

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ



ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION

Cilt/Vol: 45

Sayı/Issue: 1

Yıl/Year: 2026



e-ISSN 2548-0278 | Yayın Aralığı Yılda 2 Sayı | Başlangıç: 1986
e-ISSN 2548-0278 | Period Biannually | Founded: 1986

Yayıncı Ondokuz Mayıs Üniversitesi | <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd>
Publisher Ondokuz Mayıs University | <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd>

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION



e-ISSN: 2548-0278
Volume/Cilt: 45 Issue/Sayı: 1
Haziran/June 2026

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

e-ISSN: 2548-0278
2026 Cilt: 45 Sayı: 1

Ondokuz Mayıs Üniversitesi adına sahibi /
Owner on behalf of Ondokuz Mayıs University
Prof. Dr. Fatma AYDIN
Rektör / Rector

Yazı İşleri Müdürü / Responsible Manager
Prof. Dr. Hamza ÇALIŞICI
Eğitim Fakültesi Dekanı

Editör / Editor
Dr. Öğr. Üyesi Rüveyda H. ÇEBİ

Editör Yardımcıları / Assistant Editors
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe KAZANCI TINMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Dilek BÜYÜKAHİSKA

Yayın Kurulu / Editorial Board
Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Murat PEKER
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ
Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU
Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Soner M. ÖZDEMİR
Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel DEDE
Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL
Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU
Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. D. Çiğdem ÜNAL
Hacettepe Üniversitesi

**ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY JOURNAL OF
FACULTY OF EDUCATION**

e-ISSN: 2548-0278
2026 Volume: 45 Issue: 1

Alan Editörleri / Field Editors

Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ
Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Özgen KORKMAZ
Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Alparslan KARABULUT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet GÖKMEN
Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Zülüf ÖZTUTGAN
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. D. GÜR ERDOĞAN
Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN
Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÇEBİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Levent CEYLAN
Sivas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat GÖK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Yelda KÖKÇÜ
Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Selma KARAAHMET BALCI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Aytaç ÖZMUTLU
Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat VURAL
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Selim ALTINIŞIK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Ayça KARTAL
Muş Alparslan Üniversitesi

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (OMÜEDF);

yılda iki kez yayımlanan hakemli bilimsel süreli bir yayın organıdır. Dergide yayınlanan yazıların her türlü içerik sorumluluğu yazarlara aittir. Yazılar; yayıncı kuruluşun izni olmadan kısmen veya tamamen bir başka yerde yayınlanamaz.

Yazışma Adresi / Corresponding Address

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Dergi) Kurupelit / SAMSUN

Tel: +90 362 312 19 19/7217 Fax: +90 362 457 60 78

e-mail: efdergisi@omu.edu.tr web: http://dergipark.gov.tr/omuefd

Alan Editörleri / Field Editors

Doç. Dr. Seyfullah GÜL
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Belgin BAL İNCEBACAK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin DEMİR
Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi
Prof. Dr. Banu İNAN KARAGÜL
Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur ERDEMİR
Polis Akademisi
Doç. Dr. Murat B. YILAR
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Polat ŞENDURUR
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Yaşar ÇELİK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şerafettin GEDİK
Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. H. Nalan GENÇ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Dil Editörleri / Proof Reading

Arş. Gör. Dr. Derya YÜCEL ÇETİN
Arş. Gör. Dr. Muhammed KÖK
Arş. Gör. Dr. Fetullah UYUMAZ
Arş. Gör. Rabia İrem DURMUŞ
Arş. Gör. Büşra KIRAZ AYVERDİ

Mizanpaj/Layout

OMÜ Yayın Koordinatörlüğü

Mizanpaj Editörleri / Layout Editors

Kismet AYDIN
Özlem TEKİNER

Yayın Yeri ve Tarihi/Publication Place and Date

Samsun, Haziran/June 2026

Tarandığı İndeksler

EDİTÖR NOTU

Değerli Okurlarımız,

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin Haziran 2026 sayısını siz değerli okurlarımızla buluşturmanın mutluluğunu yaşamaktayız. Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kez elektronik ortamda yayımlanan dergimiz, ULAKBİM TR Dizin'in yanı sıra H. W. Wilson Education Source, EBSCO, SOBIAD ve Araştırmaz gibi ulusal ve uluslararası indekslerde taranmaktadır.

Dergimize gönderilen araştırma makaleleri, öncelikle ön değerlendirme kurulunda değerlendirilmekte; uygun bulunan çalışmalar ilgili alan editörlerine yönlendirilmektedir. Alan editörlerinin değerlendirmesi sonrasında uygun görülen makaleler, alanında uzman hakemler tarafından kör hakemlik sistemi çerçevesinde bilimsel değerlendirmeye alınmaktadır. Hakem sürecini başarıyla tamamlayan ve yayımlanması uygun görülen çalışmalar, gerekli dil ve yazım kontrollerinin ardından yayıma hazırlanmaktadır.

Bu sayımızda, eğitim bilimlerinin farklı alanlarına katkı sunan on altı araştırma makalesi yer almaktadır. Akademisyenler, öğretmenler ve lisansüstü öğrencilerin katkılarıyla hazırlanan bu çalışmaların, eğitim alanındaki bilimsel bilgi birikimine ve uygulamalara önemli katkılar sağlayacağına inanıyoruz. Bu sayıda yer alan makale başlıkları aşağıda sunulmuştur:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı İle 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi, Okul Yöneticilerinin Meslektaş Dayanışması Kapsamında Sosyal Medya Kullanımı, Ebeveynlerin Demografik Özellikleri İle Dijital Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, 5.Sınıf Matematik Ders Kitabının Görsel ve İçerik Açısından Değerlendirmesi, İlkokul Düzeyindeki Destek Eğitim Odalarında Ders Veren Öğretmenlerin Yardımcı Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri, 2024 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığı Bağlamında İncelenmesi, Başlangıç Düzeyindeki Klasik Gitar Öğrencilerinin Öğrenme Sürecine İlişkin Güçlük Algıları, Son Yirmi Yılda Türk Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Gözlem Kavramının Metin Madenciliği Yöntemleri ile Analizi, Özel Eğitim Öğretmenlerinin Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine İlişkin Tutumlarının ve Görüşlerinin İncelenmesi, Mesleki Müzik Eğitimi Alan Başlangıç Düzeyindeki Klasik Gitar Öğrencilerinin Öğrenme Sürecine İlişkin Güçlük Algıları, Ergenlerde Öznel İyilik Hali İlişkin Bilgi ve Araştırma İlgisinin Haritalandırılması: Bibliyometrik Analiz, Süreç Odaklı Affetme: Psikolojik İyi Oluşun Affetme Esnekliği İle Açıklanmasında Toplumsal İlgi Ve Yalnızlığın Aracı Roller, Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Hareketliliği Motivasyonlarının İncelenmesi, Ergenlerin Mevcut Gelişimsel Sorunlarının Yordanması: Zekâ ve Kişiliğin Rolü, Lozan'ı Öğretmek: Türkiye'de Tarih Ders Kitaplarında Lozan Antlaşması, Mevcut Durum ve Bazı Öneriler, TYMM Dersi 1. Sınıf Programının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Bağlamında Değerlendirilmesi

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin Haziran 2026 tarihli 45(1) sayısını okuyucularımızla buluştururken, bu sayının hazırlanmasına ve yayımlanmasına özveri ve uzmanlıklarıyla katkıda bulunan tüm yazarlarımıza, hakemlerimize, alan editörlerimize, yayın kurulu üyelerimize ve emeği geçen herkese en içten teşekkürlerimizi sunarız. Bu sayıda yer alan çalışmaların eğitim alanındaki bilimsel bilgi birikimine ve eğitim uygulamalarına katkı sağlamasını dileriz.

Dr. Öğr. Üyesi Rüveyda H. ÇEBİ

EDITOR'S NOTE

Dear Readers;

We are pleased to present the June 2026 issue of the Ondokuz Mayıs University Faculty of Education Journal to our valued readers. Published electronically twice a year, in June and December, the journal is indexed in ULAKBİM and TR-Dizin, as well as in databases such as H. W. Wilson Education, EBSCO Educational Source, SOBIAD, and Araştırmaz.

Research articles submitted to our journal are first evaluated by the preliminary review board; studies deemed suitable are then forwarded to the relevant field editors. Following the field editors' evaluation, articles deemed appropriate undergo scientific evaluation by expert referees in their respective fields within the framework of the blind peer-review system. Studies that successfully complete the peer-review process and are approved for publication are prepared for publication after undergoing the necessary language and copyediting checks.

This issue contains sixteen research articles contributing to various fields within the educational sciences. We believe that these studies, prepared with contributions from academics, teachers, and graduate students, will make significant contributions to the body of scientific knowledge and practice in the field of education. The article titles included in this issue are presented below:

A Comparison of the 2019 Turkish Language Teaching Curriculum and the 2024 T, ürkiye Century Maarif Model Primary School Turkish Language Teaching Curriculum, An Examination of Social Studies Teachers' Curriculum Literacy Levels, School Administrators' Use of Social Media as a Part of Colleague Solidarity, Examining the Relationship Between Parents' Demographic Characteristics and Digital Awareness Levels, Evaluation of 5th Grade Mathematics Textbook in terms of Visual and Content, Teachers' Views on the Use of Assistive Technologies in Primary School Resource Rooms, A Review of the 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Model Science Curriculum Learning Outcomes with Regard to Sustainable Development Awareness, Beginner-Level Classical Guitar Students' Perceptions of Learning Difficulties in Higher Music Education, A Text Mining Analysis of the Concept of Observation in Turkish Science Textbooks Over the Past Twenty Years, An Investigation of Special Education Teachers' Attitudes and Views Regarding Augmentative and Alternative Communication Systems, Beginner-Level Classical Guitar Students' Perceptions of Learning Difficulties in Higher Music Education, Mapping Knowledge And Research Interest in Subjective Well-Being in Adolescents: A Bibliometric Analysis, Process-Oriented Forgiveness: The Mediating Roles Of Social Interest And Loneliness In Modelling Psychological Well-Being Through Forgiveness Flexibility, Examining the Motivations of University Students for Educational Mobility, Predicting Current Developmental Problems in Adolescents: The Role of Intelligence and Personality Teaching Lausanne: The Treaty of Lausanne in History Textbooks in Turkey, Current Situation and Some Recommendations, Evaluation of the TCMM 1st-Grade Life Studies Course Curriculum within the Context of SEL Skills.

As we present the June 2026 issue (Vol. 45, No. 1) of the Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, we extend our heartfelt appreciation to our authors, reviewers, section editors, editorial board members, and all those whose dedication and expertise have contributed to the successful publication of this issue. We hope that the studies published in this issue will make a valuable contribution to educational scholarship and practice.

Assist. Prof. Rüveyda H. ÇEBİ

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi/Research Article

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması 1-54
A Comparison of the 2019 Turkish Language Teaching Curriculum and the 2024 Türkiye Century Maarif Model Primary School Turkish Language Teaching Curriculum
Hamdi KARAMAN, İlker KÖSTERELİOĞLU

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi 55-94
An Examination of Social Studies Teachers' Curriculum Literacy Levels
Murat Bayram YILAR, Yıldırım KARADAĞ

School Administrators' Use of Social Media as a Part of Colleague Solidarity 95-116
Okul Yöneticilerinin Meslektaş Dayanışması Kapsamında Sosyal Medya Kullanımı
Emine DOĞAN

A Text Mining Analysis of the Concept of Observation in Turkish Science Textbooks Over the Past Twenty Years 117-142
Son Yirmi Yılda Türk Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Gözlem Kavramının Metin Madenciliği Yöntemleri ile Analizi
Muhammet KUZUCU, Ahmet YAVUZ

İlkokul Düzeyindeki Destek Eğitim Odalarında Ders Veren Öğretmenlerin Yardımcı Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri 143-186
Teachers' Views on the Use of Assistive Technologies in Primary School Resource Rooms
Murat PEHLEVAN, Murat AĞAR

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine İlişkin Tutumlarının ve Görüşlerinin İncelenmesi 187-260
An Investigation of Special Education Teachers' Attitudes and Views Regarding Augmentative and Alternative Communication Systems
Hakan METİN, Sümeyye KELLEÇİ

Mapping Knowledge And Research Interest in Subjective Well-Being in Adolescents: A Bibliometric Analysis. 261-276
Ergenlerde Öznel İyilik Haline İlişkin Bilgi ve Araştırma İlgisinin Haritalandırılması: Bibliyometrik Analiz
Didem ASLANYÜREK, Emin DEMİR, Haktan DEMİRCİOĞLU

Mesleki Müzik Eğitimi Alan Başlangıç Düzeyindeki Klasik Gitar Öğrencilerinin Öğrenme Sürecine İlişkin Güçlük Algıları 755-788

Beginner-Level Classical Guitar Students' Perceptions of Learning Difficulties in Higher Music Education

Merve Nihan ERTEKİN KAYA

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarının Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığı Bağlamında İncelenmesi . . 313-354

Review of the 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Model Science Curriculum Learning Outcomes with Regard to Sustainable Development Awareness

Yusuf ERGEN, Özcan AYDINLIK

Evaluation of 5th Grade Mathematics Textbook in terms of Visual and Content 355-386

5. Sınıf Matematik Ders Kitabının Görsel ve İçerik Açısından Değerlendirmesi

Derya ZENGİN, Menekşe Seden TAPAN BROUTIN

Ebeveynlerin Demografik Özellikleri İle Dijital Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 387-436

Investigation of the Relationship Between Parents' Demographic Characteristics and Digital Awareness Levels

Fatma KÖSEOĞLU, Yaşar BARUT

Süreç Odaklı Affetme: Psikolojik İyi Oluşun Affetme Esnekliği ile Açıklanmasında Toplumsal İlgî ve Yalnızlığın Aracı Rollerî. 437-468

Process-Oriented Forgiveness: The Mediating Roles Of Social Interest And Loneliness In Modelling Psychological Well-Being Through Forgiveness Flexibility

Tuğba TOSUN, Mustafa KOÇ

Examining the Motivations of University Students for Educational Mobility 469-488

Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Hareketliliği Motivasyonlarının İncelenmesi

Volkan DURAN, Taner AYDIN, Seçil DURAN

Ergenlerin Mevcut Gelişimsel Sorunlarının Yordanması: Zekâ ve Kişiliğın Rolü 489-526

Predicting Current Developmental Problems in Adolescents: The Role of Intelligence and Personality

Yasin DEMİR, Oğuzhan YILDIRIM

**Lozan'ı Öğretmek: Türkiye’de Tarih dersi kitaplarında Lozan Antlaşması,
Mevcut Durum ve Bazı Öneriler 527-602**

*Predicting Current Developmental Problems in Adolescents: The Role of Intelligence
and Personality*

Yıldız DEVECİ BOZKUŞ

**TYMM Hayat Bilgisi Dersi 1. Sınıf Programının Sosyal Duygusal Öğrenme
Becerileri Bağlamında Değerlendirilmesi 603-662**

*Evaluation of the TCMM 1st-Grade Life Studies Course Curriculum within the Context
of SEL Skills*

Günay KARAGÖZ, Fadıl ŞİRAZ



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması

A Comparison of the 2019 Turkish Language Teaching
Curriculum and the 2024 Türkiye Century Maarif Model
Primary School Turkish Language Teaching Curriculum

Hamdi KARAMAN¹, İlker KÖSTERELİOĞLU²

¹Milli Eğitim Bakanlığı
· hamdi.karaman@hotmail.com · ORCID > 0000-0002-6782-4691

²Amasya Üniversitesi
· ikostereli@gmail.com · ORCID > 0000-0003-1785-7003

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 27 Mart/March 2025

Kabul Tarihi/Accepted: 26 Aralık/December 2025

Yıl/Year: 2026 | **Cilt-Volume:** 45 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 01-54

Atıf/Cite as: Karaman, H. & Kösterelioğlu, İ. (2026). "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması - A Comparison of the 2019 Turkish Language Teaching Curriculum and the 2024 Türkiye Century Maarif Model Primary School Turkish Language Teaching Curriculum"

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 45(1), June 2026: 01-54.

Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Hamdi KARAMAN

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İLE 2019 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ KARŞILAŞTIRILMASI

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (İTDÖP) benzerliklerini ortaya koymak ve farklılıklarını karşılaştırmak, ayrıca 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirerek literatüre güncel veriler sunmaktır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi kullanılmıştır. İnceleme materyali olarak 2024 İTDÖP ve 2019 TDÖP kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi betimsel analize göre yapılmıştır. 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programları genel yapı, özel amaçlar, öğrenme çıktıları ve kazanımları, temalar, metin türleri, forma sayıları ve kitap ebatları, ilk okuma yazma öğretimi aşamaları, harfler, harf grupları ve kullanılacak yazı defterleri ve ilk okuma yazma öğretimindeki öğretimsel uygulamalar yönünden karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Sonuç olarak 2019 TDÖP, yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak hazırlanmış, beceri odaklı bir yapıya sahip olup dört temel dil becerisiyle sınırlandırılmıştır. Süreç temelli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini benimseyen program, 1'den 8. sınıfa kadar tüm kademeleri kapsayan sade ve anlaşılır bir içeriğe sahiptir. 2024 İTDÖP ise önceki programla ortak yönler taşımasının yanı sıra bazı farklılıklara da sahiptir. 2024 İTDÖP'ün, önceki programa kıyasla daha kapsamlı ve ayrıntılı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Türkçe dersinde uygulama esasları, öğrenme yaşantıları ve beklenen çıktılar daha detaylı ele alınmış; temel becerilere ek olarak farklılaştırma çerçevesi altında zenginleştirme ve destekleme bölümleri de programa dâhil edilmiştir. Ayrıca, temalar ayrıntılı şekilde sunulmuş ve içerikleri belirlenmiştir. Programlar arası bütünleşme sağlanarak öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkıda bulunacak nitelikler eklenmiştir. Tüm bu özellikleriyle 2024 İTDÖP'ün, önceki programdan daha zengin, detaylı ve bütüncül bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Dersi Öğretim Programı, İlkokul, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Program Karşılaştırması.



A COMPARISON OF THE 2019 TURKISH LANGUAGE TEACHING CURRICULUM AND THE 2024 TÜRKİYE CENTURY MAARIF MODEL PRIMARY SCHOOL TURKISH LANGUAGE TEACHING CURRICULUM

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the similarities and differences between the 2019 Turkish Language Teaching Programme (TDÖP) and the 2024 Turkey Century Education Model Primary School Turkish Language Teaching Programme (İTDÖP), and to evaluate the 2024 programme in order to provide up-to-date insights for the relevant literature. The study employed document analysis, one of the qualitative research methods, and the 2019 TDÖP and 2024 İTDÖP constituted the data sources. The collected data were examined through descriptive analysis. The two programmes were compared and evaluated with respect to their overall structure, specific goals, learning outcomes and competencies, themes, text types, number and size of instructional materials, stages of early literacy instruction, letters and letter groupings, writing notebooks to be used, and teaching practices related to early reading and writing. The findings indicate that the 2019 TDÖP was developed based on a constructivist approach, is predominantly skills-oriented, and focuses on the four fundamental language skills. It adopts process-based assessment and evaluation methods and presents a clear, comprehensible structure covering grades 1 through 8. Although the 2024 İTDÖP shares several characteristics with the earlier programme, it also introduces distinct features. Compared with its predecessor, the 2024 İTDÖP offers a more comprehensive and detailed framework. The principles of implementation, learning experiences, and expected outcomes for Turkish lessons are elaborated extensively. In addition to core skills, the programme incorporates enrichment and support components within a differentiation framework. Themes are described in detail, and their content has been explicitly defined. Cross-programme alignment has been strengthened, and new elements supporting students' multidimensional development have been integrated. Overall, the 2024 İTDÖP presents a richer, more detailed, and holistic structure than the 2019 TDÖP.

Keywords: Turkish Language Teaching Programme, Primary School, Turkey Century Education Model, Programme Comparison.



GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışlarında amaçlı ve kontrollü değişiklikler oluşturma süreci olarak bilimsel literatürde önemli bir konuma sahiptir. Kısaca bireyleri belirli amaçlar doğrultusunda yetiştirme süreci olarak ele alınmaktadır (Fidan, 1986). Kişinin yaşamı boyunca ihtiyacı olan bilgi, donanım ve beceriler eğitim aracılığıyla kazandırılmaktadır (Karadağ, 2010). Gündoğdu'ya (2012) göre eğitimin en önemli amaçlarından biri çağın ihtiyaçlarına göre hareket edebilen bireylerin yetiştirilmesidir. Eğitim formal ve informal olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır. Informal eğitim bireylerin kendi yaşamları içerisinde, sistematik yapılardan bağımsız olarak edindikleri eğitimidir. Buna karşılık formal eğitim belirli amaçlar doğrultusunda sistematik bir plan ve program içerisinde, alanında uzman eğitimciler rehberliğinde ve eğitim için uygun belirli alanlarda gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerini ifade etmektedir. Bu açıklamalardan hareketle okullarda gerçekleştirilen eğitimin planlı ve programlı olması, uzman eğitimciler tarafından verilmesi ve belirli mekanlarda olması sebebiyle formal eğitimin bir parçası olduğu ifade edilmektedir. Okullarda gerçekleştirilen bu eğitimlerin temel yapı taşlarından biri ise öğretim programlarıdır (Memiş ve Kalyoncu, 2024).

Öğretim programlarının eğitimin merkezinde yer aldığı düşünüldüğünde, okullar eğitim ve öğretimin planlı şekilde yürütüldüğü kurumsal yapılar olarak öne çıkmaktadır. Sürecin niteliği; öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve program bileşenlerinin etkileşimiyle şekillenmekte olup her bir unsur eğitimin başarısında kritik rol üstlenmektedir. Öğrenme ve öğretim faaliyetlerinin sistematik bir şekilde ilerlemesini sağlayan öğretim programları hayati bir öneme sahiptir (Balcı, Coşkun ve Tamer, 2012). Öğretim programları eğitim-öğretim sürecinin hedefine ulaşması için: “Ne için? Nasıl? Ne kadar sürede? Nasıl yollarla? Nerede? Ne kadar?” gibi soruların cevaplanmasını sağlayan planlı ve sistematik biçimde hazırlanmış yapılardır (Yangın, 2005). Programlar, eğitim öğretim sürecinde derslerin veya alanlarının belirli kurallar, ilkeler ve planlar dâhilinde koordineli olarak ilerlemesini sağlar. Bayburtlu'ya (2015) göre ise öğretim programları bir dersin belirlenen hedefler doğrultusunda ve kendi standartlarına uygun olarak yürütülmesine katkı verir.

Bir dersin tüm eğitim kademelerine yönelik kazanım, içerik ve uygulamaların bütüncül bir yapıda sunulması, öğretim programı olarak tanımlanmaktadır. Türkçe dersi ilkökul birinci sınıftan başlayarak ortaokul sekizinci sınıfa kadar öğrencilere okutulmaktadır. Karadağ (2012) Türkçe öğretim programlarının bireylerin olumlu tutumlar geliştirmesini, kazanımlar vasıtasıyla değerler kazanmasını ve bilgi-beceri edinmelerini hedeflediğini belirtmiştir. Sever (2003) ise Türkçe öğretim programları ile beraber öncelikli olarak öğrencilerin yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin bilimsel ve planlı bir şekilde geliştirildiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilere Türkçeyi doğru ve etkili kullanmayı öğretmek sürecin önemli

bir parçasıdır. Bu açıklamalardan hareketle Türkçe öğretim programlarının genel ve özel hedeflere uygun olarak, temel dil becerilerini kazanmış, Türkçeye hâkim bireyler yetiştirmeyi hedeflediği söylenebilir.

Konular, yöntemler, teknikler, eğitim-öğretim ortamları, ders araç gereçleri, ölçme-değerlendirme süreçleri ve fiziki imkânlar gibi unsurlar, öğretim programlarının etkili bir şekilde hayata geçirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. (Özbay, 2014). Öğretim programları, yalnızca öğrencilerin kazanması gereken bilgi ve becerileri belirlemekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenler için de yol gösterici bir çerçeve sunar (Çubukçu, 2008). Bu açıdan bakıldığında, öğretim programları eğitimin temel yapı taşlarından biri olarak önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca devletler, eğitim politikalarını okullara aktarırken öğretim programlarına başvurur. Bu nedenle, geliştirilen öğretim programlarının kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi, karşılaştırılması ve incelenmesi, eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesini artırmak açısından önem taşımaktadır (Memiş ve Kalyoncu, 2024). Öğretim programları arasında Türkçe öğretim programları ayrı bir önemi sahiptir. Çünkü bireylerin akademik başarıların temelinde dil becerileri vardır. Dil becerilerinin kazandırılması akademik başarı için ön koşuldur ve tüm derslerin öğrenilmesinde temel oluşturmaktadır. Türkçe Öğretim Programları öncelikli olarak bireylerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirirken aynı zamanda bireylerin dil kullanımında yetkin ve bilinçli bireyler olmasını sağlamayı hedeflemektedir.

Atik ve Aykaç'a (2017) göre öğretim programları ne kadar nitelikliyse eğitim öğretim faaliyetleri de o derecede kaliteli olmaktadır. Son yıllarda dünya genelinde birçok alanda değişimler ve yenilikler yaşanmaktadır. Bu değişimler ve yenilikler durdurulmaz bir süreç olarak görülmektedir. Eğitimin bu süreçlerden etkilenmesi de kaçınılmazdır (Özenç, 2018). Bu etkiler öğretim programlarının belirli süreçlerle gözden geçirilmesi ve çağın gereksinimlerine göre güncellenmesini gerekli kılmaktadır. Ünal, Coştu ve Karataş (2004), öğretim programlarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesinin, yeni programların geliştirilmesine temel oluşturduğunu belirtmektedir. Duman (2004), uygulamadaki öğretim programlarının değerlendirilmesinin etkinlik ve verimlilik konularında önemli geri bildirimler sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretim programlarının sürekli değerlendirilip güncellenmesi hem eğitim kalitesinin yükselmesi hem de değişen dünya koşullarına uyumlu, çağın ihtiyaçlarına yanıt veren bir eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından zorunlu bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretim programları yapılan değerlendirme etkinliklerine bağlı olarak dönemin ihtiyaçlarına göre güncellenirler. Bu hâliyle öğretim programlarının dinamik bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Günümüzde artırılmış gerçeklik, yapay zekâ, metaverse gibi kavramların ortaya çıkması, küreselleşme olgusunun hayatı daha çok etkilemesi eğitim öğretim süreçlerinde değişimlerin ve yeniliklerin ortaya çıkmasını tetiklemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Tür-

kiye Yüzyılı Maarif Modeli adıyla öğretim programlarında güncellemeler yapma ihtiyacı duymuştur. Taslak programlara verilen geri bildirimlerden sonra Mayıs 2024'te okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim programları onaylanmıştır. MEB (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni erdem-değer-eylem modeli, sistem okuryazarlığı, beceriler çerçevesi, öğrenci profili ve alana özgü bilgi kümeleri unsurlarını kapsayacak biçimde inşa etmiştir. Bu modelde yerli ve milli öğelerin, küresel gelişmeler ile harmanlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2024).

Literatürde Türkçe öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesiyle ilgili çeşitli çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir (Aydın, 2017; Altunkeşer ve Coşkun, 2017; Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017; Bayburtlu, 2015; Bulut, 2019; Gün ve Kaya, 2019; İşeri ve Baştuğ, 2024; Özbay, 2014; Temizyürek ve Balcı, 2021; Ünsal, 2018;). Araştırmalar daha çok 2006 yılından 2019 yılına kadar yapılan ve farklı yıllarda uygulamaya konulan Türkçe öğretim programları ile ilgilidir. 2024 İTDÖP ile ilgili güncel çalışmalar ise yeni yeni yapılmaktadır. Bu araştırmalardan Yurdakal (2024) ise bu araştırmaya konu olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan 2024 İTDÖP'ü genel olarak değerlendirerek bazı eleştirilerde bulunmuştur. Bu durum 2024 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili bilimsel temelli çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu çalışma bu ihtiyaca cevap vermek için 2019 TDÖP ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan 2024 İTDÖP karşılaştırılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretim programlarının bilimsel yollarla değerlendirilmesi, önceki programla karşılaştırılması ve çağa uygunluğunun akademik bir şekilde tartışılması karar alıcılara anlamlı geri bildirimler sunabilir. Bu sebeple, bu çalışmada 2019 TDÖP ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan 2024 İTDÖP'ün benzerliklerini ortaya koymak ve farklı yönlerini karşılaştırmak ve 2024 İTDÖP'ü değerlendirerek literatüre güncel veriler sunmak amaçlanmıştır. Çalışmanın bu temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. 2024 programını genel yapısı nasıldır?
2. 2019 ve 2024 programlarının öğrenme çıktıları ve kazanımlar açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
3. 2019 ve 2024 programlarının temalar yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
4. 2019 ve 2024 programlarının metin türleri yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
5. 2019 ve 2024 programlarının özel amaçlar yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
6. 2019 ve 2024 programlarının forma sayıları ve kitap ebatları yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

7. 2019 ve 2024 programlarının ilk okuma yazma öğretimi aşamaları yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
8. 2019 ve 2024 programlarının harfler, harf grupları ve kullanılacak yazı defterleri yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
9. 2019 ve 2024 programlarının ilk okuma yazma öğretimindeki öğretimsel uygulamalar yönünden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden Doküman analizine göre hazırlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun biçimde; kitaplar, akademik çalışmalar, öğretim programları, resmî ya da özel belgeler ve gazeteler gibi farklı nitelikteki yazılı materyallerin belli bir düzen içinde incelenmesine dayanan yaklaşım doküman analizi olarak adlandırılmaktadır (Büyükoztürk, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2018; Morgan, 2022). Hem bir veri toplama yöntemi hem de bir araştırma deseni olarak kullanılan doküman analizi hem veri toplamada hem araştırmada kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemiyle beraber yazılı ve basılı materyaller sistematik bir şekilde incelenir, analiz edilir ve değerlendirilir (Bowen, 2009). Bu yöntem kullanılarak araştırmacılar gözlem veya görüşme yapmadan veri kaynaklarına ulaşabilmektedirler (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman analizi, araştırma kapsamında seçilen belgeler üzerinden konudaki değişim ve gelişimin izlenmesine imkân tanıması bakımından önemli bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Kıral, 2020). Bütün bu sebeplerle çalışmada 2019 TDÖP ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan 2024 İTDÖP incelendiğinden dolayı nitel desenlerden doküman analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Çalışmada, 2019 TDÖP ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan 2024 İTDÖP incelenmiştir. Her iki programa da hazırlanan internet siteleri üzerinden ulaşılmış ve ücretsiz bir şekilde PDF formatında erişim sağlanmıştır. Çalışmada, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan bu iki program karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması, Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada öncelikli olarak iki Türkçe öğretim programı detaylı bir şekilde doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Bu çalışmada verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizine göre daha yüzeysel olarak değer-

lendirilen betimsel analiz yönteminde, elde edilen veriler, önceden belirlenen başlıklar altında birleştirilerek yorumlanmaktadır. Betimsel analizde, veriler önceden belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenip özetlendikten sonra anlamlandırılır. Araştırma sorularına göre veriler arasında neden-sonuç bağları kurulabilir ve gerektiğinde karşılaştırmalara yer verilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada ise programların incelenmesinde, programdaki başlıklar ve alt başlıklar tema niteliğinde ele alınmış, değerlendirmeler bu tematik yapı üzerinden karşılaştırmalı olarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına göre önceden belirlenmiş olan tematik başlıklar hâlinde bulgular sunulmuştur. İlk olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan 2024 İTDÖP'ün genel yapısı değerlendirilmiştir.

Programın Genel Yapısının Değerlendirilmesi

Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim dersleri için ayrı ayrı hazırlanan öğretim programlarının tümünü kapsayacak şekilde, programların genel felsefelerini ve yaklaşımlarını içeren “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni” adıyla ayrı bir metin oluşturulmuştur. Bu metne göre, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda uyarlanan tüm öğretim programlarının temel amacı, bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki boyutlarıyla bir bütün olarak gelişimini esas almaktır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erdem-değer-eylem modeli, beceriler çerçevesi, öğrenci profili, sistem okuryazarlığı gibi unsurlarından oluşan bir bütün olarak tanımlanan modeldir (MEB, 2024a).

2024 İTDÖP genel olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde belirtilen unsurlara uygun olarak hazırlanmıştır. Öncelikle “eğitim” kelimesi yerine “maarif” kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte programın sayfa sayısı oldukça artmıştır. 2019 TDÖP ortaokul kısmı da dâhil olmasına rağmen 66 sayfa iken 2024 İTDÖP 228 sayfa olarak hazırlanmıştır (MEB, 2019; MEB, 2024b). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri düşünüldüğünde ilkokul düzeyindeki programların okunması gereken içeriklerinin hacimsel olarak fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını incelemekten uzaklaşabileceği ya da yüzeysel bir şekilde incelemelerine neden olacağı söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin yeni programlara karşı olumsuz algılar geliştirmelerine zemin hazırlayabilir. Diğer taraftan 2024 İTDÖP'de önceki yıllarda da yer alan kalem tutma veya sıraya oturma gibi durumların açıklamalarında resimlerle destekleme yapılmıştır. Bu şekilde ayrıntılar önceki programlara göre daha da artmıştır. Bu durum uygulama sürecinde öğretmenlere kolaylık sağlamanın yanı sıra uygulama birliğine de katkı sağlayabilecek olumlu uygulamalardır.

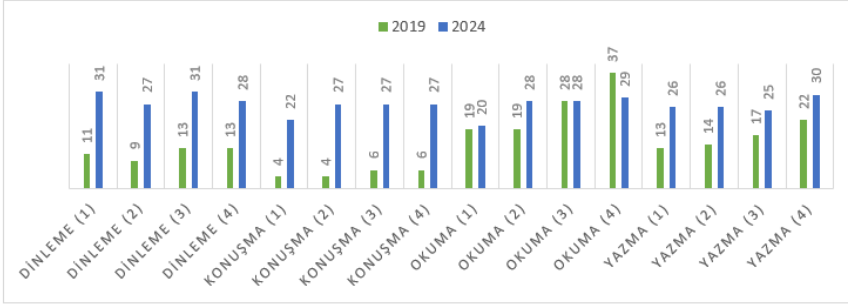
2024 Türkçe Öğretim Programı, genel eğitim-öğretim süreci açısından 2019 programına kıyasla daha ayrıntılı ve kapsamlı bir yapı sunmaktadır. Bu farklılık, sürece eklenen bileşenlerin artmasıyla belirginleşmektedir. 2019 programında eğitim-öğretim sürecinin işleyişine dair net açıklamalar bulunmazken, 2024 programında süreç daha sistemli bir çerçeveye oturtulmuştur. Programda kavramsal beceriler, fiziksel beceriler, eğilimler, alan becerileri, öğrenme çıktıları, içerik çerçevesi, programlar arası bileşenler, öğretme-öğrenme yaşantıları, öğretmen yansımaları, öğrenme kanıtları ve farklılaştırma etkinlikleri gibi unsurlar detaylandırılarak tanımlanmıştır. Birbirleriyle bütüncül bir yapı içinde ele alınan bu bileşenler, 2024 programında eğitim-öğretim sürecinin temel dinamiklerini oluşturmaktadır.

2024 Türkçe Öğretim Programı'nda, Türkçenin doğru ve etkili kullanımına yönelik becerilerin tüm derslerde ortak bir amaç olarak ele alınmasına büyük önem atfedilmiştir. Ayrıca, bilgi, dijital, finansal, görsel, kültürel, vatandaşlık ve veri okuryazarlığı gibi becerilerin ön plana çıkarılması, bireylerin çağın gereksinimlerine uyum sağlaması açısından temel hedefler arasında yer almaktadır. 2024 İTDÖP'ün son kısmında ölçme ve değerlendirme sürelerine yönelik olarak öğretmenlere örnek olacak formlar verilmiştir. Kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı, gözlem formu ve performans görevi değerlendirme formu örneklerinin verilmesi öğretmenler açısından olumlu bulunmaktadır. Örnek formlar noktasında sorun yaşayan öğretmenler için olumlu olan bu uygulama, her okulda farklı uygulamalar yapılmasını da engelleyeceği düşünülmektedir.

2024 İTDÖP ile farklılaştırma çerçevesi altında zenginleştirme ve destekleme bölümleri eklenmiştir. Programda zenginleştirme ve destekleme içerikleri ders kitaplarına dahil edilmeyeceği, yalnızca e-içerik olarak sunulacağı ve bu uygulamaların, sınıftaki farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde esnek bir biçimde planlanması gerektiği açıklanmıştır (MEB, 2024b). Bu uygulamalar, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onlara özgü deneyimler sunmayı amaçlamakta; böylece öğretim süreci farklılaştırılıp zenginleştirilmektedir. Bu yaklaşım, programın öğrenci merkezli ve kapsayıcı eğitim anlayışına uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

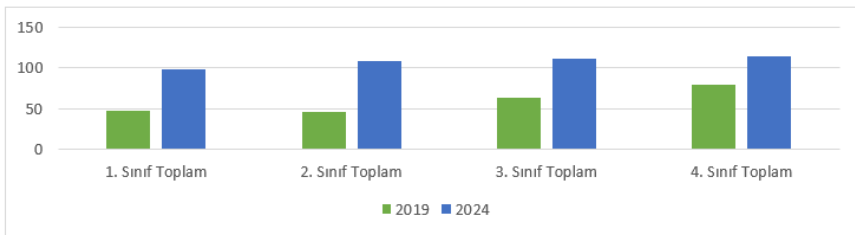
Öğrenme Çıktıları ve Kazanımların Karşılaştırılması

Öğrencilerde ulaşılması beklenen öğrenme nitelikleri süregelen programlarda hedef-davranış, kazanım ve öğrenme çıktıları gibi farklı adlandırmalarla kullanılmıştır. 2019 TDÖP'da kazanım ifadesi tercih edilirken 2024 İTDÖP'de ise öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri ifadeleri tercih edilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde beceri alanlarına göre 2019 TDÖP kazanımları ve 2024 İTDÖP öğrenme çıktıları ilkökul 1-4. sınıf düzeylerinde karşılaştırılarak Grafik 1'de sunulmuştur.



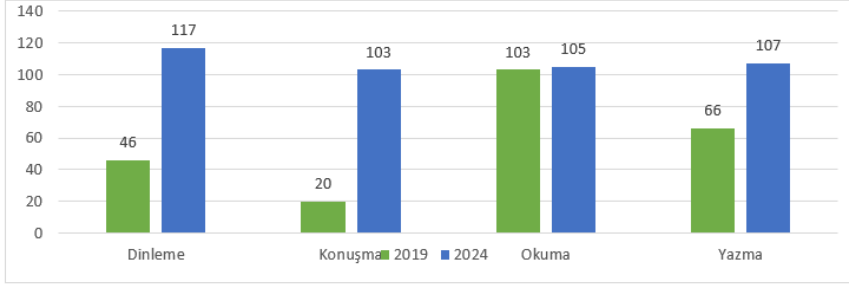
Grafik 1. İlkokul 1-4. Sınıflarda Türkçe Dersi Beceri Alanlarına Göre Kazanım ve Öğrenme Çıktıları

Grafik 1 incelendiğinde 4. sınıf okuma kazanımları dışında bütün beceri alanlarında 2024 İTDÖP öğrenme çıktılarının 2019 TDÖP kazanımlarından daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. 2024 İTDÖP ile beraber 1. sınıf dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarında; 2. sınıf dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarında; 3. sınıf dinleme, konuşma ve yazma beceri alanlarında; 4. sınıf dinleme, konuşma ve yazma beceri alanlarında öğrenme çıktılarının arttığı gözlemlenmiştir. Buna karşılık 3. sınıf okuma beceri alanında kazanım sayısı ve öğrenme çıktıları eşit sayılarda iken, 4. sınıf öğrenme çıktıları sayısı azalmıştır. Bu durum genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen ve öğrencilerin eğitim öğretim görevlerini etkinlikler ve uygulamalar bakımından artırmıştır. Ayrıca beceri alanlarına göre 2019 TDÖP kazanımları daha dengesiz bir dağılıma sahip iken 2024 İTDÖP'de öğrenme çıktılarının daha dengeli bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Bunlarla birlikte özellikle konuşma beceri alanında bütün sınıf düzeylerinde yüksek düzeyde bir artış olduğu da görülmektedir. Okuma ve yazma beceri alanlarında her iki programda da yoğun bir kazanım /öğrenme çıktısı olduğu görülmekle beraber özellikle okuma alanında iki programda benzer bir yoğunluk söz konusudur.



Grafik 2. İlkokul 1-4. Sınıflarda Türkçe Dersi Kazanım ve Öğrenme Çıktılarının Toplam Sayıları

Grafik 2 incelendiğinde 2019 TDÖP kazanım sayıları ile 2024 İTDÖP öğrenme çıktıları sayıları arasında belirgin nicelikte farklar olduğu görülmektedir. Özellikle 1. sınıf ve 2. sınıf düzeyinde öğrenme çıktı sayısı iki kattan daha fazla artış göstermiştir. Kamuoyuna zaman zaman yansıyan bakanlık yetkililerinin içeriğin azaltıldığına yönelik ifadelerine tezat bir görünüm mevcuttur.



Grafik 3. İlkokul 1-4. Sınıflarda Türkçe Dersi Kazanım ve Öğrenme Çıktılarının Beceri Alanlarına Göre Dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde kazanım ve öğrenme çıktılarının beceri alanlarına göre dağılımında 2024 İTDÖP ve 2019 TDÖP arasında belirgin farklar göze çarpmaktadır. Buna göre 2024 programında beceri alanları önceki programlara göre daha dengeli bir görünüm sergilemektedir. 2019 programında okuma beceri alanına daha fazla yoğunlaşmış ve konuşma beceri alanı çok az yer bulmuşken, 2024 programında bütün beceri alanları neredeyse dört eşit parçaya bölünmüş ve öğrenme çıktılarının daha dengeli dağılımı sağlanmıştır. Bu durumun 2024 programında bireyi bütüncül bir şekilde yetiştirmek hedefine ulaşmaya katkı sağlaması beklenmektedir.

Temaların Karşılaştırılması

Bu bölümde 2019 TDÖP ile 2024 İTDÖP temaları, tema sayıları ve sınıf düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konularak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. İlkokul 1-4. sınıflarda 2019 TDÖP ve 2024 İTDÖP Temalar

Sayı	2019 TDÖP Temalar	2024 İTDÖP Temalar
1	Erdemler (Zorunlu)	Güzel Davranışlarımız (1. Sınıf)
2	Milli Kültürümüz (Zorunlu)	Mustafa Kemal'den Atatürk'e (1. Sınıf)
3	Milli Mücadele ve Atatürk (Zorunlu)	Çevremizdeki Yaşam (1. Sınıf)
4	Birey ve Toplum (Seçmeli)	Yol Arkadaşımız Kitaplar (1. Sınıf)
5	Okuma Kültürü (Seçmeli)	Yeteneklerimizi Keşfediyoruz (1. Sınıf)
6	İletişim (Seçmeli)	Minik Kâşifler (1. Sınıf)

7	Hak ve Özgürlükler (Seçmeli)	Atalarımızın İzleri (1. Sınıf)
8	Kişisel Gelişim (Seçmeli)	Sorumluluklarımızın Farkındayız (1. Sınıf)
9	Bilim ve Teknoloji (Seçmeli)	Değerlerimizle Varız (2. Sınıf)
10	Sağlık ve Spor (Seçmeli)	Atatürk ve Çocuk (2. Sınıf)
11	Zaman ve Mekân (Seçmeli)	Doğada Neler Oluyor? (2. Sınıf)
12	Duygular (Seçmeli)	Okuma Serüvenimiz (2. Sınıf)
13	Doğa ve Evren (Seçmeli)	Yeteneklerimizi Tanıyoruz (2. Sınıf)
14	Sanat (Seçmeli)	Mucit Çocuk (2. Sınıf)
15	Vatandaşlık (Seçmeli)	Kültür Hazinemiz (2. Sınıf)
16	Çocuk Dünyası (Seçmeli)	Haklarımızı Biliyoruz (2. Sınıf)
17		Değerlerimizle Yaşıyoruz (3. Sınıf)
18		Atatürk ve Kahramanlarımız (3. Sınıf)
19		Doğayı Tanıyoruz (3. Sınıf)
20		Bilgi Hazinemiz (3. Sınıf)
21		Yeteneklerimizi Kullanıyoruz (3. Sınıf)
22		Bilim Yolculuğu (3. Sınıf)
23		Milli Kültürümüz (3. Sınıf)
24		Hak ve Sorumluluklarımız (3. Sınıf)
25		Erdemler (4. Sınıf)
26		Milli Mücadele ve Atatürk (4. Sınıf)
27		Doğa ve İnsan (4. Sınıf)
28		Kütüphanemiz (4. Sınıf)
29		Kendimizi Geliştiriyoruz (4. Sınıf)
30		Bilim ve Teknoloji (4. Sınıf)
31		Geçmişten Geleceğe Mirasımız (4. Sınıf)
32		Demokratik Yaşam (4. Sınıf)

Tablo 1 incelendiğinde programlar arası tema sayılarında farklılıklar olduğu görülmektedir. 2019 TDÖP ile 2024 İTDÖP temalar, tema sayıları ve kitaplarda yer verme durumları ile ilgili olarak farklılaşmaktadırlar. 2019 programında bütün sınıf düzeylerinde “Erdemler, Milli Kültürümüz ve Milli Mücadele ve Atatürk” temaları zorunlu tema olarak seçilmiş ve diğer 13 tema ise seçmeli temalar olarak belirlenmiştir. Bütün sınıf düzeylerinde, üç zorunlu ve beşi seçmeli olmak üzere toplamda sekiz tema işlenmiştir. Seçmeli temaların belirlenen 13 tema içerisinde seçimi ise ders kitabı yazarlarına bırakılmıştır. Bu durum ülke genelinde uygulama birliğini sağlama noktasında farklılıklara neden olmuş olabilir. 2024 programında ise tema sayıları aynı kalmakla beraber seçmeli temalar uygulamasının ortadan kalktığı görülmektedir. Bununla birlikte kitap yazarlarının farklı temalarla kitap yazma durumu ortadan kalkmış ve uygulama birliği sağlama noktasında önemli

bir adım atılmıştır. 2024 programında bütün sınıf düzeylerinde tema isimleri özel olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla farklı sınıflarda farklı tema isimleri mevcuttur. Ayrıca 2019 ve 2024 programında “Erdemler, Milli Kültürümüz ve Milli Mücadele ve Atatürk, Bilim ve Teknoloji” temaları ortak olarak kullanılmıştır. Bunlarla birlikte 2019 programında 16 farklı tema mevcut iken 2024 programında 32 farklı temanın olduğu belirlenmiştir.

Metin Türlerinin Karşılaştırılması

Okullarda kullanılan ders kitaplarında öğretim programlarında belirlenen metin türlerine göre hareket edilmektedir. Bu bölümde 2019 TDÖP ile 2024 İTDÖP içerisinde ders kitaplarına alınacak metin türleri ile ilgili farklılaşmalar ve benzerlikler ele alınmıştır. Tablo 2’de 2019 TDÖP ile 2024 İTDÖP içerisinde ders kitaplarına alınacak metin türleri ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. 2019 TDÖP ile 2024 İTDÖP İçerisinde Ders Kitaplarına Alınacak Metin Türleri

2019 TDÖP	Sınıf	2024 İTDÖP	Sınıf
Bilgilendirici Metinler		Bilgilendirici Metinler	
Anı	2,3,4	Anı	1,2,3,4
Efemera ve Broşür	2,3,4	Broşür	1,2,3,4
e-posta	3,4	e-posta	3,4
Günlük	2,3,4	Günlük	1,2,3,4
Haber Metni, Reklam	2,3,4	Haber Metni, Reklam	1,2,3,4
Kılavuzlar	2,3,4	Kılavuzlar	1,2,3,4
Özlü Sözler	1,2,3,4	Özlü Sözler	1,2,3,4
Sosyal Medya Mesajları	4	Sosyal Medya Mesajları	1,2,3,4
Kartpostal	2,3,4	Resmi Kurum Web Siteleri	2,3,4
		Bilimsel Yazılar	2,3,4
		Dilekçe	3,4
Hikâye Edici Metinler		Öyküleyici Metinler	
Çizgi Roman	1,2,3,4	Çizgi Roman	1,2,3,4
Fabl	1,2,3,4	Fabl	1,2,3,4
Hikâye	1,2,3,4	Öykü	1,2,3,4
Masal, Efsane, Destan	1,2,3,4	Masal, Efsane, Destan	1,2,3,4
Karikatür	1,2,3,4	Karikatür	1,2,3,4
Mizahi Fıkra	1,2,3,4	Mizahi Fıkra	1,2,3,4
Roman	4	Roman	4
Tiyatro	1,2,3,4	Tiyatro	1,2,3,4

Şiir		Şiir	
Mâni, Ninni	1,2,3,4	Mâni, Ninni	1,2,3,4
Şarkı, Türkü	1,2,3,4	Şarkı, Türkü	1,2,3,4
Şiir	1,2,3,4	Şiir	1,2,3,4
Tekerleme, Sayısmaca, Bilmece	1,2,3,4	Tekerleme, Sayısmaca, Bilmece	1,2,3,4

Tablo 2 incelendiğinde iki programın bazı metin türlerinde farklılaştığı görülmektedir. Tabloya göre ilk göze çarpan konu bilgilendirici metinlerin sınıf düzeylerindeki kullanım değişiklikleridir. Buna göre 2019 programında sadece özlü sözler 1. sınıf düzeyinde kullanılabilirken, 2024 programında anı, broşür, haber metni, reklam, kılavuzlar, günlük, özlü özlü, sosyal medya mesajları türlerinin de kullanıldığı görülmektedir. Bunlarla birlikte efemera ve kartpostal türünün 2024 programında hiç bulunmadığı, resmi kurum web siteleri ve bilimsel yazı türlerinin ise yeni eklendiği belirlenmiştir. Kartpostal türünün metinlerle ilgili tabloda bulunmamasına rağmen öğrenme-öğretme uygulamaları içinde tebrik kartı şeklinde önerildiği belirlenmiştir. Ayrıca dilekçe türü de ilkökul boyutunda 2019 programında bulunmazken 2024 programında yer verilmiştir. Sosyal medya mesajlarının 2019 programında sadece 4. sınıf düzeyinde ders kitaplarında, 2024 programında ise bütün ilkökul sınıf düzeylerinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu duruma sosyal medya kullanımının 2019 yılından 2024 yılına arttığı ve sosyal medya kullanımında yaş seviyesinin düşmesinin etkili olduğu söylenebilir. 2024 programı ile birlikte sosyal medya kullanımının öğrencilere olumlu yönde etki etmesinin sağlanabilmesi açısından bu kararların önemli olduğu düşünülmektedir. Hikâye edici metinler incelendiğinde sınıf düzeylerinde kullanılan metin türleri ve çeşitlerinde herhangi bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Sadece öykü yerine hikâye yazılması uygun görülmüştür. Şiir metin türleri incelendiğinde 2019 programı ile 2024 programı arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Özel Amaçlar

Bu bölümde 2019 TDÖP ile 2024 İTDÖP içerisinde belirtilen özel amaçların farklılaşma-benzerlik durumları ele alınmıştır. Tablo 3'te 2019 TDÖP ile 2024 İTDÖP içerisindeki özel amaçlar verilmiştir.

Tablo 3. 2019 TDÖP ile 2024 İTDÖP İçerisinde Özel Amaçlar

2019 TDÖP özel amaçlar	2024 İTDÖP özel amaçlar
Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;	İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla öğrencilerin;
1. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,	1. İlk okuma yazma becerilerini kazanmaları,
2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,	2. Okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri,
3. Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,	3. Akademik ve sosyal yaşamını kolaylaştıracak nitelikte temel dil becerilerini edinmeleri,
4. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,	4. Dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeleri,
5. Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,	5. Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili ve üretken kullanarak dil bilinci ve zevkine ulaşmaları,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,	6. Söz varlıklarını zenginleştirmeleri,
7. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,	7. Dil becerilerini değer, eğilim ve diğer beceriler bağlamında bütüncül olarak geliştirmeleri,
8. Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,	8. Bilgi ve deneyimlerini işe koşarak dört temel dil becerisini geliştirmeleri,
9. Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,	9. Bilginin kaynağını ve doğruluğunu sorgulayarak bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme ve kullanma becerisini geliştirmeleri,
10. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.	10. Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerleri içselleştirmeleri,
	11. Millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri,
	12. Türk, dünya kültür ve sanat eserleri aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemeleri amaçlanmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde iki program arasında özel amaçların farklılaştığı görülmektedir. 2024 programında özel amaçların sayısı artmış olsa da 2019 programında daha uzun ifadeler kullanıldığı belirlenmiştir. Özel amaçlar iki programda benzer ancak farklı ifadeler kullanılmıştır. Örneğin 2019 programında “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi” ifadesi, 2024 programında “dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeleri” şeklinde ifade edilmiştir. Buradan hareketle özel amaç sayıları ve ifadeleri değişmiş olsa da kapsam bakımından büyük oranda benzer olduğu görülmektedir.

Forma Sayılarının Karşılaştırılması

Ders ve çalışma sayfalarında her 16 sayfaya forma adı verilmektedir. A4 kâğıt boyutlarında standartlar düşünülerek oluşturulmuştur. Tablo 4'te ilkokul kitaplarının forma sayıları ve ebatları 2019 TDÖP ile 2024 İTDÖP için ayrı ayrı verilmiştir.

Tablo 4. 2019 TDÖP ile 2024 İTDÖP Kitaplarının Forma Sayıları ve Ebatları

Dersler	2019 TDÖP		2024 İTDÖP	
	Forma sayısı	Ebadı	Forma sayısı	Ebadı
İlk Okuma Yazma Kitabı	13	19,5 cm ve 27,5 cm	28-30	19,5 cm ve 27,5 cm
Türkçe Dersi 1. Sınıf	10	19,5 cm ve 27,5 cm	20-22	19,5 cm ve 27,5 cm
Türkçe Dersi 2. Sınıf	20	19,5 cm ve 27,5 cm	20-22	19,5 cm ve 27,5 cm
Türkçe Dersi 3. Sınıf	20	19,5 cm ve 27,5 cm	20-22	19,5 cm ve 27,5 cm
Türkçe Dersi 4. Sınıf	17	19,5 cm ve 27,5 cm	20-22	19,5 cm ve 27,5 cm

Tablo 4 incelendiğinde 2024 programı ile beraber forma sayılarının daha dengeli bir hale geldiği görülmektedir. Ebat olarak ise herhangi bir değişiklik olmamıştır. Forma sayıları özellikle ilk okuma yazma kitabında iki kattan fazla artış göstermiştir. Bu durumda özellikle ilk okuma yazma öğretimi etkinlik sayılarının artması etkili olmuştur. Bu haliyle ilk okuma yazma kitabı iki cilt olarak toplam 471 sayfa boyutuna ulaşmıştır. 1. sınıf Türkçe ders kitabı da forma sayısında iki kat artış göstermiştir. Hem ilk okuma yazma kitabı hem de Türkçe 1. sınıf ders kitabı forma sayılarının artmasıyla beraber öğretmenlerin yardımcı kaynak ihtiyaçlarının azalacağı düşünülmektedir. Türkçe ders kitabı 2. sınıf ve 3. sınıf düzeylerinde iki programda da yaklaşık olarak benzer durumda iken 4. sınıf düzeyinde 2024 programı ile beraber bir artış olduğu görülmektedir.

İlk Okuma Yazma Öğretimi Aşamalarının Karşılaştırılması

Bu bölümde ilk okuma yazma öğretiminin aşamaları ele alınmış, benzerlikler, farklılıklar ve yenilikler ortaya konulmuştur. Tablo 5'te 2019 TDÖP ile 2024 İTDÖP içerisindeki ilk okuma yazma öğretimi aşamaları verilmiştir.

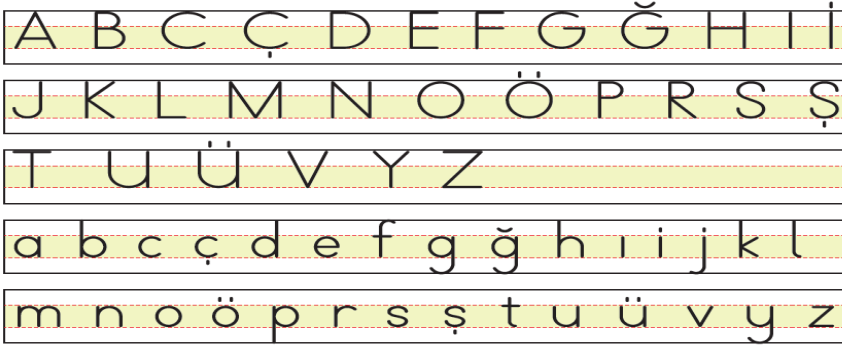
Tablo 5. 2019 TDÖP ile 2024 İTDÖP İçerisindeki İlk Okuma Yazma Öğretimi Aşamaları

İlkokuma yazma öğretimi aşamaları	
2019 TDÖP	2024 İTDÖP
1. İlk okuma yazmaya hazırlık	1) İlk okuma yazmaya hazırlık
a) Dinleme eğitimi çalışmaları	a) Dinleme eğitimi çalışmaları
b) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları	b) Doğru nefes alıp verme çalışmaları
c) Boyama ve çizgi çalışmaları	c) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme	ç) Kalem tutma, boyama ve çizgi çalışmaları
a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme	d) El-göz koordinasyonu çalışmaları
b) Harfi okuma ve yazma	2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma	a) Ses öğretimi
d) Metin okuma	b) Harfi okuma ve yazma
3. Bağımsız okuma ve yazma	c) Harflerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma
	ç) Metin okuma
	3) Bağımsız okuma ve yazma

Tablo 5 incelendiğinde iki program arasında ilk okuma yazmaya hazırlık aşamaları dışında çok fazla değişim olmadığı görülmektedir. 2024 programıyla beraber “doğru nefes alıp verme çalışmaları” ve “el-göz koordinasyonu çalışmaları” ifadeleri eklenmiştir. Özellikle doğru nefes alıp verme ile ilgili ilk defa programda açıklamaların bulunması yeni bir düzenlemedir. Ayrıca bu yeni ifadelerle beraber 2024 programında hem görsel hem yazılı olarak açıklamalar genişletilmiştir. Bu durum öğretmenlerin rehberliği açısından oldukça önemlidir. Sadece yazılı açıklamayla anlaşılamayacak durumların görsel olarak açıklanması sağlanmıştır. Bunlar dışında 2019 programında ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında ilk madde, sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme iken 2024 programında ses öğretimi şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca aşamaların maddeleştirilmesi sırasında 2019 programında kullanılmayan “ç” harfi 2024 programında kullanılmıştır. Bu durumun Türkçe karakterlerin kullanımı açısından doğru bir kullanım olduğu düşünülmektedir.

Harfler Harf Grupları ve Kullanılacak Yazı Defterlerinin Karşılaştırılması

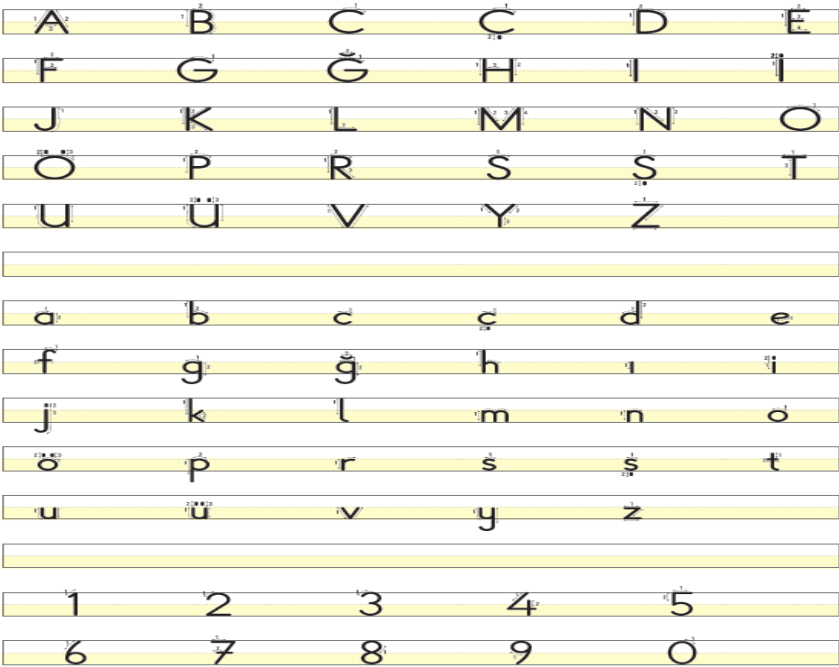
Hem 2019 TDÖP hem 2024 İTDÖP’de İlk okuma yazma öğretiminin ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi yöntemine göre yapılması kararlaştırılmıştır. İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan harfler ile ilgili 2019 programına ait bilgiler Görsel 1’de, 2024 programına ait bilgiler Görsel 2’de verilmiştir.



Şekil 1. TTKB Dik Temel Harfler

Görsel 1. 2019 TDÖP Harfler

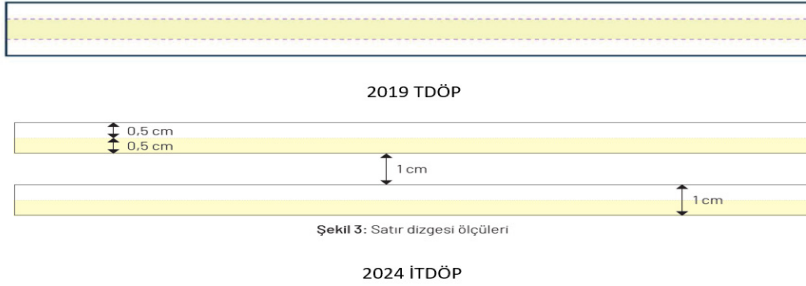
Görsel 1 incelendiğinde dört çizgi üç aralıktan oluşan defter içinde büyük ve küçük harflerin yazımları alfabe sırasına göre verildiği görülmektedir. Görsel 2'de ise 2024 İTDÖP harfleri ve sayılar verilmiştir.



Şekil 2: Harflerin, rakamların formu ve yazım yönleri

Görsel 2. 2024 İTDÖP Harfler

Görsel 2 incelendiğinde 2024 programında 2019 programına göre daha detaylı bir gösterim olduğu görülmektedir. Harflerin ve sayıların başlama yerleri ve yazılış yönleri açıkça gösterilmiştir. Bu durum öğretmenler arasında öğretim sürecindeki farklılaşmayı engelleyebilir ve uygulamada birliği sağlayabilir. Ayrıca üç çizgi iki aralıktan oluşan defter yapısı göze çarpmaktadır. Bunlarla birlikte 2019 programında olmayan sayıların gösterimi de yapılmıştır. Görsel 3'te 2024 İTDÖP ve 2019 TDÖP'nda kullanılan ilk okuma yazma defterleri ile ilgili bilgiler verilmiştir.



Görsel 3. 2024 İTDÖP ve 2019 TDÖP'da Kullanılan İlk Okuma Yazma Defterleri ile İlgili Bilgiler

Görsel 3 incelendiğinde 2019 programı ile 2024 programında kullanılan yazı defterleri farklılaşmaktadır. 2019 programında ilk okuma yazma öğretiminde dört çizgi üç aralıklı defter kullanılırken 2024 programında üç çizgi iki aralıklı defter kullanılması kararlaştırılmıştır. 2019 programına göre yazı defterleri 4/5/4 oranında ve en az 1.3 genişliğinde olmalıdır. 2024 programında ise satır aralıkları 1 cm genişliğinde olmakta iken yatay kesintili kılavuz çizgisi tam ortadan ayrılmaktadır. Ayrıca iki satır dizgesi arası boşluk 1 cm olmalıdır. 2024 programında özellikle küçük harflerin içine yerleştirileceği satır dizgesi farklı renk ile belirginleştirilmiştir ve harflerin kuyruk gibi bölümleri 1 cm'lik boşluğa denk gelmektedir. İki programda da ortadaki çizgiler kesikli çizgilerdir.

Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi yöntemi harf grupları oluşturularak ilerlemektedir. 2019 ve 2024 programlarında harf grupları da değişime uğramıştır.

Tablo 6. 2019 TDÖP ile 2024 İTDÖP ile Beraber Oluşturulan Harf Grupları

Harf grupları	2019 TDÖP	2024 İTDÖP
1. Grup	e, l, a, k, i, n	a, n, e, t, i, l
2. Grup	o, m, u, t, ü, y	o, k, u, r, ı, m
3. Grup	ö, r, ı, d, s, b	ü, s, ö, y, d, z
4. Grup	z, ç, g, ş, c, p	ç, b, g, c, ş
5. Grup	h, v, ğ, f, j	p, h, v, ğ, f, j

Tablo 6 incelendiğinde yeni programla beraber 2019 programındaki harf gruplarının sayısının aynı kalmasıyla beraber grup içindeki harflerin büyük oranda değiştiği görülmektedir. Bu durumun ilk öğrenilen sesleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri doğrudan etkilediği bilinmektedir. 2019 programında ilk öğrenilen kelime “el” iken 2024 programında ilk öğrenilen kelime “an” kelimesidir. 2024 programında harf gruplarının oluşturulmasında kullanım sıklığı, kolay sesletim, sözcük üretimi, yazım kolaylığı, harflerin sesleri ve kolaylığının dikkate alındığı ifadeleri yer almıştır. 2019 programında harf gruplarının oluşturulması ile ilgili böyle bir açıklama bulunmamaktadır. Ayrıca 2019 programında harf gruplarının öğretimiyle ilgili herhangi bir süre belirtilmemiş iken 2024 programında birinci gruba altı hafta, ikinci gruba dört hafta, üçüncü, dördüncü ve beşinci gruba ise ikişer hafta süre ayrılması gerektiği önerilmiştir. Ancak devamsızlık, hastalık gibi sebeplerden dolayı bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği de vurgulanmıştır.

İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Öğretimsel Benzerlikler ve Farklılıklar

2019 TDÖP ve 2024 İTDÖP ilk okuma yazmada öğretimsel olarak bazı farklılıklar meydana gelmiştir. Bununla birlikte değişim olmayan uygulamalar da mevcuttur.

Tablo 7. 2019 ve 2024 Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Oluşan Benzerlikler ve Farklılıklar

Öğretimsel uygulamalar	
2019 TDÖP	2024 İTDÖP
Önce büyük harfin yazımı hemen ardından küçük harfin yazımı yönleriyle birlikte gösterilmelidir.	Harfin yazımı aşamasında harfin önce küçük sonra da büyük yazılışı belirlenen ilkelere göre yazılmalıdır. *
Harflerde ilerledikçe her zaman önce kapalı hecelere sonra açık hecelere ulaşılmalıdır.	Yeni harfler verildikçe her zaman önce kapalı hecelere, sonra açık hecelere ulaşılmalıdır.
Cümleler oluşturulurken okunuşu ve yazılışı öğretilmemiş kelimelerin yerine görseller kullanılmamalıdır.	Cümlelerin oluşturulmasında okunuşu ve yazılışı öğretilmemiş harflerin geçtiği sözcüklerin yerine görseller kullanılmamalıdır.
-	Heceler birleştirilerek ulaşılan sözcüklerde ve sözcükler birleştirilerek oluşturulan cümlelerde öğrencinin heceleyerek okumasına neden olduğu için hece ve sözcükler farklı renkle yazılmamalıdır. *
Büyük harflerin kullanımı cümle başlarında, özel isimlerde ve başlıklarda vurgulanmalıdır.	Harfin büyük yazılışının kullanımı cümle başlarında, özel isimlerde ve başlıklarda vurgulanmalıdır.
Noktalama işaretlerinin kullanımına yeri geldikçe değinilmelidir.	Noktalama işaretlerinin kullanımına yeri geldikçe değinilmelidir. Sınıf düzeylerine göre noktalama işaretlerinin yaygın işlevleri ele alınmalıdır.

