

İZÜED

İZÜ Eğitim Dergisi
IZU Journal of Education





İZÜ EĞİTİM DERGİSİ

IZU Journal of Education

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed>



İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Adına Sahibi <i>Owner on behalf of Istanbul Sabahattin Zaim University</i>	Prof. Dr. Ahmet Cevat ACAR İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörü acara@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-4550-2480
Yayın Kurulu <i>Editorial Board</i>	Prof. Dr. İbrahim GÜNEY İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ibrahim.guney@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-8290-6532 Prof. Dr. Ali GÜNEŞ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ali.gunes@ibu.edu.tr https://orcid.org/0000-0003-0220-5475 Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ Necmettin Erbakan Üniversitesi bulentdilmac@erbakan.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-5753-9355 Doç. Dr. Emrah GÖRGÜLÜ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi emrah.gorgulu@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0003-0879-1049 Prof. Dr. İsmail GELEN Ondokuz Mayıs Üniversitesi ismailgelen@omu.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-6669-8702 Doç. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi kamil.kirkic@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-8902-437X Prof. Dr. Mehmet ÖNCEL İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi mehmet.oncel@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-8167-3503 Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

	mustafa.ozgenel@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-7276-4865 Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU Yıldız Teknik Üniversitesi mstopcu@yildiz.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-5068-8796 Rıdvan EZENTAŞ Bursa Uludağ Üniversitesi rezentas@uludag.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-8619-8334 Doç. Dr. Zehra Sedef KORKMAZ Artvin Çoruh Üniversitesi sedefcoskun@artvin.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-3466-8119
Baş Editör <i>Editor-in-Chief</i>	İbrahim GÜNEY İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ibrahim.guney@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-8290-6532
Yönetim Editörü <i>Managing Editor</i>	Doç. Dr. Emrah GÖRGÜLÜ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi emrah.gorgulu@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0003-0879-1049 Doç. Dr. Kâmil Arif KIRKIÇ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi kamil.kirkic@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-8902-437X Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi mustafa.ozgenel@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-7276-4865
Editör Yardımcıları <i>Vice Editors</i>	Bedirhan BÜYÜKDUMAN İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi bedirhan.buyukduman@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-6975-0470 Ece YAĞCI AKGÜNDÜZ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ece.yagci@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-2765-1773
Dil Editörleri <i>Language Editors</i>	Merve ERGÜT (Türkçe) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi merve.ergut@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-5183-9848 Safura İNAN (Türkçe) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

	safura.inan@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-6625-1588 Emrah GÖRGÜLÜ (İngilizce) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi emrah.gorgulu@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0003-0879-1049 Dr. Öğr. Üyesi Abdül VARLI (İngilizce) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi kasim.varli@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-9313-3544
Mizanpaj Editörü <i>Layout Editor</i>	Muhammed Furkan TUNÇ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi furkan.tunc@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-6370-1507 Betül KAT İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi betul.kat@izu.edu.tr https://orcid.org/0000-0003-3358-3217
Yönetim Yeri <i>Head Office</i>	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
İnternet Adresi <i>Web Address</i>	https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed
Yayın Türü <i>Publication Type</i>	Yerel Süreli / Periodical Yılda iki sayı yayımlanır: Bahar ve Güz Published two issues per year: Spring and Fall
Online Yayınlanmaktadır <i>Published Online</i>	E-ISSN: 2667-7938
Derginin Tarandığı Kaynaklar	 

Bilim Danışma Kurulu <i>Science Advisory Board</i>	
Ahmet Şükrü ÖZDEMİR Marmara Üniversitesi	İzzet ER İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Ali GURBETOĞLU İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	Kamisah OSMAN The National University of Malaysia
Ali GÜNEŞ Ankara Medipol Üniversitesi	Kasım VARLI İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Aytaç AÇIKALIN	Latife KABAKLI ÇİMEN

<i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>	<i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
Bayram Ali ERSOY <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>	María-Dolores DIAZ–NOGUERA <i>University of Seville</i>
Besra TAŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>	Mehmet Ali ÇORLU <i>Marmara Üniversitesi</i>
Bilal YILDIRIM <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>	Mehmet ÖZENÇ <i>Gaziantep Üniversitesi</i>
Bülent DİLMAÇ <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i>	Metin BOŞNAK <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
Carlos HERVÁS GÓMEZ <i>University of Seville</i>	Midrabi Cihangir DOĞAN <i>Marmara Üniversitesi</i>
Elif Esra ARIKAN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>	Muhittin SAĞIRLI <i>İstanbul Üniversitesi</i>
Emin AYDIN <i>Marmara Üniversitesi</i>	Mustafa Sami TOPÇU <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>
Emine Gül ÖZENÇ <i>Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Mustafa ŞEKER <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>
Emrah GÖRGÜLÜ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>	Mustafa Yüksel ERDOĞDU <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
Erol SÜZÜK <i>Marmara Üniversitesi</i>	Mümin YAMANKARADENİZ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
Ertuğrul ORAL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>	Necmettin ÖZMEN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
Evren Bilge KUTLAY <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>	Nüket AFAT <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
Fatma YAŞAR EKİCİ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>	Orhan AKINOĞLU <i>Marmara Üniversitesi</i>
Hakan AKÇAY <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>	Osman ÖZDEMİR <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
Halil EKŞİ <i>Marmara Üniversitesi</i>	Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
Hanife Gülhan ORHAN KARSAK <i>Kırklareli Üniversitesi</i>	Ramazan KORKMAZ <i>Maltepe Üniversitesi</i>
Hanna DAVID	Remziye CEYLAN

<i>Tel Aviv University</i>	<i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>
Hasan BACANLI <i>Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi</i>	Sam DAKKA <i>Sheffield Hallam University</i>
Hasan Said TORTOP <i>Aydın Üniversitesi</i>	Sefer ADA <i>Gedik Üniversitesi</i>
Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>	Servet BAYRAM <i>İstanbul Medipol Üniversitesi</i>
İbrahim DEMİR <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>	Turgay ŞİRİN <i>İstanbul Medeniyet Üniversitesi</i>
İbrahim TAŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>	Víctor Hugo PERERA RODRIGUEZ <i>University of Seville</i>
İbrahim YILGÖR <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>	Yusuf CERİT <i>Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i>

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Araştırma Makaleleri/Research Articles

- Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Adaylarının Yaklaşımları** 1-25

Positive Approaches of Teacher Candidates Against Unwanted Student Behaviors in the Classroom

Engin ASLANARGUN, Eslem ARSLAN

- Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Duygu Düzenleme Güçlükleri ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi** 26-44

The Investigation of the Relationship Between Emotion Regulation Difficulties and Psychological Resilience Levels of Special Education Teacher Candidates

Zeliha TRAŞ, Elmas Nur İBAOĞLU, Hikmet Beyza YAKICI

- Fen Bilimleri Öğretmenlerinin SKA4 (Nitelikli Eğitim) Hakkındaki Görüşleri** 45-62

Science Teachers' Perspectives on SDG4

Esra KIZILAY, Vacide TAŞ

Sistemik Derleme/ Systematic Review

- Türkiye’de E-portfolyo Araştırmaları: Sistemik Bir Derleme** 63-88

E-Portfolio Research in Türkiye: A Systematic Review

Sema İNCE, Emine Ferda BEDEL

Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmen Adaylarının Yaklaşımları

Engin ASLANARGUN^a

Eslem ARSLAN^b

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim kademesinde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunu, sebeplerini ve istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilmek için en uygun öğretmen davranışlarını öğretmen adayları (formasyon öğrencileri) görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Çalışma nitel araştırma olarak tasarlanmış, desen olarak durum çalışması tercih edilmiştir. Çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılı Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde formasyon alan çeşitli lisans alanlarından mezun, öğretmen adayı 145 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmış olup farklı bölümlerden mezun katılımcılar seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre istenmeyen davranışların büyük oranda okul, öğrenci ve arkadaş kaynaklı olduğu ortaya çıkmıştır. İstenmeyen öğrenci davranışlarının ortadan kaldırılmasının öğretmen tutum ve davranışlarıyla ilgili olduğu yönünde katılımcı görüşleri yoğunlaşmaktadır. İstenmeyen davranışlar genellikle çocukluk ve ergenlik dönemi gelişim özellikleriyle ilişkili olduğundan profesyonel öğretmen davranışları çözüm noktasında önem taşımaktadır. Arkadaş kaynaklı istenmeyen davranışlar okul ve sınıf sosyolojisi ile ilgili olup uygun eğitim öğretim ortamlarının oluşturulması sınıf yönetimini daha etkili hale getirebilecektir. Sonuç olarak; profesyonel eğitimciler olarak görev yapan öğretmenlerin bulunduğu formel okul ve sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde temel sorumluluk öğretmenlere ve okul yöneticilerine düşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf, Okul, Öğrenci, Öğretmen, İstenmeyen Davranış

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 10.10.2023

Kabul Tarihi: 13.03.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Atıf için: Aslanargun, E., Arslan, E. (2025). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen adaylarının yaklaşımları. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 7(1), 1-25. <https://doi.org/10.46423/izujed.1373845>

Etik Beyan

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Eslem ARSLAN).



^b Sorumlu Yazar: Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, Düzce, Türkiye. E-mail: eslem4281@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8904-3677>

^a Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-mail: enginaslanargun@duzce.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4965-0229>

* Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

Positive Approaches of Teacher Candidates Against Unwanted Student Behaviors in the Classroom

Engin ASLANARGUN^a

Eslem ARSLAN^b

Abstract

The aim of this research is to determine the undesirable student behaviors encountered in secondary education, their reasons, and the most appropriate teacher behaviors to prevent undesirable student behaviors, in line with the opinions of teacher candidates (formation students). The study was designed as a qualitative research and a case study was preferred as the design. The study group consists of 145 participants who are teacher candidates who graduated from various undergraduate fields at Düzce University Faculty of Education in the 2021-2022 academic year. While determining the study group, the maximum diversity sampling method was used and participants who graduated from different departments were selected. A semi-structured interview form was used as a data collection tool, and the data was analyzed using the content analysis method. According to the results of the study, it was revealed that undesirable behaviors were largely caused by schools, students and friends. Elimination of undesirable student behaviors is largely related to teacher attitudes and behaviors, and participant opinions are concentrated in this direction. Since undesirable behaviors are generally related to the developmental characteristics of childhood and adolescence, professional teacher behaviors are important in terms of solution. Unwanted behaviors originating from friends are related to school and classroom sociology, and creating appropriate educational environments can make classroom management more effective. As a result, the main responsibility for managing undesirable student behaviors in the formal school and classroom environment where teachers have to work as professional educators falls on teachers and school administrators.

Keywords: *Class, School, Student, Teacher, Undesirable behavior,*

About Article

Received Date: 10.10.2025

Accepted Date: 13.03.2025

Publication Date: 30.06.2025

To Cite: Aslanargun, E., Arslan, E. (2025). Positive approaches of teacher candidates against unwanted student behaviors in the classroom. *IZU Journal of Education*, 7(1), 1-25. <https://doi.org/10.46423/izujed.1373845>

Ethical Statement

It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Eslem ARSLAN).

^b **Corresponding Author:** M.A., Ministry of National Education, Düzce, Türkiye. E-mail: eslem4281@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8904-3677>

^a Professor., Düzce University, Faculty of Education, Türkiye. E-mail: enginaslanargun@duzce.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4965-0229>

*No artificial intelligence-based tools or applications were utilized in the preparation of this manuscript. All content was generated solely by the author(s) in adherence to scientific research methodologies and academic ethical standards.

Giriş

Okul toplumun geleceğini şekillendiren temel eğitim kurumudur. Okullar öğrencileri fiziksel, zihinsel ve sosyal açıdan yetiştirmeye yönelik eğitim öğretim faaliyetlerini sunar. Bu eğitim faaliyetleri sunulurken istenmeyen öğrenci davranışları görülebilmektedir. Sınıflarda sürekli karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları, öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzeyleri, psikolojik durumları gibi pek çok nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir. Aydın (2010), istenmeyen davranışların öğrencilerin yaş, cinsiyet ve psikolojik özelliklerine göre farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Külekçi-Akyavuz (2019), çalışmasında istenmeyen davranışların öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiğini, yaş gurubundan ötürü bu istenmeyen davranışlara müdahale etme yöntemlerinin dedeğişiklik gösterdiğini dile getirmektedir. Davranışlar yer, zaman ve şartlara göre istendik ya da istenmedik davranış özelliği olarak kendini gösterebilir. İstenmeyen davranışların sıklığı dersten derse, öğretmenden öğretmene, okuldan okula ve arkadaştan arkadaşına göre farklılıklar gösterebilir. İstenmeyen öğrenci davranışı, öğrenci ve arkadaşlar arasında iletişimin bozulması sonucunda ortaya çıkan, öğrencilerde zihinsel, duygusal ve fizyolojik değişimlere neden olan bir durumdur. Böyle bir durum öğrenme iklimini olumsuz yönde etkilemektedir (Gökyer ve Doğan, 2016). Okullarda sıkça görülen istenmeyen öğrenci davranışları, çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Yaşanan sorunları en aza indirmek ve onlarla yüzleşmek öğrencilerin öğrenmelerini, sosyalleşmelerini ve gelişimlerini sağlıklı sürdürebilmeleri açısından önemlidir (Ağasoğlu ve Özdaş, 2021). İstenmeyen davranışlar, öğrenci gelişim özelliklerine bağlı olarak doğal bir ortam içerisinde arzu edilmemesine karşın ortaya çıkabilmekte, buna karşılık öğrencilere uygun eğitim yaşantılarını kazandırmak için fırsatlar doğurabilmektedir.

Bir eğitim öğretim yılında her gün aynı sınıfta yer alan onlarca öğrencinin bulunduğu sınıflarda istenmeyen davranışların ortaya çıkmaması düşünülemez (Sarıtış, 2006). Ders akışını bozma, derse karşı ilgisizlik gösterme, iletişimde problem yaşama gibi davranışlar sınıftaki istenmeyen davranışlar arasında gösterilmektedir. Olumsuz davranışların kaynağı çoğunlukla; birbirinden kopuk sınıf yapılarına, teknolojik araçların denetimsiz kullanımına ve ailenin sosyokültürel arka planı gibi faktörlere bağlanmaktadır (Yumuşak ve Balcı, 2018). Öğretmenin ders sırasında öğrencileri pasif bırakmaları, onları önemsememeleri ve derste ilgi çekici öğretim yöntem-teknikleri kullanmamaları, öğrencilerin okudukları bölümü sevmemelerine, dersleri ve konuları sıkıcı bulmalarına, derslerin kendilerine katkı sağlamayacağını düşünmelerine yol açmakta, bu da istenmeyen davranışlara neden olmaktadır (İnci ve Çubukçu, 2020). Öğretmenin dersi sürekli aynı yöntem-teknikle işlemesi, farklı araç gereçlere yer vermemesi, öğrencileri sınıf içinde aktif hâle getirememesi, sınıf hâkimiyetini kuramaması, sınıf kurallarının en baştan belirlenmemesi öğretmenin istenmeyen davranışlarla baş etmedeki yetersizlikleri olarak gösterilebilir. (Aydın ve

Ağca-Karakaya, 2021). Öğretmen uygulanabilir bir ders planını hazırlayıp teknolojiyi yerinde kullanır, zamanı etkili bir şekilde yönetir, öğrencileriyle verimli bir takım çalışması yürütür, sınıf içinde ve dışında fiziksel değişkenleri düzenleyebilirse etkili bir sınıf yönetimi sağlamış olur (Yaraş ve Turan, 2021).

Öğretmenlerin beden dilini kullanarak öğrencilerle göz teması kurması, sözlü uyarılar yapması, sınıf dışında öğrenci, veli, rehberlik servisi ve okul yönetimiyle iş birliği yapması ile istenmedik öğrenci davranışları önlenabilmektedir (Değirmenci, 2022). İstenmeyen davranışlara yönelik birçok farklı tutum ve davranış uygulanabilir. Örneğin uyarma eylemi; göz temasıyla, işaretle, yanına yaklaşıp dokunarak ya da söz ifade ile yapılabilir. Sözel mesajlarla uyarma eylemi ise dolaylı olarak uyarma, soru sorma, sözün istenmeyen davranışa bağlanması, yerini değiştirme biçiminde kullanılabilir. Diğer taraftan öğrenciyle konuşma eylemi duruma göre ders sırasında veya dersin sonunda yapılabilir. Derste değişiklik yapma stratejisi ise; araçları, yöntemi, ortamları, öğretmen davranışlarını değiştirme biçiminde gerçekleştirilebilir (Sarıtaş, 2006). İstenmeyen öğrenci davranışlarını düzeltmek için öğretmenlerin kullandıkları stratejilerinin hem olumlu hem de olumsuz sonuçları olabilmektedir. Olumsuz sonuçlar doğurabilecek tutumlar genelde sorunu kısa vadeli çözmeye yönelik “görmezden gelme”, “uyarma”, “sevdiği etkinlikten mahrum etme”, “ceza verme”, “ödül verme” gibi yöntemler olup istenmeyen davranışın tekrar ortaya çıkmasını engellemekten ziyade olumsuz etkileri azaltmaya yönelik önlemlerdir. Olumlu tutumlar ise sorunu uzun vadeli fakat kalıcı olarak çözmeye çalışan “bireysel rehberlik yapmak”, “aile ile iş birliği yapmak”, “birlikte karar almak”, “sosyal faaliyetlerde bulunmak”, “öğrencinin özel yeteneklerini geliştirmesine destek vermek”, “sorumluluk kazandırmak” gibi davranışlar olup, olumsuz davranış değiştirmeyle yönelik önlemler olarak değerlendirilebilir (Ardıç ve Temiz, 2020).

Lise öğrencilerinin istenmeyen davranışları üzerine ilk araştırmalardan birisi ABD’de Minnesota Üniversitesi’nde yapılmıştır ve bu bağlamda öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. 874 öğrencinin kapsama alındığı bu çalışmada en yüksek frekansa sahip istenmeyen davranışlar sırasıyla; derste fısıltıyla konuşma (% 74.7), dikkatsizlik (% 59), ilgisizlik (% 44), gevezelik (% 42) iken en düşük frekansa sahip olanlar ise kuşkuculuk (% 2,1), aşırı şiddet (% 1,7), devamsızlık (% 1,6), taşkınlık (% 1,5) olarak ifade edilmektedir (Hurlock ve McDonalds, 1934). Eulberg (2023), istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının sebepleri ve çözüm önerileriyle ilgili yaptığı çalışmada en temel sebep olarak öğrencilerin dikkat çekme motivasyonu olduğu üzerine yoğunlaşmaktadır. Buna göre öğrenciler ya doğrudan öğretmenin veya diğer öğrencilerin ilgisini çekmek için veya ödev veya sorumluluktan kaçmak için istenmeyen davranışlara başvurmaktadır. Öğretmenlere düşen görev ise istenmeyen davranışların altında yatan sebeplere odaklanmak ve gerektiğinde meslektaşları ile okul yönetiminden destek alarak öğrencilere karşı sabırlı, tutarlı ve yapıcı yaklaşımdır. Benzer şekilde kopya çekmek öğrencilerin başvurduğu en temel

istenmeyen davranışlar arasında kabul edilmekte ve öğretmenlerin bu sorunun çözümü noktasında başvuracağı adımlar bulunmaktadır. İlk ve en temel adım öğrencilerin niçin kopya çekme teşebbüsünde bulunduklarının bireysel ve toplumsal olarak anlaşılmasından geçmektedir. Öğrenciye ve ortama göre değişmekle birlikte genel sebepler olarak yüksek not alma baskısı, sınıf içinde geri kalma korkusu, yakalanmayacağı inancı, sınavın zorluğu gibi nedenler ileri sürülmektedir. Bu gibi istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasının yolu öğretmenlerin kopyaya karşı asla tolerans göstermemeleri, sıkı tedbir almaları, her şeyden haberdar olduklarını öğrenciye göstermeleri ve bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir sınıf ortamı oluşturmaktan geçmektedir. Etkili öğretim stratejileri öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik ettiği ve ezberden uzaklaştırdığı için kopya çekme yöneliminin oluşmasını da engellemektedir. Yansıtıcı düşünme, destekleyici sınıf ortamı, aktif dinleme, geri bildirimde bulunma ve model olma gibi olumlu öğretmen davranışları da istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması sürecinde etkili öğretim stratejileri olarak ifade edilmektedir.

Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz etkileri olan ve öğretmenlerin mesleği bırakma nedenleri arasında gösterilen istenmeyen davranışlar günümüzde eğitim sistemlerinin önemli sorunları arasındadır. Aydın ve Ağca Karakaya (2021), çalışmalarında öğretmenlerin istenmeyen davranışlara nasıl tepki gösterdiklerinin önemli bir konu olduğunu, öğretmenlerin istenmeyen davranışa gösterdikleri tepki biçimlerinin, öğrencilerin gelecekte nasıl bir birey olacaklarını etkilediğini dile getirmektedirler. Çok çeşitli boyutları ve sebepleri olmakla birlikte istenmeyen davranışların ortaya çıktığı durumların çözümlenmesinde, sınıf sosyolojisi ile öğrenci psikolojisinin anlaşılması, atılacak temel adımlar arasında sayılabilir. Agi ve Akarada (2021) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin sınıf içinde akademik başarılarını etkileyen istenmeyen davranışlar olarak kavga, hırsızlık, sınıf kurallarına uymama, küfürlü konuşma, okuldan kaçma, geç gelme, yalan söyleme ve gürültü yapma gösterilmektedir. Benzer istenmeyen davranışların diğer ülkelerde de tekrarlandığı ifade edilmektedir (Al Quahtani, 2016). Öğrencinin aile, çevre yapısı, ekonomik, sosyal, kültürel durumu öğrencinin davranışlarına yansıyabilmektedir (Erden, 2005). Bu gibi davranışlar öğrenciler arasında olumsuz iletişime neden olmakta, öğrenmeyi engellemekte ve öğretmenlerin işini zorlaştırmaktadır.

Öğrenciler bireysel ve sosyal olarak engellendiklerinde, baskılandıklarında veya kendilerini ifade edemediklerinde bunu çevrelerine karşı istenmeyen davranışlar yoluyla yansıtabilirler. İlgi çekmek, kendini ifade etmek veya sorumluluktan kaçmak isteyen öğrenciler bunu doğrudan ifade etmek yerine farklı davranışlarla yansıtmaya meyillidirler. Bunun için Gent (2022), istenmeyen davranışların tanımlanması, anlaşılması ve sebepleri üzerine yoğunlaşmanın önemine dikkat çekmekte ve öğrencilerdeki farkındalık ve bireysel kontrol mekanizmalarının geliştirilmesini önermektedir. Bununla birlikte; öğretmenlerin elindeki en önemli gücün öğrencileri

ikna etmek ve yönlendirmek olduğu, bunun dışında görev ve sorumluluğun öğrencilerde olduğunu belirtmektedir.

Örgün eğitim okullarda, sınıf ortamlarında yapılmaktadır. Sınıf ortamında gerçekleştirilen öğretim faaliyetleri öğretmen-öğrenci iş birliği içerisinde gerçekleşmektedir. Burada öğretmen öğretici, öğrenci öğrenen pozisyonundadır. Öğretme-öğrenme işlemi gerçekleşirken öğrenme işlemi engelleyen faktörler ortaya çıkabilmektedir. Bu durum istenmeyen davranışların oluşmasına neden olabilmektedir. Sınıf ortamında istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engelleyen ya da en aza indirebilen kişi öğretmen olarak görülür. İstenmeyen davranışların giderilmesi kaliteli bir öğrenme ortamına katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı sıklık durumuna göre sınıflarda karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunu, sebeplerini ve istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilmek için en uygun öğretmen davranışlarını formasyon öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Pedagojik formasyon eğitimi, öğretmenlik için ön şart olmakla birlikte, pedagojik formasyon eğitimi, öğretmenlik mesleğine kaynaklık eden lisans programı mezunlarına verilmekte olan pedagoji ile ilgili kazanımları içeren bir sertifika programıdır. Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda görüşlerinin irdelenmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın amacına yönelik aşağıdaki sorunlara yanıt aranmıştır. Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının görüşlerine göre sınıfta karşılaşılan en yaygın istenmeyen öğrenci davranışlarını düşündüğünüzde;

1. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sınıfta en çok karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışların sıklığı nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sınıfta istenmeyen davranışların ortaya çıkış sebepleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre istenmeyen davranışları önleyebilmek için başvurulması gereken en uygun öğretmen davranışları neler olabilir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma olarak tasarlanmıştır ve durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Creswell'e (2007) göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışma, sınıfta karşılaşılan en yaygın istenmeyen öğrenci davranışlarının sıklık durumu, istenmeyen davranışların sebepleri ve önleme mekanizmalarına yönelik uygun öğretmen davranışlarının neler olabileceğinin derinlemesine araştırılması bakımından bir durum çalışması olarak kabul edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, nitel araştırma olarak tasarlanmıştır ve durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Creswell'e (2007) göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışma, sınıfta karşılaşılan en yaygın istenmeyen öğrenci davranışlarının sıklık durumu, istenmeyen davranışların sebepleri ve önleme mekanizmalarına yönelik uygun öğretmen davranışlarının neler olabileceğinin derinlemesine araştırılması bakımından bir durum çalışması olarak kabul edilmiştir.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırmada öğretmen adayı katılımcılara yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Örnek sorular içerisinde "Uygulama okullarında bulunduğunuz sınıflarda en yaygın istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir? "Sınıfta gördüğünüz istenmeyen öğrenci davranışlarının sebepleri hakkında görüşleriniz nelerdir?" "Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek için en uygun öğretmen davranışları neler olabilir? gibi sorular yer almaktadır. Kolay anlaşılabilirliği sağlamaya ve amaca hizmet eden veriler elde etmeye yönelik olarak veriler yüz yüze görüşme esnasında katılımcıların doldurduğu formlardan elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış sorulara dayanan görüşme formu, genişletilebilir olması ve araştırılan konuda derinlemesine bilgi toplama imkânı vermesi sebebiyle tercih edilmiştir. Görüşme formu aracılığıyla veri toplama yöntemi katılımcılara düşüncelerini özgür ve rahat bir şekilde ifade etme imkânı sunduğu, daha çok katılımcıya uygulanabildiği, verileri toplama aşamasında da araştırmacıya kolaylık sağladığı için tercih edilmiştir. Daha fazla katılımcı görüşünden yararlanmak için sorulara yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi sonunda toplanmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmış ve katılmak istemeyenlerden veri elde edilmemiştir. Katılımcılara yönlendirilecek olan sorular yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile hazırlanarak yöneltilen soruların net ve anlaşılır olmasına önem verilmiştir. Elde edilen verilerin yazılı metne dönüştürülmüş ve analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri incelenmiş ve cevapların çeşitli kategoriler altında görülmesi istendiğinden içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi aşamasında verilere dayanarak çalışmanın araştırma problemi ile bağlantılı olarak nelerin söylendiği ya da ne tür sonuçların ortaya konulduğu belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analiz sürecinde katılımcıların verileri "Ö1, Ö2, Ö3 gibi" olarak kodlanmıştır. Kişisel bilgilerin tanımlanması yapılırken frekansları alınıp yüzdelik değerleri hesaplanmış ve değerleri açıklanmıştır. Veriler ise bulgular oluşturulurken frekansları alınarak kodlama yapılmış ve tablo oluşturulmuştur. Verilerden alınan bilgilerle oluşturulan tabloda uygun temalar kullanılarak bilgiler nitelendirilmiştir. Tablonun yorumlaması yapılarak bulgular tamamlanmıştır.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Uzmanlar tarafından soruların açık, anlaşılır ve araştırmanın amacına uygun olup olmadığını değerlendirilmiştir. Uzman geri bildirimleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak form nihai hâline getirilmiştir. Görüşme formunun anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini test etmek amacıyla bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu süreçte soruların katılımcılar tarafından nasıl algılandığı gözlemlenmiş ve gerekli revizyonlar yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, katılımcılarla tekrar paylaşılmıştır. Katılımcılardan, ifadelerinin doğru bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmeleri ve varsa düzeltmeleri talep edilmiştir. Bu uygulama, verilerin doğruluğunu artırmak ve inandırıcılığı güçlendirmek için yapılmıştır. Görüşme sırasında tüm katılımcılara aynı sorular aynı şekilde yöneltilmiştir. Görüşmeler belirli bir prosedür çerçevesinde gerçekleştirilmiş, bu durum araştırmanın tutarlılığını artırmıştır. Katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuş, görüşmeler anonimleştirilmiştir. Etik kurallar çerçevesinde çalışılmış ve Düzce Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 01/06/2023 tarihli ve 2023/172-6 numaralı toplantısında alınan izinle hareket edilmiştir. Araştırmacı, görüşme sürecinde yansız davranmaya özen göstermiş, katılımcıların görüşlerini etkilememek için özenli bir dil ve tutum benimsemiştir. Araştırmacının ön yargılarını kontrol altına almak amacıyla sürekli kendini denetleme (self-reflection) teknikleri uygulanmıştır. Araştırma bulguları açık ve detaylı bir şekilde sunulmuş, doğrudan alıntılara yer verilerek okuyucunun araştırma bulgularının geçerliğini değerlendirmesine olanak tanınmıştır.

