel ve duygusal özelliklerini fark ederek ve tanıyarak bu sorumluluklarını yerine getirebilirler. Psiko-eğitim programı hazırlanmadan önce 159 özel yetenek tanısı konulmuş öğrencinin velisiyle görüşme yapılmıştır. Bireysel görüşmelere katılan ebeveynlerden 102'si anne, 57'si ise babadır. Yapılan bireysel görüşmelere çoğunlukla özel yetenekli öğrencilerin annelerinin katıldığı görülmüştür. Belirtilen sorun alanlarına karşın özel yetenekli çocukların, anneleri tarafından sağlıklı bir şekilde desteklenmesi ve yaşadıkları sorunların üstesinden gelmelerini kolaylaştıracağı kanısına varılmıştır. Bu bağlamda, özel yetenekli bireylerin annelerine yönelik hem bilgilendirici hem de destekleyici nitelik taşıyan bir anne eğitim programına ihtiyaç duyulmuştur. Bu programla özel yetenek tanısı almış çocuğu olan annelere bahsedilen konular çerçevesinde rehberlik etmek, bu çocukların gelişim alanlarındaki nitelikleri hakkında bilgilendirmeler yapmak amaçlanmıştır. Annelerin özel yetenekli çocuklarının bilişsel duygusal özelliklerini daha iyi tanımalarına ve düşünce yapılarını anlamalarına, annelerin tecrübe ettiği yaşantı örneklerine ve gündelik yaşamda karşılaşılabilecekleri problem alanlarına yer verilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla; her bir oturum ortalama 90 dakika süre olmak üzere on oturum şeklinde uygulamalar planlanmıştır ve uygulamanın yapılacağı Bilim ve Sanat Merkezi idaresinden gerekli izinler alınmıştır. Uygulamalar başlamadan önce bilgilendirme toplantısı düzenlenmiş ve çalışmanın ayrıntılı şekilde sunumu yapılmıştır. Ardından gönüllü katılımcılar belirlenmiştir. Gönüllü üyeler belirlendikten sonra ölçekler uygulanmıştır. Haftada iki oturum şeklinde uygulama takvimi paylaşılmıştır. Etkinlik temelli uygulamalarda oturumun kazanımlarına yönelik annelerin aktif katılım sağladıkları etkinlikler yapılmış ve lider tarafından uygun geri bildirimlerde bulunulmuştur. Oturumların başlangıcında ısınma etkinlikleri uygulanmış ve oturumun konusu özetlenmiştir. Tamamlanan etkinliklerden sonra oturumun özetlemesi yapılmış, etkinlikler değerlendirilmiş ve bir sonraki oturumun konusu hakkında bilgi verilmiştir. Son oturumda ise ilgili kazanımlar çalışıldıktan sonra katılımcılara katılım belgesi takdim edilmiş ve oturumun sonunda ise son test uygulaması yapılmıştır.

Psiko-eğitim Programının Amaçları ve Kazanımları

1. Oturum

Amaç: Özel yetenekli çocuğun gelişimsel özelliklerinin neler olduğunu kavramalarına ve bu süreçteki yaşantılarına anlam vermelerine destek olmak ve psiko-eğitim programının maksadını kavramak.

Kazanımlar:

1. Psiko-eğitim programının maksadını ve kazanımlarını öğrenir, üyelerle kaynaşır.
2. Programın amacı, içeriği ve sürecini fark eder.
3. Eğitim programıyla ilişkili sorumluluklarını fark eder.
4. Grupta uyulması gereken kuralları ve temel ilkeleri öğrenir.
5. Özel yetenekli bireylerin gelişimsel özelliklerini bilir.
6. Özel yetenekli çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal niteliklerini bilir.

Uygulama Süreci: Bu oturumda, katılımcılar öncelikle grup üyeleriyle tanışmak amacıyla çeşitli etkileşimli aktivitelerle birbirlerine yakınlaşırlar. Oturumun ilk aşamasında, grup üyeleri kısa süreli bir tanışma sürecinden geçer, ardından katılımcılara psiko-eğitimin amacı ve grup süreci hakkında bilgi verilir. Ayrıca, katılımcılara kişisel bilgi formları dağıtılır ve sürecin sonunda her bir katılımcıya kişisel dosya verilir. İlk etkinlikte, grup üyelerinin isimlerini ve bazı özelliklerini eğlenceli bir şekilde öğrenmeleri sağlanır. Bu, grup üyelerinin daha rahat iletişim kurmalarına olanak tanır. Sonrasında, katılımcılar, "Grubun enleri" adlı etkinlikte, birbirlerinin özelliklerini keşfederek daha fazla tanışma fırsatı bulurlar. Etkinliklerde yer alan grup dinamikleri ve etkili iletişim ile ilgili beyin fırtınası çalışmaları, katılımcıların grup içi etkileşimin önemini fark etmelerini sağlar. Katılımcılara ayrıca özel yetenekli çocukların özellikleri hakkında bir sunum yapılır, ardından grup üyelerinin, çocuklarına yönelik hislerini ve düşüncelerini keşfedecekleri bir etkinlik gerçekleştirilir. Oturum sonunda ise katılımcıların deneyimlerini değerlendirmeleri ve oturuma dair farkındalıklarını paylaşmaları için zaman ayrılır.

2. Oturum

Amaç: Özel yetenekli çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını ve duygusal özelliklerini ortaya koymak.

Kazanımlar:

1. Katılımcılar özel yetenekli çocukların fiziksel, duygusal, sosyal, psikolojik ve akademik ihtiyaçlarının neler olduğu hakkında farkındalık sahibi olur.
2. Özel yetenekli çocuğunun duygusal, davranışsal, zihinsel ve sosyal özelliklerinin neler olduğunu bilirler.
3. Özel yetenekli çocuğunun duygusal açıdan desteklenmesinin katkılarını bilirler.
4. Sahip olduğu ebeveynlik tutumlarını inceler.

Uygulama Süreci: İkinci oturumda, katılımcılarla birlikte özel yetenekli çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına dair bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Oturum, önceki oturumun kısa bir hatırlatılması ve grup liderinin günün planını açıklamasıyla başlamıştır. Isınma oyunu olarak "Sihirli Kule" etkinliği gerçekleştirilmiş, bu etkinlik sayesinde grup üyeleri birlikte çalışarak takım olma, lideri takip etme ve planlama becerilerini geliştirmiştir. Daha sonra, katılımcılara özel yetenekli çocukların ihtiyaçları hakkında bilgi verilmiş ve bu ihtiyaçlar, fiziksel, duygusal,

sosyal, psikolojik ve akademik başlıklar altında tartışılmıştır. Katılımcılar, bu ihtiyaçları grup olarak belirleyip karşılaştırarak, kendi çocuklarının özel ihtiyaçlarına dair daha fazla farkındalık kazanmışlardır. Etkinliklerin ardından, özel yetenekli çocukların öne çıkan sosyal, duygusal, zihinsel ve davranışsal özellikleri ele alınmış, bu özelliklerin nasıl desteklenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Son olarak, oturumun özeti yapılmış ve katılımcılara bugün öğrendiklerine dair bir değerlendirme sorusu sorularak süreç sonlandırılmıştır.

3. Oturum

Amaç: Annelerin çocuklarda görülen çeşitli sosyal duygusal davranışsal sorunlar karşısında etkili önleme ve müdahale yöntemlerini öğrenmesini sağlamaktır.

Kazanımlar:

1. Katılımcılar kavram bulmacasında kendi duygu düşünce ve davranışlarını fark ederler.
2. Özel yetenekli çocuklarda görülen öfke ve kıskançlık davranışlarına karşın etkili bir şekilde nasıl müdahale edileceğini açıklar.
3. Çocuğuyla ilgili yaşadığı problem durumlarında diğer katılımcıların baş etme yöntemlerini fark eder.
4. Annelerin yaşanan duyguları fark eder ve duygu düzenleme becerileri artar.
5. Anneler yaşadığı duyguların farkına varırlar, bu duyguları ifade edebilme becerileri artar.
6. Anneler çocuklarının yaşadığı öfke duygusu karşısında yol haritasını bilirler.

Uygulama Süreci: Bu oturumda, anne ve babaların özel yetenekli çocuklarının yaşadığı duygusal ve sosyal zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çeşitli etkinlikler yer almaktadır. İlk olarak, ısınma etkinliği olan "Kavram Bulmacası" yapılır; katılımcılar, özel yetenekli çocuklarla ilgili kavramları kategorilere ayırarak, bu kavramların duygu, düşünce veya davranış olup olmadığını tartışırlar. Sonraki etkinlik, "Zorlukların Farkındayım", katılımcıların karşılaştıkları zorlukları belirleyip, bu zorluklarla başa çıkma yöntemlerini keşfetmelerine olanak tanır. Her grup, farklı alanlarda (sağlık, okul, sosyal ilişkiler, vb.) karşılaştıkları güçlükleri paylaşır ve bu zorluklarla başa çıkma yollarını tartışır. "Çocuğumun Duyguları ve Ben" etkinliği, katılımcılara duygu farkındalığını artırmayı amaçlar ve duyguların tanımlanıp, uygun yanıtlarla nasıl karşılık verileceği üzerine çalışılır. Son olarak, "Önce Bi Sakin Ol!" etkinliği, annelerin duygusal tepkilerini ifade etmelerine yardımcı olacak senaryo temelli bir çalışmayı içerir. Bu etkinlikler, ebeveynlerin çocuklarının duygusal dünyasını anlamalarına, empati geliştirmelerine ve daha sağlıklı bir iletişim kurmalarına olanak tanır.

4. Oturum

Amaç: Annelerin; mükemmeliyetçilikten kaynaklı sorunları tespit edebilme ve olumsuzluklarla baş edebilmelerini sağlamak. Özel yetenekli çocukların teknolojiyi doğru ve bilinçli kullanımı ile ilgili farkındalık oluşturmak.

Kazanımlar:

1. Katılımcılar mükemmeliyetçilik kavramını açıklar, sağlıklı mükemmeliyetçilik ve sağlıklı olmayan mükemmeliyetçilik kavramları arasındaki farkları bilirler.
2. Mükemmeliyetçilikten kaynaklı oluşan olumsuzluklarla baş edebilir.
3. Mükemmeliyetçi çocuklara karşı anne babaların tutumlarını bilir
4. Katılımcılar bilinçsiz teknolojik alet kullanımının etkileri konusunda bilgi sahibi olurlar.

Uygulama Süreci: Lider, oturumu katılımcıları karşılayarak ve "Yoksa sen ben misin?" adlı ısınma etkinliğiyle başlatır. Bu etkinlikte, katılımcılar ikiye bölünür ve birbirlerine çocuklarından bahsederek, daha sonra, dinleyici rolündeki katılımcılar, anlatıcının yerine geçerek dinledikleri çocuk hakkında grup önünde paylaşımda bulunur. Bu süreç, empati becerilerini geliştirmek ve grup dinamiğini güçlendirmek amacıyla uygulanır. Isınma etkinliğinin ardından lider, mükemmeliyetçilik konulu kısa bir sunum yapar ve bu kavramın sağlıklı ve sağlıklı olmayan boyutlarını açıklar. Sunumu takiben, iki etkinlik düzenlenir. İlk etkinlikte katılımcılar bir hikaye üzerinden çalışarak mükemmeliyetçilikle ilgili olumsuzlukları ve bu tutumun hem anne hem de çocuk üzerindeki etkilerini tartışır. İkinci etkinlikte ise bir film sahnesi izlenir ve bu sahne üzerinden mükemmeliyetçiliğin olası sonuçları hakkında katılımcıların duygu ve düşünceleri alınır. Katılımcılar, kendi yaşamlarıyla sahne arasında bağ kurarak farkındalık geliştirir. Oturumun son kısmında, teknoloji ve internet kullanımının çocuklar üzerindeki etkileri ele alınır. Anneler, aşırı ekran kullanımının fiziksel, duygusal ve zihinsel sonuçları ile çevrimiçi riskler hakkında bilgilendirilir ve bu risklere karşı alınabilecek önlemler tartışılır. Etkinlikler boyunca grup çalışmaları ve tartışmalarla katılımcıların aktif katılımı sağlanır. Oturum, katılımcıların öğrendiklerini paylaşması ve liderin süreci özetlemesiyle sona erer. "Dahiliğin asıl göstergesi mükemmellik değil, orijinalliktir." sözüyle tamamlanan bu süreç, katılımcılara hem teorik hem de pratik kazanımlar sunar.

5. Oturum

Amaç: Özel yetenekli çocuk ve aile arasındaki iletişimin nitelik kazandırmak ve annenin çocuğun arkadaşlık ilişkilerine destek olabildiğini sağlamak.

Kazanımlar:

1. Çocuğun ailesiyle nitelikli zaman geçirebilmesinin neleri kapsadığını ifade eder.
2. Çocuğuyla birlikte verimli zaman geçirmenin önemini kavrar, çocuğunun özelliklerine ve düzeyine göre etkinlik geliştirir ve uygular.
3. Nitelikli olmayan uğraşlar ile başa çıkabilmek için strateji geliştirirler.
4. Etkin dinleme ve uygun geri bildirimde bulunmanın önemini kavrar ve uygular.
5. İletişim becerisi yüksek olan annelerin niteliklerini keşfeder, kendi becerileriyle karşılaştırarak farkındalık oluşturur.
6. Çocuğunun arkadaşlık ilişkisi kurmasını destekler.

Uygulama Süreci: Bu oturumda, özel yetenekli çocuklarla nitelikli zaman geçirmenin önemine odaklanılır. Oturumun başlangıcında katılımcılar haftalık durumlarını paylaşarak birbirleriyle etkileşim kurmuş ve "Uzay Gemisi Oyunu" gibi dikkat çekici bir ısınma etkinliği gerçekleştirilir. Daha sonra, çocuklarla geçirilen zamanın niteliğini artırma ve boş zaman yönetiminin önemine dair bilgi verilmiş; özel yetenekli çocukların sosyal, duygusal ve iletişim ihtiyaçları vurgulanmıştır. İlk etkinlikte, katılımcılar geçmiş günlerde çocuklarıyla geçirdikleri zamanı değerlendirmiş ve "nitelikli zamanı destekleyen ve engelleyen davranışlar" üzerine bir tablo çalışması yapmıştır. Ayrıca, aile-çocuk ilişkisini güçlendirmek için "4S Kuralı" (Senin için buradayım, Seni dinliyorum, Sana önem veriyorum, Seninle birlikte mutluyum) açıklanmıştır. Drama etkinliği ile katılımcılar anne-çocuk rollerini canlandırmış ve bu süreçte yaşanan deneyimler üzerine değerlendirmelerde bulunmuştur. Sunum bölümünde ise zaman yönetimi teknikleri (günlük rutin oluşturma, ortam düzenleme, arkadaşlık ilişkilerini destekleme ve sorumluluk verme) ele alınmış; kapanışta oturumun genel kazanımları değerlendirilerek katılımcılardan geri bildirim alınır. Oturum, adalet ve empatiye vurgu yapan bir özlü söz ile sonlandırılır.