İlk soru cümlesi oluşturulduğunda soru işareti kullanılmalıdır.	Soru işareti ikinci harf grubu itibarıyla kullanılmalıdır. *
Ünlem işareti son harf grubunda gösterilmelidir.	Ünlem işareti son harf grubunda gösterilmelidir.
Kısa çizgi kullanımı satır sonuna sığmayan kelimeleri hecelerine bölerken gösterilmelidir. Kısa çizginin diğer kullanımları gösterilmemelidir.	Kısa çizgi kullanımı satır sonuna sığmayan sözcükleri hecelerine bölerken gösterilmelidir. Kısa çizginin diğer kullanımları gösterilmemelidir.
Kesme işareti, sadece özel isme gelen ekler ayrılırken gösterilmelidir.	Kesme işareti, sadece özel isme gelen ekler ayrılırken gösterilmelidir.
Noktalama işaretlerinin kullanımları gösterildikten sonra pekiştirme etkinlikleri yapılmalıdır.	Noktalama işaretlerinin kullanımları gösterildikten sonra pekiştirme etkinlikleri yapılmalıdır.
Metinlerde öğrenci için anlamlı olmayan cümlelerden metinler hazırlanmamalı ve okutulmamalıdır. Tekerleme, bilmece, sayışma, mâni ve ninniler bu kapsamın dışındadır.	Öğrenci için anlamlı olmayan cümlelerden metinler hazırlanmamalı ve okutulmamalıdır. Tekerleme, bilmece, sayışma, mâni ve ninniler bu kapsamın dışındadır.
-	Öğrenciyi ezbere yönelten hece tablosu vb. araç gereçler kullanılmamalıdır. *

Tablo 7 incelendiğinde ilk dikkat çeken farklılık harf yazımında gerçekleşmiştir. 2019 programında harf yazımı önce büyük harf ve hemen sonrasında küçük harf şeklinde belirlenmiş iken 2024 programında tam tersinin yapılması uygun görülmüştür. 2024 programı ile beraber harfin önce küçük formu hemen sonrasında büyük formu belirlenen ilkelere göre yazılmaktadır. 2024 programında öğrencilerin hecelemelerine sebep olduğu için sözcüklerin farklı renklerde yazılması gerektiği belirtilmiştir. 2019 programında bu konuyla ilgili bir açıklama olmamasına rağmen birçok kaynaktan farklı hece renkleriyle oluşturulmuş kelimelerin varlığı bilinmekte iken 2024 programıyla beraber bu durum uygun bulunmamıştır. 2019 programında soru işaretinin ilk soru cümlesi ile beraber kullanılması gerektiği belirtilmiş iken 2024 programında soru işaretinin ikinci harf grubu öğretirken kullanılması gerektiği belirtilmiştir. 2024 programında öğrencileri ezbere yönelttiği gerekçesiyle hece tablosu gibi araçların da kullanılmaması gerektiği belirtilmiştir. 2019 programında bu konuda bir açıklama bulunmamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, 2019 TDÖP ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan 2024 İTDÖP'ün benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak, programa ilişkin değerlendirmeler yapmak ve belirlenen nitelikleri eğitim paydaşlarıyla paylaşmak amacıyla yürütülen araştırmanın sonuçları sunulmuştur.

İlk olarak 2024 programı genel hatlarıyla incelenmiş ve 2019 programına göre boyutları ve içeriği açısından artışın olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu artışın forma, etkinlik ve sayfa sayıları gibi birçok değişimi de beraberinde getirdiği görülmüştür. Bu değişim aynı şekilde 2024 ortaokul Türkçe dersi programında da

göze çarpmaktadır (Memiş ve Kalyoncu, 2024). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri düşünüldüğünde, farklı derslerin öğretim programlarıyla birlikte okunması gereken içeriklerin oldukça geniş bir yelpazeye yayıldığı görülmektedir. Bu durumun, sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını derinlemesine incelemelerini zorlaştırabileceği, hatta onları bu programlardan uzaklaşmaya itebileceği düşünülebilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin programları yalnızca yüzeysel bir bakış açısıyla ele almalarına ve detaylara yeterince odaklanmamalarına neden olabilir. Nitekim Yurdakal (2024) çalışmasında 2009, 2017 ve 2019 programlarının sayfa sayılarını belirtmiş ve bu sayfa sayısı ile öğretmenlerin programı detaylı bir şekilde okumada problem yaşayabileceklerini belirtmiştir. Bunlar dışında iki programda öğrenciler açısından bireysel farklılıklar dikkate alınarak ve yapılandırmacılık ilkelere uygun olarak hazırlanmıştır. Ancak 2024 programı daha ayrıntılı ve somut önerilerde bulunarak açıklamalar geliştirmiş ve öğretmenlere daha detaylı bir rehber olarak sunulmuştur (Kaya ve Aydın, 2024).

2024 programı ile beraber nispeten köklü değişimlerden birisi öğrenme çıktıları ifadesidir. 2019 programında kazanım olarak ifade edilirken 2024 programında öğrenme çıktıları şeklinde kullanılmıştır. Programda öğrenme çıktılarının öğrenme yaşantıları sonucunda ortaya çıktıkları savunulmuştur. Bu ifadeden hareketle öğrenme alanları ile ilgili çıktılar dikkate alındığında 2024 programın öğrenme odaklı bir program olduğu görüşü ileri sunulmaktadır (Kaya ve Aydın, 2024). 2019 programına göre 2024 programında öğrenme çıktıları sayısı artış göstermiştir. Özellikle 1. ve 2. sınıf düzeylerinde öğrenme çıktılarında bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, ilkokulun ilk yıllarında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin sorumluluklarının belirgin biçimde arttığını göstermektedir. Ayrıca 2019 programında ilkokul sınıf düzeylerine genel olarak bakıldığında okuma beceri alanına daha fazla yoğunlaşmış ve konuşma beceri alanı çok az yer bulmuş iken 2024 programında bütün beceri alanları neredeyse dört eşit parçaya bölünmüş ve tamamen dengeli öğrenme çıktısı dağılımı sağlanmıştır. Bu durumun 2024 programında yer alan bireyi bütüncül bir şekilde yetiştirmek hedefine ulaşmada daha uygun bir tercih olduğu söylenebilir (MEB, 2024a).

Yenilenen program temaların işlenişinde de değişiklikleri beraberinde getirmiştir. 2019 programında her sınıf düzeyinde üçü zorunlu beşi seçmeli toplam sekiz tema işlenmiştir. 13 seçmeli tema içerisinden işlenecek temaların belirlenmesi ders kitabı yazarlarına bırakılmıştır. Bu durumun ülke genelinde uygulama birliğini sağlama noktasında farklılıklar oluşturmaya neden olabilir. 2024 programında ise tema sayıları aynı kalmakla beraber seçmeli temaların ortadan kalktığı görülmektedir. Bununla birlikte kitap yazarlarının farklı temalarla kitap oluşturma durumu ortadan kalkmış ve uygulama birliği sağlama noktasında önemli bir adım atılmıştır. 2024 programında bütün sınıf düzeylerinde tema isimleri özel olarak belirlenmiştir. MEB bu konuda 2015 programında olduğu gibi zorunlu tema uygulamasına geçmiştir (MEB, 2017). Memiş ve Kalyoncu'ya (2024) göre bu durumun

hem olumlu hem olumsuz yönleri vardır. Araştırmacılara göre olumlu yön öğrencilere eşit eğitim hakkı verilmesi ile beraber verilen eğitimin tutarlı olmasıdır. Olumsuz yön ise farklı bölgelerdeki öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının bu programa göre hazırlanan standart ders kitapları ile karşılanamayacağının düşünülmesidir.

Araştırma sonuçlarına göre özel amaçlar iki programda da benzer ancak farklı ifadelerle kullanılmıştır. Örneğin 2019 programında “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi” ifadesi, 2024 programında “dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeleri” şeklinde ifade edilmiştir. Buradan hareketle özel amaç sayıları (2019:10, 2024:12) ve ifadeleri değişmiş olsa da içerik bakımından büyük oranda benzer olduğu görülmektedir.

2024 programı ile beraber forma sayılarının 2019 programına göre değiştiği görülmüştür. Ebat olarak ise herhangi bir değişiklik olmamıştır. Forma sayıları, özellikle ilk okuma yazma kitabında iki kattan fazla artış göstermiştir. Bu artışın, özellikle ilk okuma yazma öğretimine yönelik etkinliklerin sayısının artmasından ve bu etkinliklerin kapsamının genişlemesinden kaynaklandığı söylenebilir. İlk okuma yazma kitabı iki cilt olarak toplam 471 sayfa boyutuna ulaşmıştır. 1. sınıf Türkçe ders kitabı da forma sayısında iki kat artış göstermiştir. Hem ilk okuma yazma kitabı hem de Türkçe 1. sınıf ders kitabı forma sayılarının artmasıyla beraber öğretmenlerin yardımcı kaynak arayışlarının azalacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin önceki yıllarda ilk okuma yazma kitabını yetersiz bulmaları, çoğunlukla yardımcı kaynaklara yönelmelerine yol açmakta ve bu durum veliler için ek maliyet oluşturmaktadır (Karaman ve Yılar, 2024). Forma sayılarının artmasının bu ihtiyacın ortadan kalkmasına ya da azalmasına hizmet edeceği düşünülebilir. Bunlar dışında Türkçe ders kitabı 2. sınıf ve 3. sınıf düzeylerinde iki programda da yaklaşık olarak benzer durumda iken 4. sınıf düzeyinde 2024 programı ile beraber bir artış olduğu görülmüştür. Babayiğit ve Erkuş’a (2017) göre öğretmenler MEB’in verdiği kaynaklarla okuma yazmaya geçmenin zor olduğunu, kaynakların yetersiz ve içi boş olduğunu belirtmişlerdir. 2024 programıyla beraber kitap içeriğinin ve etkinliklerin sayısının arttırılarak öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarını giderebilecek adımlar atıldığını söylemek mümkündür.

2019 ve 2024 programları arasında ilk okuma yazma öğretimi aşamalarında önemli değişimler olmamıştır. Her iki programda da ilk okuma yazma öğretimi için ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi yöntemi kullanılmıştır. 2024 programında farklılık olarak ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasına el-göz koordinasyonunu sağlama ve doğru nefes alıp verme maddeleri eklenmiştir. Ayrıca programın bütününde var olan detaylı açıklamalar hazırlık aşamasında da görülmüş ve resimli anlatımlarla desteklenmiştir. Sesli okuma sırasında doğru nefes alıp verme durumları önemli görülmektedir (Yurdakal, 2024). Bu sebeple yapılan bu yenilik ve açıklamalar öğrenciler ve öğrenmenler açısından olumlu olduğu değerlendirilmiştir.

Ayrıca ilk okuma yazmadaki aşamalar çocukların gelişimlerdeki aşamalara benzerdir (Gunning, 1996). İlk okuma yazma öğretimi aşamaları sesten cümleye aynı çocukların gelişimlerdeki gibi basitten karmaşığa ilerlemektedir. İlk okuma yazma hedeflerinin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin öncü rolü düşünüldüğünde yapılan açıklamaların öğrenciler için ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

2024 programında, 2019 programına kıyasla harflerin gösterimi daha detaylı ve görsel açıdan daha açıklayıcı bir şekilde sunulmuştur. Harflerin ve sayıların başlangıç noktaları ile yazılış yönleri açık bir biçimde belirtilmiştir. Bu durumun, öğretmenler arasındaki uygulama farklılıklarını azaltarak standart bir öğretim yaklaşımı oluşturacağı ve böylece uygulamada birlik sağlanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. 2019 programında ilk okuma yazma öğretiminde dört çizgi üç aralıklı defter kullanılırken 2024 programında üç çizgi iki aralıklı defter kullanılması kararlaştırılmıştır. Yeni yazı defterleriyle birlikte, normal yazı defterlerine olan benzerliğin arttığı ve bu sayede öğrencilerin çizgili deftere geçiş sürecine daha kolay uyum sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Ancak çizgi dışına taşan harfleri yazmada zorlanan öğrencilerin, bu nedenle harflerin birbirine karışması ve yazının okunaklılığının bozulması gibi sorunlarla karşılaşabileceği ve bu sorunları yönetmede güçlük çekebileceği düşünülebilir.

Yeni programla birlikte, 2019 programındaki harf gruplarının sayısının korunmasına rağmen, grup içindeki harflerin büyük ölçüde değiştiği görülmektedir. Bu değişimin, öğrencilerin ilk öğrendiği sesleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri doğrudan etkilediği bilinmektedir. Bu doğrultuda, okuma yazma sürecinin başlangıcındaki öğrenme deneyimlerinin de farklılaşabileceği söylenebilir. 2019 programında ilk öğrenilen kelime “el” iken 2024 programında ilk öğrenilen kelime “an” kelimesidir. Bu durumun ilk öğrenilen hece ve kelimelerin somutlaştırılmasında problemleri beraberinde getireceği düşünülmektedir (Yurdakal, 2024). Sağır ve Atik (2022) çalışmalarında öğretmenlerin “k” harfinin bazı öğrenciler için zorlayıcı olabildiği için ilk grupta olmaması gerektiğini, “t” harfinin ise kavranmasının kolaylığı sebebiyle ilk grupta olmasının önemli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmalarda öğretmenler “b” ve “d” harfleri ile “m” ve “n” harflerinin sıklıkla karıştırılması sebebiyle aynı grupta olmaması ve arka arkaya öğretilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir (Başar ve Tanış Gürbüz, 2020; Ekici Çalın, 2019; Özcan ve Özcan, 2016). 2024 programının bu duruma uygun olduğu görülmektedir ancak 2019 programı “m” ve “n” harflerinin ayrı gruplarda olması dışında bu açıklamalara uymamaktadır. 2024 programının harf gruplarındaki bu yapısıyla öğretmen görüşlerine uyum sağladığı görülmektedir. 2024 programında harf gruplarının oluşturulmasında kullanım sıklığı, kolay sesletim, sözcük üretimi, yazım kolaylığı, harflerin sesleri ve kolaylığı dikkate alındığı belirtilmiştir. 2019 programında harf gruplarının oluşturulması ile ilgili böyle bir açıklama bulunmamaktadır. Bu durum önceki dönem harf gruplarında söz konusu kriterler ile ilgili problemler yaşanmış olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca 2019 progra-

mında harf gruplarının öğretimiyle ilgili herhangi bir süre belirtilmemiş iken 2024 programında birinci gruba altı hafta, ikinci gruba dört hafta, üçüncü, dördüncü ve beşinci gruba ise ikişer hafta süre verilmesi önerilmiştir. Bununla beraber devamsızlık, hastalık vb. gibi sebeplerden dolayı bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği de belirtilmiştir. Şehir merkezlerinden köylere, birleştirilmiş sınıflardan normal sınıflara kadar bütün sınıfların birbirinden birçok yönden farklı olmasından dolayı zaman açısından zorunluluğun olmaması ve bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiği olumlu olarak görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğrenme ortamlarının farklılıklarını dikkate alarak ilk okuma yazma öğretimini en uygun şekilde planlayacağı düşünülmektedir.

2024 programının ilk okuma yazma kısmındaki öğretimsel uygulamalarla ilgili olarak ilk dikkat çeken farklılık harf yazımında gerçekleşmiştir. 2019 programında harf yazımı önce büyük harf ve hemen sonrasında küçük harf şeklinde belirlenmiş iken 2024 programında tam tersinin yapılması uygun görülmüştür. 2024 programı ile beraber harfin önce küçük formu hemen sonrasında büyük formu belirlenen ilkelere göre yazılmaktadır. Ancak genel itibarıyla çok detaylı bir program olmasına rağmen yapılan bu değişiklikle ilgili olarak bilimsel bir açıklamada bulunulmamıştır. Yurdakal (2024) bu konuda neredeyse her program güncellenmesinde değişiklik olduğunu ancak bilimsel açıklamanın olmadığını vurgulamıştır. 2024 programında öğrencilerin hecelemelerine sebep olduğu için sözcüklerin farklı renklerde yazılmaması gerektiği belirtilmiştir. 2019 programında bu konuyla ilgili bir açıklama olmamasına rağmen birçok kaynakta farklı hece renkleriyle oluşturulmuş kelimelerin varlığı bilinmekte iken 2024 programıyla beraber bu durum uygun bulunmamıştır. 2019 programında soru işaretinin ilk soru cümlesi ile beraber kullanılması gerektiği belirtilmiş iken 2024 programında soru işaretinin ikinci harf grubu öğretilirken kullanılması gerektiği belirtilmiştir. 2024 programında, öğrencileri ezbere yönlendirdiği gerekçesiyle hece tablosu gibi araçların kullanılmaması gerektiği açıkça belirtilmiştir. Buna karşın, 2019 programında bu konuya dair herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Öğrencilerin ezberden uzak tutulmaya çalışılması, yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleriyle uyumlu bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin sadece ezberleyen bireyler olmaktan çıkarılıp, bilgiyi anlamlandıran ve bütüncül bir şekilde gelişim gösteren bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu ifadeler her iki program için ortak ifadeler olup yazı dilinde bir öğrenme amacı olarak ifade edilmiş olması uygulama sürecinde beklenen sonuçlara ulaşılacağını garanti etmez. Zira kâğıt üzerinde tanımlanan formel öğrenme hedeflerinin, ancak öğretmenlerin uygulamalarıyla anlam kazanarak hayata geçirilebildiği göz ardı edilmemelidir.

Sonuç olarak 2019 TDÖP, yapılandırmacı yaklaşımı temel olarak hazırlanmış, beceri odaklı bir yapıya sahip olup dört temel dil becerisiyle sınırlandırılmıştır. Süreç temelli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini benimseyen program, 1'den 8. sınıfa kadar tüm kademeleri kapsayan sade ve anlaşılır bir içeriğe sahiptir. 2024

TDÖP ise önceki programla ortak yönler taşımasının yanı sıra bazı farklılıklara da sahiptir. 2024 programının, önceki programa kıyasla daha kapsamlı ve ayrıntılı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Türkçe dersinde uygulama esasları, öğrenme yaşantıları ve beklenen çıktılar daha detaylı ele alınmış; temel becerilere ek olarak farklılaştırma çerçevesi altında zenginleştirme ve destekleme bölümleri programa dâhil edilmiştir. Ayrıca, temalar ayrıntılı şekilde sunulmuş ve içerikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, okul dışı öğrenme etkinliklerine yer verilerek öğrencilerin farklı ortamlarda da dil gelişimlerini desteklemeleri hedeflenmiştir. Ölçme ve değerlendirme süreç odaklı olmanın yanı sıra görev odaklı yaklaşımları da içermekte, böylece öğrenci kazanımları daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmektedir. Programlar arası bütünlüşme sağlanarak öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkıda bulunacak nitelikler eklenmiştir. Tüm bu özellikleriyle 2024 programının, önceki programdan daha zengin, detaylı ve bütüncül bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Büyük harflerin yazılması, harf gruplarında önemli değişiklikler ve forma sayılarının artırılması gibi değişiklikler açıklamalarla desteklenebilir.
- Öğrenme çıktılarındaki artışın öğretmen iş yüküne etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Programdaki farklılaştırma ve destekleme uygulamalarının özel gereksinimli öğrencilerdeki etkililiği üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Program, okul dışı öğrenme etkinliklerine yer vermektedir ancak bu etkinliklerin her okul ve bölge koşullarında nasıl uygulanacağı net değildir. Özellikle kırsal kesimde veya kaynakları sınırlı bölgelerde bu etkinliklerin nasıl yürütüleceği planlanmalıdır.

ÇIKAR ÇATIŞMASI

Makalenin yazarları arasında, çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

YAZAR KATKISI

Çalışma Dizaynı: HK(%50), İK(%50)

Veri Toplama: HK(%50), İK(%50)

İstatistiksel Analiz: HK(%50), İK(%50)

Makalenin Hazırlanması: HK(%50), İK(%50)

KAYNAKLAR

- Altunkaya, H. (2010). *Eski ve yeni II. kademe Türkçe dersi öğretim programları ve ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Altunkeser, F., & Coşkun, İ. (2018). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114-135.
- Atik S. & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-607.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(28), 41-66.
- Babayigit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284. <https://doi.org/10.157556/erziefd.334982>
- Bağcı Ayrancı, B., & Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7).
- Balci, A., Coşkun, E., & Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), s. 1-13.
- Başar, M., & Tanış-Gürbüz, H. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.35233/oyea.666563>
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 10/15 (137-158).
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Büyükköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. (2008). *Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi*. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed) içinde Öğretim ilke ve yöntemleri (s. 132-178). Pegem Akademi.
- Duman, B. (2004). İlköğretim Türkçe programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Konya ve Muğla örneklerinin karşılaştırılması). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), s. 85-108.
- Ekici Calın, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Gül Yayınevi.
- Gunning, T. G. (1996). *Creating reading instruction for all children*. Allyn and Bacon, Order Processing, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.
- Gündoğdu, A. E. (2012). Türkçe dersi öğretim programının kavram öğretimi açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), s. 31-44.
- İşeri, K., & Baştuğ, M. (2024). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(13), 17-35.
- Karadağ, Ö. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), s. 423-436.
- Karaman, H., & Yılar, Ö. (2024). İlkokullarda ücretsiz olarak dağıtılan yardımcı kaynak kitaplar ile ilgili öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(3), 1163-1179.
- Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2015). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2024b). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1,2,3 ve 4. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Memiş, M., & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2).
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: JB Printing.
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77.
- Özbay, M. (2014) *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü Basımevi.

- Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1): 87-97.
- Özcan, A.F., & Özcan, A. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103. doi: 10.17336/igusb.61470
- Özenç, E. G. (2018). 2015 ile 2017 ilköğretim Türkçe öğretim programının karşılaştırılması olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-50.
- Sağırlı, M., & Atık, U. (2022). Öğretmen görüşlerine göre ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 376-389.
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *TÜBAR-XII*, s. 28.
- Temizyürek F. & Balci, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okullar Türkçe programları*. Nobel Akademik yayıncılık.
- Ünal, S., Coştu, B., & Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), s. 183-202.
- Ünsal, H. (2018). Yeni ortaokul Türkçe 5. sınıf öğretim programının eski öğretim programıyla karşılaştırılması. R. Şahin Allahverdi vd. (ed), II. *Uluslararası Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Sempozyumu* (s. 127-141) içinde. Berikan Yayınevi.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), s. 477-516.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi (Journal of Primary Education)*, 24, 76-88.



A COMPARISON OF THE 2019 TURKISH LANGUAGE TEACHING CURRICULUM AND THE 2024 TÜRKİYE CENTURY MAARIF MODEL PRIMARY SCHOOL TURKISH LANGUAGE TEACHING CURRICULUM

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the similarities and differences between the 2019 Turkish Language Teaching Programme (TDÖP) and the 2024 Turkey Century Education Model Primary School Turkish Language Teaching Programme (İTDÖP), and to evaluate the 2024 programme in order to provide up-to-date insights for the relevant literature. The study employed document analysis, one of the qualitative research methods, and the 2019 TDÖP and 2024 İTDÖP constituted the data sources. The collected data were examined through descriptive analysis. The two programmes were compared and evaluated with respect to their overall structure, specific goals, learning outcomes and competencies, themes, text types, number and size of instructional materials, stages of early literacy instruction, letters and letter groupings, writing notebooks to be used, and teaching practices related to early reading and writing. The findings indicate that the 2019 TDÖP was developed based on a constructivist approach, is predominantly skills-oriented, and focuses on the four fundamental language skills. It adopts process-based assessment and evaluation methods and presents a clear, comprehensible structure covering grades 1 through 8. Although the 2024 İTDÖP shares several characteristics with the earlier programme, it also introduces distinct features. Compared with its predecessor, the 2024 İTDÖP offers a more comprehensive and detailed framework. The principles of implementation, learning experiences, and expected outcomes for Turkish lessons are elaborated extensively. In addition to core skills, the programme incorporates enrichment and support components within a differentiation framework. Themes are described in detail, and their content has been explicitly defined. Cross-programme alignment has been strengthened, and new elements supporting students' multidimensional development have been integrated. Overall, the 2024 İTDÖP presents a richer, more detailed, and holistic structure than the 2019 TDÖP.

Keywords: Turkish Language Teaching Programme, Primary School, Turkey Century Education Model, Programme Comparison.



TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İLE 2019 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ KARŞILAŞTIRILMASI

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (İTDÖP) benzerliklerini ortaya koymak ve farklılıklarını karşılaştırmak, ayrıca 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirerek literatüre güncel veriler sunmaktır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi kullanılmıştır. İnceleme materyali olarak 2024 İTDÖP ve 2019 TDÖP kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi betimsel analize göre yapılmıştır. 2019 ve 2024 İlkokul Türkçe Öğretim Programları genel yapı, özel amaçlar, öğrenme çıktıları ve kazanımları, temalar, metin türleri, forma sayıları ve kitap ebatları, ilk okuma yazma öğretimi aşamaları, harfler, harf grupları ve kullanılacak yazı defterleri ve ilk okuma yazma öğretimindeki öğretimsel uygulamalar yönünden karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Sonuç olarak 2019 TDÖP, yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak hazırlanmış, beceri odaklı bir yapıya sahip olup dört temel dil becerisiyle sınırlandırılmıştır. Süreç temelli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini benimseyen program, 1'den 8. sınıfa kadar tüm kademeleri kapsayan sade ve anlaşılır bir içeriğe sahiptir. 2024 İTDÖP ise önceki programla ortak yönler taşımasının yanı sıra bazı farklılıklara da sahiptir. 2024 İTDÖP'ün, önceki programa kıyasla daha kapsamlı ve ayrıntılı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Türkçe dersinde uygulama esasları, öğrenme yaşantıları ve beklenen çıktılar daha detaylı ele alınmış; temel becerilere ek olarak farklılaştırma çerçevesi altında zenginleştirme ve destekleme bölümleri de programa dâhil edilmiştir. Ayrıca, temalar ayrıntılı şekilde sunulmuş ve içerikleri belirlenmiştir. Programlar arası bütünleşme sağlanarak öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkıda bulunacak nitelikler eklenmiştir. Tüm bu özellikleriyle 2024 İTDÖP'ün, önceki programdan daha zengin, detaylı ve bütüncül bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Dersi Öğretim Programı, İlkokul, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Program Karşılaştırması.



INTRODUCTION

Education holds a significant position in scientific literature as a process of creating intentional and controlled changes in an individual's behavior. Briefly, it is addressed as the process of cultivating individuals in line with specific objectives (Fidan, 1986). The knowledge, equipment, and skills an individual needs throughout their life are acquired through education (Karadağ, 2010). According to Gündoğdu (2012), one of the most important goals of education is to raise individuals who can act in accordance with the requirements of the era. Education is categorized into two main headings: formal and informal. Informal education is the learning that individuals acquire within their own lives, independent of systematic structures. In contrast, formal education refers to educational activities carried out for specific purposes within a systematic plan and curriculum, under the guidance of specialized educators, and in specific environments suitable for education. Based on these explanations, it is stated that the education conducted in schools is a part of formal education, as it is planned and programmed, provided by expert educators, and takes place in designated settings. One of the fundamental building blocks of education delivered in schools is the curriculum (Memiş & Kalyoncu, 2024).

Considering that curricula are at the center of education, schools stand out as institutional structures where teaching and learning are conducted in a planned manner. The quality of the process is shaped by the interaction of teacher, student, learning environment, and curriculum components, and each element plays a critical role in the success of education. Curricula, which ensure the systematic progression of learning and teaching activities, are of vital importance (Balci, Coşkun, & Tamer, 2012). Curricula are planned and systematically prepared structures that answers questions such as “For what? How? In what timeframe? Through which ways? Where? How much?” to ensure the educational process reaches its goal (Yangın, 2005). Curricula ensure that courses or subject areas progress coordinately within certain rules, principles, and plans during the educational process. According to Bayburtlu (2015), curricula contribute to the execution of a course in line with predetermined goals and in accordance with its own standards.

The presentation of the objectives, content, and practices of a course in a holistic structure across all educational levels is defined as a curriculum. The Turkish course is taught to students starting from the first grade of primary school through the eighth grade of middle school. Karadağ (2012) stated that Turkish curricula aim for individuals to develop positive attitudes, acquire values through objectives, and gain knowledge and skills. Sever (2003) noted that with Turkish curricula, primarily students' writing, reading, listening, and speaking skills are developed in a scientific and planned manner. Additionally, teaching students to use Turkish correctly and effectively is an important part of the process. Based on these exp-

lanations, it can be said that Turkish curricula aim to raise individuals who have mastered the Turkish language and acquired basic language skills in accordance with general and specific goals.

Elements such as subject matter, methods, techniques, teaching-learning environments, instructional materials, assessment and evaluation processes, and physical facilities have a significant impact on the effective implementation of curricula (Özbay, 2014). Curricula do not only determine the knowledge and skills students need to acquire but also provide a guiding framework for teachers (Çubukçu, 2008). From this perspective, curricula hold an important place as one of the fundamental building blocks of education. Furthermore, states rely on curricula to convey their educational policies to schools. Therefore, comprehensive evaluation, comparison, and examination of developed curricula are of importance in terms of increasing the quality of teaching-learning processes (Memiş & Kalyoncu, 2024). Among curricula, Turkish language curricula hold a distinct importance because language skills lie at the foundation of individuals' academic success. The acquisition of language skills is a prerequisite for academic success and forms the basis for learning in all courses. Turkish language curricula primarily aim to develop individuals' reading, writing, speaking, and listening skills while ensuring they become competent and conscious individuals in language use.

According to Atik and Aykaç (2017), the more qualified the curricula, the higher the quality of educational activities. In recent years, changes and innovations have been experienced in many fields worldwide. These changes and innovations are seen as an unstoppable process, and it is inevitable for education to be affected by these processes (Özenç, 2018). These effects necessitate reviewing curricula through specific processes and updating them to meet the requirements of the era. Ünal, Coştu, and Karataş (2004) state that the detailed examination of curricula forms the basis for the development of new programs. Duman (2004) stated that the evaluation of curricula in practice provides important feedback on effectiveness and productivity. In this context, the continuous evaluation and updating of curricula are essential for both raising the quality of education and ensuring the sustainability of an educational system that is compatible with changing global world conditions and responsive to the needs of the era.

Curricula are updated according to the needs of the period based on evaluation activities. In this regard, it is possible to say that curricula have a dynamic structure. Nowadays, the emergence of concepts such as augmented reality, artificial intelligence, and the metaverse, and the increasing impact of globalization on life, trigger changes and innovations in educational processes. The Ministry of National Education (MoNE) felt the need to update its curricula under the name of the Türkiye Century Maarif Model. Following feedback on draft programs, the preschool, primary, middle, and secondary school curricula were approved in May 2024.

MoNE (2024) built the Türkiye Century Maarif Model to encompass elements such as the virtue-value-action model, system literacy, skills framework, student profile, and field-specific knowledge clusters. In this model, local and national elements are blended with global developments (MoNE, 2024).

A review of the literature reveals that various studies have been conducted regarding the comparison and evaluation of Turkish language curricula (Altunkeşer & Coşkun, 2017; Aydın, 2017; Bağcı Ayrancı & Mutlu, 2017; Bayburtlu, 2015; Bulut, 2019; Gün & Kaya, 2019; İşeri & Baştuğ, 2024; Özbay, 2014; Temizyürek & Balcı, 2021; Ünsal, 2018). These studies have primarily focused on Turkish language curricula developed and implemented in various years between 2006 and 2019. Current studies regarding the 2024 PSTLC, however, are only just beginning to emerge. Among these studies, Yurdakal (2024) evaluated the 2024 PSTLC, which was developed in accordance with the Türkiye Century Maarif Model, and presented several critiques. This situation underscores the necessity for research-based studies regarding the Turkish Language Curriculum updated in 2024. To address this need, the present study was conducted by comparing the 2019 TLTC with the 2024 PSTLC prepared according to the Türkiye Century Maarif Model. Scientifically evaluating curricula, comparing them with previous programs, and discussing their contemporary relevance in an academic manner can offer meaningful feedback to decision-makers. Therefore, this research aims to identify the similarities and compare the differences between the 2019 TLTC and the 2024 PSTLC developed according to the Türkiye Century Maarif Model, while providing up-to-date data to the literature by evaluating the 2024 PSTLC. In line with this primary objective, the study seeks answers to the following questions:

1. What is the general structure of the 2024 curriculum?
2. What are the similarities and differences between the 2019 and 2024 curricula in terms of learning outcomes and objectives?
3. What are the similarities and differences between the 2019 and 2024 curricula in terms of themes?
4. What are the similarities and differences between the 2019 and 2024 curricula in terms of text types?
5. What are the similarities and differences between the 2019 and 2024 curricula in terms of specific goals?
6. What are the similarities and differences between the 2019 and 2024 curricula in terms of the number of signatures and book dimensions?
7. What are the similarities and differences between the 2019 and 2024 curricula in terms of the stages of early literacy instruction?

8. What are the similarities and differences between the 2019 and 2024 curricula in terms of letters, letter groups, and the writing notebooks to be used?
9. What are the similarities and differences between the 2019 and 2024 curricula in terms of instructional practices in early literacy instruction?

METHODOLOGY

Research Model

This research was designed according to document analysis, one of the qualitative research methods. The approach, which involves the systematic examination of various types of written materials such as books, academic studies, curricula, official or private documents, and newspapers in accordance with the purpose of the research, is defined as document analysis (Büyükoztürk, 2017; Morgan, 2022; Yıldırım & Şimşek, 2018). Document analysis, which serves as both a data collection method and a research design, was utilized for both data collection and the overall research framework in this study. Through the document analysis method, written and printed materials are systematically examined, analyzed, and evaluated (Bowen, 2009). By employing this method, researchers can access data sources without the need for observations or interviews (Yıldırım & Şimşek, 2018). Document analysis is considered a significant method as it allows for the monitoring of changes and developments within a subject through the documents selected within the scope of the research (Kıral, 2020). For these reasons, document analysis was employed in this study, as the 2019 TLTC and the 2024 PSTLC, prepared according to the Türkiye Century Maarif Model, were examined.

Objects of the Study

In this study, the 2019 TLTC and the 2024 PSTLC, prepared according to the Türkiye Century Maarif Model, were examined. Both curricula were accessed through their respective websites and obtained in PDF format free of charge. These two programs, published by the Board of Education and Discipline, were handled comparatively, and evaluations were conducted.

Data Collection, Analysis, and Interpretation

In the research, the two Turkish language curricula were primarily subjected to a detailed document examination. Descriptive analysis was used for the analysis of data in this study. In descriptive analysis, which is considered more superficial compared to content analysis, the obtained data are interpreted by combining them under predetermined headings. In descriptive analysis, data are given me-

aning after being organized and summarized in line with predetermined themes. Based on the research questions, cause-and-effect relationships can be established among the data, and comparisons can be included when necessary (Yıldırım & Şimşek, 2018). In the examination of the curricula in this study, the headings and sub-headings within the programs were treated as themes, and evaluations were carried out comparatively through this thematic structure.

FINDINGS

In this section of the research, the findings are presented under predetermined thematic headings according to the research questions. First, the general structure of the 2024 PSTLC, developed in accordance with the Türkiye Century Maarif Model, was evaluated.

Evaluation of the General Structure of the Curriculum

A separate text titled “Common Text of the Türkiye Century Maarif Model” was created to encompass all curricula prepared separately for preschool, primary, middle, and secondary school courses, including their general philosophies and approaches. According to this text, the primary objective of all curricula adapted in line with the Türkiye Century Maarif Model is to base development on the individual as a whole, including cognitive, affective, social, and moral dimensions. The model is defined as an integrated whole consisting of elements such as the virtue-value-action model, skills framework, student profile, and system literacy (MoNE, 2024a).

The 2024 PSTLC was generally prepared in accordance with the elements specified in the Türkiye Century Maarif Model. Primarily, it is observed that the term “maarif” is used instead of the word “education.” Furthermore, the page count of the curriculum has increased significantly. While the 2019 TLTC consisted of 66 pages, despite including the middle school section, the 2024 PSTLC was prepared as 228 pages (MoNE, 2019; MoNE, 2024b). Considering the classroom teachers working in primary schools, it is evident that the volume of content to be read at the primary level is extensive. It can be argued that this situation might distance classroom teachers from examining the curricula or lead to a superficial review. This, in turn, may lay the groundwork for teachers to develop negative perceptions toward the new programs. On the other hand, in the 2024 PSTLC, descriptions of tasks such as holding a pencil or sitting at a desk—which were also present in previous years—are supported with illustrations. Thus, details have increased even further compared to previous programs. These are positive practices that not only provide convenience to teachers during the implementation process but also contribute to uniformity in practice.

The 2024 Turkish Language Curriculum offers a more detailed and comprehensive structure regarding the general teaching-learning process compared to the 2019 program. This difference becomes evident with the increase in components added to the process. While the 2019 program lacked clear explanations regarding the functioning of the educational process, the 2024 program places the process within a more systematic framework. In the curriculum, elements such as conceptual skills, physical skills, dispositions, field skills, learning outcomes, content framework, cross-curricular components, teaching-learning experiences, teacher reflections, learning evidence, and differentiation activities are defined in detail. These components, handled within a holistic structure, constitute the fundamental dynamics of the teaching-learning process in the 2024 program.

In the 2024 Turkish Language Curriculum, great importance is attributed to treating skills for the correct and effective use of Turkish as a common goal across all courses. Additionally, prioritizing skills such as information, digital, financial, visual, cultural, citizenship, and data literacy is among the fundamental goals for individuals to adapt to the requirements of the era. In the final section of the 2024 PSTLC, exemplary forms have been provided to teachers regarding assessment and evaluation periods. Providing examples of checklists, rubrics, observation forms, and performance task evaluation forms is considered positive for teachers. This practice, which is beneficial for teachers who face challenges regarding exemplary forms, is also expected to prevent divergent implementations across different schools.

With the 2024 PSTLC, enrichment and support sections have been added under the differentiation framework. It is explained in the curriculum that enrichment and support content will not be included in textbooks but will only be provided as e-content, and these practices should be planned flexibly to meet the needs of different student groups in the classroom (MoNE, 2024b). These practices aim to provide students with unique experiences by considering their individual differences; thus, the teaching process is differentiated and enriched. This approach demonstrates that the curriculum is consistent with a student-centered and inclusive education philosophy.

Comparison of Learning Outcomes and Objectives

The expected educational qualities to be attained by students have been referred to by various names in consecutive curricula, such as target-behavior, objective, and learning outcome. While the 2019 TLTC prefers the term objective, the 2024 PSTLC utilizes the terms learning outcome and “process components.” In this section of the research, the 2019 TLTC objectives and the 2024 PSTLC learning outcomes are compared across primary school grades 1–4 based on skill areas and are presented in Figure 1.



Figure 1. Objectives and Learning Outcomes According to Skill Areas in Turkish Lessons in Primary School Grades 1–4

When Figure 1 is examined, it is observed that the number of learning outcomes in the 2024 PSTLC is higher than the number of objectives in the 2019 TLTC in all skill areas, except for 4th-grade reading. With the introduction of the 2024 PSTLC, an increase in learning outcomes was observed in the listening, speaking, reading, and writing skill areas for 1st grade; listening, speaking, reading, and writing for 2nd grade; listening, speaking, and writing for 3rd grade; and listening, speaking, and writing for 4th grade. Conversely, while the number of objectives and learning outcomes are equal in the 3rd-grade reading skill area, the number of learning outcomes decreased in the 4th-grade level. When evaluated generally, this situation has increased the educational tasks of teachers and students in terms of activities and practices. Furthermore, while the 2019 TLTC objectives show a more imbalanced distribution across skill areas, it is observed that learning outcomes in the 2024 PSTLC have a more balanced distribution. In addition to these, a significant increase is particularly evident in the speaking skill area across all grade levels. While a high density of objectives or learning outcomes is observed in the reading and writing skill areas in both programs, a similar density exists between the two programs specifically in the reading domain.

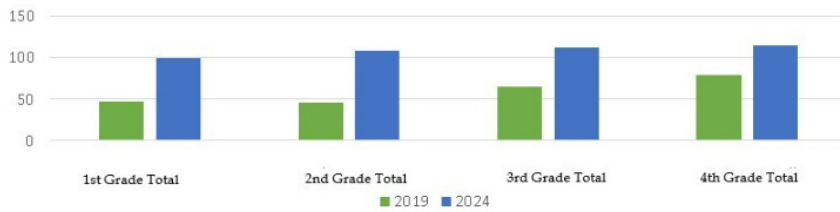


Figure 2. Total Numbers of Objectives and Learning Outcomes in Turkish Lessons for Primary School Grades 1–4

When Figure 2 is examined, it is observed that there are significant quantitative differences between the number of objectives in the 2019 TLTC and the number of learning outcomes in the 2024 PSTLC. Especially at the 1st and 2nd-grade levels, the number of learning outcomes has increased more than twofold. This presents a contradictory outlook to the statements by ministry officials, which are occasionally reflected in the public sphere, suggesting that the content has been reduced.

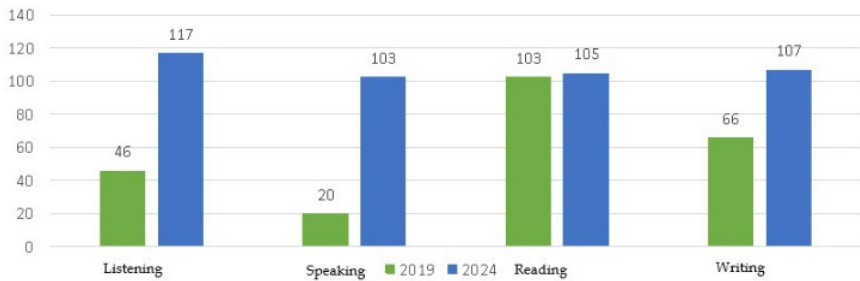


Figure 3. *Distribution of Objectives and Learning Outcomes in Turkish Lessons for Primary School Grades 1–4 According to Skill Areas*

When Figure 3 is examined, distinct differences are notable in the distribution of objectives and learning outcomes according to skill areas between the 2024 PSTLC and the 2019 TLTC. Accordingly, the skill areas in the 2024 program exhibit a more balanced appearance compared to previous programs. While the 2019 program focused more heavily on the reading skill area and included very little space for the speaking skill area, all skill areas in the 2024 program are divided into almost four equal parts, ensuring a more balanced distribution of learning outcomes. This situation is expected to contribute to achieving the goal of cultivating the individual in a holistic manner in the 2024 program.

Comparison of Themes

In this section, the relationship between the themes, the number of themes, and the grade levels of the 2019 TLTC and the 2024 PSTLC is revealed and presented in Table 1.

Table 1. Themes in Turkish Lessons for Primary School Grades 1–4 in the 2019 TLTC and 2024 PSTLC

No	2019 TLTC Themes	2024 PSTLC Themes
1	Virtues (Compulsory)	Our Good Behaviors (Grade 1)
2	Our National Culture (Compulsory)	From Mustafa Kemal to Atatürk (Grade 1)
3	The War of Independence and Atatürk (Compulsory)	Life Around Us (Grade 1)
4	Individual and Society (Elective)	Books as Our Companions (Grade 1)
5	Reading Culture (Elective)	Discovering Our Talents (Grade 1)
6	Communication (Elective)	Little Explorers (Grade 1)
7	Rights and Freedoms (Elective)	Traces of Our Ancestors (Grade 1)
8	Personal Development (Elective)	Aware of Our Responsibilities (Grade 1)
9	Science and Technology (Elective)	Existing with Our Values (Grade 2)
10	Health and Sports (Elective)	Atatürk and Children (Grade 2)
11	Time and Space (Elective)	What is Happening in Nature? (Grade 2)
12	Emotions (Elective)	Our Reading Adventure (Grade 2)
13	Nature and the Universe (Elective)	Recognizing Our Talents (Grade 2)
14	Art (Elective)	Inventor Child (Grade 2)
15	Citizenship (Elective)	Our Cultural Treasure (Grade 2)
16	Children's World (Elective)	Knowing Our Rights (Grade 2)
17		Living with Our Values (Grade 3)
18		Atatürk and Our Heroes (Grade 3)
19		Knowing Nature (Grade 3)
20		Our Knowledge Treasure (Grade 3)
21		Using Our Talents (Grade 3)
22		Science Journey (Grade 3)
23		Our National Culture (Grade 3)
24		Our Rights and Responsibilities (Grade 3)
25		Virtues (Grade 4)
26		The War of Independence and Atatürk (Grade 4)
27		Nature and Humans (Grade 4)
28		Our Library (Grade 4)
29		Developing Ourselves (Grade 4)
30		Science and Technology (Grade 4)
31		Our Heritage from Past to Future (Grade 4)
32		Democratic Life (Grade 4)

When Table 1 is examined, it is evident that there are differences in the number of themes between the curricula. The 2019 TLTC and the 2024 PSTLC differ in terms of themes, theme counts, and their inclusion in textbooks. In the 2019 program, the themes of “Virtues, Our National Culture, and the Turkish War of Independence and Atatürk” were selected as compulsory themes at all grade levels, while the other 13 themes were designated as elective themes. In all grade levels, a total of eight themes were covered, consisting of three compulsory and five elective themes. The selection of these elective themes from the 13 specified themes was left to the textbook authors. This situation may have led to discrepancies in ensuring uniformity in practice across the country. In the 2024 program, while the number of themes remains the same, it is observed that the practice of elective themes has been eliminated. Consequently, the possibility of textbook authors creating books with different themes has been removed, marking a significant step toward ensuring uniformity in practice. In the 2024 program, theme names have been specifically determined for all grade levels; therefore, distinct theme names exist for different grades. Additionally, the themes of “Virtues, Our National Culture, the Turkish War of Independence and Atatürk, and Science and Technology” were utilized as common themes in both the 2019 and 2024 programs. Furthermore, while there were 16 different themes in the 2019 program, it was determined that there are 32 different themes in the 2024 program.

Comparison of Text Types

Textbooks used in schools are structured according to the text types specified within the curricula. In this section, the similarities and differences regarding the text types to be included in textbooks within the 2019 TLTC and the 2024 PSTLC are addressed. Information regarding these text types is presented in Table 2.

Table 2. Text Types to be Included in Textbooks within the 2019 TLTC and the 2024 PSTLC

2019 TLTC	Grade	2024 PSTLC	Grade
Informative Texts		Informative Texts	
Memoir	2, 3, 4	Memoir	1, 2, 3, 4
Ephemera and Brochure	2, 3, 4	Brochure	1, 2, 3, 4
E-mail	3, 4	E-mail	3, 4
Diary	2, 3, 4	Diary	1, 2, 3, 4
News Text, Advertisement	2, 3, 4	News Text, Advertisement	1, 2, 3, 4
Guides	2, 3, 4	Guides	1, 2, 3, 4
Quotes	1, 2, 3, 4	Quotes	1, 2, 3, 4
Social Media Messages	4	Social Media Messages	1, 2, 3, 4
Postcard	2, 3, 4	Official Institutional Websites	2, 3, 4

-	-	Scientific Writings	2, 3, 4
-	-	Petition	3, 4
Narrative Texts		Narrative Texts	
Comics	1, 2, 3, 4	Comics	1, 2, 3, 4
Fable	1, 2, 3, 4	Fable	1, 2, 3, 4
Story (<i>Hikâye</i>)	1, 2, 3, 4	Story (<i>Öykü</i>)	1, 2, 3, 4
Fairy Tale, Legend, Epic	1, 2, 3, 4	Fairy Tale, Legend, Epic	1, 2, 3, 4
Cartoon/Caricature	1, 2, 3, 4	Cartoon/Caricature	1, 2, 3, 4
Humorous Anecdote	1, 2, 3, 4	Humorous Anecdote	1, 2, 3, 4
Novel	4	Novel	4
Theater/Play	1, 2, 3, 4	Theater/Play	1, 2, 3, 4
Poetry		Poetry	
Mani, Lullaby	1, 2, 3, 4	Mani, Lullaby	1, 2, 3, 4
Song, Folk Song	1, 2, 3, 4	Song, Folk Song	1, 2, 3, 4
Poem	1, 2, 3, 4	Poem	1, 2, 3, 4
Tongue Twister, Rhyme, Riddle	1, 2, 3, 4	Tongue Twister, Rhyme, Riddle	1, 2, 3, 4

When Table 2 is examined, it is evident that the two programs differ in certain text types. According to the table, the first notable issue is the changes in the usage of informative texts across grade levels. Accordingly, while only epigrams/quotes could be used at the 1st-grade level in the 2019 program; memoirs, brochures, news texts, advertisements, guides, diaries, and social media messages are also included at the 1st-grade level in the 2024 program. Furthermore, it was determined that ephemera and postcards are not present in the 2024 program, whereas official institutional websites and scientific writing types have been newly added. Although the postcard type is not included in the table regarding text types, it was found to be suggested as a “greeting card” within the teaching-learning practices. Additionally, the petition type, which was not present in the 2019 program at the primary school level, has been included in the 2024 program. It was determined that social media messages appeared only at the 4th-grade level in the 2019 program textbooks, while they are included across all primary school grade levels in the 2024 program. This situation can be attributed to the increase in social media usage from 2019 to 2024 and the decreasing age of social media users. These decisions are considered significant in terms of ensuring that social media usage has a positive impact on students through the 2024 program. When narrative texts are examined, it is observed that there are no changes in the types and varieties of texts used across grade levels. Only the term *öykü* was preferred over *hikâye*. When poetry types are examined, no differences were found between the 2019 and 2024 programs.

Specific Goals

In this section, the differentiation and similarity status of the specific goals specified within the 2019 TLTC and the 2024 PSTLC are addressed. The specific goals within both curricula are provided in Table 3.

Table 3. Specific goals within the 2019 TLTC and the 2024 PSTLC

2019 TLTC specific goals	2019 TLTC specific goals
With the Turkish Language Teaching Curriculum, it is aimed for students to:	With the Primary School Turkish Language Teaching Curriculum, students are aimed to:
1. Develop listening/viewing, speaking, reading, and writing skills.	1. Acquire early literacy skills.
2. Ensure the conscious, correct, and careful use of Turkish in accordance with the rules of speaking and writing.	2. Develop positive attitudes toward reading and writing.
3. Reach language pleasure and awareness by enriching their vocabulary based on what they read and listen to/view; and to develop their world of emotions, thoughts, and imagination.	3. Acquire basic language skills of a nature that will facilitate their academic and social lives.
4. Acquire the love and habit of reading and writing.	4. Develop the four fundamental language skills (listening/viewing, speaking, reading, and writing).
5. Express their feelings, thoughts, and views or theses on a subject effectively and understandably in both oral and written forms.	5. Reach language awareness and pleasure by using Turkish consciously, correctly, effectively, and productively.
6. Develop skills for researching, discovering, interpreting, and mentally constructing information.	6. Enrich their vocabularies.
7. Develop skills for accessing, organizing, questioning, using, and producing information from printed materials and multimedia sources.	7. Develop language skills holistically within the context of values, dispositions, and other skills.
8. Comprehend what they read and evaluate and question it from a critical perspective.	8. Develop the four fundamental language skills by utilizing their knowledge and experience.
9. Give importance to national, spiritual, moral, historical, cultural, and social values; and to strengthen their national feelings and thoughts.	9. Develop the skill of accessing, organizing, and using information by questioning its source and accuracy.
10. Recognize and adopt aesthetic and artistic values through works belonging to Turkish and world culture and art.	10. Internalize national, spiritual, moral, historical, cultural, and social values.
	11. Strengthen their national feelings and thoughts.
	12. Recognize and adopt aesthetic and artistic values through works of Turkish and world culture and art.

When Table 3 is examined, it is observed that the specific goals differ between the two programs. Although the number of specific goals has increased in the 2024 program, it was determined that longer expressions were used in the 2019 program. While the specific goals are similar across both programs, different phrasings

have been employed. For instance, the expression “developing listening/viewing, speaking, reading, and writing skills” in the 2019 program is stated as “developing the four fundamental language skills (listening/viewing, speaking, reading, and writing)” in the 2024 program. Consequently, although the number of objectives and their phrasing have changed, they are observed to be largely similar in terms of scope.

Comparison of the Number of Signatures

In the context of textbook and workbook pages, every 16 pages is referred to as a “signature” (*forma*). These are created considering the standards of A4 paper size. Table 4 provides the number of signatures and the dimensions of primary school textbooks for the 2019 TLTC and the 2024 PSTLC separately.

Table 4. *Number of Signatures and Dimensions of 2019 TLTC and 2024 PSTLC Textbooks*

Courses	2019 TLTC		2024 PSTLC	
	Number of Signatures	Dimensions	Number of Signatures	Dimensions
Initial Literacy Book	13	19,5 cm ve 27,5 cm	28-30	19,5 cm ve 27,5 cm
Turkish Course Grade 1	10	19,5 cm ve 27,5 cm	20-22	19,5 cm ve 27,5 cm
Turkish Course Grade 2	20	19,5 cm ve 27,5 cm	20-22	19,5 cm ve 27,5 cm
Turkish Course Grade 3	20	19,5 cm ve 27,5 cm	20-22	19,5 cm ve 27,5 cm
Turkish Course Grade 4	17	19,5 cm ve 27,5 cm	20-22	19,5 cm ve 27,5 cm

When Table 4 is examined, it is observed that the number of signatures has become more balanced with the 2024 program. There has been no change in dimensions. The number of signatures has more than doubled, especially in the initial literacy book. The increase in the number of activities for initial literacy instruction has been particularly effective in this increase. In its current form, the initial literacy book has reached a total of 471 pages across two volumes. The 1st-grade Turkish textbook also showed a twofold increase in the number of signatures. It is anticipated that the need for supplementary resources for teachers will decrease as the number of signatures in both the initial literacy book and the 1st-grade Turkish textbook increases. While the Turkish textbooks for the 2nd and 3rd-grade levels remain approximately similar in both programs, an increase is observed at the 4th-grade level with the 2024 program.

Comparison of the Stages of Initial Literacy Instruction

In this section, the stages of initial literacy instruction are addressed, and similarities, differences, and innovations are revealed. Table 5 provides the stages of initial literacy instruction within the 2019 TLTC and the 2024 PSTLC.

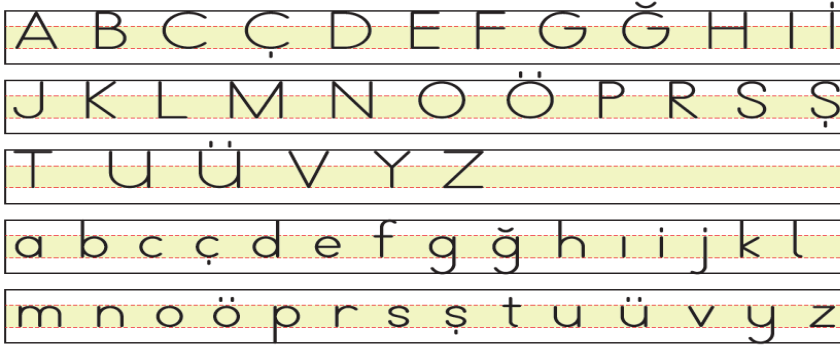
Table 5. *Stages of Initial Literacy Instruction in the 2019 TLTC and 2024 PSTLC*

İlkokuma yazma öğretimi aşamaları	
2019 TLTC	2024 PSTLC
1. Preparation for initial literacy	1) Preparation for initial literacy
a) Listening training studies	a) Listening training studies
b) Exercises for developing finger, hand, and arm muscles	b) Correct breathing exercises
c) Coloring and line work	c) Exercises for developing finger, hand, and arm muscles
2) Starting and progressing in initial literacy	ç) Pen holding, coloring, and line work
a) Feeling, recognizing, and distinguishing the sound	d) Hand-eye coordination studies
b) Reading and writing the letter	2) Starting and progressing in initial literacy
c) Forming syllables from letters, words from syllables, and sentences from words	a) Sound instruction
d) Text reading	b) Reading and writing the letter
3) Independent reading and writing	c) Forming syllables from letters, words from syllables, and sentences from words
	ç) Text reading
	3) Independent reading and writing

When Table 5 is examined, it is observed that there are not many changes between the two programs, except for the preparation stages for initial literacy. With the 2024 program, the expressions “Correct breathing exercises” and “Hand-eye coordination studies” have been added. Specifically, the inclusion of explanations regarding correct breathing for the first time in the program is a new regulation. Furthermore, with these new expressions, the explanations in the 2024 program have been expanded both visually and in writing. This situation is quite significant for teacher guidance. It ensures that situations that cannot be understood through written explanations alone are explained visually. Apart from these, the first item in the starting and progressing stage of initial literacy in the 2019 program, “feeling, recognizing, and distinguishing the sound,” is expressed as “sound instruction” in the 2024 program. Additionally, during the itemization of the stages, the letter «ç,» which was not used in the 2019 program, was utilized in the 2024 program. This is considered a correct practice in terms of the use of Turkish characters.

Comparison of Letters, Letter Groups, and the Writing Notebooks to be Used

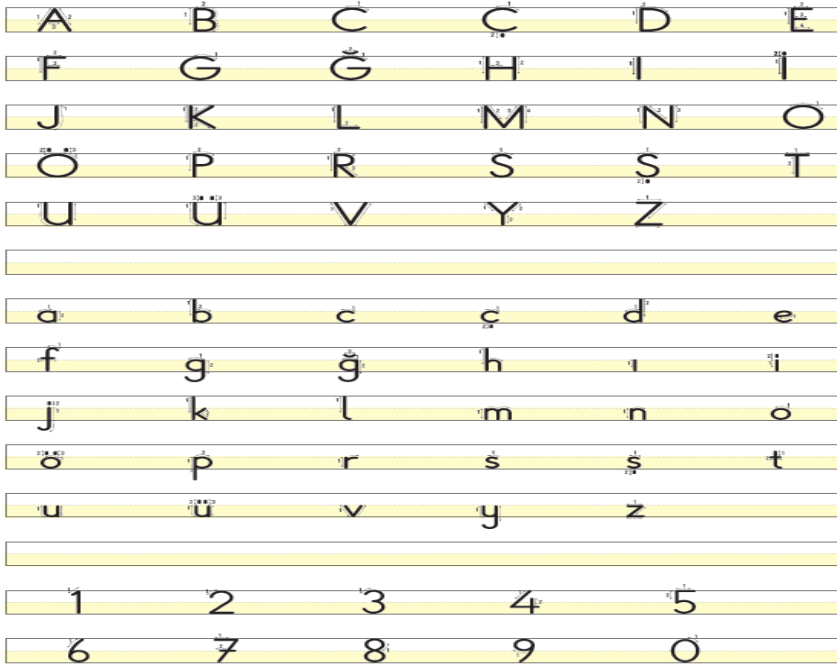
In both the 2019 TLTC and the 2024 PSTLC, it has been decided that initial literacy instruction will be conducted according to the sound-based initial literacy instruction method. Information regarding the letters used in initial literacy instruction for the 2019 program is provided in Visual 1, and for the 2024 program in Visual 2.



Şekil 1. TTKB Dik Temel Harfler

Visual 1. Letters in the 2019 TLTC

When Visual 1 is examined, it is observed that the writing of uppercase and lowercase letters within a notebook consisting of four lines and three spaces is given in alphabetical order. In Visual 2, the letters and numbers of the 2024 PSTLC are provided.



Şekil 2: Harflerin, rakamların formu ve yazım yönleri

Visual 2. Letters in the 2024 PSTLC

When Visual 2 is examined, it is evident that the 2024 program provides a more detailed representation compared to the 2019 program. The starting points and writing directions of the letters and numbers are clearly shown. This situation may prevent differentiation among teachers during the instruction process and ensure uniformity in practice. Additionally, a notebook structure consisting of three lines and two spaces is noteworthy. Furthermore, the representation of numbers, which was not present in the 2019 program, is included. Information regarding the initial literacy notebooks used in the 2024 PSTLC and the 2019 TLTC is provided in Visual 3.



Visual 3. Information Regarding the Initial Literacy Notebooks Used in the 2024 PSTLC and the 2019 TLTC

When Visual 3 is examined, it is seen that the writing notebooks used in the 2019 and 2024 programs differ. While a notebook with four lines and three spaces was used in initial literacy instruction in the 2019 program, it was decided to use a notebook with three lines and two spaces in the 2024 program. According to the 2019 program, writing notebooks should have a 4/5/4 ratio and a width of at least 1.3 cm.

In the 2024 program, while the row spacing is 1 cm wide, the horizontal dashed guide line is separated exactly in the middle. Furthermore, the space between two line systems should be 1 cm. In the 2024 program, the line system in which especially lowercase letters will be placed is highlighted with a different color, and the parts of the letters such as descenders (tails) correspond to the 1 cm space. In both programs, the middle lines are dashed lines.

The sound-based initial literacy instruction method progresses by creating letter groups. The letter groups have also undergone changes in the 2019 and 2024 programs

Tablo 6. *Letter Groups Formed in the 2019 TLTC and 2024 PSTLC*

Letter Groups	2019 TLTC	2024 PSTLC
Group 1	e, l, a, k, i, n	a, n, e, t, i, l
Group 2	o, m, u, t, ü, y	o, k, u, r, ı, m
Group 3	ö, r, ı, d, s, b	ü, s, ö, y, d, z
Group 4	z, ç, ş, g, c, p	ç, b, g, c, ş
Group 5	h, v, ğ, f, j	p, h, v, ğ, f, j

When Table 6 is examined, it is observed that while the number of letter groups remains the same in the new program compared to the 2019 program, the letters within the groups have largely changed. It is known that this situation directly affects the first learned sounds, syllables, words, and sentences. While the first learned word in the 2019 program was “el” (hand), the first learned word in the 2024 program is “an” (moment). In the 2024 program, it is stated that frequency of use, ease of pronunciation, word production, writing ease, and the sounds and simplicity of letters were taken into account when forming the letter groups. There is no such explanation regarding the formation of letter groups in the 2019 program. Furthermore, while no specific duration was specified for teaching the letter groups in the 2019 program, the 2024 program suggests allocating six weeks for the first group, four weeks for the second group, and two weeks each for the third, fourth, and fifth groups. However, it is also emphasized that individual differences due to reasons such as absenteeism or illness should be taken into consideration.

Instructional Similarities and Differences in Initial Literacy Instruction

Some instructional differences have emerged between the 2019 TLTC and the 2024 PSTLC in initial literacy. However, there are also practices that remain unchanged.

Table 7. *Similarities and Differences in Initial Literacy Instruction Practices in the 2019 and 2024 Curricula*

Instructional Practices	
2019 TLTC	2024 PSTLC
The writing of the uppercase letter should be shown first, followed immediately by the lowercase letter with their directions.	In the letter writing stage, the lowercase form of the letter should be written first, followed by the uppercase form, according to specified principles.*
As progress is made with letters, closed syllables should always be reached first, followed by open syllables.	As new letters are introduced, closed syllables should always be reached first, followed by open syllables.

Visuals should not be used in place of words whose reading and writing have not yet been taught when forming sentences.	Visuals should not be used in place of words containing letters whose reading and writing have not yet been taught when forming sentences.
-	Syllables and words should not be written in different colors as this causes the student to read syllable-by-syllable in words reached by combining syllables and sentences formed by combining words.*
The use of uppercase letters should be emphasized at the beginning of sentences, in proper nouns, and in titles.	The use of the uppercase form of the letter should be emphasized at the beginning of sentences, in proper nouns, and in titles.
Punctuation marks should be mentioned as the occasion arises.	Punctuation marks should be mentioned as the occasion arises. Common functions of punctuation marks should be addressed according to grade levels.
The question mark should be used when the first question sentence is formed.	The question mark should be used starting from the second letter group.*
The exclamation mark should be shown in the final letter group.	The exclamation mark should be shown in the final letter group.
The use of a hyphen should be shown when dividing words that do not fit at the end of a line into their syllables. Other uses should not be shown.	The use of a hyphen should be shown when dividing words that do not fit at the end of a line into their syllables. Other uses should not be shown.
The apostrophe should be shown only when separating suffixes added to proper nouns.	The apostrophe should be shown only when separating suffixes added to proper nouns.
Reinforcement activities should be conducted after the uses of punctuation marks are shown.	Reinforcement activities should be conducted after the uses of punctuation marks are shown.
Texts consisting of sentences that are not meaningful to the student should not be prepared or read. Tongue twisters, riddles, rhymes, manis, and lullabies are excluded from this scope.	Texts consisting of sentences that are not meaningful to the student should not be prepared or read. Tongue twisters, riddles, rhymes, manis, and lullabies are excluded from this scope.
-	Tools such as syllable charts that lead students to rote learning should not be used.*

When Table 7 is examined, the first striking difference occurs in letter writing. While letter writing was determined as the uppercase letter first and the lowercase letter immediately after in the 2019 program, the reverse was deemed appropriate in the 2024 program. With the 2024 program, the lowercase form of the letter is written first, followed immediately by the uppercase form according to specified principles. In the 2024 program, it is stated that words should not be written in different colors because this causes students to read syllable by syllable. Although there is no explanation regarding this in the 2019 program, and despite the known existence of words formed with different syllable colors in many resources, this situation has not been found appropriate with the 2024 program. While it was stated in the 2019 program that the question mark should be used with the first

question sentence, it is stated in the 2024 program that the question mark should be used while teaching the second letter group. Additionally, it is specified in the 2024 program that tools such as syllable charts should not be used on the grounds that they lead students to rote learning. No such explanation exists in the 2019 program.

DISCUSSION, CONCLUSION, AND SUGGESTIONS

In this section of the study, the results of the research conducted to reveal the similarities and differences between the 2019 TLTC and the 2024 PSTLC, prepared according to the Türkiye Century Maarif Model, are presented. The findings aim to evaluate the program and share the identified characteristics with educational stakeholders.

First, the 2024 program was examined in general terms, and it was found that there was an increase in its dimensions and content compared to the 2019 program. It was observed that this increase brought about many changes, such as the number of signatures, activities, and pages. This change is similarly notable in the 2024 middle school Turkish language curriculum (Memiş & Kalyoncu, 2024). Considering the classroom teachers working in primary schools, it is evident that the content to be read, along with the curricula of different courses, spans a very wide range. It can be argued that this situation may make it difficult for classroom teachers to examine the curricula in depth and may even push them away from these programs. At the same time, it may cause teachers to approach the programs from only a superficial perspective and not focus enough on the details. Indeed, Yurdakal (2024) specified the page counts of the 2009, 2017, and 2019 programs in his study and stated that teachers might experience problems in reading the program in detail with such page volumes. Apart from these, both programs were prepared by taking individual differences into account for students and in accordance with constructivist principles. However, the 2024 program has developed explanations by making more detailed and concrete suggestions and has been presented as a more detailed guide for teachers (Kaya & Aydın, 2024).