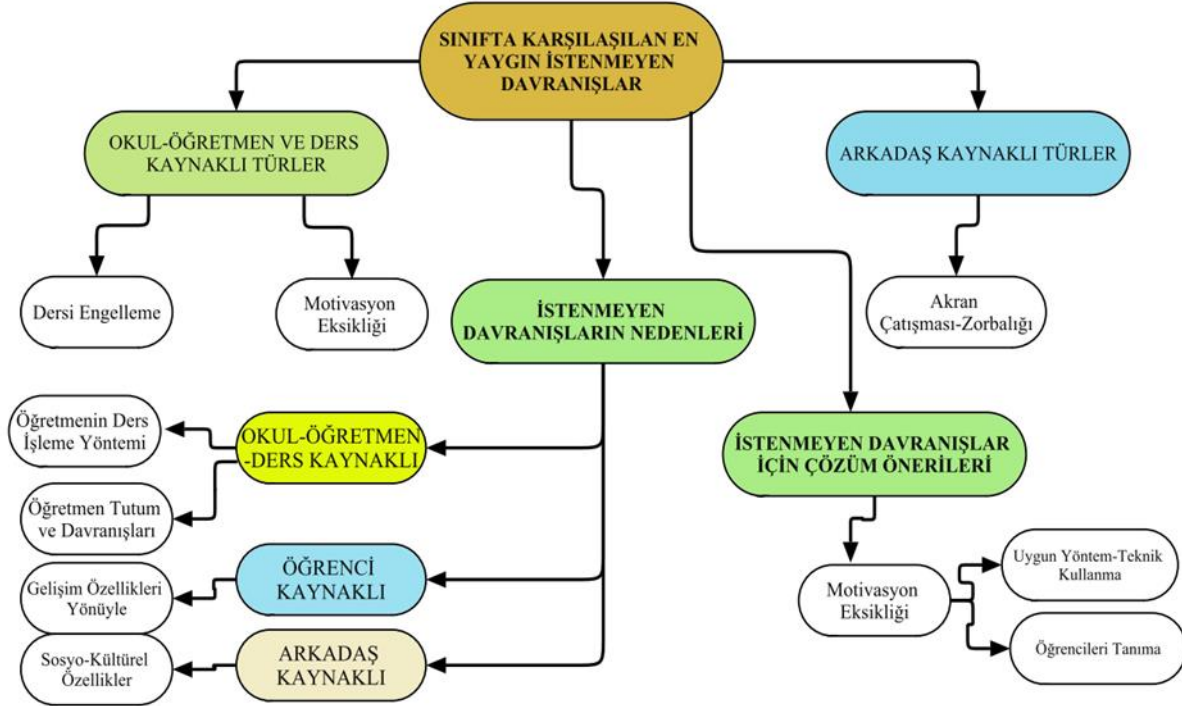
Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıfta karşılaşılan en yaygın istenmeyen öğrenci davranışları okul, öğretmen, ders ve arkadaş kaynaklı davranışlardır. Okul-öğretmen-ders kaynaklı istenmeyen öğrenci davranışları içerisinde dersi engelleme ve motivasyon eksikliği görülürken arkadaş kaynaklı istenmeyen öğrenci davranışları içerisinde akran çatışması/zorbalığının geldiği görülmektedir. Bu istenmeyen davranışların sebepleri okul, öğrenci ve arkadaşlardan kaynaklanmaktadır. Okul kaynaklı istenmeyen öğrenci davranışlarını öğretmenin ders işleme yöntemi ve öğretmenin tutum/davranışları oluştururken öğrenci kaynaklı sebeplerin öğrencinin gelişim özelliğinden, arkadaş kaynaklı sebeplerin ise sosyo-kültürel yapıdan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. İstenmeyen davranışları ve bu davranışlara sebep olan durumları önleyebilmek için en uygun öğretmen davranışlarının öğretmenin öğrenciye göre uygun yöntem-teknik kullanması ve öğrenciyi iyi tanıması olduğu yapılan araştırma bulgularında görülmektedir. Sıklık durumuna göre istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunu, bu davranışların sebeplerini ve onları önleyebilmek için en uygun öğretmen davranışlarının neler olduğunu gösteren temel unsurlar aşağıdaki şekilde gösterilmiştir. Genel olarak üç aşamada tasarlanan bu çalışma bulgularını; istenmeyen davranışlar, nedenleri ve

çözüm önerileri şeklinde ayrı ayrı irdelemeden önce bütünlüğü sağlamak ve okuyucuya genel bir resim sunabilmek için her üç aşamada ortaya çıkan bulgular Şekil 1’de bir arada sunulmaktadır:

Şekil 1

Sıklık Durumuna Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Sebepleri ve Çözüm Önerileri



1.Sınıfta Karşılaşılan En Sık İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Araştırmanın birinci alt problemi olarak sınıfta karşılaşılan en yaygın istenmeyen öğrenci davranışlarının katılımcı görüşleri doğrultusunda ders, öğretmen, okul ve arkadaş kaynaklı davranışlar olduğu belirlenmiştir. Elde edilen cevaplara ilişkin ders, öğretmen, okul kaynaklı davranışlar ve arkadaş kaynaklı davranışlara ait bulgular ve katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

a) Ders, Öğretmen, Okul Kaynaklı İstenmeyen Davranışlar

Katılımcıların belirlemiş olduğu sınıfta karşılaşılan **ders, öğretmen ve okul kaynaklı** en yaygın istenmeyen öğrenci davranışları olarak ilk sırada **dersi engellemeye yönelik davranışlar** gelmektedir. Katılımcılar bu istenmeyen davranışları dersle ilgilenmemek, dersi dinlememek, derse karşı ilgisizlik, öğrencinin konu dışı sorular sorarak veya dersin işleniş sürecine müdahale ederek dersi sabote etmesi, derste telefon, tablet vb. araç gereçlerle ilgilenme, derse katılım sağlamayarak derste diğer derslerin çalışmalarını yapma, derste yeme-içme, uyuma, hiperaktif ya da hareketli olan öğrencilerin sınıfta dolaşması, söz hakkı almadan konuşma, sınıfı terk etme, dışarı çıkmak isteme ve hatta okuldan kaçma girişiminde bulunma olarak ifade etmişlerdir.

Sınıfta karşılaşılan ders, öğretmen ve okul kaynaklı en yaygın istenmeyen öğrenci davranışları olarak ikinci sırada *motivasyon eksikliği yönünde davranışlar* olduğu görülmektedir. Katılımcılar bu istenmeyen davranışları öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemesi, derse geç kalarak derse devamsızlık yapma, derse hazırlıksız gelme, dersle ilgili araç- gereçleri getirmeme, okul ve sınıf kurallarına uymayarak disiplinsizlik göstermeler, kılık kıyafet ve temizliğe önem vermeme, dersle ilgili defter veya not tutmama, kopya çekme, öğretmenle çatışma yaşayarak öğretmenle bağ kuramama olarak ifade etmişlerdir. Ders, öğretmen ve okul kaynaklı istenmeyen davranışlara yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Sınıfta karşılaşılan en yaygın istenmeyen öğrenci davranışları bireysel, arkadaşlara dönük ve öğretmene dönük olabilir. Bireysel olarak; dersi dinlememe, defter kitap taşımama, derste uyuma, isteksiz olma olabilir. Arkadaşlara dönük olarak; Öğretmene dönük olarak, saygısızlık, dinlememe gibi davranışlar olabilir. Bu davranışları en yaygın olarak sıraladığımızda: Derse isteksiz olma, dersi dinlememe, derse geç gelme, defter kitap taşımama, öğretmene saygısızlık.” (Ö60)

“İstenmeyen davranışlar kişisel, arkadaşlarına dönük ve öğretmen dönük davranışlardır. Dersi dinlememe, derse geç gelme, derste uyuma, başka derse çalışma, ders dışı farklı teknolojik cihazlarla uğraşma, ders işleniş sürecine müdahale etme.” (Ö12).

“Dersi dinlememe, ödev yapmama, kurallara uymama.” (Ö143)

“Derse geç kalma, ders ile ilgilenmeme, başarısız olduğunu ve dersi yapamadığını söyleme, okul kurallarına uymama, ödevlerini yapmama, ders araç gereçlerini getirmeme, dersi sabote etme bölme, öğretmen ile nasıl iletişim kuracağını bilmeme, öğretmenin ailesine şikâyet etme.” (Ö129)

“Derse hazırlıksız gelme, verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmem, söz almadan sürekli konuşma, derse zamanında gelmeme, derse ilgisiz olma ders içerisinde farklı uğraşlarla ilgilenmesi, sınıf içerisinde sürekli gezmesi.” (Ö33)

“Derse geç kalma, materyal eksikliği ve derse hazır olmaması, verilen ödev ve projelerin tamamlanmaması zamanında getirilmemesi, sınıf kurallarına uymama.” (Ö66)

“Sınıf içerisinde oluşan ve çok fazla karşılaşılan istenmedik öğrenci davranışları vardır. Bunlar kendi içinde guruplara ayrılmaktadır. Öğrencilerde derse, öğretmene ve arkadaşlara karşı istenmedik davranışlar görülebilmektedir. Örneğin öğrenci derse ilgisiz, ders anında sürekli sınıfta dolaşması, derse ilgisiz kalması öğrencinin derse karşı istenmedik davranışlarıdır. Öğretmene karşı yapılan istenmedik davranışlara ise görev ve sorumluluklarını yerine getirmeme, öğretmenle iletişime geçmemesi, öğretmene karşı saygısız ve tutarsız olması gösterilebilir. Arkadaşlara karşı istenmedik davranışlardır.” (Ö124)

Okullarda eğitim-öğretim faaliyetleri öğretmenler aracılığı ile yapılmaktadır. Öğretmen derslerini okulda ve sınıf ortamında gerçekleştirir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için okul ve sınıf ortamının uygun olması gerekmektedir. Öğrencinin sağlıklı bir eğitim ve öğretim alması için sınıf ortamında istenmeyen davranışların olmaması gerekir. Bu istenmeyen davranışlar öğrencinin ve öğretmenin derse karşı, öğrenmeye karşı motivasyonunu düşürmekte, zaman zaman derste bütünlüğün sağlanmasına engel olabilmektedir.

b) Arkadaş Kaynaklı İstenmeyen Davranışlar

Araştırmada katılımcılar, sınıf ortamında en sık karşılaşılan arkadaş kaynaklı istenmeyen davranışların genellikle akran çatışması ve öğrenci tutumlarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu davranışlar, öğretim sürecini ve sınıf ortamını olumsuz yönde etkileyerek sınıf düzenini bozmakta ve öğrenme ortamının niteliğini düşürmektedir. Katılımcılar arasında en yaygın olarak belirtilen sorun, öğrencilerin ders sırasında kendi aralarında konuşmalarıdır. Bu durum, öğretmenin anlatımını kesintiye uğratmakta ve diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmaktadır. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde dile getirmiştir: *“Ders anlatırken aralarında konuşmaları, ders sırasında başka bir şeylerle ilgilenmeleri, arkadaşlarıyla alay etmeleri.”* (Ö138)

Saygısız ve küçümseyici tutumlar da arkadaş kaynaklı istenmeyen davranışlar arasında öne çıkmaktadır. Katılımcılar, bu tür davranışların genellikle küfürlü konuşma, lakap takma, alay etme ve küçümseyici tavırlar şeklinde ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu davranışların, sınıf içinde sosyal ilişkileri zedelediği ve öğrenciler arasında çatışmalara neden olduğu ifade edilmiştir. Bir katılımcı bu konuda şu değerlendirmeyi yapmıştır: *“Arkadaşlarına saygı duymama, lakap takma ve onları küçük düşürecek davranışlar sergilemeleri.”* (Ö106). Bunun yanı sıra, dikkat dağıtıcı ve gürültücü davranışlar da sıklıkla dile getirilmiştir. Öğrencilerin ders sırasında gereksiz konuşmalar yapması, dersle alakasız etkinliklerle ilgilenmesi ya da sınıf araç gereçlerini kullanarak gürültü çıkarması, sınıf düzenini ve diğer öğrencilerin dikkatini ciddi şekilde olumsuz etkilemektedir. Katılımcılardan biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğrencilerin kalem, sıra veya sınıftaki materyallerle gürültü çıkarması, kişisel problemlerinden dolayı arkadaşlarıyla tartışma ve kavga çıkarması.”* (Ö25)

Bazı katılımcılar, akran zorbalığı ve şiddet gibi daha ciddi davranış problemlerine dikkat çekmiştir. Öğrencilerin fiziksel ya da psikolojik şiddet eğilimi göstermeleri, sınıf içindeki huzuru bozmakta ve diğer öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır. Bu durumu vurgulayan bir katılımcı, *“Küfürlü konuşma, yalan söyleme, gürültü yapma, arkadaşlarına zarar verme, sınıf kurallarına uymama.”* (Ö119) ifadelerini kullanmıştır. Son olarak, sınıfta gözlemlenen gruplaşmalar ve sosyal baskılar, katılımcılar tarafından sıkça dile getirilmiştir. Gruplaşmaların, öğrenciler arasında ayrışma ve kıyaslamalara neden olduğu, bu durumun da sınıf ortamında sosyal huzursuzluk yarattığı belirtilmiştir.

Farklı bir katılımcı, “Sınıf içerisinde gruplaşmaya sebep olması, öğrenciler arasında kıyaslama ve ayrışmaların görülmesi.” (Ö92) şeklinde görüş bildirmiştir. Genel olarak, arkadaş kaynaklı istenmeyen davranışların çoğu öğrencilerin iletişim tarzlarından ve sınıf kurallarına uyum düzeylerinden kaynaklanmaktadır. Katılımcılar, özellikle öğretim sürecinde öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları ve alay edici davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğünü ve sınıf düzenini bozduğunu ifade etmişlerdir. Bu tür davranışların, sınıf yönetimi ve öğrenme süreçlerinde zorluklara yol açtığı vurgulanmıştır.

2. Sınıfta Karşılaşılan En Yaygın İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Sebepleri

Katılımcı görüşleri doğrultusunda, araştırmanın ikinci alt problemi olan sınıfta karşılaşılan en yaygın istenmeyen öğrenci davranışlarının sebeplerinin, ders, öğretmen, okul, öğrenci ve aile kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen cevaplara ilişkin ders, öğretmen, okul kaynaklı sebepler, öğrenci kaynaklı sebepler ve aile kaynaklı sebeplere ait bulgular ve katılımcı görüşlerine aşağıda detaylı olarak yer verilmiştir:

a) Ders, Öğretmen ve Okul Kaynaklı Sebepler

Araştırmada elde edilen bulgular, sınıf ortamında karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının çoğunlukla ders, öğretmen ve okul kaynaklı sebepler olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, bu davranışların temel nedenlerini öğretim süreçlerindeki eksiklikler, öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki sorunlar ve okul ortamının uygun olmayan koşullar olarak ifade etmişlerdir. İstenmeyen davranışların başlıca nedenlerinden biri, derslerin öğrencilerin ilgisini çekememesidir. Katılımcılar, öğretmenin dersleri etkili bir şekilde sunamaması, yöntem ve tekniklerdeki eksiklikler ve sınıf yönetimindeki yetersizliklerin bu tür davranışlara zemin hazırladığını vurgulamışlardır. Özellikle, öğretmenin dersleri gerçek hayatla ilişkilendirememesi, sürekli olarak aynı yöntemleri kullanması ve ders anlatımında öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almaması gibi faktörlerin, öğrencilerin derse olan ilgisini azalttığı belirtilmiştir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Her çocuğun öğrenme tarzı farklıdır. Öğrenmeyen öğrenci yoktur, denenmemiş metotlar vardır. Bu durum dikkate alınmadığında, öğrenciler derse gereksiz bulup uyumayı, konuşmayı veya sınıfta gezinmeyi tercih edebiliyor.” (Ö38)

Öğrencilerin derse karşı isteksiz davranışlarının bir diğer sebebi, öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki sorunlardır. Araştırmada, öğretmenin tutarsız ve baskıcı davranışlarının, öğrencilere yönelik ayrımcılığın ve sağlıklı bir iletişim ortamının oluşturulamamasının bu tür davranışları tetiklediği görülmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin sert ve azarlayıcı tavırlarının, öğrencilerde öğretmene karşı olumsuz duygular geliştirmesine yol açtığını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bu konuda şunları belirtmiştir: “Öğrencinin öğretmenle diyalog kuramaması, öğretmenin öğrencilere söz hakkı

vermemesi veya onları azarlaması, öğrencinin derse ilgisiz ve istenmeyen davranışlar sergilemesine neden oluyor.” (Ö86)

Okul ortamının fiziksel ve sosyal koşulları da istenmeyen davranışların önemli nedenleri arasında yer almaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin okulda geçmişte yaşamış oldukları olumsuz deneyimlerin ve okula karşı geliştirdikleri negatif tutumların, davranış sorunlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin dersleri gereksiz bulmaları ve ders içeriklerini kendi yaşamlarıyla ilişkilendirememeleri de dikkat çeken bir diğer önemli faktördür. Bu konuda bir katılımcı, “*Öğrenciler derslerin günlük hayatta ne işe yaradığını anlayamadığında, dersleri gereksiz buluyor ve bu durum dikkatlerini başka şeylere yöneltmelerine neden oluyor.” (Ö38)* ifadelerini kullanmıştır.

Genel olarak; ders, öğretmen ve okul kaynaklı istenmeyen davranışların temelinde, derslerin ilgi çekici olmaması, öğretmenlerin eğitim yöntem ve teknikleri bakımından yetersiz olmaları ve okul ortamındaki fiziksel ve sosyal sorunlar yer almaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin ders anlatımında öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alması, öğretmen-öğrenci ilişkilerini iyileştirmesi ve okul ortamının öğrencilerin öğrenme sürecine uygun şekilde düzenlenmesi bu davranışların önlenmesi açısından gerekli görünmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin öğrenme motivasyonunun artırılması için hem ders içeriklerinin daha etkili yöntemlerle sunulması hem de öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin daha olumlu bir düzeye taşınması gerektiğini vurgulamışlardır.

b) Öğrenci Kaynaklı Sebepler

Araştırmada elde edilen bulgular, sınıfta karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının önemli bir kısmının öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve bireysel koşullarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, bu davranışların temel nedenleri arasında öğrencinin dikkat çekme ve kendini gösterme ihtiyacı, psikolojik durumları, fiziksel ve sosyal çevreden kaynaklanan etkiler, ergenlik dönemi özellikleri ve teknolojinin kontrolsüz kullanımı gibi faktörleri sıralamışlardır. Katılımcılar, öğrencilerin dikkat çekme ve kendilerini ifade etme isteğinin, sınıfta istenmeyen davranışlara yol açan önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, sınıf ortamında arkadaşları ve öğretmenleri tarafından fark edilmek ve değer görmek için çeşitli yollar denemektedir. Bu durum, bazen sınıfta uygunsuz davranışlar sergilemeye neden olabilmektedir. Katılımcılardan biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Öğrenci sınıf içerisinde farklı davranışlar sergileyerek dikkat çekmek, ilgiyi üzerine toplamak gibi amaç içerisinde olabilir. Kendini sınıf ortamında güvende hissetmek ve önemsenmek istiyor olabilir. Örneğin, ders esnasında öğrencinin sürekli ayağa kalkması ya da çöp kutusuna çöp atması, ‘ben buradayım, beni görün’ mesajını vermek istemesinden kaynaklanıyor olabilir.” (Ö34)*

Diğer bir önemli faktör, öğrencilerin psikolojik durumlarıdır. Öğrencinin içinde bulunduğu ruh hali, yaşadığı toplum ve aile çevresi istenmeyen davranışların ortaya

çıkmasında etkili olabilmektedir. Bazı öğrenciler, aile ortamında görmediği ilgiyi ve sevgiyi sınıf ortamında bulmaya çalışırken bazıları başarısızlık korkusu, eleştirilme endişesi ya da arkadaşları tarafından kabul görme isteği nedeniyle olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Bir katılımcı bu konuda şu değerlendirmeyi yapmıştır: *“Eğer fizyolojik bir sıkıntısı yoksa, büyük bir olasılıkla öğrencinin psikolojisinden kaynaklanan sebeplerle bu davranışlar ortaya çıkıyor. Güvenli bulunduğu sınıf ortamında, aile ortamında bulamadığı ilgiyi görmek istiyor olabilir.”* (Ö26)

Fizyolojik ve fiziksel sorunlar da öğrencinin sınıf içindeki davranışlarını etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Hiperaktivite, dikkat eksikliği, sağlık sorunları, beslenme yetersizlikleri ve uyku düzenindeki bozukluklar, öğrencinin ders sırasında istenmeyen davranışlar sergilemesine yol açabilmektedir. Bunun yanında, ergenlik dönemine özgü kimlik bunalımları, hızlı ruh hali değişiklikleri ve sosyal medyanın etkisiyle öğrencilerin çeşitli dizi karakterlerini veya rol modellerini taklit etme eğiliminde olmaları, bu davranışların ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde ruh halleri hızla değişime uğramaktadır. Bu değişim öğrencinin hareketlerine yansımaktadır. Toplumsal etkenler, sosyal hayat ve geçmişte yaşanan travmalar da istenmeyen davranışlara sebep olabilir.”* (Ö16)

Sonuç olarak, öğrenci kaynaklı istenmeyen davranışların temelinde genellikle öğrencilerin gelişim dönemlerinden kaynaklanan özellikler, psikolojik ve fizyolojik faktörler ile sosyal ve çevresel etmenler bulunmaktadır. Bu davranışların önlenmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ve gelişimsel özelliklerini dikkate alarak onlara yönelik daha duyarlı yaklaşımlar sergilemeleri gerektiği söylenebilir. Özellikle, öğrencilerin kendilerini değerli hissedebilecekleri bir sınıf ortamı yaratmak ve onların bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim stratejileri geliştirmek bu davranışların azaltılmasında etkili olabilir.

c) Aile Kaynaklı Sebepler

Araştırma bulguları, sınıfta karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının önemli bir kısmının aile kaynaklı olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, öğrencilerin davranışlarını etkileyen faktörler arasında aile ortamındaki huzursuzluklar, sevgisizlik, ilgisizlik, ekonomik yetersizlikler ve çevresel koşulları sıklıkla vurgulamışlardır. Öğrencilerin ailelerinden gördükleri tutum ve yaşadıkları çevre davranışlarının şekillenmesinde belirleyici bir role sahiptir.

Katılımcılardan biri, öğrencilerin aile ortamında yaşadığı sorunların sınıftaki davranışlarını doğrudan etkilediğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Bu davranışların sebepleri öğrencinin ailesi veya yaşadığı çevre olabilir. Öğrencinin yetiştirilme tarzı, gelişim döneminde yaşadığı çevresel sorunlar, aile içinde çıkan huzursuzluklar, bir arkadaşıyla veya sevdiği bir kişi ile yaşadığı sıkıntılar ya da kendisi ile ilgili sorunlar, özgüven eksikliği ve kendini dışlanmış hissetmesi gibi birçok sebebi olabilir.”* (Ö32)

Öğrencilerin aile içindeki ilgisizlik ya da şiddet gibi olumsuz deneyimlerinin, onların sınıfta dikkat çekmek ya da kendilerini ispatlamak amacıyla istenmeyen davranışlar sergilemelerine neden olabileceği belirtilmiştir. Bu duruma dikkat çeken bir katılımcı, *“Aile ortamında istediği değeri göremeyen öğrenciler, sınıfta kendisini ispatlamak ve farkındalık oluşturmak için saldırgan davranışlar sergileyebilir.”* (Ö22) ifadelerini kullanmıştır.

Aile içindeki ekonomik sorunlar ve ebeveynler arasındaki anlaşmazlıkların da öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu vurgulanmıştır. Ekonomik yetersizlikler, öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanamamasına ve bu durumun onların sosyal ilişkilerine yansımaya neden olabilmektedir. Katılımcılardan biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Çocuk evde ilgisiz kalmışsa, şiddete maruz kalmışsa, okula karşı da ilgisiz, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı saygısız olur. Bazen de haylazlıklar yapar.”* (Ö58)

Bunun yanı sıra, öğrencilerin yaşadığı çevrenin kültürel, sosyal ve ahlaki yönden yeterince destekleyici olmaması da istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında etkili bir faktördür. Katılımcılar, öğrencinin ailesi ve çevresindeki bireylerin davranışlarının, öğrencinin kişiliğinin şekillenmesinde büyük rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: *“Öğrencinin yaşadığı çevre, kişiliğini şekillendirmede bir etkidir. Eğitim, kültür ve ahlaki yönden kendini az geliştirmiş bireylerin arasında yetişen bir öğrenci, istenmeyen davranışlar sergileyebilir.”* (Ö22). Sonuç olarak, öğrencilerin aile ortamından kaynaklanan sevgi ve ilgi eksikliği, şiddet, ekonomik yetersizlikler ve çevresel etkiler istenmeyen davranışların temel sebepleri arasında yer almaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin ve eğitimcilerin öğrencilerin davranışlarını değerlendirirken yalnızca bireysel düzeyde değil, ailevi ve çevresel faktörleri de göz önünde bulundurması gerektiğini göstermektedir. Özellikle, öğrencilerin aile ortamındaki sorunların çözümüne yönelik rehberlik ve destek hizmetlerinin sağlanması bu davranışların önlenmesinde önemli bir rol oynayabilir.