6. Oturum

Amaç: Özel yetenekli çocuklara yönelik okul ve sağlık desteği sunmada anneye düşen sorumlulukların farkına varmalarını sağlamak.

Kazanımlar:

1. Özel yetenekli çocukların eğitim süreçleri hakkında bilgi sahibi olur.
2. Özel yetenekli çocukların eğitim öğretim hakları konusunda bilgi sahibi olur.
3. Çocukların sağlıklı yaşam becerileri kazanmasında etkin rol oynar.
4. Çocuklara sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazandırma konusunda kendilerini yeterli hissederler.
5. Katılımcılar, çocuklarının yaşamlarında yer alan potansiyel risk ve koruyucu faktörleri belirleyerek bunların farkına varırlar.

Uygulama Süreci: Oturumun ilk kısmı, grup liderinin üyeleri karşılaması ve bir önceki oturumu hatırlatmasıyla başlar. Ardından, oturumun akış planı katılımcılara aktarılır ve süreç, ısınma oyunu ile başlatılır. Bu oyunda, lider katılımcılara bir cümle kurarak hikayeyi başlatır ve sırayla herkes anlamlı bir cümle ekler. Katılımcılar daha sonra ikiye bölünür ve gruplar halinde öyküler oluşturur ve en güzel öykü seçilir. Isınma etkinliğinden sonra, lider ailelerin çocuk yetiştirme sürecindeki önemini vurgulayarak, "Swot Ağacım" adlı etkinliği başlatır. Bu etkinlikte katılımcılar, kendi çocuklarıyla ilgili risk ve koruyucu faktörleri belirleyip ağacın köklerine ve dallarına yazarak tartışmaya açarlar. Etkinliğin ardından, lider özel yetenekli çocukların eğitiminde ailenin rolüne dikkat çeker ve bu sürecin desteklenmesi gerektiğini belirtir. İkinci etkinlik, "Keşke BİLSEM" adıyla başlar ve annelere Bilim ve Sanat Merkezleri'nin eğitim süreçleri hakkında bilgi verilir. Bu sunumda, program basamakları, ilkeler ve destek hizmetleri ele alınır. Üçüncü etkinlik, "Sağlık Her İşin Baş"ı

olarak düzenlenir ve annelere sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazandırma konusunda bilgi verilir. Katılımcılar, bir ön testle sağlıklı yaşam hakkındaki bilgilerini değerlendirir ve ardından sağlıklı yaşam konularında sunum yapılır. Son olarak, çocukların sağlıklı gelişimi için ebeveyn rehberliğinin önemi vurgulanır ve oturum, haftanın özlü sözüyle sona erer.

7. Oturum

Amaç: Annenin, özel yetenekli çocuğunun arkadaşlık ilişkilerine destek olabilmesini sağlamak.

Kazanımlar:

1. Çocuğunun arkadaşlık ilişkisi kurabilmesini ve sürdürülebilirliğini destekler.
2. Anneler çocuklarının arkadaşlık ilişkilerini geliştirebilmeleri için gerekli gözlemi yapabilir ve model olabilir.
3. İletişim halindeyken çocuğunun sahip olduğu ve sahip olmadığı becerileri fark eder.
4. Sağlıklı iletişimin temel unsurlarından biri olan etkin dinleme becerisi hakkında farkındalık kazanır.
5. Anneler aile içerisinde daha etkili iletişim kurma konusunda model olurlar.

Uygulama Süreci: İlk olarak, lider katılımcıları sıcak bir şekilde karşılar ve her birine nasıl olduklarını sorar. Ardından, ısınma etkinliği yapılır; katılımcılar 5'erli gruplara ayrılır ve verilen rol kartlarına bürünerek 2-3 dakikalık canlandırmalar yaparlar. Katılımcılara, bu deneyimlerinin nasıl hissettirdiği ve günlük hayatta benzer durumlarla karşılaşma olasılıkları sorulur. Etkinliğin amacı, sosyal becerilerin ve etkileşimin önemini anlamalarına yardımcı olmaktır. Daha sonra, geçen haftanın özeti yapılır ve bugünkü plan açıklanır. İlk etkinlik, çocukların arkadaşlık ilişkilerinde yardımcı olabilmek için gözlem yapma ve model olma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Çocukların sosyal becerilerindeki eksiklikleri anlamak amacıyla, katılımcılar güncel bir çizgi filminden bir sahne izler ve bu sahnede çocuğun arkadaşlarıyla etkileşimini değerlendirirler. Ayrıca, kendi çocuklarının arkadaşlık ilişkileri üzerine düşünceleri paylaşılır. İkinci etkinlik ise, sağlıklı iletişimin temel unsurlarından biri olan etkin dinleme becerisini kazandırmayı amaçlar. Katılımcılar, sırtları birbirlerine dönük şekilde 2-3 dakika süreyle konuşarak iletişim engellerini deneyimler. Yüz yüze iletişim kurarak, etkin dinleme ve doğru iletişim tekniklerinin nasıl daha etkili hale getirileceği üzerine sorular sorulur. Son olarak, katılımcılara etkinlik notları verilir ve iletişim becerilerinin çocukların arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkileyebileceği üzerine düşünceleri istenir. Oturum, katılımcıların öğrendiklerini paylaşımlarıyla sonlanır ve haftanın özlü sözüyle tamamlanır: "Adil Olun, her konuda, her fırsatta ve herkese karşı."

8. Oturum

Amaçlar: Annelerin çocuklarıyla ilgili günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözüm yollarını ve bu problemler karşısında diğer anneler tarafından kullanılan

becerileri fark etmeleri, çocuklarıyla yaşadıkları problemlere ilişkin farkındalık kazanmaları ve karar alma süreçlerine ilişkin becerilerini geliştirmelerini sağlamak.

Kazanımlar:

1. Katılımcılar karşılaştıkları problemleri ve bu problemler karşısında kendisinin ve başkalarının çözüm yollarını fark eder.
2. Anneler problem çözme süreci hakkında bilgi sahibi olur.
3. Problem çözmeye yönelik yetkinlik inançları artar.
4. Sorunlara farklı çözümler önerir.

Uygulama Süreci: Oturum, ısınma oyunuyla başlayarak grup üyelerinin birbirleriyle etkileşim kurmalarını sağlar. Her katılımcıya bir bardak verilerek belirli komutlarla bir oyun oynanır ve en iyi şekilde adapte olan katılımcı kazanır. Ardından, "Çözüm Ağım" adlı etkinlikte, anneler yaşamlarında karşılaştıkları problemleri birbirlerine anlatır ve çözüm yollarını paylaşarak, karmaşık bir ip ağı oluştururlar. Bu, benzer sorunların çoğu kişi tarafından yaşandığını fark etmeyi ve çözüm yollarını paylaşmayı sağlar. Sonraki etkinlikte ise, "Beraber Çözelim mi?" senaryoları üzerinden anneler, özel yetenekli çocuklarının karşılaştığı sorunlara nasıl çözümler geliştirebileceklerini tartışır. Problem çözme aşamaları kartlarıyla, senaryolar üzerinden çözüm önerileri geliştirilir ve gruplar kendi çözümlerini sunar. Bu süreç, katılımcıların etkili iletişim becerilerini kullanarak, sorunları yapıcı bir şekilde çözmelerini öğretir. Oturum sonunda, katılımcılar, özel yetenekli çocukların karşılaştığı sorunların farklı yönlerinden nasıl ele alınması gerektiğini değerlendirir ve haftanın özlü sözüyle süreç tamamlanır.

9. Oturum

Amaçlar: Annelerin problemler karşısında güçlü yanlarını fark etmelerini sağlamak ve olumlu disiplin yöntemleri hakkında farkındalık geliştirmek.

Kazanımlar:

1. Problemler karşısında güçlü yönlerini bilir ve olumlu baş etme yollarını kavrar.
2. Problem çözme aşamasında baş etme stratejilerini fark ederler.
3. Problem yaşadığı durumlara yönelik farklı bakış açısı geliştirirler.
4. Anneler özel yetenekli çocuklarda uygulanacak olumlu disiplin yöntemlerini bilir.

Uygulama Süreci: Bu oturumda, katılımcılara yaşadıkları zorluklarla başa çıkabilme becerilerini geliştirecek çeşitli etkinlikler sunulmuştur. Oturumun başlangıcında, katılımcılar, zorlayıcı yaşam olayları karşısında duygusal ve ilişkisel anlamda yaşadıkları zorlukların üstesinden gelme stratejilerini tartışmış, bu süreçte güçlü yönlerini keşfetmişlerdir. "Güçlü Yanlarım" etkinliği ile katılımcılar, kendi güçlü yönlerini fark ederek olumlu baş etme yöntemlerini benimsemeye başlamışlardır. Sonraki etkinlikte, 6 şapkalı düşünme tekniği ile katılımcılar, problemleri farklı açılardan değerlendirerek yaratıcı çözüm önerileri geliştirmişlerdir. "Birlikte Tamamlayalım" etkinliği, ebeveynlere özel yetenekli çocuklar için olumlu disiplin yöntemlerini

öğretmeyi amaçlamış ve bu sayede disiplinin sağlıklı bir şekilde nasıl uygulanacağına dair önemli bilgiler sunulmuştur. Oturum sonunda, katılımcılar öğrendiklerini paylaşarak, bu becerileri kendi hayatlarına nasıl entegre edebileceklerini tartışmışlardır.

10. Oturum

Amaçlar: Özel yetenekli çocukların kariyer gelişimi ile ilgili çocuğunun ilgi ve beklentilerinin farkında olmasını sağlamak. Özel Çocuk Özel Anne Psiko-Eğitim Programı'nı değerlendirerek üyelerin gruptan pozitif duygularla ayrılmasını sağlamak ve süreci sonlandırmak.

Kazanımlar:

1. Çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine destek olur.
2. Gelecek planlamasında ebeveyn rolünü bilir.
3. Katılımcılar ilgi ve yetenek kavramlarını bilir.
4. Katılımcılar tüm oturumlardaki deneyimlerine ve diğer katılımcılara yönelik olumlu duygularını ve düşüncelerini ifade ederler.

Uygulama Süreci: Son oturumda süreç ısınma oyunu ile başlar ve lider katılımcıların dikkatleri toplayarak önceki oturumu özetler. Ardından, "Hayaller ve Hayatlar" etkinliği ile, annelere çocuklarının ilgi ve yeteneklerini keşfetmeleri konusunda bilgi verilir. Bu etkinlikte anneler, çocuklarının geleceğiyle ilgili hayallerini ve gerçek ilgilerini yazdı, ardından farkları tartışarak ebeveynlerin çocuklarının gelişiminde nasıl daha bilinçli bir yaklaşım benimseyebileceğini değerlendirirler. Etkinlik sırasında, ailelere öneriler kartı dağıtılarak çocukların ilgi ve yeteneklerini gözlemleyip, uygun alanlarda destek olmaları gerektiği vurgulanır. Bu oturumda ayrıca, katılımcılara psiko-eğitim programı değerlendirme formu dağıtılır. "Sevgi Bombardımanı" etkinliği ile katılımcıların grup üyelerine karşı olumlu duygularını ifade etmeleri sağlanır ve bireysel gelişim üzerine değerlendirmeler yapılır. Oturum, grup sürecinin değerlendirilmesi ve katılım sertifikalarının dağıtılmasıyla sona erdirilir.

Yöntem

Bu araştırma, ön-test ve son-test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmada, bağımsız değişken yetkinlik artırmaya yönelik hazırlanan psiko-eğitim programı, bağımlı değişken ise özel yetenekli çocukların annelerinin "Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği (AEYÖ)" ve "Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)"den elde ettikleri puanlardır. Araştırma modeline ilişkin görsel tablo 1 de sunulmuştur.

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son test
Müdahale Grubu	AEYÖ KPÇE	10 Oturumluk psiko-eğitim	AEYÖ KPÇE
Kontrol Grubu	AEYÖ KPÇE	Müdahale yok	AEYÖ KPÇE

AEYÖ: Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği, **KPÇE:** Kişilerarası Problem Çözme Envanteri

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili Edremit ilçesindeki Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören özel yetenekli tanısı konulmuş çocukların

annelerinden oluşmaktadır. Araştırma dahilinde, 20 anne müdahale grubuna ve 20 anne kontrol grubuna yerleştirilmiştir.

Tablo-2. Araştırma Gruplarına Ait Demografik Özellikler

		Kontrol Grubu		Deney Grubu	
		Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yaş	25-34	2	10	1	5
	35-44	12	60	9	45
	45+	6	30	10	50
Eğitim	İlkokul	0	0	0	0
	Ortaokul	2	10	2	10
	Lise	6	30	5	25
	Üniversite	12	60	13	65
İş	Çalışan	10	50	11	55
	Çalışmayan	10	50	9	45
ÖYÇ Cinsiyeti	Kadın	7	35	9	45
	Erkek	13	65	11	55

Etik Onayı

Araştırma kapsamında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Bilimsel Araştırma Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 31.03.2023; Karar: 04/54) etik kurul onayı alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan annelerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu form aracılığıyla annelerin özel yetenekli çocuklarının cinsiyeti, annelerin eğitim düzeyleri ve çalışma durumları tespit edilmiştir.

Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği

Coleman ve Karraker (2000) tarafından geliştirilen Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği, annelerin ebeveynlik becerilerini değerlendirmek için 5 alt boyutta toplanan 36 maddeden oluşan bir ölçek. Ölçek, disiplin, okul desteği, boş zaman aktiviteleri, duygusal destek ve sağlık olmak üzere beş alt boyutu içerir. Bu ölçek, annelerin çocuklarının eğitimi, sosyalleşmesi ve genel gelişimine yönelik tutum ve davranışlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Türkiye'de Demir (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda, sağlık alt boyutunda yer alan dört madde çıkarılarak ölçek 32 maddeye düşürülmüştür. Ölçek, beş alt boyutlu yapısını korumuştur. Demir (2015), ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerlik ve tekrar test güvenilirlik çalışmalarını da gerçekleştirmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) 0.79, test-tekrar test güvenilirlik sonucu ise 0,84 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği, annelerin ebeveynlik becerilerini değerlendirmek ve ebeveynlik eğitimi ve danışmanlık hizmetleri için kullanılabilecek güvenilir bir araçtır.

Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)

Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE), 18-30 yaş arası üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra, Çam, Tümkaya ve Yerlikaya (2009) tarafından lise öğrencileri (15-18 yaş) ve yetişkinler (30-73 yaş) için ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Tüm örneklem gruplarında yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda, envanterin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu değerlendirilmiştir. Envanter, Probleme Olumsuz Yaklaşma (POY), Yapıcı Problem Çözme (YPÇ), Kendine Güvensizlik (KG), Sorumluluk Almama (SA) ve Isıracı-Sebatkâr Yaklaşım (ISY) olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır. Toplam 50 maddeden oluşan envanter, beş dereceli yanıt seçenekleri kullanılmaktadır. Yetişkin örnekleminde yapılan analizler, alt ölçekler için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının sırasıyla POY (.90), YPÇ (.88), KG (.68), SA (.74) ve ISY (.67) olduğunu göstermiştir. Test-tekrar tekniğiyle hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise POY için .82, YPÇ için .72, KG için .71, SA için .62 ve ISY için .69 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın analizlere ilişkin istatistiksel hesaplamalarda SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi için uygulanacak istatistik yönteminin belirlenmesinde araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol gruplarının katılımcı sayısı dikkate alınmıştır. Araştırmada, parametrik testlerin ön koşullarının sağlanmadığı ve örneklem büyüklüğünün 30'dan az olduğu göz önünde bulundurularak, puanların normal dağılım göstermediği varsayılmıştır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu nedenle, verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemlere başvurulmuştur. Çalışmada, müdahale ve kontrol grupları 20'şer bireyden oluştuğu için, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının

karşılaştırılması için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Ayrıca hem deney hem de kontrol grubunda ön testten son teste anlamlı bir değişim olup olmadığını tespit etmek için Wilcoxon Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde özel yetenekli çocukların annelerinin anne yetkinliğini artırmayı hedefleyen psiko-eğitim programından elde edilen bulgular sunulmaktadır. Deney ve kontrol grubuna dâhil olan annelerin ölçeklerden aldıkları ön test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 3. Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçekler		Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği (AEYÖ)	Disiplin	Kontrol	20	19,25	385,00	175,000	0,499
		Deney	20	21,75	435,00		
	Sağlık	Kontrol	20	21,30	426,00	184,000	0,665
		Deney	20	19,70	394,00		
	Okul Desteği)	Kontrol	20	20,60	412,00	198,000	0,957
		Deney	20	20,40	408,00		
	Duygusal Destek	Kontrol	20	20,70	414,00	196,000	0,914
		Deney	20	20,30	406,00		
	Boş Zamanı Yönetme	Kontrol	20	21,35	427,00	183,000	0,646
		Deney	20	19,65	393,00		
	Yetkinlik Genel Toplam Puan	Kontrol	20	20,40	408,00	198,000	0,957
		Deney	20	20,60	412,00		
Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)	Probleme Olumsuz Yaklaşma	Kontrol	20	19,25	385,00	175,000	0,499
		Deney	20	21,75	435,00		
	Yapıcı Problem Çözme	Kontrol	20	19,65	393,00	183,000	0,646
		Deney	20	21,35	427,00		
	Kendine Güvensizlik	Kontrol	20	18,00	360,00	150,000	0,176
		Deney	20	23,00	460,00		
	Sorumluluk Almama	Kontrol	20	20,70	414,00	196,000	0,914
		Deney	20	20,30	406,00		
	Israrıcı-Sebatkar Yaklaşım	Kontrol	20	19,35	387,00	177,000	0,534
		Deney	20	21,65	433,00		

Mann-Whitney U Test sonuçları deney ve kontrol grupları arasında anneler için ebeveyn yetkinlik ölçeği genel toplam puanı ve alt ölçekleri düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Benzer biçimde deney

ve kontrol grupları arasında kişilerarası problem çözme envanterinin alt ölçeklerinden alınan puanlarında anlamlı farklılık olmadığını göstermiştir ($p>.05$).

Tablo 4. Deney Grubunda Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Değerlendirilmesi

Ölçekler			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)	Probleme Olumsuz Yaklaşma (Ön Test)	Negatif Sıra	20 ^b	10,50	210,00	-3,920	0,001
		Pozitif Sıra	0 ^c	,00	,00		
	Probleme Olumsuz Yaklaşma (Son Test)	Eşitlik	0 ^d				
		Toplam	20				
	Yapıcı Problem Çözme (Ön Test)	Negatif Sıra	2 ^e	3,50	7,00	-3,659	0,001
		Pozitif Sıra	18 ^f	11,28	203,00		
	Yapıcı Problem Çözme (Son Test)	Eşitlik	0 ^g				
		Toplam	20				
	Kendine Güvensizlik (Ön Test)	Negatif Sıra	19 ^h	11,00	209,00	-3,883	0,001
		Pozitif Sıra	1 ⁱ	1,00	1,00		
	Kendine Güvensizlik (Son Test)	Eşitlik	0 ⁱ				
		Toplam	20				
	Sorumluluk Almama (Ön Test)	Negatif Sıra	18 ^k	11,28	203,00	-3,659	0,001
		Pozitif Sıra	2 ^l	3,50	7,00		
	Sorumluluk Almama (Son Test)	Eşitlik	0 ^m				
		Toplam	20				

Tablo 4. Devam

Ölçekler			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
(KPÇE)	Israrıcı-Sebatkar Yaklaşım (Ön Test)	Negatif Sıra	5 ⁿ	8,20	41,00		
		Pozitif Sıra	15 ^o	11,27	169,00		
	Israrıcı-Sebatkar Yaklaşım (Son Test)	Eşitlik	0 ^p			-2,389	0,017
		Toplam	20				
Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği (AEYÖ)	Disiplin (Ön Test)	Negatif Sıra	3 ^q	2,00	6,00		
		Pozitif Sıra	17 ^f	12,00	204,00		
	Disiplin (Son Test)	Eşitlik	0 ^s			-3,920	0,001
		Toplam	20				
	Sağlık (Ön Test)	Negatif Sıra	10 ^t	7,00	70,00		
		Pozitif Sıra	10 ^u	14,00	140,00		
	Sağlık (Son Test)	Eşitlik	0 ^v			-3,771	0,001
		Toplam	20				
	Okul Desteği (Son Test)	Negatif Sıra	5 ^w	7,80	39,00		
	Okul Desteği (Son Test)	Pozitif Sıra	15 ^x	11,40	171,00		
	(Son Test)	Eşitlik	0 ^y			-3,920	0,001
		Toplam	20				
	Duygusal Destek (Ön Test)	Negatif Sıra	6 ^z	7,50	45,00		
		Pozitif Sıra	14 ^{aa}	11,79	165,00		
	Duygusal Destek (Son Test)	Eşitlik	0 ^{ab}			-3,920	0,001
		Toplam	20				
	Boş Zamanı Yönetme (Ön Test)	Negatif Sıra	9 ^{ac}	9,44	85,00		
		Pozitif Sıra	11 ^{ad}	11,36	125,00		
	Boş Zamanı Yönetme (Son Test)	Eşitlik	0 ^{ac}			-1,904	0,001
		Toplam	20				
	Yetkinlik Genel Toplam Puan (Ön Test)	Negatif Sıra	2 ^{af}	1,50	3,00		
		Pozitif Sıra	18 ^{ag}	11,50	207,00		
	Yetkinlik Genel Toplam Puan	Eşitlik	0 ^{ah}			-3,920	0,001
		Toplam	20				

Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeğinin uygulanan ön ve son test sonuçları, deney grubunda önemli değişiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. "Disiplin", "sağlık", "okul desteği" ve "duygusal destek" alt ölçeklerinde anlamlı farklılıklar ($z=-3,920$, $p<.05$; $z=-3,771$, $p<.05$; $z=-3,920$, $p<.05$; $z=-3,920$, $p<.05$) tespit edilmiş olup, bu farklılıklar son test lehinedir. Bu bulgular, psiko-eğitim programının deney grubundaki annelerin disiplin, sağlık, okul desteği ve duygusal destek alanlarında yetkinlik düzeylerini artırdığını göstermektedir. Ancak "boş zaman yönetme" alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık ($z=-1,904$, $p>.05$) gözlenmemiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık ($z=-3,920$, $p<.05$) tespit edilmiş olup, bu farklılık son test lehinedir. Bu da psiko-eğitim programının deney grubundaki annelerin genel ebeveynlik yetkinlik düzeylerini artırdığını göstermektedir. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin uygulanan ön ve son test sonuçları, deney grubunda problem çözme becerilerinde anlamlı değişimler olduğunu ortaya koymaktadır. "Probleme olumsuz yaklaşıma" ve "kendine güvensizlik" alt ölçeklerinde ön test puanları ile

son test puanları arasında anlamlı farklılıklar ($z=-3,920$, $p<.05$; $z=-3,883$, $p<.05$) tespit edilmiş olup, bu farklılıklar ön test lehinedir. Bu bulgular, psiko-eğitim programının deney grubundaki annelerin problem çözme sürecinde olumsuz yaklaşımlarını azaltmaya ve kendilerine olan güvenlerini artırmaya yardımcı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, "sorumluluk almama" alt ölçeğinde de ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($z=-3,659$, $p<.05$) tespit edilmiş ve bu farklılık da ön test lehinedir. Bu sonuç, programın annelerin sorumluluk alma konusunda daha olumlu bir yaklaşım benimsemelerini sağladığını göstermektedir. Diğer yandan, "yapıcı problem çözme" ve "ısrarcı-sebatkar yaklaşım" alt ölçeklerinde anlamlı farklılıklar ($z=-3,659$, $p<.05$; $z=-2,389$, $p<.05$) gözlemlenmiş olup, bu farklılıklar son test lehinedir. Bu bulgular, programın annelerin problem çözme stratejilerini geliştirmelerine, daha yapıcı bir yaklaşım benimsemelerine ve daha ısrarcı olmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Kontrol grubunda ön testten son teste (tekrarlı ölçümler) puanlarında farklılık olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir.

Tablo 5. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçekler			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)	Probleme Olumsuz Yaklaşma	Negatif Sıra	12 ^b	9,83	118,00		
		Pozitif Sıra	8 ^c	11,50	92,00		
		Eşitlik	0 ^d			-0,485	0,627
		Toplam	20				
	Yapıcı Problem Çözme	Negatif Sıra	10 ^e	8,80	88,00		
		Pozitif Sıra	10 ^f	12,20	122,00	-0,635	0,526

Tablo 5. Deam

Ölçekler		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
(KPÇE)	Yapıcı Problem Çözme	Eşitlik Toplam	0 ^g 20			
	Kendine Güvensizlik	Negatif Sıra	7 ^h	5,14	36,00	
		Pozitif Sıra	13 ⁱ	13,38	174,00	
		Eşitlik	0 ⁱ			-2,576
		Toplam	20			0,010
	Sorumluluk Almama	Negatif Sıra	14 ^k	12,00	168,00	
		Pozitif Sıra	6 ^t	7,00	42,00	
		Eşitlik	0 ^m			-2,352
		Toplam	20			0,019
	Israrıcı-Sebatkar Yaklaşım	Negatif Sıra	8 ⁿ	7,38	59,00	
		Pozitif Sıra	12 ^o	12,58	151,00	
		Eşitlik	0 ^p			-1,717
		Toplam	20			0,086
Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği (AEYÖ)	Disiplin	Negatif Sıra	3 ^q	2,00	6,00	
		Pozitif Sıra	17 ^f	12,00	204,00	
		Eşitlik	0 ^s			-3,696
		Toplam	20			0,001
	Sağlık	Negatif Sıra	10 ^t	7,00	70,00	
		Pozitif Sıra	10 ^u	14,00	140,00	
		Eşitlik	0 ^v			-1,307
		Toplam	20			0,191
	Okul Desteği	Negatif Sıra	5 ^w	7,80	39,00	
		Pozitif Sıra	15 ^x	11,40	171,00	
		Eşitlik	0 ^y			-
		Toplam	20			2,464
	Duygusal Destek	Negatif Sıra	6 ^z	7,50	45,00	
		Pozitif Sıra	14 ^{aa}	11,79	165,00	
		Eşitlik	0 ^{ab}			-2,240
		Toplam	20			0,025
	Boş Zamanı Yönetme	Negatif Sıra	9 ^{ac}	9,44	85,00	
		Pozitif Sıra	11 ^{ad}	11,36	125,00	
		Eşitlik	0 ^{ac}			-0,747
		Toplam	20			0,455
	Yetkinlik Genel	Negatif Sıra	2 ^{af}	1,50	3,00	
		Pozitif Sıra	18 ^{ag}	11,50	207,00	
		Eşitlik	0 ^{ah}			-3,808
		Toplam	20			0,001

Kontrol grubunun Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nin ön ve son test puanları incelendiğinde, "disiplin" ve "okul desteği" alt ölçeklerinde anlamlı farklılıklar ($z=-3,696$, $p<.05$; $z=-2,464$, $p<.05$) gözlemlenmiş olup, bu farklılıklar son test lehinedir. Bu bulgular, kontrol grubundaki annelerin, disiplin ve okul desteği alanlarında yetkinlik düzeylerinde artış olduğunu göstermektedir. "Duygusal destek" alt ölçeğinde de anlamlı bir farklılık ($z=-2,240$, $p<.05$) tespit edilmiş olup, bu farklılık da son test lehinedir. Ancak, "sağlık" ve "boş zaman yönetme" alt ölçeklerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($z=-1,307$, $p>.05$; $z=-0,455$, $p>.05$) gözlenmemiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, kontrol grubunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($z=-3,808$, $p<.05$) bulunmuş olup, bu farklılık son test lehinedir. Bu da kontrol grubundaki annelerin genel ebeveynlik yetkinlik düzeylerinde artış olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun Kişilerarası Problem