One of the relatively radical changes with the 2024 program is the expression “learning outcomes.” While it was expressed as an “objective” in the 2019 program, it has been used as “learning outcomes” in the 2024 program. The program advocates that learning outcomes emerge as a result of learning experiences. Based on this expression, when the outcomes related to learning areas are considered, the view that the 2024 program is a learning-oriented program is put forward (Kaya & Aydın, 2024). Compared to the 2019 program, the number of learning outcomes has increased in the 2024 program. Specifically, an increase in learning outcomes was detected at the 1st and 2nd-grade levels. This finding indicates that the responsibilities of both teachers and students regarding the teaching-learning processes have

significantly increased in the early years of primary school. Furthermore, when looking at the primary school grade levels in the 2019 program in general, the reading skill area was more heavily focused on, and the speaking skill area found very little place, whereas in the 2024 program, all skill areas are divided into almost four equal parts, ensuring a completely balanced distribution of learning outcomes. It can be said that this situation is a more appropriate choice for achieving the goal of cultivating the individual in a holistic manner in the 2024 program (MoNE, 2024a).

The renewed program has also brought changes in the processing of themes. In the 2019 program, a total of eight themes—three compulsory and five elective—were covered at each grade level. The determination of the themes to be covered from among the 13 elective themes was left to the textbook authors. This situation may lead to discrepancies in ensuring uniformity in practice across the country. In the 2024 program, while the number of themes remains the same, it is observed that elective themes have been eliminated. Consequently, the situation where textbook authors create books with different themes has been removed, and a significant step has been taken toward ensuring uniformity in practice. In the 2024 program, theme names have been specifically determined for all grade levels. MoNE has switched to the compulsory theme practice in this regard, as was the case in the 2015 program (MoNE, 2017). According to Memiş and Kalyoncu (2024), this situation has both positive and negative aspects. According to the researchers, the positive aspect is the consistency of the education provided along with the provision of the equal right to education for students. The negative aspect is the thought that the different needs of students in different regions cannot be met with standard textbooks prepared according to this program.

According to the research results, the specific goals in both programs are similar but utilized with different phrasings. For instance, the expression “developing listening/viewing, speaking, reading, and writing skills” in the 2019 program is stated as “developing the four fundamental language skills (listening/viewing, speaking, reading, and writing)” in the 2024 program. Consequently, although the number of specific goals (2019: 10, 2024: 12) and their phrasings have changed, they are observed to be largely similar in terms of content.

It was observed that the number of signatures in the 2024 program has changed compared to the 2019 program, while no change occurred in dimensions. The number of signatures has more than doubled, especially in the initial literacy book. This increase can be attributed to the rise in the number of activities for initial literacy instruction and the expansion of the scope of these activities. The initial literacy book has reached a total of 471 pages across two volumes. The 1st-grade Turkish textbook also showed a twofold increase in the number of signatures. It is anticipated that the need for teachers to seek supplementary resources will decrease as

the number of signatures in both the initial literacy book and the 1st-grade Turkish textbook increases. The fact that teachers found the initial literacy books insufficient in previous years mostly led them to turn to supplementary resources, which created additional costs for parents (Karaman & Yılar, 2024). It can be considered that the increase in the number of signatures will serve to eliminate or reduce this need. Furthermore, while the Turkish textbooks for the 2nd and 3rd-grade levels remain approximately similar in both programs, an increase was observed at the 4th-grade level with the 2024 program. According to Babayiğit and Erkuş (2017), teachers stated that it is difficult to achieve literacy with the resources provided by MoNE, and that the resources were insufficient and “empty.” With the 2024 program, it is possible to say that steps have been taken to meet the needs of teachers in this regard by increasing the content of the books and the number of activities.

No significant changes occurred in the stages of initial literacy instruction between the 2019 and 2024 programs. In both programs, the sound-based initial literacy instruction method was used for teaching reading and writing. As a difference in the 2024 program, components for ensuring hand-eye coordination and correct breathing were added to the preparation stage for initial literacy. Additionally, the detailed explanations present throughout the program are also seen in the preparation stage and are supported by illustrated descriptions. Correct breathing during oral reading is considered important (Yurdakal, 2024). For this reason, these innovations and explanations are evaluated as positive for both students and teachers. Furthermore, the stages in initial literacy resemble the stages in children’s development (Gunning, 1996). Initial literacy instruction stages progress from simple to complex, from sound to sentence, just like the development of children. Considering the pioneering role of teachers in achieving initial literacy goals, the importance of the explanations provided for students is evident.

In the 2024 program, compared to the 2019 program, the representation of letters is presented in a more detailed and visually descriptive manner. The starting points and writing directions of letters and numbers are clearly specified. This is expected to reduce implementation differences among teachers, establish a standard teaching approach, and contribute to ensuring uniformity in practice. While a notebook with four lines and three spaces was used in initial literacy instruction in the 2019 program, it was decided to use a notebook with three lines and two spaces in the 2024 program. It is thought that with these new writing notebooks, the similarity to standard lined notebooks has increased, which may help students adapt more easily to the transition process. However, it can also be considered that students who struggle with writing letters that exceed the lines may encounter problems such as overlapping letters and deterioration of legibility, and they may face difficulties in managing these issues.

With the new program, although the number of letter groups from the 2019 program has been maintained, the letters within the groups have changed significantly. It is known that this change directly affects the first sounds, syllables, words, and sentences that students learn. Accordingly, it can be stated that the learning experiences at the beginning of the literacy process may also differ. While the first word learned in the 2019 program was “el” (hand), the first word learned in the 2024 program is “an” (moment). It is thought that this situation may bring about problems in the concretization of the first learned syllables and words (Yurdakal, 2024). Sağırılı and Atik (2022) determined in their study that teachers thought the letter “k” should not be in the first group because it can be challenging for some students, while it is important for the letter “t” to be in the first group due to its ease of comprehension. Furthermore, studies have indicated that because the letters “b” and “d,” as well as “m” and “n,” are frequently confused, they should not be in the same group and should not be taught consecutively (Başar & Tanış Gürbüz, 2020; Ekici Calın, 2019; Özcan & Özcan, 2016). The 2024 program appears to align with this situation; however, the 2019 program does not comply with these explanations, except for having “m” and “n” in separate groups. With this structure of letter groups, the 2024 program seems to harmonize with teacher opinions. In the 2024 program, it is stated that frequency of use, ease of pronunciation, word production, writing ease, and the sounds and simplicity of letters were taken into account when forming the letter groups. No such explanation exists in the 2019 program regarding the formation of letter groups. This suggests that there may have been problems regarding these criteria in the previous period’s letter groups. Additionally, while the 2019 program did not specify a duration for teaching the letter groups, the 2024 program suggests six weeks for the first group, four weeks for the second, and two weeks each for the third, fourth, and fifth groups. Additionally, it is stated that individual differences due to factors such as absenteeism or illness should be taken into consideration. Since all classrooms, from city centers to villages and from multi-grade classrooms to regular ones, differ in many ways, the absence of time-related mandates and the emphasis on individual differences are seen as positive. It is expected that teachers will plan initial literacy instruction in the most appropriate way by considering the differences among students, teachers, and learning environments.

Regarding the instructional practices in the initial literacy section of the 2024 program, the first striking difference occurs in letter writing. While letter writing was determined as the uppercase letter first and the lowercase letter immediately after in the 2019 program, the reverse was deemed appropriate in the 2024 program. With the 2024 program, the lowercase form of the letter is written first, followed immediately by the uppercase form according to specified principles. However, although it is a very detailed program in general, no scientific explanation has been provided regarding this change. Yurdakal (2024) emphasized that there is a change in almost every program update on this subject, yet a scientific explanation

remains absent. In the 2024 program, it is specified that words should not be written in different colors as this causes students to read syllable-by-syllable. Although there was no explanation regarding this in the 2019 program, and despite the known existence of words formed with different syllable colors in many resources, this situation has not been found appropriate with the 2024 program. While it was stated in the 2019 program that the question mark should be used with the first question sentence, it is stated in the 2024 program that the question mark should be used while teaching the second letter group. In the 2024 program, it is explicitly stated that tools such as syllable charts should not be used on the grounds that they lead students to rote learning. In contrast, there is no such explanation in the 2019 program. Attempting to keep students away from rote learning is evaluated as a practice compatible with the fundamental principles of the constructivist approach. In this context, the aim is to transform students from individuals who merely memorize into individuals who make sense of information and develop in a holistic manner. These expressions are common to both programs; however, their expression as a learning goal in written language does not guarantee that the expected results will be achieved in the implementation process. It should not be ignored that the formal learning goals defined on paper gain meaning and are put into practice only through the implementations of teachers.

In conclusion, the 2019 TLTC was developed based on a constructivist approach, possesses a skill-oriented structure, and is limited to the four fundamental language skills. Adopting process-based assessment and evaluation methods, the program has simple and understandable content covering all levels from grades 1 to 8. The 2024 TLTC, while sharing common aspects with the previous program, also possesses several differences. It is observed that the 2024 program has a more comprehensive and detailed structure compared to the previous program. Implementation principles, learning experiences, and expected outcomes are handled in more detail in the Turkish course; additionally, enrichment and support sections have been included in the program under the differentiation framework in addition to core skills. Furthermore, themes are presented in detail and their contents have been determined. In addition to this, out-of-school learning activities are included to support students' language development in different environments. Assessment and evaluation include task-oriented approaches in addition to being process-oriented, thus evaluating student achievements more comprehensively. Qualities that will contribute to the multidimensional development of students have been added by ensuring cross-curricular integration. With all these features, it can be stated that the 2024 program has a richer, more detailed, and more holistic structure than the previous program.

In line with the findings obtained in the research, the following suggestions are presented:

- Changes such as the writing of uppercase letters, significant alterations in letter groups, and the increase in the number of signatures can be supported with additional scientific explanations.
- Studies can be conducted to examine the impact of the increase in learning outcomes on teacher workload.
- Research can be carried out regarding the effectiveness of differentiation and support practices within the program for students with special needs.
- The program incorporates out-of-school learning activities; however, it remains unclear how these activities will be implemented under various school and regional conditions. Planning should be addressed regarding how these activities will be executed, particularly in rural areas or regions with limited resources.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare that there is no personal or financial conflict of interest among the authors within the scope of this study.

AUTHOR CONTRIBUTION

Study Design: HK(50%), İK(50%)

Data Collection: HK(50%), İK(50%)

Statistical Analysis: HK(50%), İK(50%)

Manuscript Preparation: HK(50%), İK(50%)

REFERENCES

- Altunkaya, H. (2010). *Eski ve yeni II. kademe Türkçe dersi öğretim programları ve ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Altunkeser, F., & Coşkun, İ. (2018). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114-135.
- Atik S. & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-607.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(28), 41-66.
- Babayigit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284. <https://doi.org/10.17556/erziefd.334982>
- Bağcı Ayrancı, B., & Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7).
- Balcı, A., Coşkun, E., & Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), s.1-13.
- Başar, M., & Tanış-Gürbüz, H. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.35233/oyea.666563>
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 10/15 (137-158).
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

- Büyükköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. (2008). *Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi*. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed) içinde Öğretim ilke ve yöntemleri (s. 132-178). Pegem Akademi.
- Duman, B. (2004). İlköğretim Türkçe programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Konya ve Muğla örneklerinin karşılaştırılması). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), s. 85-108.
- Ekici Calın, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Gül Yayınevi.
- Gunning, T. G. (1996). *Creating reading instruction for all children*. Allyn and Bacon, Order Processing, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.
- Gündoğdu, A. E. (2012). Türkçe dersi öğretim programının kavram öğretimi açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), s. 31-44.
- İşeri, K., & Baştuğ, M. (2024). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(13), 17-35.
- Karadağ, Ö. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), s. 423-436.
- Karaman, H., & Yılar, Ö. (2024). İlkokullarda ücretsiz olarak dağıtılan yardımcı kaynak kitaplar ile ilgili öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(3), 1163-1179.
- Kaya, M., & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2015). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2024b). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1,2,3 ve 4. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Memiş, M., & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2).
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: JB Printing.
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü Basımevi.
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1): 87-97.
- Özcan, A.F., & Özcan, A. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103. doi: 10.17336/igusb.61470
- Özenç, E. G. (2018). 2015 ile 2017 ilkököl Türkçe öğretim programının karşılaştırılması olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-50.
- Sağırlı, M., & Atık, U. (2022). Öğretmen görüşlerine göre ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 376-389.
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *TÜBAR-XII*, s. 28.
- Temizyürek F. & Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okullar Türkçe programları*. Nobel Akademik yayıncılık.
- Ünal, S., Coştu, B., & Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), s. 183-202.
- Ünsal, H. (2018). Yeni ortaokul Türkçe 5. sınıf öğretim programının eski öğretim programıyla karşılaştırılması. R. Şahin Allahverdi vd. (ed), *II. Uluslararası Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Sempozyumu* (s. 127-141) içinde. Berikan Yayınevi.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), s. 477-516.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi (Journal of Primary Education)*, 24, 76-88.





Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

An Examination of Social Studies Teachers' Curriculum Literacy Levels

Murat Bayram YILAR¹, Yıldırım KARADAĞ²

¹Ondokuz Mayıs Üniversitesi
· bayram.yilar@omu.edu.tr · ORCID > 0000-0001-5889-3372

²Süleyman Demirel Üniversitesi
· yildiraykaradag@sdu.edu.tr · ORCID > 0000-0002-0336-7815

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 30 Ağustos/August 2025

Kabul Tarihi/Accepted: 14 Mayıs/May 2026

Yıl/Year: 2026 | **Cilt-Volume:** 45 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 55-94

Atıf/Cite as: Yılar, M. B., Karadağ, Y. "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi - An Examination of Social Studies Teachers' Curriculum Literacy Levels" Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 45(1), June 2026: 55-94.

Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Murat Bayram YILAR

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini cinsiyet, mesleki hizmet yılı, okul türü ve görev yeri değişkenleri açısından incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubu, Samsun ilinin Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ilçelerinde görev yapan ve çalışmaya katılım göstermeye istekli 135 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Söz konusu katılımcı grubun belirlenmesi sürecinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere “Kişisel Bilgi Formu” ve “Program Okuryazarlığı Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizi için betimsel istatistikler, gruplar arası karşılaştırmalar için ise non-parametrik tekniklerden Mann-Whitney U testi ile Kruskal-Wallis testine başvurulmuştur. Elde edilen araştırma bulguları, genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin “program bilgisi”, “planlama” ve “uygulama” alt boyutlarına ilişkin algıları yüksek ve büyük ölçüde benzerlik göstermekle birlikte cinsiyet ve okul türü değişkenleri bağlamında sınırlı da olsa anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından sadece “planlama” alt boyutunda kadınlar lehine; okul türü değişkeni açısından ise sadece “uygulama” alt boyutunda istatistiksek olarak özel okul öğretmenlerinin lehine anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Hizmet yılı ve görev yeri değişkenine göre bazı farklılıklar bulunsa da bunların anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmanın sonunda bazı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Program okuryazarlığı, Öğretim programı, Sosyal bilgiler öğretmeni.



AN EXAMINATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' CURRICULUM LITERACY LEVELS

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine social studies teachers' curriculum literacy levels in terms of gender, years of professional service, school type, and place of employment. The survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The research group consisted of 135 social studies teachers working in the districts of Atakum, Canik, İlkadım, and Tekkeköy in the province of Samsun who

were willing to participate in the study. Maximum diversity sampling, one of the purposive sampling methods, was preferred in the process of determining the participant group. The “Personal Information Form” and the “Curriculum Literacy Scale” were administered to the teachers as data collection tools. Descriptive statistics were used for data analysis, while the Mann-Whitney U test and the Kruskal-Wallis test, which are non-parametric techniques, were used for intergroup comparisons. The research findings generally reveal that social studies teachers have high levels of curriculum literacy. According to the research results, teachers’ perceptions of the sub-dimensions of “curriculum knowledge,” “planning,” and “implementation” are high and largely similar but limited yet significant differences were found in the context of gender and school type variables. In terms of the gender variable, statistically significant differences were found only in the “planning” sub-dimension in favor of women; in terms of the school type variable, statistically significant differences were found only in the “implementation” sub-dimension in favor of private school teachers. Although some differences were found according to the variables of years of service and place of work, these were determined to be not statistically significant. Based on these results, some recommendations were made at the end of the study.

Keywords: Curriculum literacy, Curriculum, Social studies teacher.



GİRİŞ

Okuryazarlık, geleneksel bakış açısıyla bireylerin yazılı metinleri okuyup anlayabilmelerini ve yazılı olarak kaleme alabilmelerini sağlayan temel bir beceri olarak görülmekteydi. Ancak dijital teknolojilerin yaygınlaşması ve bilgiye erişim hızının artması sonucunda yaşanan toplumsal ihtiyaçlar kavramın sınırlarının genişlemesine katkı sağlamıştır. Okuryazarlık, günümüzde medya, finans, sağlık, bilim ve teknoloji gibi farklı alanları da kapsayan çok boyutlu bir yapıya erişmiştir. Özellikle medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık ve bilimsel okuryazarlık gibi alt kategoriler, bireylerin çeşitli alanlardaki bilgilere eleştirel ve bilinçli bir şekilde erişmesini, analiz etmesini ve kullanmasını gerekli kılmaktadır. Okuryazarlığın kapsamı genişledikçe, bireysel ve toplumsal gelişim açısından taşıdığı önem de artmıştır.

Kavramsal sınırları değişen okuryazarlık, günümüzde bireyin bilgi ile kurduğu ilişkiyi dönüştüren bir yetkinlik olarak ele alınmaktadır. Artık bireylerin yalnızca bilgiye erişmesi yeterli görülmemekte, aynı zamanda edindikleri bilgiyi etkili bir şekilde kullanmaları, eleştirel bir süzgeçten geçirmeleri ve toplumsal yaşamda uygulamaları beklenmektedir (Snarely ve Cooper, 1997). Bu bağlamda, okuryazarlık “yaşam boyunca iletişim kurma aracı olarak bilgiyi kullanabilme, yorumlama, yaratma, dijital dünya ile günlük hayat arasında dengeyi sağlayabilme gibi temel

bir beceri şemsiyesi” olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024, s.4). Ayrıca okuryazarlık, bireyin karşılaştığı her iletiyi yeniden anlamlandırma, değerlendirme ve inşa etme yetkinlikleri aracılığıyla gerçekleşen, geliştirilebilir bir beceri olarak da ifade edilebilir (Kurudayıoğlu ve Tüznel, 2010). Bilginin bireyin düşünce ve davranışlarına yansımaları, edinilen bilginin gündelik ve mesleki yaşamda etkin şekilde kullanılması da okuryazarlık sürecinin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır (Önal, 2010). Bireyin sahip olduğu bilgi ve becerileri yaşantısına aktarabilmesi, okuryazarlığın işlevsel boyutunu ortaya koymakta ve bireysel ile toplumsal gelişim açısından kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Okuryazarlık kavramının dijitalleşme, bilgi teknolojilerinin yaygın kullanımı ve bilgiye erişim yollarının çeşitlenmesi gibi dinamiklerle daha da karmaşık hale gelmesi, eğitim alanında da bu kavrama yönelik vurgunun artmasına neden olmuştur. Bu doğrultuda öğretim programlarının etkili şekilde uygulanmasını, değerlendirilmesini ve geliştirilmesini sağlayan program okuryazarlığı kavramı, eğitimde kaliteyi artıran temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır.

Program okuryazarlığının literatürde farklı şekillerde tanımlanan ve kapsamı üzerine tam bir uzlaşma sağlanamayan bir kavram olduğu söylenebilir. Örneğin Ariav (1991) program okuryazarlığını başlangıç ve ileri düzey olmak üzere iki kategoriye ayırmaktadır. Başlangıç düzeyi, öğretim programına uygun materyallerin belirlenmesi, eğitim ortamına uyarlanması ve değerlendirilmesini içerirken; ileri düzey, program geliştirme yaklaşımlarına ve bu süreçte dikkate alınması gereken değişkenlere hâkim olmayı gerektirmektedir. Benzer şekilde Akyıldız (2020) program okuryazarlığını, öğretim programlarının anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik temel bir bilgi ve beceri alanı olarak ele almaktadır. Erdamar (2020) ise öğretim programını bütüncül bir yaklaşımla kavrayarak analiz etme, yorumlama ve en yüksek öğrenme çıktıları sağlayacak şekilde uygulama becerisine sahip olma biçiminde vurgulamaktadır. Literatürdeki çeşitli tanımlar incelendiğinde, program okuryazarlığının eğitim programlarını anlamakla sınırlı olmadığı, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve uygulamaya yönelik stratejiler geliştirme yeterliliğini de kapsadığı söylenebilir.

Program okuryazarlığını daha iyi kavrayabilmek adına, kavramın hangi boyutlar üzerinden ele alındığı detaylandırılmalıdır. Literatürde farklı boyutlarda ele alınan bu kavram, öğretmenlerin eğitim programlarıyla etkileşim biçimlerini anlamlandırmalarına ve ders içeriklerini bu doğrultuda düzenlemelerine olanak tanımaktadır. Bolat (2017) öğretmenler ve öğretmen adayları için program okuryazarlığının yeterliklerini hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört boyutta açıklamıştır. Hedef boyutu, hedef davranışının anlatmak istediğini anlama, davranışın hedef boyutu ayırt edebilme, hedeflerin sınırlılıklarını ve birbiriyle ilgili tutarlılıklarını belirleme, öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilme gibi yeterlikleri içermektedir. İçerik boyutu, hedefe uygun içerik seçebilme, oluşturma, tasarlama, zenginleştirme ve içeriğin öğrenci seviyesi ve he-

defle ilişkili olmasını tespit edebilme gibi yeterlikleri kapsamaktadır. Öğrenme-öğretme süreçleri boyutu, hedefe uygun öğretim yöntem, teknik, materyal ve etkinlik belirleme, seçebilme ve tasarlayabilme yeterlikleri içermektedir. Ölçme ve değerlendirme boyutu ise hedefe uygun ölçme ve değerlendirme yöntemi seçebilme, ölçme araçlarını okuyabilme ve oluşturma gibi yeterlikleri ele almaktadır. Aslan (2018) ise program okuryazarlığını, program bilgisi, planlama ve uygulama olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Program bilgisi boyutu, program ve amaçları hakkında bilgi sahibi olma, içeriğini anlama, programı takip etme; planlama boyutu, ders planı ve içerik hazırlama; uygulama boyutu ise sınıf içi uygulamaları, materyal ve etkinlik tasarımı ve uygun yöntem ve teknikleri kullanması gibi becerileri vurgulamaktadır.

Diğer bir çalışmada, Akyıldız (2020) program okuryazarlığını bilgi ve beceri ekseninde ele almıştır. Bilgi boyutu, öğretmenlerin programı anlama, uygulama ve değerlendirme süreçleriyle ilgili bilgileri edinmesini; beceri boyutu ise öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirmesi sürecinde öğretmenin becerilerini etkin bir biçimde kullanması ifade etmektedir. Akyıldız (2020), bu iki boyutun döngüsel bir süreç oluşturduğunu ve programın uygulanmasıyla süreklilik kazandığını vurgulamıştır. Yıldırım ve Dursun (2019) ise program okuryazarlığını, program bilgisi, beceri ve tutum olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Program bilgisi, programdaki kavramlar ve felsefe hakkında bilgi sahibi olunmasını; beceri boyutu, programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, yönetilmesini, rehberlik edilmesi sürecindeki gerekli becerileri; tutum boyutu ise programa yönelik destek, yardım, ihtiyaçları karşılama ve açıklama gibi yeterlikleri kapsamaktadır.

Farklı yaklaşımlar karşılaştırıldığında, program okuryazarlığının tüm modellerde öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretim sürecinin niteliği açısından önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Bilgi ve beceri boyutlarının ortak olarak vurgulanması, program okuryazarlığının yalnızca teorik bir kavrayışla sınırlı kalmaması gerektiğini, öğretmenlerin bunu etkili bir şekilde uygulamaya dönüştürebilmelerinin de önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin program bilgisine hâkim olmaları ve bunu etkili bir şekilde uygulamaları, öğretim sürecinin kalitesini artırmaya ve eğitimde sürekliliği sağlamaya yardımcı olacaktır.

Eğitim sisteminin başarısı, öğretmenlerin program bilgisi ve uygulama becerileri ile doğrudan ilişkilidir (Özer ve Acar, 2011). Öğretmenlerin programın hedeflerini, içeriğini, öğretim stratejilerini ve değerlendirme yöntemlerini kapsamlı bir şekilde kavraması, öğretim sürecinin verimliliğini artırmaktadır (Akyıldız, 2020; Kuyubaşoğlu, 2019). Ayrıca öğretim programların kümülatif etkisinin öğrenci başarısındaki etkisi, bu programların öğretmenler tarafından özümzenmesi önemli bir hale getirmektedir. Nitekim programın özümzenmesi, uygulama sürecindeki etkililiğini farklılaştırabilir (Kahramanoğlu, 2019). Bunun yanı sıra öğretmenlerin

program yönelik bilgisinin yüksek olması, müfredat değişikliklerine, ölçme-değerlendirme yeniliklerine ve eğitim politikalarındaki dönüşümlere daha hızlı uyum sağlayarak, öğretim süreçlerini güncel gereksinimlere göre düzenleyebilmelerine yardımcı olabilir (Fer, 2015; Oliva ve Gordon, 2018). Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitimdeki yeniliklere uyum sağlayarak öğretim süreçlerini öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlaması, çağdaş eğitim anlayışının temel unsurlarından biridir (Eren, 2010; Ogar ve Awhen, 2015). Özellikle dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu, disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi ve farklılaştırılmış öğretim modellerinin yaygınlaşması, öğretmenlerin program okuryazarlığını artırmayı zorunlu hale getirmektedir. Öte yandan öğretim programlarının çağdaş eğitim anlayışları ve ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmesi, öğretmenlerin bu süreçte etkin katılımıyla mümkün olmakta ve onların program okuryazarlığının yüksek olması, eğitim politikalarının yönlendirilmesine ve şekillendirilmesine önemli katkılar sunmaktadır (Crawley ve Salyer, 1995; Demirel, 2017; Steiner ve diğerleri, 2018).

Eğitim programlarının sürekli değişen toplumsal, ekonomik ve pedagojik dinamiklere uyum sağlaması gerekmektedir. Ancak bu değişimlerin etkili bir şekilde sınıf ortamına yansiyabilmesi, öğretmenlerin programları anlama, yorumlama ve uygulama becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Literatürde farklı branş ve düzeyde görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlığı durumlarının incelendiği araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar içerisinde özellikle ilişkisel (korelasyonel) araştırmaların yoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin öğretmenlerin program okuryazarlıkları düzeyleri ile öğretim programına bağlılıkları (Aynas, 2023; Güleş ve Kılınç, 2024; Karakuyu, 2023; Öner-Sunkur ve Yılmaz, 2025; Tanaş ve Tuncer, 2024), ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı ile mesleki öz-yeterlikleri (Saracaloğlu ve Gündüz-Çetin, 2023), öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri (Barut ve Gündoğdu, 2023), sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlığı ile program değerlendirme düzeyleri (Ağlar ve Arslan, 2024), okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile öz-yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerileri (Güler ve Yıldırım, 2025), öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile etken öğretmenlik düzeyleri (Berberoğlu ve Altındağ, 2025) arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar ön plana çıkmaktadır. Bunların yanı sıra betimsel tarama yöntemiyle özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarının (Sivrikaya ve Karabulut, 2023), lise öğretmenlerinin (Adem, 2023; Altuncu, 2021) ve öğretmen adaylarının (Duran, 2023) program okuryazarlık düzeylerinin incelendiği araştırmalar yer almaktadır. Program okuryazarlığıyla ilgili yapılmış araştırmaların içeriklerini inceleyerek genel eğilimleri ortaya koyan derleme çalışmaları da (Aynas, 2024; Çöğmen ve Yılmaz-Özelci, 2024; Kazu ve diğerleri, 2025) mevcuttur.

Uluslararası literatürde ise daha farklı ama sınırlı araştırmalar görmek mümkündür. Örneğin Nsibande ve Madiba (2012) çalışmalarında ilkökul öğretmenlerinin program okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri konusunda ipuçları sunarken;

Schroeder ve Curcio (2022) ise öğretmen adaylarının 21. yüzyıl eleştirel program okuryazarlığı becerilerini nasıl geliştirebileceklerine dair öneriler sunmaktadır. Kim (2022) ise tasarım odaklı düşünme aşamalarına dayalı olarak Kore dili (Korece) öğretmen adaylarının program okuryazarlığı eğitimlerine katılarak onlardan beklenen program uzmanlığını sistematik olarak nasıl kazanabileceklerini ele alan bir araştırma yürütmüştür. Görüldüğü gibi literatürde öğretmenlerin program okuryazarlığı üzerine çeşitli çalışmalar bulunsa da sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik kapsamlı ve değişkenler arası karşılaştırmalar yapan araştırmalar sınırlıdır. Özellikle öğretmenlerin cinsiyet, okul türü (özel-devlet), mesleki hizmet yılı ve görev yapılan ilçenin sosyo-ekonomik yapısı gibi faktörlere bağlı olarak program okuryazarlık düzeylerinde farklılık olup olmadığı yeterince incelenmemiştir. Bu araştırma, söz konusu eksikliği gidermeyi amaçlamakta ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini belirleyerek bu değişkenler açısından incelemektedir. Elde edilecek bulgular, eğitim politikalarının geliştirilmesine, öğretmen yetiştirme programlarının iyileştirilmesine ve mesleki gelişim fırsatlarının çeşitlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda araştırma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri belirlenen değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli işe koşulmuştur. Bu model, belirli bir zaman dilimindeki koşulların doğasını tanımlamak, ele alınan koşullara ilişkin karşılaştırma standartları oluşturmak ve belirli olaylar arasındaki ilişkileri ortaya koymak için kullanılmaktadır (Cohen ve diğerleri, 2021). Tarama modelinin kullanıldığı araştırmalarda, incelenen durum veya kapsamındaki olay, birey ya da nesneler herhangi bir değişiklik ya da etki yaratmadan olduğu gibi tanımlanmaktadır (Karasar, 2015). Ayrıca bu model, diğer araştırma yöntemlerine göre tek seferde veri toplanmasına olanak tanıdığı için ekonomik ve etkilidir. Geniş bir hedef kitleyi temsil etmesi, ilişkileri açığa çıkarması ve belli bağlamsal faktörlerin etkisini en aza indiren bulgular sağlaması tarama modelinin önemli avantajlarındandır. Tarama modelinin ele alınan bu özellikleri, odaklanılan konu ya da olgu hakkında genelleme yapmayı da kolaylaştırmaktadır (Cohen ve diğerleri, 2021). Bu bağlamda, araştırmada tarama modelinin tercih edilmesinin iki temel nedeni bulunmaktadır. Birincisi, geniş örneklem grupları üzerinde çalışmaya olanak tanınması, veri toplama sürecinde ekonomik ve etkili bir yaklaşım sunması ve bulguların genellenebilirliğini artırması gibi avantajlar sağlamasıdır. İkincisi, sosyal bilgiler

öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini kapsamlı bir biçimde belirleme imkânı tanıyarak araştırmanın derinliğini ve geçerliliğini güçlendirmesidir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini, Türkiye genelinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Ancak çalışma evreni, Samsun ilindeki devlet ve özel okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiş ve farklı özelliklere sahip öğretmenlerden veri toplanarak konunun çok boyutlu bir şekilde ele alınması hedeflenmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Bu kapsamda, Samsun ilinin Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ilçelerinde görev yapan ve çalışmaya katılım göstermeye istekli 135 sosyal bilgiler öğretmeni araştırma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik veriler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler*

Değişkenler	f	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	69	51.1
Erkek	66	48.9
<i>Okul Türü</i>		
Devlet okulu	86	63.7
Özel okul	49	36.3
<i>Hizmet Yılı</i>		
1-10 yıl	28	20.7
11-20 yıl	52	38.5
21-30 yıl	44	32.6
31 yıl ve üstü	11	8.1
<i>Görev Yapılan İlçe</i>		
Atakum	44	32.6
Canik	34	25.2
İlkadım	31	23
Tekkeköy	26	19.3
Toplam	135	100

Tablo 1 de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %51.1'i kadın, %48.9'u ise erkektir. Katılımcıların görev yaptıkları kurum türü açısından değerlendirildiğinde, %63.7'sinin devlet okullarında, %36.3'ünün ise özel okullarda çalıştığı belirlenmiştir. Mesleki deneyim bakımından ele alındığında, öğretmenlerin %20.7'sinin 1-10 yıl, %38.5'inin 11-20 yıl, %32.6'sının 21-30 yıl ve %8.1'inin ise 31 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeler incelendiğinde, %32.6'sının Atakum, %25.2'sinin Canik, %23'ünün İlkadım ve %19.3'ünün Tekkeköy ilçelerinde görev yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama aracının ilk bölümünde, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini etkileyebileceği öngörülen cinsiyet, okul türü, mesleki deneyim süresi ve görev yapılan ilçe değişkenlerine ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise Aslan (2018) tarafından geliştirilen "Program Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli likert tipi olarak yapılandırılan bu ölçek, öz bildirime dayalıdır ve "Kesinlikle Katılmıyorum, Kısmen Katılmıyorum, Kararsızım, Kısmen Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde derecelendirilen yanıt seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçek, üç alt boyuttan meydana gelmekte olup, "Program Bilgisi" boyutunda 6 madde, "Planlama" boyutunda 7 madde ve "Uygulama" boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Toplamda 18 maddeden oluşan ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda, "Program Bilgisi" alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı .731, "Planlama" alt boyutunun .901 ve "Uygulama" alt boyutunun .843 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı ise .774 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler, ölçeğin güvenirlik düzeyinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizi, SPSS 22.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, toplanan verilerin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin genel güvenirlik katsayısı .870 olarak tespit edilmiştir. Daha sonra, verilerin parametrik istatistiksel yöntemlere uygun olup olmadığını değerlendirmek için normal dağılım varsayımlarına yönelik analizler yapılmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Ölçeğinden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği; çarpıklık ve basıklık katsayıları, histogram üzerinde normal dağılım eğrisinin incelenmesi, Q-Q plot grafiği, kutu-çizgi grafiği ve Kolmogorov-Smirnov testi gibi yöntemler kullanılarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Yapılan analizler, elde edilen verilerin normal dağılım göstermediğini ortaya koymuş ve bu doğrultuda non-parametrik istatistiksel tekniklerin uygulanmasının daha uygun olacağı belirlenmiştir. Bu çerçevede, verilerin analizinde betimsel istatistiksel yöntemler-

den yararlanılmış; gruplar arası karşılaştırmalar için ise Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen veri analizi sonucunda elde edilen bulgular iki temel başlık altında sunulmuştur. İlk olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin genel bulgular ele alınmıştır. Daha sonra, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve elde edilen sonuçlar açıklanmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri

Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Ölçeğinden aldıkları puanların genel dağılımına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Genel Dağılımı

N	Minimum Puan	Maksimum Puan	$\bar{x}$	Ss
135	20	90	74.82	15.46

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların 20 ile 90 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların ölçek toplam puanlarına ilişkin hesaplanan aritmetik ortalamanın 74.82 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular, sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Program Okuryazarlık Düzeyleri

Araştırmada belirlenen ikinci alt amaç çerçevesinde, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, okul türü, mesleki deneyim süresi ve görev yaptıkları ilçe değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

Cinsiyet

Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Program Bilgisi	Kadın	69	72.70	5016.50	1952.500	.151
	Erkek	66	63.08	4163.50		
Planlama	Kadın	69	76.31	5265.50	1703.500	.011
	Erkek	66	59.31	3914.50		
Uygulama	Kadın	69	73.14	5047.00	1922.000	.113
	Erkek	66	63.17	3995.50		
Toplam	Kadın	69	75.04	5178.00	1791.000	.032
	Erkek	66	60.64	4002.00		

Tablo 3 incelendiğinde, Program Bilgisi alt boyutunda kadın öğretmenlerin sıra ortalamasının 72.70, erkek öğretmenlerin ise 63.08 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin programa ilişkin bilgi düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak Mann-Whitney U testi sonuçları ($U=1952.500$, $p>.05$), bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle, Program Bilgisi boyutunda cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Planlama alt boyutuna ilişkin analizlerde, kadın öğretmenlerin sıra ortalamasının 76.31, erkek öğretmenlerin sıra ortalamasının ise 59.31 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin programın planlanmasına yönelik daha yüksek bir düzeyde algıya sahip olduğunu göstermektedir. Mann-Whitney U testi sonuçları ($U=1703.500$, $p<.05$) ise bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, Planlama boyutunda kadın öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin erkek öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uygulama alt boyutuna ilişkin analizlerde ise kadın öğretmenlerin sıra ortalamasının 73.14, erkek öğretmenlerin ise 63.17 olduğu görülmektedir. Bu durum, kadın öğretmenlerin programın uygulanması sürecinde erkek öğretmenlerden daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Ancak Mann-Whitney U testi sonuçları ($U=1922.000$, $p>.05$), bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, programın uygulanması boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Genel olarak Program Okuryazarlığı Ölçeğinden alınan toplam puanlar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin sıra ortalamasının 75.04, erkek öğretmenlerin ise 60.64 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Mann-Whitney U testi sonuçları ($U=1791.000$, $p<.05$) da bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu doğrulamaktadır. Sonuç olarak, genel program okuryazarlığı düzeyi açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre anlamlı

düzeyde daha yüksek puan aldığı ve cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri üzerinde belirleyici bir faktör olduğu söylenebilir.

Okul Türü

Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Ölçeğinden aldıkları puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Puanlarının Okul Türüne Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Program Bilgisi	Devlet okulu	86	67.53	5807.50	2066.500	.852
	Özel okul	49	68.83	3372.50		
Planlama	Devlet okulu	86	68.22	5866.50	2088.500	.932
	Özel okul	49	67.62	3313.50		
Uygulama	Devlet okulu	86	60.53	5205.50	1464.500	.003
	Özel okul	49	81.11	3974.50		
Toplam	Devlet okulu	86	66.76	5741.50	2000.500	.626
	Özel okul	49	70.17	3438.50		

Tablo 4 incelendiğinde, Program Bilgisi alt boyutunda devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamasının 67.53, özel okullarda çalışan öğretmenlerin ise 68.83 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, özel okul öğretmenlerinin programa ilişkin bilgi düzeylerinin devlet okulu öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak Mann-Whitney U testi sonuçları ($U=2066.500$, $p>.05$), bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla, Program Bilgisi boyutunda okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Planlama alt boyutuna ilişkin analizlerde, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin sıra ortalamasının 68.22, özel okulda çalışan öğretmenlerin ise 67.62 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, devlet okulundaki öğretmenlerin programın planlanması sürecine yönelik daha yüksek bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Ancak Mann-Whitney U testi sonuçları ($U=2088.500$, $p>.05$), bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, programın planlanması boyutunda okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Uygulama alt boyutuna yönelik analizler ise özel okul öğretmenlerinin sıra ortalamasının 81.11, devlet okulu öğretmenlerinin ise 60.53 olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, özel okullarda çalışan öğretmenlerin programın uygulanmasına yönelik algılarının, devlet okulu öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Mann-Whitney U testi sonuçları ($U=1464.500$, $p<.05$), bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu doğrulamaktadır. Bu sonuç,

özel okullarda çalışan öğretmenlerin programın uygulanmasına ilişkin daha yüksek düzeyde okuryazarlığa sahip olduğunu ve Uygulama alt boyutunda okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir.

Genel olarak Program Okuryazarlığı Ölçeğinden alınan toplam puanlar incelendiğinde, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin sıra ortalaması 66.76, özel okullarda çalışan öğretmenlerin sıra ortalaması ise 70.17 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, özel okul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak Mann-Whitney U testi sonuçları ($U=2000.500$, $p>.05$), bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, özel okul öğretmenleri genel olarak daha yüksek program okuryazarlığına sahip olmakla birlikte, okul türü değişkeninin öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Hizmet Yılı

Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Ölçeğinden aldıkları puanların hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Puanlarının Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Program Bilgisi	1-10 hizmet yılı	28	66.29	3	2.512	.473
	11-20 hizmet yılı	52	65.04			
	21-30 hizmet yılı	44	68.28			
	31 yıl ve üstü hizmet yılı	11	85.23			
Planlama	1-10 hizmet yılı	28	68.70	3	.104	.991
	11-20 hizmet yılı	52	66.65			
	21-30 hizmet yılı	44	68.98			
	31 yıl ve üstü hizmet yılı	11	68.68			
Uygulama	1-10 hizmet yılı	28	80.36	3	6.473	.091
	11-20 hizmet yılı	52	61.84			
	21-30 hizmet yılı	44	63.64			
	31 yıl ve üstü hizmet yılı	11	83.14			
Toplam	1-10 hizmet yılı	28	70.18	3	1.154	.764
	11-20 hizmet yılı	52	66.31			
	21-30 hizmet yılı	44	65.91			
	31 yıl ve üstü hizmet yılı	11	78.82			

Tablo 5 incelendiğinde, Program Bilgisi alt boyutunda 31 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin en yüksek sıra ortalamasına (85.23), 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin ise en düşük sıra ortalamasına (65.04) sahip olduğu görülmektedir. Ancak yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları ($\chi^2(3) = 2.512$; $p > .05$), bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, Program Bilgisi alt boyutunda hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Planlama alt boyutuna ilişkin analizlerde, 21-30 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin en yüksek sıra ortalamasına (68.98), 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin ise en düşük sıra ortalamasına (66.65) sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak Kruskal-Wallis testi sonuçları ($\chi^2(3) = .104$; $p > .05$), öğretmenlerin hizmet yıllarına göre bu boyutta anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, programın planlanması boyutunda hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Uygulama alt boyutuna bakıldığında, 31 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin en yüksek sıra ortalamasına (83.14), 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin ise en düşük sıra ortalamasına (61.84) sahip olduğu görülmektedir. Ancak yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları ($\chi^2(3) = 6.473$; $p > .05$), bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, programın uygulanması boyutunda hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.

Genel olarak Program Okuryazarlığı Ölçeğinden hizmet yılı değişkenine göre elde edilen toplam puanlar incelendiğinde, 31 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin en yüksek sıra ortalamasına (78.82), 21-30 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin ise en düşük sıra ortalamasına (65.91) sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak ölçeğin toplam puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları ($\chi^2(3) = 1.154$; $p > .05$), hizmet yılı değişkeninin öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, 31 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri daha yüksek olsa da bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Görev Yapılan İlçe

Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Ölçeğinden aldıkları puanların görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Puanlarının Görev Yapılan İlçeye Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Program Bilgisi	Atakum	44	74.14	3	3.607	.307
	Canik	34	69.24			
	İlkadım	31	68.02			
	Tekkeköy	26	55.98			
Planlama	Atakum	44	67.15	3	3.075	.380
	Canik	34	77.41			
	İlkadım	31	64.52			
	Tekkeköy	26	61.29			
Uygulama	Atakum	44	66.97	3	3.825	.281
	Canik	34	69.03			
	İlkadım	31	59.11			
	Tekkeköy	26	79.00			
Toplam	Atakum	44	69.83	3	1.509	.680
	Canik	34	73.31			
	İlkadım	31	63.65			
	Tekkeköy	26	63.15			

Tablo 6 incelendiğinde, Program Bilgisi alt boyutunda Atakum ilçesinde görev yapan öğretmenlerin en yüksek sıra ortalamasına (74.14), Tekkeköy ilçesinde görev yapan öğretmenlerin ise en düşük sıra ortalamasına (55.98) sahip olduğu görülmektedir. Ancak Kruskal-Wallis testi sonuçları ($\chi^2(3) = 3.607$; $p > .05$), bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Program Bilgisi alt boyutunda görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Planlama alt boyutuna ilişkin analizlerde, Canik ilçesinde çalışan öğretmenlerin en yüksek sıra ortalamasına (77.41), Tekkeköy ilçesinde görev yapan öğretmenlerin ise en düşük sıra ortalamasına (61.29) sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak Kruskal-Wallis testi sonuçları ($\chi^2(3) = 3.075$; $p > .05$), öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeye göre Planlama alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, programın planlanması boyutunda görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Uygulama alt boyutuna yönelik analizlerde ise Tekkeköy ilçesinde görev yapan öğretmenlerin en yüksek sıra ortalamasına (79.00), İlkadım ilçesinde çalışan öğretmenlerin ise en düşük sıra ortalamasına (59.11) sahip olduğu görülmektedir. Ancak yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları ($\chi^2(3) = 3.825$; $p > .05$), bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, programın uygulanması boyutunda görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Genel olarak Program Okuryazarlığı Ölçeğinden görev yapılan ilçe değişkenine göre elde edilen toplam puanlar incelendiğinde, Canik ilçesinde görev yapan öğretmenlerin en yüksek sıra ortalamasına (73.31), Tekkeköy ilçesinde çalışan öğretmenlerin ise en düşük sıra ortalamasına (63.15) sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak ölçeğin toplam puanlarına ilişkin yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları ($\chi^2(3) = 1.509$; $p > .05$), görev yapılan ilçe değişkeninin öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, Canik ilçesinde görev yapan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin diğer ilçelerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiş olsa da bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri incelenmiş ve cinsiyet, kıdem yılı, okul türü ile görev yapılan ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Bulgular genel olarak öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin programın temel bileşenlerine hâkim olduklarını, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Benzer şekilde literatürde de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin genellikle yüksek olduğu sonucuna ulaşan birçok çalışma mevcuttur (Adem, 2023; Ağlar ve Arslan, 2024; Barut ve Gündoğdu, 2023; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Erdamar, 2020; Ferah Özcan, 2024; Güler ve Yıldırım, 2025; Öner-Sunkur ve Yılmaz, 2025; Saracaloğlu ve Gündüz-Çetin, 2023). Bununla birlikte Kahramanoğlu (2019) ve Saral'ın (2019) araştırmaları, program okuryazarlık düzeylerini orta seviyede bulmuş; bu farklılık örneklem gruplarının özellikleri, uygulanan programın bağlamı ve kullanılan ölçme araçlarından kaynaklanmış olabilir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular, kadın öğretmenlerin özellikle “planlama” alt boyutunda erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur. Program Bilgisi ve Uygulama alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin Kahramanoğlu (2019), Saral (2019) ve Saracaloğlu ve Gündüz-Çetin (2023) çalışmalarında kadın öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan Erdem ve Eğmir (2018), Sarıgöz ve Bolat (2018) gibi çalışmalar ise cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Erdamar (2020) ise çalışmasında erkek öğretmenler lehine farklılaşmanın olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla cinsiyetin program okuryazarlığı üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı, ancak örneklem özelliklerine bağlı olarak kadın öğretmenler lehine farklılıkların görülebildiği söylenebilir. Bu durum, kadın öğretmenlerin planlama süreçlerine daha fazla önem vermeleri ya da mesleki sorumluluklarını daha titizlikle yerine getirmeleri ile açıklanabilir.

Okul türü değişkenine ilişkin bulgular, özel okul öğretmenlerinin genel olarak program okuryazarlık düzeylerinin devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermiş, ancak bu fark yalnızca “uygulama” alt boyutunda anlamlı bulunmuştur. Literatürde de benzer yönde bulgular vardır. Atlı ve diğerleri (2021) özel okul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin devlet okullarındaki meslektaşlarına göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Yine Aynas (2023) özel öğretim kurumlarında çalışan sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte bazı araştırmalar (Demir ve Toraman, 2021; Güneş-Şinego ve Çakmak, 2021) okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Özel okul öğretmenleri için mesleki beklenti ve denetimlerin daha yoğun olması, iş güvencesinin görece düşük olması ve sürekli kendini güncel tutma ihtiyacı, bu grupta program okuryazarlığının daha yüksek olmasını açıklayabilir. Ancak bu farklılıkların tüm alt boyutlarda anlamlı olmaması, okul türünün tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir.

Hizmet yılı değişkeni açısından 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülsede bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Alan yazında da benzer bulgular mevcuttur. Aslan (2018), Berkant ve Mansuroğlu (2023), Demir ve Toraman (2021) ve Erdamar (2020) tarafından yürütülen araştırmalarda, kıdem yılı ile program okuryazarlık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Buna karşın Sarıca (2021) mesleki deneyim arttıkça program okuryazarlık düzeylerinin yükseldiğini; Boncuk (2021) ise mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin daha yüksek bir program okuryazarlık düzeyine sahip olduğunu belirlemiştir. Barut ve Gündoğdu (2023) ise 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasındakilere göre anlamlı düzeyde daha düşük düzeyde program okuryazarı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklı sonuçlar, kıdemin tek başına belirleyici bir faktör olmadığını, farklı bağlamlarda öğretmenlerin motivasyonu, mesleki doyumu ve programla kurdukları ilişkinin değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Görev yapılan ilçe değişkenine göre öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri arasında belirgin farklılıklar gözlenmiş, ancak bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Literatürde sosyoekonomik çevre veya bölgesel farklılıklara dayalı araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu nedenle, bu araştırmanın bulguları alan yazına özgün katkı sağlamaktadır. İlçeler arasındaki gözlenen farklılıkların, sosyoekonomik yapı, okul kaynakları ve yerel yönetimlerin eğitime bakışı gibi bağlamsal faktörlerden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Genel olarak bu araştırmanın bulguları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin program bilgisi, planlama ve uygulamaya ilişkin algılarının yüksek düzeyde ve büyük ölçüde benzer olduğunu göstermektedir. Ancak cinsiyet ve okul türü değişkenle-

ri bağlamında sınırlı da olsa anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu sonuç, program okuryazarlığının geliştirilmesinde öğretmenlerin bireysel ve kurumsal özelliklerinin dikkate alınmasının önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma bulguları, öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim programlarının hazırlanmasının ve destekleyici hizmet içi eğitimlerin sunulmasının program okuryazarlığının sürdürülebilirliğini artıracaklarını ortaya koymaktadır. Literatürde de öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin mesleki öz-yeterlikleri (Saracaloğlu ve Gündüz-Çetin, 2023), okul iklimi (Aydın Sesli ve Akpolat, 2024) ve programa bağlılıkları (Aynas, 2023) üzerinde doğrudan etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Bu araştırma birtakım sınırlılıklara sahiptir. İlk olarak araştırmanın örneklem grubu Samsun ilinde görev yapan 135 sosyal bilgiler öğretmeni ile sınırlıdır. İkinci olarak araştırmadan elde edilen veriler Kişisel Bilgi Formu ve Program Okuryazarlığı Ölçeği'nden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu sınırlılıklar dikkate alındığında ileride yapılacak araştırmalara yönelik bazı öneriler sunulabilir: 1. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin daha derinlemesine bir biçimde araştırılması için nitel ya da karma yöntem araştırmaları kullanılabilir. Bu sayede öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, programı nasıl algıladıkları, uygulamada ne tür güçlüklerle karşılaştıkları ve çözüm stratejileri daha ayrıntılı biçimde ortaya konabilir. 2. Gelecek araştırmalarda farklı branşlardan öğretmenler veya öğretmen adaylarından oluşan daha geniş örneklem gruplarıyla çalışarak, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel bağlamlardan elde edilecek bulguların karşılaştırılması sağlanabilir. Sonuç olarak, bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin mevcut durumu ortaya koyarak literatüre katkı sağlamaktadır. Ancak daha geniş, farklı yöntemlerle desteklenmiş ve çok boyutlu çalışmalarla bu alandaki bilgi birikiminin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

ÇIKAR ÇATIŞMASI

Makalenin yazarları arasında, çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

YAZAR KATKISI

Çalışma Dizaynı: MBY(%50), YK(%50)

Veri Toplama: MBY(%50), YK(%50)

İstatistiksel Analiz: MBY(%50), YK(%50)

Makalenin Hazırlanması: MBY(%50), YK(%50)

KAYNAKLAR

- Adem, S. (2023). Branş öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 14-20. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1267978>
- Ağlar, C., & Arslan, A. (2024). Predicting classroom teachers' program evaluation skills from program literacy. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 14(2), 190-219. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.1471757>
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Altuncu, N. (2021). *Lise öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200. <https://eric.ed.gov/?id=ED299234>
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Atlı, K., Kara, Ö., & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 26(2), 281-299. <https://izlik.org/IJ73W78EK>
- Aydın Sesli, M., & Akpolat, T. (2024). Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1365-1384. <https://doi.org/10.51460/baedb.1481313>
- Aynas, N. (2023). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 1426-1445. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1270292>
- Aynas, N. (2024). Program okuryazarlık alanında yapılan araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(99), 69-86. <http://dx.doi.org/10.29228/JASS.75366>
- Barut, C., & Gündoğdu, K. (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 198-217. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1213781>
- Berberoğlu, A., & Altındağ, A. (2025). The correlation between teacher agency and curriculum literacy. *Kastamonu Education Journal*, 33(3), 563-571. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1748652>
- Berkant, H. G., & Mansuroğlu, C. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 97-116. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1104843>
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88-108. https://anadoluturkegitim.com/files/80/manuscript/manuscript_3800/ated-3800-manuscript-123309.pdf
- Büyükköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Çev. Ed., E. Dinç ve K. Kiroğlu). Ankara: Pegem Akademi.
- Crawley, F. E., & Salyer, B. (1995). Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in Texas. *Science Education*, 79, 611-635. <https://doi.org/10.1002/sce.3730790604>
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Çöğmen, S., & Yılmaz Özelç, S. (2024). The teacher as an implementer: A systematic review of curriculum literacy. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1538-1569. <https://doi.org/10.51460/baedb.1508308>
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528. <https://doi.org/10.24315/tred.858813>
- Demirel, Ö. (2017). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (25. bs.). Pegem Akademi.
- Duran, A. (2023). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(6), 207-218. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1364685>
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilköğretim yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilköğretim felsefe bağlamında analizi* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Elazığ: Fırat Üniversitesi.

- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Eren, A. (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Education Journal*, 18(2), 379-388. <https://izlik.org/I/A24UY77J>
- Fer, S. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramsal temellere bakış*. Pegem Akademi.
- Ferah Özcan, A. (2024). The relationship between pre-service teachers' motivation to teach and curriculum Literacy. *Sakarya University Journal of Education*, 14(2), 324-341. <https://doi.org/10.19126/suje.1387708>
- Güler, Ş. Y., & Yıldırım, V. Y. (2025). The relationship between preschool teachers' curriculum literacy, self-efficacy beliefs and classroom management skills. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 1-16. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1597957>
- Güleş, E., & Kılınc, H. H. (2024). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(1), 183-202. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1413385>
- Güneş Şinego, S., & Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 233-256. <https://izlik.org/I/A84GF49GB>
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterli düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840. <http://dx.doi.org/10.17719/ijisr.2019.3495>
- Karakuyu, A. (2023). The contribution of teachers' program literacy on their program fidelity: Program literacy program fidelity. *International Journal of Program and Instruction*, 15(3), 1785-1800. <https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/1381673>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kazu, İ. Y., Kaplan, A., & Kuvvetli, M. (2025). Thematic content analysis for curriculum literacy in education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 24(3), 60-72. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1482948.pdf>
- Kim, J. (2022). Development of a design thinking-based Korean language curriculum literacy program for preliminary Korean language teachers. *Journal of Problem-Based Learning*, 9(1), 46-55. <https://doi.org/10.24313/jpbl.2021.00087>
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 283-298. <https://izlik.org/I/A58YP37EJ>
- Kuyubaşoğlu, R. M. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerileri*. Orta Öğretim Genel Müdürlüğü.
- Nsiband, R. N., & Modiba, M. M. (2012). "I just do as expected". Teachers' implementation of continuous assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education*, 27(5), 629-645. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.560961>
- Oliva, P., & Gordon, W. (2018). *Program geliştirme* (Çev. Ed. K. Gündoğdu). Ankara: Pegem Akademi.
- Ogar, O. E., & Awhen, F. (2015). Teachers' perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in Cross River State of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079530.pdf>
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121. <https://doi.org/10.15612/BD.2010.258>
- Öner-Sunkur, M., & Yılmaz, F. (2025). Prediction of elementary school teachers' curriculum fidelity by demographic variables and curriculum literacy. *Athens Journal of Education*, 12(2), 321-340. <https://doi.org/10.30958/aje.12-2-8>
- Özer, Y., & Acar, M. (2011). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 89-101. <https://trdizin.gov.tr/>
- Saracaloğlu, A. S., & Gündüz Çetin, İ. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 61-74. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1243057>
- Saral, N. S. (2019). *Exploring curriculum literacy level of English language teachers in Türkiye* [Master Thesis]. Ankara: Gazi University.
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170. <https://doi.org/10.29299/kefad.776214>
- Schroeder, S., & Curcio, R. (2022). Critiquing, curating, and adapting: Cultivating 21st-century critical program literacy with teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 73(2), 129-144. <https://doi.org/10.1177/00224871221075279>

- Sarıgöz, O., & Bolat, Y. (2018). Examination of the competencies of the pre-service teachers studying at the education faculties about the educational program literacy. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10(9), 103-110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1195249.pdf>
- Sivrikaya, T., & Karabulut, H. A. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1851-1888. <https://doi.org/10.29299/kefad.1206403>
- Snavey, L., & Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-13. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(97\)90066-5](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(97)90066-5)
- Steiner, D., Magee, J., Jensen, B., & Button, J. (2018). *Curriculum literacy in schools of education? The hole at the center of American teacher preparation*. John Hopkins Institute for Education Policy-Learning First.
- Tanaş, R., & Tuncer, M. (2024). Öğretmenlerin program okuryazarlık, öğrenme öğretme süreci yeterlikleri, başarı hedefleri ve programa bağlılıkları arasındaki ilişkiler. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2), 426-437. <https://doi.org/10.30703/cije.1326230>
- Yıldırım, V. Y. ve Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 705-750.



AN EXAMINATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' CURRICULUM LITERACY LEVELS

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine social studies teachers' curriculum literacy levels in terms of gender, years of professional service, school type, and place of employment. The survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The research group consisted of 135 social studies teachers working in the districts of Atakum, Canik, İlkadım, and Tekkeköy in the province of Samsun who were willing to participate in the study. Maximum diversity sampling, one of the purposive sampling methods, was preferred in the process of determining the participant group. The "Personal Information Form" and the "Curriculum Literacy Scale" were administered to the teachers as data collection tools. Descriptive statistics were used for data analysis, while the Mann-Whitney U test and the Kruskal-Wallis test, which are non-parametric techniques, were used for intergroup comparisons. The research findings generally reveal that social studies teachers have high levels of curriculum literacy. According to the research results, teachers' perceptions of the sub-dimensions of "curriculum knowledge," "planning," and "implementation" are high and largely similar but limited yet significant differences were found in the context of gender and school type variables. In terms of the gender variable, statistically significant differences were found only in the "planning" sub-dimension in favor of women; in terms of the school type variable, statistically significant differences were found only in the "implementation" sub-dimension in favor of private school teachers. Although some differences were found according to the variables of years of service and place of work, these were determined to be not statistically significant. Based on these results, some recommendations were made at the end of the study.

Keywords: Curriculum literacy, Curriculum, Social studies teacher.



SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAM OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini cinsiyet, mesleki hizmet yılı, okul türü ve görev yeri değişkenleri açısından incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubu, Samsun ilinin Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ilçelerinde görev yapan ve çalışmaya katılım göstermeye istekli 135 sosyal bilgiler

öğretmeninden oluşmaktadır. Söz konusu katılımcı grubun belirlenmesi sürecinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere “Kişisel Bilgi Formu” ve “Program Okuryazarlığı Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizi için betimsel istatistikler, gruplar arası karşılaştırmalar için ise non-parametrik tekniklerden Mann-Whitney U testi ile Kruskal-Wallis testine başvurulmuştur. Elde edilen araştırma bulguları, genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin “program bilgisi”, “planlama” ve “uygulama” alt boyutlarına ilişkin algıları yüksek ve büyük ölçüde benzerlik göstermekle birlikte cinsiyet ve okul türü değişkenleri bağlamında sınırlı da olsa anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından sadece “planlama” alt boyutunda kadınlar lehine; okul türü değişkeni açısından ise sadece “uygulama” alt boyutunda istatistiksel olarak özel okul öğretmenlerinin lehine anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Hizmet yılı ve görev yeri değişkenine göre bazı farklılıklar bulunsa da bunların anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmanın sonunda bazı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Program okuryazarlığı, Öğretim programı, Sosyal bilgiler öğretmeni.



INTRODUCTION

Literacy was traditionally regarded as a basic skill that enables individuals to read and understand written texts and to express themselves in writing. However, societal needs arising from the widespread use of digital technologies and the rapid expansion of access to information have expanded the boundaries of this concept. Today, literacy has become a multidimensional construct encompassing various fields such as media, finance, health, science, and technology. In particular, sub-categories such as media literacy, digital literacy, financial literacy, and scientific literacy require individuals to access, analyze, and use information critically and consciously across various fields. As the scope of literacy has expanded, its importance for individual and social development has also increased.

Literacy, whose conceptual boundaries have changed, is now considered a competence that transforms the relationship individuals establish with information. It is no longer sufficient for individuals merely to access information; they are also expected to use it effectively, evaluate it critically, and apply it in social life (Snavely & Cooper, 1997). In this context, literacy is addressed as “an umbrella of basic skills such as using, interpreting, and creating information as a means of communication throughout life, and maintaining a balance between the digital world and daily life” (MEB, 2024, p. 4). In addition, literacy can be defined as a developable

skill that is realized through individuals' competencies in reinterpreting, evaluating, and reconstructing every message they encounter (Kurudayıoğlu & Tüzeli, 2010). The reflection of knowledge on individuals' thoughts and behaviors, as well as the effective use of acquired knowledge in daily and professional life, is also an important component of the literacy process (Önal, 2010). Individuals' ability to transfer their knowledge and skills into their lives reveals the functional dimension of literacy and is a critical element for both individual and social development. The fact that the concept of literacy has become increasingly complex due to dynamics such as digitalization, the widespread use of information technologies, and the diversification of ways to access information has also led to a growing emphasis on it in education. Accordingly, the concept of curriculum literacy, which enables curricula to be effectively implemented, evaluated, and developed, emerges as a key element that enhances educational quality.

Curriculum literacy has been defined in different ways in the literature, and no consensus has emerged regarding its scope. For example, Ariav (1991) categorizes curriculum literacy into two levels: initial and advanced. The initial level includes identifying appropriate curriculum materials, adapting them to the educational environment, and evaluating them. In contrast, the advanced level requires mastery of curriculum development approaches and the variables to be considered in this process. Similarly, Akyıldız (2020) views curriculum literacy as a fundamental area of knowledge and skills for understanding, implementing, and evaluating curricula. Erdamar (2020), on the other hand, emphasizes it as the ability to comprehend the curriculum holistically, analyze and interpret it, and implement it to ensure the highest learning outcomes. When the various definitions in the literature are examined, it can be stated that curriculum literacy is not limited to understanding curricula, but also includes the competence to evaluate them from a critical perspective and to develop implementation strategies.

To better understand curriculum literacy, the dimensions through which the concept is addressed should be elaborated. This concept, examined across different dimensions in the literature, enables teachers to make sense of their interactions with curricula and to organize course content accordingly. Bolat (2017) explained the competencies of curriculum literacy for teachers and prospective teachers in four dimensions: objectives, content, learning-teaching processes, and measurement-evaluation. The objectives dimension includes competencies such as understanding what the target behavior intends to express, distinguishing the target dimension of the behavior, determining the limitations of objectives and their consistency with one another, and writing objectives appropriate to students' levels. The content dimension includes competencies such as selecting, creating, designing, and enriching content appropriate to the objective, as well as determining whether the content is related to the student level and the objective. The learning-teaching processes dimension includes competencies such as determining,

selecting, and designing teaching methods, techniques, materials, and activities appropriate to the objective. The measurement and evaluation dimension addresses competencies such as selecting measurement and evaluation methods appropriate to the objective, reading measurement tools, and creating them. Aslan (2018), on the other hand, examined curriculum literacy in three dimensions: curriculum knowledge, planning, and implementation. The curriculum knowledge dimension emphasizes having knowledge about the curriculum and its objectives, understanding its content, and following the curriculum; the planning dimension emphasizes preparing lesson plans and content; and the implementation dimension emphasizes skills such as classroom practices, material and activity design, and the use of appropriate methods and techniques.

In other studies, Akyıldız (2020) addressed curriculum literacy on the axis of knowledge and skills. The knowledge dimension refers to teachers' knowledge of understanding, implementing, and evaluating the curriculum. In contrast, the skills dimension refers to teachers' effective use of their skills in designing, implementing, and evaluating learning-teaching processes. Akyıldız (2020) emphasized that these two dimensions form a cyclical process and gain continuity through the implementation of the curriculum. Yıldırım & Dursun (2019), on the other hand, examined curriculum literacy in three dimensions: curriculum knowledge, skills, and attitude. Curriculum knowledge includes understanding the concepts and philosophy of the curriculum; the skills dimension includes the necessary skills for preparing, implementing, evaluating, managing, and guiding the curriculum; and the attitude dimension includes competencies such as support, assistance, meeting needs, and providing explanations about the curriculum.

When different approaches are compared, it is evident that curriculum literacy is an important element across all models, both for teachers' professional development and for the quality of the teaching process. The common emphasis on knowledge and skills suggests that curriculum literacy should not remain limited to theoretical understanding; teachers' ability to effectively translate this understanding into practice is also important. In this context, teachers' mastery of curriculum knowledge and their ability to implement it effectively will improve the quality of the teaching process and ensure educational continuity.

The success of the education system is directly related to teachers' knowledge of the curriculum and their implementation skills (Özer & Acar, 2011). Teachers' comprehensive understanding of the curriculum's objectives, content, teaching strategies, and evaluation methods increases the efficiency of the teaching process (Akyıldız, 2020; Kuyubaşoğlu, 2019). In addition, the cumulative effect of curricula on student achievement makes it important for these curricula to be internalized by teachers. Indeed, the internalization of the curriculum may affect its effectiveness during implementation (Kahramanoğlu, 2019). Furthermore, teach-

ers' high level of knowledge regarding the curriculum may help them adapt more quickly to curriculum changes, innovations in measurement and evaluation, and transformations in educational policies, thereby enabling them to organize their teaching processes according to current needs (Fer, 2015; Oliva & Gordon, 2018). In this context, teachers' adaptation to educational innovations and their ability to adjust teaching processes to student needs are among the fundamental elements of contemporary educational understanding (Eren, 2010; Ogar & Awhen, 2015). In particular, the integration of digital technologies into education, the adoption of interdisciplinary teaching approaches, and the spread of differentiated instruction models necessitate enhancing teachers' curriculum literacy. On the other hand, updating curricula in line with contemporary educational approaches and needs is possible through teachers' active participation in this process, and teachers' high level of curriculum literacy makes significant contributions to the guidance and shaping of educational policies (Crawley & Salyer, 1995; Demirel, 2017; Steiner et al., 2018).