3. İstenmeyen Davranışları Önleyebilmek İçin Gerekli Olan En Uygun Öğretmen Davranışları

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular, sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışları önlemek için öğretmenlerin sergilemesi gereken uygun davranışların iki temel başlık altında toplandığını göstermektedir. Bunlardan birincisi öğrencilere uygun yöntem ve tekniklerle ders işleme, ikincisi ise öğrencileri tanıma ve yönlendirme becerisidir. Katılımcılar, öğretmenlerin bu iki alanda yoğunlaşmalarının istenmeyen davranışların önlenmesinde önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir.

a) Öğrencilere Uygun Yöntem ve Tekniklerle Ders İşleme

Katılımcılar, istenmeyen davranışların önlenmesinde ilk ve en önemli adımın, öğretmenlerin dersleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yöntem ve tekniklerle işlemesi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, ders öncesinde planlama yaparak derse hazırlıklı gelmesi, sınıf hâkimiyetini sağlaması ve dersleri öğrencilerin seviyesine uygun materyal ve yöntemlerle işlemesi gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcılardan biri bu durumu şu şekilde dile getirmiştir: “Öğretmen dersi ne kadar ilgi çekici hale getirirse, öğrenci o kadar dersi dinler ve katılım sağlar. Özellikle gerçek yaşamla ders arasında bağ kurmak, öğrencinin derse olan ilgisini artırır. Öğretmen ses tonunu, jest ve mimiklerini etkili kullanarak sınıfta dikkat çekici bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır.” (Ö128). Katılımcılar, öğretmenin öğrencileri rencide etmekten kaçınması, sabırlı ve hoşgörülü bir tavır sergilemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, olumlu pekiştireçler kullanarak öğrencilere sorumluluk verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bir katılımcı bu konuda şu değerlendirmeyi yapmıştır: “Öğretmen öğrenciyi cezalandırmak yerine ona görev ve sorumluluk vererek motive etmeli, sınıf önünde azarlamaktan kaçınmalıdır. Bu şekilde, öğrenciyi kazanmaya yönelik bir yol izlenmelidir.” (Ö114)

b) Öğrencileri Tanıma ve Yönlendirme Becerisi

Katılımcılar, istenmeyen davranışları önlemede öğretmenlerin öğrencilerini tanıması, bireysel farklılıklarını dikkate alması ve öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurmasının önemini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin öğrencilerle birebir görüşerek, onların sorunlarını anlamaya çalışması gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır: “Öğretmen, öğrencilerin yaşadığı problemleri öğrenmeli ve onları anlamaya çalışmalıdır. Her öğrenciye bireysel ilgi gösterilmeli, yaşadıkları dönem göz önüne alınarak onlara rehberlik edilmelidir.” (Ö115). Ayrıca, katılımcılar öğretmenin sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlemesi ve öğrencilerin fikirlerini ders işleme sürecine dâhil etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yaklaşımın, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmesini sağlayarak istenmeyen davranışları azaltabileceği vurgulanmıştır. Bir katılımcı bu konuda şu şekilde görüş bildirmiştir: “Öğretmen, öğrencilerle birlikte sınıf kurallarını belirlemeli ve hangi davranışların hoş karşılanmadığını öğrencilerden duymalıdır. Bu, öğrencilerin kurallara uymasını kolaylaştıracaktır.” (Ö111)

c) Öğretmenlerin Rolü ve Gelişimsel Yönü

Katılımcılar, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran bir otorite figürü değil, aynı zamanda öğrencilerine rehberlik eden ve örnek olan bir model olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerle empati kurarak onların kişisel ve akademik gelişimlerini destekleyici bir yaklaşımla hareket etmeleri gerektiği dile getirilmiştir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Öğretmen, sınıfta demokratik bir model oluşturarak öğrencilerle güven temelli bir ilişki kurmalıdır. Bu güven, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltmada kritik bir öneme sahiptir.” (Ö22). Sonuç olarak, katılımcılar istenmeyen davranışları önlemede öğretmenin tutum ve

davranışlarının belirleyici olduğunu vurgulamışlardır. Sevgi, sabır ve adalet temelli bir yaklaşım, bu süreçte temel bir anahtar olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak, etkili iletişim kurmak ve uygun yöntemlerle ders işlemek, istenmeyen davranışların önlenmesinde önemli stratejiler olarak görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilere bireysel ilgi göstererek onların sorunlarını anlamaya ve çözüm yolları bulmaya çalışmaları, sağlıklı bir öğrenme ortamının temel taşlarını oluşturmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sınıf içinde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları, bu davranışların sebepleri ve çözüm önerileri incelenmiştir. Bulgular, bu tür davranışların hem öğretim sürecini hem de sınıf ortamını olumsuz etkileyen yaygın ve tekrarlayan sorunlar olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonuçları, ulusal ve uluslararası literatürle örtüşmekte ve öğrenci davranışlarının psikolojik, sosyolojik ve pedagojik boyutlarının bir arada ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, istenmeyen davranışların büyük ölçüde öğretmenlerin ders işleme yöntemleri ve öğrenciyle kurdukları ilişkilerle bağlantılı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve aile ortamından kaynaklanan nedenler de bu davranışlarda belirleyici bir role sahiptir. Bu sonuç, öğrenci davranışlarının sadece bireysel değil, aynı zamanda çevresel ve toplumsal faktörlerin etkisiyle şekillendiğini göstermektedir. Literatürde de benzer şekilde, öğrencilerin psikolojik durumları (özgüven eksikliği, aile içi şiddet, ilgisizlik vb.) ve sosyokültürel çevreleri (ekonomik yetersizlikler, ailevi çatışmalar vb.) istenmeyen davranışların nedenleri arasında sıkça vurgulanmaktadır (Agi ve Akarada, 2021; Al Quahtani, 2016; Değirmenci, 2022). Bu bağlamda; sınıf sosyolojisi, bireysel davranışların grup dinamiklerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, sınıf içinde arkadaş gruplarının etkisiyle ortaya çıkan gruplaşma, akran zorbalığı ve saygısız tutumlar gibi sorunların öğrencilerin sosyal statülerini ve kabul görme ihtiyaçlarını karşılama çabalarıyla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bu durum, sosyolojik bağlamda öğrencilerin sınıf ortamındaki rollerinin ve statülerinin davranışlarını nasıl şekillendirdiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın bulguları, öğretmen tutum ve davranışlarının istenmeyen davranışların çözümünde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Literatürde de öğretmenlerin pedagojik bilgi, beceri ve tutumlarının sınıf içi düzenin sağlanmasında temel bir etken olduğu vurgulanmaktadır (Gökkyer ve Doğan, 2016; İnci ve Çubukçu, 2020). Öğretmenlerin sınıf içinde demokratik bir atmosfer yaratması, öğrencilerle empati kurması ve uygun yöntem ve teknikler kullanarak ders işlemesi istenmeyen davranışların önlenmesinde etkili bir yol olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli olarak sürdürmesi ve sınıf içi iletişim becerilerini geliştirmesi gereklidir. Örneğin, öğretmenlerin materyal kullanımını artırarak dersleri daha ilgi çekici hâle getirmesi ve öğrencilerin öğrenme stillerine

uygun yöntemler geliştirmesi istenmeyen davranışları azaltabilecek etkili stratejiler arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin öğrencilere bireysel sorumluluklar vermesi ve olumlu pekiştiriciler kullanması da öğrencilerin sınıf kurallarına uyum sağlamasında önemli bir rol oynayabilir.

Bu çalışma, istenmeyen davranışlar konusunda ulusal ve uluslararası literatürle paralel sonuçlar ortaya koymakla birlikte, bazı özgün katkılar da sunmaktadır. Özellikle, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve çevresel faktörlerin davranışlar üzerindeki etkisini sınıf sosyolojisi bağlamında ele alması bu çalışmayı benzerlerinden ayırmaktadır. Ayrıca, çözüm önerileri konusunda öğretmenlerin pedagojik becerilerinin ve sınıf içi etkileşimlerin önemi vurgulanarak literatürdekimevcut bilgi birikimine pratik bir perspektif eklenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına dâhil edilerek, sınıf içi yönetim becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, öğretmenlerin sınıf içi sorunlara çözüm üretme becerilerinin artırılması ve öğrenci davranışlarını daha iyi anlayabilmeleri için psikoloji ve sosyoloji alanlarındaki bilgi ve yeterliliklerinin güçlendirilmesi gereklidir. Ayrıca, öğretmenlerin etkili materyal kullanımı, teknoloji entegrasyonu ve öğrenci merkezli öğretim yöntemleri gibi pedagojik stratejilerde daha donanımlı hâle gelmeleri sağlanmalıdır. Öte yandan, ailelerin de bu süreçte aktif bir rol oynaması gerektiği görülmektedir. Ailelerin çocuklarının gelişimsel özelliklerini daha iyi anlamalarını sağlayacak rehberlik programlarının geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir. Bu tür programlar, aile-okul iş birliğini güçlendirerek öğrencilerin davranış problemlerinin çözümüne katkıda bulunabilir.

Araştırmanın sonuçları, istenmeyen davranışların bireysel, sosyal ve pedagojik bağlamlarda ele alınması gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, bu tür davranışların olağan olduğu ancak doğru stratejilerle yönetilebileceği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirerek öğrencilere karşı hoşgörülü ve destekleyici bir yaklaşım sergilemeleri istenmeyen davranışların çözümünde etkili bir yol olarak öne çıkmaktadır. Gelecekteki araştırmalar, öğretmen tutumlarının farklı sosyokültürel bağlamlardaki etkisini inceleyerek bu alandaki bilgi birikimini daha da artırabilir.

Extended Abstract

Introduction

School is the basic educational institution that shapes the future of society. Schools offer educational activities that aim raising students physically, mentally and socially. While these educational activities are being offered, undesirable student behavior may occur. Unwanted student behavior, which is constantly encountered in classrooms, can occur depending on many reasons such as students' age, gender, socio-economic level and psychological state. Behaviors can manifest themselves as desired or undesirable behavioral characteristics depending on place, time and conditions. The frequency of undesirable behaviors may vary between lessons, teachers, schools and friends.

Unwanted student behavior is a situation that occurs as a result of disruption of communication between students and friends and causes mental, emotional and physiological changes on students. Such a situation negatively affects the learning climate (Gökyer and Doğan, 2016). It is unthinkable that undesirable behaviors will not occur in classrooms with dozens of students in the same classroom every day during an academic year (Saritaş, 2006). Although undesirable behaviors are not desired in a natural environment, depending on the development characteristics of the student, undesirable behaviors can occur and create opportunities to provide appropriate educational experiences.

If the teacher prepares a feasible lesson plan, uses technology appropriately, manages time efficiently, works as a team with his students, and regulates physical variables inside and outside the classroom, he will provide effective classroom management (Yaraş and Turan, 2021). Unwanted student behaviors can be prevented by teachers making eye contact with students by using body language, giving verbal warnings, and holding meetings with students, parents, guidance services and school administration outside the classroom (Değirmenci, 2022). Many different attitudes and behaviors can be applied towards undesirable behaviors. For example, the act of warning; It can be done verbally, with eye contact, pointing, approaching, touching. The act of warning with verbal messages can be used as an indirect warning, asking questions, linking words to undesirable behavior, or changing their location. On the other hand, the act of talking to the student can be done during the lesson or at the end of the lesson, depending on the situation. The strategy for making changes in the lesson can be achieved by changing the tools, methods, environments and teacher behaviors (Saritaş, 2006). Strategies that teachers use to correct undesirable student behavior can have both positive and negative consequences. Negative attitudes are generally measures such as "I ignore", "I warn", "I deprive him of his favorite activity", "I use methods such as not taking him to recess", "I punish", "I give rewards", etc., aimed at solving the problem in the short term, and they are aimed at preventing the

undesirable behavior from reoccurring. Rather, they are measures aimed at reducing negative effects. Positive attitudes are "providing individual guidance", "cooperating with the family", "making joint decisions together", "engaging in social activities", "supporting the student to develop their special abilities", "giving them responsibility", which try to solve the problem in a long-term but permanent way. Behaviors such as these can be considered as measures to change negative behavior (Ardıç and Temiz, 2020).

It is stated that the first research on the undesirable behavior of high school students was conducted at the University of Minnesota in the USA in 1916. Teachers' opinions on undesirable student behavior dating back more than a century were sought. In this study, which included 874 students, the undesirable behaviors with the highest frequency were whispering in class (% 74.7), inattention (% 59), indifference (% 44) and chattering (% 42), while the ones with the lowest frequency were skepticism (% 2,1), excessive violence (% 1.7), absenteeism (% 1.6) and exuberance (% 1.5) It is expressed as (Hurlock and McDonalds, 1934). In her study on the reasons for the emergence of undesirable behaviors and solution suggestions, Eulberg (2023) focuses on students' motivation to attract attention as the main reason. Accordingly, students resort to undesirable behaviors either to directly attract the attention of the teacher or other students or to escape from homework or responsibility. The duty of teachers is to focus on the reasons and to approach students patiently, consistently and constructively by getting support from their colleagues and the school administration when necessary. Similarly, cheating is considered among the most basic undesirable behaviors that students use, and there are steps that teachers can take to solve this problem. The first and most basic step is to understand individually and socially why students attempt to cheat. Although it varies depending on the student and the environment, general reasons such as the pressure to get high grades, the fear of falling behind in the class, the belief that they will not be caught, and the difficulty of the test are put forward. The way to eliminate such undesirable behavior is for teachers to never tolerate cheating, to take strict precautions, to show students that they are aware of everything, and to create a classroom environment where all students can learn. Since effective teaching strategies encourage students to think critically and distract them from memorization, they also prevent the formation of cheating environments. Positive teacher behaviors such as reflective thinking, supportive classroom environment, active listening, giving feedback and modeling are also expressed as effective teaching strategies in the process of eliminating undesirable behaviors..

Method

This study was designed as qualitative research and the case study design was preferred. Considering the most common undesirable student behaviors encountered in the classroom, this study has been accepted as a case study in terms of in-depth

investigation of the frequency, the causes of undesirable behaviors, and what appropriate teacher behaviors can be for prevention mechanisms.

The study group of the research consists of 145 teacher candidate participants, who received training at Düzce University Faculty of Education in the spring semester of the 2021-2022 academic year and graduated from different undergraduate fields, who practiced teaching in schools at various levels in the same academic year and successfully passed this course. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used when determining the study group. The criteria were determined to be both a pedagogical formation student and to have taken the teaching practice course. Of the students participating in the research, 20 were from theology departments, 82 from different foreign language departments, 4 from nursing, 9 from information technologies, 3 from chemistry, 4 from biology, 6 from management information systems, and 12 from various engineering departments. and 5 are registered in other departments.

In this study, teacher candidate participants from different genders and undergraduate degrees were included in the sample. Of the teacher candidates with undergraduate degrees from different fields who participated in the study, 29 were men and 116 were women. In terms of graduation, it was seen that 145 of the participants had undergraduate degrees in different fields. A total of 19 undergraduate teacher candidates from different fields were included in the study group. The participants consist of undergraduate teacher candidates in different fields, including English, theology, chemistry, biology, language and literature, and informatics.

A semi-structured interview form for teacher candidate participants was used in the research. Sample questions include “What are the most common undesirable student behaviors in your classrooms in practice schools?” “What are your opinions about the reasons for the undesirable student behavior you see in the classroom?” “What would be the most appropriate teacher behaviors to prevent undesirable student behavior in the classroom? There are questions such as. In order to ensure easy understandability and obtain useful data, the data were obtained from the forms filled out by the participants during the face-to-face interview. The interview form, based on semi-structured questions, was preferred because it is expandable and allows collecting in-depth information on the subject under investigation. The data collection method through the interview form was preferred because it allowed the participants to express their thoughts freely and comfortably, it could be applied to more participants, and it made it easier for the researcher during the data collection phase. In order to benefit from more participant opinions, they were asked to answer the questions in writing. The data of the research was collected at the end of the spring semester of the 2021-2022 academic year. Participation in the study was voluntary and no data was obtained from those who did not wish to participate. The questions to be directed to the participants were prepared with the semi-structured interview

technique, and importance was given to ensure that the questions asked were clear and understandable.

The semi-structured interview form used in the research was created by taking the opinions of field experts. Experts evaluated whether the questions were clear, understandable and suitable for the purpose of the research. The form was finalized by making necessary adjustments in line with expert feedback. A pilot study was conducted to test the understandability and applicability of the interview form. During this process, how the questions were perceived by the participants was observed and necessary revisions were made. The data obtained from the interviews were shared with the participants again. Participants were asked to check whether their statements were understood correctly and to correct them if any. This application was made to increase the accuracy of the data and strengthen credibility. During the interview, all participants were asked the same questions in the same way. The interviews were conducted within the framework of a specific procedure, which increased the consistency of the research. Personal information of the participants was kept confidential and the interviews were anonymized. It was studied within the framework of ethical rules and was acted upon with the permission obtained at the meeting of Düzce University Rectorate Scientific Research and Publication Ethics Committee dated 01/06/2023 and numbered 2023/172-6. The researcher took care to act impartially during the interview process and adopted a careful language and attitude in order not to influence the opinions of the participants. Continuous self-reflection techniques were applied to control the researcher's biases. Research findings are presented clearly and in detail, and direct quotations are included, allowing the reader to evaluate the validity of the research findings.

Findings and Discussion

In this research, undesirable student behaviors encountered in the classroom, the reasons for these behaviors and solution suggestions were examined. Findings showed that such behaviors are common and recurring problems that negatively affect both the teaching process and the classroom environment. The results of the research overlap with the national and international literature and reveal that the psychological, sociological and pedagogical dimensions of student behavior should be considered together. The findings showed that undesirable behaviors were largely related to teachers' teaching methods and the relationships they established with the students. However, the developmental characteristics of students and reasons arising from the family environment also play a determining role in these behaviors. This result shows that student behavior is shaped not only by individual but also by environmental and social factors. In this context, class sociology reveals that individual behavior is affected by group dynamics. Research findings show that problems such as grouping, peer bullying and disrespectful attitudes that arise in the classroom due to the influence of peer groups are related to students' efforts to meet their social status and

need for acceptance. This situation points out, in a sociological context, how students' roles and status in the classroom environment shape their behavior.

The findings of the research show that teacher attitudes and behaviors play a critical role in solving undesirable behaviors. Teachers' creation of a democratic atmosphere in the classroom, empathy with students, and teaching using appropriate methods and techniques stand out as an effective way to prevent undesirable behaviors. In this context, teachers need to constantly maintain their professional development and improve their classroom communication skills.

While this study reveals results parallel to the national and international literature on undesirable behaviors, it also offers some unique contributions. In particular, it distinguishes this study from similar ones by considering the developmental characteristics of students and the impact of environmental factors on behavior in the context of classroom sociology. In addition, a practical perspective has been added to the existing knowledge in the literature by emphasizing the importance of teachers' pedagogical skills and classroom interactions in recommending solutions. The results of the research show that undesirable behaviors should be addressed in individual, social and pedagogical contexts. Considering the developmental characteristics of students, it is understood that such behaviors are normal but can be managed with the right strategies. Improving teachers' pedagogical skills and displaying a tolerant and supportive approach towards students stands out as an effective way to solve undesirable behaviors. Future research can further increase knowledge in this area by examining how teacher attitudes are effective in different sociocultural contexts.

Etik

Bu araştırma için Helsinki Deklarasyonu Prensipleri'ne uygun davranılarak; Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma Yayın Etik Kurulu tarafından 01/06/2023 tarihli ve 2023/172 sayılı karar kapsamında etik onay alınmıştır. Bu araştırma ile ilgili etik sorularınız için lütfen izued@izu.edu.tr adresine başvurun.

Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmada yazarlar eşit katkıda bulunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışma herhangi bir destek almamıştır. Makale Turnitin yazılımı kullanılarak intihal açısından incelenmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Yazarlar bu araştırma makalesinin araştırma, yazma ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir kurum ve/veya kişi ile potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Ethical Considerations

This study was conducted in accordance with the principles of the Declaration of Helsinki. Ethical approval was obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Düzce University, within the scope of the decision dated 01/06/2023 and numbered 2023/172. For ethical inquiries regarding this research, please contact: izued@izu.edu.tr

Author Contributions

All authors made equal contributions to the research and the preparation of this manuscript.

Funding and Acknowledgments

This study did not receive any financial support. The manuscript was screened for plagiarism using Turnitin software. **No artificial intelligence-based tools or applications were utilized in the preparation of this manuscript. All content was generated solely by the author(s) in adherence to scientific research methodologies and academic ethical standard. We would like to express our gratitude to the pre-service teachers who participated in the research.

Conflict of Interest

The authors have no conflicts of interest to declare related to the research, writing, or publication of this manuscript.

KAYNAKÇA

- Agi, C., Akarada, M. (2021). Influence of undesirable classroom behaviours on academic achievement of senior secondary school students in rivers state. *International Journal of Innovative Psychology & Social Development* 9(3), 162-173.
- Ağasoylu, M., Özdaş, F. (2021). Öğretmen alıntılarında istenmeyen öğrenci davranışları. *Elektronik Eğitim Bilimler Dergisi*, 10(20), 278-294.
- Al Quahtani, N.S.S. (2016). The undesirable behaviors of students in academic classrooms, and the discipline strategies used by faculty members to control such behaviors from the perspective of the college of education students in King Saud University. *International Education Studies*, 9(3), 196-211.
- Ardıç, A., Temiz, S. (2020). İlkokul öğrencilerinde görülen, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 60-76.
- Aydın, A. (2010). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Aydın, B., Ağca Karakaya, B. (2021). Özel ortaokul sınıflarında karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(88), 99-118.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Değirmenci, S. (2022). İstenmeyen öğrenci davranışlarına öğretmen çözümleri. *Temel Eğitim Dergisi*, 14, 41-55.
- Eulberg, J. (2023). 6 Tips for skillfully managing extreme student behaviors. <https://www.wgu.edu/heyteach/article/6-tips-skillfully-managing-extreme-student-behaviors1802.html>. Erişim tarihi: 08 Şubat 2023.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. Epsilon Yayıncılık.
- Gent, S. (2022). 12 Teacher strategies to inspire listening, learning and self-control, <https://www.additudemag.com/slideshows/student-behavior-problems-in-the-classroom-teacher-tips/>, Erişim tarihi: 08 Şubat 2023.
- Gökyer, N., Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105.
- Hurlock, E. B., & McDonald's, L. C. Undesirable behavior traits in junior high school student. *Child Development*, 5(3), 278-290.

- İnci, T., Çubukçu, Z. (2020). Sınıf içinde gösterilen istenmeyen davranışlar ve nedenleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(18), 207-219.
- Külekçi Akyavuz, E. (2019). İlkokul öğrencilerinin sergiledikleri istenmeyen davranışlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 30-40.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (1), 167-187.
- Yaraş, Z., Turan, M. (2021). Sınıf yönetimi engeli olarak istenmeyen davranışlar: kalitatif bir değerlendirme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 573-600.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yumuşak, G., Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 223-254.

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Duygu Düzenleme Güçlükleri ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Zeliha TRAS^a

Elmas Nur İBAOĞLU^b

Hikmet Beyza YAKICI^c

Öz

Makale Hakkında

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmen adaylarında duygu düzenleme güçlüğü ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu üniversitede öğrenimini sürdüren 265 (%68,5)'i kadın, 122 (%31,5)'si erkek, 387 Özel Eğitim Bölümü öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği Kısa Formu, Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve araştırmacıların hazırladığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizi betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, basit doğrusal regresyon analiziyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmen adaylarının duygu düzenleme güçlüğü düzeylerinin cinsiyete ve özel gereksinimli yakına sahip olup olmama durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Özel eğitim öğretmen adaylarında duygu düzenleme güçlüğü ve psikolojik sağlamlık arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu; psikolojik sağlamlığın duygu düzenleme güçlüğüne anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Alan yazını incelendiğinde araştırma bulgularına paralel ve zıt yönde bulgulara rastlanmış, bulgular bu doğrultuda tartışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim öğretmen adaylarının duygu düzenleme güçlüklerinin hem çeşitli demografik değişkenlerle hem de algılanan sosyal destek, öz yeterlilik algısı gibi değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi önerilmektedir. Bununla birlikte özel eğitim öğretmen adaylarını özel gereksinimli bireylerle çalışmaya hazırlamak ve duygu düzenleme becerilerini geliştirebilmek amacıyla psikoeğitim çalışmaları, bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarının yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Sağlamlık, Duygu Düzenleme Güçlüğü, Özel Eğitim Öğretmen Adayları

Geliş Tarihi: 25.08.2024

Kabul Tarihi: 09.05.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Atf için: Traş, Z., İbaoglu, E. N. ve Yakıcı H. B. (2025). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Duygu Düzenleme Güçlükleri ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 7(1), 26-44. <https://doi.org/10.46423/izujed.1538545>

Etik Beyan

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Elmas Nur İBAOĞLU).



^b **Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-mail: enibaoglu@gantep.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4387-7676>

^a Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-mail: ztras@erbakan.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2670-0868>

^c Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-mail: hbeyzayakici@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6940-1185>

* Bu çalışma, X. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan "Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Duygu Düzenleme Güçlükleri ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı özet bildiriden üretilmiştir.

** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

The Investigation of the Relationship Between Emotion Regulation Difficulties and Psychological Resilience Levels of Special Education Teacher Candidates

Zeliha TRAŞ^a

Elmas Nur İBAOĞLU^b

Hikmet Beyza YAKICI^c

Abstract

The study examined the relationships between emotional regulation difficulties and psychological resilience in special education teacher candidates. The research was conducted with the relational scanning model. The study group consisted of 265 (68.5%) female, 122 (31.5%) male, 387 Special Education Department students. Emotion Regulation Difficulty Scale Short Form, Adult Psychological Resilience Scale, and a personal information form were used as data collection tools. Data were analysed using descriptive statistics, independent samples t-test, Pearson product-moment correlation coefficient, and simple linear regression analysis. The results showed no significant differences in emotional regulation difficulty levels according to gender and whether or not having a relative with special needs. A significant negative relationship was found between emotion regulation difficulties and psychological resilience, with psychological resilience being a significant predictor of emotion regulation difficulty. The findings are discussed in relation to other literature. It is recommended that the relationship between emotion regulation difficulties of special education teacher candidates and various demographic variables, as well as perceived social support and self-efficacy perception, be examined. Furthermore, psychoeducation studies and individual and group psychological counselling practices should be implemented to prepare candidates for working with individuals with special needs and to enhance their emotion regulation skills.

Keywords: Psychological Resilience, Difficulty in Emotion Regulation, Special Education Teacher Candidates,

About Article

Received Date: 25.08.2024

Accepted Date: 09.05.2025

Publication Date: 30.06.2025

To Cite: Traş, Z., İbaoglu, E. N., & Yakici, H. B. (2025). The Investigation of the Relationship Between Emotion Regulation Difficulties and Psychological Resilience Levels of Special Education Teacher Candidates *IZU Journal of Education*, 7(1), 26-44. <https://doi.org/10.46423/izujed.1538545>

Ethical Statement

It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Elmas Nur İBAOĞLU).



^b **Corresponding Author:** Research Assistant, Gaziantep University, Faculty of Education, Gaziantep, Türkiye. E-mail: enibaoglu@gantep.edu.tr | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4387-7676>

^a Professor, Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Türkiye. E-mail: ztras@erbakan.edu.tr | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2670-0868>

^c Research Assistant, Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Türkiye. E-mail: hbeyzayakici@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6940-1185>

* This study is derived from the abstract paper titled "The Investigation of the Relationship Between Emotion Regulation Difficulties and Psychological Resilience Levels of Special Education Teacher Candidates" which was presented at the 10th International TURKCESS Conference on Education and Social Sciences.

**No artificial intelligence-based tools or applications were utilized in the preparation of this manuscript. All content was generated solely by the author(s) in adherence to scientific research methodologies and academic ethical standard

Giriş

Duygular; fiziksel ya da sosyal zorluklara ve fırsatlara tepki olarak ortaya çıkan, dönemsel, görece kısa süreli, biyolojik temelli algı, deneyim, fizyoloji, eylem ve iletişim örüntülerini ifade etmektedir (Keltner ve Gross, 1999). Basitce bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları durumlara karşı içsel tepkileri olarak da ifade edilebilen duygu(lar) bireyin çevreyle ilişkilerini düzenlemekte, bu ilişkileri sürdürme ya da sonlandırma süreçlerine eşlik etmektedir (Baysan Arabacı vd., 2018). Yaşamın ilk yıllarından itibaren bireyler olumlu duygulara yönelerek olumsuz duygulardan kaçma eğilimi göstermektedir. Zaman zaman da ihtiyaçlarını giderebilmek için olumsuz duyguları kullanmaktadır. Bu durum duygu düzenleme ihtiyacını doğurmaktadır (Hsieh ve Stright, 2012).

Duygu düzenleme, bireyin hangi duygulara ne zaman sahip olduğunu ve bu duyguları nasıl yaşayıp nasıl ifade ettiğini kontrol etme girişimi olarak ifade edilmektedir (Gross, 1998; Gross ve Muñoz, 1995). Bilinçli ya da bilinç dışı, kendiliğinden ya da belli bir çaba sonucunda gerçekleşebilen duygu düzenleme süreci bireyin duygularını dengelemesi, durdurması ya da arttırmasını içermekte (Calkins ve Bell, 2010) ve bu sayede bireyin zorlu yaşam koşullarını tanıyarak bunlara adaptasyonunu sağlamaktadır (Mestre vd., 2017). Duygu düzenleme becerisi ruh sağlığının temel bir özelliği olarak vurgulanmakta ve zaman içerisinde kademeli olarak geliştiği belirtilmektedir (Gross ve Muñoz, 1995). Duygu düzenlemede amaç, çevrenin değişen taleplerine uygun tepkiler verebilmektir ve birey bu amaç doğrultusunda duygusal deneyimlerini ve ifadelerini değiştirmektedir (Aldao, 2013). Bu durum duygu düzenleme becerisinin değişen yaşam koşullarına uyum sağlamada ve zorlu yaşantılarla baş etmede önemli bir beceri olduğunu düşündürmektedir. Duygu düzenleme kavramının da öz şefkat (Koçak vd., 2023), ruminasyon (kişinin olumsuz duygusal deneyimleri hakkında tekrar tekrar düşünmesi) (Koş Yalvaç ve Gaynor, 2021), stresli yaşam olayları, umutsuzluk (Parada-Fernández vd., 2021) ve yas (Cesur Soysal, 2021) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Duygu düzenleme güçlüğü kavramı ise duygu düzenleme becerisinin boyutları olarak kabul edilen yeteneklerin herhangi birinin ya da tamamının göreceli olarak yokluğu olarak tanımlanmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004). Bu yetenekler; (a) duyguların farkında olma, (b) duyguları kabul etme, (c) olumsuz duygu deneyiminde davranışları kontrol ederek istendik tepki verme (d) bireysel hedefler ya da çevrenin taleplerini karşılamak için duygusal tepkileri düzenlemede uygun stratejileri esnek bir şekilde kullanabilme olarak ifade edilmektedir (Gratz ve Roemer, 2004). Bir başka tanımda bireyin hedef odaklı davranışlarını engelleyen duygusal deneyim ve ifade kalıpları şeklinde ifade edilen duygu düzenleme güçlüğü aynı zamanda pek çok psikolojik problemin sebebi olarak görülmektedir (Thompson, 2019).