Çözme Envanteri'nin ön ve son test puanları incelendiğinde, "probleme olumsuz yaklaşma", "yapıcı problem çözme" ve "ısrarcı-sebatkar yaklaşım" alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık ($z=-0,485$, $p>.05$; $z=-0,635$, $p>.05$; $z=-1,717$, $p>.05$) gözlenmemiştir. Ancak, "kendine güvensizlik" alt ölçeğinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($z=-2,576$, $p<.05$) tespit edilmiş olup, bu farklılık son test lehinedir. "Sorumluluk almama" alt ölçeğinde ise ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($z=-2,352$, $p<.05$) gözlemlenmiş, ancak bu farklılık ön test lehinedir. Bu bulgular, kontrol grubundaki annelerin problem çözme stratejilerinde anlamlı bir değişiklik yaşamadıklarını, ancak kendilerine olan güvenlerinin arttığını ve sorumluluk almaktan kaçınma eğilimlerinin azaldığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 6. Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P	
Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği (AEYÖ)	Disiplin	Kontrol	20	10,95	219,00	9,000	0,001
		Deney	20	30,05	601,00		
	Sağlık	Kontrol	20	13,40	268,00	58,000	0,001
		Deney	20	27,60	552,00		
	Okul Desteği	Kontrol	20	11,20	224,00	14,000	0,001
		Deney	20	29,80	596,00		
	Duygusal Destek	Kontrol	20	10,50	210,00	0,000	0,001
		Deney	20	30,50	610,00		
	Boş Zamanı Yönetme	Kontrol	20	18,25	365,00	155,000	0,224
		Deney	20	22,75	455,00		
	Yetkinlik Genel	Kontrol	20	10,50	210,00	0,000	0,001
		Deney	20	30,50	610,00		
Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE)	Probleme Olumsuz Yaklaşma	Kontrol	20	30,50	610,00	0,000	0,001
		Deney	20	10,50	210,00		
	Yapıcı Problem Çözme	Kontrol	20	13,35	267,00	57,000	0,001
		Deney	20	27,65	553,00		
	Kendine Güvensizlik	Kontrol	20	29,55	591,00	19,000	0,001
		Deney	20	11,45	229,00		
	Sorumluluk Almama	Kontrol	20	26,95	539,00	71,000	0,001
		Deney	20	14,05	281,00		
	Israrlı-Sebatkar Yaklaşım	Kontrol	20	19,95	399,00	189,000	0,766
		Deney	20	21,05	421,00		

Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nin "disiplin", "sağlık", "okul desteği" ve "duygusal destek" alt ölçeklerinde deney ve kontrol grupları son testleri arasında anlamlı farklılıklar ($U=9,000$, $p<.05$; $U=58,000$, $p<.05$; $U=14,000$, $p<.05$; $U=0,000$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu farklılıklar, deney grubundaki annelerin ilgili alanlarda kontrol grubuna kıyasla daha yüksek yetkinlik düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, "boş zaman yönetme" alt ölçeğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık ($U=155,000$, $p>.05$) gözlenmemiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği'nin toplam puanlarında da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık ($U=0,000$, $p<.05$) tespit edilmiş olup, bu farklılık da deney grubunun lehinedir. Bu sonuç, psiko-eğitim programının, deney grubundaki annelerin genel ebeveynlik yetkinlik düzeylerini artırdığını göstermektedir. Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin "probleme olumsuz yaklaşma", "yapıcı problem çözme", "kendine güvensizlik" ve "sorumluluk almama" alt ölçeklerinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar ($U=0,000$, $p<.05$; $U=57,000$, $p<.05$; $U=19,000$, $p<.05$; $U=71,000$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bu farklılıklar, deney grubundaki annelerin problem çözme stratejilerinde olumlu değişimler yaşadığını göstermektedir. Deney grubundaki anneler, problem çözme sürecinde daha az olumsuz yaklaşımlar sergilemiş, yapıcı problem çözme becerilerinde artış göstermiş, kendilerine olan güvenlerini artırmış ve sorumluluk almaktan kaçınma eğilimlerini azaltmışlardır. Ancak, "ısrarcı-sebatkar yaklaşım" alt ölçeğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık ($U=189,000$, $p>.05$) gözlenmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Özel yetenekli çocukların ailelerine nasıl daha etkili bir şekilde destek olunabilir? Bu çalışma, bu soruya yanıt arayan bir araştırmanın sonuçlarını sunmaktadır. Araştırmanın nihayetinde ortaya konulan sonuçlar ilgili alan yazınında belirtilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Çalışmalarda özel yetenekli çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen eğitim programlarının etkili olduğu belirtilmekte ve özel yetenekli çocuklardaki davranış sorunlarını azalttığına ilişkin bulgular vurgulanmaktadır (Saranlı, 2012; Oğurlu, 2016; Kahraman, 2016). Bu çalışma, özel yetenekli çocukların annelerine yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının ebeveyn yetkinliği ve problem çözme becerileri üzerindeki olumlu etkisini destekleyen bulgular sunmaktadır. Bu araştırmanın ilk aşamasında gerçekleştirilen bireysel görüşmeler ve ihtiyaç analizi, psiko-eğitim programının içeriğini belirlemede önemli bir rol oynamıştır. Annelerin belirlediği ihtiyaçlar, programın etkinliğini artırmış ve annelerin beklentilerini karşılamasına yardımcı olmuştur. Program içinde, pozitif disiplin, problem çözme becerisi, mükemmeliyetçilik ve öfke kontrolü gibi konuların ele alınması ve uygulamalı etkinliklere yer verilmesi, annelerin ebeveyn yetkinlik düzeylerini ve problem çözme becerilerini artırmıştır. Bu bulgular, özel yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimine yönelik çalışmaların önemli bir kısmında da vurgulanan bir konudur. Smith, ((2020) tarafından yapılan bir çalışmada, annelerin sosyal-duygusal beceriler konusunda eğitim almalarının, çocuklarının empati becerilerini geliştirmelerine ve saldırgan davranışlarında azalmayı sağladığı

gözlemlenmiştir. Jones, (2018) ise çalışmasında; ebeveynlerin problem çözme becerilerinin artırılmasının, özel yetenekli çocukların akademik başarılarını artırmasına yardımcı olduğunu göstermiştir. Çalışmamızın ilk aşamasında gerçekleştirilen görüşmelere annelerin babalara oranla daha fazla katılımı, toplumumuzda çocuğun sosyal-duygusal gelişimi ve eğitim hayatı ile annelerin daha yakından ilgilendiğini göstermektedir. Bu bağlamda Brown, (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada da annelerin, çocuklarının eğitim ve sosyal gelişiminde önemli bir rol üstlendikleri vurgulanmaktadır. Bu çalışma, özel yetenekli çocuklarda problem davranışlarının önlenmesinde ve olumlu davranışların sürdürülmesinde annelerin yetkinlik becerisinin çocuklarıyla etkili iletişim kurma önemli bir rol oynadığını desteklemektedir.

Topuz ve Çankaya (2021) tarafından yürütülen araştırmada, anne ve babadan alınan kabul ve ilgi ile psikolojik özerklik desteğinin, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir. Çalışma, benlik saygısı ve akran ilişkilerinin de psikolojik sağlık üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çocuklarda sık karşılaşılan davranış sorunlarının gelişmesinde ve bu sorunların süreklilik arz etmesinde, genetik yatkınlık, çocuk mizacı, güvensiz bağlanma, sosyal beceriler ve problem çözme becerisi eksikliği ve düzensiz aile etkileşimleri gibi faktörlerin rol oynadığı bilinmektedir (Carr, 2015). Ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yanıt verme yeteneklerinin sınırlı olması, bu çocuklarda problem davranışlarının ortaya çıkma riskini artırabilir (Reynolds ve Kamphaus, 2018). Özellikle ebeveyn yetkinliği ve problem çözme becerilerindeki eksiklikler, çocuklarda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına ve devam etmesine katkıda bulunabilir (Gottman, 2011). Bu nedenle, annelerin ebeveyn yetkinlik düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin artırılması, özel yetenekli çocuklarda görülen problem davranışlarına karşı etkili müdahale stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir ve çocukların yaşam kalitelerini iyileştirebilir (Kazak ve Küçük, 2016). Psiko-eğitim programında amaçlanan kazanımlar anne yetkinliğini içerse de program çıktısı olarak, ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesi yoluyla çocukların davranışlarını değiştirmek amaçlanmıştır. Bu nedenle hem programın öncesinde hem de sonrasında özel yetenekli çocukların yaşadığı ve yaşaması muhtemel olan davranış sorunları göz önünde bulundurulmuştur. Annelerin ebeveyn yetkinlik düzeylerinin değerlendirilmesi, özel yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişimine odaklanan ve ebeveynlerin çocukları destekleme stratejilerini inceleyen mevcut araştırmalara önemli bir katkı sağlayarak, alan literatürüne özgün bir bakış açısı sunacaktır.

Tek ebeveyn olup özel yetenekli çocuğu olan annelerin yaşadığı durumlara da değinmek önemlidir. Çalışmada, sadece anne ile yaşayan özel yetenekli çocuklar olduğu tespit edilmiştir. Toplumumuzda boşanma oranının artması sonucunda bekar annelerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Görüşmelerde, bekar annelerin yaşadığı

problemlerin sadece çocuğunun özel yetenekli olmasından kaynaklanmadığı, ek olarak ilişkisel problemlerin de eşlik ettiği belirtilmiştir. Çalışmada pozitif disiplin konusunun irdelenmesi ve çalışılması, bekar annelerin farkındalıklarının artmasına katkı sağlamıştır. Tek ebeveynlikteki dezavantajlar, annelerin ebeveyn yetkinliğinde ve problem çözmede başarılı olmalarıyla avantaja çevrilebilir. Dawadi'ye (2019) göre, bekar anneler, diğer annelere kıyasla daha fazla çaba harcamak zorunda kalmalarına rağmen, çocuklarıyla daha güçlü ve yakın bir bağ kurar ve daha fazla sorumluluk üstlenirler. Annelerin ebeveyn yetkinlik düzeylerine yönelik yapılan analizlerde, deney grubundaki annelerin "boş zamanı yönetme" alt ölçeğinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum, özel yetenekli çocukların bilgisayar ve internet tabanlı uygulamalara duyduğu yoğun ilgi ve ebeveynlerin bu alandaki kurslara (kodlama, robotik gibi) verdikleri destekle açıklanabilir. Özellikle, özel yetenek tanısı alan çocuklar için teknolojik imkanların seferber edilmesi ve sınırsız kaynak sağlanması, bu tercihi destekleyen temel etkenlerden biridir. Ayrıca, örgün eğitim kurumlarında ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde kodlama, yapay zeka ve robotik gibi alanların yoğun şekilde işlenmesi, bu alanlara yönelik ders dışı atölye faaliyetlerinin düzenlenmesi de bu eğilimi pekiştirmektedir. Dolayısıyla çocuklar bu uygulamalara yoğun şekilde katıldıkları için, boş zamanlarını da bu faaliyetlere ayırmayı tercih etmektedirler. Özellikle bu uygulamalara katılımın zorunlu olması, annelerin çocuklarının boş zamanlarına müdahale etmelerini zorlaştırmaktadır. Anneler, çocuklarının bu uygulamalardan geri kalmamaları ve gelişmeleri kaçırmamaları endişesiyle müdahale etmemeyi tercih edebilirler. Bu durum, annelerin boş zaman yönetimi yetkinliklerinde anlamlı bir değişime yol açmamış olmasının nedeni olabilir.

Bu araştırma, özel yetenekli çocukların annelerine yönelik olarak geliştirilen psiko-eğitim programının, annelerin ebeveyn yetkinliğini artırmada ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Programın etkisi ile, anneler özel yetenekli çocuklarına daha destekleyici ve anlayışlı bir yaklaşım sergilemişlerdir. Programın, annelerin stres yönetimi ve problem çözme becerisi ile çocuklarıyla iletişim konularında da olumlu etkiler yaptığı gözlemlenmiştir. Bu da programın annelerin özel yetenekli çocuklarını daha iyi anlamalarına ve onlara daha etkili bir şekilde destek olmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın, özel yetenekli çocukların ve annelerinin yaşadığı sorun alanlarını azaltılmasına yönelik katkı sağlayacağı ve önleyici bir müdahale programı olacağı umulmaktadır.

Türkiye'de özel yetenekli çocuk annelerinin deneyimleri ve ihtiyaçları, yapılan literatür taramaları ve mevcut araştırmanın bulgularıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bulgular, özel yetenekli çocukların annelerinin karşılaştığı zorlukların özgül doğasını ve bu annelere yönelik uygulama odaklı ebeveyn eğitimi ve rehberlik programlarının sunulması gerektiğini

vurgulamasının yanı sıra ebeveyn desteği ve rehberliğinin, özel yetenekli çocukların hem gelişim sürecine hem de aile içi uyuma katkı sağlayan kritik bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerine yönelik hazırlanan aile eğitimi programlarının, çocuğun gelişim alanlarına destek sağlamada genellikle etkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Bununla birlikte, özel yetenekli çocukların problem alanlarının farklılık gösterebileceği ve bu nedenle bu gruba yönelik program içeriklerinin de bu farklılıklar doğrultusunda uyarlanması gerektiği önerilmektedir. Bu durum, özel yetenekli çocuklara özgü ihtiyaçların karşılanmasına yönelik daha spesifik eğitim programlarına duyulan gereksinimi işaret etmektedir. Ayrıca farklı bölgelerde yaşayan ailelerin farklı kültür davranış ve tutumlara sahip olabileceği ve bu farklılığın ebeveyn tutumlarına etki edeceği unutulmamalıdır. Dolayısıyla yapılan çalışmalarda ihtiyaç analizi yapmanın elzem olduğu aşıkardır. Bu husustan yola çıkarak özel yetenekli çocukların aileleriyle bireysel görüşmeler yapıp özel yetenekli çocukların ve ailelerinin yaşadıkları özel durumlara ve sorun alanlarına yönelik içerikler hazırlanmıştır. Uygulama ve yapılan analizler sonucunda geliştirilen psiko-eğitim programının istatistiksel olarak anlamlı bir etki ortaya koyduğunu özel yetenekli çocuğu olan annelerin ebeveyn yetkinlik düzeylerini ve problem çözme becerilerini artırdığını söyleyebiliriz. Eğitim programının uygulanması sonucunda, özel yetenekli çocuklarının anneleri, çocuklarına karşı daha destekleyici ve anlayışlı bir tutum sergileyecek; annelerin stres yönetimi ve problem çözme becerilerinde artış gözlemlenecektir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Ebeveyn yetkinliği kavramı ile ilgili diğer değişkenlerle birlikte araştırmalar yapılabilir. Özellikle anne ve babanın iş yaşamında yaşadığı tükenmişlik, tek ebeveyn olma vb. gibi değişkenlerle çalışılabilir.
- Araştırmaya yalnızca anneler dahil edilmiştir. Günümüzde babaların eğitime katılımının oranı anneler kadar olmasa da hızla artmaktadır. Gelecekteki çalışmaların babalara yönelik olması ve babaların da dâhil edilmesi ya da sadece babalarla çalışma yürütülmesi daha kapsamlı veriler elde edilmesini sağlayabilir.
- Bu araştırma, özel yetenekli çocuğu olan annelerin ebeveyn yetkinliğini artırmayı amaçlayan, farklı kuramlardan uygulamalar içeren eklektik bir psiko-eğitim programına odaklanmaktadır. Gelecekteki çalışmalarda, farklı kuramlara dayalı yeni eğitim programları geliştirilerek etkinliklerinin incelenmesi bu alandaki bilgi birikimine katkılar sağlayabilir.
- Bu araştırma, çocuğu BİLSEM'e devam eden annelerle sınırlıdır. Üstün yetenek tanısı almış fakat BİLSEM'e devam etmeyen çocukların anneleri ile de çalışmalar yürütülebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Katılımcıların aktif ve etkili bir şekilde katılımını gerektiren bu tarz eğitim programlarında oturum

eklerinin, ilgili materyallerin ve çıktıların kontrolü için yardımcı liderin olması sürece olumlu katkı sağlayabilir.