Curricula need to adapt to constantly changing social, economic, and pedagogical dynamics. However, the effective reflection of these changes in the classroom environment is directly related to teachers' skills in understanding, interpreting, and implementing curricula. There are studies in the literature that examine the curriculum literacy of teachers across different branches and levels. Among these studies, it is noteworthy that relational/correlational studies are particularly prominent. For example, studies examining the relationships between teachers' curriculum literacy levels and their adherence to the curriculum (Aynas, 2023; Güleş & Kılınç, 2024; Karakuyu, 2023; Öner-Sunkur & Yılmaz, 2025; Tanaş & Tuncer, 2024), middle school teachers' curriculum literacy and professional self-efficacy (Saracaloğlu & Gündüz-Çetin, 2023), teachers' curriculum literacy and critical thinking dispositions (Barut & Gündoğdu, 2023), classroom teachers' curriculum literacy and curriculum evaluation levels (Ağlar & Arslan, 2024), preschool teachers' curriculum literacy, self-efficacy beliefs, and classroom management skills (Güler & Yıldırım, 2025), and teachers' curriculum literacy and active teaching levels (Berberoğlu & Altındağ, 2025) stand out. In addition, studies using the descriptive survey method examine the curriculum literacy levels of special education teachers and prospective teachers (Sivrikaya & Karabulut, 2023), high school teachers (Adem, 2023; Altuncu, 2021), and prospective teachers (Duran, 2023). There are also review studies that reveal general trends by examining the content of studies conducted on curriculum literacy (Aynas, 2024; Çöğmen & Yılmaz-Özelçi, 2024; Kazu et al., 2025).

In the international literature, one can encounter studies of varying scope but limited in number. For example, while Nsibande & Madiba (2012) offered insights into how primary school teachers can develop their curriculum literacy skills, Schroeder & Curcio (2022) presented suggestions on how prospective teachers can

develop 21st-century critical curriculum literacy skills. Kim (2022), on the other hand, conducted a study on how prospective Korean language teachers could systematically acquire the curriculum expertise expected of them by participating in curriculum literacy education based on the stages of design thinking. As can be seen, although there are various studies in the literature on teachers' curriculum literacy, studies that focus specifically on Social Studies teachers and make comprehensive comparisons across variables are limited. In particular, whether teachers' curriculum literacy levels differ depending on factors such as gender, school type (private or public), years of professional service, and the socio-economic structure of the district where they work has not been sufficiently examined. This study aims to address this gap and examines Social Studies teachers' curriculum literacy levels in terms of these variables. The findings are expected to contribute to the development of educational policies, the improvement of teacher education programs, and the diversification of professional development opportunities. Accordingly, the study seeks answers to the following questions:

1. What are the curriculum literacy levels of Social Studies teachers?
2. Do Social Studies teachers' curriculum literacy levels differ according to the determined variables?

METHOD

Research Model

In this study, the survey model, a quantitative research method, was employed. This model is used to describe the nature of conditions within a specific period of time, to establish standards of comparison regarding the conditions under investigation, and to reveal relationships among specific events (Cohen et al., 2021). In studies employing the survey model, the situation under investigation, or the event, individual, or object within its scope, is described as it exists without any alteration or intervention (Karasar, 2015). In addition, this model is economical and effective, as it allows data collection at a single point in time, unlike other research methods. Its ability to represent a broad target population, reveal relationships, and provide findings that minimize the influence of certain contextual factors are among the survey model's important advantages. These characteristics of the survey model also facilitate making generalizations about the subject or phenomenon under investigation (Cohen et al., 2021). In this context, there were two main reasons for preferring the survey model in the present study. The first is that it offers advantages such as enabling research with large sample sizes, providing an economical and effective approach to data collection, and increasing the generalizability of the findings. The second is that it strengthens the depth and validity of the study by allowing the curriculum literacy levels of Social Studies teachers to be determined comprehensively.

Population and Sample

The study's general population consists of Social Studies teachers working in public and private schools affiliated with the Ministry of National Education throughout Türkiye. However, the accessible population was limited to Social Studies teachers working in public and private schools in Samsun province. In determining the study group, maximum variation sampling, one of the purposeful sampling methods, was preferred, and the aim was to address the subject in a multidimensional way by collecting data from teachers with different characteristics (Büyüköztürk et al., 2015). Within this scope, 135 Social Studies teachers working in the Atakum, Canik, İlkadım, and Tekkeköy districts of Samsun province and willing to participate in the study were included in the research group. Demographic data regarding the participating teachers are summarized in Table 1.

Table 1. *Personal Information Regarding the Teachers Participating in the Study*

Variables	f	%
<i>Gender</i>		
Female	69	51.1
Male	66	48.9
<i>School Type</i>		
Public school	86	63.7
Private school	49	36.3
<i>Years of Service</i>		
1-10 years	28	20.7
11-20 years	52	38.5
21-30 years	44	32.6
31 years and above	11	8.1
<i>District of Duty</i>		
Atakum	44	32.6
Canik	34	25.2
İlkadım	31	23
Tekkeköy	26	19.3
Total	135	100

As seen in Table 1, 51.1% of the teachers participating in the study were female, while 48.9% were male. When evaluated by the type of institution in which participants worked, 63.7% worked in public schools and 36.3% in private schools. In terms of professional experience, 20.7% of the teachers had 1–10 years, 38.5% had 11–20 years, 32.6% had 21–30 years, and 8.1% had 31 years or more. In ad-

dition, when the districts where the teachers worked were examined, it was seen that 32.6% worked in Atakum, 25.2% in Canik, 23.0% in İlkadım, and 19.3% in Tekkeköy.

Data Collection Tools

The study's data were collected using a data collection tool comprising two sections. The first section of the data collection tool included demographic information on gender, school type, length of professional experience, and district of duty, which were considered likely to affect teachers' curriculum literacy levels. In the second section, the "Curriculum Literacy Scale" developed by Aslan (2018) was used. This five-point Likert-type scale is self-report and consists of the following response options: "Strongly Disagree," "Partially Disagree," "Undecided," "Partially Agree," and "Strongly Agree." The scale consists of three sub-dimensions: 6 items in the "Curriculum Knowledge" dimension, 7 items in the "Planning" dimension, and 5 items in the "Implementation" dimension. As a result of the reliability analysis of the scale, which consists of 18 items in total, the Cronbach's alpha coefficient was calculated as .731 for the "Curriculum Knowledge" sub-dimension, .901 for the "Planning" sub-dimension, and .843 for the "Implementation" sub-dimension. The overall reliability coefficient of the scale was determined as .774. These values indicate that the scale's reliability is sufficient.

Data Analysis

The statistical analysis of the data obtained in the study was conducted using SPSS 22.0. First, Cronbach's alpha was calculated to assess the scale's reliability, yielding an overall reliability coefficient of .870. Then, analyses based on the assumption of normality were performed to evaluate whether the data were suitable for parametric statistical methods. Within this scope, whether the scores obtained by the teachers from the Curriculum Literacy Scale followed a normal distribution was evaluated using skewness and kurtosis coefficients, the normality curve in the histogram, Q-Q plots, box plots, and the Kolmogorov-Smirnov test (Büyüköztürk, 2020). The analyses revealed that the data did not follow a normal distribution; accordingly, nonparametric statistical techniques were deemed more appropriate. In this framework, descriptive statistical methods were used to analyze the data, while the Mann-Whitney U test and the Kruskal-Wallis test were employed for comparisons between groups. In all statistical analyses, the significance level was set at .05.

FINDINGS

In this section, the findings from the data analysis conducted within the scope of the study are presented under two main headings. First, the general findings regarding Social Studies teachers' curriculum literacy levels are discussed. Then, whether teachers' curriculum literacy levels differed significantly across various variables was examined, and the results are explained.

Curriculum Literacy Levels of Social Studies Teachers

Descriptive statistics regarding the general distribution of the scores obtained by the teachers from the Curriculum Literacy Scale are presented in Table 2.

Table 2. *General Distribution of Teachers' Scores Obtained from the Curriculum Literacy Scale*

N	Minimum Score	Maximum Score	$\bar{x}$	Sd
135	20	90	74.82	15.46

When Table 2 is examined, it is seen that the teachers' scores on the scale ranged from 20 to 90. In addition, the arithmetic mean of the participants' total scale scores was 74.82. These findings indicate that Social Studies teachers have high levels of curriculum literacy.

Curriculum Literacy Levels of Social Studies Teachers According to Various Variables

Within the framework of the second sub-objective of the study, it was analyzed whether teachers' curriculum literacy levels differed significantly by gender, school type, length of professional experience, and district.

Gender

The results of the Mann-Whitney U test, conducted to determine whether the teachers' scores on the Curriculum Literacy Scale differed significantly by gender, are presented in Table 3.

Table 3. Mann-Whitney U Test Results of Teachers' Curriculum Literacy Scores According to Gender

Dimensions	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Curriculum Knowledge	Female	69	72.70	5016.50	1952.500	.151
	Male	66	63.08	4163.50		
Planning	Female	69	76.31	5265.50	1703.500	.011
	Male	66	59.31	3914.50		
Implementation	Female	69	73.14	5047.00	1922.000	.113
	Male	66	63.17	3995.50		
Total	Female	69	75.04	5178.00	1791.000	.032
	Male	66	60.64	4002.00		

Table 3 shows that the mean rank for female teachers in the Curriculum Knowledge sub-dimension was 72.70, while that for male teachers was 63.08. This finding indicates that female teachers had higher knowledge of the curriculum than male teachers. However, the Mann-Whitney U test results ($U = 1952.500$, $p > .05$) revealed that this difference was not statistically significant. In other words, no significant difference was found in the Curriculum Knowledge dimension according to the gender variable.

In analyses related to the Planning sub-dimension, the mean rank for female teachers was 76.31, while that for male teachers was 59.31. This finding shows that female teachers had a higher level of perception regarding curriculum planning. The Mann-Whitney U test results ($U = 1703.500$, $p < .05$) revealed that this difference was statistically significant. Accordingly, it was determined that female teachers' curriculum literacy levels in the Planning dimension were significantly higher than those of male teachers.

In analyses related to the Implementation sub-dimension, the mean rank for female teachers was 73.14, while that for male teachers was 63.17. This indicates that female teachers scored higher than male teachers during curriculum implementation. However, the Mann-Whitney U test results ($U = 1922.000$, $p > .05$) showed that this difference was not statistically significant. This finding indicates that there was no significant difference in the curriculum implementation dimension across gender groups.

When the total scores obtained from the Curriculum Literacy Scale were examined overall, the mean rank for female teachers was 75.04, while that for male teachers was 60.64. This finding shows that female teachers' curriculum literacy levels were higher than those of male teachers. The Mann-Whitney U test results ($U = 1791.000$, $p < .05$) also confirmed that this difference was statistically significant.

As a result, it can be stated that female teachers obtained significantly higher scores than male teachers on overall curriculum literacy, and that the gender variable was a determining factor in teachers' curriculum literacy levels.

School Type

The results of the Mann-Whitney U test, conducted to determine whether the teachers' scores on the Curriculum Literacy Scale differed significantly by school type, are presented in Table 4.

Table 4. Mann-Whitney U Test Results of Teachers' Curriculum Literacy Scores According to School Type

Dimensions	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Curriculum Knowledge	Public school	86	67.53	5807.50	2066.500	.852
	Private school	49	68.83	3372.50		
Planning	Public school	86	68.22	5866.50	2088.500	.932
	Private school	49	67.62	3313.50		
Implementation	Public school	86	60.53	5205.50	1464.500	.003
	Private school	49	81.11	3974.50		
Total	Public school	86	66.76	5741.50	2000.500	.626
	Private school	49	70.17	3438.50		

Table 4 shows that the mean rank for teachers working in public schools in the Curriculum Knowledge sub-dimension was 67.53, while that for teachers working in private schools was 68.83. This finding indicates that private school teachers had higher knowledge of the curriculum than public school teachers. However, the Mann-Whitney U test results ($U = 2066.500$, $p > .05$) revealed that this difference was not statistically significant. Therefore, there was no significant difference in the Curriculum Knowledge dimension across school types. In analyses related to the Planning sub-dimension, the mean rank for teachers working in public schools was 68.22, while that for teachers working in private schools was 67.62. These findings indicate that teachers in public schools had a slightly higher perception regarding the curriculum planning process. However, the Mann-Whitney U test results ($U = 2088.500$, $p > .05$) showed that this difference was not statistically significant. Accordingly, it was determined that there was no significant difference in the curriculum-planning dimension across school types. The analyses related to the Implementation sub-dimension revealed that the mean rank of private school teachers was 81.11, while that of public school teachers was 60.53. These findings indicate that teachers in private schools had higher perceptions of curriculum implementation than those in public schools. The Mann-Whitney U test results ($U = 1464.500$, $p < .05$) confirmed that this difference was statistically significant. This

result shows that teachers in private schools had higher levels of literacy regarding curriculum implementation, and that there was a significant difference in the Implementation sub-dimension across school types.

When the total scores obtained from the Curriculum Literacy Scale were examined overall, the mean rank for teachers in public schools was 66.76, while that for teachers in private schools was 70.17. This finding indicates that private school teachers had higher levels of curriculum literacy than public school teachers. However, the Mann-Whitney U test results ($U = 2000.500$, $p > .05$) revealed that this difference was not statistically significant. As a result, although private school teachers generally had higher curriculum literacy, the school type variable did not have a significant effect on their curriculum literacy levels.

Years of Service

The results of the Kruskal-Wallis test, conducted to determine whether the teachers' scores on the Curriculum Literacy Scale differed significantly by years of service, are presented in Table 5.

Table 5. *Kruskal-Wallis Test Results of Teachers' Curriculum Literacy Scores According to Years of Service*

Dimensions	Groups	n	Mean Rank	df	χ^2	p
Curriculum Knowledge	1-10 years of service	28	66.29	3	2.512	.473
	11-20 years of service	52	65.04			
	21-30 years of service	44	68.28			
	31 years and above	11	85.23			
Planning	1-10 years of service	28	68.70	3	.104	.991
	11-20 years of service	52	66.65			
	21-30 years of service	44	68.98			
	31 years and above	11	68.68			
Implementation	1-10 years of service	28	80.36	3	6.473	.091
	11-20 years of service	52	61.84			
	21-30 years of service	44	63.64			
	31 years and above	11	83.14			
Total	1-10 years of service	28	70.18	3	1.154	.764
	11-20 years of service	52	66.31			
	21-30 years of service	44	65.91			
	31 years and above	11	78.82			

When Table 5 is examined, it is seen that teachers with 31 years or more of service had the highest mean rank in the Curriculum Knowledge sub-dimension (85.23), while those with 11–20 years of service had the lowest (65.04). However, the Kruskal-Wallis test results ($\chi^2(3) = 2.512, p > .05$) showed that this difference was not statistically significant. Therefore, there was no significant difference in the Curriculum Knowledge sub-dimension across years of service. In analyses related to the Planning sub-dimension, it was determined that teachers with 21–30 years of service had the highest mean rank (68.98), while those with 11–20 years of service had the lowest (66.65). However, the Kruskal-Wallis test results ($\chi^2(3) = .104, p > .05$) indicated that teachers did not differ significantly in this dimension by years of service. In other words, no statistically significant difference was found in the curriculum planning dimension across years of service. When the Implementation sub-dimension is considered, teachers with 31 years or more of service had the highest mean rank (83.14), while those with 11–20 years of service had the lowest (61.84). However, the Kruskal-Wallis test results ($\chi^2(3) = 6.473, p > .05$) indicated that this difference was not statistically significant. These findings show that there was no significant difference in the curriculum implementation dimension across years of service.

When the total scores obtained from the Curriculum Literacy Scale were examined in general according to the years of service variable, it was determined that teachers with 31 years or more of service had the highest mean rank (78.82), while teachers with 21–30 years of service had the lowest mean rank (65.91). However, the Kruskal-Wallis test results for the scale total scores ($\chi^2(3) = 1.154, p > .05$) indicated that the years of service variable did not produce a significant difference in teachers' curriculum literacy levels. As a result, although teachers with 31 or more years of experience had higher curriculum literacy levels, this difference was not statistically significant.

District of Duty

The results of the Kruskal-Wallis test, conducted to determine whether the teachers' scores on the Curriculum Literacy Scale differed significantly by district of duty, are presented in Table 6.

Table 6. *Kruskal-Wallis Test Results of Teachers' Curriculum Literacy Scores According to District of Duty*

Dimensions	Groups	n	Mean Rank	df	χ^2	p
Curriculum Knowledge	Atakum	44	74.14	3	3.607	.307
	Canik	34	69.24			
	İlkadım	31	68.02			
	Tekkeköy	26	55.98			
Planning	Atakum	44	67.15	3	3.075	.380
	Canik	34	77.41			
	İlkadım	31	64.52			
	Tekkeköy	26	61.29			
Implementation	Atakum	44	66.97	3	3.825	.281
	Canik	34	69.03			
	İlkadım	31	59.11			
	Tekkeköy	26	79.00			
Total	Atakum	44	69.83	3	1.509	.680
	Canik	34	73.31			
	İlkadım	31	63.65			
	Tekkeköy	26	63.15			

Table 6 shows that teachers in the Atakum district had the highest mean rank in the Curriculum Knowledge sub-dimension (74.14). In contrast, those in the Tekkeköy district had the lowest (55.98). However, the Kruskal-Wallis test results ($\chi^2(3) = 3.607$, $p > .05$) revealed that this difference was not statistically significant. This finding indicates that there was no significant difference in the Curriculum Knowledge sub-dimension across districts of duty. In analyses related to the Planning sub-dimension, it was determined that teachers in Canik district had the highest mean rank (77.41), while those in Tekkeköy district had the lowest (61.29). However, the Kruskal-Wallis test results ($\chi^2(3) = 3.075$, $p > .05$) revealed that teachers did not differ significantly in the Planning sub-dimension across districts. Accordingly, it was determined that there was no significant difference in the curriculum planning dimension across districts of duty. In analyses related to the Implementation sub-dimension, it was found that teachers in Tekkeköy district had the highest mean rank (79.00), while those in İlkadım district had the lowest (59.11). However, the Kruskal-Wallis test results ($\chi^2(3) = 3.825$, $p > .05$) showed that this difference was not statistically significant. Therefore, there was no significant difference in the curriculum implementation dimension across districts of duty.

When the total scores obtained from the Curriculum Literacy Scale were examined overall by district of duty, it was found that teachers in the Canik district had the highest mean rank (73.31). In contrast, those in the Tekkeköy district had the lowest (63.15). However, the Kruskal-Wallis test results for the scale's total scores ($\chi^2(3) = 1.509$, $p > .05$) indicated that the district of duty variable did not produce a significant difference in teachers' curriculum literacy levels. As a result, although teachers in Canik district were found to have higher curriculum literacy levels than those in other districts, this difference was not statistically significant.

CONCLUSION, DISCUSSION, AND RECOMMENDATIONS

In this study, the curriculum literacy levels of Social Studies teachers were examined, and whether these levels differed significantly according to gender, years of seniority, school type, and district of duty was analyzed. The findings generally revealed that teachers had high levels of curriculum literacy. This result indicates that teachers have a command of the basic components of the curriculum and perceive themselves as competent in planning, implementation, and evaluation processes. Similarly, there are many studies in the literature reporting that teachers' and prospective teachers' curriculum literacy levels are generally high (Adem, 2023; Ağlar & Arslan, 2024; Barut & Gündoğdu, 2023; Çetinkaya & Tabak, 2019; Erdamar, 2020; Ferah Özcan, 2024; Güler & Yıldırım, 2025; Öner-Sunkur & Yılmaz, 2025; Saracaloğlu & Gündüz-Çetin, 2023). However, the studies by Kahramanoğlu (2019) and Saral (2019) found that curriculum literacy levels were moderate. This difference may have resulted from the characteristics of the sample groups, the context of the curriculum implemented, and the measurement tools used.

The findings regarding the gender variable revealed that female teachers scored significantly higher than male teachers, particularly in the "planning" sub-dimension. No significant difference was found in the Curriculum Knowledge and Implementation sub-dimensions. This result is consistent with some studies. For example, Kahramanoğlu (2019), Saral (2019), and Saracaloğlu & Gündüz-Çetin (2023) found that female teachers' curriculum literacy levels were higher than those of male teachers. On the other hand, studies such as Erdem & Eǧmir (2018) and Sarıgöz & Bolat (2018) showed that gender did not create a significant difference. Erdamar (2020), however, stated in his study that there was a difference in favor of male teachers. Therefore, it can be stated that gender is not a determining variable in curriculum literacy, but differences in favor of female teachers may be observed depending on sample characteristics. This situation may be explained by female teachers' placing greater emphasis on planning processes or fulfilling their professional responsibilities more meticulously.

The findings regarding the school type variable showed that private school teachers generally had higher curriculum literacy levels than public school teachers; however, this difference was significant only in the “implementation” sub-dimension. Similar findings are also present in the literature. Atlı et al. (2021) determined that private school teachers’ curriculum literacy levels were higher than those of their colleagues working in public schools. Similarly, Aynas (2023) found that classroom teachers in private educational institutions had higher levels of curriculum literacy. However, some studies (Demir & Toraman, 2021; Güneş-Şinigo & Çakmak, 2021) reported no significant difference by school type. More intensive professional expectations and supervision may explain the higher level of curriculum literacy among private school teachers, the relatively lower job security, and the need to keep themselves up to date constantly. However, the lack of significant differences across all sub-dimensions indicates that school type alone is not a determining factor.

Regarding the years of service variable, although teachers with 31 or more years of seniority had higher curriculum literacy levels than the other groups, this difference was not statistically significant. Similar findings are also available in the literature. In studies conducted by Aslan (2018), Berkant & Mansuroğlu (2023), Demir & Toraman (2021), and Erdamar (2020), no significant relationship was found between years of seniority and curriculum literacy. In contrast, Sarıca (2021) found that curriculum literacy levels increased with professional experience, while Boncuk (2021) found that teachers in the early years of their profession had higher levels of curriculum literacy. Barut & Gündoğdu (2023), on the other hand, concluded that teachers with 6–10 years of professional seniority were significantly less curriculum-literate than those with 11–15 and 16–20 years of seniority. These differing results indicate that seniority alone is not a determining factor and that teachers’ motivation, professional satisfaction, and relationships with the curriculum may vary across contexts.

According to the district of duty variable, noticeable differences were observed in teachers’ curriculum literacy levels; however, these differences were not statistically significant. In the literature, studies based on socio-economic environment or regional differences are limited in number. Therefore, the findings of this study make an original contribution to the literature. The observed differences among districts may stem from contextual factors such as socio-economic structure, school resources, and local administrations’ perspectives on education.

Overall, the findings of this study show that Social Studies teachers’ perceptions regarding curriculum knowledge, planning, and implementation are high and largely similar. However, limited but significant differences were identified in terms of gender and school type variables. This result indicates that teachers’ individual and institutional characteristics should be taken into consideration in improving

curriculum literacy. In addition, the findings reveal that preparing continuous professional development programs for teachers and providing supportive in-service training will enhance the sustainability of curriculum literacy. The literature also emphasizes that teachers' curriculum literacy levels have direct effects on their professional self-efficacy (Saracaloğlu & Gündüz-Çetin, 2023), school climate (Aydın Sesli & Akpolat, 2024), and curriculum fidelity (Aynas, 2023).

This study has certain limitations. First, the study's sample group is limited to 135 Social Studies teachers working in Samsun province. Second, the data obtained from the study are limited to the data collected through the Personal Information Form and the Curriculum Literacy Scale. Considering these limitations, several recommendations can be offered for future research:

Qualitative or mixed-method studies may be conducted to examine teachers' curriculum literacy levels in greater depth. In this way, teachers' curriculum literacy levels, how they perceive the curriculum, the difficulties they encounter in implementation, and their solution strategies can be more clearly revealed.

Future studies may be conducted with larger sample groups comprising teachers from different branches or prospective teachers, allowing findings from different socio-economic and cultural contexts to be compared.

In conclusion, this study contributes to the literature by revealing the current state of Social Studies teachers' curriculum literacy. However, it is of great importance to further develop the body of knowledge in this field through broader, multidimensional studies that employ diverse methods.

CONFLICT OF INTEREST

There is no personal or financial conflict of interest between the authors of the article within the scope of the study.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

Research Design: MBY(50%), YK(50%)

Data Collection: MBY(50%), YK(50%)

Statistical Analysis: MBY(50%), YK(50%)

Preparation of the Article: MBY(50%), YK(50%)

REFERENCES

- Adem, S. (2023). Program literacy levels of branch teachers. *International Journal of Primary Education Studies*, 4(1), 14-20. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1267978>
- Ağlar, C., & Arslan, A. (2024). Predicting classroom teachers' program evaluation skills from program literacy. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 14(2), 190-219. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.1471757>
- Akyıldız, S. (2020). A conceptual analysis of curriculum literacy concept: A study of scale development. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(73), 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Altuncu, N. (2021). *Examining the curriculum literacy level of high school teachers (Sample of Kayseri)*. [Unpublished Master Thesis]. Kayseri: Erciyes University.
- Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200. <https://eric.ed.gov/?id=ED299234>
- Aslan, S. (2018). *The curriculum literacy level of secondary school teachers* [Unpublished Master Thesis]. Ankara: Hacettepe University.
- Atlı, K., Kara, Ö., & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Investigating physical education teachers perceptions about their curriculum literacy levels according to some variables. *Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 26(2), 281-299. <https://izlik.org/1A73W178EK>
- Aydın Sesli, M., & Akpolat, T. (2024). The mediating effect of perceived curriculum leadership on the impact of teachers' curriculum literacy competency on school climate. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(2), 1365-1384. <https://doi.org/10.51460/baebd.1481313>
- Aynas, N. (2023). Examination of the relationship between primary school teachers' program literacy and their commitment to the curriculum. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 57, 1426-1445. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1270292>
- Aynas, N. (2024). Review of research in the field of program literacy - a content analysis. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(99), 69-86. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.75366>
- Barut, C., & Gündoğdu, K. (2023). The relationship between curriculum literacy levels and critical thinking tendencies of teachers. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 18(37), 198-217. <https://doi.org/10.35675/bef-dergi.1213781>
- Berberoğlu, A., & Altındağ, A. (2025). The correlation between teacher agency and curriculum literacy. *Kastamonu Education Journal*, 33(3), 563-571. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1748652>
- Berkant, H. G., & Mansuroğlu, C. (2023). The investigation of teachers' curriculum literacy and reflective thinking tendencies. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 97-116. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1104843>
- Bolat, Y. (2017). Concept of curriculum literacy and curriculum literacy scale. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138. <http://dx.doi.org/10.7827/Turkish-Studies.12103>
- Boncuk, A. (2021). Examination of the relationship between teachers' program literacy and their commitment to the curriculum. *Anatolian Turk Education Journal*, 3(1), 88-108. https://anadoloturkegitim.com/files/80/manuscript/manuscript_3800/ated-3800-manuscript-123309.pdf
- Büyükköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Çev. Ed., E. Dinç ve K. Kiroğlu). Ankara: Pegem Akademi.
- Crawley, F. E., & Salyer, B. (1995). Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in Texas. *Science Education*, 79, 611-635. <https://doi.org/10.1002/sce.3730790604>
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Curriculum literacy efficiency of preservice teachers. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 296-309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Çöğmen, S., & Yılmaz Öznelçi, S. (2024). The teacher as an implementer: A systematic review of curriculum literacy. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(2), 1538-1569. <https://doi.org/10.51460/baebd.1508308>
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Teachers' levels of curriculum literacy. *Trakya Journal of Education* 11(3), 1516-1528. <https://doi.org/10.24315/tred.858813>
- Demirel, Ö. (2017). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (25. bs.). Pegem Akademi.
- Duran, A. (2023). Determining the curriculum literacy levels of prospective teachers. *E-International Journal of Educational Research*, 14(6), 207-218. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1364685>

- Erdamar, F. S. (2020). *The analysis of primary school teachers' curriculum literacy perceptions and primary school administrators' perceptions of teachers' curriculum literacy skills in the context of progressive philosophy*. [Unpublished PhD Thesis]. Elazığ: Fırat University.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Prospective teachers' levels of curriculum literacy. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Eren, A. (2010). Profile analysis of student teachers' curriculum beliefs. *Kastamonu Education Journal*, 18(2), 379-388. <https://izlik.org/JA24UY77IJ>
- Fer, S. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramsal temellere bakış*. Pegem Akademi.
- Ferah Özcan, A. (2024). The relationship between pre-service teachers' motivation to teach and curriculum Literacy. *Sakarya University Journal of Education*, 14(2), 324-341. <https://doi.org/10.19126/suje.1387708>
- Güler, Ş. Y., & Yıldırım, V. Y. (2025). The relationship between preschool teachers' curriculum literacy, self-efficacy beliefs and classroom management skills. *E-International Journal of Educational Research*, 16(1), 1-16. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1597957>
- Güleş, E., & Kılınc, H. H. (2024). Examination of primary and secondary teachers' program literacy and commitment to the curriculum. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(1), 183-202. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1413385>
- Güneş Şinego, S., & Çakmak, M. (2021). Examination of education program literacy levels of teachers. *The Journal of Kesit Academy*, 7(27), 233-256. <https://izlik.org/JA84GF49GB>
- Kahramanoğlu, R. (2019). A study on teachers' levels of curriculum literacy. *The Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840. <http://dx.doi.org/10.17719/ijisr.2019.3495>
- Karakuyu, A. (2023). The contribution of teachers' program literacy on their program fidelity: Program literacy program fidelity. *International Journal of Program and Instruction*, 15(3), 1785-1800. <https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/1381/673>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kazu, İ. Y., Kaplan, A., & Kuvvetli, M. (2025). Thematic content analysis for curriculum literacy in education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 24(3), 60-72. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1482948.pdf>
- Kim, J. (2022). Development of a design thinking-based Korean language curriculum literacy program for preliminary Korean language teachers. *Journal of Problem-Based Learning*, 9(1), 46-55. <https://doi.org/10.24313/jpbl.2021.00087>
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 283-298. <https://izlik.org/JA58YP37EJ>
- Kuyubaşoğlu, R. M. (2019). *Investigation of teacher's education program literacy qualifications*. [Unpublished Master Thesis]. Mersin: Mersin University.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: Sistem Düşüncesi ve Okuryazarlık Becerileri*. Orta Öğretim Genel Müdürlüğü.
- Nsiband, R. N., & Modiba, M. M. (2012). "I just do as expected". Teachers' implementation of continuous assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education*, 27(5), 629-645. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.560961>
- Oliva, P., & Gordon, W. (2018). *Program geliştirme (Çev. Ed. K. Gündoğdu)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ogar, O. E., & Awhen, F. (2015). Teachers' perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in Cross River State of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079530.pdf>
- Önal, İ. (2010). Lifelong learning and literacy in process of historical change: A Turkish experience. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121. <https://doi.org/10.15612/BD.2010.258>
- Öner-Sunkur, M., & Yılmaz, F. (2025). Prediction of elementary school teachers' curriculum fidelity by demographic variables and curriculum literacy. *Athens Journal of Education*, 12(2), 321-340. <https://doi.org/10.30958/aje.12-2-8>
- Özer, V., & Acar, M. (2011). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 89-101.
- Saracaloğlu, A. S., & Gündüz Çetin, İ. (2023). Analysis of the relationship between teachers' educational program literacy and professional self-efficiency levels. *Amasya Education Journal*, 12(1), 61-74. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1243057>
- Saral, N. S. (2019). *Exploring curriculum literacy level of English language teachers in Türkiye* [Unpublished Master Thesis]. Ankara: Gazi University.
- Sarıca, R. (2021). A study on teachers' curriculum literacy. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 22(1), 132-170. <https://doi.org/10.29299/kefad.776214>

- Schroeder, S., & Curcio, R. (2022). Critiquing, curating, and adapting: Cultivating 21st-century critical program literacy with teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 73(2), 129-144. <https://doi.org/10.1177/00224871221075279>
- Sarıgöz, O., & Bolat, Y. (2018). Examination of the competencies of the pre-service teachers studying at the education faculties about the educational program literacy. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10(9), 103-110. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1195249.pdf>
- Sivrikaya, T., & Karabulut, H. A. (2023). Examination of the curriculum literacy levels of special education teachers and prospective special education teachers. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 24(3), 1851-1888. <https://doi.org/10.29299/kefad.1206403>
- Snavey, L., & Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-13. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(97\)90066-5](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(97)90066-5)
- Steiner, D., Magee, J., Jensen, B., & Button, J. (2018). *Curriculum literacy in schools of education? The hole at the center of American teacher preparation*. John Hopkins Institute for Education Policy-Learning First.
- Tanaş, R., & Tuncer, M. (2024). Relationships between teachers' levels of curriculum literacy, learning-teaching process competencies, achievement objectives, and curriculum commitment. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(2), 426-437. <https://doi.org/10.30703/cije.1326230>
- Yıldırım, V. Y. & Dursun, F. (2019). Development of the school administrators' curriculum literacy levels scale. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 20(2), 705-750.





School Administrators' Use of Social Media as a Part of Colleague Solidarity

Okul Yöneticilerinin Meslektaş Dayanışması Kapsamında Sosyal Medya Kullanımı

Emine DOĞAN¹

¹Kahramanmaraş Sütçü İmam University
· eminedogan@ksu.edu.tr · ORCID > 0000-0002-1333-3096

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 21 Haziran/June 2024

Kabul Tarihi/Accepted: 12 Mayıs/May 2025

Yıl/Year: 2026 | **Cilt-Volume:** 45 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 95-116

Atıf/Cite as: Dogan, E. "School Administrators' Use of Social Media as a Part of Colleague Solidarity - Okul Yöneticilerinin Meslektaş Dayanışması Kapsamında Sosyal Medya Kullanımı" Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 45(1), June 2026: 95-116.

Etik Kurul Beyanı/Ethics Committee Approv: "For the study, ethics committee approval was obtained from the Kahramanmaraş Sütçü İmam University Scientific Research and Publication Ethics Committee with the decision number 2024/11 dated 31.05.2024."

SCHOOL ADMINISTRATORS' USE OF SOCIAL MEDIA AS A PART OF COLLEAGUE SOLIDARITY

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine school administrators' views on the use of social media within the scope of collegiality. The phenomenology pattern, which is a qualitative research model, was used in the research. 11 school administrators working in Kahramanmaraş city center were included in the research. The administrators were selected by criterion sampling method, taking into account gender, undergraduate branch, school type, education level, age, and managerial seniority, with maximum diversity and the requirement to have served as an administrator for at least one year. The opinions of the participants were obtained through a semi-structured interview form and in-depth interviews. Content analysis technique was used to interpret the interview texts. The research findings showed that school administrators used WhatsApp and Telegram applications, school websites, and social networking tools such as Instagram, X (Twitter) and Facebook within the scope of collegiality. The purposes for which school administrators used social media platforms with their colleagues are grouped under the categories of sharing content, following current events, and communicating. The participants emphasized the functionality of social media, stating that the communication they established with their colleagues on social media supported their personal development and managerial work. However, concerns about harm caused by social media use, reliability problems, and technical problems caused them to approach these platforms cautiously and prevented them from using social media. There is a need to provide more functionally structured social media platforms where school administrators can have conversations among themselves. Our results provide valuable information that school administrators' use of social media within the scope of collegiality may affect school performance and provide a framework to encourage the use of social media in educational organizations and take precautions against its drawbacks.

Keywords: Colleague Solidarity, Social Media Platforms, Social Media Use, School Administrator.



OKUL YÖNETİCİLERİNİN MESLEKTAŞ DAYANIŞMASI KAPSAMINDA SOSYAL MEDYA KULLANIMI

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin meslektaş dayanışması kapsamında sosyal medya kullanımına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel bir araştırma modeli olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Kahramanmaraş il merkezinde görev yapan 11 okul yöneticisi dâhil edilmiştir. Yöneticiler cinsiyet, lisans branşı, okul türü, öğrenim durumu, yaş, yöneticilik kıdemi özellikleri göz önünde bulundurularak maksimum çeşitlilik ve en az bir yıl yönetici olarak görev yapması koşulu aranarak ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Katılımcıların görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve derinlemesine görüşmeler yoluyla alınmıştır. Görüşme metinlerinin yorumlanmasında içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin meslektaş dayanışması kapsamında Whatsapp ve Telegram uygulamalarını, okul web sitesini ve Instagram, X (Twitter), Facebook gibi sosyal ağ araçlarını kullandıklarını göstermiştir. Yöneticilerin meslektaşlarıyla sosyal medya platformlarını kullanım amaçları; içerik paylaşma, günceli takip etme ve iletişim kurma kategorileri altında toplanmıştır. Katılımcılar meslektaşlarıyla sosyal medya üzerinde kurdukları bu iletişimin, kişisel gelişimlerine ve yönetsel işlerine destek olduğunu dile getirerek sosyal medyanın işlevselliğini vurgulamışlardır. Ancak sosyal medya kullanımının ortaya çıkardığı zarar görmeye yönelik duyulan endişeler, güvenilirlik ile ilgili sıkıntılar ve teknik problemler ise temkinli yaklaşımlarına neden olarak sosyal medya kullanımlarını engellemektedir. Okul yöneticilerinin kendi aralarında görüşmeler yapabilecekleri daha işlevsel olarak yapılandırılmış sosyal medya platformlarının hizmete sunulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Sonuçlarımız okul yöneticilerinin meslektaş dayanışması kapsamında sosyal medya kullanımının okul performansını etkileyebileceği yönünde değerli bilgiler sağlamakta olup eğitim örgütlerinde sosyal medya kullanımını teşvik etmek ve sakıncalarına yönelik önlem almak için bir çerçeve sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Meslektaş Dayanışması, Sosyal Medya Platformları, Sosyal Medya Kullanımı, Okul Yöneticisi.



INTRODUCTION

Today, communication mostly takes place digitally worldwide (Dunn et al., 2024). According to Statista's "Worldwide Digital Population 2025" report, out of the world population that is approximately 8.2 billion (United Nations, 2024), an average of 5.56 billion people are internet users, and more than 5.24 billion of these internet users are social media users (Statista, 2025). The data belonging to Türkiye shows that 77.3 million people out of 87.6 million population are internet users and 58.5 million are social media users (Clicks'us Digital, 2025). This report shows that thanks to the internet, which provides innovations and transformations in social life, the way of communication between people is increasingly realized through social media. *Social media* are systems based on all kinds of applications and services designed to provide communication and interaction through network technologies (Konuk and Güntaş, 2019). Vural and Bat (2010) define social media as a rich type of interaction in online media where telecommunication and social communication are provided through web technologies with text, audio, and visual content, where people share ideas, experiences, information, and content, and which provides production opportunities and peer support. Social media and social networks offer everyone connected to the Internet the opportunity to reach various resources anytime and anywhere (Knackmuhs, 2012). These platforms are mostly used informally (Ellison, 2008). Social networks such as WhatsApp, Facebook, X (Twitter), LinkedIn, Myspace, Flickr, Instagram, and YouTube are among the most used social networks. Social media, which constantly renews itself and offers ease of access, allows people to express their feelings and thoughts easily and create a topic of discussion when necessary (Konuk and Güntaş, 2019). Social media affects both social interaction forms and professional communication and interaction forms (Karabağ Köse, Yurdakul, and Onuk, 2017).

The primary appeal of social media is that it creates an environment for collaboration (Hogan and Quan-Haase, 2010; Lusk, 2010). The formation of groups among educators through social media, the dialogues between them, the feedback received in this way, and the sharing of experiences and information pave the way for the formation of a collaborative environment (Öztürk and Talas, 2015). Studies on educators' use of social media show that it increases cooperation, sharing, and solidarity. Ünüvar et al. (2018) found that preschool teachers determined the areas in which they requested assistance through peer collaboration on social media, thus guiding the addition of subjects and courses to the institution's programs in teacher training. In the thesis study examining the role of social networks in the professional development of teachers, Yörük (2016) found that social networks increased interaction and collaboration among teachers and made them increasingly more sharing.

Education services are complex team effort that requires high levels of professional knowledge. School administrators are in a central position in this teamwork. School administrators are in coordination and communication with many professional groups. They need the support of their colleagues to improve the quality of education and training services, make administrative arrangements, and reduce the problems they encounter. *Colleague solidarity* is defined as the support that colleagues provide to each other through the sharing of professional knowledge, skills, and techniques (Çoban, 2005). This form of solidarity, in which the distribution of power is equal, does not have a formal or hierarchical structure, and the number and purpose of groups can vary, is seen as a practical and economical way for colleagues to care about each other's thoughts, feelings, and problems. Studies show that in educational environments, colleague solidarity is effective in coping with feelings of burnout, disinterest in work, and exhaustion, that it develops the individual personally and professionally, and that it is an important dimension that creates the school climate (Benshoff and Paisley, 1996; Bernard and Goodyear 1992; Crutchfield and Borders, 1997; Yılmaz and Demir, 2015). Moreover, there are study results in the literature showing that school administrators ensure the sustainability of their professional development through colleague solidarity (Polat et al., 2018), support teachers' leadership skills (Sinha and Hanuscin, 2017), and provide effective solidarity by exchanging ideas with colleagues and reading and monitoring professional publications (Kasalak, 2020).

School Administrators' Colleague Solidarity and Social Media Use

In general terms, solidarity between professionals is a concept that expresses the solidarity between those who practice the same profession in relation to the professional field. It can be considered as a dimension of solidarity between individuals in daily life (Karataş and Çankır, 2023). Colleague solidarity is a process that involves encouraging personal visions to create a vision based on synergy (Senge, 1990:214) and encourages active participation in its transformation into development (Singh and Manser, 2002). Colleague solidarity is often used synonymously with collaboration (Hargreaves, 1991). In school settings, it is described in terms of support among colleagues, sharing of concerns, trust, caring, professional and personal dialogue, reflective problem solving, and out-of-school peer group discussions (Cooper and Boyd, 1994). Educators not only communicate with each other at school, they also socialize with each other's families and collaborate to enhance their personal development and meet their economic, social, and other needs (Karataş and Çankır, 2023; Özdoğru et al., 2025). Colleague solidarity can be experienced in four dimensions: emotional solidarity, solidarity through sharing professional knowledge, solidarity through practice, and solidarity through professional appreciation (Çoban, 2005). Colleague solidarity among educators also includes solidarity among school administrators (Karataş and Çankır, 2023). Hossler

(2000) argued that colleague solidarity among school administrators is important for teacher learning and school improvement. Moreover, it is known that solidarity with colleagues makes significant contributions to the personal and professional development of school administrators (Armour, 2005). It also has an important role in school administrators' establishing social networks (Connors, 2002).

The fact that school management carried out with classical methods became obsolete (Krutka and Carpenter, 2016), forced school administrators, who undertake the task of maintaining and developing the organization, to keep up with technological developments. School administrators can receive support from social networks based on social media in competing with the speed of change, abundance of information, rapid transformation processes, and complexity of problems (Arkan and Yünter, 2018). Studies show that school administrators have a positive attitude towards the use of social media (Çakır, 2012; Richardson, McLeod, and Sauers, 2015; Young, Berube, and Perry, 2008). In Turkish literature, there are quantitative studies showing a positive relationship between school administrators' use of social media and organizational image (Ateş, 2022) and individual innovation (Titrek and Sarı, 2018), as well as qualitative studies showing its positive contributions to instructional leadership (Yıldız, 2022) and school management skills (Işık, 2019; Yiğittürk, 2020). Similarly, international literature shows that school administrators' use of social media improves their communication and promotes their professional development (Cho and Jimerson, 2017; Cox, 2012), increases transparency in decision-making, enables stronger relationships with stakeholders, and thus increases trust with stakeholders (Cox and McLeod, 2014). School administrators mostly use social media to share information with teachers and to create team spirit among teachers and students (Bayram, 2017). However, there are also studies in which school administrators state that social media keeps them very busy (O'Reilly and Matt, 2013) and that they are afraid of technology (Cox and McLeod, 2013).

School administrators need to use every available means of communication to reach other educational leaders in their school district during their management processes (Berube, Perry, and Young et al., 2008). Engebritson (2011) found that school administrators used social media mostly to communicate with their colleagues and that they could reach each other more quickly and easily than before. Sauers and Richardson (2015) examined the tweets of school administrators who actively used Twitter (X). They concluded that school administrators used Twitter (X) for educational purposes to connect with other school administrators in online professional learning communities and to learn about current practices in education. It is understood from study results that school administrators' use of social media is inevitable. In this context, social media can be a primary source of reference for school administrators to collaborate and share with their colleagues. This process appears as the use of social media in colleague solidarity.

School administrators can improve their professional skills by communicating with their colleagues. They can continue this process outside of school through social media. School administrators can use social networks to quickly convey the information they produce to their colleagues or to use the information they produce to solve problems and to stay up to date on the latest developments. School administrators' use of social networks will provide them with opportunities to get to know their colleagues better, connect with other administrators and stakeholders across the country, evaluate comments made about their posts from a different perspective, and enable continuous professional learning. In this context, whether the purpose of school administrators' use of social networks ensures colleague solidarity or not emerges as an important research topic. Although there are various studies in literature examining school administrators' social media use, no study has been found examining the role it plays in colleague solidarity. Examining the contribution of school administrators' social media use to colleague solidarity will be useful in determining what contributions these environments can make to education and teaching and educators. This study is important in terms of revealing the content and quality of colleague solidarity formed by school administrators through social media environments and tools; and how it affects and directs their practices. School administrators' colleague solidarity and search for help on social media can be considered as an important clue in determining pre-service and in-service training needs. The purpose of this study is to examine school administrators' views regarding the use of social media in colleague solidarity. The sub-objectives determined in line with this purpose are as follows:

1. Which social media platforms do school administrators use within the scope of colleague solidarity?
2. For what purposes do school administrators use social media within the scope of colleague solidarity?
3. What are the benefits of school administrators' use of social media within the scope of colleague solidarity?
4. What are the factors that prevent school administrators from using social media within the scope of colleague solidarity?

METHOD

Research Model

Because this study aims to examine school administrators' views on their use of social media within the scope of colleague solidarity from a holistic perspective and in depth, the qualitative research method design of phenomenology was used. The phenomenology design focuses on phenomena that we are aware of but do

not have a deep understanding of (Yıldırım and Şimşek, 2005). In this context, the study was designed according to the principles of phenomenology in order to determine school administrators' approach to the phenomenon of "social media use within the scope of colleague solidarity", which is the subject of the study, which platforms they use, their purposes, the benefits of social media use, and the factors preventing its use.

Study Group

The participants of the study were 11 school administrators working in the Onikişubat district of Kahramanmaraş province in the 2024-2025 academic year, selected using maximum diversity and criterion sampling methods. While the school administrator's gender, undergraduate branch, school type, education level, age, and managerial seniority were taken into account with maximum diversity, the condition of having served as an administrator for at least one year was sought with criterion sampling. The participants were given detailed information about the scope and purpose of the study, emphasizing the principle of voluntariness. Demographic characteristics of the participants are given in Table 1.

Table 1. *Demographic characteristics of the participants*

Administrator	Gender	Undergraduate Branch	School Type	Education Level	Age	Managerial Seniority
A1	Male	Primary school teaching	Primary school	Undergraduate	53	21
AA2	Male	Primary school teaching	Primary school	Postgraduate	38	10
AA3	Male	Primary school mathematics teaching	Secondary school	Undergraduate	42	13
AA4	Male	Primary school teaching	Primary school	Postgraduate	37	10
AA5	Male	Turkish language and literature teaching	High school	Postgraduate	45	15
AA6	Male	Physics teaching	High school	Undergraduate	35	3
A2	Male	Religious culture and moral knowledge teaching	Secondary school	Postgraduate	48	5
A3	Female	Preschool teaching	Preschool	Undergraduate	49	4
A4	Female	Psychological counseling and guidance teaching	Preschool	Postgraduate	48	12
AA7	Male	Turkish language and literature teaching	High school	Postgraduate	50	19
A5	Female	Primary school teaching	Primary school	Doctorate	41	8

When Table 1 is examined, it is seen that school administrators were mostly male. It is also seen that approximately one quarter of the participants had an undergraduate degree in primary school teaching, the school type distributions were close to each other, and they were over 30 years old.

Data Collection Tool

The data of the study were obtained through a semi-structured interview form. Interviews are one of the main data collection tools of phenomenological research (Fraenkel and Wallen, 2008). In a semi-structured interview, in addition to the previously prepared questions, new questions can be asked to the interviewee if needed throughout the interview (Yüksel, Mil, and Bilim, 2007). The questions in the interview form were developed by the researcher after examining Turkish and foreign literature. In order to ensure the validity of the developed draft form, the opinions of two experts (two experts in educational administration) were used and then a pilot application was conducted on a school administrator who was not included in the study group. After the pilot application, the necessary changes were made to the questions in the form and its final form was created. There are four questions in the interview form to find answers to the sub-problems of the study.

Interview Process

The participation of school administrators in the study was carried out on a voluntary basis. The interviews were conducted face to face, in a quiet, trustworthy, and friendly environment, with administrators selected from different schools, after obtaining permission. The interviews lasted an average of 30 minutes and were recorded with the permission of the participants. The administrators were given detailed information about the purpose of the interview and the purposes for which the data would be used.

Data Analysis

The interviews with managers were audio-recorded after receiving permission. Afterwards, the audio recordings were deciphered, and the data were obtained using the content analysis technique. The purpose of content analysis, which is a preferred technique in the analysis of data obtained from interviews, is to reach concepts and relationships that can explain the collected data (Yıldırım and Şimşek, 2005). To do content analysis, the codes obtained from the participants' opinions were reviewed separately and then together by the researcher, and the codes were grouped into various categories as meaningful groups. Relevant literature was taken into consideration when naming the codes and categories. Under the heading of the findings, it was aimed to increase reliability by using the direct

quotation method by conveying the opinions about the codes. These categories and codes, which emerged within the scope of four themes compatible with the sub-objectives of the study, are shown in the findings as summary tables. Moreover, direct quotes from participants' opinions on relevant themes and categories are shared under each table. In order to ensure the confidentiality of participant information, codes such as A1, A2.... were given to administrators and AA1, AA2.... to assistant administrators.

Validity, Reliability, and Ethics

Validity and reliability are explained with the concepts of credibility, transferability, consistency, and confirmability in qualitative research methods (Houser, 2015). Credibility refers to the level of similarity of the data to reality; transferability refers to the generalizability of the data; consistency refers to the repeatability of the study; and confirmability refers to the objectivity of the study data (Yıldırım and Şimşek, 2005). In the study, interview questions were prepared by scanning the relevant literature and taking expert opinions, interviews were recorded with a voice recorder, and direct quotes were included in order to ensure credibility. Within the scope of transferability, all stages of the study were explained in an understandable and detailed manner, plain and simple language was used, and non-random convenience sampling was preferred. For consistency, the participants were told that they could leave the study at any time they wished, opinions were received from more than one researcher in determining the themes and categories, and an attempt was made to reach a general consensus for the themes and categories created. To ensure confirmability, participants with different attributes were selected and the study data was stored using encryption.

Ethics Committee Approval Information

In this study, all the rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed.

Name of the Committee Conducting the Ethical Evaluation: Kahramanmaraş Sütçü İmam University Social and Human Sciences Ethics Committee

Date of Ethical Evaluation Decision: 31.05.2024

Ethical Evaluation Document Number: 2024-11

The Role of the Researcher

The researcher did not include any questions that directly or indirectly guided the participants throughout the data collection process. The statements made by the participants were reported without any comment. Additionally, in order to

prevent misunderstandings in the study, probe questions were also included in line with the main questions. Care was taken to ensure that the main and probe questions used were appropriate for the phenomenon that the study aimed to explain and the study objectives. With the educational administration and teaching experiences, the researcher took on the role of an impartial observer and narrator who “tried to make sense of the lived experiences” of school administrators regarding their use of social media in the collection and analysis of data. Finally, the researcher kept the expectations and opinions about the study topic confidential, ensuring that the study was conducted independently of the personal consent.

FINDINGS

The findings obtained regarding the questions determined in the study are presented below in the form of figures, taking into account the order of the sub-problems. The parts related to the codes considered important from the answers received were summarized with the participants' own expressions.

Findings Regarding the Social Media Platforms Used by School Administrators as Part of Colleague Solidarity

Within the scope of the first sub-problem of the study, the school administrators were asked which social media platforms they used within the scope of colleague solidarity. The social media platforms that the participants used with their colleagues are shown in Figure 1.

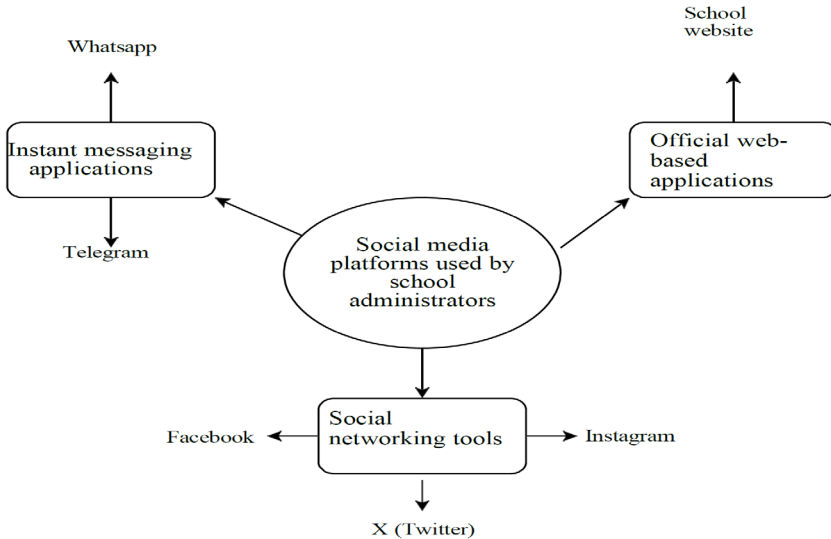


Figure 1. Social media platforms used

When Figure 1 is examined, it is seen that the school administrations used various social media platforms. These are WhatsApp and Telegram, which are expressed as instant messaging applications, the school website, which is an official web-based application, and Instagram, X (Twitter), and Facebook, which are stated as social networking tools. Some of the opinions obtained during the interviews are presented below.

“We have WhatsApp groups with administrators in our district and school. Information is shared in these groups” (A1)

“I use WhatsApp, Telegram, Twitter (X), Instagram, Facebook, but I can communicate faster and more comfortably with WhatsApp” (AA3)

In the opinions regarding the theme, the participants stated that they mostly used WhatsApp, an instant messaging application, in their communication with their colleagues. The participant codenamed AA5 explained this situation with the words, “Of course, we cannot be very open since social media other than WhatsApp is open to everyone.” Another participant stated that this communication, which is mostly informal among themselves, should be conducted through a formal platform by saying “The Ministry should create a platform for us. More formal. Only administrators can use it among themselves...(AA6)”

Findings Regarding the Purposes of School Administrators in Using Social Media as a Part of Colleague Solidarity

Within the scope of the second sub-problem of the study, the school administrators were asked about their purposes of using social media within the scope of colleague solidarity. The participants' purposes to use social media are shown in Figure 2.

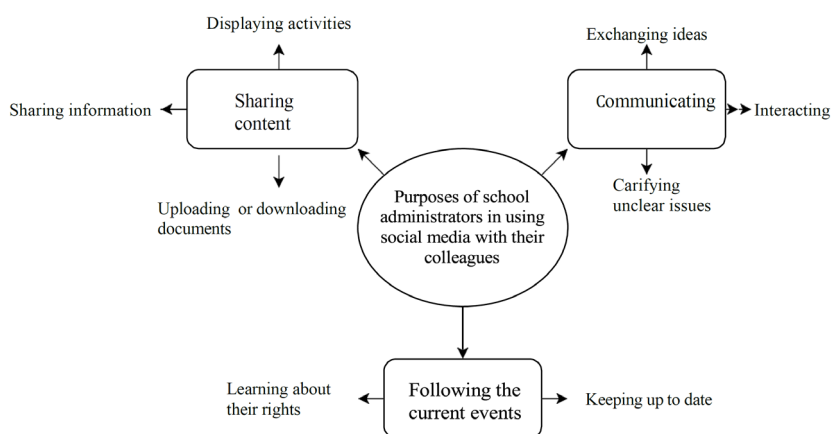


Figure 2. *Purposes of using social media*

When Figure 2 is examined, it is seen that the school administrators used social media for various purposes under the categories of “sharing content”, “communicating”, and “following the current events” within the scope of colleague solidarity. Under the sharing content category, the administrators stated that they used social media to display the activities they carried out at school, share information they considered important, and upload or download documents necessary for procedures. Moreover, they communicated with their colleagues to exchange ideas, interact, and clarify unclear issues. They also used social media to follow innovations related to their work, to fully learn about their rights, and to keep up to date. Some participant opinions regarding relevant categories are presented below:

“We support each other in educational activities by ensuring that the work and activities carried out at school are seen.” (A1)

“We use it mostly for sharing information. Information usually comes through social media. We exchange ideas about the school’s operation, parents, and academic situations regarding students.” (AA4)

“We can share the good work we do or examples. For example, we say I sent this message to teachers, if you want, I can send it to you. I can go through it and send the same message. In this way, we connect from real life to social media... I use it to ask questions about articles I don’t understand. Since the issues in the regulations are written in a very formal language, they are not very understandable. We ask other managers about that regulation. Sometimes when a confusing piece of legislation or regulation is introduced -many things are confusing when they first come out- I find the parts I do not understand in the posts of other administrators on social media. For example, when I look at the comments, the questions that are on my mind are usually asked by others. Everything becomes clear in my head.” (AA1)

“For example, when a document comes to school, you cannot download it on your phone, you can download it from WhatsApp. For example, the administrator asks for a document and sends it via WhatsApp, I immediately print it out and give it to him/her. I mostly use it to upload and download documents.” (AA2)

“In the last 10 years, social media has started to come to the fore. Especially in terms of legislation. You see one piece of legislation in the morning and a different one in the afternoon. We still have not adapted to this. In the school I worked at before, we were entering norm cadres. While doing this, we entered the normal course numbers, the norm cadre number, and were about to approve it. I had a habit at that time. I always visited news from the public, agencies from the public. In other words, I visited some sites that reported news about civil servants. I visited a site at around three in the evening, I was looking through it, and I saw that the number of hours of English lessons had changed there. Until that period, the num-

ber of hours of English lessons were four, but they were reduced to three in the fifth and sixth grades. A different lesson was also added. All the plans I made changed, I re-entered them all and approved them all. It was different in the morning; it was different in the afternoon. In short, we can follow the current changes closely in this way” (AA3)

“I use social media to communicate. With this type of communication, we are informed about what other schools are doing and everything that is going on. We warn each other about issues that may cause us trouble... In this way, we can also establish close interaction with parents.” (A4)

“I use it to be informed about innovations and to know and protect our rights” (A5)

Findings Regarding the Benefits of School Administrators' Use of Social Media within the Scope of Colleague Solidarity

Within the scope of the third sub-problem of the study, the school administrators were asked about the benefits of using social media with their colleagues. The benefits of participants' use of social media are presented in Figure 3.

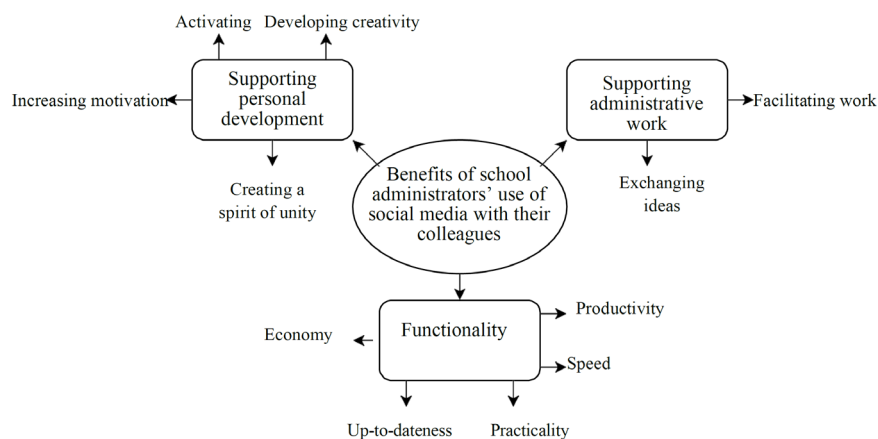


Figure 3. *Benefits of Using Social Media*

When Figure 3 is examined, it is seen that the benefits provided by school administrators' use of social media in the context of colleague solidarity are grouped under the categories of “supporting personal development” with the codes of activating, developing creativity, increasing motivation, and creating a spirit of unity; “supporting administrative work” by facilitating work and exchanging ideas; and “functionality” by providing speed, economy, practicality, up-to-dateness, and productivity. According to the participants, the use of social media was inevitable. A3

summarizes this situation with the statement, *"It is a necessity of the time. If you do not use it, you will fall behind in every aspect."* Some examples of statements from other participants regarding the codes in the categories are presented below:

"We, the administrators, can quickly reach consensus among ourselves. When a letter arrives or a decision is to be made, we first communicate through correspondence and exchange of ideas, even if we are in different places. Ehen administrators march to a different tune... I mean when a manager speaks differently to a teacher and another one speaks differently, teachers use this very well. They start going to the one from whom they will receive the fatwa." (A3)

"We send via WhatsApp or e-mail rather than paper consumption; it is more economical and reaches instantly. It reduced bureaucracy, enabled us to do our work faster and made it easier." (A1)

"We are informed about the developments instantly, that is perfect. When an article is published in the national education, it goes from the province to the district, from the district to the school; instead, we are informed as soon as it comes from the province, and we start working. I think it is very good to start working immediately. We have a WhatsApp group with the administrators in our district and school. When there is an article, two administrators are at school and one is outside, the administrator outside learns about that work and writes his views to the group, we can start working here immediately. For example, when an article about *İYEP* comes, I immediately plan it in my head even if I am outside. Who wants it? I think that that teacher wants it. I plan in my head that I will hold a meeting and keep the minutes. I apply the same way when s/he comes to school. Participation in decisions can be achieved quickly. Instant information, practicality, I am informed even if I am outside, I can make plans in my head thinking that there is that work to be done at school tomorrow. It is good in terms of getting the work done on time." (AA1)

"Social media usage is fast, practical, we can make decisions quicker, the process is fast, friends can sometimes conduct surveys, we quickly send surveys to each other from forum sites etc. Or sometimes there are mini forms for emergencies, we answer and send them immediately... Preparation can be done quicker and easier. Even if it is twelve at night, you can prepare from the moment you see it. Sharing can happen even at night." (AA3)

"It's very practical, it's like a snap. For example, I have something on the brain, let's say it is about zero waste, I see that another school worked on it in another province, for example, I can open it and get its documents."

“Social media provides great convenience. We can say that it saves time in terms of management.” (AA6)

“I think it is important to motivate each other as colleagues... The spirit of unity. If we are a crowd, our voices will be strong, this is the motivation.” (A5)

Findings Regarding Factors that Prevent School Administrators from Using Social Media within the Scope of Colleague Solidarity

Within the scope of the fourth sub-problem of the study, the school administrators were asked about the factors that prevent them from using social media with their colleagues. The factors that prevent the participants from using social media are in Figure 4.

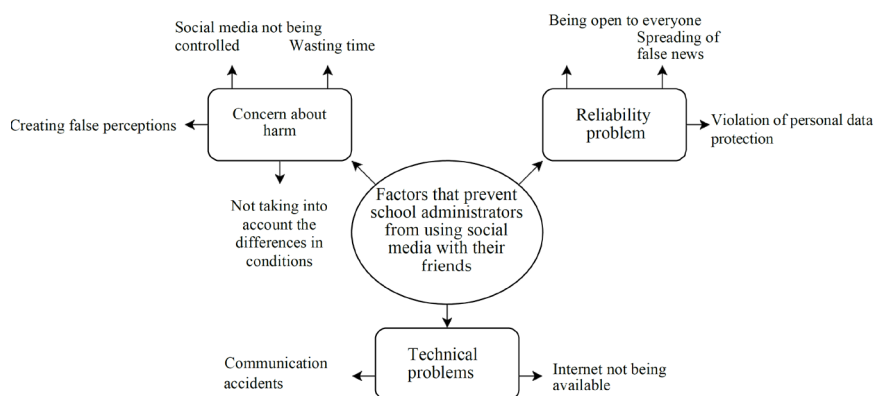


Figure 4. *Factors that hinder social media use*

When Figure 4 is examined, it is seen that there are a variety of factors that prevent school administrators from using social media. The categories of “concern about harm” were formed with the codes of social media not being controlled, creating false perceptions, wasting time, and not taking into account the differences in conditions of schools; “reliability problem” with the codes of social media being open to everyone, violation of personal data protection, spreading of false news, and “technical problems” with the codes of internet not being available and communication accidents. There was a hesitation to avoid being harmed/causing harm due to social media being a very effective channel that can reach large audiences. A3 explained this situation with the words, “...I mean, it is such an effective channel that even the slightest mistake can be very costly. One must be very careful...It would be better if it was used only in emergencies.” Some of the participant opinions regarding the codes in these categories specified in Table 4 are presented below:

"There can be problems in helping colleagues through social media. Because everyone writes with ease. After a while, it can no longer serve its purpose and can turn into an environment of mutual discussion and bickering. Because people can say things that they cannot say face to face in these environments. Unfortunately, this situation cannot be controlled. This causes communication problems and deterioration of relationships." (AA6)

"When one person writes something in this group, it means that hundreds of people write in groups like Telegram where there are thousands of people. You ask something, you get a lot of answers, then you have the right to reply again, etc. When this is the case, I do not discuss it on social media. We waste more time unnecessarily. When this is the case, you cannot access the information you need to access. I do not want to do this in that crowd." (AA3)

"Once you start using it, you start following it every day. Being active is like a necessity. We have trouble finding time when our other works are added." (A2)

"I am against discussing school-related issues on social media. Because you are writing something to someone you do not know. Without knowing the environment here, s/he comments on you with her/his own thoughts and guides you. S/he does not know what you are going through here. S/he is trying to guide you with his/her one-sided listening. You are looking at it from your own perspective and telling it, maybe the other person is right. But you explain it in such a way that the other party gives you the direction to do it this way or that way. This creates a wrong perception in the environment." (AA2)

"Sometimes, a problem you share may be understood as a simple problem by another friend. "Oh, s/he could not solve this problem either?" But there are differences in this, arising from the education level of the parents of the school, their socioeconomic level, and their entire environment. Even if we experience the same problem, you cannot solve the problems in the same way. While you are actually looking for different solutions, people can be more condescending and have different attitudes. However, the conditions of each school are different. I can say that there are many differences between this school and the school next door, which is 1.5 minutes away." (AA2)

"Not being able to be free enough because it is open to everyone. There is always a fear that our posts are being followed or will they cause us any trouble." (A5)

"I do not these platforms reliable. Messages are recorded. It could be a problem if they fall into the hands of malicious people."