Duygu düzenleme güçlüğü'nün nedenleri arasında genetik yatkınlık, travma deneyimi, istismara maruz kalma, çocukluk ya da ergenlikte duygusal ihmal ve stres

gibi faktörler sayılmaktadır. Bununla birlikte duygu düzenleme güçlüğü; dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, duygudurum bozukluğu, yeme bozukluğu, kişilik bozuklukları, gelişimsel bozukluklar ve otizm spektrum bozukluğu gibi çeşitli psikiyatrik bozukluklarla ilişkilendirilmektedir (Paulus vd., 2021). Duygu düzenleme güçlüğüne ilişkin çeşitli risk faktörleri arasında ise bireyin ailesiyle fazla iç içe geçmesi (Kivisto vd., 2015), cinsiyet (Brindle vd., 2019; Neumann vd., 2009), yaş (Giromini vd., 2017; Şahan ve Şahin, 2020) ve özduyarlık düzeyi (Yılmaz ve Cenkseven Önder, 2020) sayılabilir.

Psikolojik sağlamlık kavramı bireyin olumsuz yaşam olayları, travma, stres ya da diğer olağan dışı koşullara başarılı şekilde uyum sağlama, zorluklar karşısında olumlu sonuçlar elde etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Fraser vd., 1999). Bir başka tanımda psikolojik sağlamlık; bireyin uyum sağlamasını engelleyen zorlayıcı ve sıkıntılı yaşantılar karşısında sağlıklı baş etme becerilerini kullanarak yaşamla yeniden uyumlanabilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Fletcher ve Sarkar, 2013). Bir kişilik özelliği olmasından çok geliştirilebilir bir özellik olarak kabul edilen psikolojik sağlamlık kavramının (Luthar vd., 2000) anksiyete (Yakıcı ve Kandemir, 2021) ve depresyon (Chen vd., 2023) gibi durumlara karşı koruyucu bir faktör olduğu ve yaşam doyumunu artırdığı saptanmıştır (Mao vd., 2023). Bireylerin yalnızlık düzeyinden etkilenen psikolojik sağlamlığın (Yakıcı ve Traş, 2018) olumlu duygusal deneyimlerden doğrudan etkilendiği belirtilmektedir (Judd, 2016). Bu durum psikolojik sağlamlığın bireyin duygu düzenleme sürecini etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Bireylerin içinde bulunduğu ortamın duygu düzenleme becerisi üzerinde temel bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Aldao, 2013). Nitekim yetersizliği olan bireylerle çalışacak özel eğitim öğretmen adaylarının, çocukların güçlüklerinden kaynaklı zorlu süreçler yaşanabileceğine yönelik algıları olduğu saptanmıştır (Filiz vd., 2024). Aynı zamanda özel eğitim öğretmen adaylarının karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmeleri için duygu düzenleme becerilerini etkili şekilde kullanabilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla özel eğitim öğretmen adaylarında duygu düzenleme güçlüğüne ilişkin çalışılması gereken önemli bir değişken olduğuna inanılmaktadır. Yetersizliğe sahip çocuğu olan bireylerin, ailelerin duygu düzenleme güçlüklerinin yüksek olması bulgusu da (Bekdaş, 2022; Chan ve Neece, 2018; Naz, 2019; Priego-Ojeda ve Rusu, 2023) özel gereksinimli çocuklarla yakın ilişki içerisinde bulunacak öğretmen adayları için duygu düzenleme güçlüğüne ilişkin araştırılması gereken bir değişken olduğu görüşünü desteklemektedir. Alan yazınında dikkat çeken bir başka bulgu da duygu düzenleme becerisinin çeşitli psikolojik problemlerle başa çıkma durumunu güçlendirerek bireylerin psikolojik sağlamlığına katkı sağladığıdır (Polizzi ve Lynn, 2021). Nitekim alan yazınında ve çeşitli çalışmalarda da bireylerin duygu düzenleme becerileri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Mestre vd., 2017; Özkan ve Akçınar, 2023; Rufino vd., 2022).

Psikolojik sağlık düzeyleri yüksek olan bireylerin iletişim ve problem çözme becerilerinin güçlü olduğu, iyimser ve uyum sağlayıcı bir karaktere sahip oldukları, empati becerilerinin yüksek olduğu ve sağlıklı ilişkiler kurabildikleri ifade edilmektedir (Tanyeri, 2016). Belirtilen özelliklerin özel gereksinimi/yetersizliği olan öğrencilerle çalışacak özel eğitim öğretmen adaylarının bu öğrencilerle etkili öğretim gerçekleştirebilmeleri ve sağlıklı bir şekilde çalışabilmeleri için gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca psikolojik sağlık düzeyi ve duygu düzenleme kavramlarının ilişkili bulunduğu çalışmaların olması (Güler vd., 2024) bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin duygu düzenleme güçlüğü üzerinde etkileyici bir faktör olabileceğini düşündürmektedir. Özel eğitim öğretmen adaylarının psikolojik sağlık düzeylerinin artırılması ve bu sayede duygu düzenlemede yaşayabilecekleri güçlüklerin azaltılabilmesine yönelik yapılacak çalışmalar için adayların hâlihazırdaki durumlarının tespit edilmesinin ön koşul olduğu düşünülmektedir. Ancak alan yazını incelendiğinde özel eğitim öğretmen adaylarının duygu düzenleme güçlüklerinin düzeyine ve psikolojik sağlık düzeyleri ile ilişkisine yönelik saptayıcı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tüm bunlar dikkate alındığında bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmen adaylarının duygu düzenleme güçlükleriyle psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma; nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasındaki ilişki türü ya da türlerin ne derece var olduğunu saptamayı amaçlayan model olarak ifade edilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bu çalışmada değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yönteminden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde çalışma grubu, belirli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmakta ve belirlenen ölçütü karşılayan kişiler çalışma grubuna dâhil edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu çalışmada ölçüt; Konya ilinde üniversitelerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı lisans öğrencisi olmak olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı'nda eğitim gören 265 (%68,5)'i kadın, 122 (%31,5)'si erkek olmak üzere toplam 387 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 18-35 arasında ($\bar{x}$ =23.40, ss =4.40) değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği-Kısa Formu, Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği-Kısa Form (DDGÖ-16)

Bjureberg ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Yiğit ve Guzey-Yiğit (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 16 maddeden oluşmakta ve 5'li likert tipindedir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça bireylerin duygu düzenleme güçlüğü artmaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları, modelin veriye iyi uyum sağladığını göstermektedir ($\chi^2/df=2.00$, CFI=.92, GFI=.86, TLI=.89, RMSEA=.08). Ölçeğin orijinal formunda Cronbach's alfa değeri .92, Guttman split-half katsayısı: .88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach's alfa değeri .95 olarak hesaplanmıştır. araştırmaya katılan 320 kişiden 297'si kadın (%92,8) ve 23'ü (%7,2) erkektir. Yaş grubu dağılımına bakıldığında; 129'u 18-20 yaş grubu (%40,3), 113'ü 20-22 yaş grubu (%35,3), 40'ı 22-24 yaş grubu (%12,5) ve 38'i 24 yaş ve üzeri yaş grubu (%11,9) oluşturmaktadır. Okul türü dağılımına bakıldığında; 216'sı önlisans grubu (%67,5) ve 104'ü lisans grubu (%32,5) oluşturmaktadır. Sınıf düzeyi dağılımına bakıldığında 147'si (%45,9) 1. Sınıf düzeyinde, 122'si (%38,1) 2. Sınıf düzeyinde, 21'i (%6,6) 3. Sınıf düzeyinde ve 30'u (%9,4) 4. Sınıf düzeyinde yer almaktadır.

Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (YPSÖ)

Ölçek, Arslan (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 21 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipindedir. Ölçekten alınan puanların artması bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin arttığını ifade etmektedir. Ölçeğin dört faktörlük yapısının toplam varyansın %65'ini açıkladığı görülmüştür. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları, modelin veriye iyi uyum sağladığını göstermektedir ($\chi^2/df=1.97$, GFI= .90, NFI= .96, CFI= .98, IFI= .98, RFI= .96). Ölçeğin madde faktör yükleri .53 ile .83 arasında değiştiği belirtilmektedir. Ölçeğin orijinal formunda Cronbach's alfa değeri .82 ve ölçeğin test-tekrar test katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise .86 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmen adaylarının Özel Eğitim Öğretmenliği programında lisans öğrencisi olup olmadığı, cinsiyet, yaş ve özel gereksinimli yakına sahip olma durumu gibi demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği-Kısa Form (DDGÖ-16) ve Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine (YPSÖ) ait betimsel istatistik sonuçları, özel eğitim öğretmen adaylarının duygu düzenleme güçlüğü düzeyleri ve ele alınan değişkenlere yönelik bulgular tablolar hâlinde gösterilmiş ve bu tablolar yorumlanmıştır.

Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Ölçeklerin normal dağılım özelliği gösterebilmesi için Skewness ve Kurtosis değerlerinin ± 1.0 aralığında yer alması gerekmektedir (Hair vd.,2010). Duygu düzenleme güçlüğü ve psikolojik sağlamlık Skewness ve Kurtosis değerleri ± 1.0 aralığında yer aldığı için ölçek puanları normal dağılım özelliği göstermektedir. Ölçek puanlarının güvenirlik özelliği gösterebilmesi için Cronbach's alfa (α) güvenirlik katsayısının .70 ve üzeri olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). Duygu düzenleme güçlüğü ve psikolojik sağlamlık Cronbach's alfa (α) güvenirlik katsayısı değerleri .70'in üzerinde olduğu için ölçeğe araçlarının güvenilir olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	$\bar{x}$	ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	α
Duygu Düzenleme Güçlüğü	387	44.05	.79	.306	-.746	.95
Psikolojik Sağlamlık	387	89.10	.52	-.525	-.393	.86

Demografik Değişkenlere Yönelik Farklılıklara İlişkin Bulgular

Tablo 2 incelendiğinde özel eğitim öğretmen adaylarının duygu düzenleme güçlüğü puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{385}=.041$, $p>.05$).

Tablo 2

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Duygu Düzenleme Güçlüğü Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Duygu Düzenleme Güçlüğü	Kadın	265	44.07	.96	.041	.967
	Erkek	122	44.00	1.40		

Tablo 3 incelendiğinde özel eğitim öğretmen adaylarının duygu düzenleme güçlüğü puanlarının özel gereksinimli yakına sahip olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{385}=-.363$, $p>.05$).

Tablo 3

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Duygu Düzenleme Güçlüğü Puanlarının Özel Gereksinimli Yakına Sahip Olup Olmama Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t-testi Sonuçları

	Özel Gereksinimli Yakını	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Duygu Düzenleme Güçlüğü	Var	194	43.76	1.15	-.363	.717
	Yok	193	44.34	1.10		

Tablo 4 incelendiğinde özel eğitim öğretmen adaylarının duygu düzenleme güçlüğü puanları ile psikolojik sağlamlık puanları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi sonucunda değişkenler arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.34$, $p<.01$).

Tablo 4

Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Psikolojik Sağlamlık Puanları Arasında Pearson Korelasyon Sonuçları

	Psikolojik Sağlamlık
Duygu Düzenleme Güçlüğü	-.342**

* $p<.05$, ** $p<.01$

Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Yordanmasına İlişkin Bulgular

Regresyon analizini gerçekleştirebilmek için VIF değeri 5'ten küçük olması (Denis, 2019) ve Tolerans değerinin .20'den büyük olması (Cleophas ve Zwinderman, 2015) gerektiği ifade edilmektedir. Buna göre; Tablo 5 incelendiğinde VIF değerleri 5'ten küçük ve Tolerans değerinin .20'den büyük olduğu görülmektedir. Buradan hareketle; gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonucunda özel eğitim öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlıklarının duygu düzenleme güçlüğü'nü anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($F_{1-385}=50.945$, $p<.001$). Psikolojik sağlamlık puanları duygu düzenleme güçlüğü puanları üzerindeki toplam varyansının %12'sini açıklamaktadır ($R^2=.12$).

Tablo 5

Duygu Düzenleme Güçlüğü Puanlarının Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	Tolerans	VIF
Duygu Düzenleme Güçlüğü	Sabit	90.137	6.499		13.868	.000***		
	Psikolojik Sağlamlık	-.517	-.072	-.342	-7.138	.000***	1.000	1.000

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$, $F_{1-385}=50.945$, $R=.34$, $R^2=.12$

Tartışma

Araştırma sonucunda katılımcıların duygu düzenleme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Alan yazınında araştırmanın bulgularına paralellik gösteren sonuçlar olduğu görülmektedir (Yılmaz ve Cenkseven Önder, 2020; Şahan ve Şahin, 2020). Giromini ve diğerleri (2017) ise duygu düzenleme güçlüğünde cinsiyetin düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu bildirmişlerdir. Bununla birlikte alan yazınında kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde duygu düzenleme güçlüğüne sahip olduğu çalışmalara da rastlanmaktadır (Brindle vd., 2019; Neumann vd., 2009). Tüm bu sonuçlar ışığında alan yazınında çalışmanın bulgularıyla tutarlı ve zıt yönde sonuçların olduğu söylenebilmektedir. Aile bireylerinin iç içe geçmesi ile duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışmada iç içe geçmiş erkeklerin daha fazla duygu düzenleme güçlüğüne sahip oldukları saptanmıştır (Kivisto vd., 2015). Bu durum cinsiyetin duygu düzenleme üzerinde doğrudan bir risk faktörü olmadığını, bireyin aile yapısı, algıladığı sosyal destek ve kişilik özellikleri gibi sahip olduğu kaynaklara bağlı olarak iki değişken arasındaki ilişkinin değişkenlik gösterebileceğini düşündürmektedir.

Araştırma sonucunda katılımcıların duygu düzenleme güçlüğü düzeylerinin özel gereksinimli yakına sahip olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak ilgili alan yazınında farklı bulgulara rastlanmıştır. Otizm tanılı çocuğa sahip olan bireylerin duygu düzenleme güçlüğü düzeylerinin daha yüksek olduğu yapılan bir çalışmada tespit edilmiştir (Naz, 2019). Romanya’da gerçekleştirilen bir başka çalışmada yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin duygu düzenleme güçlüğü düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Priego-Ojeda ve Rusu, 2023). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinde strese bağlı olarak duygu düzenlemede güçlüklerin daha fazla ortaya çıktığı belirtilmektedir (Chan ve Neece, 2018). Yapılan başka bir araştırmada bireylerin uzamış yas belirtileri ile duygu düzenleme güçlüğü alt boyutları arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur (Cesur Soysal, 2021). İnsan-insana ilişki modeli çerçevesinde bireylerin yetersizliği olan yakına sahip olmasına verdikleri tepkilerin ölüm karşısında verilen tepkilere benzediği belirtilmektedir (Dertli ve Başdaş, 2022). Bu noktada özel gereksinimli yakını olan özel eğitim öğretmen adaylarının yas belirtileri gösterebileceği ve bunun da duygu düzenleme becerilerini etkileyebileceği söylenebilir. Duygu düzenlemenin sosyal bir süreç olmasına bağlı olarak diğer bireylerin vereceği tepkilerin bireyin duygu düzenleme stratejilerini etkilediği belirtilmektedir. Buna bağlı olarak da özel gereksinimli bireylerin duygu düzenlemede yaşadıkları güçlüklerin onlarla etkileşimde bulunacak kişilerin bu güçlükleri içselleştirmesine neden olabileceği ifade edilmektedir (Naz, 2019). Ancak bu varsayım bu çalışmada doğrulanamamıştır. Araştırma bulgularının alan yazını bulgularıyla farklılık göstermesinin nedenleri incelendiğinde; öncelikle bireysel baş etme becerileri ile dayanıklılık ve sosyal destek gibi koruyucu faktörlere sahip olmanın (McConnell vd., 2014) bu sonuçları doğurabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının eğitim sürecinde duygu kontrolüne yönelik sosyal-duygusal

beceriler kazanmış olabileceklerinden (Brackett vd., 2011) özel gereksinimli yakınları olup olmama durumlarının duygu düzenleme güçlüğü düzeylerini etkilememiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmen adaylarında duygu düzenleme güçlüğü ile psikolojik sağlamlık arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğu ve psikolojik sağlamlığın duygu düzenleme güçlüğüne yordadığı saptanmıştır. Yetişkinlerle gerçekleştirilen bir çalışmada benzer şekilde psikolojik dayanıklılık ve duygu düzenleme güçlüğü arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Özkan ve Akçınar, 2023). Farklı örneklemelerle gerçekleştirilen çalışmalarda duygu düzenleme ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin belgelendiği vurgulanmaktadır (Polizzi ve Lynn, 2021). Güncel bir araştırmada da yetişkin bireylerde bilişsel duygu düzenleme ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmektedir (Güler vd., 2024). Covid-19 pandemisinde gerçekleştirilen bir çalışmada üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme, psikolojik sağlamlık ve iyi oluş düzeyleri incelenmiş, çalışma sonucunda duygu düzenleme güçlüğü yüksek olan katılımcıların dayanıklılık düzeylerinin daha düşük olduğu ortaya konmuştur (Rufino vd., 2022). Yine bir başka çalışmada otizmli çocuğa sahip bireylerde psikolojik dayanıklılık ve duygu düzenleme güçlüğü arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Bekdaş, 2022). Bireylerin duygu düzenleme becerilerinin anksiyete, depresyon, düzensiz yeme ve madde kullanımı gibi çeşitli durumlarla duygu temelli başa çıkmayı güçlendirerek psikolojik sağlamlığa katkı sağladığı belirtilmektedir (Polizzi ve Lynn, 2021). Araştırmadan elde edilen bulgular ve alan yazınından ulaşılan bulgular özel gereksinimli bireylerle etkileşim ve iletişim içerisinde olacak özel eğitim öğretmen adayları için psikolojik sağlamlık ve duygu düzenlemenin önemli değişkenler olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre özel eğitim öğretmen adaylarının duygu düzenleme güçlüğü düzeyleri cinsiyete ve özel gereksinimli yakına sahip olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Ayrıca özel eğitim öğretmen adaylarının duygu düzenleme güçlüğü düzeyleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte özel eğitim öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygu düzenleme güçlüğü düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir. Bu çalışma özel eğitim öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Özel gereksinimli bireylerle çalışan kişilerde duygu düzenleme güçlüğüne ilişkin daha detaylı sonuçlar elde edebilmek için özel eğitim öğretmenleri gibi hâlihazırda doğrudan bu bireylerle etkileşimdeki çalışma gruplarıyla araştırmalar yürütülebilir. Sonraki çalışmalarda özel eğitim öğretmen

adaylarının duygu düzenleme güçlüğüne etkileyebilecek çeşitli değişkenler araştırmaya dâhil edilebilir. Örneğin kardeş sayısı, daha önce özel gereksinimli bireylerle çalışmış olup olmama durumu gibi demografik değişkenlerle ya da algılanan sosyal destek, meslekî yeterlilik ve öz yeterlilik algısı gibi değişkenlerle ilişkiler incelenebilir. Özel eğitim öğretmen adaylarını özel gereksinimli bireylerle çalışmaya hazırlamak ve duygu düzenleme becerilerini geliştirebilmek amacıyla psikoeğitim çalışmaları, bireysel ve grupta psikolojik danışma uygulamaları yürütülebilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıklarını; örneklem grubunun büyüklüğü, ölçme araçlarının ölçtüğü özellikler, coğrafi alan, katılımcıların sübjektif yanıtları ve çalışmanın nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiş olması oluşturmaktadır. Kadın katılımcıların erkek katılımcılardan fazla olması ve bu farklılığın dengelenememesi bir başka sınırlılığı oluşturmaktadır.

Extended Abstract

Introduction

Emotions are short-term responses to physical or social challenges and opportunities (Keltner & Gross, 1999). From early life, individuals tend to avoid negative emotions by turning them into positive ones, and sometimes use negative emotions to meet needs, giving rise to the need for emotion regulation (Hsieh & Stright, 2012). Emotion regulation is defined as an individual's attempt to control which emotions they have and when, and how they experience and express these emotions (Gross, 1998; Gross & Muñoz, 1995). The purpose of this is to respond appropriately to changing demands (Aldao, 2013). Emotion regulation skills are therefore important in adapting to changing life conditions and coping with difficult experiences. Emotion regulation difficulty is seen as the cause of many psychological problems (Thompson, 2019).

Psychological resilience is defined as an individual's ability to adapt to negative events, trauma, stress or other unusual conditions and to achieve positive results in the face of difficulties (Fraser et al., 1999). Psychological resilience (Luthar et al., 2000), which is considered a developable feature rather than a personality trait, has been found to be a protective factor against conditions such as anxiety (Yakıcı & Kandemir, 2021) and depression (Chen et al., 2023) and increases life satisfaction (Mao et al., 2023). However, positive emotional experiences directly affect psychological resilience (Judd, 2016).

The context has been shown to impact emotion regulation (Aldao, 2013). It is predicted that special education teachers working with individuals with disabilities may experience challenges in regulating emotions. Research indicates that these teachers anticipate difficult situations due to children's challenges (Filiz et al., 2024). The current investigation aims to explore the links between emotional regulation issues and psychological resilience in special education teachers.

Method

In this research the relational research model was used to determine the type of relationship between variables (Sönmez & Alacapınar, 2019). The study group was determined by the criterion sampling method. This method involves selecting participants based on specific criteria (Büyüköztürk et al., 2018). The criterion in this research was determined as being an undergraduate student in the Special Education Teaching Program of the Universities. The study group consists of a total of 387 undergraduate students of the Special Education Teaching Program in the 2023-2024 academic year, 265 (68,5%) of whom are female and 122 (31,5%) of whom are male. The age range is between 18-35 years old ($\bar{x}=23.40$, $sd=4.40$). In this research, Emotion Regulation Difficulty Scale-Short Form, Psychological Resilience Scale and Personal Information Form were used. Data were collected from voluntary participants by

communicating face to face with them and after informing them about confidentiality and volunteering. Descriptive statistics, independent samples t-test, Pearson Moment Correlation and simple linear regression analysis were used to analyze the data.

Findings and Discussion

Research shows no significant gender difference in emotional regulation. Literature shows similar findings (Yılmaz & Cenkseven Önder, 2020; Şahan & Şahin, 2020) and opposite results (Giromini et al., 2017; Neumann et al., 2009). A study of family member relationships and emotion regulation found introverted men had more difficulties (Kivisto et al., 2015). This suggests gender is not a direct risk factor for emotion regulation, and the relationship may vary depending on resources like family structure, social support and personality.

Research showed that participants' emotion regulation difficulty levels were not significantly affected by having a relative with special needs. Stress-related difficulties in emotional regulation are more common in parents of individuals with developmental disabilities (Chan & Neece, 2018). A study in Romania found high levels of emotion regulation difficulties in parents of children with disabilities (Priego-Ojeda & Rusu, 2023). Since emotion regulation is a social process, others' reactions affect individuals' emotion regulation strategies. Individuals with special needs may internalise these difficulties (Naz, 2019). This assumption could not be confirmed in this study.

The findings showed a negative correlation between the emotion regulation difficulty levels of special education teacher candidates and their psychological resilience levels. In addition, psychological resilience was found to predict emotion regulation difficulties. The relationship between emotion regulation and psychological resilience has been documented in studies conducted with different samples (Polizzi & Lynn, 2021). Significant relationships have been found between emotion regulation and psychological resilience in various studies (Güler et al., 2024; Özkan & Akçınar, 2023). Another study on emotion regulation, psychological resilience, and well-being on university students during the pandemic revealed that participants with high levels of emotion dysregulation also reported lower levels of resilience (Rufino et al., 2022). Individuals' emotional regulation skills contribute to psychological resilience by strengthening emotion-based coping with various situations such as anxiety, depression, disordered eating and substance use (Polizzi & Lynn, 2021). These results show that the research findings are compatible with the literature and reveal that psychological resilience and emotional regulation are important variables for special education teacher candidates who will interact and communicate with individuals with special needs.

Etik

Bu araştırma için Helsinki Deklarasyonu Prensipleri'ne uygun davranılarak; Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu tarafından onaylamış olduğu 12/07/2024 tarihli ve 2024/593 sayılı karar kapsamında onay alınmıştır. Bu araştırma ile ilgili etik sorularınız için lütfen izued@izu.edu.tr adresine başvurun.

Katkı Oranı Beyanı

Tüm yazarlar çalışmanın her aşamasında yer almış ve çalışmaya eşit katkıda bulunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışma kapsamında herhangi bir destek alınmamıştır. Makale Turnitin yazılımı kullanılarak intihal açısından incelenmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar bu araştırma makalesinin araştırma, yazma ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir kurum ve/veya kişi ile potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Ethical Considerations

This study was conducted in accordance with the principles of the Declaration of Helsinki. Ethical approval was obtained from the Ethics Committee for Research in Social and Human Sciences at Necmettin Erbakan University, within the scope of the decision dated 12/07/2024 and numbered 2024/593. For ethical inquiries regarding this research, please contact: izued@izu.edu.tr

Author Contributions

All authors made equal contributions to the research and the preparation of this manuscript.

Funding and Acknowledgments

This study did not receive any financial support. The manuscript was screened for plagiarism using Turnitin software.

Conflict of Interest

The authors have no conflicts of interest to declare related to the research, writing, or publication of this manuscript.