- 90 dakika olarak planlanan oturumlar katılımcıların performansı ve grup dinamiği gibi faktörlerden ötürü uzayabilir. Oturum sürecinin uzaması durumunda katılımcıların etkinliklere katılım performansının olumsuz etkilenmemesi için süreç ikiye bölünebilir.
- Katılımcıları tüm oturum süreçlerine etkin katmak amacıyla yapılan etkinliklere farklı oturumlarda vurgu yapılması ve oturumlar arasında bağlantı kurulması önerilebilir.
- Her bir oturumdan sonra uygulayıcı tarafından; etkinliklerin eksiksiz uygulanması, katılımcıların etkinliklere dahil edilmesi, materyallerin tamamlanması ve oturumun amacına uygunluğu gibi süreç değerlendirmesinin yapılması sonraki oturumların daha verimli geçmesini sağlayabilir.
- Yoğun etkinlikli ve paylaşımlı oturumlar sonrası uygulayıcı yorgun hissedebilir, uygulayıcı hem fiziksel hem de duygusal olarak kendini hazır hissetmeden bir sonraki oturuma başlamamalı veya oturumlar arası süreyi belirlerken bu durumu dikkate alınmalıdır.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

"Özel Çocuk Özel Anne Psikoeğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazar(lar)a ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazar(lar)ı tarafından taahhüt edilmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında çalışmanın yayınlanmasında potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkı Oranı

Bu çalışmanın sorumlu yazarı araştırmaya %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sunmuştur.

Fon Bildirimi

Çalışmanın hazırlanması, uygulanması ve yayımlanması için herhangi bir kurum ya da kuruluştan fon alınmamıştır.

Veri Paylaşım Bildirimi

Veriler sorumlu yazardan makul talep üzerine temin edilebilir.

Etik Onayı

Araştırma kapsamında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Bilimsel Araştırma Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 31.03.2023; Karar: 04/54) etik kurul onayı alınmıştır.

Katılım izni

Araştırmaya katılan katılımcılardan izin alınmıştır.

Yayın izni

Yazarlar çalışmanın yayınlanmasını onaylarlar.

Ethical Statement of the Study

It has been undertaken by the authors of this study that the scientific, ethical and citation rules have been followed in the writing process of the study titled "A Study on the Effectiveness of the 'Special Child, Special Mother' Psychoeducation Program"; no falsification has been made on the collected data, "Academia Journal of Educational Research and Editor" has no responsibility for any ethical violations to be encountered, all responsibility belongs to the author (s) and the study has not been sent to any other academic publication environment for evaluation.

Conflict of Interests

There is no potential conflict of interest between the authors in the publication of the study.

Author Contribution

The corresponding author contributed 60% and the second author contributed 40% to the study.

Funding

The authors did not receive support from any organization for the submitted work.

Data Availability

Data are available upon reasonable request from the corresponding author.

Ethical Approval

Ethics committee approval was obtained from Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate Education Scientific Research Board (Decision Date: 31.03.2023; No: 04/54).

Consent to Participate

The participants all agreed to take part in this study.

Consent for publication

The publication of this study has been approved by all authors.

Kaynaklar

- Alsop, G. (1997). "Coping or counseling: Families of intellectually gifted students". *Roeper Review*, 20(1), 28-34.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.
- Carr, A. (2015). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology: A Contextual Approach*. Routledge.
- Coleman, P. K. ve" Karraker, K. H. (2000). "Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization,

- Measurement, and Correlates". *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 49(1), 13-24.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). "Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin (KPÇE) Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması". *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28(3), 95-111.
- Dawadi, S. (2019). *Strengths and challenges of single mothers in Helsinki*. Diaconia University of Applied Sciences Bachelor of Social Services.
- Demir, S. (2015). "Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları". *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 282-297.
- Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S. ve Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105
- Eroğlu Garip, S., Karadağ, F. ve Yıldız Demirtaş, V. (2022). "Özel Yetenekli Çocukların Ebeveyni Olmak ve Erken Çocuklukta Özel Yetenekli Olmak: Ebeveyn Görüşleri". *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 197-226.
- Hertzog, N. B. ve Bennett, T. (2004). "In Whose Eyes? Parents' Perspectives on the Learning Needs of Their Gifted Children". *Roeper Review*, 26, 96-104.
- Kazak, A. E. ve Küçük, A. (2016). Özel yetenekli çocukların ve ailelerinin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(190), 58-71.
- Kazdin A., Esweldt K. ve Nancy H. (2010). Effects of Parent Management Training and Problem-solving Skills Training Combined in the Treatment of Antisocial Child Behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 416-429.
- Khademi, M. (2016). "Investigation of relation between problem solving method (insolvency, control and creativity factors) of parents (fathers) with children's (sons)". *World Scientific News* (57), 747-753.
- Koçak, R. (2002). "Aleksitimi: Kuramsal Çerçeve Tedavi Yaklaşımları ve İlgili Araştırmalar". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 183-212.
- Kontostavlou, E. Z. ve Drigas, A. S. (2019). The Use of Information and Communications Technology (ICT) in Gifted Students. *Int. J. Recent Contributions Eng. Sci. IT*, 7(2), 60-67.
- Kruger, L. J. (1997). "Social Support and Self-efficacy in Problem Solving Among Teacher Assistance Teams and School Staff". *The Journal of Educational Research*, 90(3), 164-168. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10543772>.
- Morawska, A. ve Sanders, M. (2009). "An Evaluation of a Behavioural Parenting Intervention for Parents of Gifted Children". *Behaviour Research and Therapy*, 47(6), 463-470.
- Ogurlu, Ü. (2016). "Üstün Yetenekli Çocuklara Sahip Ailelere Yönelik Eğitim Programının Ailelerin Ebeveyn Öz-Yeterliliklerine ve Farkındalıklarına Etkisi". *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 144-159.
- Reynolds, C. R., ve Kamphaus, R. W. (2018). *Reynolds Child Development Inventory (RCDI): Second Edition*. Pearson.
- Saranlı, A. G. (2017). "Eş Zamanlı Olmayan Gelişimin Üstün Yetenekli Çocuklardaki Görünümü Üzerine Bir Örnek Olay Çalışması". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108.
- Saranlı, A. ve Metin, E. (2012). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Görülen Sosyal Duygusal Sorunlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45.
- Shookohi Yekta M., Parand A., Zamani N., Lotfi Z. ve Ayazi M. (2011). Teaching problem-solving for parents: effects on children's misbehavior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 163 – 166.

- Taşkın, N. (2011). "Çocukların Gelişiminde Katkıları Unutulanlar: Babalar". *Eğitime Bakış Dergisi*, (7), 43-47.
- Topuz, İ. Y. ve Çankaya, Z. C. (2021). Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlığının Yordayıcıları: Benlik Saygısı, Akran İlişkileri ve Ebeveyn Tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 271-294.
- Yıldız, S. A. (2013). "Ebeveynin Sorun Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (24), 231-244.
- Yun, K., Chung, D., Jang, B., Kim, J. H. ve Jeong, J. (2011). "Mathematically Gifted Adolescents Have Deficiencies in Social Valuation and Mentalization". *Plos One*, 6(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0018224>.

A Systematic Review of Postgraduate Theses on Leader-Member Exchange

Yener AKMAN^{1,a,*}, Gülşah İmamoğlu AKMAN^{2,b}

¹*Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye*

²*Milli Eğitim Bakanlığı, Isparta, Türkiye*

*Corresponding author

Research Article

Info

*Corresponding author

History

Received: 13.01.2025

Accepted: 08.03.2025

Published Online: 30.04.2025



This paper was checked for plagiarism using intihal.net during the preview process and before publication.

ABSTRACT

Leader-member exchange theory is an approach to leadership that has an important place in the field of leadership and organizational behavior and is an approach to leadership that addresses and understands the dynamic and multidimensional relationship between leaders and employees from a different perspective. It is argued that the theory, which focuses on the quality of dyadic relationships between leaders and subordinates, can produce more positive individual and organizational outcomes compared to other leadership approaches. In this study, master's and doctoral theses on leader-member interaction accessed from YÖKTEZ database between 2014-2024 were systematically analyzed. In this framework, 200 theses were evaluated according to the years of publication, types, methods, fields, samples, sample sizes and subjects studied. In the research, it was determined that leader-member interaction has been intensively researched in the last five years, mostly in master's theses and quantitative methods. In addition, it was observed that these were mostly produced in the field of business administration and data were collected from mixed groups as a sample. Sample sizes were found to be mostly concentrated in the range of 201-400. It was observed that leader-member interaction was most frequently examined in relation to employee performance, organizational commitment and organizational support.

Keywords: Leader-member exchange, postgraduate thesis, systematic review

Lider-Üye Etkileşimini İnceleyen Lisansüstü Tezlere İlişkin Sistematik Bir Derleme

Araştırma Makalesi

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 13.01.2025

Kabul: 08.03.2025

Yayınlanma: 30.04.2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce intihal.net yazılımı ile taranmıştır.

License



This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Öz

Lider-üye etkileşimi teorisi, liderlik ve örgütsel davranış alanında önemli bir yere sahip olan ve lider ile çalışanlar arasındaki dinamik ve çok boyutlu ilişkiyi farklı bir perspektiften ele alan ve anlamaya yönelik bir liderlik yaklaşımdır. Lider ve astları arasındaki ikili ilişkilerin kalitesine yoğunlaşan teorinin, diğer liderlik yaklaşımlarına kıyasla daha olumlu bireysel ve kurumsal sonuçlar üretebileceği ileri sürülmektedir. Bu çalışmada 2014-2024 yılları arasında YÖKTEZ veri tabanından ulaşılan lider üye etkileşimi konulu yüksek lisans ve doktora tezleri sistematik olarak incelenmiştir. Bu çerçevede 200 tez; yayımlanma yıllarına, türlerine, yöntemlerine, alanlarına, örneklemelerine, örneklem büyüklüklerine ve çalışıldığı konulara göre değerlendirilmiştir. Araştırmada lider üye etkileşiminin son beş yıl içerisinde yoğun olarak araştırıldığı, en çok yüksek lisans tezlerinde ve nicel yöntemlerle ele alındığı tespit edilmiştir. Ayrıca en fazla işletme alanında tezlerin üretildiği ve örneklem olarak ise karma gruplardan veri toplandığı gözlenmiştir. Örneklem büyüklüklerinin ise çoğunlukla 201-400 aralığında yoğunlaştığı saptanmıştır. Lider üye etkileşiminin en sık iş gören performansı, örgütsel bağlılık ve örgütsel destek ile olan ilişkilerinin incelendiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Lider-üye etkileşimi, lisansüstü tez, sistematik derleme

^a yenerakman@sdu.edu.tr

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-6107-3911>

^b gulsahakman06@gmail.com ^{id} <https://orcid.org/0000-0001-7498-9649>

Atf: Akman, Y. & Akman, G.İ. (2025). Lider-Üye Etkileşimini İnceleyen Lisansüstü Tezlere İlişkin Sistematik Bir Derleme. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 61-70. <https://doi.org/10.53506/egitim.1619190>

Cite: Akman, Y. & Akman, G.İ. (2025). A Systematic Review of Postgraduate Theses on Leader-Member Exchange. *Academia Journal of Educational Research*, 10(1), 61-70. <https://doi.org/10.53506/egitim.1619190>

Giriş

Örgütsel etkililiğin en önemli bileşenlerinden biri, insan kaynakları arasındaki ilişkinin niteliği olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda, lider ile çalışanlar arasındaki ilişkileri açıklamaya odaklanan teorilerden biri de lider-üye etkileşimi (LÜE) teorisidir. Lider-üye etkileşimi teorisi, liderlik ve örgütsel davranış alanında önemli bir yere sahip olan ve lider ile çalışanlar arasındaki dinamik ve çok boyutlu ilişkiyi farklı bir perspektiften ele alan ve anlamaya yönelik bir liderlik yaklaşımıdır. LÜE teorisi, liderlerin tüm çalışanlarla eşit ve tutarlı ilişkiler kurma eğiliminde olmadığını ortaya koyarken (Schriesheim, Neider, Scandura ve Tepper, 1992), bu ilişkilerin kalitesinin farklılık gösterebileceğini belirtir (Graen ve Uhl-Bien, 1995). Bu farklılaşma, liderin çalışanlara sunduğu destek, gelişim fırsatları ve mentörlük gibi unsurlar ile ilişkilendirilmektedir. Bu kuram, sosyal değişim kuramına dayanarak, lider ile çalışanlar arasında sürekli bir sosyal değişimin olduğunu işaret ederken, liderlerin çalışanlar ile farklı düzeyde ilişki içerisinde olabileceği vurgulamaktadır (Dulebohn, Bommer, Liden, Brouer, ve Ferris, 2012). LÜE teorisi, liderin çalışanlarına karşı kişiselleştirilmiş ilişkiler geliştirdiğini ve bu ilişkilerin kalitesinin her bir çalışana göre farklılık gösterebileceğini, karşılıklı güven, saygı ve bağlılık gibi unsurların bulunduğu yüksek kaliteli ilişkiler kadar, sadece görev odaklı düşük kaliteli ilişkilerin de var olabileceğini öne sürer (Dansereau, Graen ve Haga, 1975; Sparrowe ve Liden, 1997). Yüksek kaliteli ilişkilerde lider, çalışanların bireysel ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım sergileyerek onların gelişimine katkıda bulunurken; düşük kaliteli ilişkilerde liderin çalışanlarla daha sınırlı bir etkileşimde bulunduğu gözlemlenmektedir (Gerstner ve Day, 1997; Liden ve Maslyn, 1998). LÜE'nin bu farklı yönleri hem kuramsal olarak hem de uygulamada, örgütler için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Lider ile çalışanlar arasındaki etkileşim kalitesinin, bireysel ve örgütsel düzeyde çeşitli olumlu ya da olumsuz sonuçlara neden olabileceği ifade edilmektedir (Akman, 2021). Yüksek kaliteli LÜE'nin çalışanların iş tatmini ve performans gibi olumlu çıktılara yol açtığı belirtilirken; düşük kaliteli ilişkilerin, işten ayrılma niyeti ve düşük motivasyon gibi olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Graen ve Uhl-Bien, 1995; Erdogan ve Bauer, 2010; Çekmecioğlu ve Ülker, 2014). Benzer şekilde, lider ile astlar arasındaki iyi ilişkiler, işten ayrılma niyetini azaltmaktadır. LÜE ile çalışanların işten ayrılma niyeti arasındaki negatif ilişkinin daha fazla incelenmesi gerektiği vurgulanırken (Gerstner ve Day, 1997), Vecchio vd. (1986) de LÜE ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiye aracılık eden değişkenlerin incelenmesini önermişlerdir. Bu bağlamda, LÜE'nin incelenmesi, liderlik ve örgüt yönetimi alanındaki sorunları anlamak ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek için kritik bir önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, 2014-2024 yılları arasında Türkiye'de LÜE konusunu ele alan lisansüstü tezlerin genel eğilimlerini belirlemek, bu alandaki gelişim sürecini değerlendirmek, araştırmalara katkıda bulunmak ve uygulayıcılar arasında LÜE konusunda farkındalık yaratmaktır. Bu araştırma, söz konusu alandaki akademik