“Here is an example we experienced recently. A fake account posted fake news, as if it was an order from above. An administrator shared it on social media and in the school principals group. Then a few hours later, it’s fake news, change it, etc. But when we do not see the official document first, we hesitate. We make preparations for the procedures, but we really take action according to the official document.” (AA3)

“Students should not be visible on social media. Personal data should also be protected. Sometimes it is overlooked in the sharing, but here it is ...” (AA2)

“Sometimes I can send a message to someone else, I can send it to a different group. So sometimes groups can get mixed up. There might be something different that should not go there. We have some friends on social media. They constantly share their photos. I have to comment as if I just see it. Personal sharing, that is. I mean, someone’s having a funeral, or having a baby... you have to write privately; everyone writes the same messages one after another. Sometimes I am afraid to announce something, and while trying to be practical, I lose time replying to messages one after another.” (A4)

DISCUSSION, CONCLUSION, AND RECOMMENDATIONS

Colleague solidarity refers to the interaction between employees of an organization and individuals who can understand them in terms of their emotions, knowledge, and practice in work-related matters. School administrators who aim to help their schools achieve their goals use social media in the context of colleague solidarity. School administrators have used social media platforms with their colleagues for some purposes and have encountered both their benefits and negative effects. The purpose of this study is to examine school administrators’ views on the use of social media within the scope of colleague solidarity. In the study, which social media tools are used, the purposes of using social media, the benefits of using social media, and the factors that hinder the use of social media within the scope of colleague solidarity were examined in line with the opinions of 11 school administrators.

The study findings show that the school administrators actively used social media platforms within the scope of colleague solidarity. It can be said that the participants considered social media as an effective tool. This result is similar to the findings of Bowman’s (2018) mixed-method study that the school administrators used social media very actively and thus created social capital. Porterfield and Carnes (2012) similarly found that social media tools provided a powerful network for school administrators to gain support from their colleagues and their acquaintances. The findings show that the school administrators communicated with their colleagues mostly via WhatsApp, an instant messaging application. It can be stated that this is due to the fact that they received faster feedback from this applica-

tion and found it more secure than other applications. School administrators use WhatsApp and Telegram applications for instant messaging, the school website to share school-related content, and platforms such as Instagram, Twitter (X), and Facebook, which they use in a more controlled manner because they are open to everyone, for many educational/administrative sharing. Allman (2012) found that technology-based communication between principals and any school founder group in the state of Virginia was almost entirely limited to the use of email. The study showed that this result was due to problems with internet connection. Considering the year in which the study was conducted, it can be said that there were periods when the use of social media platforms for corporate purposes was not common. Our findings also contribute to research that highlights the importance of use of social media within the context of colleague solidarity in educational settings (Penuel et al., 2013; Vega and Kannan, 2015).

In the study, when the school administrators were asked about their purposes of using social media in the context of solidarity with their colleagues, the participants' statements were categorized as sharing content, communicating, and following the current events. In studies examining the use of social media by school administrators in Türkiye, it was determined that they were mostly used for collaboration and communication purposes and mostly in administrative tasks (Doğan and Çevik, 2021; Işık, 2019; Keskin, 2014; Şahin, 2017; Titrek and Sarı, 2018; Yıldırım and Kılıç, 2021; Yiğittürk, 2020). However, in this study examining school administrators' use of social media within the scope of colleague solidarity, the purposes of using social media were explained as being informed about the activities of their colleagues or informing them, exchanging ideas especially about situations in which they are in trouble, and thus being informed about innovations. Yıldırım and Bayraktar (2021) explained this situation by the fact that individuals wanted to get support and attention from their colleagues, thinking that they had experienced similar situations in order to get rid of the situations they were anxious about, and believing that they would make the best contribution.

In the study, the benefits of school administrators' use of social media with their colleagues were categorized as supporting personal development, supporting administrative work, and the functionality of social media. Based on the findings of the current study, it can be stated that the participants thought social media use an inevitable necessity and wanted to benefit from its benefits. The functional aspects of social media, such as being fast and practical revealed that it facilitated administrative tasks in the study by Yıldırım and Kılıç (2021). The participants stated that when they connected with their colleagues via social media, they created a spirit of unity, took action, were motivated, felt stronger, and their creativity improved. The active nature of social media use motivates individuals (Quan-Haase and Young, 2011). In this way, school administrators create "social capital" (Liang, Commins, and Duffy, 2010; McCarthy, 2010). Faizi, Afia, and Chiheb (2013) stated that all the

above-mentioned benefits of social media enabled stakeholders to participate in the school management process, while EdWeb (2010) and Fancera (2019) also touched on an implicit benefit of social media by arguing that interaction between administrators through social media helped professional development. Moreover, the finding in the current study that school administrators' use of social media increased their motivation showed that it increased self-efficacy in the studies by Durksen, Klassen, and Daniels (2017) and Prenger, Poortman, and Handelzalts (2017).

This study revealed both the benefits school administrators derive from using social media as part of colleague solidarity and the factors that prevent them from using it. In Holmes' (2016) thesis study, the school administrators described this situation as a "double-edged sword." Although social media tools used for instant messaging such as WhatsApp and Telegram were considered safer by administrators because they are not open to everyone, it was stated that they cause waste of time. Studies show that educators fear that social media use may reveal confidential information about school and that social media wastes a lot of time (Chang and Chen, 2014; Yost and Fan, 2014). These findings are consistent with studies in the literature that indicate the factors that negatively affect school administrators' use of social media (Cox and McLeod, 2013, 2014; Heath, Maghrabi, and Carr, 2015; Yiğittürk, 2020). Moreover, when the participant opinions are examined, it is seen that some administrators thought that it is not right to share information about their schools with their colleagues. They cite reasons such as differences in the situation and conditions of schools and the possibility of creating false perceptions about the situation described. The participants thought that especially the problematic situations experienced should be resolved within the school's own stakeholders and should not be reflected outside. Cho and Jimerson's (2017) study findings show that the interaction between school administrators on social media lacks originality and sincerity.

As a result, school administrators actively use various social media tools for colleague solidarity. They see social media as a means of communication for reasons such as sharing with their colleagues and being informed about current developments. However, they are careful about using social media due to concerns about getting harmed, problems with the reliability of social media, and some technical problems. Based on the results of this qualitative study, school administrators' use of social media with their colleagues can be examined through a quantitative, mixed-methods design. Colleague solidarity among school administrators via social media can be examined in more detail with different qualitative research methods and questions. It is recommended that functionally structured, formal and official social media platforms be made available for school administrators to communicate with each other.

ACKNOWLEDGEMENTS AND EXPLANATIONS

I would like to thank all school administrators who contributed to my study.

REFERENCES

- Allman, B. A. (2012). *Principals and technology: a case study of the use and perceived effectiveness of technology to communicate with constituents* (Doctoral dissertation). Marshall University Huntington, West Virginia.
- Arkan, A., & Yünter, S. (2018). *Eğitim için sosyal ağlar*. SETA.
- Armour, L. (2005). *The role of collegiality in the professional development of principals*. (PhD Thesis) Faculty of Education, University of Wollongong. <http://ro.uow.edu.au/theses/1446>
- Ateş, A. (2022). *Okul yöneticilerinin sosyal medya kullanımı ile okul imajı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bayram, A. (2017). A qualitative study on the contribution of educational administrators' use of social media to educational administration. *European Journal of Education Studies*, 3(9), 456-469.
- Benshoff, J. M., & Paisley, P. O. (1996). The structured peer consultation model for school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 74(3), 314-318.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Berube, W., Perry, S., & Young, S. (2008). The influence of technology on communication for school leaders: preferences, beliefs, and use. *Planning & Changing*, 39(1/2), 81-97.
- Bowman, H. (2018). *School administrators' use of social media with stakeholders to build social capital*. (Doctoral dissertation). The University of Houston-Clear Lake, Houston.
- Çakır, R. (2012). Technology integration and technology leadership in schools as learning organizations. *TOJET: The Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 273-282.
- Cho, V., & Jimerson, J. B. (2017). Managing digital identity on Twitter: The case of school administrators. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 884-900. <https://doi.org/10.1177/1741143216659295>
- Clicks'us Digital. (2025). *We Are Social 2025: Global ve Türkiye Verileriyle Dijital Dünya*. <https://www.clicksus.com/we-are-social-2025-global-ve-turkiye-verileriyle-dijital-dunya#:~:text=>
- Cooper, B. & Boyd, W. (1987). The evolution of training for school administrators. In Murphy, J. & P. Hallinger (Eds.) *Approaches to administrative training in education*. State University of New York Press.
- Cox, D. D. (2012). *School communications 2.0: A social media strategy for K-12 principals and superintendents* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. UMI No. 3511374
- Cox, D. D., & McLeod, S. (2013). *Social media strategies for school principals*. *NASSP Bulletin*, 98(1), 5-25. <https://doi.org/10.1177/0192636513510596>
- Cox, D. D., & McLeod, S. (2014). Social media marketing and communications strategies for school superintendents. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 850-868. <http://dx.doi.org.ezproxy.snhu.edu/10.1108/JEA-11-2012-0117>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Crutchfield, L. B., & Borders, L. D. (1997). Impact of two clinical peer supervision models on practicing school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 75(3), 219-230.
- Çoban, A. E. (2005). Psikolojik danışmanlar için meslektaş dayanışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 167-174.
- Doğan, E., & Çevik, M. S. (2021). School administrators' and teachers' views about the use of social media at schools as a new platform in organizational communication. *European Journal of Education Studies*, 8(11), 398-427. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i11.4001>
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: the keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Dunn, H.S., Ragnedda, M., Rui, M.L., Robinson, L. (2024). living digitally: Mapping the everyday contours of a still-emerging data-driven era. In: Dunn, H.S., Ragnedda, M., Rui, M.L., Robinson, L. (eds) *The palgrave handbook of everyday digital life*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30438-5_1
- EdWeb.net. (2010). *School principals and social networking in education: Practices, policies, and realities in 2010* (Survey cosponsored by Interactive Educational Systems Design, MCH Strategic Data, and MMS Education). Princeton, NJ: edWeb.net. www.edweb.net/images/op/PrincipalsandSocialNetworkingReport.pdf

- Ellison, N. B. (2008). Introduction: Reshaping campus communication and community through social network sites. In G. Salaway, J. B. Caruso, & M. R. Nelson, *The ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology*, (Research Study, Vol. 8). Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research. https://www.researchgate.net/publication/237594507_Introduction_Reshaping_Campus_Communication_and_Community_through_Social_Network_Sites
- Engebretson, R. M. (2011). *Principals and Blogs: In what ways does blogging support the practices of school principals* (Doctoral dissertation). University of Minnesota, Minneapolis.
- Faizi, R., Afla, A. El, & Chiheb, R. (2013). Exploring the potential benefits of using social media in education. *International Journal of Engineering*, 3(4), 50 - 53.
- Fancera, S. F. (2019). School leadership for professional development: the role of social media and networks. *Professional Development in Education*, 46(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2019.1629615>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In Blase, J. (ed.) *The politics of life in schools* (pp. 46-72). Corwin Press.
- Heath, D., Maghrabi, R., & Carr, N. (2015). Implications of information and communication technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 363-396.
- Hogan, B., & Quan-Haase, A. (2010). Persistence and change in social media. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 30(5), 309-315. <https://doi.org/10.1177/0270467610380012>
- Holmes, M. E. (2016). *Practices and perceptions of social media among leaders in higher education: A quantitative study* (Doctoral dissertations). The University of Montana Missoula, MT.
- Hossler, C. (2000). A search for kindred spirits: Collegiality and collaboration in administrative circles. *Planning and Changing: An Educational Leadership and Policy Journal*, 31(1/2), 2-20.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Işık, M. (2019). *Okul yöneticileri tarafından sosyal medyada oluşturulan grupların okul yönetiminde kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karabağ Köse, E., Yurdakul, Ö., & Onuk, H. (2017). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ile sosyal medyada öğretmen öğrenci etkileşimi arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 329-344.
- Karataş, İ. H., & Çankır, B. (2023). The mediators of collegial solidarity on job performance: A relational study in the education sector. *İnsan ve Toplum*, 13(2), 217-247. <https://doi.org/10.12658/M0701>
- Kasalak, G. (2020). Okul yöneticileri kendi mesleki gelişim etkinliklerini nasıl algılıyorlar? *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 111-130. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341139>
- Keskin, S. (2014). *Öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerin sosyal ağları benimseme süreçleri ve kullanım amaçlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Knackmuhs, E. (2012). Social media: fad or the future of interpretation? *Legacy*, 23(2), 8-10.
- Konuk, N., & Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı. *International Journal Entrepreneurship and Management Inquiries*, 3(4), 1-25.
- Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). Why Social Media Must Have a Place in Schools. *Kappa Delta Pi Record*, 52(1), 6-10. <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2016.1123048>
- Liang, B., Commins, M., & Duffy, N. (2010). Using social media to engage youth: Education, social justice & humanitarianism. *The Prevention Researcher*, 17(5), 13-16.
- Lusk, B. (2010). Digital natives and social media behaviors: An overview. *The Prevention Researcher*, 17(5), 3-6.
- McCarthy, J. (2010). Blended learning environments: using social networking sites to enhance your first year experience. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 729 -740.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2017). 2017/12 sayılı okullarda sosyal medyanın kullanımı genelgesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1833.pdf>
- O'Reilly, F. L., & Matt, J. J. (2013). Public relations opportunities for schools utilizing innovations in virtual communities. *Journal of Education and Learning*, 2(2), 139-143. <https://doi.org/10.5539/jel.v2n2p139>
- Özdoğan, M., Doğuş, Y., & Akyürek, M. İ. (2025). The mediating role of the principal-teacher relationship in innovative school leadership and teacher professional learning according to Turkish teachers' perceptions. *Behavioral Sciences*, 15(4), 450. <https://doi.org/10.3390/bs15040450>
- Öztürk, M. F., & Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Journal Of World Of Turks*, 7(1), 101-120.

- Penuel, W. R., Sun, M., Frank, K. A., & Gallagher, H. A. (2013). Using social network analysis to study how collegial interactions can augment teacher learning from external professional development. *American Journal of Education*, 119, 103-136.
- Polat, S., Uğurlu, C. T., & Bilgin Aksu, M. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 205-224.
- Porterfield, K., & Carnes, M. (2012). School communication in the age of Google. *Journal of School Public Relations*, 33(2), 115-130.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 77-90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.014>
- Quan-Haase, A., & Young, A. (2011). Uses and gratifications of social media: A comparison of Facebook and instant messaging. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 30(5), 350-361. <http://dx.doi.org/10.1177/0270467610380009>
- Richardson, J. W., McLeod, S., & Sauers, N. (2015). Technology leadership is just good leadership: Dispositions of tech savvy superintendents. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 12(1), 11-30.
- Sauers, N. J., & Richardson, J. W. (2015). Leading by following: An analysis of how K-12 school leaders use Twitter. *NASSP Bulletin*, 99(2), 127-146. <https://doi.org/10.1177/019263652110089>
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation*. Random House.
- Singh, P., & Manser, P. G. (2002). Collegiality in education: a case study. *South African Journal of Education*, 22(1) 56-64.
- Sinha, S., & Hanuscin, D. L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356-371. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.004>
- Statista. (2025). Number of internet and social media users worldwide as of February 2025. <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/>
- Şahin, M. (2017). *Okulun çevre unsuru olarak sosyal medyaya ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Titrek, O., & Sarı, E. (2018). Okul yöneticilerinin sosyal ağları kullanım amaçları ile bireysel yenilikçilik (inovasyon) düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2298-2320.
- United Nations, (2024). *World Population Prospects 2024: Summary of Results*. UN DESA/POP/2024/TR/NO. 9. New York: United Nations.
- Ünüvar, P., Çalışandemir, F., & Tagay, Ö. (2018). Sosyal medyada mesleki dayanışma: Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yardım talepleri. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 4, 22-32.
- Vega, K. S., & Kannan, V. (2015). Social media and the politics of collegiality: An interview with Steven Salaita. *AAUP Journal of Academic Freedom*, 6, 1-11.
- Vural, Z. B. A., & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 20(5), 3351-3355.
- Yıldırım, B., & Bayraktar, O. (2021). Öğretmenlerde meslektaş ilişkilerinin tükenmişlik duygusuna etkisi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(4), 295-308.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, E. (2022). *Yönetici görüşlerine göre sosyal medyanın öğretimsel liderliğe etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, F., & Demir, S. (2015). Revize edilmiş okul iklimi öğretmen ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(1), 84-99.
- Yiğittürk, N. (2020). Sosyal medya kullanımının okul yönetim başarısına etkisi: Keçiören ilçesi temel eğitim kurumları "Whatsapp" araştırması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Hacı Bayram Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Young, S., Berube, W., & Perry, S. (2008). The influence of technology on communication for school leaders: Preferences, beliefs, and use. *Planning and Changing Journal*, 39(1), 81-97.
- Yörük, S. (2016). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişiminde sosyal ağların rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Yüksel, A., Mil, B., & Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma: Neden, nasıl, niçin?* Ankara: Detay.





A Text Mining Analysis of the Concept of Observation in Turkish Science Textbooks Over the Past Twenty Years

Son Yirmi Yılda Türk Fen Bilimleri Ders Kitaplarında
Gözlem Kavramının Metin Madenciliği Yöntemleri ile
Analizi

Muhammet KUZUCU¹, Ahmet YAVUZ²

¹Niğde Ömer Halisdemir University
· muhammetkuzucu@ohu.edu.tr · ORCID > 0000-0003-1193-9462

²Niğde Ömer Halisdemir University
· ayavuz@ohu.edu.tr · ORCID > 0000-0001-9547-1056

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 20 Ağustos/August 2025

Kabul Tarihi/Accepted: 17 Mayıs/May 2026

Yıl/Year: 2026 | **Cilt-Volume:** 45 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 117-142

Atıf/Cite as: Kuzucu, M., & Yavuz, A., (2026). "A Text Mining Analysis of the Concept of Observation in Turkish Science Textbooks Over the Past Twenty Years"

Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 45(1), June 2026: 117-142.

Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Muhammet KUZUCU

A TEXT MINING ANALYSIS OF THE CONCEPT OF OBSERVATION IN TURKISH SCIENCE TEXTBOOKS OVER THE PAST TWENTY YEARS

ABSTRACT

This study analyzes the frequency, morphological structure, and sentence-level co-use of the term “observation” in science textbooks prepared in line with the 2000, 2005, 2013, and 2018 science curricula implemented over the last twenty years. Using a mixed-method research design, data were analyzed through document analysis. The sample consists of twenty-two textbooks from four curricula. Textbooks were grouped by curriculum, coded as D_{2000} , D_{2005} , D_{2013} , and D_{2018} , and each group was treated as a single document. Analyses employed natural language processing-based text mining techniques in R (RStudio) with multiple packages. The research was conducted in two stages. In the first stage, the distribution of “observation” was examined by frequency, part of speech, tense/mood, singular-plural form, subject type (student/scientist), and content domains. “Observation” occurred most frequently in D_{2000} and was predominantly plural. In D_{2005} , it was more often linked to observations attributed to scientists and was used as a noun rather than as a verb, unlike the other documents. In D_{2000} , “observation” was used most in the domain “Living Things and Life,” whereas in the other three documents it concentrated around “Physical Events.” In the second stage, relationships with other words were analyzed using word co-occurrence networks, cosine similarity, and term frequency-inverse document frequency (TF-IDF) analysis. Network graph results showed that “change” and “activity” were among the most frequent co-occurring terms with “observation” across all documents, and that cosine similarity was lowest between D_{2000} and D_{2005} . TF-IDF results further indicated that the documents focus on different vocabulary and overall topic emphases.

Keywords: Text Mining, Textbook, TF-IDF, Natural Language Processing, Cosine Similarity, Network Graph.



SON YİRMİ YILDA TÜRK FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINDA GÖZLEM KAVRAMININ METİN MADENCİLİĞİ YÖNTEMLERİ İLE ANALİZİ

ÖZ

Yapılan bu çalışmanın amacı son yirmi yıl içerisinde yürürlüğe konulan 2000, 2005, 2013 ve 2018 fen öğretim programlarına göre hazırlanmış ders kitaplarında “gözlem” teriminin kullanım sıklığını, morfolojik yapısını ve bu terimin cümledeki diğer sözcüklerle birlikte kullanım durumlarını analiz etmektir. Karma yöntem araştır-

ma deseni çerçevesinde yürütülen çalışmada, veriler doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, dört farklı fen öğretim programına ait yirmi iki ders kitabı oluşturmaktadır. Ders kitapları ait olduğu öğretim programına göre sınıflandırılarak D_{2000} , D_{2005} , D_{2013} ve D_{2018} olarak kodlanmış ve bir doküman olarak kabul edilmiştir. Analiz sürecinde, doğal dil işleme temelli metin madenciliği teknikleri kullanılarak RStudio yazılımı yardımıyla R programlama dili içerisindeki farklı kütüphanelerle analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada “gözlem” kelimesinin kullanım sıklığı, sözcük türü, kip, tekil-çoğul, özne türü (öğrenci/bilim insanı) ve konu alanlarına göre dağılımı analiz edilmiştir. Bu analizlerde “gözlem” en sık D_{2000} dokümanında kullanılmış ve çoğul hal olarak yer almıştır. D_{2005} dokümanında, daha çok bilim insanlarına özgü gözlemlerle ilişkilendirilmiş ve diğer dokümanlardaki fiil türü yerine isim türünde kullanılmıştır. D_{2000} ’de “gözlem” en fazla “Canlılar ve Yaşam” konu alanında kullanılırken, diğer üç dokümanda “Fiziksel Olaylar” konu alanı etrafında yoğunlaşmıştır. İkinci aşamada ise kelime birlikte oluşum ağları, Kosinüs benzerliği ve terim frekansı-ters doküman frekansı analizi ile diğer sözcüklerle olan ilişkileri analiz edilmiştir. Ağ grafiği analizlerinde tüm dokümanlarda “değişim” ve “etkinlik” sözcüklerinin “gözlem” ile en sık birlikte kullanılan terimlerden oluştuğu, Kosinüs benzerliği değerinin en düşük D_{2000} ve D_{2005} dokümanları arasında olduğu saptanmıştır. Terim frekansı-ters doküman frekansı analizi ise dokümanların farklı kelime ve konulara odaklandığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Metin Madenciliği, Ders Kitabı, TF-IDF, Doğal Dil İşleme, Kosinüs Benzerliği, Ağ Grafiği.



INTRODUCTION

Since the year 2000, the Turkish science education system has undergone a series of “reforms.” Over the past two decades, four different science curricula have been implemented. Each curriculum emphasizes its differences from the previous curriculum and the necessity of change. For example, the 2000 curriculum is reported to have focused on a student-centered approach (Dindar & Taneri, 2011; Ünsal, 2004), the 2005 curriculum on a constructivist approach, the 2013 curriculum on an inquiry-based approach (Karatay, Timur, & Timur, 2013), and the 2018 curriculum on innovation in life skills, engineering, and design skills (Özcan & Kaptan, 2019). During this period, curricula and textbooks have been examined and analyzed by various researchers. A common conclusion is that learning outcomes and content have been simplified over this twenty-year period (Bakaç, 2019; Başar & Demiral, 2020; Devci, 2018; Hamurcu, 2018; Öztürk Akar, 2022). For instance, Hamurcu (2018) compared curricula from 1992 to 2017 in terms of objectives and content and identified the changes. The study found that the 1992 curriculum was the most comprehensive and information-intensive, whereas sub-

sequent curricula were simplified and designed as activity-based programs. Bakaç (2019) compared the 2005, 2013, and 2018 science curricula and stated that their content was generally similar. He also noted that the number of learning outcomes decreased after 2005 and that the 2013 and 2018 curricula placed greater emphasis on socio-scientific issues as well as on applications of science, engineering, and entrepreneurship. He identified content changes resulting from the removal of certain topics or their inclusion at different grade levels. Furthermore, Gömleksiz and Bulut (2007), Özcan, Oran, and Arık (2018), and Sülün and Kılıç (2013) supported this finding in their studies based on teachers' views and needs. There are also studies that examine this issue not only in terms of learning outcomes and content but also as a fundamental scientific process skill (SPS). Kılıç, Haymana, and Bozyılmaz (2008), in their study based on the 2005 curriculum; Candaş et al. (2019), in their study based on the 2013 and 2018 curricula; and Yapıcıoğlu (2021), in their study based on the 2018 curriculum, stated that observation is accepted as an SPS and is included in curricula and textbooks. Dindar and Taneri (2011) noted that the 2000 science curriculum formed the basis of the 2005 curriculum, while Derman (2014) stated that the actual reform began with the 2005 curriculum. However, no study has examined how observation, a fundamental SPS, has been represented in textbooks during curriculum transitions.

Observation is widely recognized as a fundamental activity in the social sciences and humanities (Daston & Lunbeck, 2011; Duve, 2002). This fundamental activity is the act of collecting information about a situation or objects through the senses and various instruments developed by humans (AAAS, 1990; Padilla, 1990). Observation is the "touchstone of objectivity," providing an independent standard for theories and hypotheses and favoring scientific theories over constructs and science over pseudoscience (Martin, 1972). However, it has also been stated that this activity, which provides standards, may not be entirely reliable and may be related to individuals' theoretical backgrounds or even theory-laden (Hodson, 1986; Martin, 1972). This activity is also fundamental for teaching science to students. According to Lemke (1990), observation is an action equivalent to teaching students to talk about science. Moreover, according to Harlen (2018) and Macro and McFall (2004), it is an element and starting point of basic SPSs. According to Xu, Chen, and Liu (2009), it is located at the comprehension level of the cognitive domain in Bloom's taxonomy.

Observation forms the foundation of scientific knowledge and plays an important role in the development of hypotheses and theories (Mayr, 1997; Moore, 1993). Data obtained from observations serve as a starting point for testing hypotheses and making scientific discoveries (Klahr & Simon, 1999; Mayr, 1997; Simon, 2001). Observation is also an active rather than a passive process. Rogoff et al. (2003) children, for example, continuously observe to make sense of their environment. However, as Sherlock Holmes also noted, simply seeing does not mean observing.

Although the act of observation is an important process in education, systematic observation is often neglected by many educators (Chinn & Malhotra, 2002; Norris, 1985; Smith & Reiser, 2005). This situation causes observation to be perceived merely as a simple skill involving the identification of superficial features (Ault, 1998; Chinn & Malhotra, 2001). In fact, systematic observations are complex processes that require the construction of new knowledge and scientific reasoning (Metz, 2000). From this perspective, this may prevent students from interpreting their observations from a scientific point of view and making evidence-based inferences (Ford, 2005). Consequently, students may be asked to observe, describe, and compare phenomena without developing deeper disciplinary understanding (Eberbach & Crowley, 2009). In the literature, many studies related to observation have been identified in textbook research, and some of these studies are summarized below.

Binns and Bell (2015) investigated the representation of scientific methodology in science textbooks. Terms such as “observation,” “experiment,” and “research” in textbook texts were considered elements of the language used by scientists. These keywords were identified by the authors by reading the chapters and manually searching in document-editing software. However, the study did not seek to answer the question of what students were asked to observe. Sideri and Skoumios (2021), in their study analyzing SPSs in Greek elementary school science textbooks, manually coded and analyzed 534 activities in two textbooks using an inquiry-based task analysis inventory framework. The results showed that observation skills, together with communication and inference, were among the most frequently included skills. The authors did not explain what was emphasized within the observation skill, even though it was more frequent than other skills. Chakraborty and Kidman (2022) found that observation was among the most emphasized inquiry process skills, along with communication and data recording. The study included coding examples related to observation but did not provide information about what was being observed.

Yalçinkaya-Önder et al. (2022) examined the use of terms related to SPSs in 42 units of six Turkish science textbooks. They stated that observation was the most frequently used process skill, whereas data analysis and modeling were among the least used skills. However, the study did not address the context in which observation was handled, what was being observed, or how it was used in textbooks. Adha and Jayanti (2022) examined the use of SPSs in ecosystem materials included in two widely used high school biology textbooks in Indonesia. They stated that both books contained the same number of observations but did not provide an example of what was being observed. Liu and Zhu (2015) examined inquiry-related process skills in Chinese high school mathematics textbooks. The researchers identified and coded the process skills associated with inquiry tasks and reported that observation, a core process skill, was frequently emphasized. Contrary to this emphasis,

the textbooks did not include an explanation of what exactly was being observed. Okan and Kaya (2023) aimed to determine the extent to which the nature of science is addressed in Turkish middle school science textbooks. In the study, content, activities, and assessment sections across a total of 917 pages were coded into five categories. They stated that activities such as observation, data, and experiments fall under the category of scientific practices. Noting that the frequency of these terms was high, they provided several examples from the textbook regarding what was being observed. They also emphasized that the interaction between observation and other key concepts was insufficient in the textbooks. Özalp (2023) analyzed 304 activities in six Turkish science textbooks from the perspective of SPSs and provided example statements regarding how SPSs were incorporated into the activities. The study concluded that situations involving observation, information collection, and data were frequently used across all grade levels. However, this study did not address in detail what exactly was being observed.

As seen in the studies summarized above, no research in the literature has examined what students are asked to observe in textbooks. In this study, the contexts in which the term “observation” appears in textbooks were analyzed using text mining methods. This allowed for the identification of the specific observations being conducted. Additionally, by examining the morphological usage of the term “observation” in textbooks, it was clearly established whether these observations are student-centered or general scientific observations.

Text mining, also known as intelligent text analysis, is the process of extracting important, interesting, and valuable information from unstructured text (Berry & Castellanos, 2004; Ferreira-Mello et al., 2019). Zanini and Dhawan (2015) describe this process as obtaining meaningful numerical representations from text. Solka (2008), on the other hand, describes it as a large-scale analysis that reveals hidden relationships between texts and summarizes the data in an understandable way. Text mining can also be regarded as an evidence-based strategic source of information that supports decision-making in different fields (Zanini & Dhawan, 2015).

Zanini and Dhawan (2015) stated that the text mining process consists of four stages: information retrieval, natural language processing (NLP), knowledge extraction, and data mining. In information retrieval, documents relevant to the purpose are identified from a large collection of digital text documents (Zanini & Dhawan, 2015). According to Solka (2008), a document is defined as a text segment composed of words and punctuation marks in accordance with the grammatical structure of the language; examples include books, paragraphs, and web pages. In this study, science textbooks were also used as documents. It has been noted that the texts in these documents consist of terms, and that a term generally corresponds to a single word or a pair of words (Solka, 2008).

The desired text in a document is accessed using an algorithm called NLP, and the characters are processed so that the computer can perform analyses (Zanini & Dhawan, 2015). At the core of NLP lies the interdependence of a language's structural and semantic features. Therefore, for a computer to understand natural language, these features must be taught and structured data must be used (Manning & Schütze, 1999). NLP performs tasks such as classifying words according to their grammatical roles, including nouns and verbs. It also reduces ambiguity by interpreting words in relation to the full context of the text and by parsing sentences to represent grammatical structure more clearly (JISC, 2008).

In knowledge extraction, natural language texts need to be converted into structured data, and this process encompasses the data generated by NLP algorithms (Zanini & Dhawan, 2015). According to Zanini and Dhawan (2015), the most common task at this stage is identifying specific terms, which may consist of one or more words. This process, referred to as the document preprocessing stage, consists of three steps: stopword removal, stemming, and term weighting (Solka, 2008). Stopwords are generally words that do not contribute to the meaning of the text (Bird, Klein, & Loper, 2009). Stemming is defined as the process of reducing words to their semantic roots; in other words, words used in different inflected forms are grouped around their root (Manning & Schütze, 1999). Finally, term weighting is performed. Term weighting assigns a weight based on a word's importance and frequency in the text, thereby highlighting the most important words (Sebastiani, 2002).

Solka (2008) states that various methods are used for term weighting, including Mutual Information (MI), Bag-of-Words (BOW), and Term Frequency-Inverse Document Frequency (TF-IDF). Among these methods, the TF-IDF statistical method is frequently used in studies (Salton & Buckley, 1988; Zhang, Gong, & Wang, 2005). The MI algorithm measures the relationship between two words, whereas the BOW method focuses on word occurrence in a document and generally disregards grammar and word order (Solka, 2008). The TF-IDF method, on the other hand, determines the importance of a word by considering how frequently it appears in a document (Kilgariff, 2001; Ramos, 2003).

The data mining process enables knowledge extraction by transferring data obtained from texts analyzed using NLP algorithms into structured databases. In this context, the term "mining" refers to the process of analyzing text data to obtain meaningful and new information (Zanini & Dhawan, 2015).

The Purpose of the Research

This study aims to analyze the role of “observation” in textbooks developed under different science curricula from the perspectives of natural language processing and text mining. In this regard, the morphological distributions of the word “observation” were first examined, followed by an analysis of similarities and differences across documents by considering the words accompanying the term “observation.” The analyses conducted will provide an opportunity to discuss, from a different perspective, the changes related to observation—one of the most important scientific process skills—during reform periods.

METHOD

Sample

The sample of this study consists of 22 science textbooks prepared in accordance with four curricula implemented in 2000, 2005, 2013, and 2018. Science courses vary by grade level depending on the curriculum in effect. The textbooks included in the sample were coded as D_{2000} , D_{2005} , D_{2013} , and D_{2018} by taking into account the implementation date of the curriculum. All units in the textbooks were included in the analysis. The books in D2018 were accessed in PDF format through the Ministry of National Education’s Education Information Network (EBA). The remaining books were obtained from second-hand bookshops and the Ferit Ragıp Tuncor Archive and Documentation Library, affiliated with the Ministry of National Education. To ensure the data validity and reliability, all books were checked by the authors to verify whether they had been prepared according to the relevant curriculum. In addition, all books were required to have been officially approved by the Ministry as textbooks.

Data Preparation

For books included in the sample, PDF files were stripped of images and converted into text-only format using Adobe Acrobat Pro DC. If the books were in printed format, the text within them was extracted using Optical Character Recognition (OCR) applications compatible with the Turkish language. The following elements were removed from the texts: unit introductions, key unit concepts, unit titles, lists of materials used in experiments or activities, topic headings without sentences, image captions, table contents, non-sentence answers in assessment questions, and fill-in-the-blank items. The texts obtained from the books were transferred to a word processor application, and sentence integrity and spelling were checked by the authors by comparing them with the original text. Subsequently, the texts comprising each document were saved as plain text files (txt).

Text files were used to create data files using the Turkish natural language processing library Zemberek NLP (Akın & Akın, 2007). The Zemberek NLP (Akın & Akın, 2007) library is a tool used in various studies for the analysis of Turkish texts using natural language processing methods. Within the scope of the study, 514 sentences from textbooks prepared according to the 2000 curriculum, 476 from the 2005 curriculum, 311 from the 2013 curriculum, and 211 from the 2018 curriculum—all containing words related to observation—constituted the data for the research. The data were analyzed after being made compatible with various libraries used in the R programming language.

Data Analysis

The data were analyzed in two stages. In the first stage, a morphological analysis of the word frequency distributions of the word “observation” was performed. In the second stage, words co-occurring with “observation” within sentences were analyzed.

Morphological analysis identifies the smallest meaningful units of a word by examining its root, affixes, and affix types (Ergin, 1980). Six different distribution analyses were conducted with the help of morphological analysis. Since the documents differed in length, word frequencies were normalized as frequency per million words to make the documents meaningful and comparable (Brezina, 2018). First, total usage frequencies in the documents were determined by considering all word types related to observation. In textbooks, “observation” may refer to a task assigned to students or to a phenomenon associated with the work of scientists other than students. Second, this distinction was coded and analyzed through morphological analysis. Third, words related to “observation” were categorized by part of speech as nouns, verbs, adjectives, and pronouns, and their distributions were analyzed. Fourth, mood distributions focusing on the action of “observation” were analyzed. Fifth, singular and plural uses in the noun category were analyzed, and sixth, the distribution of usage frequencies across the four subject areas was examined. In the algorithm developed for these analyses, morphological analysis was performed by focusing on the word “observation” and the verb in each sentence. For example, in the sentence “He found fossils and recorded his observations,” Zemberek NLP produced the output “Noun+A3pl+P3pl+Acc” for the phrase his observations. In this structure, observation is the noun root (Noun), the plural suffix corresponds to -s and indicates plural agreement (A3pl), the possessive suffix indicates third-person possession (P3pl), and the accusative case suffix marks the word as the direct object of the sentence (Acc). However, determining whether the observation is related to students cannot rely solely on the morphological structure of the word. Therefore, the verb in the sentence was also analyzed by considering the subject performing the action. In this example, the verb structure was re-

solved as “Verb+Past+A3sg.” Here, “Verb” indicates the verb root, “Past” indicates the past tense marker, and “A3sg” indicates third-person singular agreement. This structure corresponds to a third-person subject, that is, he or she, and therefore represents an observation not directly related to students. Another example is the sentence “Take the glass out of the water and write down your observations.” In this sentence, the phrase your observations has the same morphological structure, “Noun+A3pl+P3pl+Acc.” In this structure, observation is again the noun root, the plural suffix corresponds to -s, the possessive suffix corresponds to your, and the accusative case suffix marks the word as the direct object of the sentence. However, the verb structure of the sentence was resolved as “Verb+A2sg.” The “A2sg” structure indicates second-person singular agreement, corresponding to the subject you. Therefore, although the morphological structure of his observations and your observations is the same in terms of noun root, plurality, possession, and case marking, the verb indicates that the second sentence refers to an observation expected to be performed by students.

Church and Hanks (1990) emphasize that word co-occurrence is a fundamental method in semantic analysis and for determining semantic proximity. For this reason, in the second stage, the analysis focused not on the word “observation” itself but on the other words appearing in the same sentence as “observation.” These analyses are based on word co-occurrence networks, document similarity, and weighted word-frequency values. In network analyses, Yun and Park (2018) were taken as a reference, and the focus was placed on degree centrality, which expresses the degree and frequency of relationships between words in a text. Cosine similarity was used to compare documents. Manning, Raghavan, and Schütze (2008) define cosine similarity as a method for measuring similarity between two documents in a vector space model. Cosine similarity is based on the vector representation of documents in a multidimensional space and has been used in various studies to measure how similar or different two documents are from each other (Li, Wang, & Xu, 2025; Marjai, Lehotay-Kéry, & Kiss, 2021; Park, Hong, & Kim, 2020; Parvathy, Sundarakantham, & Shalinie, 2014; Sharma & Singh, 2022; Vamenti, Di Lenardo, & Kaplan, 2024). Cosine similarity ranges from -1 to +1, and the closer this value is to 1, the stronger the similarity between documents (Marjai, Lehotay-Kéry, & Kiss, 2021). To weight word frequencies, Term Frequency-Inverse Document Frequency (TF-IDF) values were calculated. TF-IDF is a method that measures word frequencies as the product of logarithmically weighted term frequency and inverse document frequency (Abubakar, Umar, & Bakale, 2022; Lan, 2022; Trstenjak, Mikac, & Donko, 2014; Zhou, 2022). In this analysis, TF-IDF was used to identify differences in the words co-occurring with observation by examining the contexts of sentences related to observation across documents.

Validity and Reliability

To ensure the validity and reliability of the study, sentences containing the term “observation” in science textbooks were selected as the focus of the analysis. All sentences containing the term “observation” were included in the study, and a total of 1502 sentences were analyzed. Linguistic features such as morphological structure and part of speech were automatically extracted from the texts using natural language processing (NLP). The data analyzed automatically using Zemberek NLP were reviewed by two subject matter experts. Potential errors arising from the analysis of certain homophones in the Turkish language (such as yaz, yüz, and kan) were corrected by the authors through algorithm refinement. The software and libraries used in the study are clearly specified in the paper. The selection of analysis methods is explained in relation to the research question.

FINDINGS

Terms Related to Observation Have Shown a Declining Trend Over the Last Twenty Years

Figure 1 shows the distribution of terms related to observation across the documents. To compare these terms proportionally, usage frequency per million words and weighted term frequency were calculated. Figure 1 indicates that the frequency of the term “observation” has decreased over the last twenty years. Although D_{2005} came after the reform movements, the frequency of the term “observation” in this document did not differ substantially from that in earlier textbooks. D_{2000} had the highest usage frequency, whereas D_{2018} had the lowest. The decrease in the frequency of the term “observation” in textbooks was examined from different perspectives.

The reason for the decline in the frequency of the term “observation” in D_{2018} was analyzed by considering two possibilities. First, whether experimental activities in textbooks had decreased was examined, and second, the use of alternative terms for “observation” was investigated. The easiest way to identify experimental activities in textbooks is to determine the frequencies of the words “experiment” and “activity” across the documents. Based on the results obtained, a decrease in experimental activities would help explain the decline shown in Figure 1. In the analysis, the frequencies per million words of the words “activity” and “experiment” in the four documents were found to be 4,113, 4,250, 4,238, and 2,338, respectively. These results show that the usage frequency of the term “activity” in D_{2018} is considerably lower than in the other documents. Another analysis examined the frequency of a synonym of “observation.” The Turkish Language Association (2024) lists “examine” as a synonym of “observation” in the Contemporary Turkish Dictionary. Based

on this, the frequencies of the word “examine” in the four documents were found to be 1,123, 938, 1,010, and 491, respectively. These values also show that “examine” was least frequent in D_{2018} . The values above indicate that, due to the decrease in the number of activities in D_{2018} , there was also a decrease in the use of terms related to “observation.” However, the usage frequencies of the term “observation” in D_{2000} , D_{2005} , D_{2013} , and D_{2018} cannot be explained by these analyses alone. Therefore, further analyses are presented below.

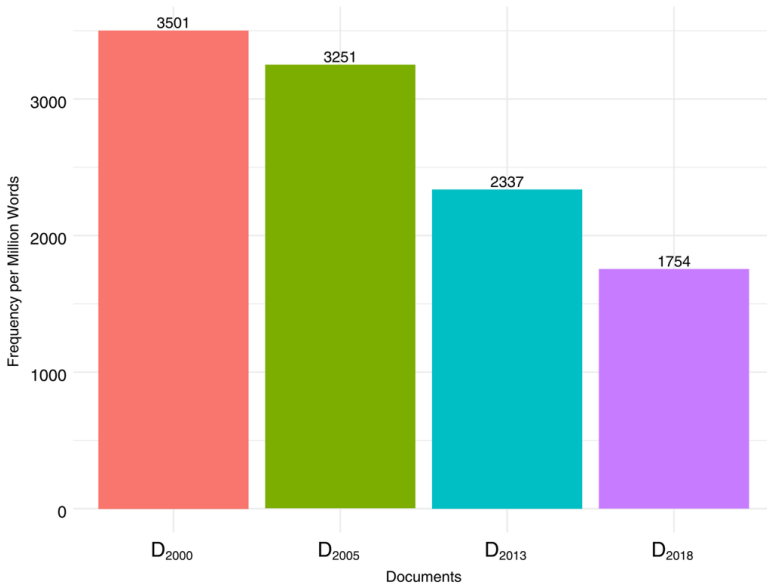


Figure 1. *Distribution of Words Related to the Term “Observation” in Four Documents at the Million-Word Frequency Level*

Observation Aims to Engage Students

An examination of sentences containing “observation” in textbooks showed that some refer to observations made by others, whereas others involve the student directly. Sentences related to observation within the sample were automatically coded using an algorithm detailed in the data analysis section developed by the researchers. The coding process resulted in the graph presented in Figure 2. To determine whether an observation pertains to the student, the morphological structure of observation-related terms alone is insufficient. For this reason, the subject in the sentence was identified to analyze the morphological structure, and a unique algorithm capable of recognizing this morphological structure was created. Accordingly, Table 1 shows that the sentences related to observation in each document describe situations performed by or expected of students.

Table 1. Classification of Sentences Containing the Word “Observation” or “Observing”

Category	Document	Sentence
Observations not related to the student	D ₂₀₀₀	He found fossils and recorded his observations.
	D ₂₀₀₅	What is the importance of telescopes in terms of space observations?
	D ₂₀₁₃	Which of the following organelles did the scientist who made the above observation using an electron microscope not examine?
	D ₂₀₁₈	It is known from various historical sources that observations in this field were conducted in China, Egypt, and even on the South American continent.
Observation related to students	D ₂₀₀₀	Take the glass out of the water and write down your observations.
	D ₂₀₀₅	Wait for a while and note your observations.
	D ₂₀₁₃	Let’s write down the observation results along with their reasons
	D ₂₀₁₈	You can make observations by changing the constellation shapes on the front.

Figure 2 shows that student-related observations are more frequent than non-student-related observations in all documents. In D₂₀₀₅ and D₂₀₁₈, the high frequency of observations unrelated to the student stems from the emphasis placed on observations made by scientists. The following analysis also shows that observation is treated as a skill intended to engage students.

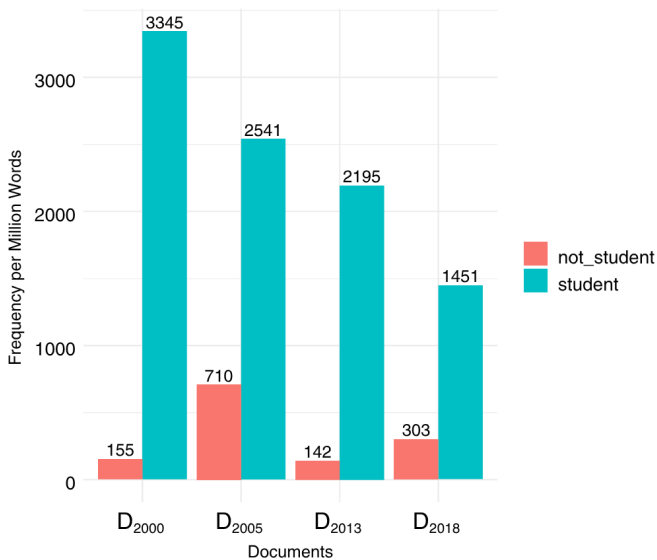


Figure 2. Observations Related to or Unrelated to Students in Four Documents

Observation Is Presented as an Action in Textbooks

Using Zemberek NLP, a Turkish natural language processing tool, words related to “observation” were classified according to their parts of speech, and their usage in the documents is presented in Table 2 below. The table lists “observation” as a noun; “to observe” as a verb; “able to observe,” “we observed,” “we were able to observe,” “will observe,” and “observing” as adjectives; and “by observing” and “having observed” as adverbs. These word roots were examined during the analysis of word frequency distributions in the documents.

Table 2. Part-of-Speech Representation of the Term “Observation”

Part of Speech	Word
Noun	observation
Verb	to observe
Adjective	be able to observe
	we observed
	we were able to observe
	will observe
	observing
Adverbs	by observing
	by observing
	while being able to observe

Figure 3 presents the distribution of parts of speech for terms related to observation across the four documents. Figure 3 shows that verbs have the highest frequency, except in D_{2005} . This is due to the frequent use of the phrase “my observations” in the activity sections and the frequent inclusion of scientists’ observations. Although Figure 3 shows that the verb “to observe” is used more frequently than the noun “observation” in textbooks (except for D_{2005}), this does not by itself indicate that it constitutes a task assigned to the student. Therefore, the verb “to observe” was subjected to a mood analysis to determine whether it represents a task.

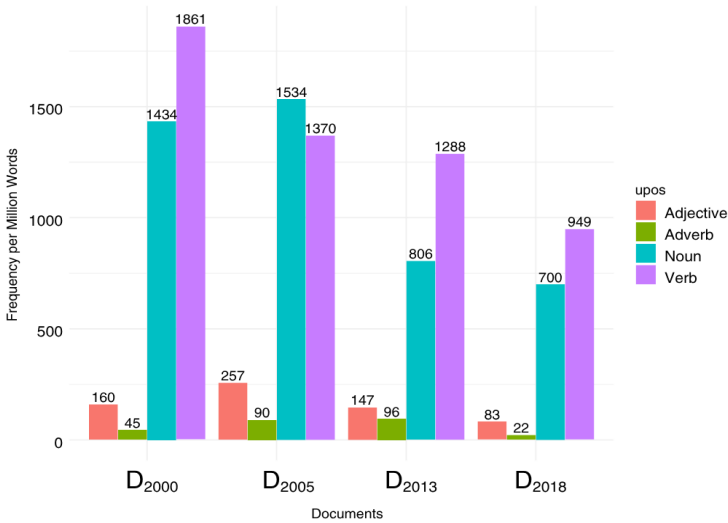


Figure 3. Part-of-Speech Distributions of Terms Related to Observation in Four Different Documents

“Observation” Is a Task Assigned to Students in Science Textbooks

Students are asked to make observations using two verb moods: the imperative (-Imp) and the optative(-Opt). When the frequencies of these two moods are combined, it is clearly seen that students are asked to make observations (Figure 4). For example, the number of observation requests is 838 in D₂₀₀₀, 706 in D₂₀₀₅, 607 in D₂₀₁₃, and 441 in D₂₀₁₈. These numbers were higher than those for other moods. The variation among the documents was evident only in the preference for the imperative and optative moods. The optative mood was used more frequently in D₂₀₀₅ and subsequent documents.

The use of the past tense serves to refer back to an action performed after the observation or to remind students of that action. The verb form with the second-highest frequency across all documents was the past-tense conjugation. The past-tense forms with “-Past” and “-Nar” were used to remind students of the actions they performed and appeared in all four documents. Another point concerns the use of the future tense (-Fut). Figure 4 shows that D₂₀₀₀ has the highest usage rate, whereas it is absent in the other documents. In the document, it serves to inform students about the upcoming observation activity. Regarding the use of the present tense (-Aor), it was determined that D₂₀₀₅ has the highest usage rate, while D₂₀₁₈ has the lowest.

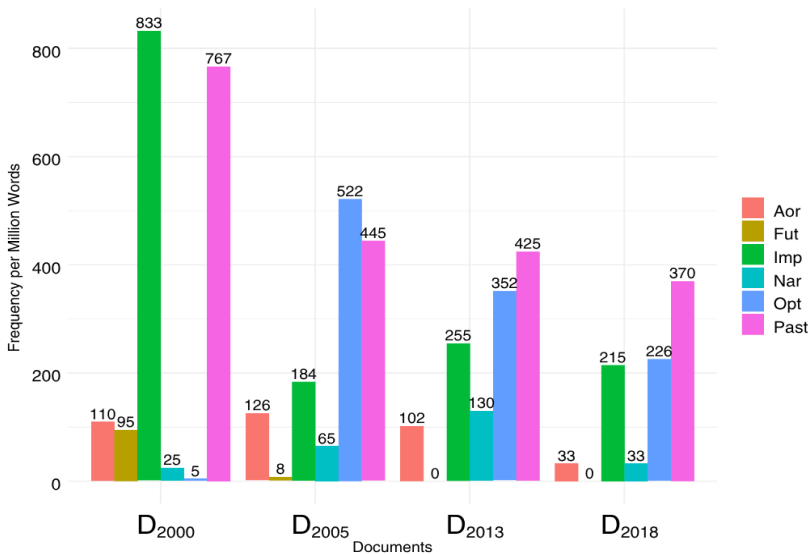


Figure 4. Distribution of Verb Moods Related to the Term “Observation”

Preference for Singular or Plural Forms of “Observation” Varies Across Documents

The per-million frequency distributions of the plural “observations” and the singular “observation” in science textbooks were determined for the four documents, and the graph in Figure 5 was obtained. Accordingly, there is a difference between D₂₀₀₀ and D₂₀₀₅. In the D₂₀₀₅ curriculum, students were directed to perform singular observations. Sentences containing both singular and plural uses of observation are provided in Table 3. In D₂₀₀₀, the frequency of plural usage is associated with observations related to the evaluation of a process, such as monitoring plant growth, and subsequent subject-area analyses also support this finding.

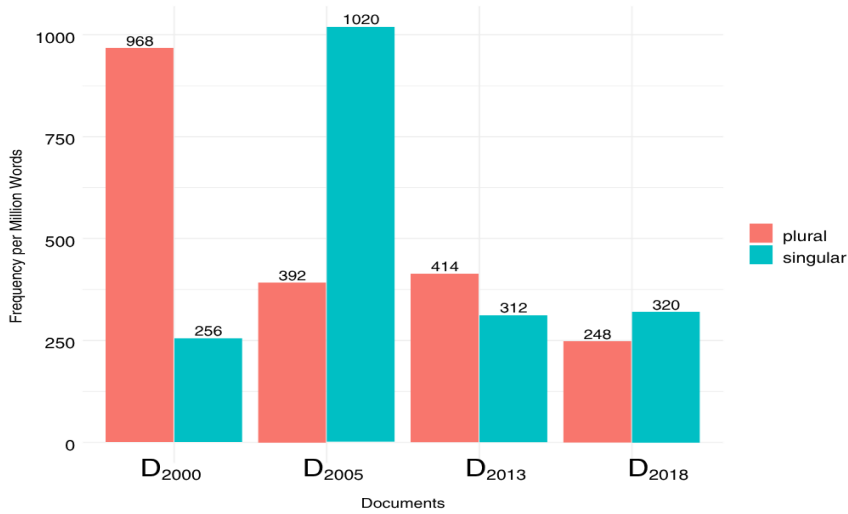


Figure 5. Singular and Plural Distributions of the Term “Observation”

Table 3. Sentence Examples of Singular and Plural Usage

Document	Sentence	Singular/Plural
D ₂₀₀₀	The observations you make will help you find answers to these questions.	Plural
	Discuss your observation results with your classmates.	Singular
D ₂₀₀₅	Let’s observe aluminum foil and explain the reason for our observations .	Plural
	Each group should briefly explain how they conducted the observation by presenting the setup they used during the observation in class.	Singular
D ₂₀₁₃	Let’s examine the sample we prepared on the slide under a microscope and record our observations .	Plural
	In this observation conducted with a microscope, let’s draw what we saw in the water droplet below.	Singular
D ₂₀₁₈	After waiting a few minutes, carefully touch the light bulb and record your observations in your notebook.	Plural
	Ensure that the cotton remains moist throughout the observation .	Singular

Variation in the Term “Observation” by Subject Area

The graph in Figure 6 reveals significant differences in the frequency of “observation” across subject areas and documents. In the graph, the subject areas “Living Things and Life,” “Earth and the Universe,” “Physical Events,” and “Matter and Its Nature” are coded as LL, EU, PE, and MN, respectively. After the 2005 education reform, a noticeable increase in the use of the term “observation” was observed in all subject areas except “Living Things and Life.” This indicates that SPSSs were emphasized more in documents after 2005. Another notable point is that in D₂₀₀₀, the term “observation” was used more frequently in the “Living Things and Life” subject area than in other years. This indicates that experiments and activities related to living things were prominent. Similarly, the frequent use of the term “observation” in topics such as “Physical Events,” including the motion of objects, the effects of forces, and energy transformations, highlights the importance of learning about the physical world through experimentation. However, by 2018, the use of the term “observation” had decreased in all subject areas except “Earth and the Universe.” This trend may reflect curriculum changes and shifts in the emphasis placed on SPSSs, which may affect the frequency of use of a fundamental skill such as observation.

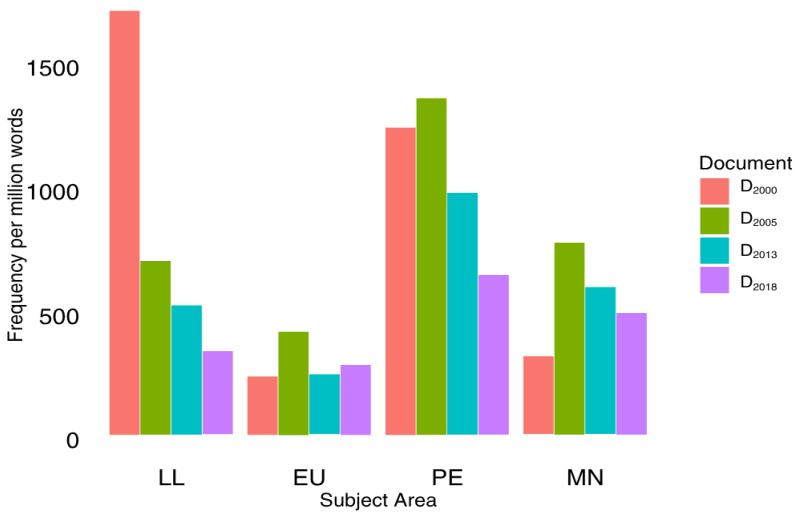


Figure 6. Distribution of the Term “Observation” Across Subject Areas in Relevant Documents

Observation Is Related to Experimental Activities in Textbooks.

Table 4 lists the words most closely associated with “observation” according to their degree centrality values. Table 4 shows that, except in D_{2018} , the word with the highest degree centrality is “activity.” In D_{2018} , “activity” had the second-highest degree centrality. Along with “activity,” “change” appears among the top five words in all documents. This indicates that there are actions to be performed by the student and that new information about the situation will be observed as a result. On the other hand, observations related to visuals and tables have a low degree centrality in all four documents (degree < 0.04). These values show that students are given observation tasks outside activities as well, but observations linked to activities are more prominent. Furthermore, the most frequently used material in observation activities is water. Changes related to water are observed in all documents.

Table 4. Ranking of the Top Ten Terms Associated with the Term “Observation” Based on Centrality Values

Rank	Documents			
	D_{2000}	D_{2005}	D_{2013}	D_{2018}
1	activity	activity	activity	water
2	change	water	water	activity
3	movement	change	movement	change
4	water	motion	experiment	motion
5	glass	how	change	number
6	iron	light bulb	light	piece
7	how	state	how	brightness
8	plant	light	plastic	how
9	stick	air	material	direction
10	matter	duration	bulb	bulb

Co-occurrence graphs for sentences containing the verb “observe” were created for the four documents by taking degree centrality into account and are presented in Figure 7. In the resulting network graphs, the most important concept related to observation is “motion.” As shown in Table 4, which presents the degree centrality of the concept of motion, this concept ranks among the top five terms in all documents. In addition to motion, the concept of “matter” appears among the top 10 words in D_{2000} , while the concepts of “light” and “brightness” appear among the top 10 words in the other documents. An ego network for the word “motion” was generated to investigate what was emphasized. Accordingly, D_{2000} and D_{2005} focused on observing how different objects move under the influence of force. In D_{2013} and D_{2018} , emphasis was placed on observing changes in the direction of motion under the influence of force.

Inter-Document Similarity

<https://doi.org/10.7822/omuefd.1769434> 

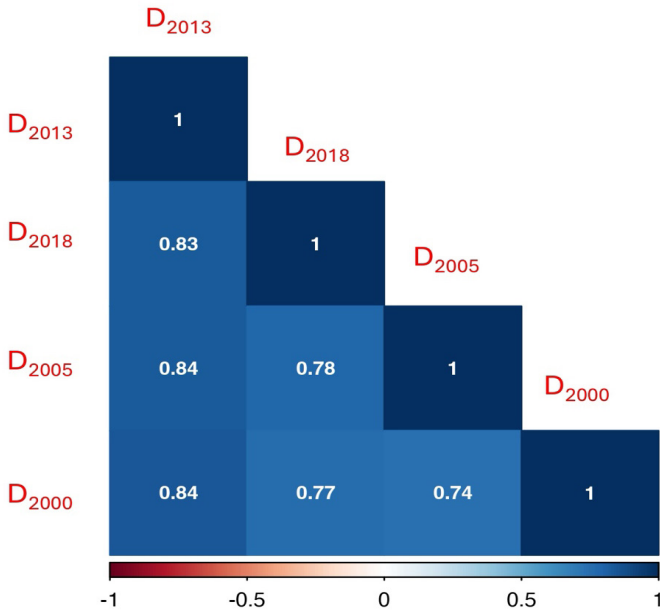


Figure 8. Cosine Similarity of the Term “Observation” Across Documents

Inter-Document Differences

Figure 9 presents the similarity results for “observation.” Although the similarity values were high, differences between the documents were also identified. Accordingly, the TF-IDF graph shows the differences between the documents in relation to “observation.” Accordingly, the words that distinguish observations in D_{2000} from those in other documents indicate an emphasis on electrostatics and magnetism. In addition, the word “membrane” refers to the observation of plant membranes. D_{2005} shows that explaining and recording the causes of the situations emerging from observations were prioritized. In addition, unlike the other documents, observations related to heat transfer, the settling of substances in liquids, food, inclined planes, and resistors were prominent. In D_{2013} , observations related to pollution and pollutants, pressure, electrostatics, and energy differed from those in the other documents. In D_{2018} , observations related to chemical changes (bubble, pure, heating, dissolution, temperature) and electricity and light (illumination, distance, lamp, battery, shadow, flashlight, etc.) differ from those in the other documents.

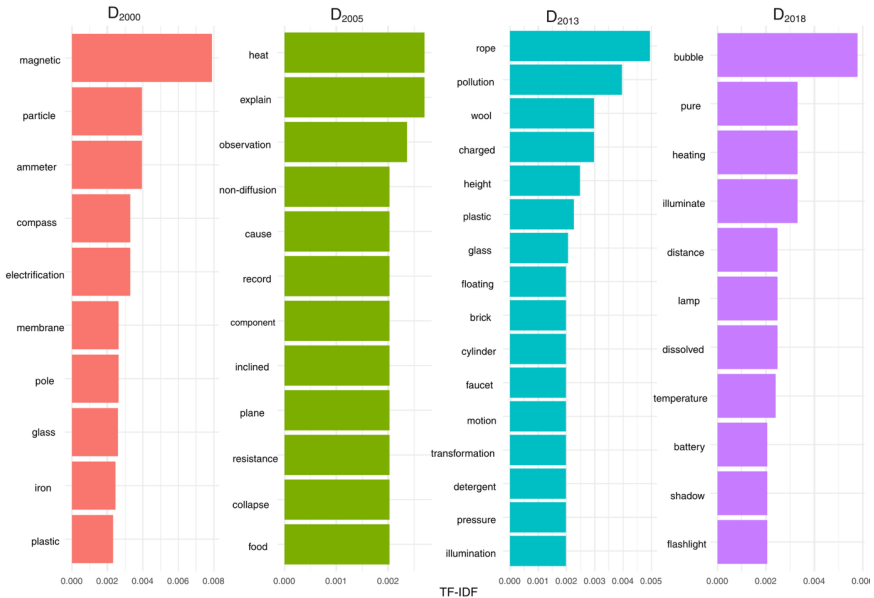


Figure 9. TF-IDF Plot Showing Variation in the Term “Observation” Across Documents

DISCUSSION, CONCLUSIONS, AND RECOMMENDATIONS

This study examined how the concept of “observation” is used in textbooks prepared under four different science education curricula using natural language processing and text mining. The findings are discussed under three main headings: the impact of science education reforms in Türkiye, the role of observation as an experimental activity, and variation in the use of the term “observation” across subject areas.

Findings regarding the impact of science education reforms revealed that terms related to observation have gradually decreased over time. In particular, a notable decline was observed in the usage frequency of terms such as “observation,” “activity,” and “examine” in D_{2018} . However, D_{2000} refers to the term “observation” more frequently than the other three documents in terms of both word frequency and contextual diversity. The results of the cosine similarity analysis also support this distinction. According to the cosine similarity results, while the D_{2005} , D_{2013} , and D_{2018} documents are quite similar to one another, D_{2000} differs meaningfully from these three documents. Similarly, Bakaç (2019) stated that the 2005, 2013, and 2018 curricula were similar in terms of content. These analyses indicate a

paradigm shift reflected in textbooks following the constructivist approach-based science education reforms implemented in 2005. As stated by Kaya et al. (2008), these findings result from the reform-oriented nature of the 2005 curriculum. This structural transformation was observed not only in word frequency but also in how observation was presented. For example, singular and plural forms are noteworthy because they reflect the intended emphasis. In D_{2000} , “observation” was used in the plural form, and this structure was more process-oriented and encompassed systematic observations. In contrast, in D_{2005} , singular usage was prioritized, and observation was used more as an immediate, interpretation-based individual activity. These uses show that, with the constructivist approach in textbooks, learning processes shifted toward individual meaning-making. Related findings show that SPSs were strongly expressed in the 2005 curriculum, that the program was more detailed (Özden & Cavlazoğlu, 2015), and that the 2005 curriculum was more effective in helping students acquire SPSs (Başdağ, 2006). TF-IDF analyses also support these paradigm shifts. For example, the absence of concepts such as “magnetic” and “particle,” which appeared in D_{2000} , from later documents can be interpreted as a result of curriculum simplification and the restructuring of subject scope. This change supports studies in the literature on content reduction and conceptual simplification (Bakaç, 2019; Başar & Demiral, 2020; Deveci, 2018; Hamurcu, 2018; Öztürk Akar, 2022). The findings show that observation was reconsidered through science education reforms; however, this did not begin with the 2005 reforms, as observation was used more frequently in D_{2000} . In this respect, the study is noteworthy because it reveals that the term “observation” did not begin with the reform and had already held an important place in the curriculum before the reform. Similarly, Kalkan and Tunç (2020), in their study examining science curricula from the foundation of the Republic to the present, stated that students were expected to be active learners not only in the 2005 and later curricula but also in earlier curricula.

The findings show that uses related to observation are not limited to the word itself but are also used as experimental activities in terms of learning processes. The term “observation” is presented in textbooks as a task that supports student-centered learning. Analyses of verb moods show that observation is mostly conveyed through the imperative and optative moods and is therefore an action directed toward the student. In addition, the morphological analysis of the verb “gözlemle” (to observe) showed that the subject is often the student and that the actions are performed by students. Part-of-speech analyses reveal that the use of the term “observation” as a verb expresses a direct action and a practice-oriented process. In addition, the strong relationships established by terms such as “activity,” “change,” and “water” in degree centrality analyses also support the conclusion that observation is an experimental activity. Taken together, these findings clearly show that observation is systematically included in textbooks as a form of experimental activity. Kılıç et al. (2008) and Saban et al. (2015) stated that science curricula have the potential to raise individuals who are well acquainted with experimental processes

and scientifically equipped by directing students to discover scientific knowledge through experiments and activities.

Another notable finding of the study is the structure of the term “observation,” which varies according to subject areas. According to the analyses presented in Figure 7, the “Physical Events” subject area stands out as the area where the use of observation is most prominent. This can be explained by the fact that topics related to physics, by their nature, involve learning processes based on observation and experimentation. In D₂₀₀₀, however, the term “observation” was used more intensively in the “Living Things and Life” subject area. Over time, the use of the term “observation” has declined in this subject area. A review of studies in the relevant field found no research addressing this specific finding. This highlights the innovative aspect and scientific contribution of the study.

Based on the results of this study, it is first suggested that the gradual decline in the concept of “observation” in science curricula may negatively affect SPSs. Therefore, curriculum development should address observation more evenly by emphasizing both its process-oriented aspects and its role in supporting individual learning. Second, given that observation is strongly emphasized as an experimental activity in textbooks, it is important for teachers to systematically support this aspect through classroom practices. Finally, the finding that the use of observation varies across subject areas requires increasing observation-related content and activities, particularly in subject areas other than “Physical Events.” In this regard, it is recommended that, when simplifying curricula, attention be paid to concepts such as observation that directly develop students’ scientific thinking skills.