KAYNAKÇA

- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research: Capturing context. *Perspective on Psychological Science*, 8(2), 155-172. <https://doi.org/10.1177/1745691612459518>
- Arslan, G. (2015). Yetişkin psikolojik sağlamlık ölçeği'nin (YPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 344-357. <https://doi.org/10.12984/eed.45159>
- Baysan Arabacı, L., Ayakdaş Dağlı, D., & Taş, G. (2018). Madde kullanım bozukluklarında duygu düzenleme güçlüğü ve hemşirelerin rol ve sorumlulukları. *Bağımlılık Dergisi*, 19(1), 10-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bagimli/issue/35809/398527>
- Bekdaş, A. (2022). Otizmli çocuğu olan ebeveynlerin aile stresi psikolojik dayanıklılık ve duygu düzenleme güçlükleri ilişkisinin incelenmesi: Avcılar örneği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L.-G., Bjärehed, J., DiLillo, D., Messman-Moore, T., Gumpert, C. H., & Gratz, K. L. (2016). Development and validation of a brief version of the difficulties in emotion regulation scale: The DERS-16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(2), 284-296. <https://doi.org/10.1007/s10862-015-9514-x>
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Brindle, K. A., Bowles, T. V., & Freeman, E. (2019). Gender, education and engagement in antisocial and risk-taking behaviours and emotional dysregulation. *Issues in Educational Research*, 29(3), 633-648. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.641128979868732>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calkins, S. D., & Bell, M. A. (2010). *Child development at the intersection of emotion and cognition*. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/12059-000>
- Cesur Soysal, G. (2021). Uzamış yas: Ayrılma-bireyleşme süreçleri ve duygu düzenleme güçlüğü temelinde bir inceleme. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 8(2), 221-240. <https://doi.org/10.31682/ayna.716004>

- Chan, N. , & Neece, C. L. (2018). Parenting stress and emotion dysregulation among children with developmental delays: the role of parenting behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 4071-4082. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1219-9>
- Chen, N., Xi, J., & Fan, X. (2023). Correlations among psychological resilience, cognitive fusion, and depressed emotions in patients with depression. *Behavioral Sciences*, 13(2), 1-8. <https://doi.org/10.3390/bs13020100>
- Cleophas, T. J., & Zwinderman, A. H. (2015). *SPSS for Starters and 2nd Levelers*. Springer.
- Denis, D. J. (2019). *SPSS data analysis for univariate, bivariate, and multivariate statistics*. John Wiley&Sons.
- Dertli., S., & Başdaş, O. (2022). Çocuğu otizm tanısı alan ebeveynlerin adaptasyon sürecinde İnsan İnsana İlişki Modeli' nin kullanılması. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi* 31(3), 237-242. <https://doi.org/10.17827/aktd.1078456>
- Filiz, S., Uyar, D., & Şafak, P. (2024). Özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara ilişkin metaforik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 157-185. <https://doi.org/10.37217/tebd.1336884>
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., & Richman, J. M. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23, 131-143. <http://dx.doi.org/10.1093/swr/23.3.131>
- Giromini, L., Ales, F., Campora, G., Zennaro, A., & Pignolo, C. (2017). Developing age and gender adjusted normative reference values for the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 39(4), 705–714. <https://doi.org/10.1007/s10862-017-9611-0>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology Science and Practice*, 2(2), 151-164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>

- Güler, K., Gümüş Demir, Z., & Yurtseven, C. S. (2024). Investigation of the relationship between childhood traumas, psychological resilience, cognitive flexibility and emotion regulation skills in adults. *The European Research Journal*, 10(2), 166-177. <https://doi.org/10.18621/eurj.1279884>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education.
- Hsieh, M., & Stright, A. D. (2012). Adolescents' emotion regulation strategies, self-concept, and internalizing problems. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 876-901. <https://doi.org/10.1177/0272431611433848>
- Judd, M. W. (2016). *The moderating effects of positive and negative automatic thoughts on the relationship between positive emotions and resilience*. [Unpublished doctoral dissertation]. Georgia Southern University.
- Keltner, D., & Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition and Emotion*, 13(5), 467-480. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/026999399379140>
- Kivisto, K. L., Welsh, D. P., Darling, N., & Culpepper, C. L. (2015). Family enmeshment, adolescent emotional dysregulation, and the moderating role of gender. *Journal of Family Psychology*, 29(4), 604–613. <https://doi.org/10.1037/fam0000118>
- Koçak, F., Berman, Z. R., Traş, Z., & Yakıcı, H. B. (2023). Examination of relations between self-compassion and difficulties in emotion regulation of preservice teachers. *HAYEF: Journal of Education*, 20(1), 32-36. <https://doi.org/10.5152/hayef.2023.67>
- Koş Yalvaç, E. B., & Gaynor, K. (2021). Emotional dysregulation in adults: The influence of rumination and negative secondary appraisals of emotion. *Journal of Affective Disorders*, 282, 656-661. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.194>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Mao, Y., Xie, M., Li, M., Gu, C., Chen, Y. Zhang, Z., & Peng, C. (2023). Promoting academic self-efficacy, positive relationships, and psychological resilience for Chinese university students' life satisfaction. *Educational Psychology*, 43(1), 78-79. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2138830>
- McConnell, D., Savage, A., & Breitzkreuz, R. (2014). Resilience in families raising children with disabilities and behavior problems. *Research in Developmental Disabilities*, 35(4), 833–848. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.01.015>
- Mestre, J. M., Nuñez-Lozano, J. M., [Gómez-Molinero](#), R., Zayas, A., & Guil, R. (2017). Emotion regulation ability and resilience in a sample of adolescents from a

- suburban area. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01980>
- Naz, N. (2019). *Otizmli çocuğu olan anne-babaların evlilik uyumu ve duygu düzenleme güçlükleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Neumann, A., van Lier, P. A. C., Gratz, K. L., & Koot, H. M. (2009). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the difficulties in emotion regulation scale. *Assessment*, 17(1), 138-149. <https://doi.org/10.1177/1073191109349579>
- Özkan, N., & Akçınar, B. (2023). Kekemeliği olan ve olmayan yetişkin bireylerin psikolojik dayanıklılıkları üzerinde duygu düzenleme güçlüğü'nün etkisi. *Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(15), 34-57.
- Parada-Fernández, P., Herrero-Fernández, D., Olivia-Macías, M., & Rohwer, H. (2021). Stressful life events and hopelessness in adults: the mediating role of mentalization and emotional dysregulation. *Braz J Psychiatry*, 3(4), 385-392. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-4446-2020-1061>
- Paulus, F. W., Ohmann, S., Möhler, E., Plener, P., & Popow, C. (2021). Emotional dysregulation in children and adolescents with psychiatric disorders. A narrative review. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1-32. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628252>
- Polizzi, C. P., & Lynn, S. J. (2021). Regulating emotionality to manage adversity: a systematic review of the relation between emotion regulation and psychological resilience. *Cognitive Therapy and Research*, 45, 577-597. <https://doi.org/10.1007/s10608-020-10186-1>
- Priego-Ojeda, M., & Rusu, P. (2023). Emotion regulation, parental stress and family functioning: Families of children with disabilities vs normative families. *Research in Developmental Disabilities*, 139, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104548>
- Rufino, K. A., Babb, S. J., & Johnson, R. M. (2022). Moderating effects of emotion regulation difficulties and resilience on students' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(2), 397-413. <https://doi.org/10.1177/14779714221099609>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şahan, H., & Şahin, R. (2020). Üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüğü ile spor ilişkisinin araştırılması. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 21-30.
- Tanyeri, E. (2016). *23 yaş ve üzeri heteroseksüel ve homoseksüel bireylerin erken dönem uyumsuz şemalarının ilişkilerde yükleme tarzları ve psikolojik sağlamlık üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

- Thompson, R. A. (2019). Emotion dysregulation: A theme in search of definition. *Development and Psychopathology*, 31, 805-815. <https://doi.org/10.1017/s0954579419000282>
- Yakıcı, H. B., & Kandemir, M. (2021). An explanatory model of test anxiety: Psychological resilience, abuse, and neglect. *Research on Education and Psychology (REP)*, 5(1), 53-70.
- Yakıcı, E., & Traş, Z. (2018). Life satisfaction and loneliness as predictive variables in psychological resilience levels of emerging adults. *Research on Education and Psychology (REP)*, 2(2), 176-184.
- Yılmaz, Y., & Cenkseven Önder, F. (2020). Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme gücünün yordayıcısı olarak öz-duyarlık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(4), 168-182. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.766746>
- Yiğit, İ., & Guzey Yiğit, M. (2019). Psychometric Properties of Turkish Version of Difficulties in Emotion Regulation Scale-Brief Form (DERS-16). *Current Psychology*, 38, 1503-1511. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9712-7>

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin SKA4 (Nitelikli Eğitim) Hakkındaki Görüşleri

Esra KIZILAY^a

Vacide TAŞ^b

Öz

Bu çalışma, fen bilimleri öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınma Amacı (SKA) 4'e ilişkin bakış açılarını araştırmaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam deneyimlerini anlamayı içeren fenomenolojik tasarıma dayalı nitel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme stratejilerinden ölçüt ve kolay ulaşılabılır örnekleme birlikte kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışma Türkiye'nin Orta Anadolu bölgesinde bulunan bir ilde görev yapan altı fen bilgisi öğretmeni ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmış ve üç görüşme sorusu sorulmuştur. Araştırma analiz sürecinden önce katılımcıların izni alınarak yapılan sesli görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür. Daha sonra elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada ilk olarak fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim kalitesine ilişkin bakış açıları analiz edilmiş ve eğitimde kalitenin amacı, süreci ve öğretmen yeterlilikleriyle bağlantılı olduğu bulunmuştur. Daha sonra, öğrenciler, eğitim ortamı, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve müfredat ile ilgili çeşitli faktörler göz önünde bulundurularak SKA4'e ulaşma kriterleri değerlendirilmiştir. Son olarak, öğretmenlerin eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) kullanımına ilişkin görüşlerini incelemiş ve avantaj ve dezavantajları konusunda dengeli bir bakış açısı ortaya konmuştur. Çalışma ayrıca, gelecekteki araştırmaların daha kapsamlı bir anlayış için öğrenci, veli ve okul yöneticilerinin bakış açılarını içermesi gerektiğini önererek sınırlılıklarını ve önerilerini sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir kalkınma amaçları, sürdürülebilir eğitim, nitelikli eğitim

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 17.04.2025

Kabul Tarihi: 26.06.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Atıf için: Kızılay, E., Taş, V. (2025). Fen bilimleri öğretmenlerinin SKA4 (nitelikli eğitim) hakkındaki görüşleri. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 7(1), 45-62. <https://doi.org/10.46423/izujed.1678572>

Etik Beyan

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Esra KIZILAY).



^a **Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye. E-mail: eguven@erciyes.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8329-0186>

^b Yüksek Lisans Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye. E-mail: vacide1109tas@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2549-8285>

* Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

Science Teachers' Perspectives on SDG4

Esra KIZILAY^a

Vacide TAS^b

Abstract

This study investigates the perspectives of science teachers on SDG4. A qualitative research method based on phenomenological design was used, which involved understanding the experiences of the science teachers. In this study, criterion and easily accessible sampling, which are purposeful sampling strategies frequently used in qualitative research, were used together to determine the study group. In this context, the study was conducted with six science teachers who work in a province in the Central Anatolia region of Türkiye. A semi-structured interview form was utilized as a data collection tool, and three interview questions were posed. Before the research analysis process, the audio interview recordings made with the participants' permission were converted into written text. Then, the obtained data were analyzed using descriptive and content analysis techniques. The study initially analyzed science teachers' perspectives on the quality education, finding that quality was linked to the purpose and process of education and teacher competencies. Subsequently, the criteria for achieving SDG4 were evaluated, considering various factors related to students, the educational environment, teachers' professional competence, and the curriculum. Finally, the study examined teachers' views on using information and communication technologies (ICT) in education, revealing a balanced perspective on the advantages and disadvantages. The study also presented its limitations and recommendations, suggesting that future research should include the perspectives of students, parents, and school administrators for a more comprehensive understanding.

Keywords: SDGs, sustainable education, quality education

About Article

Received Date: 17.04.2025

Accepted Date: 26.06.2025

Publication Date: 30.06.2025

To Cite: Kızılay, E., Tas, V. (2025). (2025). E-portfolio research in turkey: a systematic review. *IZU Journal of Education*, 3(1), 45-62. [https://doi.org/ 10.46423/izujed.1678572](https://doi.org/10.46423/izujed.1678572)

Ethical Statement

It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. (Esra KIZILAY).



^a **Corresponding Author:** Associate Professor, Erciyes University, Faculty of Education, Kayseri, Türkiye. E-mail: eguven@erciyes.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8329-0186>

^b MA Student, Erciyes University, Institute of Educational Sciences, Kayseri, Türkiye. E-mail: vacide1109tas@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2549-8285>

*No artificial intelligence-based tools or applications were utilized in the preparation of this manuscript. All content was generated solely by the author(s) in adherence to scientific research methodologies and academic ethical standards.

Introduction

Sustainable development is not just a short-term goal but a long-term vision. It is humanity's capacity to pursue development without jeopardizing the ability of future generations to meet their own needs while meeting the needs of the present. This concept includes the impacts of existing technology and social structures on environmental resources and the limitations of the biosphere's capacity to absorb human activities (WCED, 1987).

Various international conferences and events have shaped sustainable development over a long historical period. Some important events and documents that have been decisive in this process are as follows (United Nations, n.d.):

- The history of sustainable development goals goes back a long way. The Earth Summit in Rio de Janeiro in 1992 was the first central turning point. At this summit, more than 178 countries adopted Agenda 21, a comprehensive plan of action to build a global partnership to improve human life and protect the environment. Agenda 21 was the first significant international document on sustainable development and, taken as a basis, formed the origin of the sustainable development goals.
- Member states unanimously adopted the Millennium Declaration at the Millennium Summit in New York in September 2000. This summit set eight Millennium Development Goals (MDGs) to reduce extreme poverty by 2015. The MDGs contributed to further popularizing and adopting sustainable development goals.
- The World Summit on Sustainable Development in South Africa in 2002 represented another critical step forward with adopting the Johannesburg Declaration on Sustainable Development and Plan of Implementation. This document focused on poverty reduction and the global community's reaffirmation of environmental commitments. It further strengthened Agenda 21 and the Millennium Declaration, giving sustainable development a new dimension with a greater emphasis on multilateral partnerships.
- In 2012, the United Nations Conference on Sustainable Development (Rio+20) in Rio de Janeiro adopted an outcome document entitled 'The Future We Want'. This document envisaged the launch of a process to develop the Sustainable Development Goals and establish the UN High-Level Political Forum on Sustainable Development. The Rio+20 outcomes also included future work programs for financing and implementing sustainable development.
- In 2013, the UN General Assembly established a working group to develop a proposal on the Sustainable Development Goals. In 2015, this working group adopted the 2030 Agenda for Sustainable Development, which includes 17 Sustainable Development Goals, at the UN Summit on Sustainable

Development. This work was essential in further concretizing the Sustainable Development Goals and making them the focus of global development efforts throughout the 21st century.

- The Sustainable Development Goals (SDGs), adopted at the United Nations Headquarters on 25-27 September 2015, cover issues such as ending poverty and hunger, eliminating inequalities, protecting human rights, gender equality and protecting the environment. By 2030, the leaders committed to working towards these goals and pledged that no one would be left behind (United Nations, 2015).

Theoretical Framework

The fourth goal of sustainable development is ‘quality education’ (SDG4). This goal ensures inclusive and equitable SDG4 and promotes lifelong learning opportunities for all. SDG4 aims to ensure everyone has equal and equitable access to quality education by 2030. In this context, it should be ensured that girls and boys receive free and quality primary and secondary education, are prepared for primary education through pre-primary education, and that women and men have access to technical, vocational, and higher education. In addition, youth and adults should be encouraged to acquire the necessary skills for employment and entrepreneurship while eliminating gender inequalities and ensuring equal access to education for vulnerable groups. Increasing literacy and numeracy skills, providing the knowledge and skills necessary for sustainable development, creating safe and inclusive learning environments, increasing scholarship opportunities for developing countries, and training qualified teachers are among the main components of SDG4 (Figure 1) (United Nations Turkey, n.d.).

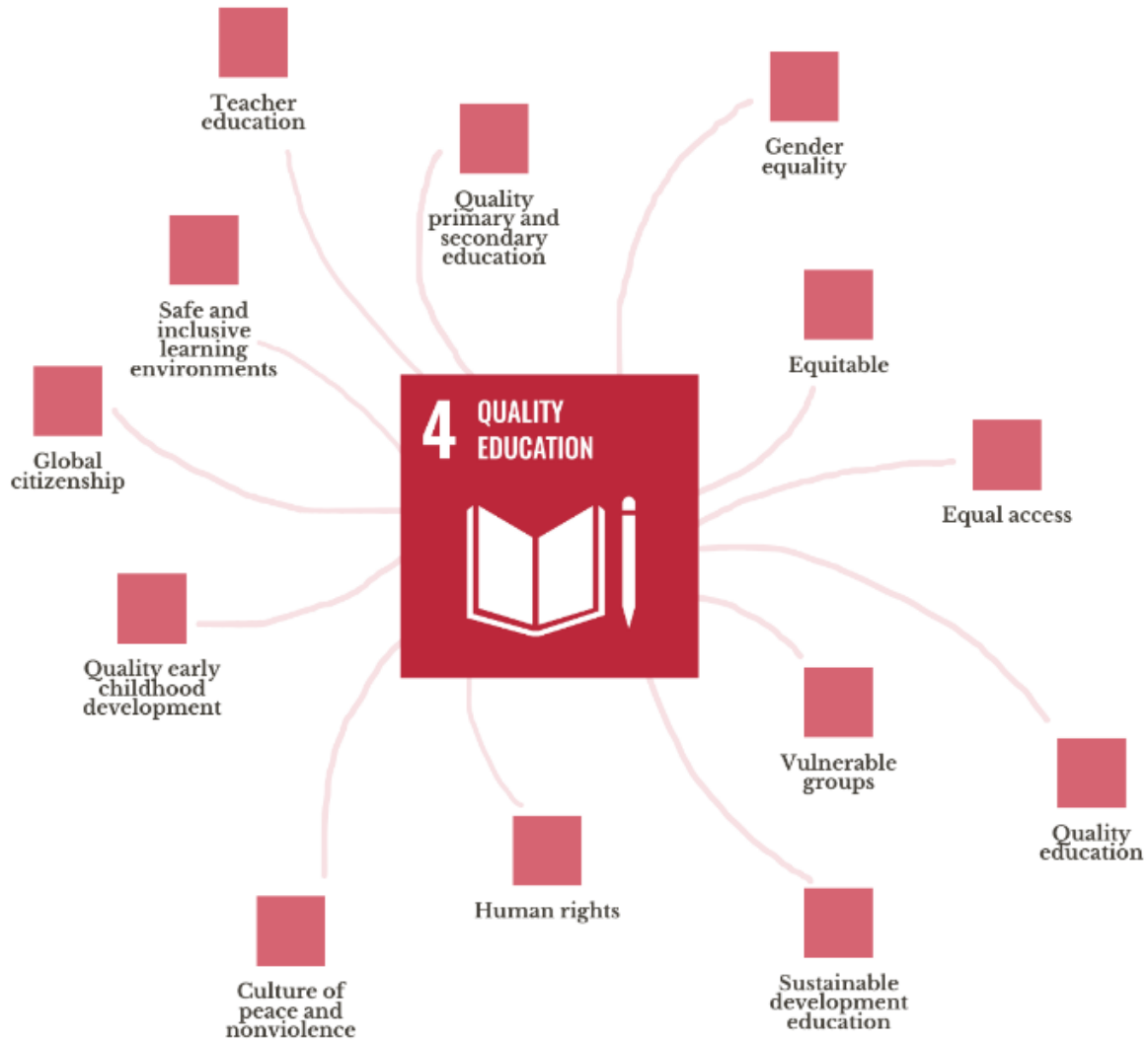
The most influential trends affecting education policies and SDG4 within the sustainable development framework are environmental sustainability, digitalization, equality, inclusion, and diversity. These trends need to be addressed in harmony with each other. Based on OECD data, three priorities have been identified in SDG4 for 2024: turning students' environmental awareness into action, providing all students with experiences that will help them shape the green economy, positioning education as a strategic sector for the transition to greener societies (OECD, 2023). To achieve these three priorities and thus for SDG4 (OECD, 2023);

- The effects of digitalization and artificial intelligence technologies should be considered in education.
- Equal access should be ensured through the use of digital technologies.
- Equality, inclusion, and diversity in education systems should be strengthened.
- The role of education in green transformation should be emphasized, and sectoral collaborations should be encouraged.
- Environmental awareness and sustainability issues should be integrated into curricula.

- Education systems should also emphasize transitioning to a green economy and taking action on the environment.
- Education policymakers should intensify their efforts to ensure they are sensitive to long-term trends and resilient to future contingencies.

Figure 1

The Components of SDG4



The realization of the recommendations and sub-targets to achieve SDG4 depends on teachers' competencies and views on SDG4. Teachers' views on SDG4 play a critical role in achieving the SDGs. The knowledge and values teachers transmit directly to students in the classroom are essential for adopting and implementing the SDGs. Teachers' views provide essential feedback on how current education policies work in the field, in which areas improvements are needed, and which skills are prioritized for students to acquire to achieve SDG4. Teachers are crucial in ensuring that fundamental principles such as equity and inclusion in education are reflected in practice. In addition, science teachers' experiences and recommendations on

environmental awareness, digitalization, and transition to a green economy can guide the shaping of education policies and updating curricula. Therefore, a detailed examination of teachers' views on SDG4 is indispensable for developing effective strategies to achieve sustainable development goals. In this context, some studies have been conducted in prior works.

Studies in the literature reveal that the quality of teachers, effectiveness of education policies, inclusion, and equality principles are essential for SDG4 in the context of teachers' views. Abazaoğlu, Yıldırım, and Yıldızhan (2016) argued that qualified education is possible with qualified teachers and stated that Turkey has accumulated experience in teacher education. They emphasized that teachers should be able to adapt to the age and that the education faculties should be specialized. Bülbül and Sakız (2020) emphasized that education programs should be inclusive and that every student should be given equal education without discrimination of religion, language, race and gender. Cesur (2020) stated that teachers' motivation and performance increase school success, and teacher competence affects academic achievement. He emphasized the adverse effects of constantly changing programs on quality education. Cıvış (2021) compared the education expenditures of OECD countries and Turkey and stated that Turkey's education expenditures are low. He emphasized that income inequality creates inequality of opportunity in education. Karatay and Emini (2022) criticized that inter-regional and inter-student differences in education are problems and that education is teacher-centered and rote learning. They stated that education policies need to be revised to solve existing problems. Ömür (2016) argued that the definition of quality education varies according to the context, and quantitative measurements should not standardize the determinants of quality education. He stated that education should encourage personal knowledge production. Kaynak et al. (2023) examined quality education among sustainable development goals and stated that Turkey should increase national and international cooperation. They emphasized the importance of equality, lifelong learning, and inclusion in education. When these studies are analyzed, teachers' views on different aspects of quality education are included. There is no research in the literature on SDG4 conducted with teachers. This study was structured as a step to eliminate the deficiency in the literature.

The study aimed to examine the views of science teachers about SDG4. The research questions were:

- What are science teachers' views on quality education?
- According to science teachers, what are the criteria that should be taken into consideration for SDG4?
- What do science teachers think about using information and communication technologies (ICT) in education in Türkiye?

Method

Research Model

This study is structured according to phenomenology, one of the qualitative research designs. Phenomenology is a research approach that aims to reveal how individuals experience a particular phenomenon, how they give meaning to these experiences, and the essence of these experiences (Creswell, 2021; Patton, 2018). In this context, the phenomenology design was preferred in the study because the research aims to reveal in depth the views, experiences, and individual meanings of science teachers on Quality Education (SDG4), one of the SDGs. How science teachers grasp the concepts of education and sustainability in the context of SDG4, the common themes in their views on these concepts, and personal approaches can be analyzed most appropriately through the phenomenological approach. Therefore, this design epistemologically overlaps with the study's purpose and the data type.

Working Group

In this study, criterion and easily accessible sampling, which are purposeful sampling strategies frequently used in qualitative research, were used together to determine the study group.

Criterion sampling aims to select participants who have the experience and competence to make sense of a particular phenomenon. In this direction, the basic criteria were determined as the science teachers who will take part in the study working in public schools affiliated with the Ministry of National Education, having at least three years of professional experience, and having previously participated in a professional development activity (seminar, in-service training, project, etc.) related to sustainable development education. In addition, easily accessible sampling was also used because the geographical location of the institution where the researcher worked facilitated access to science teachers with these characteristics (Şahan & Uyangör, 2021; Yıldırım & Şimşek, 2021). Therefore, the two sampling methods were used together to reach participants who met specific criteria and ensure efficiency in the data collection process. In this context, the study was conducted with six science teachers who work in a province in Kayseri of Türkiye and meet the above-mentioned criteria.

The "in-depth knowledge acquisition" approach, the basis of qualitative research, was considered in determining the number of participants. Qualitative research aims to reveal the participants' experiences, thoughts and perceptions in a detailed and meaningful way rather than a quantitative representation. In this context, the data collection process was carried out until the data saturation principle was reached, and similar themes and patterns were observed in the data obtained from six participants.

This situation shows that the number of participants in the study was sufficient to allow qualitative data analysis and served the purpose of the research. Similarly,

Patton (2018) states that small but in-depth analysis samples can provide meaningful results in qualitative research. In addition, data were collected from 4-10 participants in studies conducted in education

Procedure and Data Collection

The study used a semi-structured interview form as a data collection tool. Interview is an important data collection method used to collect information about the individual's experiences (Yıldırım & Şimşek, 2021). Since phenomenology is a study based on the experiences of the individual, the interview was preferred as a data collection tool.

The researchers prepared the interview questions, and the opinions of two experts who specialize in science education and have studies on sustainable development were taken. The questions were restructured with the first expert. Final evaluations were made on the questions with the second expert. The question 'What are your views on gender inequality education?', structured with the first expert, was turned into the probe of the main question with the second expert opinion. In total, three interview questions were prepared. The interview questions are given in Table 1

Table 1

Interview Questions

Questions
1) What are your views on quality education?
2) What do you think are the criteria that should be considered for SDG4?
• In terms of gender • In terms of special needs • In terms of the safety of learning environments • In terms of infrastructure • In terms of teaching programs • In terms of teacher education • Other
3) What are your views on using information and communication technologies (ICT) in education in our country?

Procedure and Data Collection

Before the research analysis process, the audio interview recordings made with the participants' permission were converted into written text. Then, the obtained data were analyzed using descriptive and content analysis techniques.

Descriptive analysis was used to organize the data according to the themes determined in advance in line with the research questions and to present them supported by direct quotes. In this context, the teachers' opinions were summarized descriptively and presented under the themes in a way that would create a meaningful whole.

Content analysis was applied to examine the data more deeply and reveal the recurring meaning patterns, concepts and themes in the participants' statements. The data were systematically coded at this stage, and categories and themes were created based on these codes. The coding process was conducted with an inductive approach based on the research questions. The findings obtained from the coding process were presented in tables, and the relevant direct quotes were included in each theme.

In order to adhere to ethical principles, the participating teachers were given codes such as T1, T2, T3, T4, T5, and T6; thus, their real names were hidden. In the data analysis and interpretation process, the integrity of meaning was maintained, and the findings were presented clearly and understandably.

Credibility and Confirmability

In qualitative research, criteria such as credibility, transferability, consistency and confirmability are used instead of validity and reliability. In this context, the following measures were taken in order to ensure the scientific adequacy of qualitative data analysis in the research (Yıldırım & Şimşek, 2021):

Credibility: To increase the research's credibility, the semi-structured interview form used in the data collection process was developed in line with the opinions of two academicians who are experts in the field. In this way, the suitability of the questions for the research was evaluated, and content validity was ensured. During the interviews, participants were encouraged to express their thoughts in their own words, and direct quotes from the obtained data supported the findings.

Confirmability: To avoid researcher bias and show that the data were analyzed objectively, all coding decisions obtained during the analysis process were documented, and the data were systematically interpreted. In addition, independent coding was done with a second researcher to ensure inter-coder agreement, and the inter-coder agreement was calculated at 95% according to the formula suggested by Miles and Huberman (1994). This rate supports the confirmability of the analyses.

Transferability: The findings are presented thematically so readers can adapt to similar situations.

Dependability: The research process (data collection, analysis and interpretation stages) is explained in detail, and transparent reporting is provided. In this way, the researchers attempted to ensure that different researchers can conduct the research similarly.

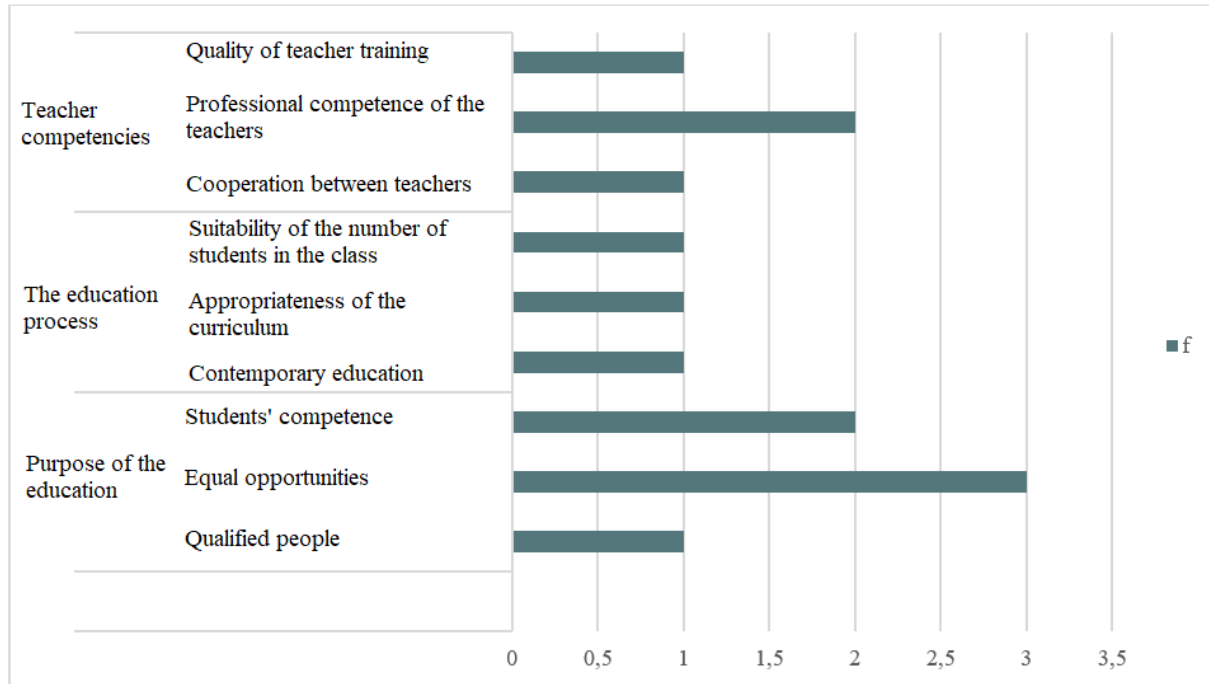
Findings

Theme 1: Opinions on Quality education

Science teachers' views on quality education were analyzed. Codes and categories were created and given in Figure 2.

Figure 2

Categories and Codes Related to Teachers' Views on Quality Education



When Figure 2 is analyzed, it is seen that science teachers associate quality education with the purpose of education, educational process, and teacher competencies. Teachers generally stated that education quality is related to education's aims. Three out of six teachers stated that quality education is to provide equal opportunities. Sample views of teachers about quality education are given below.

T3: 'Quality education is equal opportunity for children, that comes to my mind. It seems that it is about providing the same materials to all students in the same way in the whole country, providing the same educational environment, and using the same educational methods...' (Equality opportunity)

This statement shows that the teacher evaluates quality education more in terms of access and equality of resources. The teacher emphasizes that all students should have the same opportunities throughout the country and draws attention to the importance of standardization in physical equipment and teaching practices. This also reveals that the teacher evaluates the quality education in the context of a social justice principle based on equality.