çalışmaların hangi teorik çerçeveler üzerine oturduğunu, hangi araştırma yöntemlerinin tercih edildiğini, ele alınan konuların çeşitliliğini ve bunların zaman içindeki değişimini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'de LÜE üzerine yapılan lisansüstü tezler sistematik bir şekilde incelenmiştir. Bu tür bir analiz, literatürdeki boşlukları belirleme, yeni araştırma alanlarına ışık tutma ve araştırmacılar için gelecekteki çalışmalarda dikkate alınması gereken eğilimleri ortaya çıkarma açısından önem taşımaktadır. Belirli bir araştırma alanının ilerlemesi açısından geçmiş araştırmaların incelenmesi öneminin büyük olduğu vurgulanır (Duran ve Aydın, 2024). Aynı zamanda, LÜE kavramına ilişkin bütüncül bir bakış açısı sunarak, bu alanın teorik ve pratik gelişimini desteklemek hedeflenmektedir. Böylece, hem mevcut literatürün sistematik bir şekilde sınıflandırılmasını sağlayacak hem de kavrama ilişkin akademik birikimin Türkiye bağlamında nasıl şekillendiğini anlamaya katkıda bulunacaktır.

Teorik Çerçeve

Lider-Üye Etkileşimi

LÜE teorisi, liderlik sürecini lider ve astlar arasındaki birebir ilişkiler üzerinden tanımlar. LÜE teorisi, liderlerin tüm astlarına eşit davranışlar sergilediğini savunan geleneksel liderlik modelinin aksine, liderlerin her bir astına farklı şekilde yaklaştığı fikrine dayanmaktadır (Martin, Thomas, Charles, Epitropaki ve McNamara, 2005). Bu yaklaşımda lider astlarıyla birebir farklı ilişkiler kurar ve bu ilişkilerin niteliği, liderin astlarına yönelik tutum ve davranışlarını şekillendirir (Burns ve Otte, 1999). Bu ilişkilerin yüksek kalitede olması, lider ile ast arasında karşılıklı güvenin bulunduğu, daha verimli ve yararlı bir etkileşimin gerçekleştiği anlamına gelir (Karcioğlu ve Kahya, 2012). Düşük kaliteli iş ilişkilerinde, astların üstlerinden daha sınırlı etkileşim, destek ve güven gördükleri ve daha az ödül ile karşılaştıkları tespit edilmiştir (Çalışkan, 2008). Lider ve astları arasındaki ikili ilişkilerin kalitesine yoğunlaşan LÜE Teorisi'nin, diğer liderlik yaklaşımlarına kıyasla daha olumlu bireysel ve kurumsal sonuçlar üretebileceği ileri sürülmektedir (Burns ve Otte, 1999). LÜE'nin kalitesinin, birçok bireysel ve örgütsel sonuçla bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Gerstner ve Day, 1997). LÜE ilişkisinin kalitesinin iş tatmini, örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyeti, performans, yönetsel ve dağıtıcı adalet, örgütsel vatandaşlık davranışı, kariyer gelişimi, iş performansı, örgütsel kontrol, kişi-örgüt uyumu, örgütsel inovasyon, yetki devri, iş stresi ve psikolojik çekilme davranışları gibi birçok örgütsel ve bireysel çıktıyla ilişkisi vardır (Graen ve Uhl-Bien, 1995; Dionne, 2000; Çevrioğlu, 2007; Northouse, 2007; Öztürk ve Şahin, 2017).

LÜE'nin çalışan davranışları üzerindeki etkisini vurgulayan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Uhl-Bien, Graen ve Scandura, 2000; Ülker, 2015; Wang, Lu ve Siu, 2015; Akman, 2017; Üçler ve Taştan, 2017; Alev ve Taş, 2020). LÜE üzerine yapılan araştırmalar, yüksek kaliteli lider-üye ilişkilerinin astlar için yüksek iş tatmini, yüksek performans puanları, kariyer ilerlemesi ve düşük stres seviyeleri gibi olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermiştir

(Çevrioğlu, 2007). Bu bulgular, bir kişinin amiriyle yüksek kaliteli bir etkileşim içinde olmasının, performans ve duygusal sonuçlar da dahil olmak üzere tüm iş deneyimini olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koymuştur (Gerstner ve Day, 1997). Bir örgütün hedeflerine ulaşmasında, çeşitli maddi ve manevi unsurların önemli katkıları bulunmaktadır. Bir örgütte liderin, çalışanlarına güvenli ve rahat bir çalışma ortamı sunması, bireysel ilişkilerde çalışanlara değer verip saygı göstermesi, çalışanların örgüte ve lidere karşı vefa duygularını geliştirmelerine katkı sağlayabilir (Bal Taştan 2014; Uludağ, 2019). Özellikle, insan kaynaklarının yetkinliği ve aralarındaki ilişkilerin sağlıklı olması, kuruluşun uzun vadede başarılı olabilmesi için temel bir gerekliliktir. Akman (2021) araştırmasında LÜE'nin niteliğinin çalışanların performansını doğrudan etkilediğini, olumlu bir etkileşimin, çalışanların performansını artırırken, olumsuz bir etkileşimin performans düşüşüne yol açabileceğini belirtmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

LÜE konusunda nitel araştırma yöntemiyle yürütülen sistematik bir derleme çalışması olan bu araştırma, literatürdeki lisansüstü tezleri incelemektedir. Gökdemir ve Dolgun'a (2020, s. 192) göre, sistematik derleme, belirli bir konuda yapılmış araştırma sonuçlarını bir araya getirip sentezlemek ve özetlemek amacıyla geliştirilen bir araştırma yöntemidir. İyi bir sistematik derleme, ilgili araştırma sorusuyla ilgili mevcut tüm kanıtları bir araya getiren benzersiz bir kaynak olarak değerlendirilir (Çınar, 2021). Sistematik derlemeler, bir konuda yapılan araştırmalara dair derinlemesine bilgi sunmaları açısından büyük bir öneme sahiptir (Karaçam, 2013; Alkan, 2017). Eğitim bilimleri alanında bu tür sistematik derlemelerin sayısının artışı daha bütünsel sonuçlar elde edilmesine olanak tanımaktadır (Yılmaz, 2021). Sistematik derlemelerin temel özellikleri arasında; belirli kriterlere göre seçilen tüm araştırmaların incelenmesi, standart bir yöntemin benimsenerek açık ve net amaçların belirlenmesi, dahil etme ve hariç tutma ölçütlerinin netleştirilmesi ve bulguların sistematik olarak sentezlenip çıkarımlarda bulunulması yer alır (Bellibaş ve Gümüş, 2018).

Bu bağlamda LÜE ile ilgili yapılmış araştırmaların sistematik derlemesini yapmayı amaçlayan mevcut araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. LÜE araştırmalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. LÜE araştırmalarının türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. LÜE araştırmalarında kullanılan yöntemler nelerdir?
4. LÜE araştırmalarının yapıldığı alanlar nelerdir?
5. LÜE araştırmalarının örneklemelerini kimler oluşturmuştur?
6. LÜE araştırmalarının örneklem büyüklükleri nasıldır?

7. LÜE araştırmalarında çalışılan konular nelerdir?

Çalışma Grubu

Sistematik derlemenin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Taramalar, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında yayımlanan güncel çalışmalar hedef alınarak "lider-üye etkileşimi" ve "leader-member exchange" temel anahtar kelimeleri üzerinden yapılmıştır ve bu doğrultuda ulaşılan 200 tez araştırmaya dahil edilmiştir. Lisansüstü tezler; tezin türüne, yayımlanma yılına, yöntemlerine, alanlarına, örneklemelerine, örneklem büyüklüğüne ve çalışılan konulara göre detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Etik Onay

Araştırma sistematik derleme çalışması olduğundan etik kurul onayı bulunmamaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

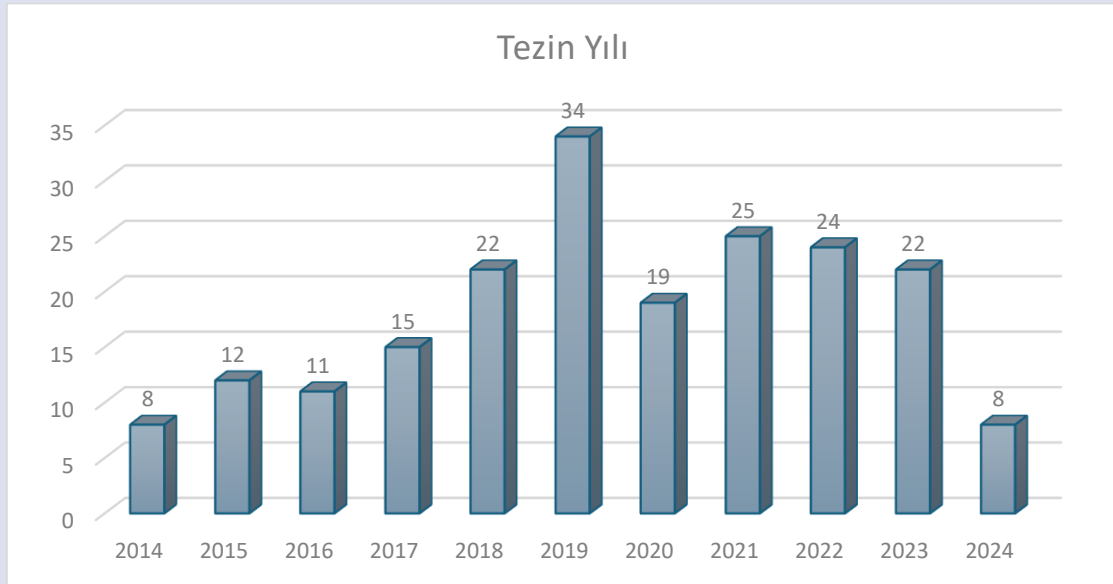
Çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen sorulara yönelik olarak "lider-üye etkileşimi" ve "leader-member exchange" anahtar sözcüğü ile Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Merkezi veri tabanı incelenmiştir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan lisansüstü tezler, araştırmacılar tarafından orijinal halleriyle saklanmış ve kaydedilmiştir. Farklı bir araştırmacı tarafından anahtar kelimelerle yapılan taramalar ile aynı bulgulara ulaşıldığı doğrulanmıştır. Çalışmanın temel öğelerinden biri veya tamamı lider-üye etkileşimi olan tezler araştırmaya dahil edilip, bu duruma uymayan diğer çalışmalar analiz dışı bırakılarak, belirlenen dahil etme ve çıkarma kriterlerine göre veriler toplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, LÜE konusundaki lisansüstü tezler, tezin türüne, yayımlandığı yıla, kullanılan yöntemlere, çalışmanın yapıldığı alanlara, örneklemelere, örneklem büyüklüğüne ve çalışılan konulara göre ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bulgular, tablolar, şekiller ve grafikler aracılığıyla sunulmuştur.

Lider-Üye Etkileşimi Araştırmalarının Yıllara Göre Dağılımı

Yapılan incelemelerde, son yıllarda LÜE yönelik tezlerin sayısında belirgin bir artış olduğunu görülmektedir. Özellikle, 2014-2018 yılları arasında bu konuya yönelik 68 tez tamamlanmışken, 2019-2024 yılları arasında bu sayı 132'ye yükselmiştir. Bu bulgu, LÜE'nin akademik alanda giderek daha fazla önem kazandığını ve bu konuda yapılan araştırma ilgisinin arttığını ortaya koymaktadır. Şekil 1'de tezlerin yıllara göre dağılımı sunulmaktadır.

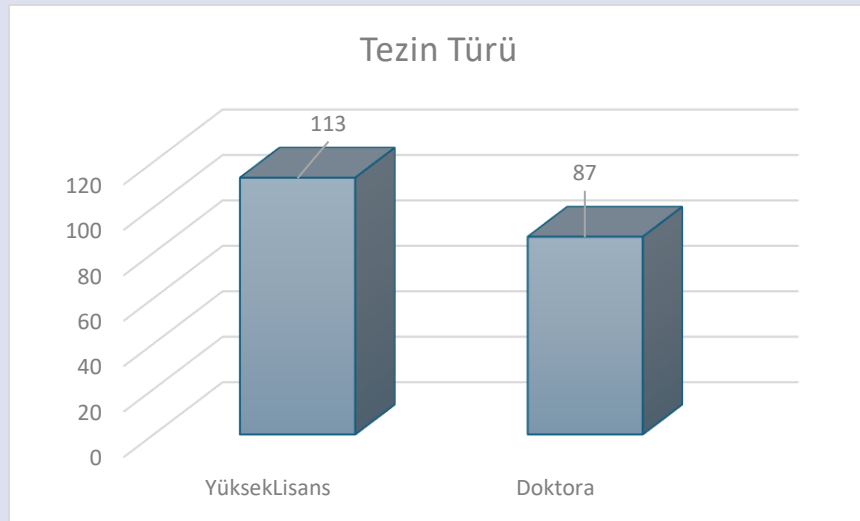


Şekil 1. Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Lider-Üye Etkileşimi Araştırmalarının Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmada 2014-2024 yılları arasında yazılan tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi ($f=113$) ve doktora tezi ($f=87$) olduğu belirlenmiştir. Şekil 2 incelendiğinde, LÜE konusunun yüksek lisans tezlerinde daha sık çalışıldığı

görülmektedir. Bu durum, LÜE konusunun yüksek lisans düzeyinde daha fazla ilgi gördüğünü ortaya koymaktadır. Ayrıca, doktora tezlerinde de önemli sayıda çalışma yapılmış olması, bu konunun akademik olarak derinlemesine incelendiğini göstermektedir.