ACKNOWLEDGMENTS

We would like to thank the Ankara Ferit Ragıp Tuncor Archive and Documentation Library for its contribution to this study.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare no personal or financial conflicts of interest related to this study.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

Study Design: MK (50%), AY (50%)

Data Collection: MK (100%)

Statistical Analysis: MK (50%), AY (50%)

Manuscript Preparation: MK (50%), AY (50%)

REFERENCES

- AAAS (American Association for the Advancement of Science). (1990). Science for all Americans: A Project 2061 report on literacy goals in science, mathematics, and technology. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 10(2), 93–101. <https://doi.org/10.1177/027046769001000206>
- Abubakar, H. D., Umar, M., & Bakale, M. A. (2022). Sentiment classification: Review of text vectorization methods: Bag of words, TF-IDF, word2vec and doc2vec. *SLU Journal of Science and Technology*, 4(1-2), 27–33.
- Adha, R. L., & Jayanti, U. N. A. D. (2022). Representation of aspects of science process skills in the high school biology textbook ecosystem materials. *BIOEDUSCIENCE*, 6(2), 137–147. <https://doi.org/10.22236/j.bes/629327>
- Akin, A. A., & Akin, M. D. (2007). Zemberek: An open source NLP framework for Turkic languages. *Structure*, 10.
- Ault, C. R. (1998). Criteria of excellence for geological inquiry: The necessity of ambiguity. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(2), 189–212.
- Bakaç, E. (2019). Comparison of 2005 science and technology curriculum, 2013 and 2018 science course curriculums. *Journal of Human Sciences*, 16(3), 857–870.
- Başar, T., & Demiral, Ü. (2020). 2013, 2017 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması: Comparison of 2013, 2017 and 2018 science curricula. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 261–292.
- Başdağ, G. (2006). *2000 yılı fen bilgisi dersi ve 2004 yılı fen ve teknoloji dersi öğretim programlarının bilimsel süreç becerileri yönünden karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Berry, M. W., & Castellanos, M. (2004). Survey of text mining. *Computing Reviews*, 45, 548.
- Binns, I. C., & Bell, R. L. (2015). Representation of scientific methodology in secondary science textbooks. *Science & Education*, 24(7–8), 913–936.
- Bird, S., Klein, E., & Loper, E. (2009). *Natural language processing with Python: Analyzing text with the natural language toolkit*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc.
- Brezina, V. (2018). *Statistics in corpus linguistics: A practical guide*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316410899>
- Candaş, B., Kırık, Z., Kılınç, A., Güven, O., & Özmen, H. (2019). 2013 ve 2018 fen bilimleri öğretim programlarının genel eğilimler ve yaklaşımlar açısından karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1668–1697.
- Chakraborty, D., & Kidman, G. (2022). Inquiry process skills in primary science textbooks: Authors and publishers' intentions. *Research in Science Education*, 52(5), 1419–1433. <https://doi.org/10.1007/s1165-021-09996-4>
- Chinn, C. A., & Malhotra, B. A. (2001). Epistemologically authentic scientific reasoning. In K. Crowley, C. D. Schunn, & T. Okada (Eds.), *Designing for science: Implications from everyday, classroom, and professional settings* (pp. 351–392). Mahwah, NJ: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410600318>
- Chinn, C. A., & Malhotra, B. A. (2002). Children's responses to anomalous scientific data: How is conceptual change impeded? *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 327–343. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.327>
- Church, K. W., & Hanks, P. (1990). Word association norms, mutual information, and lexicography. *Computational Linguistics*, 16(1), 22–29.
- Daston, L., & Lunbeck, E. (Eds.). (2011). *Histories of scientific observation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Derman, A. (2014). Bilimsel okuryazarlığın tesisinde fen öğretim programlarının rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 143–157. <https://doi.org/10.9761/JASSS2270>
- Deveci, İ. (2018). Türkiye'de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 799–825. <https://doi.org/10.17860/mer-sinefd.342260>
- Dindar, H., & Taneri, A. (2011). MEB'in 1968, 1992, 2000 ve 2004 yıllarında geliştirdiği fen programlarının amaç, kavram ve etkinlik yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 363–378.
- Duve, C. D. (2002). *Life evolving: Molecules, mind, and meaning*. New York: Oxford University Press.
- Eberbach, C., & Crowley, K. (2009). From everyday to scientific observation: How children learn to observe the biologist's world. *Review of Educational Research*, 79(1), 39–68. <https://doi.org/10.3102/0034654308325899>
- Ergin, M. (1980). *Türk dilbilgisi* (5. baskı). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ferreira-Mello, R., André, M., Pinheiro, A., Costa, E., & Romero, C. (2019). Text mining in education. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*, 9(6), e1332. <https://doi.org/10.1002/widm.1332>
- Ford, D. J. (2005). The challenges of observing geologically: Third graders' descriptions of rock and mineral properties. *Science Education*, 89(2), 276–295. <https://doi.org/10.1002/sci.20049>
- Gömleksiz, M. N., & Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 76–88.
- Hamurcu, H. (2018). Comparative examination of the primary school science curricula in Turkey (curricula of 1992, 2001, 2005, 2013 and 2017). *Journal of Education and Learning*, 7(2), 261–279. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n2p261>
- Harlen, W. (2018). *The teaching of science in primary schools* (7th ed.). London: David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315398907>

- Hodson, D. (1986). The nature of scientific observation. *School Science Review*, 68(242), 17-28.
- JISC. (2008). *Text mining briefing paper*. Bristol: Joint Information Systems Committee. <http://jisc.ac.uk/media/documents/publications/bptextminingv2.pdf>
- Kalkan, Ö., & Tunç, T. (2020). Cumhuriyetten günümüze ortaokul fen dersleri öğretim programlarında yer alan fizik konularının karşılaştırmalı incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 294-326.
- Karatay, R., Timur, S., & Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 233-264. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/15098>
- Kaya, O. N., Doğan, A., & Öcal, E. (2008). Turkish elementary school students' images of scientists. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8(32), 83-100.
- Kılıç, G. B., Haymana, F., & Bozylmaz, B. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 52-63.
- Kilgarriff, A. (2001). Comparing corpora. *International Journal of Corpus Linguistics*, 6(1), 97-133. <https://doi.org/10.1075/ijcl.6.1.05kil>
- Klahr, D., & Simon, H. A. (1999). Studies of scientific discovery: Complementary approaches and convergent findings. *Psychological Bulletin*, 125(5), 524-543. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.5.524>
- Kuzucu, M. (2023). *Fen ders kitaplarındaki değişimin terim frekansı-ters doküman frekansı (TF-IDF) analizi ile incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Lan, F. (2022). Research on text similarity measurement hybrid algorithm with term semantic information and TF-IDF method. *Advances in Multimedia*, 2022, 1-11. <https://doi.org/10.1155/2022/7923262>
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. New York: Praeger.
- Li, L., Wang, X., & Xu, Z. (2025). An improved EDAS method based on the cosine measure under the nested probabilistic linguistic environment. *Journal of Control and Decision*, 12(1), 65-80. <https://doi.org/10.1080/23307706.2024.2439522>
- Liu, Y., & Zhu, W. Z. (2015). Analysis of inquiry-related tasks in new China high school mathematics textbooks for process skills. *Cross-Cultural Communication*, 11(6), 37-44. <https://doi.org/10.3968/7114>
- Macro, C., & McFall, D. (2004). Questions and questioning: Working with young children. *Primary Science Review*, 83, 4-6.
- Manning, C. D., Raghavan, P., & Schütze, H. (2008). *Introduction to information retrieval*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809071>
- Manning, C., & Schütze, H. (1999). *Foundations of statistical natural language processing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marjai, P., Lehotay-Kéry, P., & Kiss, A. (2021). Document similarity for error prediction. *Journal of Information and Telecommunication*, 5(4), 407-420. <https://doi.org/10.1080/24751839.2021.1893496>
- Martin, M. (1972). *Concepts of science education: A philosophical analysis*. Glenview, Ill: Scott, Foresman.
- Mayr, E. (1997). *This is biology: The science of the living world*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Metz, K. E. (2000). Young children's inquiry in biology: Building the knowledge bases to empower independent inquiry. In J. Minstrell & E. van Zee (Eds.), *Inquiring into inquiry learning and teaching in science* (pp. 371-404). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
- Moore, J. A. (1993). *Science as a way of knowing: The foundations of modern biology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Norris, S. P. (1985). The philosophical basis of observation in science and science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(9), 817-833. <https://doi.org/10.1002/tea.3660220905>
- Okan, B., & Kaya, E. (2023). Exploring the inclusion of nature of science in Turkish middle school science textbooks. *Science & Education*, 32(5), 1515-1535. <https://doi.org/10.1007/s11191-022-00371-x>
- Özalp, D. (2023). Science curriculum requirements: Science process skills in textbook activities. *Journal of Educational Research and Practice*, 12(1), 123-141. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2023.13.1.10>
- Özcan, C., & Kaptan, F. (2019). 2018 yılı fen bilimleri öğretim programının fen bilimleri için üyulanmış bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-90. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/976188>
- Özcan, H., Oran, Ş., & Arık, S. (2018). Fen bilimleri dersi 2013 ve 2017 öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 156-166.
- Özden, M., & Cavlızoğlu, B. (2015). İlköğretim fen dersi öğretim programlarında bilimin doğası: 2005 ve 2013 programlarının incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 40-65.
- Öztürk Akar, E. (2022). State-based curriculum making in Turkey: Curriculum modernization initiative and the latest science curriculum. *The Curriculum Journal*, 34(2), 298-314. <https://doi.org/10.1002/curj.192>
- Padilla, M. J. (1990). The science process skills. *Research Matters—to the Science Teacher*, National Association for Research in Science Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No. ED266961)

- Park, K., Hong, J. S., & Kim, W. (2020). A methodology combining cosine similarity with classifier for text classification. *Applied Artificial Intelligence*, 34(5), 396–411. <https://doi.org/10.1080/08839514.2020.1723868>
- Parvathy, M., Sundarakantham, K., & Shalinie, M. S. (2014). Cosine similarity-based clustering and dynamic reputation trust aware key generation scheme for trusted communication on social networking. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 85(16), 3247–3258. <https://doi.org/10.1080/00949655.2014.964240>
- Ramos, J. (2003). Using TF-IDF to determine word relevance in document queries. *Proceedings of the First Instructional Conference on Machine Learning*, 242(1), 29–48.
- Rogoff, B., Paradise, R., & Arauz, R. M. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175–203. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>
- Saban, Y., Aydoğdu, B., & Elmas, R. (2015). 2005 ve 2013 fen bilgisi öğretim programlarının 4. ve 5. sınıf düzeylerinin bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 62–85. <https://doi.org/10.21764/efd.15782>
- Salton, G., & Buckley, C. (1988). Term-weighting approaches in automatic text retrieval. *Information Processing & Management*, 24(5), 513–523. [https://doi.org/10.1016/0306-4573\(88\)90021-0](https://doi.org/10.1016/0306-4573(88)90021-0)
- Sebastiani, F. (2002). Machine learning in automated text categorization. *ACM Computing Surveys*, 34(1), 1–47. <https://doi.org/10.1145/505282.505283>
- Sharma, B., & Singh, P. (2022). An improved anti-phishing model utilizing TF-IDF and AdaBoost. *Concurrency and Computation: Practice and Experience*, 34(26). <https://doi.org/10.1002/cpe.7287>
- Sideri, A., & Skoumios, M. (2021). Science process skills in the Greek primary school science textbooks. *Science Education International*, 32(3), 231–236. <https://doi.org/10.33828/seiv32.i3.6>
- Simon, H. A. (2001). "Seek and ye shall find": How curiosity engenders discovery. In K. Crowley, C. D. Schunn, & T. Okada (Eds.), *Designing for science: Implications from everyday, classroom, and professional settings* (pp. 5–20). Mahwah, NJ: Psychology Press.
- Smith, B. K., & Reiser, B. J. (2005). Explaining behavior through observational investigation and theory articulation. *Journal of the Learning Sciences*, 14(3), 315–360. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1403_1
- Solka, J. L. (2008). Text data mining: Theory and methods. *Statistics Surveys*, 2, 94–112. <https://doi.org/10.1214/07-SS016>
- Sülün, A., & Kılıç, H. D. (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan University Journal of Science and Technology*, 6(1), 69–86.
- Trstenjak, B., Mikac, S., & Donko, D. (2014). KNN with TF-IDF based framework for text categorization. *Procedia Engineering*, 69, 1356–1364. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2014.03.129>
- Turkish Language Association. (2024). *Contemporary Turkish Dictionary*. Retrieved October 10, 2024, from <http://www.tdk.gov.tr>
- Ünsal, Y. (2004). Türkiye'de son yıllardaki fen müfredatı geliştirme çabaları: 1992 ve 2000 fen müfredatlarının genel görünümü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Vaianti, B., Di Lenardo, I., & Kaplan, F. (2024). Exploring cartographic genealogies through deformation analysis: Case studies on ancient maps and synthetic data. *Cartography and Geographic Information Science*, 52(5), 557–577. <https://doi.org/10.1080/15230406.2024.2424891>
- Xu, S., Chen, X., & Liu, D. (2009). Classifying software visualization tools using Bloom's taxonomy of cognitive domain. In *2009 Canadian Conference on Electrical and Computer Engineering* (pp. 13–18). <https://doi.org/10.1109/CECE.2009.5090082>
- Yalçinkaya-Önder, E., Zorluoğlu, S. L., Timur, B., Timur, S., Güvenç, E., Özgür, İ., & Özdemir, M. (2022). Investigation of science textbooks in terms of science process skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(2), 432–449.
- Yapıcıoğlu, A. E. (2021). An analysis of the outcomes of the Turkish science curriculum in terms of science process skills, nature of science, socio-scientific issues, and STEM. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 925–949.
- Yun, E., & Park, Y. (2018). Extraction of scientific semantic networks from science textbooks and comparison with science teachers' spoken language by text network analysis. *International Journal of Science Education*, 40(17), 2118–2136. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1521536>
- Zanini, N., & Dhawan, V. (2015). Text mining: An introduction to theory and some applications. *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, 19, 38–45. <https://doi.org/10.17863/CAM.100316>
- Zhang, Y.-T., Gong, L., & Wang, Y.-C. (2005). An improved TF-IDF approach for text classification. *Journal of Zhejiang University SCIENCE*, 6(1), 49–55. <https://doi.org/10.1631/BF02842477>
- Zhou, H. (2022). Research of text classification based on TF-IDF and CNN-LSTM. *Journal of Physics: Conference Series*, 2171(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2171/1/012021>





İlkokul Düzeyindeki Destek Eğitim Odalarında Ders Veren Öğretmenlerin Yardımcı Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri

Teachers' Views on the Use of Assistive Technologies in Primary School Resource Rooms

Murat PEHLEVAN¹, Murat AĞAR²

¹Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü
· mpehlevan55@gmail.com · ORCID > 0000-0002-7050-5819

²Millî Eğitim Bakanlığı - Samsun
· agarmurat@gmail.com · ORCID > 0000-0002-2002-7599

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 15 Nisan/April 2025

Kabul Tarihi/Accepted: 03 Haziran/June 2026

Yıl/Year: 2026 | **Cilt-Volume:** 45 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 143-186

Atıf/Cite as: Pehlevan, M., & Açar, M. (2026). "İlkokul Düzeyindeki Destek Eğitim Odalarında Ders Veren Öğretmenlerin Yardımcı Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri - Teachers' Views on the Use of Assistive Technologies in Primary School Resource Rooms" Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 45(1), June 2026: 143-186.

Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Murat PEHLEVAN

Etik Kurul Beyanı/Ethics Committee Approval: "Araştırma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 29.11.2024 tarihli ve 2024/1158 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır. - Ethics committee approval for the research was obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Ondokuz Mayıs University under decision number 2024/1158 dated 29.11.2024."

İLKOKUL DÜZEYİNDEKİ DESTEK EĞİTİM ODALARINDA DERS VEREN ÖĞRETMENLERİN YARDIMCI TEKNOLOJİ KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ÖZ

Özel gereksinimli bireylerin genel eğitim müfredatından en üst düzeyde yararlanabilmeleri için bulundukları her türlü eğitim ortamının, bireylerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Söz konusu düzenlemelerden biri de yardımcı teknolojilerin öğrenme ortamlarında kullanılmasıdır. Bu süreçte özel gereksinimli bireylere teknoloji destekli eğitim veren öğretmenlerin teknolojiye ilişkin yönelik bilgi ve deneyimi önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilkokul düzeyindeki destek eğitim odalarında ders veren öğretmenlerin yardımcı teknolojileri kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı temelinde durum çalışması olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiş, destek eğitim odalarında aktif olarak ders veren 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri 2024-2025 eğitim öğretim yılında yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerle yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma sonunda, katılımcı öğretmenlerin destek eğitim uygulamalarında yüksek düzey yardımcı teknolojilerden yararlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yardımcı teknolojileri kullanarak öğrencilerin başarısını artırmayı ve öğrenmelerini kolaylaştırmayı amaçladıkları ortaya çıkmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin yardımcı teknolojilere yönelik erişim ve alt yapı problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yetersizlik türlerine göre kaynaştırma uygulamalarındaki öğrencilere teknoloji destekli materyallerin geliştirilmesi, donanım ve alt yapı problemlerinin hızlı bir şekilde çözülmesi gerekliliği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yardımcı Teknolojiler, Destek Eğitim Odası, Kaynaştırma Uygulamaları.



TEACHERS' VIEWS ON THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL RESOURCE ROOMS

ABSTRACT

For individuals with special needs to benefit from the general education curriculum at the highest level, educational environments should be organized to meet their specific needs. One of the arrangements made in this context is the use of assistive technologies in learning environments. In this process, the knowledge and experience

of teachers who provide technology-supported instruction to individuals with special needs are of considerable importance. Accordingly, the present study aimed to determine the views of teachers teaching in primary school resource rooms regarding the use of assistive technologies. This study was conducted as a case study based on the qualitative research approach. The participants consisted of 15 teachers actively teaching in resource rooms and selected through purposive sampling. The research data were collected during the 2024–2025 academic year through semi-structured interviews conducted face-to-face with participants. The obtained data were analyzed using descriptive analysis. The findings revealed that the participating teachers primarily used high-level assistive technologies in resource room practices. It was also found that teachers used assistive technologies mainly to increase academic achievement and facilitate learning. In addition, teachers reported experiencing problems related to access and technological infrastructure during the use of assistive technologies. Based on the findings of the study, it is recommended that the Ministry of National Education develop technology-supported materials for students participating in inclusive education practices according to different disability types and urgently address existing hardware and infrastructure problems.

Keywords: Assistive Technologies, Resource Room, Inclusion Practices.



GİRİŞ

Okul çağındaki özel gereksinimli bireylerin %76'sı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında genel eğitim okullarında öğrenim görmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025). Bu öğrencilerin yaklaşık olarak %40'ı ilkokul düzeyinde yer almaktadır. MEB örgün eğitim istatistikleri, yıllar içerisinde bu oranın artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında yer alan öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemede destek eğitim odalarının önemini artırmaktadır (Batu, 2000; Friend ve McNutt, 1984; Thurlow vd., 1983; Yazıcıoğlu, 2020).

Destek eğitim odaları, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında sunulan destek eğitim hizmetlerinden biridir (Batu, 2000). Özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) destek eğitim odası “Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). İlgili yönetmeliğe göre kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dâhil olan özel gereksinimli öğrenciler, haftalık ders saati toplamının %40'ını geçemeyecek şekilde destek eğitim odalarından faydalanabilmektedir. Destek odasında öğrenciye, kayıtlı bulunduğu sınıfta aldığı eğitime paralel

uygulamalar bireysel veya grup şeklinde sürdürülür (Kargın, 2004). Destek eğitim odalarında gerçekleştirilen uygulamaların niteliği kaynaştırma/bütünleştirmenin başarısını doğrudan etkilemektedir (Memduhoğlu ve Altunova, 2020; Yazıcıoğlu, 2020). Bu durum destek eğitim odalarındaki öğretim sürecinde kullanılan teknolojik araçların önemini karşımıza çıkarmaktadır (Sarı ve Karamuklu, 2021; Ünay, 2012).

Eğitim alanında kullanılan teknolojik araçlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırmakta, öğretim süreçlerini daha etkileşimli ve bireyselleştirilmiş hâle getirmektedir (Kozma, 2003; Selwyn, 2016). Eğitim teknolojileri, öğrenme materyallerinin etkileşimli hâle gelmesini ve öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerini sağlamaktadır (Edyburn, 2000; Selwyn, 2016). Eğitimde teknolojinin kullanımı, öğrencilere daha geniş bir bilgi kaynağına erişim imkânı sunmakta ve öğretim yöntemlerini çeşitlendirmektedir (Hasselbring ve Glaser, 2000; Karal vd., 2010; Kozma, 2003). Bununla birlikte teknoloji, özel gereksinimli bireyler için yalnızca bir öğretim aracı olmanın ötesine geçerek onların daha bağımsız ve işlevsel bireyler olarak topluma katılımlarını destekleyen önemli bir unsur hâline gelmektedir (Çay vd., 2020; Poel vd., 2013).

Özel eğitim alanı, teknoloji boyutunda incelendiğinde yardımcı teknolojiler kavramı ön plana çıkmaktadır (Bouck ve Flanagan, 2009; Edyburn, 2000; Sani-Bozkurt, 2017). Yardımcı teknolojiler; özel gereksinimi olan bireylerin öğretiminin bireyselleştirmek, bağımsızlıklarını artırmak ve yaşam kalitelerini yükseltmek amacıyla kullanılan özel araç, hizmet ve yöntemlerdir (Reed ve Bowser, 2005, ss.60-65). Bu teknolojiler alan yazınında; düşük, orta ve yüksek düzey olarak üç grupta toplanmaktadır (Sani-Bozkurt, 2017; Smith vd., 2009). Yapılan sınıflandırmaya göre okuma büyütücü, görsel kartlar, çevirme aparatı düşük düzeye; okuma kalemleri, konuşan hesap makineleri ve sözlükler orta düzeye; tabletler, akıllı saatler, sanal gerçeklik uygulamaları gibi araçlar yüksek düzeyde yardımcı teknolojilere örnek olarak gösterilebilir (Sani-Bozkurt, 2017).

Özel eğitimde yardımcı teknolojilerin kullanımı, bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirmek ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için büyük bir potansiyel sunmaktadır (Edyburn, 2000; Hasselbring ve Glaser, 2000). Araştırmalar, yardımcı teknolojilerin özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarısını artırmada ve öğrenme süreçlerini desteklemede etkili olduğunu vurgulamaktadır (Blackhurst, 2005; Bouck & Flanagan, 2009; Çay vd., 2020; Edyburn, 2000; Eldeniz Çetin ve Geçal, 2017; Karamuklu ve Karakoç, 2024; Kaya vd., 2024). Özel eğitimde kullanılan teknolojiler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir ve onların akademik ile sosyal becerilerini geliştirebilir (Lee ve Templeton, 2008; Hasselbring ve Glaser, 2000). Ayrıca bireylerin günlük yaşamda yaşadıkları problemlerin çözümünü kolaylaştırabilir (Çay vd., 2020; Sani-Bozkurt, 2017). Özel eğitimde yardımcı teknolojilerin kullanımı, sadece öğrenciler için değil aynı

zamanda öğretmenler için de önemli bir rol oynamaktadır. Bu teknolojiler, öğretmenler tarafından her öğrencinin bireysel gereksinimlerine yanıt vermesini kolaylaştırarak sınıfta kapsayıcılığa ve eşitliğe katkı sağlamaktadır (Cook ve Polgar, 2014; Edyburn, 2000). Yardımcı teknolojiler, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştiren ve sınıf dinamiklerini etkili bir şekilde yönetmelerini sağlayan araçlar sunmaktadır. Öğretmenler, tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayan daha kapsayıcı ders planları oluşturmak amacıyla yardımcı teknolojilerden yararlanabilir. Böylece sınıf içi etkileşimi ve genel öğrenme ortamını iyileştirebilirler (Judge vd., 2008; Smith ve Tyler, 2011). Ancak belirtilen faydaların elde edilmesi için öğretmenlerin bu teknolojilere ilişkin bilgi sahibi olmaları ve özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarında ne amaçla kullanacaklarını bilmelerini gerektirmektedir (Flanagan vd., 2013; Garcia ve SeEVERS, 2005). Bu doğrultuda, özel gereksinimli öğrenciler arasında en büyük grubu oluşturan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarındaki öğrencilere (MEB, 2025), destek eğitim odasında ders veren genel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik bilgisi, deneyimi ve düşüncelerinin ortaya koyulması önem arz etmektedir.

Uluslararası alan yazınında genel eğitimde yer alan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarında yardımcı teknolojileri kullanimlarına ilişkin algı, tutum ve görüşlerini ortaya koyan araştırmalar yer almaktadır (Atanga vd., 2020; David, 2013; FäLth ve Selenius, 2024; Kundu vd., 2020; Lamond ve Cunningham, 2019; O'Sullivan vd., 2023). Araştırmaların sonucunda; öğretmenlerin yardımcı teknolojileri kullanmaya ilgi duydukları (Atanga vd., 2020; Kundu vd., 2020), yardımcı teknolojilere ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu (David, 2013; O'Sullivan vd., 2023; Kundu vd., 2020) tespit edilmiştir. Destek eğitim odalarına yönelik yürütölen bir araştırmada ise öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik gereksinim düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aljadaan ve Almohay, 2023).

Araştırma konusu ekseninde ulusal alan yazınındaki araştırmalar gözden geçirildiğinde özel gereksinimli bireylerin eğitiminde yardımcı teknolojilerin kullanımına yönelik çalışmaların olduğu görölmektedir (Aslan, 2018; Çay vd., 2020; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Kaya vd., 2024; Kutlu vd., 2018; Özdamar, 2016; Sarı ve Kumuklu, 2021; Sola-Özgüç, & Cavkaytar, 2014). Aslan (2018) tarafından yapılan araştırmada, lisans programında teknoloji uygulamalarına yönelik ders alan öğretmenlerin yardımcı teknoloji ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çay vd. (2020) ile Kaya vd. (2024) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin dizüstü bilgisayarlar, mobil telefonlar ve akıllı tahtaları yardımcı teknolojik araçlar olarak kullandıkları belirlenmiştir. Eldeniz-Çetin ve Geçal (2017) teknolojik araçların öğretim faaliyetlerine olumlu katkı sağladığını ve sınıfların teknolojik araçlar bakımından donanımlı olduğu belirtmiştir. Bir başka araştırmada Özdamar (2016), öğretmenlerin teknoloji kullanımında yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sarı ve Kumuklu (2021) tarafından yapılan bir

araştırmada ise destek eğitim odalarında teknolojik araçların ve materyal eksikliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yardımcı teknolojilerin kullanıma ilişkin uluslararası çalışmalarda genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri öne çıkarken, ulusal araştırmaların tamamına yakını özel eğitim öğretmenleriyle yürütülmüştür. Destek eğitim odalarında görev alan öğretmenlerle yapılan çalışmaların sınırlılığı ise dikkat çekmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin öğretim sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalar elbette önemlidir. Ancak bu çalışmalar kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında yürütülen faaliyetlerin teknoloji boyutunda bilgi sunmamaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin ülkemizde bulunan özel gereksinimli öğrenciler içindeki oranı düşünüldüğünde öğretmenler tarafından gerek sınıf içinde gerekse destek hizmetlerinde yürütülen uygulamaların teknoloji boyutunda irdelenmesini gerekli kılmaktadır. Mevcut durumun ortaya çıkarılması destek eğitim odalarında gerçekleştirilen öğretim sürecine yönelik müdahale çalışmalarına temel oluşturması bakımından önemlidir. Bu bağlamda mevcut araştırmada ilkökul düzeyindeki destek eğitim odalarında ders veren öğretmenlerin yardımcı teknolojileri kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında yer alan ilkökul düzeyindeki destek eğitim odalarında ders veren öğretmenler öğretimde hangi yardımcı teknolojik araçlardan yararlanmaktadır?
2. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında yer alan ilkökul düzeyindeki destek eğitim odalarında ders veren öğretmenlerin yardımcı teknolojik araçları kullanıma ilişkin düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilkökul düzeyindeki destek eğitim odalarında ders veren öğretmenlerin yardımcı teknolojileri kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, nitel paradigmaya dayalı durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından bir olay ayrıntılarıyla ele alınarak, olaya ilişkin çıkarımlarda bulunmak ve değerlendirme yapılmak isteniyorsa durum çalışmasına başvurulmaktadır (Christensen vd., 2015, s.377). Bu yöntemin en belirgin özelliği, araştırmacının özel konunun içerisine girmesi ve onu derinlemesine incelemesine imkân sağlamasıdır (Creswell, 2012, ss.465-466; Mcmillan ve Schumacher, 2014, s.32). Araştırma kapsamında destek eğitim odasında ders veren, çalışma grubundaki her bir öğretmenin yardımcı teknoloji-

lere yönelik görüşleri ayrıntılı bir şekilde ele alınıp değerlendirileceğinden durum çalışması yönteminin uygun olacağı düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Samsun ilinde bulunan resmî okullarda ilköğretim düzeyindeki destek eğitim odalarında görev alan öğretmenler yer almaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile seçilen 15 öğretmenden oluşmaktadır. Bu teknikte araştırmacı, amacına uygun en iyi bilgiyi edinmek için hangi katılımcıların seçileceğine yönelik bir yargıya varmaktadır (Fraenkel vd., 2012, s.100; McMillian ve Schumacher, 2014, s.152). Bu kapsamda çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenmesinde birtakım kriterler aranmıştır. Bu kriterler; a) ilköğretim düzeyindeki destek eğitim odalarında ders veriyor olmak, b) özel gereksinimli bireylerin eğitiminde en az beş yıl deneyime sahip olmak şeklinde belirlenmiştir. İlgili ölçütleri karşılayan öğretmenlerden oluşturulan çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Meslekte Bulunma (Yıl)	Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışma Süresi (Yıl)	Yardımcı Teknolojiler veya Teknolojiye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları	Branş
Ö1	Erkek	17	10	Hayır	Sınıf
Ö2	Kadın	20	8	Hayır	Matematik
Ö3	Kadın	22	13	Evet	Sınıf
Ö4	Erkek	15	5	Hayır	Sınıf
Ö5	Kadın	14	5	Hayır	Matematik
Ö6	Erkek	18	10	Hayır	Sınıf
Ö7	Kadın	21	9	Hayır	Fen Bilimleri
Ö8	Erkek	18	8	Hayır	Sınıf
Ö9	Erkek	25	12	Hayır	Sınıf
Ö10	Erkek	22	9	Evet	Sınıf
Ö11	Erkek	19	8	Hayır	Sınıf
Ö12	Erkek	23	10	Hayır	Fen Bilimleri
Ö13	Kadın	17	11	Hayır	Fen Bilimleri
Ö14	Erkek	20	13	Hayır	Sınıf
Ö15	Kadın	20	14	Hayır	Fen Bilimleri

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilkökul düzeyindeki destek eğitim odalarında ders veren öğretmenlerin öğretim süreçlerinde yardımcı teknolojileri kullanımına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, yanıtlayıcının seçeceği bir yanıt seçeneği yoktur. Bunun yerine sorular, bireysel yanıtlara izin verecek şekilde ifade edilmiştir. Eğitim araştırmalarındaki çoğu görüşmede yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış soruların bir kombinasyonu kullanılmaktadır (McMillian ve Schumacher, 2014, s.222).

Araştırma kapsamındaki veriler altı soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Görüşme sorularının geliştirilmesi sürecinde öncelikle konuyla ilgili alan yazını gözden geçirilmiş, benzer çalışmalardaki görüşme soruları incelenmiştir (Copley ve Ziviani, 2004; Çay vd., 2020; Özdamar, 2016; Sani-Bozkurt, 2017; Sola-Özgüç, ve Cavkaytar, 2014). Bu incelemelerden alınan notlarla görüşme sorularının taslak biçimi hazırlanmıştır. Taslak form, kapsam geçerliği bakımından değerlendirilmek üzere uzman görüşüne gönderilmiştir (Creswell, 2012, s.334). Görüşme sorularını, biri özel eğitim alanında öğretim üyesi diğeri de bilişim teknolojileri alanında öğretim üyesi olmak üzere toplam iki alan uzmanı incelemiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bazı maddeler eklenmiş, bazı maddeler çıkarılmış ve bazı maddelerde düzeltmeye gidilmiştir. Örneğin; “Destek eğitim odalarında bireysel ve grupta öğretim sürecinde hangi yardımcı teknolojileri kullanıyorsunuz?” Sorusundan bireysel ve grup ifadeleri çıkarılmıştır. “Öğretmenlerin yardımcı teknolojilere ilişkin desteğe ihtiyaç duyduğu alanlar” maddesi ve “Öğretmenlerin yardımcı teknolojilerin etkin kullanımı için önerileri” maddesi her iki uzmanın önerileri doğrultusunda tek madde şeklinde birleştirilmiştir. Ayrıca özel eğitim alan uzmanı tarafından, öğretmenlerin hangi tür tanıya sahip olan öğrencilerde yardımcı teknolojilerin kullanıldığına ilişkin bir madde önerisinde bulunmuştur. Alan uzmanı tarafından bu duruma neden olarak öğretmenlerin ilgili araçları bir yetersizlik türüne göre mi konumlandığı yoksa gereksinime göre her tür ve derecede kullanılabilecek bir destek olarak mı düşündüğünün belirlenmesi gösterilmiştir. Geri dönütler sonucunda son şekli verilen görüşme soruları aşağıda sunulmuştur:

1. Destek eğitim odasında öğretim sürecinde hangi yardımcı teknolojileri kullanıyorsunuz?
2. Destek eğitim odasında ders verirken yardımcı teknolojileri hangi amaçlar doğrultusunda kullanıyorsunuz?
3. Hangi tür yetersizlik grubunda yer alan öğrencilerle destek eğitim uygulamaları kapsamında yardımcı teknolojilerin kullanılabileceğini düşünüyorsunuz? Neden?

4. Yardımcı teknolojilerin, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğrencilere sağladığı faydalar hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Destek eğitim odasında yardımcı teknolojileri kullanırken hangi konularda desteğe ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyorsunuz?
6. Yardımcı teknolojilerin kullanımı sırasında karşılaştığınız zorluklara yönelik düşünceleriniz nelerdir?

Görüşme sorularının, çalışma grubu dışında aynı ölçütleri karşılayan iki öğretmenle pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda, sorulara yönelik herhangi bir düzenlemeye gerek olmadığı belirlenmiştir.

Görüşme Süreci

Pilot görüşmelerden hemen sonra asıl görüşmelere geçilmiştir. Görüşmeler birinci yazar tarafından yürütülmüştür. Öğretmenler görüşme öncesinde telefonla aranmış ders sürecini aksatmayacak şekilde takvim oluşturulmuştur. Görüşmelere başlamadan önce çalışma grubundaki her bir öğretmene çalışmayla ilgili detaylı bilgi verilmiş ve gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Araştırmacı çalışmanın inanırılığı bağlamında her görüşme öncesinde ses kayıt özelliği bulunan mobil telefonunu hazır bulundurmuştur. Bazı görüşmeler Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki AR-GE biriminde yer alan toplantı odasında, bazı görüşmeler ise katılımcıların bulundukları okuldaki müsait bir odada yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme başladığı andan itibaren mobil telefonun ses kayıt uygulaması aktif hâle getirilmiştir. Her bir öğretmenle olan görüşmenin ortalama süresi 25-30 dakika aralığında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, araştırma sorularının işaret ettiği temalar doğrultusunda düzenlenebileceği gibi görüşme formunda yer alan soru başlıkları esas alınarak da sunulabilir. Bu yaklaşımda, katılımcı görüşlerini daha görünür ve etkileyici biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla başvurulur (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 224). Bu kapsamda öncelikle çalışma grubunda yer alan öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3, ... ve Ö15 şeklinde kod isimler verilmiştir. Daha sonra her bir görüşme kaydı dinlenerek dijital ortamda yazılı hâle getirilmiştir. Bu veriler araştırmacılar tarafından tekrarlı şekilde okunmaya başlanmıştır. Okumalar sırasında araştırmanın kuramsal çerçevesi ve görüşme soruları dikkate alınarak olası temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların görüşlerini ifade eden cümleler veya kelime grupları not alınmıştır. Farklı katılımcılara ait aynı görüşlerin tekrarı tespit edildiğinde ortak kod olarak tanımlanmıştır. Bu

şekilde bütün yanıtlar analiz edildikten sonra bulgular tanımlanmış ve bulguların desteklenmesi amacıyla örnek öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Güvenirlilik ve Etik

Nitel paradigma temelinde planlanan çalışmalarda, yapılan her aşama okuyucuyu ikna edici bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Bu durum araştırmacı tarafından veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, ham verilerin analizi ve araştırma temelinin oluşturulması süreçlerinde geçerlik ve güvenirlik boyutlarını dikkate almasını gerektirmektedir. Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın hesaplanması, güvenirliği sağlamanın bir yolu olarak ifade edilmektedir (Fraenkel vd., 2012, s.485; McMillian ve Schumacher, 2014, ss.195-196). Bu kapsamda çalışma güvenirliğinin sağlanması amacıyla elde edilen veriler iki farklı alan uzmanı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerden sonra Miles ve Huberman (1994) formülüne göre değerlendiriciler arası uyum oranının hesaplanması için analizler karşılaştırılmıştır. Değerlendiricilerin uyum oranı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bu oran alanyazında belirtilen kabul edilebilir güven aralığında yer almaktadır (McMillian ve Schumacher, 2014, s.195).

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 29.11.2024

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2024-1158

BULGULAR

Bu bölümde, ilkokul düzeyindeki destek eğitim odalarında ders veren öğretmenlerin yardımcı teknolojileri kullanımlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Veri analizi sonucunda bulgular; öğretmenlerin destek eğitim odasında kullandıkları yardımcı teknolojiler, öğretmenlerin yardımcı teknolojileri kullandıkları tanı türleri, destek eğitim odasında yardımcı teknolojilerin kullanım amaçları, yardımcı teknolojilere ilişkin desteğe ihtiyaç duyulan konular ve yardımcı teknolojilerin öğrencilere sağladığı faydalar olmak üzere beş tema altında okuyucunun görüşüne sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin destek eğitim odasındaki öğrencilerle gerçekleştirdikleri öğretim sürecinde kullandıkları yardımcı teknolojilere yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Destek Eğitim Odasında Kullandıkları Yardımcı Teknolojiler

Yardımcı Teknolojiler	Katılımcılar	Frekans
Akıllı Tahta	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö14	8
Tablet	Ö1, Ö7, Ö10, Ö13	4
Mobil Uygulama	Ö3, Ö9, Ö15	3
Dijital Öykü Kitabı	Ö2, Ö3	2
Artırılmış Gerçeklik	Ö12	1
Termometre	Ö7	1
Kronometre	Ö11	1
Kalem Tutacağı	Ö4	1
Büyüteç	Ö6	1

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun destek eğitim sürecinde akıllı tahtalardan ($f = 8$) yararlandıkları görülmektedir. Bu konuda Ö1 “Okulun imkânları kısıtlı hocam akıllı tahtadan ve kendi tabletimden faydalaniyorum. Akıllı tahta ilgisini çekiyor. Tablet de ona özgü hazırladığım materyallere daha fazla odaklanabilmesini sağlıyor.” sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Ö4 ise “Öğrenme güçlüğü olan bir öğrenciye ders veriyorum. Akıllı tahtadan etkileşimli videolarla ders anlatıyorum. Ama çocuğun yazması çok problemlî, not almada ciddi problem yaşıyor. Kalem tutacağı yazı için kullanıyorum, teknolojik bir araç olarak sayılıyorsa onu kullanıyorum. İnce kaslarının gelişimine yardımcı olmak için.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Öğretmenlerden bazıları ise destek eğitim uygulamalarında tablet ($f = 4$) kullandıklarını bildirmişlerdir. Konuyla ilgili Ö7 “Yani deney yaptırırken kullanıyorum. Mesela şu an ısı sıcaklık konusunu işliyoruz. Orda dijital termometre kullanıdırıyorum. Kaynak odasında basit deneyler yaparken çocuğa uygulama yaptırmada fayda sağlıyor diye düşünüyorum. Deney videosu falan izletiyorum tableten. Önce izliyor sonra yapıyor. Belki kalıcı olur diye bu şekilde bir yol izliyorum.” Sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir. Ö10 ise “Tablet kullanırım ben. Tabletın kalemiyle yazınca hoşlarına gidiyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Diğer birkaç öğretmen ise öğretim sürecinde mobil uygulamalardan ($f = 3$) yararlandıklarını ifade etmiştir. Ö3 «Görme engelli bir öğrencim var. Okul aile birliği tarafından dijital öykü kitabı edindirdik kendisine. Onu kullanıyorum. Kitap sesli olduğu için öğrencinin daha iyi anladığını düşünüyorum. Az da olsa görebiliyor ama okuma yaparken aşırı zorlanıyor. Bide şu dokun hisset tarzı mobil uygulamaların

titreşimli oyunları var onları oynatmaya çalışıyorum ama çok verim aldığımız söylemez.” sözleriyle konu hakkındaki düşüncelerini ifade etmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin hangi tür tanılarda yardımcı teknolojileri kullandıklarına yönelik görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yardımcı Teknolojileri Kullandıkları Tanı Türleri

Tanı Türleri	Katılımcılar	Frekans
Öğrenme Güçlüğü	Ö4, Ö2, Ö11, Ö7, Ö10, Ö13, Ö15	7
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Ö2, Ö12, Ö5, Ö14, Ö1	5
Hafif Zihinsel Yetersizlik	Ö8, Ö6, Ö15	3
Görme	Ö3, Ö6	2
Otizm	Ö1, Ö14	2

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı öğrenme güçlüğü tanılı ($f = 7$) öğrencilerle yapılan öğretimsel etkinliklerde yardımcı teknolojilerin kullanılabileceğini ifade ettiği görülmektedir. Konuyla ilgili Ö4 “*Ben disleksili öğrencilerle çok çalıştım. Dislekside parçalar cümleler ve heceler oluşturmak için zaman yönetimi açısından daha iyi oluyor akıllı tahtalar.*” sözleriyle görüşlerini bildirmiştir. Ö11 ise “*Şimdiye kadar disleksili, dikkat eksikliği, zihinsel engelli öğrencilere ders verdim. Bunlar arasında teknolojinin daha çok öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle kullanışlı olduğu kanaatindeyim. Çünkü diğerlerine bir video açsam ya da oyun oynatmaya kalksam çabuk dikkatleri dağılıyor.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bir diğer kısmı, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ($f = 6$) öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim uygulamalarında yardımcı teknolojilerden yararlandıklarına değinmişlerdir. Bu konuda Ö14 “*Ders verdiğim sınıflarda otizmlili, zihinsel engelli öğrenciler oldu. Otizmlilerde akıllı tahtadan bir şeyler göstermek daha zor oluyor. Kontrol etmekte zorlanıyorum. Ama dikkat eksikliği olanlarda böyle sıkıntıları daha az yaşadım. Bu tür öğrencilerin teknolojik araç kullanımına daha istahlı cevap verdiğini düşünüyorum.*” şeklinde düşüncelerini bildirmiştir. Ö2 ise “*Dikkat eksikliği olan ve matematikte sorun yaşayan öğrencilerle kullandığım uygulamalar oldu. Tabi yararlı oluyor mu ona çok katılmıyorum ama yine de derslerin onlara göre tasarlanması adına olumlu bakıyorum.*” sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler ise hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle ($f = 3$) gerçekleştirdikleri öğretimlerde yardımcı teknolojileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö6 “*Bir kere saldırmayacak öğrenci, otistiklerde böyle sorunlar olduğu için hiç kullanmadım. Hafif zihinde akıllı tahtadan bir şeyler yapı-*

yoruz. O grup daha iyi gibi. Ama bir de görme engelli öğrencimde yararlandım şu büyüteçler falan.” düşüncelerini bildirmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma kapsamındaki öğrencilere destek eğitim odasında ders verirken yardımcı teknolojileri kullanma amaçlarına ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yardımcı Teknolojileri Kullanım Amaçları

Amaçlar	Katılımcılar	Frekans
Dikkati Çekmek	Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15	7
Anlamayı Kolaylaştırmak	Ö2, Ö6, Ö12, Ö14	4
Somutlaştırmak	Ö7, Ö10, Ö13	3
Pekiştirmek	Ö5, Ö8, Ö9	3
Öğretimi Değerlendirmek	Ö1, Ö3	2
Konuları Sadeleştirmek	Ö3, Ö14	2
Serbest Zaman Geçirmek	Ö8, Ö9	2

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yardımcı teknolojileri çeşitli amaçlarda kullandıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler yardımcı teknolojileri dikkat çekmek ($f = 7$) için kullandıklarını ifade ederken, bazıları anlamayı kolaylaştırmak ($f = 4$) amacıyla kullandıklarını belirtmiştir. Bu konuda; Ö7 “Fenin konuları onlar için çok soyut. Bu durumda tableten animasyonlar ve kısa videolarla somutlaştırma yapmaya çalışıyorum, dikkatini çekiyor. Bazı öğrencilerin normalde sınıfta sürekli dalgın olduğunu görürken, video başladığında gözlerini ekrandan ayırmıyorlar.” ve Ö5 “Destek eğitim odasında ders işlerken öğrencinin dikkatini toplaması için akıllı tahta kullanırım. Özellikle dikkat süresi kısa olan öğrenciler için akıllı tahtadaki etkileşimli oyunlar ya da görsel içerikler çocuğa bir pekiştireç gibi oluyor diye düşünüyorum.” ifadeleriyle görüşlerini bildirmiştir. Konuyla ilgili Ö14 “Konuyu çocuğun anlayacağı dilde sadeleştirmek için kullanıyorum diyebilirim. Bu şekilde anlamasını kolaylaştırıyor.” ve Ö9 “Ben daha çok çocuklar serbest şekilde zaman geçirsinler diye konuyu anlattıktan sonra pekiştirmek için mobilden oyun oynatıyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin destek eğitim odalarında kaynaştırma uygulamalarına dahil olan öğrencilerle gerçekleştirdikleri eğitimlerde yardımcı teknolojileri kullanırken ihtiyaç duydukları desteklere yönelik görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yardımcı Teknolojileri Kullanırken Desteğe İhtiyaç Duydukları Konular

İhtiyaç Duyulan Destek	Katılımcı	Frekans
Teknolojik Altyapı ve Erişim	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13	8
Teknolojiye Yönelik Eğitim	Ö6, Ö8 Ö10, Ö12	4
Özel Gereksinimli Öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Programlar	Ö7, Ö11, Ö13	3
Teknik destek	Ö3, Ö5	2
Maaliyet	Ö15	1

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğunluğu destek eğitim odalarında ders verirken yardımcı teknolojileri etkili kullanmak için teknolojik alt yapı ve erişimin iyileştirilmesi ($f = 8$) gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö1 “*Daha etkili kullanabilmek için okulun malzeme kalitesinin güçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bilgisayarlar sıklıkla arıza yapıyor ve bu da dersleri aksatıyor. Taşınabilir cihazların okullara kazandırılması gerekiyor.*” sözleriyle düşüncelerini belirtmiştir. Ö13 “*Farklı öğretim materyallerine erişim konusunda sıkıntılarımız var. Yardımcı teknolojilerin düzgün çalışabilmesi için güçlü bir internet bağlantısına ihtiyacımız var. Haftanın iki üç günü internet problemlidir. Ha bir de bu öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına bazı uygulamalar yapılması gerekiyor. Her öğrencinin öğrenme tarzı farklı, teknolojiye dair daha özelleştirilmiş içeriklere ihtiyacımız var. Ben fen için sanal laboratuvar istiyorum ama bulamıyorum.*” ifadeleriyle okul içi fiziki şartların sağlanmasını ve kaynaştırma eğitimindeki öğrencilere özgü materyal geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Başka bir grup öğretmen ise yardımcı teknolojilere yönelik eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini ($f = 4$) ifade etmiştir. Konuyla ilgili Ö12 “*Özel eğitim öğrencilerine yönelik uygulamalar var mı? varsa ben bunları bilmiyorum bunun içinde eğitim almamız gerektiğini düşünüyorum. Bunların kullanımı hakkında daha fazla eğitim almalı ve farklı uygulamalar hakkında bilgi edinmeliyiz. Mesela artırılmış gerçekliği ben kendi imkânımla öğrendim. Niye MEB bana bu eğitimi vermiyor.*” şeklinde düşüncelerini bildirmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı da özel eğitim gerektiren öğrencilere yönelik teknolojik uygulamaların ($f = 3$) geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu duruma ilişkin Ö11 k “*Eğitim hakkı, fırsat eşitliği diyorlar ama şuna ihtiyacım var dediğinizde her şey bahane ediliyor. Bir şey yapılıyor her çocuk için aynısını kullanın diyorlar. Bu çocuklar için materyallerin ekstra güncellenmesi gerek. Böyle olursa fırsat eşitliği olur.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Ö7 ise “*Teknolojiyi her zaman övüyoruz doğru çok iyi. Ama bu çocuklar için teknolojik anlamda yeterince uygulama veya aracın olmadığını da biliyoruz. Ben isterim ki bir uygulama olsun bütün branşlarda bu tip*

öğrenciler için içerikler sorular olsun. Ya da etkileşimli içerikler bu günümüz şartlarında çok da zor değil bence.” sözleriyle görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin destek eğitim odalarında yardımcı teknolojileri kullanımının öğrencilere sağladığı faydalara yönelik elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Yardımcı Teknolojilerin Öğrencilere Sağladığı Faydalar

Faydalar	Katılımcı	Frekans
Başarıyı Artırmak	Ö1, Ö2, Ö10, Ö7, Ö15	5
Öğrenmeyi Kolaylaştırmak	Ö6, Ö3, Ö7, Ö11, Ö14	5
Motivasyon Sağlamak	Ö4, Ö10, Ö5, Ö12	4
Dikkati Artırmak	Ö1, Ö4, Ö5	3
Katılımı Artırmak	Ö6, Ö8, Ö12,	3
Özgüven Sağlamak	Ö4, Ö9	2
İletişimi Güçlendirmek	Ö13	1

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenler kaynaştırma uygulamaları kapsamındaki öğrencilerle yürüttükleri destek eğitim sırasında yardımcı teknolojileri kullanmanın öğrencilerin başarısını artırdığını ($f = 5$) vurgulamışlardır. Bu konuda Ö1 “*Tespit ettiğim birkaç nokta var ama ne kadar doğru bilmiyorum. Dikkatini sağladığına eminim. Akademik olarak daha başarılı olmaya da faydası olur.*” ifadeleriyle yardımcı teknolojilerin öğrencilerin başarısını ve dikkatini artırdığını belirtmiştir. Ö2 “*Öğrencinin dersleri daha kolay takip ettiğini ve akademik olarak bir artış olduğunu gözlemliyorum. Özellikle okuma güçlüğü çeken bir öğrencim, akıllı tahtada kullandığım bir uygulama yardımıyla sınıf düzeyine yaklaşmaya başladı. Normalde kitaptan işleyince okuma da ciddi sorun yaşıyordu.*” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Bazı öğretmenler, yardımcı teknolojilerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ($f = 5$) belirtmiştir. Konuyla ilgili Ö6 “*Hocam en temel şey anlamaya yardımcı olması. Anladıklarında bir şeylere cevap verme ve yapmak isteme, yani katılım daha iyi.*” ve Ö3 “*Çocuğa kolaylık sağlıyor, görme engelli öğrencime okumayı dijital araçla öğrettim ben. Bu şekilde kolayca öğrenmişti.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı ise, yardımcı teknolojilerin öğrencileri motive ettiğini ($f = 4$) ifade etmiştir. Ö5 “*Derse ilgisini ve motivasyonunun artacağını fikrindeyim. Ama bu tam tersi de olabilir. Örneğin, etkileşimli bir matematik oyunu kullandığımızda dikkatini toplamakta zorlanan bir öğrencim bile oyuna odaklanarak problemi çözmeye çalıştı. Ama çok fazla tahtayla oynamaya başladı. Yine de olumlu tarafından bakmak lazım. Günümüz bilgisayarda oyun oynamaya çağı, çocuk akıllı tahtayı oyun yeri gibi algılıyor bazen.*” sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Ö4 “*Bilgisayar telefon falan, öğrencilerde keşfetme ve merak duygusunu tetikleyerek öğrenmeyi daha*

dikkat çekici hâle getiriyor. Sınıfta kodlama yapabilen basit bir robotik oyuncak kullanıldığında, özellikle dikkat sorunu yaşayan öğrencilerin hemen olayın içine girmek istediklerini fark ediyorum. Bu tür yenilikçi araçlar öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutuyor. İşin oynama tarafına daha çok dikkat kesiliyorlar. Ama oyun da olsa, öğrencim derslerine daha istekli hâle geldi ve başardığı işler sayesinde kendisine güvenmeye başladı.” Şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Birkaç öğretmen ise öğretim sürecinde yardımcı teknolojiler kullanıldığında öğrencilerin derse katılımının arttığını ($f = 3$) belirtmiştir. Konuyla ilgili Ö15 “*Kaynaştırmaları derse katmak için çok çabalıyorum. Bireysel de kullandığım birkaç mobil uygulama sayesinde sorularına yanlış da olsa cevap almaya başladım. Yani benle muhatap olmaları güzel, yavaş yavaş ilerleyeceğiz bu şekilde.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ö12 ise “*Destek eğitimde tabletle artırılmış gerçeklik kullanıyorum uygun konularda. Çocuk heves ediyor o hareketli şekilleri görünce soru soruyor bir şekilde katılım gösteriyor. Daha da motive oluyor gibi. Çok bir başarı beklentim yok zaten bende en azından ilgisini çeksin aklında belki bir şeyler kalır diyorum.”* sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokul düzeyindeki destek eğitim odalarında ders veren öğretmenlerin yardımcı teknolojileri kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmadan elde edilen veriler beş tema altında incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ilk temasında katılımcıların çoğunlukla; akıllı tahta, tablet ve mobil uygulamalar gibi yardımcı teknolojik araçları kullandıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, çalışma grubundaki öğretmenlerin destek eğitim odalarında yüksek düzey yardımcı teknolojileri tercih ettiklerini ortaya koymaktadır (Sani-Bozkurt 2017). Benzer şekilde Yıldız ve Atamtürk (2024), tarafından yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin destek eğitim odalarında akıllı tahtalar, zekâ oyunları, ders kitapları ve internetten yararlandıkları tespit edilmiştir. Kaya vd. (2024) öğretmenlerin ders sırasında yüksek düzey araçlar arasında gösterilen akıllı tahta, projeksiyon cihazı, yazıcı, bilgisayar ve tabletlerden yararlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Arouri vd. (2020) ise okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kolay ulaşılabilen akıllı tahtalar ve çeşitlik teknolojik araçlardan yararlandıklarını sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmanın bulguları alan yazınındaki diğer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bu durumu iki şekilde açıklamak mümkündür. Bunlardan ilki FATİH projesi kapsamında akıllı tahtaların ülke genelinde yaygınlaştırılması, destek eğitim odalarında bu araçların tercih edilmesine sebep olmuş olabilir. İkincisi ise akıllı tahtaların görsel imajlar ve bilgisayar desteği sunması özel gereksinimli bireylere hedeflenen öğrenme çıktılarını kolaylaştırmasıdır (Sani-Bozkurt, 2017; Xin ve Sutman, 2011). Akıllı tahtalar ve tabletler, özellikle dikkat eksikliği ve otizm spektrum bozukluğu tanılarına

sahip öğrencilerde görsel-işitsel uyarıcıların bütünleştirilmesi yoluyla öğrenmeye katılımı artırmaktadır (Alper ve Raharinirina, 2006). Buna karşılık, düşük (örneğin büyüteç, kalın uçlu kalemler) ve orta düzey (örneğin ses kayıt cihazları, slayt göstericiler) yardımcı teknolojiler daha sınırlı etkileşim sunmakta ve öğretmenler tarafından “geleneksel” ya da “daha az etkili” olarak algılanabilmektedir (Lahm & Sizemore, 2001). Dolayısıyla öğretmenler, destek eğitim uygulamalarını daha etkin kılmak için akıllı tahtalar gibi yüksek düzey teknolojileri kullanıyor olabilirler.

Öğretmenlerin kullandıkları yardımcı teknolojik araçlar kadar önemli bir başka boyut ise bu araçları hangi amaçla kullandıklarıdır. Araçların öğrencilerin dikkatini çekmek ve anlamayı kolaylaştırmak amacıyla kullanıldığı göze çarpmaktadır. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak Arouri vd. (2020), Ok ve Rao (2019) ile Çay vd. (2020) gerçekleştirdikleri çalışmalar sonucunda, öğretmenlerin yardımcı teknolojileri konuları somutlaştırmak, öğretimi kolaylaştırmak, öğrencinin dikkat süresini artırmak için kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin bilişsel problemleriyle ilgili olabilir. Özel gereksinimli öğrencilerin dikkati sürdürme ve soyut bilgileri işleme sürecinde problem yaşadıkları bilinmektedir (Swnason ve Jerman, 2007). Teknolojik araçlar ise ders odaklanma, motivasyonu sağlama ve bilginin oluşturulmasında bu gruptaki öğrencilere destek olmaktadır (Harish vd., 2013; Mikropoulos ve Iatraki, 2023; Parsons vd., 2004). Buradan hareketle araştırma bulgularının, konuyla ilgili yürütülen deneysel çalışmaların sonuçlarını destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin yardımcı teknolojileri hangi tür yetersizlik gruplarında kullandıklarına yönelik görüşleri incelendiğinde; öğrenme güçlüğü ve DEHB tanılı öğrencilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Görüşmeler sırasında öğretmenler farklı yetersizlik türleriyle çalıştıklarını belirtmelerine rağmen çoğunluğu yardımcı teknolojileri sadece bu gruptaki öğrencilerle kullandığını ifade etmiştir. Bu durumun sebebi sorulduğunda, bir kısım öğretmen otizm veya zihinsel engelli öğrencilerde teknolojik araçların problem davranışlara ve dikkat dağınıklığına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan teknoloji kullanımına ilişkin araştırmalarda da benzer sonuçlar yer almaktadır (Flanagan vd., 20213; Kaya vd., 2024; Sola-Özgüç, & Cavkaytar, 2014; Sönmez & Sönmez, 2023). Örneğin Flanagan vd. (2013) ortaokul düzeyinde çalışan özel eğitim öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada yardımcı teknolojilerin öğrencilerde odaklanamama problemine neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu duruma paralel olarak Kaya vd. (2024) ile Sola-Özgüç ve Cavkaytar (2014), öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde teknolojik araçların öğrencilerde davranış sorunlarına ve konsantrasyon sorunlarına yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır. Edyburn (2000) ise, hafif düzeyde zihinsel özel gereksinime sahip bireylerin eğitiminde yardımcı teknolojilere olan ilginin düşük olmasını araştırma ve uygulama eksenindeki çalışmaların sınırlılığı olarak ifade etmiştir. Yakın geçmişte yapılan bir sistematik derlemede, yardımcı teknolojilerin gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş özel gereksinimli öğrencilere birçok yönden

kakı sağladığı vurgulanmaktadır (Mikropoulos ve Iatraki, 2023). Memduhoğlu ve Altunova (2020), tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin destek eğitim odalarındaki öğretim faaliyetlerinin bilimsel kaynaklardan ziyade kendi deneyim ve çıkarımlarına dayandığını belirtmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırmadan elde edilen veriler, öğretmenlerin her tür ve düzeydeki özel gereksinimli öğrencilerle destek eğitim odalarında gerçekleştirildikleri öğretimsel süreçte bilimsel dayanaklı uygulamalara yer vermediğine işaret etmektedir. Ayrıca ülkemizde MEB tarafından yürütülen politikalarda, kaynaştırma kapsamında yer alan öğrencilere yardımcı teknolojilere yönelik materyal çeşitliliği düşündürücüdür. Bu durum öğretmenlerin farklı tanı türlerindeki öğrencilerle yürütmüş oldukları öğretim uygulamalarında teknolojiyi kullanımını etkilemiş olabilir. Araştırmanın yardımcı teknolojilere yönelik desteğe ihtiyaç duyulan konular temasındaki özel gereksinimli öğrenciler için programların geliştirilmesi bulgusu da bu düşünceyle örtüşmektedir.

Bakanlık politikalarındaki tartışmalı durumun, öğretmenlerin yardımcı teknolojileri kullanırken ihtiyaç duydukları desteklere yönelik görüşlere de yansıdığı söylenebilir. Konuyla ilgili bulgular incelendiğinde öğretmenlerin teknolojik erişime ve alt yapı eksikliğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Grönlund vd. (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, kapsayıcı eğitimin uygulanmasında karşılaşılan zorlukların, özellikle yardımcı teknolojilerin etkili kullanımını engelleyen altyapı yetersizliğinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Memduhoğlu ve Altunova (2020), destek eğitim odalarında öğretim materyali eksikliği ve okulların altyapı sorunlarının olduğunu ortaya koymuştur. Çay vd, (2020) ile Eldeniz-Çetin ve Geçal (2017), araştırma bulgularına benzer şekilde okullarda teknolojik araçların eksik olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin bir taraftan akıllı tahtalardan yararlandıklarını ifade etmelerine rağmen diğer taraftan bunlara duydukları ihtiyacı belirtmeleri dikkat çekmektedir. Bu durum, MEB tarafından akıllı tahtaların yaygınlaştırılmış olduğunu ancak internet, teknik sorumlu veya alana özgü programların sınırlı olduğunu akla getirmektedir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise, desteğe ihtiyaç duyulan konular arasında yardımcı teknolojilere ilişkin eğitim gereksinimini birkaç öğretmenin ifade etmiş olmasıdır. Ancak Tablo 1 incelendiğinde konuyla ilgili yalnızca bir öğretmenin hizmet içi eğitim aldığı görülmektedir. Araştırma bu yönüyle alan yazınındaki bazı çalışmalardan farklılık göstermektedir. (Flanagan vd., 2013; Kaya vd., 2024; Kutlu vd., 2018; Majako, 2018). Örneğin; Kutlu vd. (2018) ve Kaya vd. (2024) öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik kendilerini yetersiz hissettikleri ve buna ilişkin eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Flanagan vd. (2013), öğretmenlerin yardımcı teknolojilere yönelik daha fazla bilgi ve tecrübeye gereksinim duydukları sonucuna ulaşmıştır. Bunun aksine araştırma bulgularına benzer şekilde Al- Nawasreh (2025), Al-Dababneh ve Al-Zboon, (2022) öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yardımcı teknolojilerin kullanım düzeyinin be-

lirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada; öğretmenlerin tamamına yakını hiçbir hizmet içi eğitim almıyorken eğitim desteği belirten öğretmen sayısının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun birçok sebebi olabilir. Görüşmeler sırasında doğrudan sorulmasa da öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin niteliğine yönelik ifadeleri dikkat çekmektedir. Oluşan bu farklılık öğretmenlerin, konu bağlamındaki mesleki gelişim faaliyetlerine olan inançlarının ne düzeyde olduğunu düşündürmektedir (Cooc, 2019; King, 2014). Guskey (2002), öğretmenlerin mesleki gelişime katılım motivasyonlarının, bilgi ve becerilerini artırma, sınıf içi uygulamalarını geliştirme ve mesleki anlamda büyüme beklentileriyle şekillendiğini belirtmiştir. Yani öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerine, eğitim içeriğinin öğrenme ve öğretme pratiğine doğrudan katkı sağlayacağına inandıkları ölçüde ilgi göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin çoğunluğu yardımcı teknolojiler konusunda hizmet içi eğitim almamış olmalarına rağmen görüşmeler sırasında eğitim desteğine ihtiyaç duymamalarını belirtmeleri farklı konulardaki eğitimlerle ilgili olumsuz deneyimlerinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin, yardımcı teknolojilerin öğrencilere sağladığı faydalar temasına yönelik bulgular incelendiğinde; başarıyı artırması, öğrenmeyi kolaylaştırması ve motivasyon sağlaması görüşlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Benzer bulgular alan yazınındaki birçok çalışmada mevcuttur (Bouck & Flanagan, 2009; Campado vd., 2023; Çay vd., 2020; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Karamuklu & Karakoç, 2024; Kaya vd., 2024; Marino, 2009). Bouck ve Flanagan (2009), yardımcı teknolojilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırıcı ve motive edici etkilerini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra Alkahtani (2013), öğretmenlerin bu teknolojileri etkili şekilde kullanmaları hâlinde öğrencilerin akademik performanslarında anlamlı artışlar gözlemlendiğini belirtmiştir. Araştırma sonuçları, destek eğitim odalarındaki öğretimsel süreçte yardımcı teknolojilerin kullanımının akademik becerilerin kazandırılmasında önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda uygulamaya yönelik bazı önerilerin getirilmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Öncelikle MEB tarafından yardımcı teknolojik araçların (akıllı tahta, uygulama, internet) alt yapı ve erişim sorunu ivedilikle çözülmelidir. Farklı tür ve düzeyde tanı almış özel gereksinim öğrencilere yönelik yardımcı teknolojilerin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili uygulamaya dayalı hizmet içi eğitimler planlamalıdır. İleriye dönük olarak destek eğitim odalarında yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin araştırmalar, farklı branşlar özelinde yürütülebilir. Son olarak bu araştırmanın çalışma grubu merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri farklılaşabilir. Bu durum araştırmanın verilerinde sınırlılığı yol açmış olabilir.

TEŞEKKÜR VE AÇIKLAMALAR

Çalışmamıza katkı sağlayan tüm öğretmenlere teşekkür ederiz.