In another view, the same teacher touches on the importance of communication between teachers:

T3: '... I think it would be more beneficial all over Turkey for the education we will give to children to be of better quality and for it to be better if teachers are in constant communication with each other to provide education to children.' (Cooperation between teachers)

From this view, it is understood that the teacher associates quality education with equality of content and environment and professional cooperation between teachers. This situation shows that the teacher embraces the importance of collective professional learning processes in increasing the quality education.

Theme 2: Views on the Criteria to be Considered for SDG4

Science teachers' views on the criteria that should be considered for a qualified education were analyzed. Codes and categories were created and presented in Table 2.

Table 2

Teachers' views on the criteria to be considered for SDG4

Categories	Codes	f
Criteria for the student	Gender equality	5
	Student motivation	1
	Equality between students	1
	The student likes the educational environment	1
	Guidance for career choice	1
Criteria for the educational environment	Suitability of the number of students in the class	1
	Suitability of the learning environment for the student	3
	Internet Infrastructure	2
	Emphasis on special education	5
	Safety of the educational environment	3
	Equal opportunities	2
Criteria for the professional competence of teachers	Infrastructure of the learning environment	2
	Qualified teachers	3
	Self-development of the teacher	3
Criteria related to the curriculum	Quality undergraduate education of the teacher	1
	Appropriateness of the curriculum	5
	Technology training	1
	Current information	1
	Suitability to student-level	2

When Table 2 is examined, it is seen that science teachers stated that criteria related to students, educational environment, professional competence of teachers, and curriculum should be considered for SDG4. In the teachers' statements, it is

generally observed that the criteria related to the educational environment should be considered for SDG4. Sample opinions of the teachers are given below.

T2: *'First of all, for example, I would like the teacher to appeal to students more constructively; that is, I would like the teacher to motivate the students initially. This is one of the biggest factors that the teacher can do for quality education...'* (Student motivation)

This view shows that the teacher evaluates quality education through cognitive outcomes and as a process of establishing emotional and relational connections. The teacher draws attention to the decisive effect of motivation on the learning process and emphasizes that student-teacher interaction is the basis of quality education.

T3's statement indicates that the realities of the country should structure education:

T3: *'...for quality education, I think we should aim to educate students according to the resources of our country and according to the needs.'* (Guidance for career choice)

This approach shows that the teacher associates quality education with sustainable development; that is, students need to be educated in a way suitable for academic, social, and economic conditions. This statement indicates that SDG4 should be qualified not only in terms of access but also in terms of content and guidance.

T6 emphasizes the importance of planning education by student levels:

T6: *'...for a qualified education, I can also add this, teacher, I mean, the readiness levels of children or the levels of children should be paid attention at first. We can create everything for education: the best teacher, the best program, the best learning environment, and the best infrastructure. However, it is necessary to know the level of the students who will take that course or receive that education at first. It is necessary to start and progress according to their level...'* (Suitability to student level)

This statement reveals that the teacher adopts an individualized and level-based learning approach to increase education quality. Emphasizing that if student levels are ignored, the effect of all provided resources will decrease, the teacher points out that differences should be considered in implementing SDG4.

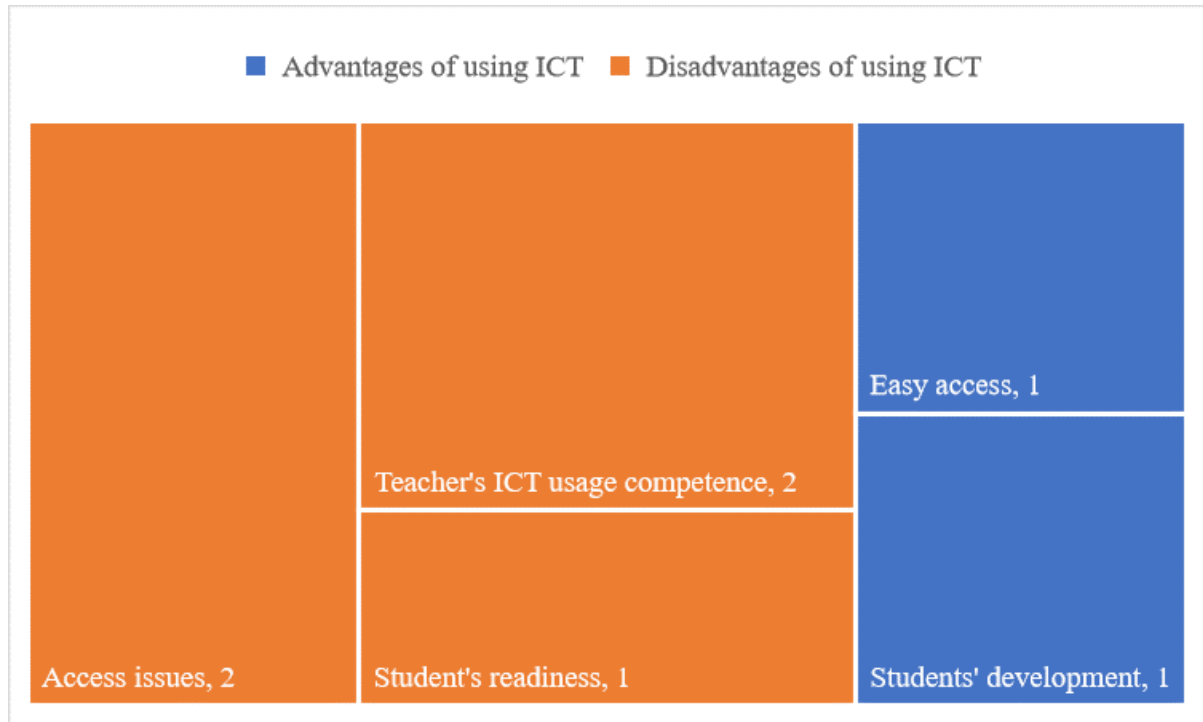
Theme 3: Opinions on the Use of ICT in Education

Science teachers' views on the use of ICT in education were analyzed. Codes and categories were created and given in Figure 3.

When Figure 3 is analyzed, it is seen that teachers mentioned the advantages and disadvantages of ICT use. In their statements, teachers mentioned ease of access and positive effects on student development among the advantages of using ICT in education. Some teachers also mentioned access problems, insufficient student readiness, and teacher competence in ICT use as disadvantages of ICT use.

Figure 3

Teachers' views on the use of ICT in education



Sample opinions of the teachers are given below.

T1: '...In education, this was very much before, but with the development of technologies, we can reach much information instantly, accessibility is very high...' (Easy access)

This statement shows that the teacher sees technology more as a tool for accessing information. The effect of the integration of ICT into education in accelerating learning and democratizing access to information is emphasized. In this context, the teacher indirectly states that SDG4 should be supported and disseminated through digital tools.

On the other hand, teacher T3 criticized the inadequacy of teachers in the use of ICT and the ineffective use of technology:

T3: 'They have been using it only recently for five years. Because there were not many before, smart boards entered the classrooms with these Fatih projects, but no teachers could use them. Yes, their trainings were given. Some said they could not use it and left it; some asked what the point was. They just opened a video, or now we only have EBA teachers, you know, they open it, they click on whatever is on EBA from the board, the children watch it, the teacher does not explain anything...' (Teacher's ICT usage competence)

This statement shows that the teacher states that it is not enough to integrate technology physically into the classroom alone and that failure to ensure effective pedagogical use reduces quality. This situation reveals that providing technological infrastructure in education is insufficient and that teachers' digital pedagogical competencies should also be developed. Therefore, the teacher emphasizes that teacher competencies are fundamental in supporting SDG4 with technology.

Conclusion and Discussion

Firstly, science teachers' views on quality education were analyzed. It was observed that science teachers associated quality education with the purpose of education, educational process, and teacher competencies. In particular, it was revealed that the teachers thought that the purpose of education was the most critical factor determining the quality education. In addition, many teachers emphasized equality of opportunity in education as a fundamental element of quality education. This finding is consistent with contemporary approaches that relate quality education to academic outcomes and principles of socio-economic justice (Wangenge-Ouma et al., 2024).

It was seen that science teachers expressed various criteria for students, educational environment, teachers' professional competence, and curriculum in terms of the criteria that should be taken into consideration for quality education. These findings support the views of Tabroni et al. (2022) that inputs, processes, and outputs should measure the quality education. In addition, the fact that teachers especially stated that the educational environment plays a critical role in quality education is in line with the findings of Laurie et al. (2016), which reveal the positive effects of education for sustainable development on improving curriculum and increasing student engagement. The findings of a study conducted by Nakidien et al. (2021) also show that criteria such as inclusion, equity, access to resources, safe learning environments, continuous professional development for teachers, effective use of pedagogical methods, and strong management support should be taken into consideration to ensure quality education.

The findings regarding the use of ICT in education show that teachers have a balanced view of the advantages and disadvantages of ICT use. Teachers emphasized the ease of access and positive effects of ICT use on student development. However, at the same time, they stated that access problems, inadequate student readiness, and teachers' lack of competence in ICT use are disadvantages. Similarly, the studies of Çelik (2019) and Canbay (2020) stated that although teachers have high technology literacy in ICT use, lack of access and differences between social strata constitute an essential obstacle.

Within the framework of these findings, the study contributes to the existing body of relevant work, especially in qualitatively examining science teachers'

perceptions of SDG4 in the context of sustainable development goals (SDGs). It provides original data on how quality education is defined from the teachers' perspective, which components it is associated with, and what kind of implementation problems are prominent. In addition, the relationship between ICT use and teacher competencies and quality education provides important clues for restructuring teacher education programs and developing sustainable development-based education policies.

The study can potentially produce policy implications, especially in revealing how science teachers make sense of SDG4 in the context of Turkey. In addition, teachers' evaluations of the educational environment, equal opportunities, and technology use can be the primary data source for future applied studies and intervention programs.

Limitations and Future Research

The study's limitation is that the sample is small and limited to science teachers in only one province. In future research, it is recommended that a larger group of science teachers from different regions should be included in the study. Thus, considering the diversity of teachers' situations in different regions can increase the generalisability of the results and provide a more comprehensive understanding.

Using a semi-structured interview form as a data collection tool in the study may limit the participants' responses and prevent in-depth understanding. In future research, different data collection techniques can be used. For example, focus group interviews or questionnaire forms with open-ended questions can be used. Participants may provide a broader perspective and reflect more deeply on the issues.

In the study, only teachers' opinions were analyzed, and the opinions of students and other stakeholders were not considered. In future research, a comprehensive study that includes the views of students, parents, and school administrators can be conducted. Such a study could provide a more comprehensive understanding of SDG4, quality education, and ICT use in the context of sustainable development and better reflect the needs and expectations of all stakeholders.

Science teachers were found to associate quality education with SDG4, the purpose and process of education, and teacher competencies. Future research could examine these factors in more depth to understand how quality education is determined and measured. It is also important to investigate teachers' perceptions in determining the quality education.

The research shows that teachers emphasize equal opportunity as a critical element of SDG4. Future studies can examine in more detail how equality of opportunity in education can be achieved, how existing inequalities can be eliminated, and the effects of equality of opportunity on student achievement.

Teachers were found to have a balanced view of the advantages and disadvantages of ICT use. Future research could focus on examining teachers' competencies in ICT use.

The research shows that the educational environment plays a critical role in SDG4. Future studies can provide more insights into how the educational environment can be improved and enhanced, increasing students' learning experiences.

Conclusions

In conclusion, this study revealed science teachers' views on quality education, the criteria that should be considered for SDG4 and ICT use in the context of SDG4. Teachers' associations of quality education with the purpose and processes of education and teacher competencies were in line with other studies in the literature. Moreover, balanced views on the educational environment's critical role in SDG4 and the advantages and disadvantages of ICT use reflect teachers' informed approaches to these issues.

Etik

Bu araştırma için Helsinki Deklarasyonu Prensipleri'ne uygun davranılarak; Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 26/03/2024 tarihli ve 141 sayılı değerlendirme kapsamında etik onay alınmıştır. Bu araştırma ile ilgili etik sorularınız için lütfen izued@izu.edu.tr adresine başvurun.

Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmada yazarlar eşit katkıda bulunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışma herhangi bir destek almamıştır. Makale, Turnitin yazılımı kullanılarak intihal açısından incelenmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar bu araştırma makalesinin araştırma, yazma ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir kurum ve/veya kişi ile potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir

Ethical Considerations

This study was conducted in accordance with the principles of the Declaration of Helsinki. Ethical approval was obtained from the Ethics Committee of Social and Human Sciences at Erciyes University, within the scope of the evaluation dated

26/03/2024 and numbered 141. For ethical inquiries regarding this research, please contact: izued@izu.edu.tr

Author Contributions

All authors made equal contributions to the research and the preparation of this manuscript.

Funding and Acknowledgments

This study did not receive any financial support. The manuscript was screened for plagiarism using Turnitin software. No artificial intelligence-based tools or applications were utilized in the preparation of this manuscript. All content was generated solely by the author(s) in adherence to scientific research methodologies and academic ethical standard

Conflict of Interest

The authors have no conflicts of interest to declare related to the research, writing, or publication of this manuscript.

REFERENCES

- Bülbül, N. T., & Sakız, H. (2020). Re-designing the German curriculum around inclusive education principles. *Education And Society in the 21st Century*, 9(27), 879-909. Accessed from <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/60522/889588>
- Canbay, H. F. (2020). *Evaluation of the use of information and communication technologies in education according to administrators' and teachers' views based on the principle of equality* (Master's Thesis, Trakya University, Türkiye).
- Cesur, A. (2020). *Sociologically problematize the relationship between qualified education and teacher gender: Çankiri province example* (Master's Thesis, Çankırı Karatekin University, Türkiye).
- Cıvı, G. (2021). *Quality education in the context of sustainable development goals: A comparison of selected OECD countries and Turkey* (Master's Thesis, Hasan Kalyoncu University, Türkiye).
- Creswell, W. J. (2021). *Qualitative research methods*. Selçuk Beşir Demir, Mesut Bütün (Translator). Siyasal Kitapevi.
- Çelik, A. (2019). *Determining the level of educational technology usage of teachers: The case of Sakarya province* (PhD Thesis, Sakarya University, Türkiye).
- Karatay, Z., & Emini Kurtuluş, F. T. (2022). Public policy analysis: Primary education policies. *Management and Political Sciences Review*, 4(2), 108-128.
- Kaynak, E. N., Altan, E. A., Abbak, Y., Alp, Z. A., Yavuz, E. & Toprak, E. (2023). A theoretical perspective on quality education from the perspective of sustainable development. *Iğdır University Journal of Social Sciences*(34), 592-609.
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., Mckeown, R., & Hopkins, C. (2016). Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: A synthesis of research. *Journal of Education for Sustainable development*, 10(2), 226-242.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nakidien, T., Singh, M., & Sayed, Y. (2021). Teachers and teacher education: Limitations and possibilities of attaining SDG 4 in South Africa. *Education Sciences*, 11(2), 66.
- OECD (2023). *Education Policy Outlook 2023: Empowering All Learners to Go Green*. Accessed from https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2023_f5063653-en
- Ömür, Y. E. (2016). A discussion on defining quality in education in terms of system approach and critical education approach (Eğitimde niteliğin sistem yaklaşımı

- ve eleştirel eğitim anlayışı açısından tanımlanması üzerine bir tartışma). *Yıldız Journal of Educational Research*1(1), 1-15. Accessed from <https://dergipark.org.tr/en/pub/yjer/issue/65845/1025823>
- Patton, Q. M. (2018). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri).. Pegem Akademi.
- Şahan, H. H. & Uyangör, N (2021). Sample selection in scientific research (Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi). M. Çelebi (Ed.). In *Qualitative research methods* (112-137). Pegem Akademi.
- Tabroni, I., Maryani, A. H., & Sari, R. P. (2022). Teacher performance improvement in building quality education. *Al-Abshar: Journal of Islamic Education Management*, 1(1), 1-16.
- United Nations (t.y.). The 17 Goals: History. Accessed from <https://sdgs.un.org/goals>
- United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Accessed from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- United Nations Türkiye (t.y.). Sustainable Development Goal 4: Quality Education (Sürdürülebilir Kalkınma Amacı 4: Nitelikli Eğitim). Accessed from <https://turkiye.un.org/tr/sdgs/4>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (Eds.). (2021). *Qualitative research methods*. Seçkin yayıncılık.
- Wangenge-Ouma, G., Manyasa, E., & Ben, P. E. (2024). Achieving SDG 4: A challenge of education justice. In *Higher Education and SDG4: Quality Education* (pp. 55-73). Emerald Publishing Limited.
- WCED (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

Türkiye’de E-portfolyo Araştırmaları: SistematiK Bir DerlemeSema İNCE^aEmine Ferda BEDEL^b**Öz**

Bu çalışma, Türkiye’de eğitim alanında e-portfolyolar üzerine yapılmış akademik makaleleri ve lisansüstü tezleri sistematiK olarak analiz etmeyi amaçlamaktadır. YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, TR Dizin, ERIC ve SSCI veri tabanlarında yapılan literatür taraması sonucunda, PRISMA akış diyagramı izlenerek toplam 24 çalışma analiz edilmiştir. Bulgular, Türkiye’de e-portfolyo araştırmalarının 2019’dan itibaren artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yayın türü açısından en fazla çalışmanın makale türünde olduğu, doktora tezlerinin ise sayıca daha sınırlı olduğu görülmüştür. En yaygın kullanılan araştırma yönteminin karma yöntem, en az tercih edilenin ise eylem araştırması olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların büyük ölçüde öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirildiği, özellikle ilkökul ve okul öncesi düzeyde yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. E-portfolyo sistemleri açısından, özel olarak geliştirilmiş web sitelerinin en yaygın kullanılan platformlar olduğu, ancak çeşitli hazır platformların da tercih edilebildiği saptanmıştır. Elde edilen bulgular, e-portfolyoların öğrencilerin akademik başarısına, öz düzenleme becerilerine ve dijital okuryazarlık düzeylerine katkı sağladığını; öğretmenler açısından ise meslekî gelişim, veri depolama ve değerlendirme süreçlerinde işlevsel faydalar sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, e-portfolyo kullanımının teknolojik altyapı eksiklikleri, zaman yönetimi sorunları ve dijital yetersizlikler gibi bazı sınırlılıklar barındırdığı da gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, Türkiye’de K-12 düzeyinde e-portfolyo araştırmalarının yaygınlaştırılması, uygulamaya dönük araştırmaların artırılması, öğretmen ve öğrencilerle yürütülen çalışmaların yayılması, farklı paydaşları içeren araştırmalara yönelinmesi ve öğretmen ile öğrencilere yönelik dijital yeterlilik geliştirme programlarının desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitim teknolojileri, e-portfolyo, sistematiK derleme

Makale Hakkında**Geliş Tarihi:** 06.03.2025**Kabul Tarihi:** 13.05.2025**Yayın Tarihi:** 30.06.2025

Atf için: İnce, S., Bedel, E. F. (2025). Türkiye’de e-portfolyo araştırmaları: sistematiK bir derleme. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 7(1), 63-88. <https://doi.org/10.46423/izujed.1652741>

Etik Beyan

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Sema İNCE).



^a **Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-mail: sema.balci60@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3007-7637>

^b Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye. E-mail: ferdabedel@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6498-7586>

*Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

E-Portfolio Research in Türkiye: A Systematic Review

Sema INCE^a

Emine Ferda BEDEL^b

Abstract

This study aims to systematically analyze academic articles and postgraduate theses on e-portfolios in the field of education in Turkey. A total of 24 studies were examined through a literature review conducted across databases including YÖK National Thesis Center, Dergipark, TR Index, ERIC, and SSCI, following the PRISMA flow diagram. Findings show a growing interest in e-portfolio research since 2019, with journal articles being the most common publication type and doctoral dissertations remaining limited. Mixed methods were the most frequently used, while action research was the least preferred. Most studies focused on preservice teachers, with few conducted at the primary and early childhood levels. Specially designed web platforms were the most used tools, although various ready-made platforms were employed. Results indicate that e-portfolios contribute to students' academic achievement, self-regulation, and digital literacy, and support teachers in professional development, data management, and assessment. However, challenges such as limited infrastructure, time constraints, and digital skill gaps were also noted. Based on the findings, it is recommended to expand e-portfolio research at the K-12 level, increase practice-oriented studies, engage teachers and students more actively, include multiple stakeholders, and support programs to improve digital competencies.

Keywords: educational technologies, e-portfolio, systematic review,

About Article

Received Date: 06.03.2025

Accepted Date: 13.05.2025

Publication Date: 30.06.2025

To Cite: Ince, S., Bedel, E. F. (2025). (2025). E-portfolio research in turkiye: a systematic review. *IZU Journal of Education*, 3(1), 63-88. <https://doi.org/10.46423/izujed.1652741>

Ethical Statement

It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. (Sema INCE).



^a **Corresponding Author:** Research Assistant, Istanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Istanbul, Türkiye. E-mail: sema.balci60@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3007-7637>

^b Associate Professor, Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Türkiye. E-mail: ferdabedel@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6498-7586>

* This study does not require ethical committee approval, as it is based on data obtained through a literature review and previously published sources. It is hereby declared that all scientific and ethical principles were observed during the preparation of the study, and all referenced works are properly cited in the bibliography.

***No artificial intelligence-based tools or applications were utilized in the preparation of this manuscript. All content was generated solely by the author(s) in adherence to scientific research methodologies and academic ethical standards.

Giriş

Teknolojinin getirdiği dönüşümler, eğitim alanını köklü bir şekilde yeniden şekillendirmektedir. Özellikle son yıllarda hız kazanan dijitalleşme süreci ve COVID-19 pandemisinin etkisi, eğitim kurumlarının çevrimiçi platformları ve dijital araçları daha etkin kullanmasını zorunlu hâle getirmiştir (Zhang ve Tur, 2024). Bu dönüşüm sürecinde, öğretim ve değerlendirme süreçlerinin dijitalleşmesi giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda e-portfolyolar öğrenci merkezli öğrenme, dijital okuryazarlık ve bireyselleştirilmiş değerlendirme süreçleri açısından kritik bir araç olarak öne çıkmaktadır (Butakor, 2024).

E-portfolyolar, öğrencilerin akademik başarılarını, becerilerini ve kişisel düşüncelerini dijital ortamda derlemelerine, sergilemelerine ve değerlendirmelerine olanak tanıyan dijital platformlardır (Barrett, 2020). E-portfolyolar, öğrenme kanıtı sunan çok modlu materyallerin dâhil edildiği dijital derlemeler olarak tanımlanmakta ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha görünür kılmaktadır. Ayrıca öz-düzenleme, öz-yansıtma ile öz-değerlendirme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Zhang & Tur, 2024). Bu yönüyle, e-portfolyolar öğrencileri pasif bilgi alıcıları olmaktan çıkararak, bilgi üreten, düzenleyen ve paylaşan bireyler hâline getirmektedir (Majola, 2025).

E-portfolyoların eğitimde yaygınlaşmasının temel nedenlerinden biri de değerlendirme süreçlerinde sağladığı esneklik ve erişilebilirliktir. Geleneksel değerlendirme yöntemleri, zaman ve mekânla sınırlı olduğundan öğrencilerin öğrenme süreçlerini belgeleme ve değerlendirme fırsatlarını kısıtlamaktadır. Buna karşılık, internet erişimi olan her yerden ulaşılabilen e-portfolyolar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini istedikleri zaman gözden geçirmelerine ve geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Lu, 2021). Ayrıca, e-portfolyolar akran değerlendirmesi ve öğretmen geri bildirimini destekleyerek, öğrencilere gelişim odaklı ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Song, 2021). Yapılan araştırmalar, e-portfolyo kullanımının akademik başarıya olumlu etkilerini vurgulamaktadır (Barrot, 2021; Feridouni-Solimani ve Ahmed-Mohamed, 2024). Ayrıca, e-portfolyolar öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyerek öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almalarına katkıda bulunmaktadır (Zhang ve Tur, 2024).

E-portfolyoların eğitimdeki önemi uluslararası literatürde geniş çapta ele alınmış olmakla birlikte, Türkiye’de e-portfolyo kullanımını sistematik olarak inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Türkiye bağlamında e-portfolyolar üzerine çeşitli çalışmalar bulunsa da bu araştırmalar çoğunlukla belirli indekslere, yöntem türlerine veya araştırma türlerine odaklanmaktadır. Örneğin, Alan ve Sünbül (2015) yalnızca deneysel desenli çalışmaları ele alırken; Aygün ve Aydın (2016), e-portfolyoların yabancı dil öğretimindeki etkilerine yönelik araştırmaları incelemiştir. Gün-Tosik ve arkadaşları (2023) ise hem Türkiye’de hem yurt dışında yapılmış çalışmaları SSCI kapsamında tarayarak incelemiş, Şanlı ve meslektaşları (2023) yalnızca tez

çalışmalarını odağına almıştır. Ancak bugüne kadar Türkiye’de eğitim alanında e-portfolyo uygulamalarına ilişkin hem tezleri hem de hakemli dergilerde yayımlanmış makaleleri bir arada ele alarak pedagojik içerik bağlamında analiz eden bütüncül ve tematik bir incelemeye rastlanmamaktadır.

Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı hedefleyerek Türkiye’de eğitim bağlamında e-portfolyo kullanımına dair mevcut bilgi birikimini sistematik ve tematik bir yaklaşımla ortaya koymakta ve bu yönüyle literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Böylelikle, e-portfolyo araştırmalarının eğitim sistemindeki rolü, potansiyel etkileri ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulması hedeflenmektedir. Bu araştırmanın Türkiye’de eğitimde dijitalleşme sürecinde e-portfolyoların nasıl konumlandığını daha iyi anlamaya katkı sağlayacağı ve gelecek çalışmalara yol gösterici bir çerçeve sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen araştırma soruları şunlardır:

1. Çalışmaların genel özelliklerinin dağılımı nasıldır?
 - a) Çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
 - b) Çalışmaların türlerine göre dağılımı nasıldır?
 - c) Çalışmaların yayın diline göre dağılımı nasıldır?
2. Çalışmaların yöntemsel özellikleri nasıldır?
 - a) Çalışmaların yöntemsel dağılımı nasıldır?
 - b) Çalışmaların yürütüldüğü eğitim alanlarına göre dağılımı nasıldır?
 - c) Çalışmaların katılımcı gruplarına göre dağılımları nasıldır?
3. Çalışmalarda kullanılan e-portfolyo sistemleri nelerdir?
4. Çalışmaların temel bulguları nelerdir?

Yöntem

Türkiye’de eğitimde e-portfolyo uygulamaları üzerine yapılan araştırmaların genel yapıları, eğitim kademeleri, araştırma yöntemleri ve başlıca bulguları yönünden değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme, belirli bir konuya ilişkin mevcut bilimsel literatürü kapsamlı, sistematik ve önyargısız bir şekilde inceleyen bir araştırma yöntemidir (Petticrew ve Roberts, 2006). Geleneksel literatür taramasından farklı olarak, sistematik derleme yöntemi ile belirlenen veri tabanlarında yapılan kapsamlı tarama sonucunda, belirli dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine göre çalışmalar seçilir, içerik analizi yapılır ve bulgular sentezlenerek sunulur (Tranfield vd., 2003). Sistematik derleme çalışmalarında, tarama ve raporlama aşamaları için kullanılmakta olan çeşitli rehberler mevcut olmakla birlikte, en sık kullanılanı PRISMA rehberidir. (Rethlefsen vd., 2021). Bu rehberin orijinal versiyonu, Moher ve arkadaşları tarafından 2009 yılında yayınlanan 22 kontrol maddesinden oluşmaktadır (Moher vd., 2009). 2020 yılında bir güncelleme yapılmış ve kontrol listesindeki madde sayısı 27’ye çıkarılmıştır

(Page vd., 2021). Mevcut çalışma, rehberin güncellenmiş hâline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Tabanları ve Arama Stratejisi

Tarama için YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, TR Dizin, ERIC ve SSCI akademik veri tabanları kullanılmıştır. Arama stratejisinde kullanılan anahtar kelimeler Türkçe ve İngilizce olarak *e-portfolyo/e-portfolio*, *elektronik portfolyo/electronic portfolio*, *dijital portfolyo/digital portfolio* şeklinde belirlenmiştir. Araştırma stratejisi, sistematik derlemelerde yaygın olarak kullanılan PRISMA 2020 akış diyagramına uygun olarak planlanmıştır (Page vd., 2021). Bu plan çerçevesinde araştırmada kullanılacak anahtar kelimeler, incelenecek veri tabanları, çalışmaların dâhil edilme ve hariç tutma kriterleri, çalışma inceleme formu ve kodlama süreci gibi unsurlar üzerine yazarlar fikir birliği sağlayarak karar vermiştir.