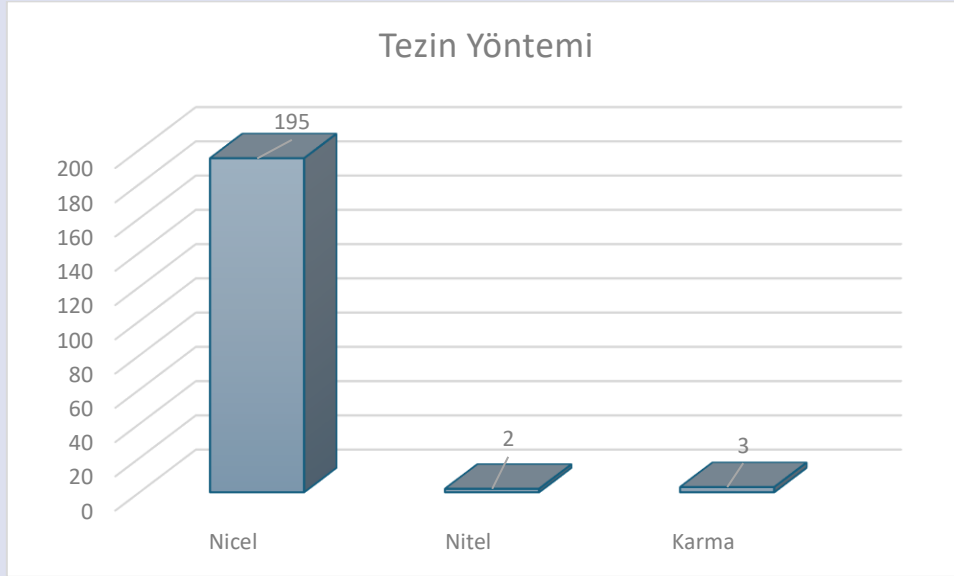


Şekil 2. Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Türüne Göre Dağılımı

Lider-Üye Etkileşimi Araştırmalarının Yöntemlerine Göre Dağılımı

İncelenen tezlerin büyük bir çoğunluğunda nicel yaklaşımlar tercih edilmiştir ($f=195$). Buna karşılık, nitel yaklaşımlar ($f=2$) ve karma yaklaşımlar ($f=3$) oldukça sınırlı

sayıda kullanılmıştır. Bu bulgu, LÜE konusundaki araştırmalarda nicel yöntemlerin daha yaygın olarak benimsendiğini göstermektedir. Şekil 3'te tezlerin yöntemine ilişkin dağılım görülmektedir.

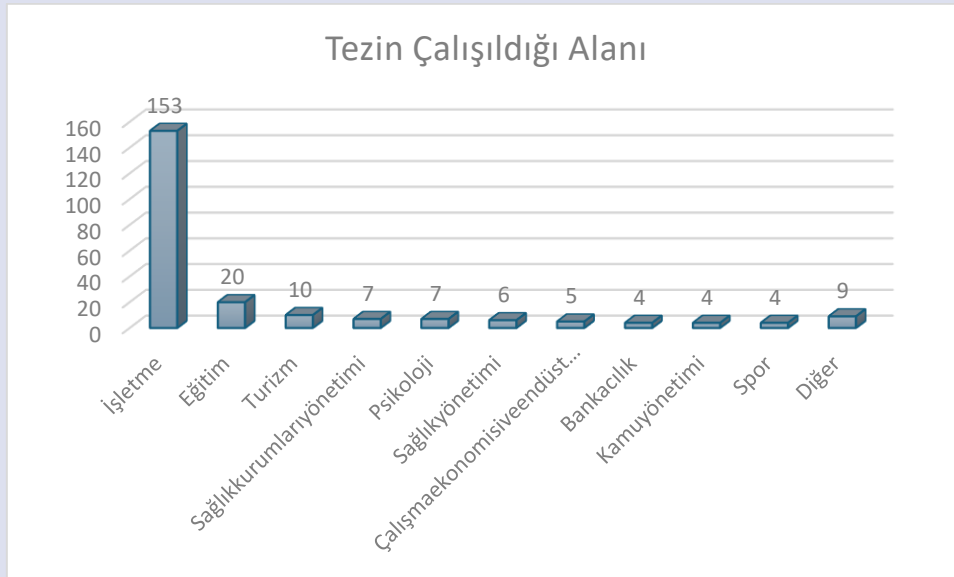


Şekil 3. Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Yöntemine Göre Dağılımı

Lider-Üye Etkileşimi Araştırmalarının Çalışıldığı Alana Göre Dağılımı

LÜE'ye yönelik tezlerin çalışıldığı alanların dağılımı incelendiğinde, işletme alanının ağırlığı göze çarpmaktadır

(f=153). Bu bulgunun ardından, eğitim alanında yapılan tezler ikinci sırada yer almaktadır (f=20). Bazı tezlerin birden fazla alan içerisinde yer aldığı gözlenmiştir. Şekil 4'te tezlerin çalışıldığı alanların dağılımı sunulmaktadır.

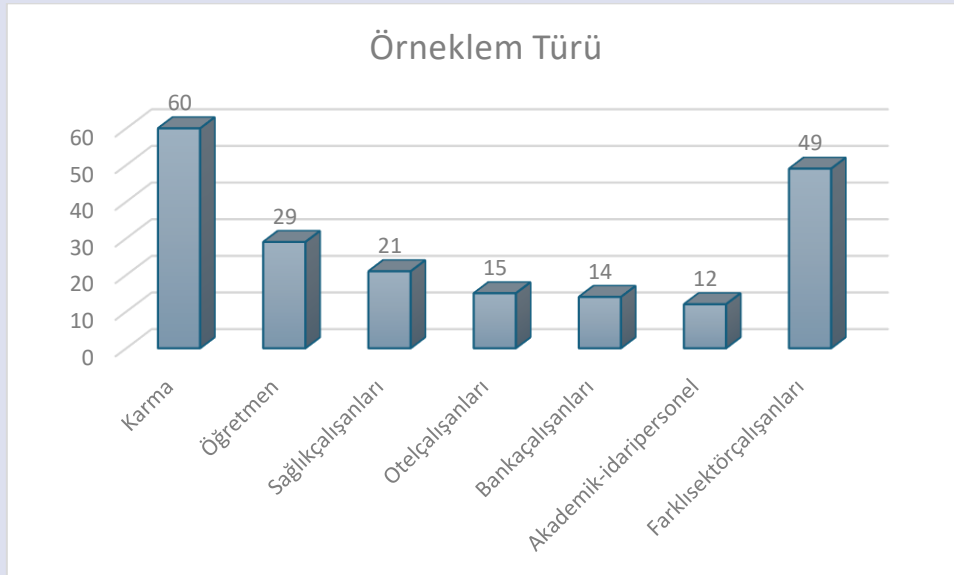


Şekil 4. Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Çalışıldığı Alana Göre Dağılımı

Lider-Üye Etkileşimi Araştırmalarının Örneklem Türüne Göre Dağılımı

İncelenen tezlerin örneklem seçiminde yaygın olarak tercih edilen gruplar belirlenmiştir. Bu bağlamda, karma gruplar (birden fazla sektör bir arada; f=60) en sık kullanılan örneklem türü olarak öne çıkmaktadır. Ancak, belli bir alana özgü çalışmalara bakıldığında,

öğretmenlerin örneklem olarak kullanıldığı tezler (f=29) ilk sırada yer almaktadır. Bu bulgu, LÜE konusundaki tezlerde genel olarak karma grupların tercih edildiğini, ancak spesifik alanlarda öğretmenlerin yoğun olarak incelendiğini göstermektedir. Şekil 5'te tezlerin örneklemine ilişkin bulgular ifade edilmektedir.

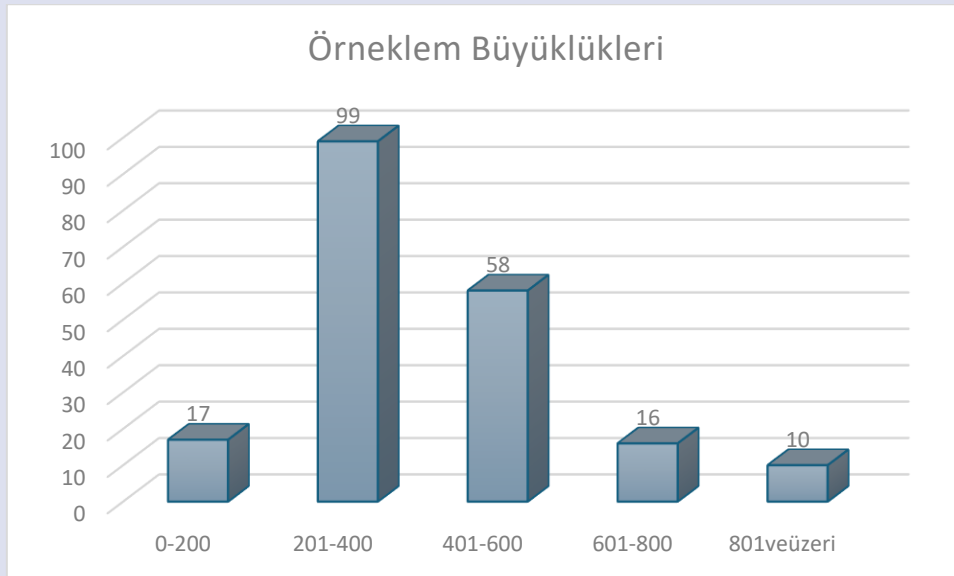


Şekil 5. Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Örneklemlerine Göre Dağılımı

Lider-Üye Etkileşimi Araştırmalarının Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımı

İncelenen tezlerin örneklem büyüklüklerine bakıldığında, çoğunlukla 201-400 katılımcının yer aldığı

çalışmalara rastlanmıştır ($f=99$). Şekil 6'da tezlerin örneklem büyüklüklerine göre dağılım sunulmaktadır.



Şekil 6. Yüksek Lisans Ve Doktora Tezlerinin Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımı

Lider-Üye Etkileşimi Araştırmalarında Çalışılan Konular ve Kelime Bulutu

LÜE'ye yönelik tezlerde, bu etkileşimin çeşitli değişkenlerle ilişkisi kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, LÜE'nin 177 farklı değişkenle ilişkisinin çözümlendiği görülmüştür ($f=455$). Bu bulgu, LÜE konusunun çok boyutlu bir şekilde ele alındığını ve geniş

bir yelpazede değişkenlerle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Tablo 1'de LÜE'nin ele alındığı en yüksek frekansa sahip olan 40 değişken ve frekansları sunulmuştur. Ayrıca kelime bulutu ile yoğun olarak çalışılan değişkenler görselleştirilerek ifade edilmiştir (Şekil 7).

Tablo 1. Lider-Üye Etkileşimi Araştırmalarında Çalışılan Konular Ve Frekansları

Sıra	Değişken	f	Sıra	Değişken	f
1	İş gören performansı	20	21	Örgütsel güven	21
2	Örgütsel bağlılık	17	22	Çalışan motivasyonu	22
3	Örgütsel destek	14	23	Örgüt iklimi	23
4	İşten ayrılma niyeti	14	24	Özyeterlilik	24
5	Pozitif psikolojik sermaye	14	25	Yaratıcılık	25
6	İş doyumunu	14	26	Psikolojik güçlendirme	5
7	Örgütsel vatandaşlık	12	27	Dönüşümsel liderlik	5
8	Örgütsel özdeşleşme	12	28	İzlenim yönetimi taktikleri	4
9	Yenilikçi iş davranışı	10	29	Etik liderlik	4
10	İş tatmini	9	30	Sosyal sermaye	4
11	Hizmetkar liderlik	8	31	İş stresi	4
12	Örgüt kültürü	8	32	Psikolojik sözleşme	4
13	Örgütsel sinizm	8	33	Politik beceri	4
14	Yöneticiye güven	7	34	Kariyer memnuniyeti	4
15	Örgütsel sessizlik	7	35	Çalışan sesliliği	4
16	Örgütsel adalet	7	36	Psikolojik sözleşme ihlali	3
17	İşe yabancılaşma	6	37	Yetenek yönetimi	3
18	Paternalist liderlik	6	38	Örgüt sağlığı	3
19	Bireysel performans	5	39	Güç mesafesi	3
20	İşle bütünleşme	5	40	Etik iklim	3



Şekil 7. Lider-Üye Etkileşimi Araştırmalarında Çalışılan Konuların Dağılımının Kelime Bulutu

Tartışma, Sonuç VE Öneriler

Bu araştırmada lisansüstü tezlerde lider üye etkileşiminin literatürde hangi değişkenlerle birlikte incelendiği sistematik derleme ile açığa çıkartılmak istenmiştir. Araştırmada, son yıllarda LÜE'ye yönelik tezlerin önemli ölçüde ivme kazandığı gözlenmiştir. Özellikle 2014-2018 yılları arasında 68 tez tamamlanmışken, 2019-2023 yılları arasında bu sayı 124'e yükselmiştir. Bu artış, LÜE konusunun akademik alanda giderek daha fazla önem kazandığını ve araştırmacıların ilgisini çektiğini göstermektedir. Zaten son yıllarda

örgütlerde yöneticiler ve çalışanlar arasındaki dinamiklerin liderlik davranışları üzerinden incelenmesine yönelik yoğun bir çaba dikkati çekmektedir. Farklı liderlik türlerinin (dağıtımçı, öğretimsel, otantik, dönüşümcü vb.) örgüt üzerindeki bireysel ve örgütsel çıktıların ne olduğu ve nasıl geliştiği çözümlenmeye çalışılmaktadır (Akman, 2020; Liu, Liu, Yang, Yao, ve Thien, 2022; Özdemir, Büyükgöze, Akman, Topaloğlu ve Çiftçi, 2023). Mevcut araştırmada türlerine göre incelenen tezlerin ise 113 yüksek lisans tezi ve 87 doktora tezi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgunun çeşitli sistematik derleme araştırmaları ile

uyumlu olduğu görülmektedir (Alkan ve Kesik, 2023; Alp ve Şen, 2020; Ataç, Yüksel, Dursun ve Özgenel, 2022; Gür ve Duman, 20224). Doktora tezlerinin sayısının yüksek lisans tezlerine görece daha az olmasının nedenlerinden biri olarak, doktora tezlerinin genellikle daha uzun süreli ve kapsamlı araştırmalar gerektirdiğinden (YÖK, 2016), bu tür çalışmaların tamamlanması daha zor ve zaman alıcı olması söylenebilir. Ayrıca, doktora programlarına kabul edilen öğrenci sayısının yüksek lisans programlarına göre genellikle daha az olması da bu farkın bir başka nedeni olabilir. Bununla beraber doktora çalışmalarının yüksek lisans çalışmalarına göre daha derinlemesine ve karmaşık ilişkileri ele aldığı belirtilebilir. Doktora tezlerinde de lider-üye etkileşimine bu seviyede yer verilmesi ve son yıllardaki artış kavramın önemini vurgulamaktadır.