ÇIKAR ÇATIŞMASI

Makalenin yazarları arasında, çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

YAZAR KATKISI

Çalışma Dizaynı: MP(%70), MA(%30)

Veri Toplama: MP(%70), MA(%30)

İstatistiksel Analiz: MP(%50), MA(%50)

Makalenin Hazırlanması: MP(%70), MA(%30)

KAYNAKLAR

- Al-Dababneh, K. A., & Al-Zboon, E. K. (2022). Using assistive technologies in the curriculum of children with specific learning disabilities served in inclusion settings: teachers' beliefs and professionalism. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 17(1), 23-33. <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1752824>
- Aljadaan, M. A., & Almohayya, B. M. (2023). The reality of implementation of the supportive technologies in the resource room from the viewpoint of the learning disabilities teachers in mecca region. *Journal of Tikrit University for Humanities*, 30(1), 374-405. <https://doi.org/10.25130/jtuh.30.1.1.2023.19>
- Alkahtani, K. D. (2013). Teachers' knowledge and use of assistive technology for students with special educational needs. *Journal of Studies in Education*, 3(2), 65-86. <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v3i2.3424>
- Al-Nawasreh, F. (2025). Teacher assistive teachers application of assistive technology in the education of students with learning disabilities. *International Journal on Culture, History, and Religion*, 7(1), 556-585. <https://doi.org/10.63931/ijchr.v7i1.510>
- Alper, S., & Rahariririna, S. (2006). Assistive Technology for Individuals with Disabilities: A Review and Synthesis of the Literature. *Journal of Special Education Technology*, 21(2), 47-64. <https://doi.org/10.1177/016264340602100204>
- Aslan, C. (2018). Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 102- 120. <https://doi.org/10.17943/etku.319972>
- Atanga C., Jones B. A., Krueger L. E., Lu S. (2020). Teachers of students with learning disabilities: Assistive technology knowledge, perceptions, interests, and barriers. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 236-248. <https://doi.org/10.1177/0162643419864858>
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45. <https://dergipark.org.tr/pub/oezelegitimdergisi/article/179647>
- Blackhurst, A. E. (2005). Perspectives on applications of technology in the field of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(3), 175-178.
- Bouck, E. C., & Flanagan, S. (2009). Assistive technology and mathematics: What is there and where can we go in special education. *Journal of Special Education Technology*, 24(2), 17-30. <https://doi.org/10.1177/016264340902400202>
- Campado, R. J., Toquero, C. M. D., & Ulanday, D. M. (2023). Integration of assistive technology in teaching learners with special educational needs and disabilities in the Philippines. *International Journal of Professional Development, Learners and Learning*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.30935/ijpdll/13062>
- Christensen, B. L., Johnson, B. R., & Turner, A. L. (2015). Research methods, design and analysis (12th ed.). Pearson.
- Cooc, N. (2019). Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 83(7), 27-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.021>

- Cook, A. M., & Polgar, J. M. (2014). *Assistive technologies-e-book: principles and practice*. Elsevier Health Sciences.
- Copley, J., & Ziviani, J. (2004). Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities. *Occupational Therapy International*, 11, 229-243. <https://doi.org/10.1002/oti.213>
- Creswell, W. J. (2012). *Educational research Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Çay, E., Yıkımsı, A. & Özgüç, C. S. (2020). Özel eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 629-648. <https://doi.org/10.14689/is-sn.2148-6241.8c.2s.9m>
- Edyburn, D. L. (2000). Assistive technology and students with mild disabilities. *Focus on exceptional children*, 32(9), 1-24. <https://doi.org/10.17161/fecv.32i9.6776>
- Eldeniz Çetin, M. ve Geçal, İ. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri ve önerilerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 52(5), 624-635. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12631>
- Fälth, L., & Selenius, H. (2024). Primary school teachers' use and perception of digital technology in early reading and writing education in inclusive settings. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(3), 790-799. <https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2125089>
- Flanagan, S., Bouck, E. C., & Richardson, J. (2013). Middle school special education teachers' perceptions and use of assistive technology in literacy instruction. *Assistive Technology*, 25(1), 24-30. <https://doi.org/10.1080/10400435.2012.682697>
- Fraenkel, R. J., Wallen, E. N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Friend, M., & McNutt, G. (1984). Resource room programs: Where are we Now? *Exceptional Children*, 51(2), 150-155. <https://doi.org/10.1177/001440298405100207>
- García, K. D., & Seevers, R. L. (2005). General education teachers' attitude regarding the use in their classes of assistive technology by students with learning disabilities. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(9), 1-19.
- Glomb, K., & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25(2), 221-235. <https://doi.org/10.1177/002246699102500206>
- Grönlund, Å., Lim, N., & Larsson, H. (2010). Effective use of assistive technologies for inclusive education in developing countries: Issues and challenges from two case studies. *International Journal of Education and Development using ICT*, 6(4), 5-26.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/1354060021000000512>
- Harish, J., Kumar, K., & Raja, D., W. (2013). Bringing ICT to teach science education for students with learning difficulties. *i-managers Journal of School Educational Technology*, 8(4), 1-5. <https://doi.org/10.26634/JSCH.8.4.2245>
- Hasselbring, T. S., & Glaser, C. H. W. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. *The Future of Children*, 10(2), 102-122. <https://doi.org/10.2307/1602691>
- Judge, S., Floyd, K. & Jeffs, T. (2008). Using an Assistive Technology Toolkit to Promote Inclusion. *Early Childhood Educ J*, 36, 121-126. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0257-0>
- Karal, H., Reisoğlu, İ. & Günaydın, E. (2010). İlköğretim bilişim teknolojileri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kukurova University Faculty of Education Journal*, 38(3), 46-64.
- Karamuklu, E. S. ve Karakoç, B. (2024). Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama çalışmalarında teknoloji/dijital içerik kullanımına ilişkin görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 274-296. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1498739>
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. <https://doi.org/10.1501/Ozlegt.0000000080>
- Kaya, F., Kasap, C., Karabulut, H. A. ve Uçar, A. S. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanmaya ilişkin deneyimleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(2), 354-371. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024382618>
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89-111. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>
- Kozma, R. B. (2003). Technology and classroom practices: An international study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/15391523.2003.10782399>
- Kundu A., Bej T., Dey K. N. (2020). Indian educators' awareness and attitude towards assistive technology. *Journal of Enabling Technologies*, 14(4), 233-251. <https://doi.org/10.1108/JET-04-2020-0015>

- Kurt, A. ve Erden, M.K. (2024). Investigation of the opinions of pre-service special education teachers on the use of assistive technologies in special education. *Educ Inf Technol* 29(1), 51–76. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12278-3>
- Kutlu, M., Schreglimann, S. ve Cinisli, N. A. (2018). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel eğitimde yardımcı teknolojilerin kullanımına ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1540-1569. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2018.115>
- Lahm, E. A., & Sizemore, L. (2001). Factors that influence assistive technology decision making. *Journal of Special Education Technology*, 17(1), 15–26. <https://doi.org/10.1177/016264340201700102>
- Lamond, B., & Cunningham, T. (2019). Understanding teacher perceptions of assistive technology. *Journal of Special Education Technology*, 35(2), 97-108. <https://doi.org/10.1177/0162643419841550>
- Lee, H., & Templeton, R. (2008). Ensuring equal access to technology: Providing assistive technology for students with disabilities. *Theory Into Practice*, 47(3), 212–219. <https://doi.org/10.1080/00405840802153874>
- Lee, Y., & Vega, L. A. (2005). Perceived knowledge, attitudes, and challenges of AT use in special education. *Journal of Special Education Technology*, 20(2), 60–63. <https://doi.org/10.1177/016264340502000208>
- Majoko, T. (2018). Zimbabwean general education preschool teacher needs in inclusion. *Sage Open*, 8(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2158244018777568>
- Marino, M. T. (2009). Understanding how adolescents with reading difficulties utilize technology-based tools. *Exceptionality*, 17(2), 88–102. <https://doi.org/10.1080/09362830902805848>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education evidence-based inquiry* (7th ed.). London: Pearson.
- Memduhoğlu, H. B., & Altunova, N. (2020). Views of the classroom teachers working in resource rooms about support education activities. 19(2), 991–1004. <https://doi.org/10.17051/ILKONLINE.2020.695842>
- Mikropoulos, T.A., & Iatraki, G. (2023) Digital technology supports science education for students with disabilities: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(4), 3911–3935 <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11317-9>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2025). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2024-2025*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. T.C. Resmî Gazete (Sayı: 30471). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Murugaiyan, A., & Arulsamy, S. (2013). Attitude of student teachers towards integration of assistive technology in inclusive classrooms. *International Journal of Teacher Educational Research (IJTER)*, 2(4), 1-8.
- O'Sullivan, K., McGrane, A., Long, S., Marshall, K., & MacLachlan, M. (2023). Using a systems thinking approach to understand teachers perceptions and use of assistive technology in the republic of Ireland. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 18(5), 502–510. <https://doi.org/10.1080/17483107.2021.1878297>
- Ok, M. W., & Rao, K. (2019). Digital tools for the inclusive classroom: google chrome as assistive and instructional technology. *Journal of Special Education Technology*, 34(3), 204–211. <https://doi.org/10.1177/0162643419841546>
- Özdamar, O. (2016). *Öğretmenlerin özel eğitim sınıflarında yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 438271) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Parsons, S., Mitchell, P., & Leonard, A. (2004). The use and understanding of virtual environments by adolescents with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(40), 449–464. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000037421.98517.8d>
- Poel E. S., Wood J., Schmidt N. (2013). Including assistive technology in teacher preparation: Exploring one approach. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 19(1), 29–37. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013986>
- Reed, P., Bowser, G. (2005). Assistive technology and the IEP. In D. Edyburn, K.Higgins, ve R. Boone (Eds.), *Handbook of special education technology research and practice* içinde (pp. 61–77). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.
- Sani-Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37–60. <https://izlik.org/JA25MS59AS>
- Sarı, H. & Karamuklu, E. S. (2021). Destek eğitim odalarında ders veren öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik kullanılan materyal ve teknolojik aletlerin teminine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(2), 27–53. <https://izlik.org/JA56WG95ZY>
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Smith, D. W., Kelley, P., Maushak, N. J., Griffin-Shirley, N., & Lan, W. Y. (2009). Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(8), 457–469. <https://doi.org/10.1177/0145482X0910300804>

- Smith, D. D., & Tyler, N.C. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41(3), 323-339. <https://doi.org/10.1007/s1125-011-9207-5>
- Sola-Özgüç, C., & Cavkaytar, A. (2014). Teacher use of instructional technology in a special education school for students with intellectual disabilities: A case study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(1), 47-59. <https://doi.org/10.17569/tojq.14394>
- Sönmez, M. ve Sönmez, S. (2023). Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin dijital oyunlara/uygulamalara ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 57 (3), 1210-1233. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1256959>
- Swanson, H. L., & Jerman, O. (2007). The influence of working memory on reading growth in subgroups of children with reading disabilities. *Journal of experimental child psychology*, 96(4), 249-283. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2006.12.004>
- Thurlow, M. L., Ysseldyke, J. E., Grader, J. L., & Algozzine, B. (1983). What's special about the special education resource room for the learning disabled student? *Learning Disability Quarterly*, 6, 283-288. <https://doi.org/10.2307/1510439>
- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 313082) [Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Xin, J. F., & Sutman, F. X. (2011). Using the smart board in teaching social stories to students with autism, *Exceptional Children*, 43(4), 18-24. <https://doi.org/10.1177/004005991104300402>
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2) 299-327. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.584392>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, H. & Atamtürk, N. (2024). İlkokullarda uygulanan destek eğitim odası hizmetine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Akademik Araştırması*, 52(1), 123-143. <https://doi.org/10.33418/education.1421792>



TEACHERS' VIEWS ON THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL RESOURCE ROOMS

ABSTRACT

For individuals with special needs to benefit from the general education curriculum at the highest level, educational environments should be organized to meet their specific needs. One of the arrangements made in this context is the use of assistive technologies in learning environments. In this process, the knowledge and experience of teachers who provide technology-supported instruction to individuals with special needs are of considerable importance. Accordingly, the present study aimed to determine the views of teachers teaching in primary school resource rooms regarding the use of assistive technologies. This study was conducted as a case study based on the qualitative research approach. The participants consisted of 15 teachers actively teaching in resource rooms and selected through purposive sampling. The research data were collected during the 2024–2025 academic year through semi-structured interviews conducted face-to-face with participants. The obtained data were analyzed using descriptive analysis. The findings revealed that the participating teachers primarily used high-level assistive technologies in resource room practices. It was also found that teachers used assistive technologies mainly to increase academic achievement and facilitate learning. In addition, teachers reported experiencing problems related to access and technological infrastructure during the use of assistive technologies. Based on the findings of the study, it is recommended that the Ministry of National Education develop technology-supported materials for students participating in inclusive education practices according to different disability types and urgently address existing hardware and infrastructure problems.

Keywords: Assistive Technologies, Resource Room, Inclusion Practices.



İLKOKUL DÜZEYİNDEKİ DESTEK EĞİTİM ODALARINDA DERS VEREN ÖĞRETMENLERİN YARDIMCI TEKNOLOJİ KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ÖZ

Özel gereksinimli bireylerin genel eğitim müfredatından en üst düzeyde yararlanabilmeleri için bulundukları her türlü eğitim ortamının, bireylerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir. Söz konusu düzenlemelerden biri de yardımcı teknolojilerin öğrenme ortamlarında kullanılmasıdır. Bu süreçte özel gereksinimli bireylere teknoloji destekli eğitim veren öğretmenlerin teknolojiye ilişkin

yönelik bilgi ve deneyimi önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilkokul düzeyindeki destek eğitim odalarında ders veren öğretmenlerin yardımcı teknolojileri kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı temelinde durum çalışması olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiş, destek eğitim odalarında aktif olarak ders veren 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri 2024-2025 eğitim öğretim yılında yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerle yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma sonunda, katılımcı öğretmenlerin destek eğitim uygulamalarında yüksek düzey yardımcı teknolojilerden yararlandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yardımcı teknolojileri kullanarak öğrencilerin başarısını artırmayı ve öğrenmelerini kolaylaştırmayı amaçladıkları ortaya çıkmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin yardımcı teknolojilere yönelik erişim ve alt yapı problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yetersizlik türlerine göre kaynaştırma uygulamalarındaki öğrencilere teknoloji destekli materyallerin geliştirilmesi, donanım ve alt yapı problemlerinin hızlı bir şekilde çözülmesi gerekliliği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yardımcı Teknolojiler, Destek Eğitim Odası, Kaynaştırma Uygulamaları.



INTRODUCTION

Approximately 76% of school-age individuals with special needs are educated in general education schools within the scope of inclusive education practices (Ministry of National Education [MNE], 2025). Nearly 40% of these students are enrolled at the primary school level. Formal education statistics published by the MNE indicate that this proportion has been increasing over the years. This trend highlights the growing importance of resource rooms in supporting the learning processes of students participating in inclusive education practices (Batu, 2000; Friend & McNutt, 1984; Thurlow et al., 1983; Yazıcıoğlu, 2020).

Resource rooms are among the support education services provided within the scope of inclusive education practices (Batu, 2000). In the Special Education Services Regulation issued regarding the implementation of special education services, a resource room is defined as “an environment arranged to provide support education services in the areas needed by students who continue their education through full-time inclusion/integration and by gifted students” (MNE, 2018). According to the relevant regulation, students with special needs included in inclusive education practices may benefit from resource rooms provided that the duration does not exceed 40% of their total weekly course hours. In resource rooms, educational practices that parallel those students receive in their regular classrooms are implemen-

ted individually or in groups (Kargin, 2004). The quality of the practices carried out in resource rooms directly affects the success of inclusion/integration practices (Memduhoğlu & Altunova, 2020; Yazıcıoğlu, 2020). This situation highlights the importance of technological tools used during the instructional process in resource rooms (Sarı & Karamuklu, 2021; Ünay, 2012).

Technological tools used in education facilitate teachers' and students' access to information and make instructional processes more interactive and individualized (Kozma, 2003; Selwyn, 2016). Educational technologies enable learning materials to become interactive and allow students to learn at their own pace (Edyburn, 2000; Selwyn, 2016). The use of technology in education provides students with access to a broader range of information resources and diversifies instructional methods (Hasselbring & Glaser, 2000; Karal et al., 2010; Kozma, 2003). Moreover, for individuals with special needs, technology goes beyond being merely an instructional tool and becomes an important factor supporting their participation in society as more independent and functional individuals (Çay et al., 2020; Poel et al., 2013).

When the field of special education is examined from a technological perspective, the concept of assistive technology comes to the forefront (Bouck & Flanagan, 2009; Edyburn, 2000; Sani-Bozkurt, 2017). Assistive technologies are specialized tools, services, and methods used to individualize instruction, increase independence, and improve the quality of life of individuals with special needs (Reed & Bowser, 2005, pp. 60–65). In the literature, these technologies are generally classified into three categories: low-, mid-, and high-level technologies (Sani-Bozkurt, 2017; Smith et al., 2009). According to this classification, magnifiers, visual cards, and page-turning devices are considered low-level assistive technologies; reading pens, talking calculators, and talking dictionaries are considered mid-level technologies; and tablets, smartwatches, and virtual reality applications are considered high-level assistive technologies (Sani-Bozkurt, 2017).

The use of assistive technologies in special education offers substantial potential to develop individualized instructional strategies and improve students' learning experiences (Edyburn, 2000; Hasselbring & Glaser, 2000). Research emphasizes that assistive technologies are effective in increasing the academic achievement of students with special needs and supporting their learning processes (Blackhurst, 2005; Bouck & Flanagan, 2009; Çay et al., 2020; Edyburn, 2000; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Karamuklu & Karakoç, 2024; Kaya et al., 2024). Technologies used in special education can be adapted according to students' individual needs and can enhance both their academic and social skills (Lee & Templeton, 2008; Hasselbring & Glaser, 2000). In addition, these technologies may help solve problems encountered by individuals in daily life (Çay et al., 2020; Sani-Bozkurt, 2017).

The use of assistive technologies in special education plays an important role not only for students but also for teachers. By enabling teachers to respond to students' individual needs, these technologies contribute to inclusiveness and equity in the classroom (Cook & Polgar, 2014; Edyburn, 2000). Assistive technologies provide tools that improve instructional practices and enable teachers to manage classroom dynamics more effectively. Teachers can benefit from assistive technologies to develop more inclusive lesson plans that address the individual needs of all students. In this way, they can improve classroom interaction and the overall learning environment (Judge et al., 2008; Smith & Tyler, 2011). However, to obtain these benefits, teachers need to possess sufficient knowledge of these technologies and understand the purposes for which they should be used in educational settings for individuals with special needs (Flanagan et al., 2013; Garcia & SeEVERS, 2005). In this respect, it is important to determine the knowledge, experiences, and opinions regarding assistive technologies among general education teachers who teach in resource rooms for students participating in inclusive education practices, who constitute the largest group among students with special needs (MNE, 2025).

In the international literature, there are studies examining the perceptions, attitudes, and views of general education teachers regarding their use of assistive technologies in instructional practices carried out with students with special needs (Atanga et al., 2020; David, 2013; FäLth & Selenius, 2024; Kundu et al., 2020; Lamond & Cunningham, 2019; O'Sullivan et al., 2023). The findings of these studies indicate that teachers are interested in using assistive technologies (Atanga et al., 2020; Kundu et al., 2020); however, their knowledge of these technologies remains limited (David, 2013; O'Sullivan et al., 2023; Kundu et al., 2020). In a study conducted specifically in resource rooms, it was concluded that teachers' need for support regarding technology use was low (Aljadaan & Almohay, 2023).

When studies in the national literature are reviewed within the scope of the present research topic, it is seen that a number of studies have focused on the use of assistive technologies in the education of individuals with special needs (Aslan, 2018; Çay et al., 2020; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Kaya et al., 2024; Kutlu et al., 2018; Özdamar, 2016; Sarı & Kumuklu, 2021; Sola-Özgüç & Cavkaytar, 2014). In the study conducted by Aslan (2018), it was concluded that teachers who had taken courses related to technology applications during their undergraduate education had more positive attitudes toward assistive technologies. Similarly, Çay et al. (2020) and Kaya et al. (2024) found that teachers used laptops, mobile phones, and interactive whiteboards as assistive technological tools. Eldeniz Çetin and Geçal (2017) stated that technological tools made positive contributions to instructional activities and that classrooms were adequately equipped in terms of technological devices. In another study, Özdamar (2016) concluded that teachers did not possess sufficient knowledge regarding technology use. Similarly, Sarı and Kumuklu (2021) reported a lack of technological tools and materials in resource rooms.

While international studies on the use of assistive technologies predominantly emphasize the views of both general education and special education teachers, almost all studies in the national literature have been conducted with special education teachers. In this respect, the limited number of studies conducted with teachers working in resource rooms is noteworthy. Although studies that aim to determine the views of special education teachers regarding assistive technologies in the instructional process for students with special needs are undoubtedly important, they do not provide sufficient information about the technological dimension of practices carried out in inclusive education settings. Considering the proportion of students in this group among all students with special needs in Türkiye, it is necessary to examine the technological dimension of the practices implemented by teachers both in classrooms and support services. Revealing the current situation is important for providing a basis for future intervention studies on instructional practices in resource rooms.

In this context, the present study aims to determine the views of teachers teaching in primary school resource rooms regarding the use of assistive technologies. In line with this purpose, the study sought answers to the following research questions:

1. Which assistive technological tools are used by teachers teaching in primary school resource rooms within the scope of inclusive education practices?
2. What are the views of teachers teaching in primary school resource rooms within the scope of inclusive education practices regarding the use of assistive technological tools?

METHOD

Research Design

The present study aimed to determine the views of teachers teaching in primary school resource rooms regarding the use of assistive technologies. In line with this purpose, a case study design based on the qualitative research paradigm was employed. A case study design is preferred when researchers aim to examine a phenomenon in detail, draw inferences, and make comprehensive evaluations regarding that phenomenon (Christensen et al., 2015, p. 377). One of the most distinctive features of this design is that it enables researchers to examine a specific issue within its natural context and investigate it in depth (Creswell, 2012, pp. 465–466; McMillan & Schumacher, 2014, p. 32). Since the views of teachers teaching in resource rooms regarding assistive technologies were examined and evaluated in detail within the scope of the present study, the case study design was considered appropriate.

Participants

The participants of the study consisted of teachers working in primary school resource rooms in public schools located in Samsun. The participant group comprised 15 teachers selected through criterion sampling, which is one of the purposive sampling methods. In this technique, researchers determine which participants should be selected in order to obtain the most relevant information in line with the purpose of the study (Fraenkel et al., 2012, p. 100; McMillan & Schumacher, 2014, p. 152). Within this scope, several criteria were considered in determining the participants included in the study. These criteria were identified as follows: (a) teaching in primary school resource rooms and (b) having at least five years of experience in the education of individuals with special needs. The demographic characteristics of the participants who met these criteria are presented in Table 1.

Tablo 1. *Demographic Characteristics of the Participants*

Participant	Gender	Professional Experience (Years)	Special Needs Teaching Experience (Years)	In-Service Training on Assistive Technologies or Educational Technology	Teaching Branch
T1	Male	17	10	No	Classroom
T2	Female	20	8	No	Mathematics
T3	Female	22	13	Yes	Classroom
T4	Male	15	5	No	Classroom
T5	Female	14	5	No	Mathematics
T6	Male	18	10	No	Classroom
T7	Female	21	9	No	Science
T8	Male	18	8	No	Classroom
T9	Male	25	12	No	Classroom
T10	Male	22	9	Yes	Classroom
T11	Male	19	8	No	Classroom
T12	Male	23	10	No	Science
T13	Female	17	11	No	Science
T14	Male	20	13	No	Classroom
T15	Female	20	14	No	Science

Data Collection Tools

In this study, a semi-structured interview technique was employed to determine teachers' views regarding their use of assistive technologies during instructional processes in primary school resource rooms. In semi-structured interviews,

respondents are not limited to predetermined response options; rather, questions are formulated in a way that allows participants to provide individual responses. In educational research, most interviews involve a combination of structured and semi-structured questions (McMillan & Schumacher, 2014, p. 222).

The data for the study were collected using a six-item semi-structured interview form. During the development of the interview questions, the relevant literature was first reviewed, and interview questions used in similar studies were examined (Copley & Ziviani, 2004; Çay et al., 2020; Özdamar, 2016; Sani-Bozkurt, 2017; Sola-Özgüç & Cavkaytar, 2014). Based on the notes taken during this review process, a draft version of the interview questions was prepared. The draft form was then submitted for expert review in terms of content validity (Creswell, 2012, p. 334). The interview questions were reviewed by two field experts: one faculty member in special education and one in information technology. In line with the experts' recommendations, some items were added, some were removed, and some were revised.

For example, the expressions "individual" and "group" were removed from the question, "Which assistive technologies do you use during individual and group instructional processes in resource rooms?" In addition, the item "areas in which teachers need support regarding assistive technologies" and the item "teachers' suggestions for the effective use of assistive technologies" were combined into a single item based on the recommendations of both experts. Furthermore, the special education expert suggested adding an item concerning the disability groups for which teachers use assistive technologies. The rationale for this suggestion was to determine whether teachers associated these tools with a specific disability group or considered them as supports that could be used across different types and levels of special needs.

Following the revisions made based on expert feedback, the final form of the interview questions was prepared as follows:

1. Which assistive technologies do you use during the instructional process in the resource room?
2. For what purposes do you use assistive technologies while teaching in the resource room?
3. For which disability groups do you think assistive technologies can be used within the scope of support education practices? Why?
4. What are your views regarding the benefits of assistive technologies for students participating in inclusive education practices?
5. In which areas do you think you need support when using assistive technologies in the resource room?

6. What are your opinions regarding the difficulties encountered during the use of assistive technologies?

The interview questions were piloted with two teachers who met the same criteria as the participants but were not included in the study. Based on the pilot implementation, it was concluded that no revisions to the interview questions were necessary.

Interview Procedure

Immediately after the pilot interviews, the main interviews were conducted. All interviews were carried out by the first author. Prior to the interviews, the teachers were contacted by telephone, and an interview schedule was arranged in a manner that would not disrupt the instructional process. Before the interviews began, each participant was provided with detailed information about the study and asked to sign a voluntary participation consent form. To ensure the credibility of the study, the researcher prepared a mobile phone with an audio recording function before each interview. Some of the interviews were conducted face-to-face in the meeting room of the AR-GE unit within the Samsun Provincial Directorate of National Education, while others were conducted face-to-face in an available room at the schools where the participants worked. From the beginning of each interview, the audio-recording application on the mobile phone was activated. The average duration of the interviews ranged between 25 and 30 minutes.

Data Analysis

In the analysis of the data obtained from the interviews conducted within the scope of the study, descriptive analysis was employed. In descriptive analysis, data may be organized in line with the themes indicated by the research questions or presented based on the question headings included in the interview form. In this approach, direct quotations are frequently used in order to reflect participants' views in a more explicit and effective manner (Yıldırım & Şimşek, 2006, p. 224).

Within this scope, the participating teachers were assigned code names such as T1, T2, T3, and T15. Subsequently, each interview recording was listened to and transcribed into written form in a digital environment. The transcribed data were then repeatedly reviewed by the researchers. During this review process, possible themes were identified by considering the theoretical framework of the study and the interview questions. Sentences or groups of words reflecting the participants' views were noted. When similar views expressed by different participants were identified repeatedly, they were categorized under common codes. After all responses had been analyzed in this manner, the findings were described, and sample quotations from the teachers were included to support the findings.

Reliability and Ethics

In studies designed within the qualitative research paradigm, each stage of the research process should be conducted in a manner that convincingly demonstrates the rigor of the study to the reader. This requires researchers to consider issues of validity and reliability during the processes of developing data collection instruments, collecting data, analyzing raw data, and establishing the research framework. In qualitative research, calculating consistency between coders is regarded as one way of ensuring reliability (Fraenkel et al., 2012, p. 485; McMillan & Schumacher, 2014, pp. 195–196).

Within this scope, in order to ensure the trustworthiness of the study, the obtained data were evaluated independently by two different field experts. Following these evaluations, the analyses were compared to calculate inter-rater agreement based on the formula proposed by Miles and Huberman (1994). The inter-rater agreement coefficient was calculated as .91. This coefficient falls within the acceptable reliability range reported in the literature (McMillan & Schumacher, 2014, p. 195).

Ethics Committee Approval

In this study, all rules required to be followed within the scope of the “Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions” were complied with.

Name of the Ethics Committee: Ondokuz Mayıs University Social and Human Sciences Research Ethics Committee

Date of the Ethics Committee Decision: November 29, 2024

Ethics Approval Document Number: 2024-1158

FINDINGS

In this section, the findings obtained from the views of teachers teaching in primary school resource rooms regarding their use of assistive technologies are presented. As a result of the data analysis, the findings were organized under five themes: assistive technologies used by teachers in resource rooms, disability groups for which teachers use assistive technologies, purposes of using assistive technologies in resource rooms, areas in which support is needed regarding assistive technologies, and the benefits of assistive technologies for students.

The findings regarding the assistive technologies used by the teachers participating in the study during the instructional process with students in resource rooms are presented in Table 2.

Table 2. *Assistive Technologies Used by Teachers in the Resource Room*

Assistive technologies	Participants	Frequency
Interactive Whiteboard	T1, T2, T4, T5, T6, T8, T11, T14	8
Tablet	T1, T7, T10, T13	4
Mobile Application	T3, T9, T15	3
Digital Storybook	T2, T3	2
Augmented Reality	T12	1
Thermometer	T7	1
Stopwatch	T11	1
Pencil Grip	T4	1
Magnifier	T6	1

As shown in Table 2, the majority of the participating teachers reported that they benefited from interactive whiteboards ($f = 8$) during the support education process. Regarding this issue, T1 stated, *“The school facilities are limited. I use the interactive whiteboard and my own tablet. The interactive whiteboard attracts the student’s attention. The tablet also enables the student to focus more on the materials that I prepare specifically for him/her.”* Similarly, T4 expressed the following view: *“I teach a student with a learning disability. I use interactive videos on the interactive whiteboard during instruction. However, the child experiences serious difficulties with writing and taking notes. I use a pencil grip for writing, if that counts as a technological tool. I use it to support the development of fine motor skills.”*

Some teachers also reported using tablets ($f = 4$) in support education practices. Regarding this issue, T7 stated, *“I use it especially when conducting experiments with students. For example, we are currently studying the topic of heat and temperature. I have the student use a digital thermometer. I think it is useful when having the child carry out activities during simple experiments in the resource room. I also show experiment videos on the tablet. First, the student watches and then performs the activity. I follow this approach because I think it may contribute to more permanent learning.”* Similarly, T10 stated, *“I use a tablet. They enjoy writing with the tablet pen.”*

Several other teachers indicated that they benefited from mobile applications ($f = 3$) during the instructional process. T3 explained this issue as follows: *“I have a visually impaired student. The school-parent association provided him/her with a digital storybook. I use that. Since the book is audio-supported, I think the student understands better. The student can see to some extent but experiences significant difficulty while reading. There are also vibration-based games in some touch-and-feel style mobile applications. I try to have the student use them, but it cannot be said that we obtain very efficient results.”*

The views of the participating teachers regarding the disability groups for which they use assistive technologies are presented in Table 3.

Table 3. *Disability Groups in Which Teachers Use Assistive Technologies*

Disability	Participants	Frequency
Learning Disabilities	T4, T2, T11, T7, T10, T13, T15	7
Attention Deficit Hyperactivity Disorder	T2, T12, T5, T14, T1	5
Mild Intellectual Disability	T8, T6, T15	3
Visual Impairment	T3, T6	2
Autism	T1, T14	2

As presented in Table 3, nearly half of the teachers participating in the study stated that assistive technologies could be used in instructional activities carried out with students with learning disabilities ($f = 7$). Regarding this issue, T4 stated, *"I have worked extensively with students with dyslexia. In dyslexia, interactive whiteboards are more effective in terms of time management when forming words, sentences, and syllables."* Similarly, T11 expressed the following opinion: *"So far, I have taught students with dyslexia, attention deficit, and intellectual disabilities. Among these groups, I believe technology is more useful for students with learning disabilities. Because if I show a video or try to make the others play a game, their attention is quickly distracted."*

Another group of teachers emphasized that they benefited from assistive technologies in support education practices carried out with students with attention deficit hyperactivity disorder ($f = 6$). Regarding this issue, T14 stated, *"In the classes I taught, there were students with autism and intellectual disabilities. It is more difficult to show something on the interactive whiteboard to students with autism. I have difficulty managing them. However, I experienced such problems less with students with attention deficit. I think these students respond more eagerly to the use of technological tools."* Similarly, T2 stated, *"I used certain applications with students who had attention deficit and difficulties in mathematics. Of course, I do not completely agree that they are always beneficial, but I still view them positively in terms of designing lessons according to students' needs."*

Some teachers also reported using assistive technologies in instructional practices carried out with students with mild intellectual disabilities ($f = 3$). Regarding this issue, T6 stated, *"First of all, the student should not display aggressive behaviours; since such problems may occur with autistic students, I have never used these technologies with them. We do some activities on the interactive whiteboard with students with mild intellectual disabilities. That group seems more suitable. I also benefited from using magnifiers with one of my visually impaired students."*

The views of the teachers regarding their purposes for using assistive technologies while teaching students within the scope of inclusive education practices in resource rooms are presented in Table 4.

Table 4. *Teachers Purposes for Using Assistive Technologies*

Aims	Participants	Frequency
Attracting Attention	T4, T5, T7, T10, T12, T14, T15	7
Facilitating Understanding	T2, T6, T12, T14	4
Concretizing Learning Content	T7, T10, T13	3
Providing Reinforcement	T5, T8, T9	3
Assessing Learning	T1, T3	2
Simplifying Instructional Content	T3, T14	2
Providing Leisure-Time Activities	T8, T9	2

As shown in Table 4, the teachers participating in the study reported that they used assistive technologies for various purposes. Some teachers stated that they used assistive technologies to gain students' attention ($f = 7$), while others indicated that they used them to facilitate comprehension ($f = 4$). Regarding this issue, T7 stated, "*Science topics are very abstract for them. In such cases, I try to concretize the subject through animations and short videos on the tablet, and this attracts their attention. While some students are usually distracted in the classroom, once the video starts, they do not take their eyes off the screen.*" Similarly, T5 stated, "*I use the interactive whiteboard in the resource room to help students maintain their attention. Especially for students with short attention spans, the interactive games or visual content on the board function as a kind of reinforcement.*"

Regarding the same issue, T14 stated, "I can say that I use it to simplify the topic into language the child can understand. In this way, it facilitates comprehension" *In addition, T9 expressed, "After explaining the topic, I usually let the children play games on the mobile phone so that they can spend their free time while also reinforcing what they have learned."*

The views of the participating teachers regarding the support they need while using assistive technologies in instructional practices carried out with students included in inclusive education practices in resource rooms are presented in Table 5.

Table 5. *Areas in Which Teachers Need Support While Using Assistive Technologies*

Support Needed	Participants	Frequency
Technological Infrastructure and Accessibility	T1, T2, T4, T5, T7, T9, T11, T13	8
Technology Training	T6, T8 T10, T12	4
Individualized Programs for Students with Special Needs	T7, T11, T13	3
Technical Support	T3, T5	2
Cost	T15	1

As shown in Table 5, the majority of the teachers stated that improving technological infrastructure and accessibility ($f = 8$) is necessary for the effective use of assistive technologies while teaching in resource rooms. Regarding this issue, T1 stated, *"I think the quality of the school's equipment should be improved in order to use these tools more effectively. Computers frequently malfunction, and this disrupts the lessons. Portable devices need to be provided to schools."* Similarly, T13 emphasized the need for better physical conditions within schools and the development of materials specifically designed for students in inclusive education by stating, *"We have difficulties accessing different instructional materials. We need a strong internet connection for assistive technologies to function properly. Two or three days a week, the internet connection becomes problematic. In addition, some applications need to be developed according to these students' individual needs. Every student has a different learning style; therefore, we need more customized technological content. I want a virtual laboratory for science, but I cannot find one."*

Another group of teachers stated that training on assistive technologies should be organized ($f = 4$). Regarding this issue, T12 stated, *"Are there applications designed for students with special needs? If there are, I do not know them, and I think we need training on this issue. We should receive more training on how to use these tools and gain information about different applications. For example, I learned augmented reality on my own. Why does the Ministry not provide this training?"*

Some teachers also indicated that technological applications specifically designed for students with special educational needs ($f = 3$) should be developed. Regarding this issue, T11 stated, *"They talk about the right to education and equality of opportunity, but when you say you need something, excuses are made. They develop one thing and expect every child to use the same material. Materials for these children need to be further adapted and updated. Only then can equality of opportunity be achieved."* Similarly, T7 stated, *"We always praise technology, and yes, it is very beneficial. However, we also know that there are not enough technological applications or tools for these children. I wish there were an application containing content and questions for these students across all subject areas. Or interactive content. Under today's conditions, I do not think this would be very difficult."*

The findings regarding the benefits of using assistive technologies for students in resource rooms are presented in Table 6.

Table 6. *Benefits of Assistive Technologies for Students*

Benefits	Participants	Frequency
Improving Academic Achievement	T1, T2, T10, T7, T15	5
Facilitating Learning	T6, T3, T7, T11, T14	5
Enhancing Motivation	T4, T10, T5, T12	4
Increasing Attention	T1, T4, T5	3
Enhancing Student Engagement	T6, T8, T12,	3
Building Self-Confidence	T4, T9	2
Strengthening Communication	T13	1

As presented in Table 6, the teachers emphasized that the use of assistive technologies during support education practices carried out with students in inclusive education settings improves students' academic achievement ($f = 5$). Regarding this issue, T1 stated, *"There are a few points that I have observed, although I do not know how accurate they are. I am sure that it helps maintain attention. It also contributes to greater academic success."* Similarly, T2 stated, *"I observe that the student follows the lessons more easily and that there is academic improvement. In particular, one of my students with reading difficulties began to approach grade level with the help of an application I used on the interactive whiteboard. Normally, when we worked only from the textbook, the student experienced serious difficulties in reading."* These statements suggest that assistive technologies contribute to both academic achievement and attention.

Some teachers also stated that assistive technologies facilitate learning ($f = 5$). Regarding this issue, T6 stated, *"The most important thing is that it helps them understand. When they understand, their willingness to respond and participate improves."* Similarly, T3 stated, *"It makes things easier for the child. I taught reading to my visually impaired student through a digital tool. In this way, the student learned more easily."*

Several teachers further expressed that assistive technologies enhance student motivation ($f = 4$). T5 stated, *"I think it increases the student's interest in the lesson and motivation. However, the opposite may also happen. For example, when we used an interactive mathematics game, even a student who had difficulty concentrating tried to solve the problem by focusing on the game. But then the student started to play excessively with the board. Still, it is necessary to focus on the positive side. This is the age of computer games, and children sometimes perceive the interactive whiteboard as a gaming tool."* Similarly, T4 stated, *"Computers, phones, and similar devices*

trigger students' sense of discovery and curiosity, making learning more engaging. When I use a simple robotic toy capable of coding in the classroom, I notice that especially students with attention problems immediately want to become involved. Such innovative tools keep students' motivation high. They focus more on the playful aspect of the activity. Even if it is game-based, my student became more willing to participate in lessons and started to develop self-confidence through the tasks he/she succeeded in."

Several teachers also indicated that the use of assistive technologies during the instructional process increased students' classroom engagement ($f = 3$). Regarding this issue, T15 stated, *"I make a great effort to involve inclusion students in the lesson. Thanks to several mobile applications that I use individually, I have started to receive answers to my questions, even if they are incorrect. It is good that they are beginning to interact with me; we will progress slowly in this way."* Similarly, T12 stated, *"I use augmented reality applications on tablets during support education for suitable topics. When the child sees those moving shapes, he/she becomes excited, asks questions, and somehow participates in the lesson. It also seems to increase motivation. I do not have very high expectations in terms of achievement; I at least want to attract the student's interest so that maybe something remains in mind."*

DISCUSSION, CONCLUSION, AND SUGGESTIONS

The data obtained from this study, which aimed to determine the views of teachers teaching in primary school resource rooms regarding the use of assistive technologies, were examined under five themes. Under the first theme, it was determined that the participants primarily used assistive technologies such as interactive whiteboards, tablets, and mobile applications. This finding indicates that the teachers participating in the study preferred high-level assistive technologies in resource rooms (Sani-Bozkurt, 2017). Similarly, Yıldız and Atamtürk (2024) found that teachers benefited from interactive whiteboards, intelligence games, textbooks, and the internet in resource rooms. Kaya et al. (2024) concluded that teachers used interactive whiteboards, projectors, printers, computers, and tablets, which are considered high-level technological tools, during lessons. Likewise, Arouri et al. (2020) reported that preschool teachers benefited from easily accessible interactive whiteboards and various technological tools in the education of students with special needs. Therefore, the findings of the present study are consistent with those reported in the related literature.

This finding may be explained in two ways. First, the widespread dissemination of interactive whiteboards throughout the country within the scope of the FATİH Project may have contributed to the preference for these tools in resource rooms. Second, the visual and interactive features provided by interactive whiteboards

may facilitate the achievement of targeted learning outcomes for students with special needs (Sani-Bozkurt, 2017; Xin & Sutman, 2011). Interactive whiteboards and tablets may increase engagement in learning, particularly among students diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD and Autism Spectrum Disorder, through the integration of visual and auditory stimuli (Alper & Raharinirina, 2006). In contrast, low-level (e.g., magnifiers and thick pencils) and mid-level (e.g., audio recorders and slide viewers) assistive technologies provide more limited interaction opportunities and may therefore be perceived by teachers as more traditional or less effective tools (Lahm & Sizemore, 2001). Accordingly, teachers may prefer high-level technologies such as interactive whiteboards in order to make support education practices more effective.

Another important issue, in addition to the assistive technological tools used by teachers, concerns the purposes for which these tools are used. The findings indicate that assistive technologies are mainly used to gain students' attention and facilitate comprehension. Consistent with this finding, Arouri et al. (2020), Ok and Rao (2019), and Çay et al. (2020) concluded that teachers used assistive technologies to concretize subjects, facilitate instruction, and increase students' attention spans. This situation may be associated with the cognitive difficulties experienced by students with special needs. It is known that students with special needs may experience difficulties in sustaining attention and processing abstract information (Swanson & Jerman, 2007). Technological tools, on the other hand, support these students in maintaining attention, increasing motivation, and constructing knowledge during the instructional process (Harish et al., 2013; Mikropoulos & Iatraki, 2023; Parsons et al., 2004). From this perspective, the findings of the present study support the results of experimental studies conducted in the related field.

When teachers' views regarding the disability groups in which they use assistive technologies were examined, it was found that students with learning disabilities and ADHD came to the forefront. Although teachers stated during the interviews that they worked with students with different disability types, the majority reported that they used assistive technologies primarily with students in these groups. When asked about the reasons for this preference, some teachers stated that technological tools caused problem behaviors and distractibility in students with autism or intellectual disabilities. Similar findings have also been reported in studies examining technology use among special education teachers (Flanagan et al., 2013; Kaya et al., 2024; Sola-Özgüç & Cavkaytar, 2014; Sönmez & Sönmez, 2023). For example, Flanagan et al. (2013), in their study conducted with middle school special education teachers, concluded that assistive technologies caused students to experience difficulties in maintaining attention. Similarly, Kaya et al. (2024) and Sola-Özgüç and Cavkaytar (2014) reported that technological tools led to behavioral and concentration problems among students.

Edyburn (2000), on the other hand, suggested that the limited interest in assistive technologies in the education of individuals with mild intellectual disabilities stemmed from the limited number of studies conducted in both research and practice. In a recent systematic review, Mikropoulos and Iatraki (2023) emphasized that assistive technologies provide multidimensional benefits for students with developmental disabilities. In addition, Memduhoğlu and Altunova (2020) reported that instructional practices carried out in resource rooms were based more on teachers' personal experiences and interpretations than on scientific evidence. In this respect, the findings of the present study suggest that teachers do not sufficiently incorporate evidence-based practices into instructional processes carried out with students having different types and levels of special needs in resource rooms. Furthermore, the limited diversity of assistive technology materials provided for students included in inclusive education practices within the policies implemented by the MNE is noteworthy. This situation may have influenced teachers' use of technology in instructional practices carried out with students from different disability groups. The finding related to the need for individualized programs for students with special needs under the theme of support needs regarding assistive technologies also supports this interpretation.

It may be argued that this problematic aspect of ministry policies is also reflected in teachers' views regarding the support they need while using assistive technologies. The findings indicate that teachers particularly emphasized deficiencies related to technological access and infrastructure. Grönlund et al. (2010) reported that difficulties encountered in the implementation of inclusive education stemmed particularly from infrastructural inadequacies that hinder the effective use of assistive technologies. Similarly, Memduhoğlu and Altunova (2020) revealed that resource rooms suffered from a lack of instructional materials and infrastructure-related problems. In addition, Çay et al. (2020) and Eldeniz Çetin and Geçal (2017) concluded that technological tools in schools were insufficient, which is consistent with the findings of the present study. In this regard, it is noteworthy that although teachers stated that they benefited from interactive whiteboards, they simultaneously emphasized their continuing need for such technological resources. This finding suggests that although interactive whiteboards have become widespread through Ministry initiatives, internet access, technical support personnel, and field-specific software programs remain limited.

Another noteworthy finding of the study is that only a few teachers expressed a need for training related to assistive technologies among the areas in which support was needed. However, when Table 1 is examined, it can be seen that only one teacher had previously received in-service training on this issue. In this respect, the findings of the present study differ from some studies reported in the literature (Flanagan et al., 2013; Kaya et al., 2024; Kutlu et al., 2018; Majoko, 2018). For example, Kutlu et al. (2018) and Kaya et al. (2024) concluded that teachers perceived

themselves as inadequate in terms of technology use and needed training in this area. Similarly, Flanagan et al. (2013) reported that teachers required more knowledge and experience regarding assistive technologies. In contrast, Al-Nawasreh (2025) and Al-Dababneh and Al-Zboon (2022), in studies conducted to determine the level of assistive technology use for students with learning disabilities, found that although almost none of the teachers had received in-service training, only a limited number explicitly expressed a need for training support. These findings are similar to those obtained in the present study.

There may be several reasons underlying this situation. Although teachers were not directly asked about the quality of in-service training during the interviews, their statements regarding such training were noteworthy. This situation raises questions about teachers' beliefs regarding the effectiveness of professional development activities in this context (Cooc, 2019; King, 2014). Guskey (2002) stated that teachers' motivation to participate in professional development activities is shaped by expectations related to improving knowledge and skills, enhancing classroom practices, and achieving professional growth. In other words, teachers tend to value professional development activities to the extent that they believe the training content will contribute directly to instructional practices. Therefore, although most teachers had not received in-service training on assistive technologies, their limited expression of a need for training support during the interviews may stem from prior negative experiences with training programs in other areas.

When the findings related to the benefits of assistive technologies for students are examined, it is evident that views emphasizing increased academic achievement, facilitated learning, and enhanced motivation come to the forefront. Similar findings have been reported in numerous studies in the literature (Bouck & Flanagan, 2009; Campado et al., 2023; Çay et al., 2020; Eldeniz Çetin & Geçal, 2017; Karamuklu & Karakoç, 2024; Kaya et al., 2024; Marino, 2009). Bouck and Flanagan (2009) emphasized the facilitating and motivating effects of assistive technologies on the learning processes of students with learning disabilities. Similarly, Alkahtani (2013) reported that when teachers use these technologies effectively, significant improvements are observed in students' academic performance. Overall, the findings of the present study indicate that the use of assistive technologies in instructional practices carried out in resource rooms constitutes an important support for the development of students' academic skills.

As a result of the study, several recommendations for practice may be proposed. First, problems related to infrastructure and access to assistive technological tools, such as interactive whiteboards, applications, and internet access, should be resolved urgently by the MNE. In addition, practice-oriented in-service training programs should be organized regarding the use of assistive technologies in instructional processes for students with different types and levels of special needs.

Future studies may examine the use of assistive technologies in resource rooms across different teaching branches. Finally, the participants of the present study consisted of teachers working in central districts. Therefore, the views of teachers working in rural regions may differ. This situation may be considered a limitation of the present study.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare that there is no personal or financial conflict of interest with in the scope of this study.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

Research Design: MP(70%), MA(30%)

Data Collection: MP(70%), MA(30%)

Statistical Analysis: MP(50%), MA(50%)

Preparation of the Article: MP(70%), MA(30%)

REFERENCES

- Al-Dababneh, K. A., & Al-Zboon, E. K. (2022). Using assistive technologies in the curriculum of children with specific learning disabilities served in inclusion settings: teachers' beliefs and professionalism. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 17(1), 23–33. <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1752824>
- Aljadaan, M. A., & Almohayya, B. M. (2023). The reality of implementation of the supportive technologies in the resource room from the viewpoint of the learning disabilities teachers in mecca region. *Journal of Tikrit University for Humanities*, 30(1), 374–405. <https://doi.org/10.25130/jtuh.30.1.2023.19>
- Alkahtani, K. D. (2013). Teachers' knowledge and use of assistive technology for students with special educational needs. *Journal of Studies in Education*, 3(2), 65–86. <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v3i2.3424>
- Al-Nawasreh, F. (2025). Teacher assistive teachers application of assistive technology in the education of students with learning disabilities. *International Journal on Culture, History, and Religion*, 7(1), 556–585. <https://doi.org/10.63931/ijchr.v7i1.510>
- Alper, S., & Raharinirina, S. (2006). Assistive Technology for Individuals with Disabilities: A Review and Synthesis of the Literature. *Journal of Special Education Technology*, 21(2), 47–64. <https://doi.org/10.1177/016264340602100204>
- Aslan, C. (2018). Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknolojilere yönelik tutumları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 102–120. <https://doi.org/10.17943/etku.319972>
- Atanga C., Jones B. A., Krueger L. E. & Lu S. (2020). Teachers of students with learning disabilities: Assistive technology knowledge, perceptions, interests, and barriers. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 236–248. <https://doi.org/10.1177/0162643419864858>
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35–45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/article/179647>
- Blackhurst, A. E. (2005). Perspectives on applications of technology in the field of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(3), 175–178.
- Bouck, E. C., & Flanagan, S. (2009). Assistive technology and mathematics: What is there and where can we go in special education. *Journal of Special Education Technology*, 24(2), 17–30. <https://doi.org/10.1177/016264340902400202>
- Campado, R. J., Toquero, C. M. D., & Ulanday, D. M. (2023). Integration of assistive technology in teaching learners with special educational needs and disabilities in the Philippines. *International Journal of Professional Development, Learners and Learning*, 5(1), 1–12. <https://doi.org/10.30935/ijpdl/v13i062>

- Christensen, B. L., Johnson, B. R., & Turner, A. L. (2015). Research methods, design and analysis (12th ed.). Pearson.
- Cooc, N. (2019). Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 83(7), 27-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.021>
- Cook, A. M., & Polgar, J. M. (2014). *Assistive technologies-e-book: principles and practice*. Elsevier Health Sciences.
- Copley, J., & Ziviani, J. (2004). Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities. *Occupational Therapy International*, 11, 229-243. <https://doi.org/10.1002/oti.213>
- Creswell, W. J. (2012). *Educational research Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Çay, E., Yıkıncı, A. & Özgüç, C. S. (2020). Özel eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 629-648. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-6241.8c.2s.9m>
- Edyburn, D. L. (2000). Assistive technology and students with mild disabilities. *Focus on exceptional children*, 32(9), 1-24. <https://doi.org/10.17161/fecv.32i9.6776>
- Eldeniz Çetin, M. & Geçal, İ. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri ve önerilerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 52(5), 624-635. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12631>
- Fälth, L., & Selenius, H. (2024). Primary school teachers' use and perception of digital technology in early reading and writing education in inclusive settings. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(3), 790-799. <https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2125089>
- Flanagan, S., Bouck, E. C., & Richardson, J. (2013). Middle school special education teachers' perceptions and use of assistive technology in literacy instruction. *Assistive Technology*, 25(1), 24-30. <https://doi.org/10.1080/10400435.2012.682697>
- Fraenkel, R. J., Wallen, E. N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Friend, M., & McNutt, G. (1984). Resource room programs: Where are we Now? *Exceptional Children*, 51(2), 150-155. <https://doi.org/10.1177/001440298405100207>
- Garcia, K. D., & Seevers, R. L. (2005). General education teachers' attitude regarding the use in their classes of assistive technology by students with learning disabilities. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(9), 1-19.
- Glomb, K., & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers use of strategies that promote the success of hand-capped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25(2), 221-235. <https://doi.org/10.1177/002246699102500206>
- Grönlund, Å., Lim, N., & Larsson, H. (2010). Effective use of assistive technologies for inclusive education in developing countries: Issues and challenges from two case studies. *International Journal of Education and Development using ICT*, 6(4), 5-26.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Harish, J., Kumar, K., & Raja, D., W (2013). Bringing ICT to teach science education for students with learning difficulties. *i-managers Journal of School Educational Technology*, 8(4), 1-5. <https://doi.org/10.26634/JSCH.8.4.2245>
- Hasselbring, T. S., & Glaser, C. H. W. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. *The Future of Children*, 10(2), 102-122. <https://doi.org/10.2307/1602691>
- Judge, S., Floyd, K. & Jeffs, T. (2008). Using an Assistive Technology Toolkit to Promote Inclusion. *Early Childhood Educ J*, 36, 121-126. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0257-0>
- Karal, H., Reisoğlu, İ. & Günaydın, E. (2010). İlköğretim bilişim teknolojileri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 38(3), 46-64.
- Karamuklu, E. S. & Karakoç, B. (2024). Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel uyarlama çalışmalarında teknoloji/dijital içerik kullanımına ilişkin görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 274-296. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1498739>
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. <https://doi.org/10.1501/Ozlegt.0000000080>
- Kaya, F., Kasap, C., Karabulut, H. A. & Uçar, A. S. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanmaya ilişkin deneyimleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(2), 354-371. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024382618>
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89-111. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>

- Kozma, R. B. (2003). Technology and classroom practices: An international study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/15391523.2003.10782399>
- Kundu A., Bej T. & Dey K. N. (2020). Indian educators' awareness and attitude towards assistive technology. *Journal of Enabling Technologies*, 14(4), 233-251. <https://doi.org/10.1108/JET-04-2020-0015>
- Kurt, A. & Erden, M. K. (2024). Investigation of the opinions of pre-service special education teachers on the use of assistive technologies in special education. *Educ Inf Technol* 29(1), 51-76. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12278-3>
- Kutlu, M., Schreglmann, S. & Cinisli, N. A. (2018). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel eğitimde yardımcı teknolojilerin kullanımına ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1540-1569. <https://doi.org/10.23891/efdyvu.2018.115>
- Lahm, E. A., & Sizemore, L. (2001). Factors that influence assistive technology decision making. *Journal of Special Education Technology*, 17(1), 15-26. <https://doi.org/10.1177/016264340201700102>
- Lamond, B., & Cunningham, T. (2019). Understanding teacher perceptions of assistive technology. *Journal of Special Education Technology*, 35(2), 97-108. <https://doi.org/10.1177/0162643419841550>
- Lee, H., & Templeton, R. (2008). Ensuring equal access to technology: Providing assistive technology for students with disabilities. *Theory Into Practice*, 47(3), 212-219. <https://doi.org/10.1080/00405840802153874>
- Lee, Y., & Vega, L. A. (2005). Perceived knowledge, attitudes, and challenges of AT use in special education. *Journal of Special Education Technology*, 20(2), 60-63. <https://doi.org/10.1177/016264340502000208>
- Majoko, T. (2018). Zimbabwean general education preschool teacher needs in inclusion. *Sage Open*, 8(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2158244018777568>
- Marino, M. T. (2009). Understanding how adolescents with reading difficulties utilize technology-based tools. *Exceptionality*, 17(2), 88-102. <https://doi.org/10.1080/09362830902805848>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education evidence-based inquiry* (7th ed.). London: Pearson.
- Memduhoğlu, H. B., & Altunova, N. (2020). Views of the classroom teachers working in resource rooms about support education activities. 19(2), 991-1004. <https://doi.org/10.17051/ILKONLINE.2020.695842>
- Mikropoulos, T.A., & Iatraki, G. (2023) Digital technology supports science education for students with disabilities: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(4), 3911-3935 <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11317-9>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2025). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2024-2025*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik-goruntule.php?KNO=424>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. T.C. Resmî Gazete (Sayı: 30471). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Murugaiyan, A., & Arulsamy, S. (2013). Attitude of student teachers towards integration of assistive technology in inclusive classrooms. *International Journal of Teacher Educational Research (IJTER)*, 2(4), 1-8.
- O'Sullivan, K., McGrane, A., Long, S., Marshall, K., & MacLachlan, M. (2023). Using a systems thinking approach to understand teachers perceptions and use of assistive technology in the republic of Ireland. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 18(5), 502-510. <https://doi.org/10.1080/17483107.2021.1878297>
- Ok, M. W., & Rao, K. (2019). Digital tools for the inclusive classroom: google chrome as assistive and instructional technology. *Journal of Special Education Technology*, 34(3), 204-211. <https://doi.org/10.1177/0162643419841546>
- Özdamar, O. (2016). *Öğretmenlerin özel eğitim sınıflarında yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 438271) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Parsons, S., Mitchell, P., & Leonard, A. (2004). The use and understanding of virtual environments by adolescents with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(40), 449-464. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000037421.98517.8d>
- Poel E. S., Wood J., & Schmidt N. (2013). Including assistive technology in teacher preparation: Exploring one approach. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 19(1), 29-37. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013986>
- Reed, P., & Bowser, G. (2005). Assistive technology and the IEP. In D. Edyburn, K.Higgins, ve R. Boone (Eds.), *Handbook of special education technology research and practice* içinde (pp. 61-77). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.
- Sani-Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60. <https://izlik.org/JA25MS59AS>
- Sarı, H. & Karamuklu, E. S. (2021). Destek eğitim odalarında ders veren öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik kullanılan materyal ve teknolojik aletlerin teminine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(2), 27-53. <https://izlik.org/JA56WG95ZY>

- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Smith, D. W., Kelley, P., Maushak, N. J., Griffin-Shirley, N., & Lan, W. Y. (2009). Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(8), 457-469. <https://doi.org/10.1177/0145482X0910300804>
- Smith, D. D., & Tyler, N.C. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41(3), 323-339. <https://doi.org/10.1007/s1125-011-9207-5>
- Sola-Özgüç, C., & Cavkaytar, A. (2014). Teacher use of instructional technology in a special education school for students with intellectual disabilities: A case study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(1), 47-59. <https://doi.org/10.17569/tojq.14394>
- Sönmez, M. & Sönmez, S. (2023). Özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin dijital oyunlara/uygulamalara ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 57 (3), 1210-1233. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1256959>
- Swanson, H. L., & Jerman, O. (2007). The influence of working memory on reading growth in subgroups of children with reading disabilities. *Journal of experimental child psychology*, 96(4), 249-283. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2006.12.004>
- Thurlow, M. L., Ysseldyke, J. E., Grader, J. L., & Algozzine, B. (1983). What's special about the special education resource room for the learning disabled student? *Learning Disability Quarterly*, 6, 283-288. <https://doi.org/10.2307/1510439>
- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 313082) [Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Xin, J. F., & Sutman, F. X. (2011). Using the smart board in teaching social stories to students with autism, *Exceptional Children*, 43(4), 18-24. <https://doi.org/10.1177/004005991104300402>
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2) 299-327. <https://doi.org/10.21565/oezegitimdergisi.584392>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, H. & Atamtürk, N. (2024). İlkokullarda uygulanan destek eğitim odası hizmetine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Akademik Araştırması*, 52(1), 123-143. <https://doi.org/10.33418/education.1421792>





Özel Eğitim Öğretmenlerinin Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine İlişkin Tutumlarının ve Görüşlerinin İncelenmesi

An Investigation of Special Education Teachers' Attitudes and Views Regarding Augmentative and Alternative Communication Systems

Hakan METİN¹, Sümeyye KELLEÇİ²

¹Ondokuz Mayıs Üniversitesi
· hakan.metin@omu.edu.tr · ORCID > 0000-0002-4418-6631

²Ondokuz Mayıs Üniversitesi
· kellecisumeyye@gmail.com · ORCID > 0009-0006-2373-8202

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 28 Mart/March 2025

Kabul Tarihi/Accepted: 18 Haziran/June 2026

Yıl/Year: 2026 | **Cilt-Volume:** 45 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 187-260

Atıf/Cite as: Metin, H., Kelleci, S. "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine İlişkin Tutumlarının ve Görüşlerinin İncelenmesi - An Investigation of Special Education Teachers' Attitudes and Views Regarding Augmentative and Alternative Communication Systems" Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 45(1), June 2026: 187-260.

Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Hakan METİN

Etik Kurul Beyanı/Ethics Committee Approval: "Araştırma için Ondokuzmayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 31.05.2024 tarihli ve 2024/508 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır. - Ethics committee approval was received for the research from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Ondokuz Mayıs University with the decision number 2024/508 dated 31.05.2024."

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF VE DESTEKLEYİCİ İLETİŞİM SİSTEMLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZ

İletişim bir iletinin, bir kanal aracılığı ile göndericiden alıcıya iletilmesi ve geri bildirim alınması süreci olarak tanımlanmaktadır. İletişimin gerçekleşmesini sağlayan bu süreçlerin herhangi birinde veya birkaçında yaşanabilecek aksamalar sağlıklı iletişimi olumsuz etkileyebilir. Bu süreçlerdeki problemlerden kaynaklı, dezavantajlı bireyler iletişimde yoğun bir şekilde problemler yaşayabilmektedir. İletişim becerilerinde yetersizliği bulunan; sözel iletişimi veya anlaşılır bir konuşması olmayan bireylerin çevresi ile sosyal etkileşim kurabilmesi için alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri (ADİS) kullanılmaktadır. Bu sistemler bireylerin iletişim yetersizliklerini gidermek amacıyla kullanılan çeşitli yöntem ve teknolojileri içermektedir. Özel gereksinimlere sahip öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin; ADİS hakkında donanımlı olmaları ve ihtiyaç duyan öğrencileri ADİS'e ulaştırması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri hakkındaki tutumlarının ve görüşlerinin incelenmesidir. Bu araştırma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda betimsel tarama, nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 130 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada verileri "Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri Tutum Ölçeği" ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizinde t-Testi ve ANOVA, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın verileri cinsiyet, kıdem, mezun olunan branş, görev yapılan kurum ve ADİS eğitimi alıp almama değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin ADİS'e ilişkin olumlu tutumlarının yüksek olduğu, ancak ADİS'e yönelik olarak yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Özel Eğitim Öğretmeni, İletişim, Alternatif Destekleyici İletişim, İletişim Araçları, Dil Gelişimi.



AN INVESTIGATION OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS' ATTITUDES AND VIEWS REGARDING AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION SYSTEMS

ABSTRACT

Communication is defined as the process of transmitting a message from a sender to a receiver via a channel and receiving feedback. Disruptions that may occur in any or several of these processes that enable communication can negatively affect healthy communication. Due to problems in these processes, disadvantaged individuals can experience severe communication difficulties. Augmentative and alternative communication (AAC) systems are used to enable individuals who have impairments in communication skills, or who lack verbal communication or intelligible speech, to establish social interaction with their environment. These systems include various methods and technologies used to overcome individuals' communication deficits. Special education teachers working with students with special needs are expected to be well-equipped regarding AAC and to provide access to AAC for students who need it. In this direction, the aim of this research is to investigate the attitudes and views of special education teachers regarding augmentative and alternative communication systems. This research was conducted in two stages. The descriptive survey method was used in the quantitative dimension of the study, while the interview technique was utilized in the qualitative dimension. The study group of the research consisted of 130 special education teachers. The data were obtained using the "Augmentative and Alternative Communication Systems Attitude Scale" and a semi-structured interview form. The t-Test and ANOVA were used in the analysis of the obtained quantitative data, and descriptive analysis was used for the qualitative data. The research data were analyzed in terms of variables including gender, years of experience, field of graduation, employing institution, and whether or not they had received AAC training. As a result of the research, it was determined that the teachers had highly positive attitudes toward AAC, but they did not possess sufficient knowledge and skills regarding AAC.

Keywords: Special Education Teacher, Communication, Alternative And Augmentative Communication, Communication Aids, Language Development.



GİRİŞ

Amerikan Konuşma-Dil ve İşitme Derneği (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2023) iletişimi, bilgi ve fikir alışverişinin aktif olduğu ve hem anlamayı hem de ifade etmeyi içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. İletişim birçok insan için sözel dil aracılığı ile gerçekleşir. Ancak sadece sözel dil kullanımı ile iletişim gerçekleşmez, daha fazlasına da ihtiyaç duyulur. Sözel dilin kullanılmadığı veya yetersiz olduğu noktalarda farklı iletişim yöntemleri kullanılabilir. İfade biçimleri arasında kişiselleştirilmiş hareketler, jestler, nesneler, seslendirmeler, sözlü ifadeler, işaretler, resimler, semboller, basılı kelimeler ve artırıcı/destekleyici ve alternatif cihazlardan elde edilen çıktılar bulunabilir.

İnsanlar, sosyal yaşamlarını sürdürebilmek, ihtiyaçlarını ifade edebilmek ve çevreleriyle etkileşim kurabilmek için günlerinin önemli bir bölümünü iletişim faaliyetleri içerisinde geçirmektedir. Ancak bireyler, çeşitli nedenlere bağlı olarak farklı düzeylerde görme, işitme ve bedensel yetersizliklere sahip olabilmektedir. Bu yetersizlikler, işitsel, dokunsal ve görsel duyuşal kanalların etkin kullanımını etkileyerek bilgiye erişim ve bilgi edinme süreçlerini sınırlandırabilmektedir (Borg ve Rönnberg, 2001). Farklı derecede yetersizliklerden etkilenen bireylerin çevreleriyle kurdukları etkileşim ve iletişim doğal olarak olumsuz etkilenmektedir. Yetersizlikten etkilenme seviyeleri birbirlerinden farklı olan her bireyin kendine özgü ve benzersiz gereksinimleri bulunmaktadır (Davis vd., 2010). İletişim bireylerin toplumsal hayatta bağımsız bir şekilde yer alabilmeleri için son derece önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü İletişim eksiklikleri, çocuğun eğitim, sosyal ilişkiler ve mesleki başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir (İnce vd., 2023). Bu bireyler, sosyal etkileşimleri başlatma ve sürdürmede, duygu ve düşüncelerini etkili biçimde ifade etmede ve toplumsal yaşama aktif katılım sağlamada çeşitli güçlüklerle karşılaşabilmektedir (Owens, 2014; Paul vd., 2017).

Bağımsız bir yaşam ve toplumsal rollerin gerçekleşmesi için sosyal becerilerin ve iletişim becerilerinin gelişimi büyük bir önem taşımaktadır (Alptekin, 2012). Sınırlı ya da yetersiz iletişim becerileri, bireyin diğer gelişim alanlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (İnce ve Özmen, 2024; Rautakoski vd., 2021). İletişim becerileri yetersiz olan bireyler akranlarıyla etkileşim kurmakta, arkadaşlık ilişkileri geliştirmekte ve sürdürmekte güçlük yaşayabilmektedir. Sosyal iletişim becerileri sıra alma, ortak dikkat, göz teması, duygu paylaşımı ve karşılıklı konuşma gibi becerilerin temelini oluşturmaktadır. Bu becerilerdeki yetersizlikler sosyal izolasyona ve akran ilişkilerinde sorunlara yol açabilmektedir (Spark vd., 2026). İletişim becerilerinde yetersizliği bulunan, sözel iletişimi veya anlaşılır bir konuşması olmayan bireylerin çevresi ile sosyal etkileşim kurabilmesi için ADİS (Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri) kullanılmaktadır. Bu becerileri geliştirip kullanabilmek için ADİS kullanılarak sistematik bir öğretim yapılabilir (Avcıoğlu, 2012).

ADİS, karmaşık iletişim gereksinimleri olan bireylerin iletişim becerilerini destekleyen, geliştiren ve iletişim kurmalarına yardımcı olan sistemlerdir (Swett, 2019). Bu sistemler, bireylerin iletişim yetersizliklerini gidermek amacıyla kullanılan yöntem ve teknolojilerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Elsahar vd., 2019; Light ve McNaughton, 2014). ADİS yalnızca konuşmayı destekleyen bir yaklaşım olmayıp, aynı zamanda konuşmanın yerine geçebilen yöntem ve materyaller aracılığıyla bireylere etkili iletişim kurma olanağı sunmaktadır. Bireyin yetersizlik düzeyi, yaşı, eğitim durumu ya da ekonomik koşulları ne olursa olsun ADİS, sözel iletişimin yerine kullanılabilen önemli bir iletişim aracıdır (Şafak, 2012). İletişim güçlüğü yaşayan bireyler için ADİS, dil ve konuşma terapistleri, öğretmenler ve diğer sağlık profesyonelleri tarafından kullanılan disiplinler arası bir uygulama alanı olarak kabul edilmektedir (Ogletree ve Pierce, 2010).

ADİS'e ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar, bu sistemlerin özel gereksinimli bireylerin dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Gökdağ, 2021; Küçük ve Görgü, 2024; Odluyurt vd., 2016). Örneğin, Bektaş ve Görgü (2025) tarafından yürütülen araştırmada, orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan bireylerde ADİS kullanımının dil becerilerinin gelişimine anlamlı katkılar sağladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Şılbır (2017), ADİS uygulamalarının işitme yetersizliği olan bireylerin ifade edici dil becerilerini ve sözcük dağarcıklarını geliştirdiğini belirtmiştir.