Dâhil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

Taramada erişilen araştırmaların mevcut çalışma kapsamına dahil edilip edilmeyeceğine karar vermek üzere bazı dâhil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir. Bu kriterler, çalışmanın amacına uygunluğu ve güvenilirliği açısından önemli bir rol oynamıştır.

Dâhil Etme Kriterleri:

- Çalışmanın Türkiye’de yapılmış olması,
- Çalışmanın K-12 düzeyinde veya eğitim fakülteleri kapsamında olması,
- Yayın dilinin Türkçe veya İngilizce olması,
- 2015-2025 yılları arasında yayımlanmış olması,
- Seçilen veri tabanlarında tam metin olarak erişilebilen araştırma makalesi veya tez çalışması olması.

Hariç Tutma Kriterleri:

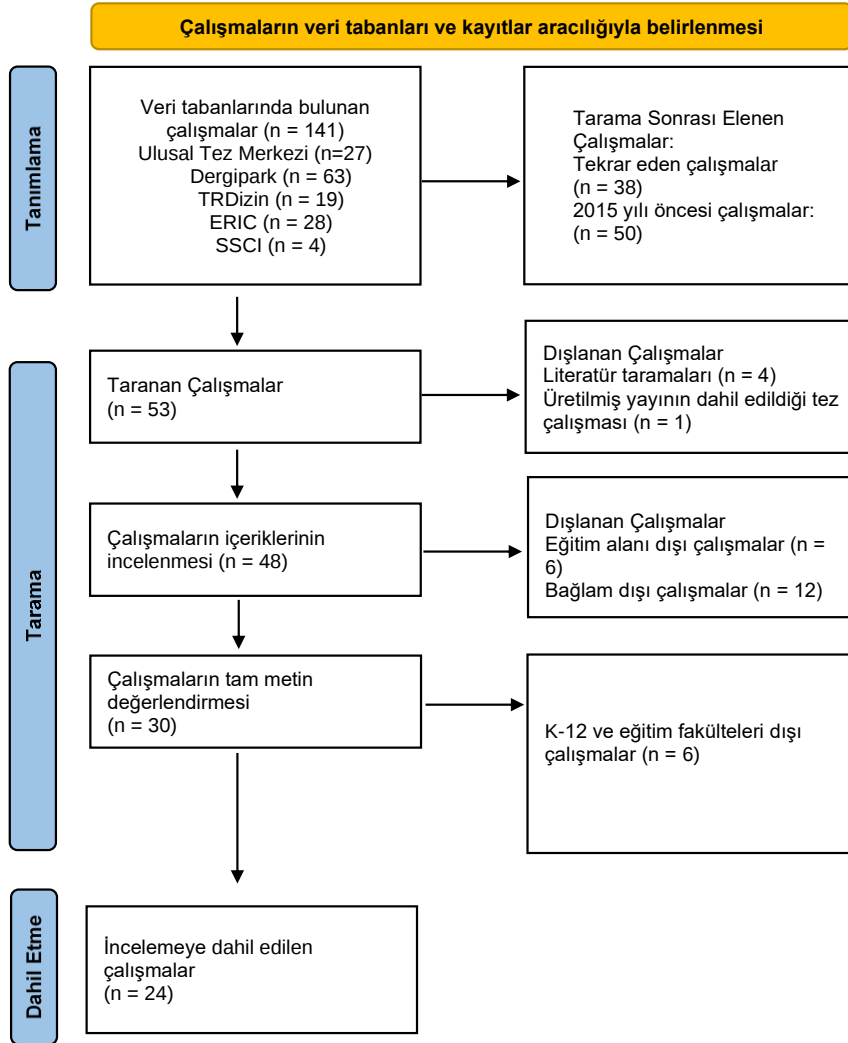
- 2015 yılından önce yayımlanmış olması,
- Türkçe ve İngilizce dillerinden farklı bir dilde yayımlanmış olması,
- Eğitim alanı dışındaki alanlarda yapılmış olması,
- Bağlam dışı olması (Araştırmamanın odak konusunun e-portfolyo olmaması),
- K-12 veya eğitim fakülteleri dışında yürütülmüş olması,
- Tezden üretilmiş yayın olması durumunda yayın analize dâhil edilmiş, ilgili tez çalışması hariç tutulmuştur.

Şekil 1’de sunulan PRISMA akış diyagramına göre, belirlenen veri tabanlarında anahtar kelimeler kullanılarak yapılan tarama sonucunda, dâhil etme ve hariç tutma

kriterleri doğrultusunda araştırmanın amacına uygun çalışmalar belirlenmiştir. Bu süreç sonunda, sistematik derleme kapsamında 24 makale değerlendirilmiştir.

Şekil 1

PRISMA Akış Diyagramına Göre Çalışmaların Belirlenme Süreci



Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında analiz edilecek çalışmaların tutarlı ve yapılandırılmış biçimde değerlendirilmesini sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından bir kodlama formu geliştirilmiştir. Formun oluşturulmasında, araştırma sorularında öne çıkan temel kriterler ile alanyazında yer alan benzer sistematik derleme çalışmalarında kullanılan değişkenler dikkate alınmıştır. Kodlama sürecinin başında, araştırmacılar bir araya gelerek kategori tanımlarını ve kapsamalarını netleştirmiştir. Bu doğrultuda kodlama formu son hâlini almıştır. Sonraki aşamada, araştırma kapsamına dâhil edilen tüm çalışmalar bu form temelinde tek tek kodlanmış, veriler tablolaştırılarak

içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Kodlama süreci sonucunda hem sayısal dağılımlar hem de nitel bulgular elde edilmiş; böylece alandaki genel eğilimler ve araştırma boşlukları ortaya konulmuştur. Bu çalışmada kullanılan kodlama formu şablonu Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Kodlama Formu Şablonu

Yayın bilgisi	Yılı	Yayın türü	Yayın dili	Yöntem	Eğitim alanı	Katılımcı grubu	Kullanılan e-portfolyo sistemi	Başlıca bulgular

İçerik analizinde, öncelikle elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımları yoluyla betimsel olarak çözümlenmiştir. Bu betimsel analiz, yıl dağılımları, araştırma yöntemleri, katılımcı profilleri ve kullanılan e-portfolyo sistemleri gibi değişkenleri kapsamaktadır. İkinci aşamada, “başlıca bulgular” kategorisinde yer alan açıklamalar nitel içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda, araştırmalarda öne çıkan bulgular incelenerek tekrar eden temalar belirlenmiş; elde edilen veriler tematik yorumlamalar ile derinleştirilmiştir. Bu çift yönlü analiz süreci sonucunda hem nicel bulgulara (örneğin yaygın kullanılan yöntemler, yıllara göre çalışma sayıları) hem de nitel bulgulara (örneğin araştırmalarda elde edilen pedagojik katkılar, karşılaşılan güçlükler) ulaşılmıştır. Böylece, alanyazındaki genel eğilimler, öne çıkan tematik odaklar ve henüz yeterince çalışılmamış araştırma boşlukları sistematik biçimde ortaya konulmuştur.

Bulgular

Türkiye’de e-portfolio üzerine yapılan çalışmaları analiz etmeyi amaçlayan bu araştırmada toplam 24 çalışma incelenmiştir. Belirlenen çalışmaların sistematik incelemesinden elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun şekilde aşağıda sunulmuştur.

1. Çalışmaların Genel Yapısına İlişkin Bulgular

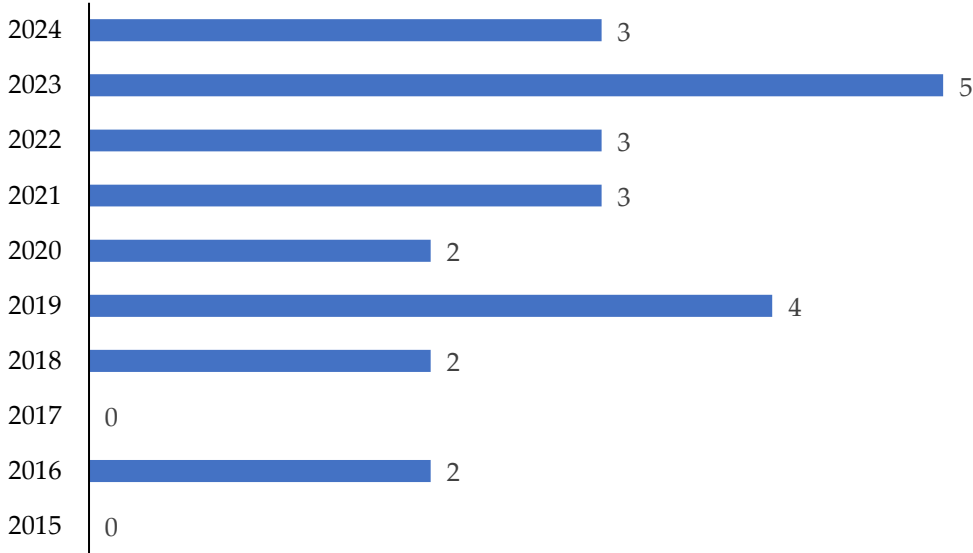
Bu bölümde çalışmaların yıllara göre dağılımı, çalışmaların türleri ve yayın dillerine göre incelemesinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Şekil 2’de yer alan grafikte, araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı sunulmaktadır. Bu dağılıma bakıldığında, 2015-2018 yılları arasında yapılan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle 2015 ve 2017 yıllarında yapılan hiçbir çalışma bulunmazken, 2016 ve 2018 yılları için sadece 2’şer çalışma tespit edilmiştir. Ancak 2019 yılından itibaren çalışma sayılarında belirgin bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle 2023 yılı, 5 çalışmayla en fazla sayıda

araştırmanın yapıldığı yıl olmuştur. 2024 yılı itibarıyla gerçekleştirilen 3 çalışma, e-portfolyo konusuna olan ilginin devam ettiğini ve araştırmaların sürdüğünü göstermektedir.

Şekil 2

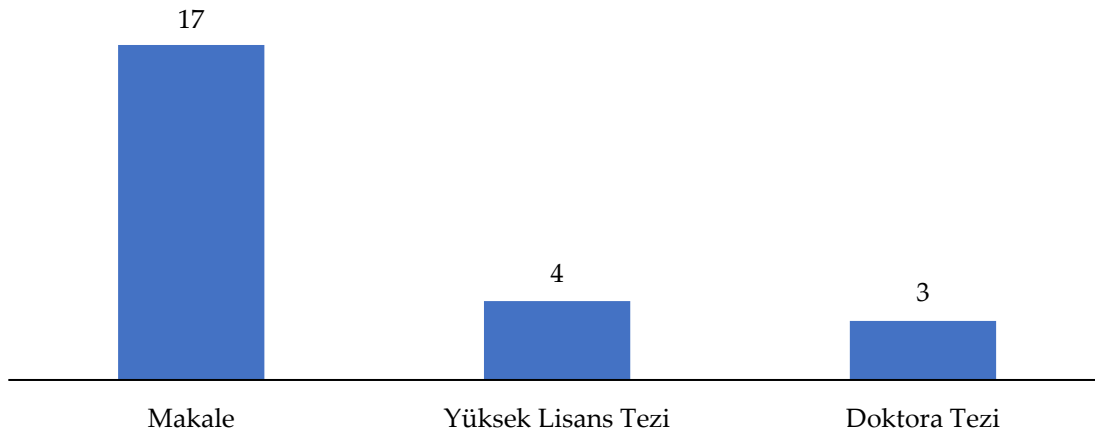
Çalışmaların yıllara göre dağılımı



Şekil 3'te, araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yayın türüne göre dağılım grafiği yer almaktadır. Buna göre; çalışmaların %71'ini (n=17) makaleler, %17'sini (n=4) yüksek lisans tezleri ve %12'sini (n=3) doktora tezleri oluşturmaktadır.

Şekil 3

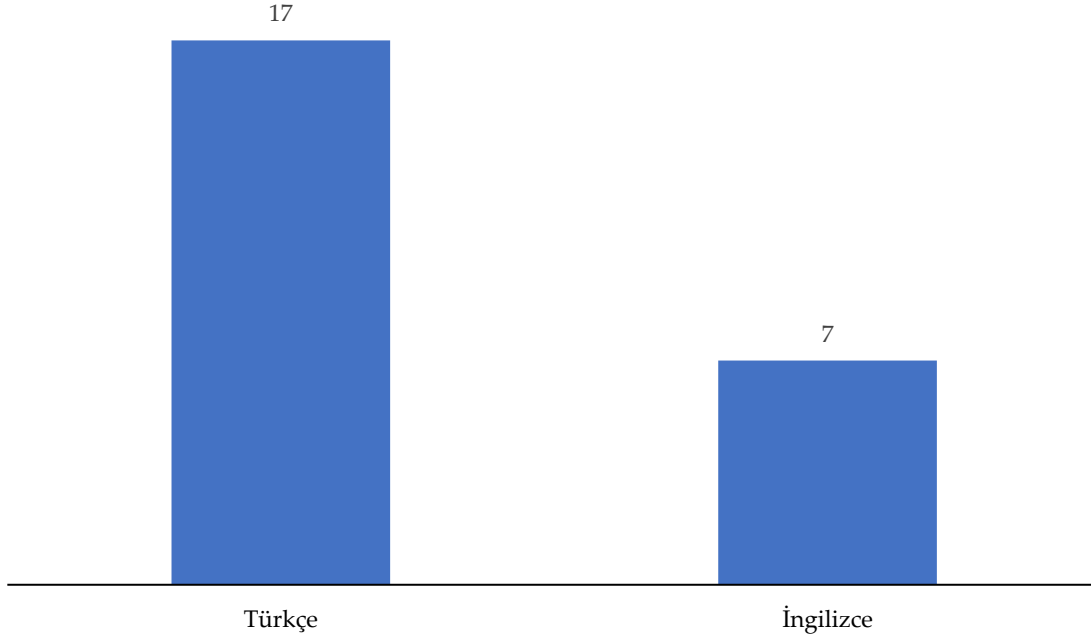
Çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı



Şekil 4'te araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yayınlandığı dillere göre dağılım grafiği yer almaktadır. Buna göre, incelenen araştırmaların %71'inin (n=17) Türkçe yayımlandığı, %29'unun (n=7) İngilizce dilinde yayınlandığı görülmektedir.

Şekil 4

Çalışmaların yayın dillerine göre dağılımı



2. Çalışmaların Yöntemsel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışmaların yöntemlerine, eğitim alanlarına ve katılımcı özelliklerine göre incelemesinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların araştırma yöntemlerine ilişkin bilgiler Şekil 5'te sunulmuştur. Buna göre, çalışmalarda en fazla karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir (n=8). Bunu 6'sar çalışma ile nicel yöntem ve nitel yöntem kullanılan çalışmalar takip etmektedir. Ayrıca çalışmaların 4'ünün eylem araştırması yöntemi ile yürütüldüğü görülmektedir.

Şekil 5

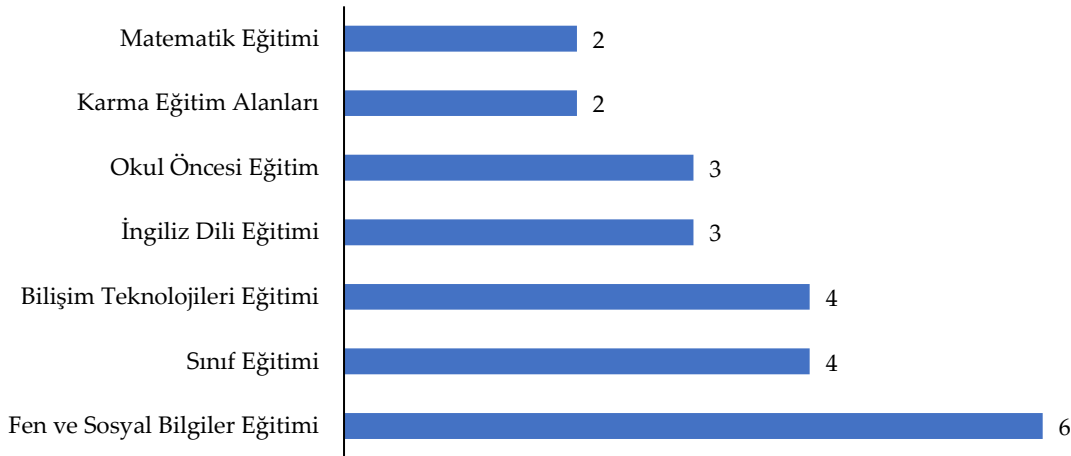
Çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı



Şekil 6’da araştırma kapsamında incelenen çalışmaların eğitim alanlarına göre dağılım grafiği yer almaktadır. Buna göre, incelenen çalışmaların 6’sı (%25) fen ve sosyal bilgiler eğitimi alanında, 4’ü (%16) sınıf eğitimi alanında, 4’ü (%16) bilişim teknolojileri eğitimi alanında, 3’ü (%12) İngiliz dili eğitimi alanında, 3’ü (%12) okul öncesi eğitim alanında, 2’si (%8) matematik eğitimi alanında ve 2’si (%8) karma eğitim alanlarında gerçekleştirilmiştir.

Şekil 6

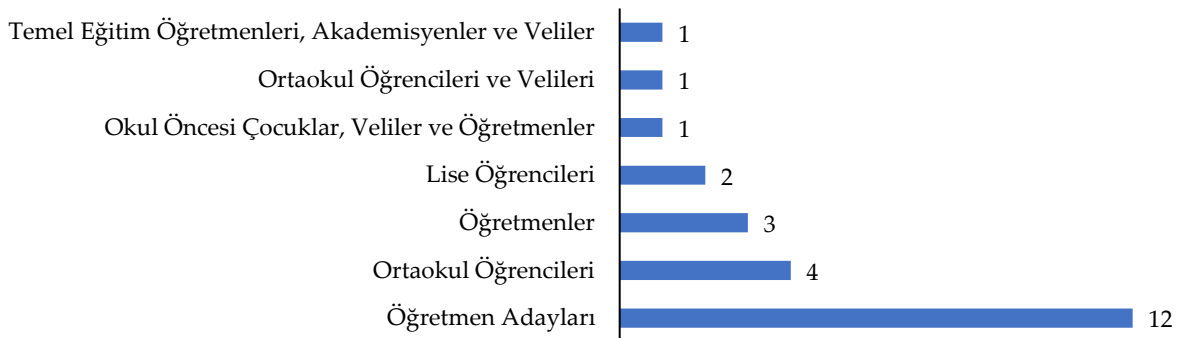
Çalışmaların eğitim alanlarına göre dağılımı



Şekil 7’de araştırma kapsamında incelenen çalışmaların katılımcı gruplarına göre dağılım grafiği yer almaktadır. Buna göre, incelenen çalışmaların katılımcı grupları incelendiğinde; en sık karşılaşılan katılımcı grubu 12 çalışma (%50) ile öğretmen adaylarıdır. Bunun dışında kalan çalışmaların sırasıyla ortaokul öğrencileri (4 çalışma), öğretmenler (3 çalışma), lise öğrencileri (2 çalışma), okul öncesi çocuklar, veliler ve öğretmenler (1 çalışma), ortaokul öğrencileri ve velileri (1 çalışma), temel eğitim öğretmenleri, akademisyenleri ve velilerin (1 çalışma) katılımı ile gerçekleştirildiği görülmektedir.

Şekil 7

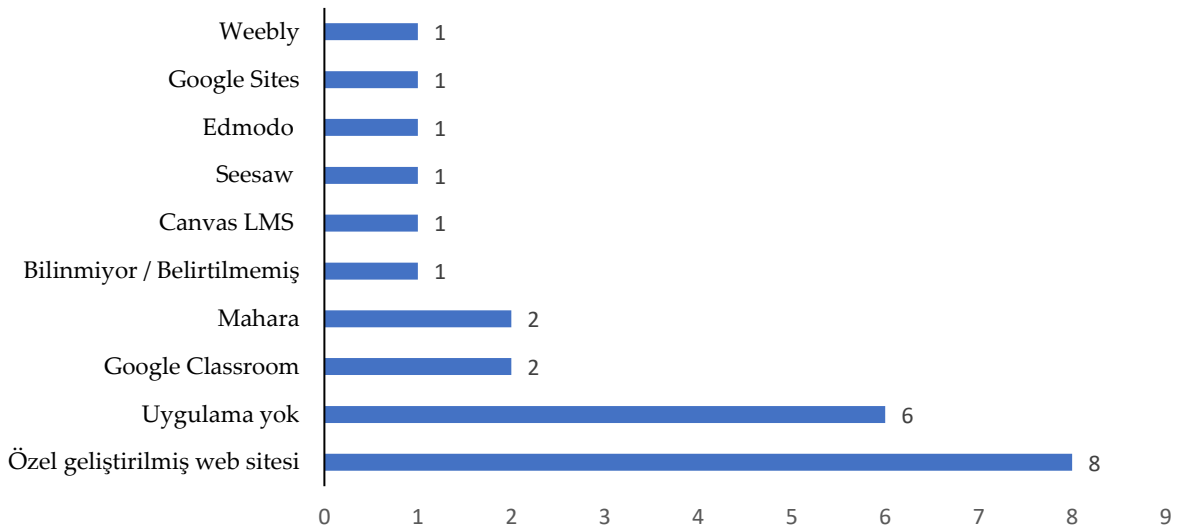
Çalışmaların eğitim alanlarına göre dağılımı



Şekil 8’de araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda kullanılan e-portfolyo sistemlerine göre dağılım grafiği yer almaktadır. Grafiğe göre incelenen çalışmaların 6’sında e-portfolyo uygulaması gerçekleştirilmemiştir. E-portfolyo uygulaması gerçekleştirilen 8 çalışmada (%33) ise yaygın olarak özel geliştirilmiş web sitesi kullanıldığı görülmektedir. İkinci sırada tercih edilen platformlar 2 çalışma ile Google Classroom ve 2 çalışma ile Mahara platformudur. Canvas LMS, Seesaw, Edmodo, Google Sites ve Weebly gibi araçlar ise 1’er çalışmada kullanılmıştır. 1 çalışmada e-portfolyo uygulamasının hangi platform kullanılarak gerçekleştirildiği belirtilmemiştir.

Şekil 8

Çalışmaların eğitim alanlarına göre dağılımı



3. Çalışmaların Temel Bulgularına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların bulguları analiz edilerek yedi ana tema altında sınıflandırılmış ve Tablo 2’de detaylı bir şekilde sunulmuştur. Tablo 2’de sunulan temalar doğrultusunda yapılan çalışmaların bulguları, e-portfolyo kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını, bilişsel gelişimlerini, sosyal ve duygusal gelişimlerini, motivasyonlarını, öz-yeterlik inançlarını, dijital becerilerini ve teknolojiye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, e-portfolyonun öğretmenlerin meslekî gelişimine katkı sağladığı, veri saklama ve değerlendirme süreçlerini kolaylaştırdığı ve öğrenci-öğretmen etkileşimini artırdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, çalışmalarda teknolojik altyapı eksiklikleri, zaman yönetimi sorunları ve geleneksel değerlendirme alışkanlıkları gibi çeşitli sınırlılık ve zorlukların da mevcut olduğu ortaya konulmuştur.

Tablo 2
Çalışmaların temel bulguları

Temalar	Sonuçlar	Örnek çalışmalar
Akademik Başarı ve Bilişsel Gelişim	E-portfolyo kullanımı akademik başarıyı artırır, bilişsel ve üstbilişsel becerileri geliştirir.	Atasoy vd., 2023; Ayaz vd., 2020; Demir, 2016; Ören, 2023; Özgür, 2016; Zeybek, 2019
Motivasyon ve Öz-Yeterlik	E-portfolyo kullanımı öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını güçlendirir ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırır.	Ayaz, 2021; Erten vd., 2019; Ören, 2023
Dijital Beceriler ve Teknolojiye Yönelik Tutum	E-portfolyo kullanımı teknolojiye yönelik olumlu tutum geliştirir, dijital becerileri artırır.	Ayaz, 2021; Gök vd., 2024; Küçükkara, 2023
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Etkileşim	E-portfolyo kullanımı öğretmenlerin pedagojik bilgi ve değerlendirme becerilerini geliştirir, öğrenci takibini kolaylaştırır, öğrenci-öğretmen ve akran etkileşimini artırır.	Anagün vd., 2018; Erol, 2022; Küçükkara, 2023
Veri saklama ve değerlendirme	E-portfolyo kullanımı sistematik veri saklama ve değerlendirme imkânı sunar.	Balcı, 2022; Bedel vd., 2024; Küçükkara, 2023
Sosyal ve Duygusal Gelişim	E-portfolyo kullanımı özgüven, iletişim becerileri ve sosyalleşme becerilerini destekler.	Fıratlı, 2015; Şerefli ve Erdoğan, 2021
Sınırlılıklar ve Zorluklar	Teknolojik altyapı eksiklikleri, zaman yönetimi sorunları ve geleneksel değerlendirme alışkanlıkları e-portfolyo kullanımında zorluk oluşturabilir.	Balcı, 2022; Bedel vd., 2024; Şerefli ve Erdoğan, 2021

Tartışma

Bu araştırmada, Türkiye’de eğitim alanında e-portfolyolar üzerine gerçekleştirilen 24 çalışma sistematik bir şekilde incelenmiş ve e-portfolyo araştırmalarındaki eğilimler ile mevcut araştırma boşluklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Sistematik derleme kapsamına alınan çalışmalar; yayımlandıkları yıl, yayın türü, dil, kullanılan araştırma yöntemi, katılımcı grubu, eğitim alanı, tercih edilen e-portfolyo sistemleri ve temel bulguları açısından analiz edilmiştir. Araştırmaların yayımlandıkları yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2019 yılından

itibaren bu alandaki akademik çalışmaların artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, e-portfolyoların eğitimdeki öneminin zamanla daha fazla kabul gördüğünü ve dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonunun artmasına paralel olarak akademik araştırmalara duyulan ilginin de ivme kazandığını göstermektedir. Benzer şekilde, uluslararası literatürde de e-portfolyo kullanımının özellikle son yıllarda yaygınlaştığı vurgulanmaktadır (Barrett, 2020; Tosh & Werdmuller, 2021).

Çalışmalar yayın türleri açısından analiz edildiğinde; makalelerin en yaygın yayın türü olduğu, bunu yüksek lisans tezlerinin ve son olarak doktora tezlerinin takip ettiği belirlenmiştir. E-portfolyo üzerine yapılan doktora tezlerinin sayıca az olması, bu alanda derinlemesine ve kapsamlı araştırmalara olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, gelecekte e-portfolyo uygulamalarının eğitimdeki etkilerini doktora düzeyinde derinlemesine inceleyen daha fazla araştırmanın yapılması, bu alanın hem kuramsal hem de uygulamalı boyutlarına yönelik önemli bir boşluğu doldurabilir.