Tezlerin yöntemsel yaklaşımlarına bakıldığında, büyük bir çoğunluğunun nicel yöntemleri tercih ettiği ($f=195$), buna karşılık nitel ($f=2$) ve karma ($f=3$) yaklaşımların oldukça sınırlı kaldığı görülmüştür. Bu durum, LÜE konusundaki araştırmalarda nicel yöntemlerin daha yaygın olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Literatürde Cevher ve Yıldırım (2020) da sistematik derleme araştırmalarında nitel desende gerçekleştirilen araştırmaların yetersiz olduğunu vurgularken, çoğu sistematik araştırmanın nicel yöntemler ile çözümlendiği göze çarpmaktadır (Alp ve Şen, 2020; Gür ve Duman, 2024). Benzer şekilde LÜE'nin özünde yer alan yönetici-öğretmen arası ilişkilerin, insan doğasının karmaşıklığı ve bilinmezliği göz önünde bulundurulduğunda nicel bulgulara dayalı çıkarımların yeterliliği tartışılabilir. Bu görüş Alkan ve Kesik (2023) tarafından da desteklenmektedir. Çalışma alanlarına göre incelendiğinde, tezlerin büyük bir kısmının işletme alanında ($f=153$) yapıldığı, bunu eğitim alanının ($f=20$) takip ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, LÜE konusunun özellikle işletme ve eğitim alanlarında yoğun bir şekilde araştırıldığını göstermektedir. Kavramın işletme alanında daha yoğun incelenmesi beklenen bir bulgu olarak ifade edilebilir. Şöyle ki işletme alanı spesifik bir alandan ziyade içerisinde çok sayıda alanı da barındıran bir araştırma alanı olarak belirtilebilir. İşletme alanı içerisinde gerçekleştirilen araştırmaların farklı sektörlere yayıldığı göze çarpmaktadır. Örneğin bu alan içerisindeki araştırmaların oteller, sağlık kurumları, üniversiteler, okullar gibi ayrı ayrı hatta hepsini içerecek şekilde de ele alındığı belirtilebilir (YÖK, 2025).

Örneklem seçimlerinde yaygın olarak ise karma grupların (birden fazla sektör bir arada; $f=60$) tercih edildiği, ancak belli bir alana özgü çalışmalarda öğretmenlerin ($f=29$) ilk sırada yer aldığı belirlenmiştir. Karma gruplar ile ifade edilmek istenilen araştırmada spesifik bir gruptan ziyade eğitim, sağlık, güvenlik vb. alanlarda çalışanlarından veri toplanmasıdır. Spesifik olarak ise öğretmenlerin en çok tercih edilen örneklem olmasının sebebi kolay ulaşılabilir ve sayıca oldukça geniş bir meslek grubunu oluşturmaları olabilir. Bu bulgu bazı sistematik araştırma bulguları ile uyumludur (İşçi, 2013; Eskici ve Çayak, 2017). Ayrıca, örneklem büyüklükleri incelendiğinde, çoğunlukla 201-400 katılımcının yer aldığı çalışmalara rastlanmıştır ($f=99$). Alp ve Şen'in (2021)

sistematik araştırmasında en yüksek frekansa sahip katılımcı grubun 201-400 arasında olduğu belirtilebilir. Benzer şekilde Ataç vd.'nin (2022) araştırmasında da en sık kullanılan örneklem büyüklüğünün 200-399 arasında olduğu görülmektedir. LÜE'nin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi incelendiğinde, bu etkileşimin 177 farklı değişkenle ilişkisinin çözümlendiği ($f=455$) görülmüştür. Bu bulgu, konunun çok boyutlu ve geniş bir yelpazede ele alındığını göstermektedir. Genel olarak, bu sonuçlar LÜE konusunun hem teorik hem de uygulama açısından geniş bir araştırma alanı sunduğunu ve bu alanda yapılan çalışmaların çeşitliliğini ve derinliğini ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle örgütlerde lider-üye etkileşiminin ve çıktılarının oldukça önemli olduğunu işaret etmektedir. Zaten literatürde lider-üye etkileşiminin hem bireysel hem de örgütsel çok sayıda çıktı ile ilişkili olduğunun altı çizilebilir. Bireysel çıktılar arasında performans (Akman, 2021; Bal Taştan, 2014), iş doyumu (Dionne, 2000), çatışma yönetim stili (Karcioğlu ve Kahya, 2012) sayılabilirken örgütsel çıktılar olarak örgütsel özdeşleşme (Akman, 2017), örgütsel bağlılık (Erdoğan ve Bauer, 2010), örgütsel şeffaflık (Üçler ve Taştan, 2017) belirtilebilir.

Lider üye etkileşimine yönelik tezlerin son yıllarda artış sağlamış olması lider çalışan ilişkisinin önemini altını bir kez daha çizmektedir. Bu nedenle örgütlerde liderliğin çıktılara yönelik araştırmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir. Özellikle nitel ve karma yöntemlerin yetersizliği LÜE'nin yansımalarının ne olduğunun derinlemesine ele alınmasını sınırlamaktadır. Bu nedenle nitel ve karma yöntem araştırmaların artırılması önerilmektedir. Ayrıca daha geniş örneklemelerde LÜE'nin incelenerek güvenilirliği yüksek araştırmaların literatürde yer almasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

"Lider-Üye Etkileşimini İnceleyen Lisansüstü Tezlere İlişkin Sistematik Bir Derleme" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde, "Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazar(lar)a ait olduğu ve çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu bu çalışmanın yazarları tarafından taahhüt edilmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında çalışmanın yayınlanmasında potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkı Oranı

Her iki yazar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Fon Bildirimi

Çalışmanın hazırlanması, uygulanması ve yayımlanması için herhangi bir kurum ya da kuruluştan fon alınmamıştır.

Veri Paylaşım Bildirimi

Veriler sorumlu yazardan makul talep üzerine temin edilebilir.

Etik Onayı

Araştırma sistematik derleme çalışması olduğundan etik kurul onayı bulunmamaktadır.

Yayın İzni

Yazarlar çalışmanın yayınlanmasını onaylarlar

Ethical Statement of the Study

It has been undertaken by the authors of this study that the scientific, ethical and citation rules have been followed in the writing process of the study titled "A Systematic Review of Postgraduate Theses on Leader-Member Exchange"; no falsification has been made on the collected data, "Academia Journal of Educational Research and Editor" has no responsibility for any ethical violations to be encountered, all responsibility belongs to the author (s) and the study has not been sent to any other academic publication environment for evaluation.

Conflict of Interests

There is no potential conflict of interest between the authors in the publication of the study.

Author Contribution

Both authors contributed equally to the study.

Funding

The authors did not receive support from any organization for the submitted work.

Data Availability

Data are available upon reasonable request from the corresponding author.

Ethical Approval

Since the research is a systematic review study, there is no ethics committee approval.

Consent for publication

The publication of this study has been approved by all authors.

Kaynaklar

- Alkan, V. (2017). Bir sistematik derleme çalışması: Öğretmenlik uygulaması. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-23.
- Alkan F. ve Kesik, F. (2022). Eğitim örgütlerinde örgütsel özdeşleşme konusunda yapılan tezlerin incelenmesi: bir sistematik derleme çalışması. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 8(2), 1-22. <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1376514>.
- Akman, Y. (2017). Sosyal sermaye ve öğretmenlerin okulları ile özdeşleşmeleri ilişkisinde lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 263-281.

- Akman, Y. (2020). The relationship between social justice leadership trust in principals and student motivation. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 775-788. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.775>.
- Akman, Y. (2021). Lider-üye etkileşimi ile performans arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1308-1321. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.886078>.
- Alp, Ö. ve Şen, S. (2020). Eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında yapılan nicel tezlerle ilişkin bir sistematik derleme: 2009-2019. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 11(1), 359-392.
- Alp, Ö. ve Şen, S. (2021). Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yazılan lisansüstü nicel tezlerin incelenmesi: Bir sistematik derleme. *TEBD*, 19(1), 24-53. <https://doi.org/10.37217/tebd.774591>.
- Ataç, İ., Yüksel, S., Dursun, İ. E., Özgenel, M. (2022). Türkiye' de öğretmenlerin örgütsel mutluluğu konulu lisansüstü tezlerin analizi (2000-2021): bir sistematik derleme çalışması. *EKEV Akademi Dergisi* (92), 297-313. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1107608>.
- Bal Taştan, S. (2014). Examination of the relationship between leader-member exchange (LMX) quality and employee job performance in the moderating context of perceived role ambiguity. *International Journal of Management Economics and Business*, 10(22), 211-233.
- Bellibaş, Ş. M., ve Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde araştırma. In K. Beycioğlu, N. Özer, & Y. Kondakçı (Eds.), *Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları* (p. 507). Ankara: Pegem Akademi.
- Burns, J. Z., ve Otte, F. L. (1999). Implications of leader-member exchange theory and research for human resource development research. *Human Resource Development Quarterly*, 10(3), 225-248.
- Cevher, A. Y. ve Yıldırım, S. (2020). Investigation of academic studies on learning styles: systematic review. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 20-50.
- Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çalışkan, S. C. (2008). Yöneticilerin bireysel yetkinliklerinin liderlik tarzları ve lider üye etkileşimine verdikleri önem üzerindeki etkileri ve bu etkileşimde kültürel varsayımların rolü [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çınar, N. (2021). İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı? Online *Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 310-314.
- Çekmecelioglu, H. G., ve Ülker, F. (2014). Lider-üye etkileşimi ve çalışan tutumları üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 35-58.
- Cevrioğlu, E. (2007). Lider-Üye etkileşimi ile bireysel ve örgütsel sonuçlar arasındaki ilişki [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Dansereau, F., Graen, G., ve Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: A longitudinal investigation of the role making process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13(1), 46-78.
- Dionne, L. (2000). Leader-member exchange (LMX): Level of negotiating latitude and job satisfaction (Unpublished document). University De Moncton, Shippagan.
- Dulebohn, J. H., Bommer, W. H., Liden, R. C., Brouer, R. L., ve Ferris, G. R. (2012). A meta-analysis of antecedents and consequences of leader-member exchange: Integrating the past with an eye toward the future. *Journal of Management*, 38(6), 1715-1759.

- Duran, V., ve Aydın, E. (2024). Eğitimde yapay zekanın kapsamlı incelenmesi: Web of Science veri tabanı üzerinden bir AI destekli bibliyometrik analiz. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(104), 468–484. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10737254>
- Erdogan, B., ve Bauer, T. N. (2010). Differentiated leader-member exchanges: The buffering role of justice climate on performance and commitment. *Journal of Applied Psychology*, 95(6), 1104–1120. <https://doi.org/10.1037/a00205784>.
- Eskici, M., ve Çayak, S. (2017). Eğitim bilimleri anabilim dalında yapılan yüksek lisans tezlerine genel bir bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 211–226.
- Gökdemir, F., & Dolgun, G. (2020). Writing material & method section in qualitative, quantitative, systematic review, meta-analysis, and meta-synthesis studies. *Archives of Health Science and Research*, 7(2), 189–195. <https://doi.org/10.5152/ArcHealthSciRes.2020.594665>.
- Graen, G. B., ve Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219–247. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90036-5](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90036-5).
- Gür, Z. B., ve Duman, S. N. (2024). Dijital okuryazarlık ile ilgili tezlerin sistematik derlemesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(1), 126–137.
- İşçi, S. (2013). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26–33.
- Karicioğlu, F., ve Kahya, C. (2012). Lider-üye etkileşimi ve çatışma yönetim stili ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 337–352.
- Liden, R. C., ve Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of Management*, 24(1), 43–72. <https://doi.org/10.1177/014920639802400105>.
- Liu, L., Liu, P., Yang, H., Yao, H., ve Thien, L. M. (2022). The relationship between distributed leadership and teacher well-being: The mediating roles of organisational trust. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432221113683>.
- Martin, R., Thomas, G., Charles, K., Epitropaki, O., ve McNamara, R. (2005). The role of leader-member exchanges in mediating the relationship between locus of control and work reactions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 141–147.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice*. Sage Publications.
- Özdemir, M., Büyükgöze, H., Akman, Y., Topaloğlu, H., ve Çiftçi, K. (2023). Distributed leadership and teachers’ emotional labour: the mediating role of teacher autonomy. *Journal of Educational Administration*, 61(4), 405–422. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2022-0092>.
- Schriesheim, C. A., Neider, L. L., Scandura, T. A., ve Tepper, B. J. (1992). Development and preliminary validation of a new scale (LMX-6) to measure leader-member exchange in organizations. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 135–147.
- Sparrowe, R. T., ve Liden, R. C. (1997). Process and structure in leader-member exchange. *Academy of Management Review*, 22(2), 522–552. <https://doi.org/10.5465/amr.1997.9707154063>
- Uhl-Bien, M., Graen, G., ve Scandura, T. (2000). Implications of leader-member exchange (LMX) for strategic human resource management systems: Relations as social capital for competitive advantage. *Research in Personnel and Human Resource Management*, 18, 137–185.
- Uludağ, G. (2019). Lider üye etkileşiminin işgören performansına etkisi üzerine bir alan araştırması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 719–739.
- Üçler, Ç., ve Taştan, S. B. (2017). Psikolojik sözleşme, örgütsel şeffaflık ve lider-üye etkileşiminin çalışan performans davranışları ile ilişkisinin incelenmesi. *İş'te Davranış Dergisi*, 2(2), 89–107.
- Ülker, F. (2015). Lider üye etkileşimi ve çalışan tutumları üzerinde etkisi: Eğitim sektöründe bir uygulama [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Wang, H. J., Lu, C. Q., ve Siu, O. L. (2015). Job insecurity and job performance: The moderating role of organizational justice and the mediating role of work engagement. *Journal of Applied Psychology*, 100(4), 1249–1258. <https://doi.org/10.1037/apl0000013>.
- YÖK (2016). Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>.
- YÖK (2025). Tez merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp>. Adıy, S. (2011).