Çalışmaların yayın diline göre dağılımı incelendiğinde, araştırmaların %70'inin Türkçe yayımlandığı, yalnızca %30'unun İngilizce olarak yayımlandığı tespit edilmiştir. Bu durum, e-portfolyo uygulamalarının Türkiye bağlamındaki etkilerinin ve sınırlılıklarının uluslararası literatürde yeterince temsil edilmediğini göstermektedir. İlerleyen araştırmalarda İngilizce yayınların arttırılması, Türkiye'deki e-portfolyo uygulamalarının uluslararası literatürde daha fazla tartışılmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmada incelenen çalışmaların yöntemsel dağılımı değerlendirildiğinde, karma araştırma yönteminin en fazla tercih edilen yöntem olduğu, bunu eşit sayıda nitel ve nicel yöntemin takip ettiği ve en az tercih edilen yöntemin eylem araştırması yöntemi olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, e-portfolyoların biçimsel değerlendirme amacıyla kullanıldığı SSCI indeksli araştırmaları analiz eden Gün-Tosik ve arkadaşları (2023) da çalışmaların büyük bir kısmında karma yöntemin tercih edildiğini ortaya koymuştur. Karma yöntem, nitel ve nicel veri toplama süreçlerini bir araya getirerek her iki yöntemin sınırlılıklarını dengeleme ve araştırma problemine ilişkin daha kapsamlı bir anlayış sunma amacı taşımaktadır (Creswell, 2014). E-portfolyo üzerine yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak karma yöntemle yürütülmesi, bu alandaki araştırmaların hem nicel olarak ölçülebilir sonuçları hem de kullanıcı deneyimleri ve görüşlerine dair nitel verileri bir arada ele alma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Nitekim, incelenen karma yöntemle yürütülen araştırmalarda genellikle nicel boyutta e-portfolyonun öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenirken, nitel boyutta ise öğrencilerin e-portfolyo kullanımına yönelik görüşleri analiz edilmiştir (Ayaz vd., 2023; Erten vd., 2019; Şahin, 2022; Zeybek, 2019). Nicel yöntemle gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, genellikle e-portfolyo kullanımının akademik başarıya (Ayaz vd., 2020; Ören, 2023; Özgür, 2016), tutuma (Arbağ, 2023; Ayaz vd., 2020; Gök vd., 2024b; Özgür, 2016), farkındalığa (Atasoy vd., 2023) ve öz-yeterliğe (Atasoy vd., 2023; Ören, 2023) etkisinin araştırıldığı veya ölçek

geliştirme amacıyla (Gök vd., 2024a) yapıldığı görülmektedir. Nitel araştırmalarda ise, e-portfolyo kullanımına ilişkin daha çok öğretmen adaylarının (Anagün vd., 2018; Çukurbaşı ve Kıyıcı, 2018; Şerefli ve Erdoğan, 2021) ve öğretmenlerin (Gök vd., 2020) deneyim ve görüşlerinin incelendiği görülmüştür. Bunun yanı sıra, bazı nitel araştırmalarda öğretmenlerle birlikte akademisyenler ve velilerin görüşleri ele alınmış (Bedel vd., 2024) veya e-portfolyo kullanımının eğitim ortamına yansımaları araştırılmıştır (Balcı, 2022). Araştırma bulguları, e-portfolyo çalışmalarında eylem araştırmasının en az tercih edilen yöntem olduğunu göstermektedir. Eylem araştırmaları, doğası gereği öğretmenlerin veya araştırmacıların doğrudan uygulama sürecine müdahil olmasını gerektiren bir yöntem olduğundan (Kemmis ve McTaggart, 2005) bu yöntemin daha az tercih edilmesi anlaşılabilir. İncelenen eylem araştırması çalışmalarında öğretmenlerin veya öğrencilerin e-portfolyo deneyimlerinin araştırılmasının odak noktası olduğu (Erol, 2022; Küçükkara, 2023; Ülker vd., 2021; Sezer, 2019) görülmüştür. Ancak, eylem araştırmaları mevcut deneyimleri analiz etmekle birlikte aynı zamanda uygulama sürecine aktif müdahalede bulunarak öğretim ve öğrenme süreçlerinde dönüştürücü değişimler yaratmak amacıyla da yapılmaktadır (Kemmis ve McTaggart, 2005). Bu bağlamda gelecekte, öğretmenlerin e-portfolyo kullanımını geliştirmeye veya e-portfolyo aracılığıyla öğrencilerin çeşitli becerilerini desteklemeye, sınıf içi etkileşimi artırmaya veya paydaşlarla iş birliğini güçlendirmeye yönelik eylem araştırmalarının gerçekleştirilmesi alan yazına önemli katkılar sağlayabilir.

Çalışmaların katılımcı gruplarına göre dağılımı incelendiğinde, en fazla araştırmanın öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla ortaokul öğrencileri, öğretmenler ve lise öğrencileri takip etmektedir. Diğer araştırmalarda ise öğrenciler, öğretmenler, veliler ve akademisyenler gibi farklı paydaş grupları yer almakta, ancak bu tür çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bulgular, Türkiye’de e-portfolyo araştırmalarının büyük ölçüde yükseköğretim düzeyine odaklandığını, lise ve ortaokul düzeyinde de çalışmaların yürütüldüğünü, ancak ilkökul ve okul öncesi eğitim düzeyine yönelik çalışmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde daha önce yapılan araştırmalar da e-portfolyo araştırmalarının lisans düzeyinde yoğunlaştığını ve K-12 düzeyinde araştırmaların oldukça kısıtlı kaldığını ortaya koymaktadır (Gün-Tosik vd., 2023; Zhang ve Tur, 2022). K-12 düzeyindeki öğrenci, öğretmen ve araştırmacı sayısı göz önüne alındığında, bu alandaki çalışmaların sınırlılığı dikkat çekicidir ve ilerleyen araştırmalar için önemli bir boşluğu işaret etmektedir. Ayrıca, Türkiye’deki e-portfolyo araştırmalarının genellikle tek bir katılımcı gruba odaklandığı, farklı paydaşların sürece katılımının ise yeterince incelenmediği görülmektedir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalarda okul öncesi ve ilkökul düzeyinde e-portfolyo kullanımına yönelik çalışmaların artırılması ve araştırmalara veliler, yöneticiler ve akademisyenler gibi farklı paydaşların dâhil edilerek daha kapsamlı bir bakış açısının geliştirilmesi, alan yazına önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların eğitim alanlarına göre dağılımı incelendiğinde; en fazla çalışmanın fen ve sosyal bilgiler eğitimi alanında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bunu sırasıyla sınıf eğitimi, bilişim teknolojileri eğitimi, İngiliz dili eğitimi, okul öncesi eğitim ve matematik eğitimi alanları takip etmektedir. Ayrıca 2 çalışmanın karma eğitim alanlarından öğretmen adayları ve öğretmenlerle gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Bu dağılım, eğitimde dijital araç kullanımına yönelik genel eğilimlerle ilişkili olabilir. Nitekim fen ve sosyal bilgiler eğitimi disiplinler arası çalışmalara ve görselleştirme tekniklerine daha açık olabilir. Benzer şekilde, bilişim teknolojileri eğitimi doğası gereği dijital araçların kullanımının teşvik edildiği bir alan olup, bu alandaki araştırmacıların dijital becerilerinin gelişmiş olması, e-portfolyo uygulamalarının daha fazla benimsenmesini sağlayabilir. Ancak elde edilen bulgular bazı eğitim alanlarında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Özellikle matematik eğitimi, okul öncesi eğitim ve yabancı dil eğitimi gibi alanlarda e-portfolyo kullanımına yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmaların bu alanlara odaklanması, e-portfolyonun farklı eğitim disiplinlerindeki etkilerini daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyarak literatüre önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda kullanılan e-portfolyo sistemleri incelendiğinde, en yaygın kullanılan aracın özel olarak geliştirilmiş web siteleri olduğu belirlenmiştir. Diğer çalışmalarda ise Google Classroom, Mahara, Canvas LMS, Seesaw, Edmodo, Google Sites ve Weebly gibi hazır platformlar tercih edilmiştir. Araştırmacıların veya uygulayıcıların, amaçları ve ihtiyaçlarına uygun geliştirilmiş e-portfolyo platformları kullanmaları, uygulamanın verimliliğini ve etkililiğini artırabilir. Ancak, özel bir e-portfolyo sistemi tasarlamak ve geliştirmek, ileri düzeyde teknik bilgi ve uzmanlık gerektirdiğinden, çoğu araştırmacı ve eğitimci hazır platformlara yönelmektedir. Bu durum, e-portfolyo üzerine çalışmak isteyen ancak teknik altyapıya sahip olmayan araştırmacılar ve eğitimciler için erişilebilir çözümler bulunduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, e-portfolyo uygulamalarını ve araştırmalarını yaygınlaştırmak için bu platformların tanıtılması ve kullanım süreçlerine dair rehberlik sağlanması faydalı olabilir. Böylece, dijital araçlara yönelik kaygılar azaltılabilir ve e-portfolyo sistemlerinin eğitimde daha yaygın benimsenmesi teşvik edilebilir.

Araştırmada incelenen çalışmaların bulguları, e-portfolyo kullanımının eğitim süreçlerine çok yönlü katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Öncelikle, araştırmalar e-portfolyoların öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ortaya koymaktadır (Ayaz vd., 2020; Özgür, 2016; Zeybek, 2019). Benzer şekilde, okul öncesi düzeyinde yapılan bir çalışma, e-portfolyo kullanımının bilişsel, dil, motor, öz bakım, sosyal ve duygusal gelişimi olumlu yönde desteklediğini vurgulamaktadır (Balcı, 2022). E-portfolyoların sunduğu önemli avantajlardan biri de öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini ve öz-yeterlik inançlarını geliştirmesidir (Şerefli ve Erdoğan, 2021; Ayaz

vd., 2023). Bu bulgu, e-portfolyonun öğrencilerin öz-düzenleme süreçlerine olan etkisini vurgulayan önceki çalışmalarla da tutarlıdır (Mutluer, 2023). Ayrıca, e-portfolyo kullanımı öğrencilerin araştırma yapma becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır (Demir, 2016). Bu yönüyle e-portfolyolar, öğrencilerin eleştirel düşünme, bağımsız öğrenme ve bilgiye erişim yeteneklerini güçlendiren önemli bir dijital araç olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, e-portfolyo kullanımının hem pedagojik açıdan hem de teknolojik açıdan meslekî gelişimi desteklediği belirlenmiştir. Nitekim öğretmen adayları ile yürütülen bir çalışmada e-portfolyo uygulamalarının teknoloji yeterlik ve ölçme-değerlendirme yeterlik algısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Ayaz, 2021). Bunun yanı sıra öğretmenlere; veri saklama ve değerlendirme süreçlerini kolaylaştırma, öğrenci-öğretmen etkileşimini artırma ve çok boyutlu değerlendirmeye olanak tanıma gibi katkılar sunduğu belirlenmiştir. Örneğin, Bedel ve meslektaşları (2024) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, okul öncesi eğitimde e-portfolyo kullanımına ilişkin öğretmenler, akademisyenler ve velilerin görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, e-portfolyoların kalıcı ve kapsamlı dokümantasyon sağlama, eğitim kademeleri arasında veri aktarımını kolaylaştırma, çocuk merkezli yaklaşımları destekleme, iletişimi güçlendirme, yansıtıcı düşünmeyi teşvik etme ve dijital becerileri geliştirme gibi çeşitli avantajlar sunduğu tespit edilmiştir. Ancak, e-portfolyo uygulamalarının sunduğu avantajlara rağmen, bazı sınırlılıklar ve zorluklar da tespit edilmiştir. Teknolojik altyapı eksiklikleri, zaman yönetimi sorunları ve geleneksel değerlendirme alışkanlıkları bu sınırlılıkların başında gelmektedir. Şerefli ve Erdoğan (2021) ile Fathi ve Rahimi (2022) tarafından yapılan çalışmalar da yavaş internet bağlantısı, erişim sorunları ve sistem kurulumundaki teknik zorlukların e-portfolyo kullanımını kısıtlayabileceğini göstermektedir. Ayrıca, Erol (2022) tarafından ortaokul öğrencileri ve velileri ile gerçekleştirilen bir araştırma, bazı öğrencilerin ve velilerin geleneksel değerlendirme yöntemlerini tercih ettiğini ortaya koymuştur. E-portfolyo kullanımında karşılaşılan bir diğer önemli sınırlılık, öğretmen ve öğrencilerin dijital yeterlilik düzeyleridir. Gök ve meslektaşları (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, bazı öğretmenlerin e-portfolyo kullanımında kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının düşük teknolojik yeterliliklerinin e-portfolyo uygulamalarında karşılaşılan başlıca sorunlardan biri olduğu tespit edilmiştir (Şerefli ve Erdoğan, 2021). Alan yazınındaki diğer çalışmalar da düşük teknolojik becerilere sahip bireylerin e-portfolyolara karşı olumsuz tutum sergileyebileceğini (Wang ve Jeffrey, 2017) ve bu durumun öğrencilerin motivasyonunu düşürebileceğini göstermektedir (Oakley vd., 2014; Zhong ve Hartsell, 2015). Ayrıca, e-portfolyo kullanımının artan iş yükü ve zaman yönetimi açısından zorluklar barındırdığına dair bulgular da mevcuttur (Bedel vd., 2024). Bu bulgu, literatürde e-portfolyo uygulamalarının zaman alıcı ve zahmetli bir süreç olarak değerlendirildiğini ortaya koyan çeşitli araştırmalarla uyumludur (De Jager, 2019; Zhong ve Hartsell, 2015).

Mevcut çalışma için bazı sınırlılıklar belirtmek mümkündür. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine göre seçilmiştir. Buna göre, 2015 öncesinde yapılan çalışmalar ve belirtilen veri tabanları dışında yer alan çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır. Ayrıca, yalnızca tam metnine erişilebilen makale ve tezler dikkate alınmış, kitaplar, kitap bölümleri ve kongre bildirileri gibi kaynaklar analiz sürecine dâhil edilmemiştir.

Bu çalışma, sınırlılıkları ve güçlü yanlarıyla birlikte, e-portfolyo uygulamalarının eğitim ortamlarında birçok avantaj sunduğunu, ancak teknolojik ve pedagojik engellerin aşılması için kapsamlı stratejilere ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Wang ve Xu (2014) tarafından yapılan araştırma, e-portfolyoya yönelik tutumların zamanla olumluya dönüşebileceğini ve katılımcıların süreç boyunca iş birliği yaparak karşılaştıkları zorlukları aşabileceklerini göstermiştir. Bu bulgular, e-portfolyonun etkili bir araç olarak kullanılabilmesi için teknolojik altyapının güçlendirilmesi, öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin artırılması ve zaman yönetimi konusunda destekleyici stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye’de eğitim alanında e-portfolyo uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen 24 çalışma sistematik olarak incelenmiş; bu alandaki güncel eğilimler, yöntemsel tercihler ve içeriksel odaklar ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularının analizi, e-portfolyoların öğrencilerin akademik başarılarına, öz-düzenleme becerilerine, öz-yeterlik inançlarına ve dijital yeterliliklerine önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin meslekî gelişim süreçlerini desteklediği ve öğrenci-öğretmen-veli etkileşimini artırdığı görülmüştür. Ancak, araştırmaların büyük ölçüde üniversite düzeyine ve öğretmen adaylarına odaklandığı, yöntemsel çeşitliliğin sınırlı kaldığı ve teknolojik yeterlilik gibi uygulamaya dönük engellerin varlığı, bu alanda önemli gelişim fırsatlarına işaret etmektedir. Bu bağlamda, e-portfolyo uygulamalarının eğitim sistemine daha etkili ve yaygın biçimde entegre edilebilmesi için çok yönlü öneriler sunulabilir:

Politika düzeyinde, Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu tarafından e-portfolyo kullanımını teşvik eden ulusal politika belgeleri, uygulama rehberleri ve dijital içerikler geliştirilmelidir. Bu belgeler, e-portfolyonun pedagojik rolünü açıklayan, farklı kademelerde nasıl uygulanabileceğine dair örnekler sunan ve öğretmenler ile okullar için yol gösterici olacak şekilde yapılandırılmalıdır.

Uygulama düzeyinde, öğretmen yetiştirme programlarına e-portfolyo temelli değerlendirme ve dokümantasyon uygulamaları entegre edilerek öğretmen adaylarının bu sürece hazır hâle gelmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin e-portfolyo okuryazarlıklarını geliştirecek uygulamalı içeriklere yer verilen hizmet içi eğitim programları gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte, öğretmen ve öğrencilerin

dijital yeterliliklerini destekleyici mekanizmaların (örneğin mentorluk sistemleri, çevrim içi rehberlik hizmetleri, kullanıcı dostu platform önerileri) hayata geçirilmesi önemlidir.

Araştırma düzeyinde, bu çalışmada ulaşılan bulgular Türkiye'deki e-portfolyo araştırmalarının büyük ölçüde üniversite düzeyine ve öğretmen adaylarına yoğunlaştığını göstermektedir. Bu durum, e-portfolyonun farklı yaş grupları, disiplinler ve bağlamlarda nasıl işlediğine dair sınırlı bir kavrayış sunmaktadır. Bu nedenle, gelecek araştırmalarda özellikle okul öncesi ve ilkokul düzeyine odaklanan, farklı paydaşları (öğrenci, öğretmen, veli, yönetici) sürece dâhil eden ve uygulama temelli araştırmaların gerçekleştirilmesinin hem uygulamaya hem alanyazınına önemli katkılar sağlayacaktır.

Extended Abstract

Introduction

With the increasing integration of digital technologies in education, teaching and assessment processes have transformed. The COVID-19 pandemic has further accelerated the adoption of online learning tools, prompting educators to explore digital solutions more extensively (Zhang & Tur, 2024). In this context, e-portfolios have emerged as innovative tools that promote personalized assessment, self-reflection, and self-regulated learning (Butakor, 2024). E-portfolios allow students to document and share their academic achievements, skills, and learning processes in a digital environment (Barrett, 2020). These tools, which integrate multimodal materials, provide a more flexible and student-centered approach compared to traditional assessment methods (Lu, 2021). Features such as peer assessment, teacher feedback, and the enhancement of digital literacy skills have led to the increasing adoption of e-portfolios in education systems (Song, 2021).

Although various studies have examined the integration of e-portfolios into education at the international level, there is a limited number of systematic studies analyzing the use of e-portfolios in education in Turkey. Some previous research has investigated the effects of e-portfolios through experimental designs (Alan & Sünbül, 2015), while others have examined their role in foreign language learning (Aygün & Aydın, 2016). However, no comprehensive systematic review has been conducted that covers both theses and articles on e-portfolios in Turkey. In this context, this study aims to analyze the general trends, methodological approaches, target populations, e-portfolio systems, and key findings of academic research on e-portfolios in the field of education in Turkey. By identifying trends and research gaps, this study seeks to contribute to future research directions and educational policies regarding e-portfolios.

Method

This study employed the systematic review method to analyze academic research on e-portfolio applications in the Turkish education system. A systematic review is a research method that comprehensively and objectively examines existing scientific studies in a given field to identify trends and research gaps (Petticrew & Roberts, 2006). A comprehensive literature search was conducted in the YÖK National Thesis Center, Dergipark, TR Dizin, ERIC, and SSCI databases using the keywords “e-portfolio,” “electronic portfolio,” “digital portfolio,” and their Turkish equivalents. The study was designed in accordance with the PRISMA 2020 flow diagram, and studies were selected based on predefined inclusion and exclusion criteria. The inclusion criteria required that the studies be conducted in Turkey, focus on K-12 education or faculties of education, and be published between 2015 and 2025.

Additionally, only studies written in Turkish or English and published as academic articles or theses were considered. Conversely, studies published before 2015, written in languages other than Turkish or English, conducted outside the field of education, or not directly related to e-portfolios were excluded from the review. After applying these criteria, 24 academic studies were included in the systematic review. The selected studies were analyzed using a coding form developed based on key research questions and themes identified in the literature.

Findings and Discussion

The analysis of the reviewed studies indicates that research on e-portfolios in Turkey has increased significantly since 2019. This trend may be attributed to the growing impact of digital transformation in education and the widespread adoption of remote learning applications.

In terms of publication types, the majority of studies were journal articles, followed by master's theses and doctoral dissertations. The limited number of doctoral dissertations suggests a lack of extensive, in-depth academic research on e-portfolios in Turkey.

Regarding research methodologies, mixed methods research was the most commonly employed approach. Qualitative and quantitative methods were utilized in equal proportions, while action research was the least preferred methodology.

The analysis further revealed that most studies focused on pre-service teachers, with high school and middle school students also comprising a significant portion of the participant groups. However, research conducted at the primary school and early childhood education levels was notably limited. This finding underscores the need for further studies to examine the impact of e-portfolios in early childhood and primary education, as well as to explore how younger students engage with these digital tools.

The reviewed studies most commonly employed custom-developed web-based e-portfolio platforms. However, some studies also utilized Google Classroom, Mahara, Canvas LMS, Seesaw, and Google Sites. The diversity in platform selection indicates that educators and researchers explore both ready-made and custom-developed e-portfolio solutions based on specific educational needs and objectives.

The findings further indicate that e-portfolios contribute to students' academic achievement, self-regulation, and digital literacy. Additionally, they offer teachers benefits such as professional development, data storage, and improved assessment processes. However, despite these advantages, several challenges in e-portfolio implementation have been identified. The primary limitations reported in the studies include deficiencies in technological infrastructure, time management difficulties, and varying levels of digital competence among educators. These findings suggest that for e-portfolios to be effectively integrated into education, technological support, professional training, and structured implementation strategies are essential.

Etik

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmada yazarlar eşit katkıda bulunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışma herhangi bir destek almamıştır. Makale Turnitin yazılımı kullanılarak intihal açısından incelenmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zekâ tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar bu araştırma makalesinin araştırma, yazma ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir kurum ve/veya kişi ile potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Ethical Considerations

This study does not require ethical committee approval, as it is based on data obtained through a literature review and previously published sources. It is hereby declared that all scientific and ethical principles were observed during the preparation of the study, and all referenced works are properly cited in the bibliography.

Author Contributions

All authors made equal contributions to the research and the preparation of this manuscript.

Funding and Acknowledgments

This study did not receive any financial support. The manuscript was screened for plagiarism using Turnitin software. No artificial intelligence-based tools or applications were utilized in the preparation of this manuscript. All content was generated solely by the author(s) in adherence to scientific research methodologies and academic ethical standard

Conflict of Interest

The authors have no conflicts of interest to declare related to the research, writing, or publication of this manuscript.

KAYNAKÇA

- Alan, S., & Sünbül, A. M. (2015). Experimental Studies on Electronic Portfolios in Turkey: A Literature Review. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(1), 89-94.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., & Kandemir, C. M. (2018). E-Portfolio implementation experiences of prospective primary school teachers. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(2), 102-124. <https://doi.org/10.17569/tojqi.397652>
- Arbağ, S. S. (2023). *Bireysel yetenekleri fark ettirme programındaki özel yetenekli öğrencilerin matematiksel yeteneklerini keşfetme sürecinde elektronik portfolyo kullanımının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Atasoy, B., Yüksel, A. O., & Gün-tosik, E. (2023). E-Portfolyo: Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Gelişimi için Katalizör. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1293-1313. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.112>
- Ayaz, M. (2021). *E-portfolyo uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen yeterliklerine, motivasyonlarına ve yansıtıcı düşüncelerine etkisi*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ayaz, M., Gök, B., & Gülen, S. (2023). The effect of electronic portfolio use on pre-service elementary teachers' academic achievement levels and self-efficacy beliefs regarding the teaching process. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 15(3), 18-35. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v15i3.4747>
- Ayaz, M., Gülen, S., & Gök, B. (2020). STEM etkinliklerinin uygulanması sürecinde elektronik portfolyo kullanımının sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarısına ve STEM tutumuna etkisinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1153-1179. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.801394>
- Aygün, S., & Aydın, S. (2016). The use of e-portfolios in EFL writing: a review of literature. *ELT Research Journal*, 5(3), 205-217.
- Balcı, A. (2022). *Okul öncesi eğitime yönelik geliştirilen e-portfolyo uygulamasının çocuklar ve eğitim ortamı üzerindeki yansımaları*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Barrett, H. C. (2020). *Electronic portfolios: A guide to implementation and use in education*. Routledge.
- Barrot, J. S. (2021). Effects of Facebook-based e-portfolio on ESL learners' writing performance. *Language, Culture and Curriculum*, 34(1), 95-111. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1745822>

- Bedel, E. F., İnce, S., & Başalev Acar, S. (2024). Voices from the field: Integrating e-portfolios in early childhood education. *Education and Information Technologies*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12563-9>
- Butakor, P. K. (2024). The use of e-portfolios as a teaching, learning and assessment tool in higher education: Differing opinions among Ghanaian pre-service teachers and nurses. *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(6), 35-45. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.6.858>
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE Publications.
- Çukurbaşı, B., & Kıyıcı, M. (2018). Öğretmen adaylarının elektronik portfolyoya yönelik görüşlerinin incelenmesi: Weebly örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-14. <https://doi.org/10.17679/inuefd.288198>
- De Jager, T. (2019). Impact of ePortfolios on science student-teachers' reflective metacognitive learning and the development of higher-order thinking skills. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 16(3), 1-17. <https://doi.org/10.53761/1.16.3.3>
- Demir, B. P. (2016). *Elektronik portfolyo uygulamalarının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin araştırma becerilerine etkisi*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Erol, S. (2022). *Fen bilimleri dersinde yedinci sınıf öğrencilerinin e-portfolyo hazırlama sürecinin değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Erten, P., Özdemir, O., & Kuzu, İ. Y. (2019). The effects of e-portfolio implementation on motivation in an online collaborative learning setting. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 963-975. <https://doi.org/10.17679/inuefd.524591>
- Fathi, J., & Rahimi, M. (2022). Digital portfolios in language learning: Effects on self-regulated learning and motivation. *Computer-Assisted Language Learning*, 35(2), 120-140.
- Feridouni Solimani, A., & Ahmed Mohamed, K. (2024). The impact of collaborative ePortfolios on academic learning in a university setting. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 14(2), 553-568. <https://doi.org/10.3926/jotse.2150>
- Gök, B., Ayaz, M., & Erdem, Y. (2024a). Development of Electronic Portfolio Attitude Scale. *Journal of Computer and Education Research*, 12(23), 31-56. <https://doi.org/10.18009/jcer.1312493>
- Gök, B., Ayaz, M., Erdem, Y., & Kasap, Y. (2024b). Investigation of the factors affecting teachers' attitudes towards e-portfolio using data mining methods. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 7(4), 781-797. <https://doi.org/10.46328/ijte.731>

- Gök, B., Baş, Ö., & Ayaz, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin e-portfolio hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1085-1104. <https://doi.org/10.17679/inuefd.742503>
- Gün-Tosik, E., Atasoy, B., & Yüksel, A.O. (2023). The role of e-portfolios in formative assessment: A systematic literature review, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi* 14(Special Issue), 299-319. <https://doi.org/10.21031/epod.1276063>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559-603). SAGE Publications.
- Küçükkara, F. (2023). *Okul öncesi eğitiminde e-portfolio platformu geliştirme ve öğretmenlerin e-portfolio kullanımına yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının incelenmesi*. [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Lu, R. (2021). The role of digital portfolios in 21st-century learning environments. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(4), 210-225.
- Majola, M. T. (2025). Enhancing self-regulation through e-portfolios: A case study of university students. *International Journal of Educational Technology*, 40(1), 75-90.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLOS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Mutluer, M. (2023). The impact of digital portfolios on self-regulated learning: A meta-analysis study. *Educational Research and Reviews*, 18(2), 98-115. <https://doi.org/10.21031/epod.1267809>
- Oakley, G., Pegrum, M., & Johnston, S. (2014). Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.854860>
- Ören, Ö. (2023). *İngilizce okuma ve yazma becerisini geliştirmede e-portfolio: Biçimlendirici deneysel desen*. [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özgür, H. (2016). Facebook sosyal ağına entegre e-portfolio yazılımının akademik başarı ve öğretim sürecinde kullanımına yönelik tutuma etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 38-56. <https://doi.org/10.19126/suje.46684>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLOS Medicine*, 18(3), e1003583. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>

- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Rethlefsen, M. L., Kirtley, S., Waffenschmidt, S., Ayala, A. P., Moher, D., Page, M. J., & Koffel, J. B. (2021). PRISMA-S: An extension to the PRISMA statement for reporting literature searches in systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z>
- Sezer, E. N. (2019). *Gerçekçi matematik eğitimi çerçevesinde tasarlanan etkinliklerin uygulama sürecinin klasik ve elektronik portfolyo ile değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Song, B. K. (2021). E-portfolio implementation: Examining learners' perception of usefulness, self-directed learning process and value of learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(1), 68-81. <https://doi.org/10.14742/ajet.6126>
- Şahin, Ö. V. (2022). *Oyunlaştırılmış elektronik portfolyo sistem tasarımı ve uygulaması*. [Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Şanlı, M., Yıldız, E., & Karagöz, G. (2023). Meta-synthesis of e-portfolio research in Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 22(3), 58-74. <https://doi.org/10.33206/mjss.1307232>
- Şerefli, B., & Erdoğan, E. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanımları: Bir durum çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 666-691. <https://doi.org/10.53444/deubefd.986765>
- Tosh, D., & Werdmuller, B. (2021). The learner's perspective: e-Portfolios in support of personalized learning. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 102-118.
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). "Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review." *British Journal of Management*, 14(3), 207-222. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>
- Ülker, F. T., Ünlü, S., & Usta, E. (2021). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.52797/tujped.747510>
- Wang, P., & Jeffrey, R. (2017). Listening to learners: An investigation into college students' attitudes towards the adoption of e-portfolios in English assessment and learning. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1451-1463. <https://doi.org/10.1111/bjet.12513>
- Wang, Y., & Xu, Q. (2014). The influence of e-portfolios on student learning outcomes and motivation. *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 187-204.

- Zeybek, G. (2019). Veritabanı organizasyonu dersinde elektronik portfolyo uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 1045-1058. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.427180>
- Zhang, P., & Tur, G. (2024). A Systematic Review of e-Portfolio Use During the Pandemic: Inspiration for Post-COVID-19 Practices. *Open Praxis*, 16(3), pp. 429–444. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.3.656>
- Zhong, L., & Hartsell, T. (2015). Factors associated with electronic portfolio adoption among pre-service teachers. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 8(1), 4. <https://doi.org/10.18785/jetde.0801.04>