Özellikle Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerle gerçekleştirilen araştırmalar, ADİS kullanımının iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir (Karamıklı, 2024; Şen, 2019; Türkbay, 2005). Odluyurt ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmada da ADİS'in OSB'li bireylerin iletişimi başlatma ve sürdürme becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgular, ADİS'in farklı yetersizlik gruplarında iletişim yeterliliklerini artırmada etkili bir müdahale aracı olduğunu göstermektedir.

Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenleri, bu öğrencilerin en önemli iletişim partnerlerinden biridir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin ADİS konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları ve ihtiyaç duyan öğrencilerin uygun iletişim sistemlerine erişimini desteklemeleri beklenmektedir (Singh vd., 2020). Ancak öğretmenlerin ADİS uygulamalarındaki kritik rollerine rağmen, Türkiye'de özel eğitim lisans programlarında bu konuya ayrılan yerin sınırlı olduğu görülmektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2016) tarafından belirlenen programlar incelendiğinde, ADİS'e ilişkin derslerin bazı üniversitelerde yalnızca seçmeli ders kapsamında sunulduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince ADİS konusunda yeterli bilgi ve deneyim edinmelerini sınırlandırabilmektedir.

Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar da öğretmenlerin ADİS kullanımına yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarına rağmen, bu konuda yeterli bilgi ve uygulama deneyimine sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır (İnce vd., 2023; Şen, 2023; Tuna, 2022; Yaşar, 2023). Ayrıca alanyazında, ADİS’in özel gereksinimli bireylerin dil ve iletişim gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen (Bektaş ve Görgü, 2025; Dinsever Eliküçük ve Özyurt, 2018; Genç Tosun ve Kurt, 2017; Genç Tosun vd., 2023; Polat ve Delialioğlu, 2023), öğretmenlerin ADİS’e ilişkin tutumlarını, görüşlerini ve yeterliliklerini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmaların büyük çoğunluğunun, görüşme ve tarama yöntemleriyle elde edilen sınırlı veri kaynaklarına dayalı olarak yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine ilişkin tutum ve görüşlerini incelemektir. Böyle bir araştırmanın, hem ilgili alanyazına katkı sağlayacağı hem de öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine yönelik önemli veriler sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma amacı doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır.

1. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetleri ile AİDS’e ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programları ile AİDS’e ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süre ile AİDS’e ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları kurum ile AİDS’e ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Özel eğitim öğretmenlerinin ADİS eğitimi alıp almama durumları ile AİDS’e ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Özel eğitim öğretmenlerinin AİDS’e ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Özel eğitim öğretmenlerinin ADİSe ilişkin tutumlarını ve görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı iki aşamalı bir model kullanılmıştır.

Tablo 1. *Araştırmanın akış süreci*

I. Aşama (Nicel)		II. Aşama (Nitel)	III. Aşama
Planlama uygulama	Sonuçların analizi ve yorumlanması	Planlama ve uygulama	Sonuçların analizi ve yorumlanması

Araştırmanın nicel boyutunda betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi, bir araştırma konusuyla ilgili mevcut durumu belirlemek amacıyla geniş bir örneklem üzerinde veri toplayan ve bu verileri analiz eden bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2002; Creswell, 2014). Nitel boyutunda ise nitel araştırma yöntemlerinden durum desenine yer verilmiştir. Durum çalışma deseni, belirli bir olguyu derinlemesine incelemek için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Creswell ve Poth, 2018; Yıldırım ve Şimşek., 2021)

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Samsun'da, Samsun merkez ve merkez ilçelerinde özel eğitim alanında görev yapan 385 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel aşamasında evreni kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmacının en yakın, erişimi en kolay veya gönüllü katılımcılardan veri topladığı bir örnekleme yöntemidir (Creswell, 2014). Araştırmaya gönüllü olarak 84 kadın 26 erkek olmak üzere 130 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10'u görme engelliler öğretmenliği, 22'si işitme engelliler öğretmenliği, 51'i zihin engelliler öğretmenliği, 32'si özel eğitim öğretmenliği lisans alanından ve 15 tanesi de diğer öğretmenlik lisans alanından mezun olmuştur. Öğretmenlerin meslekteki kıdem yılları 5 ile 21 yıl arasındadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurum olarak 117 devlet özel eğitim okulu ve rehberlik araştırma merkezleri ve 13 özel eğitim rehabilitasyon şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin lisans veya hizmet içi düzeyinde 51'i ADİSe yönelik eğitim alırken, 79 öğretmen eğitim almamıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılar oluşturulurken amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemi, belirli bir araştırma amacına en uygun bireylerin veya grupların bilinçli olarak seçildiği bir örnekleme türüdür (Patton, 2015). Ölçütler araştırmacının kendisi tarafından oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel bölümüne katılmak için gönüllü olan 26 öğretmen arasından seçilen 7 erkek 2 kadın 9 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin 7'si zihin, 1'i işitme 1'i görme engelliler öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. Öğretmenlerin tamamı devlet özel eğitim okullarında görev yapmaktadır. Mesleki kıdem yılları 5 ile 21 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Anketin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerine ulaşmak için araştırmacının belirlediği, cinsiyet, mezun olunan alan, meslekte geçirilen yıl, çalışılan kurum ve alternatif ve destekleyici hizmet eğitimi alıp almama değişkenlerine ilişkin sorular yer almaktadır. Veri toplama araçları EK-1 ve EK-2 de verilmiştir.

Alternatif Destekleyici İletişim Sistemlerine Yönelik Tutum Ölçeği

İkinci bölümde, öğretmenlerin alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Servi ve Baştuğ (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan "Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine (ADİS) Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek 5 faktörlü 20 maddeden oluşmaktadır. Faktör 1- ADİS kullanma eğilimi, faktör 2- kendi yeterliliklerinin farkında olma, faktör 3- öğrencinin yeterliliklerinin farkında olma, faktör 4- ADİS'in öneminin farkında olma ve faktör 5- öğrencilerin yeterliliklerine yönelik tutum olarak adlandırılmıştır. Maddeleri ise "hiç katılmıyorum -1", "tamamen katılıyorum -5" seçenekleri ile 5'li likert olarak yapılandırılmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu için bu yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen sonuçlar, fit indeksi değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğunu göstermektedir [2= 423.31, sd= 158, 2 /df= 2.67, CFI=.90, SRMR=.07]. Ölçeğin tüm maddelerinin alt ve üst %27'lik grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Crombach alfa güvenilirlik oranı .72 bulunan ölçeğin öğretmenlerin ADİS'e yönelik tutumlarını ölçmede etkili, geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Nitel görüşme formu

Literatür taranarak benzer araştırmalar incelendikten sonra toplamda 11 adet soru hazırlanmış, sonrasında ise özel eğitim alanında doktora düzeyinde eğitim almış iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda sorular tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Anlaşılabilir olup olmadığını ölçmek için ise alanda çalışan bir öğretmene uygulanmış ve ifadeler yeniden düzenlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada nicel veriler, ikinci aşamada ise nitel veriler elde edilmiştir. Nicel veriler, ADİS Tutum Ölçeğinin Google Form ortamına aktarılmasıyla oluşturulan çevrim içi anket aracılığıyla toplanmıştır. Hazırlanan anket formu, Samsun ilinde görev yapan öğretmenlere sosyal medya ve telefon aracılığıyla ulaştırılmış ve katılımcıların gönüllü olarak doldurmaları sağlanmıştır.

Nicel veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından araştırmanın ikinci aşamasında nitel veriler toplanmıştır. Bu kapsamda, nicel veri toplama sürecinde araştırmanın ikinci bölümüne katılmak istediğini belirten ve iletişim bilgilerini paylaşan 26 öğretmene telefon aracılığıyla ulaşılmıştır. Görüşmeyi kabul eden öğretmenler arasından 9 öğretmenle, 6-26 Ocak 2025 tarihleri arasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ortalama 18 dakika süren görüşmeler, katılımcıların izinleri alınarak ses kaydına alınmış ve daha sonra analiz edilmek üzere yazılı metne dönüştürülmüştür. Böylece araştırmanın nicel ve nitel verileri sırasıyla ve planlanan aşamalar doğrultusunda toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerin analizi için yapılan dağılımın normalliği testi sonucunda Kolmogorov-Smirnov (.200) ve Shapiro-Wilk (.380) testleri yapılmış ve dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin çarpıklık (.212) ve basıklık (422) değerleri +1 ve -1 aralığında olduğundan normal olarak yorumlanabilir (Hair vd., 2013). Buradan hareketle verilerin analizinde betimsel istatistikler ve anlamlı farklılık için iki değişkenli analizlerde t-testi, üç ve daha fazla boyutlu değişkenlerde ise ANOVA yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması için beşli ölçek aralıkları $0.80 (5-1=4 \Rightarrow 4/5=0.80)$ oranında eşit aralıklar olarak aşağıdaki şekliyle belirlenmiştir:

- Tamamen katılıyorum 4.20 – 5.00
- Oldukça 3.40 – 4.19
- Kısmen 2.60 – 3.39
- Az 1.80 – 2.59
- Hiç Katılmıyorum 1.00 – 1.79

Nitel Verilerin Analizi

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler 1 ile 9 arasında numaralandırılarak G1, G2, şeklinde kodlanmıştır. Yapılan görüşmelerin deşifre edilmesi bilgisayar ortamında gerçekleştirilerek betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz yöntemi, verileri özetleyerek ve yorumlayarak anlamlı temalar çerçevesinde düzenleyen bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek., 2021). Deşifre edilen verilerden yola çıkarak temalar, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Nitel olarak gerçekleştirilen araştırmaların geçerliğini sağlamak için katılımcılarla yapılan görüşmelerin doğrudan alıntılarla ifade edilmesi, sonuçların açıklanabilmesi açısından önemlidir. Bu gerekçeye uygun olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde aktarılmıştır. Geçerliği ve güvenirliliği sağlamak amacıyla çeşitleme (triangulation) yöntemi kullanılmıştır. Çeşitleme yöntemi, verilerin doğruluğunu ve tutarlılığını artırmak için farklı kaynaklar, yöntemler veya gözlemciler kullanılarak yapılan bir geçerlik ve güvenirlilik kontrolüdür (Patton, 2015). Bu kapsamda nitel verilerin betimsel analizlerinde Özel Eğitim ve Eğitim Bilimleri Bölümlerinde görevli iki uzmanın değerlendirmelerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın güvenirliliğini artırmak amacıyla ayrıca gözlemciler arası güvenirlilik hesaplaması yapılmıştır. Bunun için araştırmacı ve bağımsız uzman tarafından elde edilen kodlama sonuçları karşılaştırılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik oranı %92 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası uyum oranının %80 ve üzerinde olması güvenirliliğin sağlandığını göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu doğrultuda elde edilen %92'lik uyum oranı, araştırmanın yüksek düzeyde güvenirliliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Ondokuzmayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 31.05.2024

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2024-508

BULGULAR

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin ADİS'e ilişkin tutumlarına ait düzeyleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin ADİS'e ilişkin düzeyleri

N	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	SS
130	2.50	4.55	3.64	.34307

Bu çalışmada, 130 katılımcının ADİS ölçeğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ortalama puan, $\bar{x}$ = 3.64 olup, puanların 2.50 ile 4.55 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Standart sapma değeri 0.34307 olarak bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda katılımcıların ADİS'e ilişkin görüşlerinin 5'li likert ölçek üzerinden "Oldukça" düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenin İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ADİS'e ilişkin tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi analizinin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine ilişkin t- testi tablosu

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Kadın	84	3.68	.34571			
Erkek	46	3.56	.32777	128	.962	.338

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t- testi sonucunda ($t = .962$) $p > .05$ olduğundan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ADİS'e ilişkin görüşlerinin mezun olunan branşa değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan ANOVA analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Mezun olunan branş değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	.372	4	.093	.784	.538
Gruplar İçi	14.811	125	.118		
Toplam	15.183	129			

Tablo 4'e göre öğretmenlerin mezun oldukları branş türüne bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucunda, ADİŞ'e ilişkin tutumlarında ($f=.784$) ve $p>.05$ değerleri bulunmuştur. $P>0.5$ düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ADİŞ'e ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan ANOVA analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Mesleki kıdem değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	1.560	3	.520	4.811	.003
Gruplar İçi	13.622	126	.108		
Toplam	15.183	129			

Tablo 5'e göre öğretmenlerin kıdem bakımından yapılan varyans analizi sonucunda, ADİŞ'e ilişkin görüşlerinde ($f=4.811$) $p<.05$ anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı farkın hangi dönemler arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Mesleki kıdem değişkenine ilişkin Tukey HSD Testi sonuçları*

(I) meslekyıl	(J) meslekyıl	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
0-5 yıl	6-10 yıl	.00792	.06994	.999	-.1742	.1900
	11-20 yıl	.18133	.08259	.130	-.0337	.3964
	21 ve üzeri	.29706*	.09208	.009	.0573	.5368
6-10 yıl	0-5 yıl	-.00792	.06994	.999	-.1900	.1742
	11-20 yıl	.17341	.08645	.191	-.0517	.3985
	21 ve üzeri	.28914*	.09556	.016	.0403	.5379

11-20 yıl	0-5 yıl	-.18133	.08259	.130	-.3964	.0337
	6-10 yıl	-.17341	.08645	.191	-.3985	.0517
	21 ve üzeri	.11573	.10517	.690	-.1581	.3895
21 ve üzeri	0-5 yıl	-.29706	.09208	.009	-.5368	-.0573
	6-10 yıl	-.28914	.09556	.016	-.5379	-.0403
	11-20 yıl	-.11573	.10517	.690	-.3895	.1581

Tukey Testi sonucuna göre kıdem bakımından 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında daha az kıdemli olanlar lehine (6-10 yıl) anlamlı fark çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle meslekte daha genç olan öğretmenlerin ADİS'e ilişkin tutumları daha yüksektir.

Öğretmenlerin görev yapılan kurum değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin ADİS'e ilişkin görüşlerinin görev yapılan kurum değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan ANOVA analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Görev yapılan kurum değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	.431	2	.215	1.855	.161
Gruplar İçi	14.752	127	.116		
Toplam	15.183	129			

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin görev yapılan kuruma bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucunda, ADİS'e ilişkin görüşlerinde ($f=1.855$) $p>.05$ anlamlı fark bulunmamıştır. Diğer bir deyişle görev yapılan yerlerdeki farklılık herhangi bir fark oluşturmamaktadır.

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin ADİS'e ilişkin görüşlerinin ADİS eğitimi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını test etmek için yapılan t testi analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. ADİS eğitimi alma değişkenine ilişkin t- testi sonuçları

	N	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Evet	51	3.67	.39337	128	.962	.338
Hayır	79	3.61	.30669			

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde ADİS eğitimi alma bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t=.962$) $p>.05$).

Nitel verilere ilişkin bulgular

Öğrencilerle dil ve iletişim alanında yaşanan problemler

Araştırmanın bu kısmında; özel eğitim öğretmenlerinin alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine yönelik görüşleriyle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin öğrencileriyle dil ve iletişim alanında yaşadıkları başlıca problemlerine yönelik tema ve alt temalar Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin dil ve iletişimde yaşadıkları başlıca problemler.

Şekil 1 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencileriyle dil ve iletişim alanında çeşitli güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Bu durumun, öğrencilerin ileri yaşlarından kaynaklı olarak iletişim becerilerini öğrenmede güçlük yaşamalarından, kendilerini basit düzeyde dahi ifade etmekte zorlanmaları ve verilen yönergeleri anlamada güçlük yaşamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Birinci alt temada öğretmenler öğrencilerin yaşlarının büyük olmasından dolayı dil ve iletişimde problem yaşadıkları görülmüştür. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir.

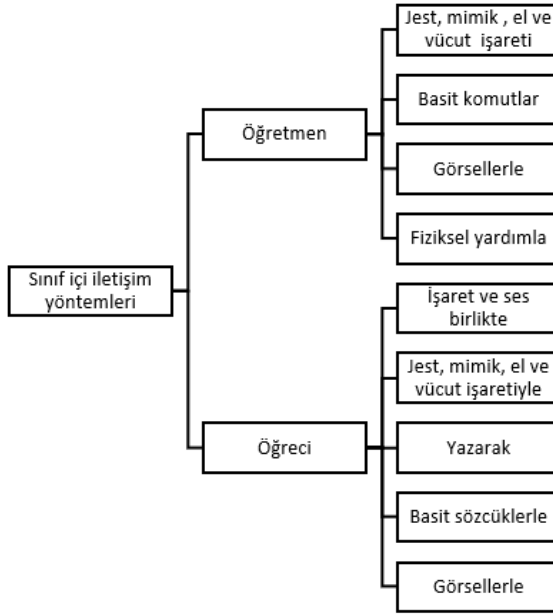
G1: “Çocuklarımızı yaşları büyük 14-15 yaşlarındalar. Yaşları küçük olsaydı da keşke daha çok ilerleme kaydetseydik. Yaştan dolayı ilerleyemiyoruz.”

G2: “İstekleri ve ihtiyaçları oluşunda bunları dile getiremiyorlar. Birde dile getiremedikleri için hem kendileri sıkıntıya giriyorlar ‘sinirlenme falan olabiliyor’ bunlar yani. Anlayamıyoruz. Sorularımız cevapsız kalıyor.”

G3: “Öğrenciler komutları alamadıkları için hırçınlaşıp problem davranışlar sergiliyorlar.”

Dil ve iletişim problemi olan öğrencilerle sınıf içi iletişim yöntemleri

Öğretmenlerin, dil ve iletişim güçlüğü yaşayan öğrencilerle sınıf içi iletişimlerini ağırlıklı olarak jest, mimik ile el ve vücut hareketleri gibi sözsüz iletişim unsurlarını kullanarak gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ise öğretmenleriyle iletişim kurarken işaret ve ses kullanımını birlikte tercih ettikleri; ayrıca jest, mimik, el ve vücut hareketleri, yazılı ifadeler, basit sözcükler ve görseller gibi alternatif iletişim araçlarından yararlandıkları tespit edilmiştir. Bu duruma yönelik tema ve alt temalar Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen ve öğrencilerin sınıf içerisinde kullandıkları iletişim yöntemleri

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretmenler dil ve iletişim problemi olan öğrencilerle sınıf içerisinde kullandıkları iletişim yöntemlerini öğretmenin kullandıkları yöntemler ve öğrencilerin kullandıkları yöntemler adı altında iki tema şeklinde yer almıştır. Birinci temada öğretmenler öğrencilerle iletişim kurarken jest, mimik, el ve vücut işaretlerini, tek kelimelik basit komutları, resimler gibi görselleri ve öğrenciye fiziksel yardımla anlatmayı kullandıkları görülmüştür. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir.

G1: “İletişim olarak işaret, elimizi kolumuzu kullanarak diyelim. İşaret dile daha ayrıntılı olduğu için. Hiç anlamazlar ise ellerinden tutup fiziksel yardım ile istediğimiz yere götürüyoruz.”

G3: “Daha çok işaretle, basit yönergelerle anlaşmaya çalışıyoruz. İşaret ve tek komutlu yönergeler veriyoruz.”

G2: “Konuşmaya dayalı zaten etkinlikler yapamıyoruz. Görseller üzerinden gidiyoruz. En azından görsel üzenden giderek, etkinlikler, kağıt üzerinde falan ya da görebileceğimiz şekilde yönerge verip yapmasını bekliyoruz. O şekilde yani konuşmaya dayalı değil, diğer duyu organlarına yönelik etkinlikler yaptırıyoruz.”

G6: “Sözlü olarak iletişim kurmaya çalışıyoruz. Yönergelerimizi daha sık tekrarlıyoruz, tek kelimelerle konuşup anlamasını sağlıyoruz. Yani yönergeyi verip, fiziksel yardımda bulunup yapmak istediğimizi gerçekleştirmeye çalışıyoruz.”

İkinci temada öğrenciler öğretmenleriyle iletişim kurarken işaretlerle sesi birlikte kullanarak, jest, mimik, el ve vücut işaretlerini, yazarak, basit sözcüklerle ve resimler gibi görselleri kullandıkları görülmüştür. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir.

G6: “İşaret dilini kullanıyorlar. Mesela bir tane öğrencimiz vardı adı X ondan bahsedeyim. Başta çok içine kapanık bir çocuktü. Biz yavaş yavaş, bunu aç aça. Kendisi mesela önceden hiçbir şekilde ifade edemiyordu. Şimdi mesela su istediği zaman “hüp” şeklinde ses çıkarıp bizden yardım istiyor. İşaret edip bizden istiyor, o şekilde ihtiyacını karşılıyor. İsteddiği şeyi işaret ederek gösteriyor, söyleyebildiği yansıma sesleri kullanıyor. Dediğim gibi su isterse “hüp” diyor.”

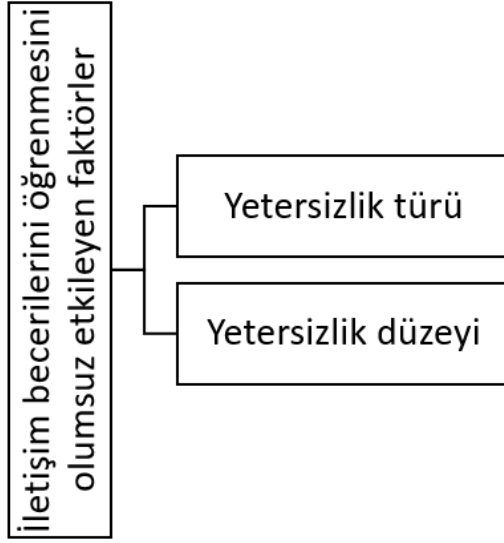
G1: “Otizmli olan öğrenci susadığında çok basit olarak ‘uuu’ diye hafif bir ses çıkarır. Ondan anlıyoruz. Tuvaleti geldiğinde yerinden kalkıp kendi gitmeye çalışır. Oradan anlıyoruz. Bazen de çok nadir olarak işaretle gösteriyor. Jest, mimik ve hareketlerine bakarak anlıyoruz. Çocuğu tanıdığımız için. Daha tanımasak onları bile anlayamayız.” jest, mimik, el ve vücut işaretleriyle”

G8: “Konuşuyor. Kelimeler tam ağızından çıkmıyor. Telaffuzda problemi var. Sanki böyle dili dönmüyor derler ya, kitap diyeceğine kekeleyerek söylüyor. Akıcılık ve telaffuz problemi var. Ama bunu çok zaman geçirdikten sonra senin kulak aşına oluyor neyi hangi kelimeyi nasıl söylüyor öyle anlıyorsun. Ama çok büyük bir problemi olduğunda çevresinde, evde, abisiyle, babasıyla bir problemi yaşadığında geliyor. Mesela uzun uzadıya anlatacak bu sefer bunu tabi ki anlayamıyorum. O zamanda oğlum evde ne yaşıadıysan onu günlük şeklinde defterine yaz diyorum. Defterine günlükmiş gibi yazıyor o şekilde sorunlarını çözüyorum.”

Öğrencilerin iletişim becerilerini öğrenmesini olumsuz etkileyen faktörler

Öğretmenler, öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde yetersizlik türü ve yetersizlik düzeyinin belirleyici faktörler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen ifadelerine göre özellikle otizmli öğrencilerde iletişim başlatma, sürdür-

me ve geri bildirim alma süreçleri daha güç ve uzun süreli olurken, hafif düzeyde yetersizliği olan öğrencilerde iletişim çalışmalarından daha hızlı sonuç alınabilmektedir. Ayrıca yetersizlik düzeyi ağırlaştıkça öğrencilerin kendilerini ifade etme, yönergeleri anlama ve iletişim kurma becerilerinde güçlüklerin arttığı, bu nedenle öğretim sürecinde daha basit amaçlar ve yoğun destek gereksiniminin ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bu duruma yönelik tema ve alt temalar Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Öğrencilerin iletişimini zorlaştıran faktörler

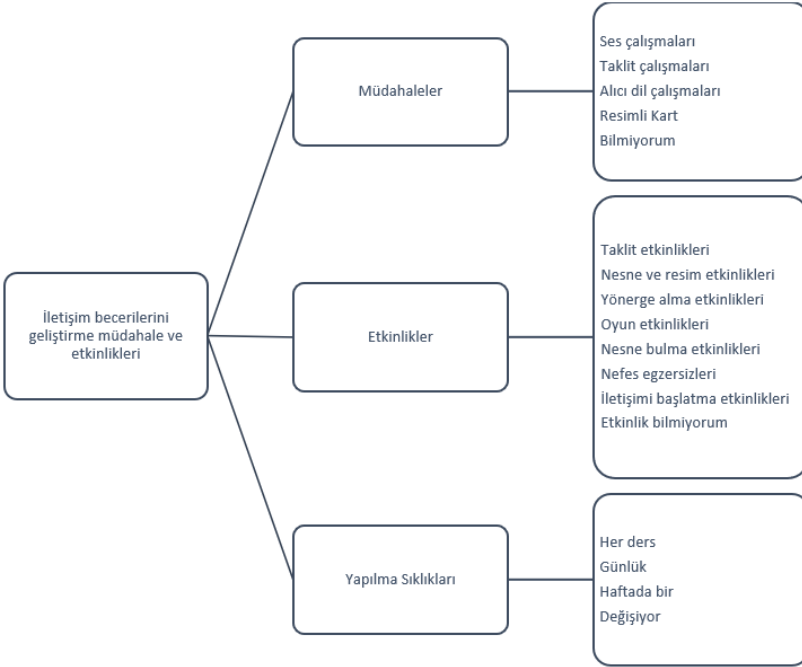
Şekil 3'te görüldüğü gibi öğretmenler öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini öğrenmelerini etkileyen olumsuz faktörleri yetersizlik türü ve yetersizlik düzeyi alt tema başlığı altında ifade ettikleri görülmüştür. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir.

G4: “Engel türünün çok büyük bir etkisi var. Yani engeli bir down sendromlu bir çocuğa zaten dil kullanımı fiziksel olarak, aynı zamanda hem mental, hem fiziksel unsurlardan dolayı kullanması daha zor olduğu için onun ki farklı olur. Otizm olsa o da büyük bir engel unsuru. Yani çocuğun engel türü iletişimini etkiler.”

G9: “Eğer bir çocuk gözlemlediğim kadarıyla ağır ve orta yetersizlik varsa konuşma genellikle gerilemeye başlıyor. Ağır durumda da gidiyor. İfade etme, kendini ifade etme durumu zorlaşıyor çocuğun. Orta ve ağır düzeyde çocuk kendini ifade edemiyor. Olumsuz etkiliyor. Olumlu bir etkisi gözlemlediğim kadarıyla yok.”

Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede kullanılan müdahale ve etkinlikler.

Görüşmelerde öğretmenlerin öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini desteklemek amacıyla ses çalışmaları, taklit becerileri, yönerge alımı, nesne isimlendirme, materyal kullanımı ve oyun temelli uygulamalar gibi çeşitli müdahaleler kullandıklarını; ancak bazı öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenler, bireysel eğitim, görsel destekler, nesne ve renk çalışmaları, oyunlaştırma, akran etkileşimi ve öğrencileri konuşmaya teşvik etme gibi etkinliklere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu etkinliklerin uygulanma sıklığının öğretmenler arasında farklılık gösterdiği; bazı öğretmenlerin günlük ya da her derste düzenli olarak uygulama yaptığı, bazılarının ise haftada bir kez veya öğrencinin gereksinimlerine göre değişen sürelerde etkinliklere yer verdiği belirlenmiştir. Bu duruma yönelik tema ve alt temalar Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmede yapılan çalışmalar.

Şekil 4'te görüldüğü gibi öğretmenler öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmek için kullandıkları müdahaleleri, etkinlikleri ve bu etkinliklerin sıklığını üç alt tema başlığı altında gösterilmiştir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

Müdahaleler:

G2: “Otizmlilerle daha öncede çalışmıştım. Onlarla ilgili örnek vereyim; onlarda ilk başta yönerge alımı, taklit becerileriyle başladık daha doğrusu. Daha öncesinde taklit becerilerini geliştirdikten sonra arkasından yönerge alımı, yönergelerle birlikte işaret becerileri sunarak yönerge alımı çalıştık. Sonrasında yönerge alımı olarak devam ettik. Onlar ağır düzeydeydi. Konuşma becerileri yoktu bu şekilde ilerledik. Sonrasında nesne isimlerini gösterme, nesne ismi söylendiğinde gösterme gibi becerilere çalıştık.”

Ekinlikler:

G6: “Sevdiği, hoşlandığı şeyleri düşünerek, oyunlaştırarak. Oyunlaştırmaya çalışıyoruz, arkadaşlarını iletişimin içine katarak dersimizi sürdürmek istiyoruz. Akran eğitiminin çok daha önemli olduğunu gördüm burada bir de oyunlaştırarak daha böyle çocuğun seviyesine inerek, ses tonunu falan ayarlayarak daha iyi bir ilerleme sağladığını gördüm.”

Etkinliklerin yapılma sıklığı:

G7: “Yani bir ders en az 5 10 dakika uğraşıyorum bir öğrenciyle. Her derste uğraşıyorum. Mutlaka uğraşıyorum. Çünkü söz hakkı veriyorum her derste onlara.”

G8: “Bu etkinliklere haftada bir saat rehberlik dersinde ben veriyorum.”

Tablo 9. Öğretmenlerin dil ve iletişim becerilerini öğretme yeterliliklerine yönelik görüşleri

Dil ve iletişim becerilerinin öğretimine yönelik lisans düzeyinde yeterli eğitim almadık

Dil ve iletişim becerilerinin öğretimine yönelik öğretmenlere eğitim verilmeli

Görüşmeye katılan öğretmenlerin 7’si dil ve iletişim becerilerinin öğretimine yönelik olarak lisans düzeyinde yeterli eğitim almadıkların ve bu becerilerin öğretimine yönelik öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

G8: “Öncelikle kendi aldığım üniversite eğitiminde de bu konuda herhangi bir ders aldığımızı düşünmüyorum. Bu çocuklarla, ağır çocuklarla bire bir çalışacak şekilde ders verildi. O yüzden hiç grup derslerin nasıl verilir öğrenmeden gelmiş gibi olduk. Tabi ki buna yönelik eğitimi ve donanımlı olması lazım. Biz üniversiteden çıktığımızda neredeyse bir havuzun içerisine düşmüş gibi hissettik. Orada aldığımız akademik eğitimlerle çalışmaya başladığımızdaki öğrencilerimiz hiç birbiriyle alakası olmayan şeylerle karşılaştık. Biraz oradaki aldığımız eğitimlerin daha ağır çocuklar olduğunu, bireysel olarak çalışılmaya yönelikti. Ama biz buraya geldiğimizde on kişilik sınıflara girmeye başladık. On farklı bireysel özellikleri farklı çocuklar. Böyle olunca bunlarla grup dersi nasıl yapılır? Hepsini ayrı nasıl çalışılır bunları bilmiyorduk. Bunlar baya bizi zorlayan şeylerdi.”

G7: “Yani üniversitede şöyle bir ders aldık. Dil gelişimi diye bir ders aldık biz. Ama çok havada kalan bir dersti çok bilimsel terimlere boğularak anlatılan. Teorikte biz öğrenmedik hiçbir şeyi alanda öğrendik. Yani çocuğa nasıl yardımcı olabiliriz bize öğretilirse biz de onu öğretebiliriz. Yani çocuğa faydalı olabiliriz diye düşünüyorum. Yani nasıl öğreteceğimizi, çocuğa dil becerisini nasıl kazandırılacağını öğrenmemiz gerekiyor. Biz öğreneceğiz ki çocuğa öğretebilelim diye düşünüyorum.”

Destekleyici iletişim tekniklerini kullanmayı etkileyen faktörler

Öğretmenler, ADİS kullanımını etkileyen faktörler arasında kullanılan materyallerin uygunluğu, öğretmen yeterlilikleri, öğrencinin gelişim düzeyi, problem davranışlar ve öğretmenin bilgi eksikliği gibi değişkenlerin belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencinin ilgisini çekecek materyallerin seçilmesinin ve öğretmenlerin erişilebilir kaynaklara sahip olmasının öğretim sürecini kolaylaştırdığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte tüm öğretmenler, özellikle ailenin sosyo-kültürel özellikleri ve ebeveyn katılımının ADİS sürecinde kritik bir rol oynadığını, bu nedenle ailelerin de öğretmenlerle birlikte eğitilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu duruma yönelik tema ve alt temalar Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. ADİS kullanımını etkileyen faktörler.

Şekil 5'te görüldüğü gibi öğretmenler öğrencileriyle çalışırken destekleyici iletişim tekniklerinin kullanmasını etkileyen faktörleri sekiz tema altında ifade etmişlerdir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

G5: “Etkileyen faktörler, yani nasıl deyim; biz o konuda çok yeterli olmadığımız için yani. Öğretmen yeterlilikleri etkiler. Ben işaret dilini çok fazla bilmiyorum. Çocuğa da kullanıramayacağım. Buda benim yetersizliğimden olan bir faktör. Öğrenci faktörlü de olabilir. O da bilmediği için aynı şekilde işaret dili olsun. Bunu bilmediği için ondan kaynaklı da olabilir.”

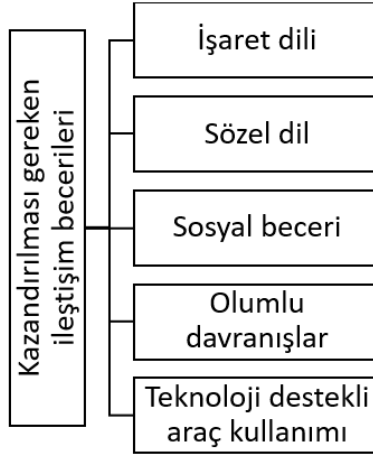
G6: “Öğretmen ne tür materyal kullanacağını bilmeli, bildiği materyallere kolay ulaşabilmesi de önemli. Öğrencinin mutlaka seveceği, ilgisine çekeceği şeyler olmalı.”

Ek olarak öğretmenlerin tamamı ADİS kullanımında ailenin katılımının çok önemli bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir:

G7: “Yani bizde aile çok büyük faktör. Yüzde elli bensem bence yüzde elli ayağı da ailede biten bir olay. Ailedeki sosyo- kültürel faktör, çocuğa bakış açısı, ailenin kullandığı dil düzeyi. Yani şöyle bir şeyle karşılaşıyoruz biz, annesi diyor ki konuşuyor çocuk geliyor bir bakıyoruz çocuk konuşmuyor. Ama annesi onun hareketlerinden vesairenden ihtiyaçlarını anladığı için çocuğunu konuşuyor farz ediyor. Ama çocuk konuşmuyor yani ailenin de farkındalık düzeyi bence benim bütün öğretim aşamalarında etkili bir şey.”

Ağır yetersizlikten etkilenmiş bireylerin topluma kabulünü sağlamada kazandırılması gereken iletişim becerileri

Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için işaret dilinin en azından basit düzeyde öğretilmesinin gerekli olduğunu belirtmiş; bununla birlikte bazı öğretmenler önceliğin sözel dil ve yönerge alma becerilerinin geliştirilmesi olması gerektiğini ifade etmiştir. Sosyal beceri öğretimi- ne vurgu yapan öğretmenler, selamlaşma, görgü kuralları ve uygun davranışların kazandırılmasının yanı sıra öğrencilerin farklı sosyal ortamlara katılımının öneme dikkat çekmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tamamına yakını, öncelikle problem davranışların ele alınması gerektiğini vurgularken, bazıları iletişimi desteklemek amacıyla teknoloji temelli araçların ve alternatif iletişim yöntemlerinin de kullanılabileceğini dile getirmiştir. Bu duruma yönelik tema ve alt temalar Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Öğrencilere kazandırılması gereken iletişim becerileri

Şekil 6'da görüldüğü gibi öğretmenler, ağır yetersizlikten etkilenmiş bireylerin topluma kabulünü sağlamak için bu bireylere hangi iletişim becerilerinin kazandırılması gerektiğine yönelik soruları beş tema altında ifade etmişlerdir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

İşaret dilini öğretmenin gerekli olduğunu:

G4: "Bence öncelikle tabi ki işaret dili mümkün. Daha çok çünkü çok anlaşılabilir. Sözcük çıkarmadan ihtiyaçlarını giderebilir çocuk."

Sözel dilin öğretilmesiyle ilgili;

G2: "Öncelikle bence yönerge alımı, en azından basit düzeyde söylenen şeyleri anlaması gerekir. Bunlar çalışılabilir."

Sosyal beceri öğretimiyle ilgili:

G3: "Olabilirdiğince okul içinde değil dışarıda bazı faaliyet, etkinliklere katılması. İşaret dili değil de daha çok bunlarda davranışsal olarak sosyalleşmeleri, dışarıda farklı insanlarla, farklı etkinliklerle, kalabalık ortamlara sokulmaları onlar için daha iyi olacaktır."

Öğretmenlerin tamamına yakını bu çocuklarda çok fazla problem davranış olduğunu, öncelikle bunların halledilmesi gerektiğine değinmiştir:

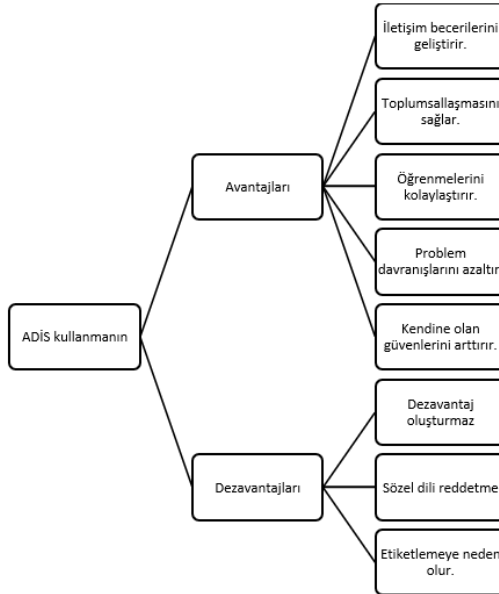
G1: "Ağır düzeydeki çocukların öncelikle davranış, eğitimi kazandırılması gerekir.", G5 "Yani öncelikle davranış problemlerinin halledilmesi gerekiyor. Bedensel varsa bedensellerinin. Davranış problemi hallolduktan sonra zaten her türlü toplum içerisine girebiliyorlar." ifadelerini kullanmıştır.

Teknoloji destekli araç kullanımıyla ilgili:

G9: “Hiç hareket edemeyen birisinin bilgisayarda kendini ifade etmesi örnekler vardı. Bilgisayarla iletişime geçiyor falan. Tabi ki insanlar kendilerini anlattıkça daha da rahatlayacaklar. Yeni şeyle geliştirir ancak bunlarda maliyetli.”, G8 “Konuşamıyorsa işaret dilini de öğretsek çocuğa karşısında muhatap birini bulamayacak. Yazmayı öğretsek yanında bir defter ile artık teknoloji de geliştirdi yanında bir telefon ile istediği şeyi çok rahat bir şekilde anlatabilir. Okuma yazma bildiği zaman çok rahat kendini ifade edebilir.” şeklinde ifadeler kullanmıştır.

ADİS kullanımına yönelik öğretmen görüşleri

Öğretmenler, ADİS kullanımının özellikle ağır düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin iletişim becerilerini destekleyerek kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırdığını, öğrenmeyi hızlandırdığını ve problem davranışların azalmasına katkı sağlayarak öğrencilerin toplumsal yaşama daha hızlı katılımını desteklediğini belirtmişlerdir. Ayrıca ADİS’in öğretmen, öğrenci ve aile açısından iletişimi güçlendirdiği, akademik ilerlemeyi desteklediği ve sınıf içi eğitim sürecine olumlu yansımaları olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, ADİS kullanımının öğrencilerin sözel dili kullanma motivasyonunu azaltabileceği, görsel materyallere bağımlılık geliştirebileceği ve işaret dilini bilmeyen bireylerle iletişim kurmada sınırlılıklar oluşturabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu duruma yönelik tema ve alt temalar Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. ADİS kullanımına yönelik öğretmen görüşleri

Şekil 7’de görüldüğü gibi ADİS kullanımı iki tema altında ele alınmıştır. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

ADİS kullanımının avantajları:

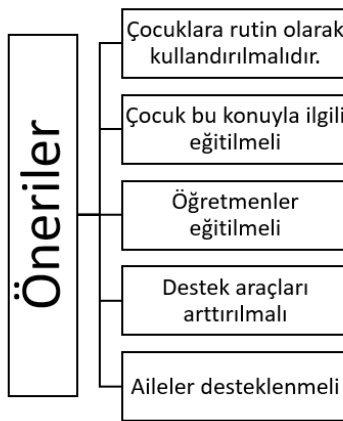
G1: “Avantajı tabi ki olur. Ağır çocuklarda en çok zorlandığımız alan. Biraz önce cevap veremedim ama görsel materyallerden de yararlanabiliriz. Sadece işaret dili değil. ADİS o yüzden çok önemli. Öğretmenlere de ebeveynlere de avantaj sağlar. Öğretmenler ağır düzeydeki çocuklar için iletişimimizi geliştirebilir. Cebindeki kartlarını çıkartıp böyle, böyle istiyorum diyebilir.”

ADİS kullanımının dezavantajları:

G4: “Şöyle olabilir, çocuklar etiketlenmiş olur. Ona ekstradan bir engelde teşkil etmiş olabilir. Hem sözel dili ret edebilir, hem de karşısında işaret dilini anlamayan bir birey olduğunda onunla iletişim kuramaz. Sadece işaret dili kullananlarla iletişim kurabilir. Yani sınırlayıcı bir unsur.”

ADİS’in etkili ve verimli kullanılabilmesine yönelik öneriler

Öğretmenler, ADİS’in etkili kullanılabilmesi için öğrencilerin sistemi günlük yaşamlarında rutin olarak kullanmalarının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, ADİS’in etkili uygulanabilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında, görsel destek araçlarının geliştirilmesi ve aile eğitimlerinin artırılarak ailelerin sürece daha fazla dâhil edilmesi gerektiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu duruma yönelik tema ve alt temalar Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. ADİS kullanımına yönelik öğretmen önerileri.

Şekil 8’de görüldüğü gibi ADİS’in etkili ve verimli kullanılabilmesi için öğretmenlerin 5 tema altında cevap verdikleri belirlenmiştir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

G1: “Etkile verimli kullanabilmesi için günlük olarak hayatında her an kullanabilir. Buna alışması için rutin olarak kullanması gerekir bence.”,

G3: “Öğrenciyi de bu şekilde yetiştirmek gerekiyor. Belli eğitim alması gerekiyor. Tek öğretmenin çabasıyla olmayacaktır.”, öğretmenlerin eğitime yönelik

G5: “Daha çok bu işaret dili yönünde görsel olarak desteklenen araçlar arttırılabilir. Onların eğitimleri arttırılabilir.”,

G8: “Biraz daha aileye destek verilip aile eğitiminin arttırılmasını öneririm. Öğretmenlerin tabi ki eğitiminin arttırılması gerekir. Üniversiteden aldığımız eğitimde buna yönelik herhangi bir eğitim almadık. Bize hep bu sorun neden kaynaklandı diye eğitim verildi. Ama bu sorunlara yönelik neler yapılabilir? Nasıl çalışılabilir bunlar öğretilmedi. Biz bunları çalışarak tecrübe etmeye çalışıyoruz.”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Nicel verilere yönelik sonuç, tartışma ve öneriler

Araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine (ADİS) yönelik tutumları ve görüşleri incelenmiştir. Araştırmada nicel olarak eğitim öğretmenlerinin tutumları cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştıkları kurum ve ADİS eğitimi alıp almama değişkenleri bazında değerlendirilmiştir.

Bulgular incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin, ADİS’e ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin ADİS konusunda istekli oldukları söylenebilir. Bu sonucu destekler nitelikte araştırmalar bulunmaktadır (2023; Şen, 2023; Tuna, 2022; Yaşar, 2023). İnce vd., (2023) yaptığı çalışmalarda da özel eğitim öğretmenlerinin ADİS kullanımının önemli ve gerekli olduğu belirtilmiştir. Uluslararası literatür incelendiğinde de benzer sonuçların olduğunu söylemek mümkündür. Radici vd. (2019) yaptığı çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin ADİS’i sadece iletişim amacıyla değil davranışların yönetilmesi açısından da faydalı gördükleri belirtilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aldabas (2021) tarafından yapılan araştırmada ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla ADİS kullanıma ilişkin bilgi ve beceri eksiklikleri konusunda daha yüksek bir farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların mezun oldukları branşa göre tutumları incelendiğinde ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Katılımcıların mezun oldukları branşa göre ADİS kullanımına yönelik tutumları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin genel olarak ADİS kullanımına yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Alan yazında da öğretmenlerin teknolojik araç ve uygulamalara yönelik tutumlarının, branştan ziyade algılanan yarar, kullanım kolaylığı ve mesleki gereksinimler gibi faktörlerden etkilendiği belirtilmektedir. Bu sonuç, ADİS'in farklı branşlardan öğretmenler tarafından benzer düzeyde kabul gördüğünü ve eğitim süreçlerine katkı sağlayan bir araç olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Ayrıca, eğitim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte öğretmenlerin dijital uygulamalara yönelik olumlu yaklaşımlarının arttığını ortaya koyan çalışmalarla da bu bulgu örtüşmektedir.

Mesleki kıdem değişkeni bakımından özel eğitim öğretmenlerinin ADİS'e yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda, 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha olumlu tutum sergilediklerini göstermiştir. Bu sonuçların Radici vd., (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin ADİS kullanan bir öğrenciye yönelik tutumlarında deneyimin etkili olduğu sonucu ile tutarlı olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu bulgularının aksine Alexandra Da Fonte vd., (2022) çalışmalarında daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ADİS ile ilgili bilgi ve beceri puanlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu farklılığın, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin ADİS'e ilişkin bilgi ve becerilerinin artmasına rağmen, orta kıdem düzeyindeki öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara daha açık olmaları ve teknolojiyi sınıf ortamında kullanmaya daha istekli olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, alınan eğitimlerin ADİS'e yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir değişiklik oluşturmadığını göstermektedir. Bu sonuç, eğitimlerin içeriği, süresi, uygulama biçimi veya katılımcıların ön bilgi düzeyleri gibi çeşitli değişkenlerden kaynaklanmış olabilir. Öte yandan, bu bulgu Servi ve Baştuğ (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Söz konusu çalışmada ADİS eğitimi alan öğretmenlerin ADİS'e yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İki çalışma arasındaki bu farklılığın örneklem özellikleri, eğitim programlarının niteliği veya araştırma yöntemlerindeki farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

ADİS'e ilişkin tutumların çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi, farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin ADİS'e yönelik benzer algı ve değerlendirmelere sahip olduklarını düşündürmektedir. Bu durum, ADİS uygulamalarına ilişkin bilgi, deneyim ve farkındalığın okul türünden bağımsız olarak öğretmenler arasında benzer düzeylerde yaygınlaşmış olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin benzer hizmet içi eğitim süreçlerinden geçmeleri,

ortak mevzuat ve eğitim politikalarına tabi olmaları da tutumların kurum türüne göre farklılaşmamasında etkili olmuş olabilir. Bunun yanında ADİS'in uygulama süreçlerinin farklı kurumlarda benzer şekilde yürütülmesi, öğretmenlerin bu sisteme yönelik tutumlarının okul türünden ziyade bireysel deneyim, mesleki yeterlik veya kişisel özellikler gibi değişkenlerden etkilenmesine neden olmuş olabilir.

Nitel verilere yönelik sonuç, tartışma ve öneriler

İletişim becerilerinin kullanımı sosyal hayatta olduğu kadar eğitim hayatında da çok önemlidir. Sınıfın içerisinde öğrenmelerin gerçekleşmesi, anlamanın sağlanması, bilgi ve becerilerin paylaşılması için iletişim önemli bir araçtır (Kathard vd., 2015). Konuşamayan veya sınırlı konuşma becerilerine sahip öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımının azalması ya da etkinliklerin dışında kalması öğrenci açısından önemli bir risk taşımaktadır (Raghavendra vd., 2012). Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinden öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerin yaşlarının büyük olmasından dolayı dil ve iletişim becerilerini öğretmekte sınırlandıkları, öğrencilerin ise sözel yönergeleri almakta ve kendilerini ifade etmekte zorlandıkları görülmektedir. Özel eğitim gereksinimi olan bireyler, sözel ve sözel olmayan iletişimde zorluklar yaşayarak dil gelişiminde gecikmeler, sınırlı kelime dağarcığı ve anlatım güçlükleri gibi problemlerle karşılaşabilmektedirler (Owens, 2014). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin kendilerini ifade etmekse zorlanmalarından kaynaklı olarak problem davranışlar geliştirdikleri belirtilmektedir. Bu bulguları destekler nitelikte olarak, yetersizlikten etkilenen öğrenciler, dil ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle öfke nöbetleri, saldırganlık, kendini geri çekme ve sosyal etkileşimde zorluk gibi problem davranışlar sergileyebilmektedir (Güngör ve Akçamete, 2019; Yılmaz ve Kargın, 2021).

Konuşması sınırlı olan veya hiç olmayan birçok öğrenci için; gün boyu, farklı kişilerle farklı ortamlarda kullanılabileceği bir iletişim aracı sağlamak kritik bir öneme sahiptir (Chung ve Douglas, 2014). Bu bağlamda yaşamın her alanına anlamlı katılımı sağlayacak şekilde tasarlanmış farklı iletişim modları olan alternatif ve destekleyici iletişim (ADİ) sistemleri en önemli desteklerden bir tanesidir (Beukelman ve Mirenda, 2013). Araştırmada dil ve iletişim problemi olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurabilmek için basit yönergeler, görseller, jest, mimik ve vücut hareketlerini kullanarak iletişim kurmaya çalıştıkları, bu yöntemlerle iletişim kuramadıklarında ise fiziksel yardım aracılığı ile öğrencileri yönlendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerinden benzer olarak jest, mimik, vücut hareketleri, ses çıkarma, yazma ve görselleri kullanarak öğretmenlere istek ve ihtiyaçlarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında sözel iletişimi kuramayan öğrenci ve öğretmenler için ADİS kullanımının gerekliliği ve önemi daha da net bir şekilde anlaşılmaktadır. Dil ve iletişim problemi olan öğrencilerle çalışan öğretmenler, ADİ yöntemleri, görsel destekler ve jest-mimik gibi çoklu duyuşal yaklaşımlar kullanarak iletişimi kolaylaştırmaktadır (Çakır ve Korkmaz, 2020; Karal ve Çiftçi, 2018).

Öğretmenler öğrencilerin iletişim becerilerini öğrenmelerini olumsuz etkileyen ön önemli faktörlerin otizm, zihinsel yetersizlik gibi öğrencilerin yetersizlik türlerinin ve bu yetersizlikten etkilenme düzeylerinin olduğunu ifade etmektedir. Çocukların dil ve iletişim becerilerini öğrenmelerini olumsuz etkileyen yetersizlikler arasında işitme kaybı, zihinsel yetersizlik, otizm ve özgül dil bozukluğu gibi nörogelişimsel ve duyuşsal yetersizlikler yer almakta olup, bu durumlar dil edinimi, sözel ifade ve sosyal iletişim becerilerini sınırlandırabilmektedir (Özçelik, 2020; Yıldız ve Demir, 2019). Ayrıca ağır düzeyde yetersizlikleri olan çocuklar, bilişsel ve motor becerilerdeki sınırlılıkların yanı sıra sosyal etkileşimdeki zorluklar nedeniyle dil ve iletişim becerilerini öğrenmede önemli güçlükler yaşayabilmektedir (Topbaş ve Yavaş, 2020; Erdoğan, 2018).

Dil ve iletişim problemleri yaşayan özel gereksinimli çocuklar için kullanılan başlıca müdahale yöntemleri arasında alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri (AAC), yapılandırılmış öğretim yaklaşımları ve etkileşim temelli dil terapileri bulunmaktadır (Ronski ve Sevcik, 2018). AAC, konuşma üretmekte zorlanan çocukların iletişim kurmasını sağlamak için semboller, jestler ve elektronik cihazlar gibi farklı araçlardan yararlanan bir sistemdir (Light vd., 2019). Diğer bir yaygın müdahale yöntemi ise uygulamalı davranış analizi (ABA) temelli dil terapileridir. ABA, dil becerilerini geliştirmek için pekiştirme yöntemlerine dayalı bir sistem sunar ve çocukların istenilen iletişim davranışlarını kazanmalarına yardımcı olur. Çalışmalar, ABA temelli dil müdahalelerinin özellikle OSB'li çocuklarda işlevsel iletişim becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir (Schreibman vd., 2015). Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin müdahale yöntem ve programlarını bilmedikleri, öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmek için taklit çalışmaları, nefes egzersizleri, nesne resim etkinlikleri, alıcı ve ifade edici dil etkinliklerine yer verdikleri belirlenmiştir. İfade edilen bu etkinliklere de bir program doğrultusunda sistematik olarak yer vermedikleri belirlenmiştir. Bu durumu destekler nitelikte olarak öğretmenler dil ve iletişim becerilerinin öğretimine yönelik olarak yeterli eğitim almadıklarını ve buna yönelik olarak eğitime gereksinimleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ADİS kullanımının etkiyen faktörlerin ortam ve materyal kaynaklı, öğrenci kaynaklı, öğretmen ve aile kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Literatür incelendiğinde öğretmen, aile, toplum ve ekonomik durumların bu süreci etkileyebileceği görülmektedir. Öğretmenler ve konuşma-dil patologlarının ADİ konusundaki bilgi ve becerileri, sistemin sınıf ortamında ne kadar etkili kullanılacağını belirler. Yetersiz bilgi, uygulamada engellere yol açabilir (Quinn vd., 2023). Aile üyeleri ve arkadaşların desteği, bireyin ADİ sistemini kullanma isteğini artırabilir. Destekleyici bir sosyal çevre, kullanımın sürekliliğini sağlar (Lund ve Light, 2007). Toplumun ADİ'ye bakışı ve ekonomik kaynaklara erişim, sistemlerin temin edilmesi ve kabul edilmesinde rol oynar. Özellikle düşük gelirli bölgelerde, bu tür sistemlere erişim kısıtlı olabilir (Muttiah vd., 2016).

İletişim ve sosyal etkileşim becerileri, bireylerin duygularını ifade etme, başkalarıyla etkileşim kurma ve sosyal kurallara uyma yetilerini kapsar. Bu becerilerin geliştirilmesi, bireylerin toplumsal ortamlarda daha rahat ve etkin bir şekilde yer almalarına yardımcı olur. Etkileşim, sosyal becerilerin ve diğer gelişim alanlarının temelini oluşturur. Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler, yetersizliklerinin türü ve derecesine bağlı olarak bu becerileri sınırlı düzeyde kazanabilirler. Bu nedenle, öğretmenlerin ve bakım verenlerin etkileşim davranışları, bu öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynar (Baltacı Ekşi, 2020). Öğretmenlerden bu durumun farkında olarak, öğrencilerinin topluma uyumu için öğrencilerine işaret ve sözel dilin, sosyal becerilerin, olumlu davranışların kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerle iletişim kurmak için teknoloji destekli araç kullanmanın da gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Alternatif ve destekleyici iletişim (ADİ) sistemleri, öğrenciler için başkalarıyla etkileşim kurma aracı olmasının yanı sıra eğitime katılma ve okul içinde ve dışında anlamlı bir şekilde iletişim kurma fırsatı sağlayabilir (Chung ve Stoner, 2016). Araştırmaya katılan öğretmenler ADİS kullanımının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesi, topluma katılımını desteklemesi, öğrenmelerini kolaylaştırması, problem davranışlarını azaltması ve kendine güvenini arttırmasından dolayı avantaj sağlayacağı görüşünü belirtmiştir. Alternatif Destekleyici İletişim (ADİ) sistemleri, özellikle konuşma veya yazılı dil kullanamayan bireyler için önemli iletişim araçlarıdır. Bu sistemlerin kullanımı, bireylerin sosyal etkileşimlerini artırırken aynı zamanda eğitim ve iş yaşamında daha aktif olmalarına da olanak tanımaktadır (Beukelman ve Mirenda., 2013). Bu sistemlerin etkin kullanımı, bireylerin bağımsızlık seviyelerini artırarak yaşam kalitelerini iyileştirmektedir (Light vd., 2019). Beukelman ve Mirenda (2013), ADİ kullanımının bireylerin sosyal katılımını artırdığını ve psikolojik iyi oluşlarını desteklediğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Light ve arkadaşları (2019), teknoloji tabanlı ADİ araçlarının bireylerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağladığını belirtmektedir. Araştırmaya katılan çok az sayıda öğretmen ise ADİS kullanımının öğrencilerin sözel dili reddedebileceği ve etiketlenmesine neden olabileceğini ifade etmiştir. ADİS kullanımına yönelik bilgi ve eğitim eksikliğidir. Özel eğitim öğretmenlerinin ADİSe ilişkin bilgi ve deneyimlerinin sınırlı olması, bu sistemlerin etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyebilir (Adıgüzel ve Rakap, 2020). Öğretmenlerin ve diğer paydaşların olumsuz tutumları da ADİS'in benimsenmesini ve etkin kullanımını zorlaştırabilir (Miller ve Kremkow, 2020). ADİS kullanımının bireylerin doğal konuşma gelişimini olumsuz etkileyebileceği yönünde endişeler bulunmaktadır. Bazı araştırmalar, ADİS'in yanlış veya aşırı kullanımının, bireylerin sözel iletişim becerilerinin gelişimini engelleyebileceğini öne sürmektedir (Odluyurt, Tutuk ve Çavuşoğlu, 2017).

Öğretmenler ADİS'in etkili ve verimli kullanılabilmesi için öğrenci ve öğretmenlerin ADİSe yönelik eğitilmesi, öğrencilere bu sistemlerin rutin olarak kullanandırılması, destek araçların arttırılması ve bu süreçle ilgili olarak ailelerin eğitilmesi

gerektiğini ifade etmişlerdir. ADİS'in başarılı bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin ve uygulayıcıların bu sistemler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Servi ve Baştuğ'un (2021) çalışmasında, ADİS'e yönelik tutumların olumlu yönde geliştirilmesinin, sistemin etkinliğini artırdığı vurgulanmıştır. Mobil teknolojilerdeki ilerlemeler, yüksek teknoloji ADİS sistemlerinin kullanımını kolaylaştırmıştır. Bu nedenle, uygulayıcıların güncel teknolojik gelişmeleri takip etmeleri ve bunları eğitim süreçlerine entegre etmeleri önemlidir (Polat, 2018). Bireyin yakın çevresi ve ailesinin de ADİS konusunda bilinçlendirilmesi, sistemin günlük yaşamda daha etkili kullanılmasına katkı sağlar (İnce vd., 2023).

Araştırma sonuçları, özel eğitim öğretmenlerinin alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine (ADİS) yönelik genel olarak olumlu tutumlara sahip olduklarını ve bu sistemlerin öğrencilerin iletişim, sosyal katılım ve öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin ADİS'e ilişkin bilgi ve uygulama yeterliklerinin sınırlı olduğu, bu nedenle daha kapsamlı ve uygulama ağırlıklı eğitimlere ihtiyaç duydukları görülmektedir. Nitel bulgular, iletişim güçlüğü yaşayan öğrenciler için ADİS'in etkili bir destek aracı olduğunu ve problem davranışların azaltılmasında önemli bir rol oynayabileceğini ortaya koymuştur. ADİS'in başarılı biçimde uygulanabilmesi için öğretmen, aile ve diğer paydaşların iş birliği içinde çalışması ve gerekli teknolojik ile materyal desteklerin sağlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda, ADİS'e yönelik farkındalığın artırılması ve sistematik uygulamaların yaygınlaştırılması, özel gereksinimli bireylerin eğitim ve toplumsal yaşama daha etkin katılımlarını destekleyecektir.

Araştırmadaki bulgular ve literatür doğrultusunda, özel eğitim öğretmenlerinin ADİS'e ilişkin bilgi, beceri ve kullanımalarının desteklenerek mesleki yeterliliklerinin artırılması söylenebilir. Konuya ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerinin eğitimlerinde kullandıkları alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin belirlenmesi ve bu araçların etkililiğinin incelenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerini tanıma ve kullanma noktasında özel eğitim öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilebilir. Üniversitelerin ilgili bölümlerinde ADİS'e ilişkin dersler eklenerek öğretmen adaylarının bilgileri ve kullanma becerileri artırılabilir.

TEŞEKKÜR VE AÇIKLAMALAR

Çalışmamıza katkı sağlayan tüm öğretmenlere teşekkür ederiz.

ÇIKAR ÇATIŞMASI

Makalenin yazarları arasında, çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

YAZAR KATKISI

Çalışma Dizaynı: HM(%50), SK(%50)

Veri Toplama: HM(%50), SK(%50)

İstatistiksel Analiz: HM(%50), SK(%50)

Makalenin Hazırlanması: HM(%50), SK(%50)

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A., & Rakap, S. (2020). Özel eğitim öğretmenlerinin alternatif destekleyici iletişim sistemlerine (ADİS) ilişkin görüş ve önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 735-756. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3319000>
- Aldabas, R. (2021). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: Special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1010-1026. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597185>
- Alptekin, S. (2012). Sosyal becerilerin zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretimi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 31(1). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20248/214825>
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (n.d.). Definition of communication and appropriate targets. Retrieved December 10, 2023, from <https://www.asha.org/njc/definition-of-communication-and-appropriate-targets/>
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada iş birliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 163, 110-125. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/797>
- Bektaş, E., & Görgü, E. (2025). Türkçe alternatif ve destekleyici iletişim sisteminin engelli bireylerin dil gelişimi üzerindeki etkisi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 55-65. <https://izlik.org/IA34NJ86ES>
- Beukelman, D., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication impairments* (4th ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Borg, E., ve Rönnberg, J. (2001). A review and evaluation of research on the deaf-blind from perceptual, communicative, social, and rehabilitative perspectives. *Scandinavian Audiology*, 30(2), 67-77. <https://doi.org/10.1080/010503901300112176>
- Chung, Y. C., & Douglas, K. H. (2014). Communicative competence inventory: A team approach to AAC use. *TEACHING Exceptional Children*, 47, 56-68.
- Chung, Y. C., & Stoner, J. B. (2016). A meta-synthesis of team members' voices: What we need and what we do to support students who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(3), 175-186.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğitim Kitap.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Çakır, A., & Korkmaz, Ö. (2020). Özel gereksinimli bireylerde alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 29-47. <https://doi.org/xxxx>
- Da Fonte, M. A., Boesch, M. C., DeLuca, E. R., Papp, S. K., Mohler, A. E., Holmes, E. E., & Urbano, R. (2022). Current preparation status in AAC: Perspectives of special education teachers in the United States. *Augmentative and Alternative Communication*, 38(1), 29-40. <https://doi.org/10.1080/07434618.2022.2046851>
- Davis, T. N., Barnard-Brak, L., Dacus, S., & Pond, A. (2010). Aided AAC systems among individuals with hearing loss and disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(3), 241-256.
- Dinsever Eliküçük, C. & Özyurt, G. (2018). Augmentative and alternative communication and speech prosody in turkish-speaking children with developmental language disorders: a randomized controlled study of awareness and developmental language interventions. *Psychiatry and Behavioral Sciences* 2018;8(3):95-104. <https://doi.org/10.5455/PBS.20180502122355>
- Elsahar, Y., Hu, S., Bouazza-Marouf, K., Kerr, D., & Mansor, A. (2019). Augmentative and alternative communication (AAC) advances: A review of configurations for individuals with a speech disability. *Sensors*, 19(8), Article 1911. <https://doi.org/10.3390/s19081911>
- Erdoğan, N. (2018). *Özel gereksinimli çocuklarda dil ve iletişim becerileri: Kuram ve uygulamalar*. Eğitim Yayınevi.
- Genç Tosun, D., & Kurt, O. (2017). Otizmli bireylerin kullandığı Yeni Nesil Konuşma Üreten Cihazlara İlişkin Araştırmaların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 125-147. <https://doi.org/10.21565/oezegtimgdergisi.277442>

- Genc-Tosun, D., Kurt, O., Cevher, Z. et al. Teaching Children with Autism Spectrum Disorder to Answer Questions Using an iPad-Based Speech-Generating Device. *J Autism Dev Disord* 53, 3724-3739 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05683-z>
- Gökdağ, H. (2021). *Zihin engelli çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesinde tablet tabanlı konuşma üreten mobil uygulamaların etkililiğinin incelenmesi*. (Tez No: 664286) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör, F., & Akçamete, G. (2019). Özel gereksinimli öğrencilerde problem davranışlar ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 29-45. <https://doi.org/10.1501/eb2019>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Ince, M., Kılıç, Y., & Şafak, P. (2023). Özeleğitim öğretmenlerinin alternatif destekleyici iletişim sistemlerine (ADİS) ilişkin görüş ve önerileri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 654-673. <https://doi.org/10.33400/kuje.1340217>
- Ince, M., & Özmen, E. (2024). Gelişimsel Gerilik ve Risk Altındaki Çocukların Dil Becerilerini Desteklemede Yaşanan Zorluklar: Okul Öncesi Öğretmen Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 3148-3169. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1495486>
- Karamıklı, A. T. (2024). *Otizm spektrum bozukluğu olan gençlere çok basamaklı talep etme becerisinin öğretiminde konuşma üreten cihaz ve sistematik öğretimin etkisi*. (Tez No: 902853) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karal, M. A., & Çiftçi, M. (2018). Görsel desteklerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların iletişim becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 18(4), 873-892. <https://doi.org/xxxx>
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kathard, H., Pillay, D., ve Pillay, M. (2015). A study of teacher-learner interactions: A continuum between monologic and dialogic interactions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 46(3), 222-241. https://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-14-0022
- Küçük, Y., & Görgü, E. (2024). 'Benim de Sesim Var' programının otizmlili çocukların dil gelişimi ve anne babaların yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 28-51. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202481466>
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1-18. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>
- Light, J., McNaughton, D., Beukelman, D., & Fager, S. (2019). Challenges and opportunities in augmentative and alternative communication: Research and technology development to enhance communication and participation for individuals with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1556732>
- Lund, S. K., & Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III – contributing factors. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/07434610600924499>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, S. E., & Kremkow, J. (2020). Investigating the advantages and disadvantages of augmentative and alternative communication (AAC) use in individuals with autism spectrum disorder (ASD). *Elmhurst College Research and Performance Showcase*. <https://www.elmhurst.edu/wp-content/uploads/2020/05/elmhurst-college-research-performance-showcase-2020-miller-autism.pdf>
- Muttiah, N., McNaughton, D., & Drager, K. D. R. (2016). Providing augmentative and alternative communication services to children with complex communication needs in low- and middle-income countries: A scoping review. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(4), 329-343. <https://doi.org/10.3109/175495072015.1126640>
- Odluyurt, S., Değirmenci, H. D., Adalıoğlu, I., & Kapan, A. (2016). The Use Of Video Modeling With The Picture Exchange Communication System To Increase Independent Communicative Initiations In Preschoolers With Autism. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 316-342. <https://doi.org/10.20489/intjecs.68271>
- Odluyurt, S., Tutuk, H. C., & Çavuşoğlu, T. (2017). Otizmlili çocuklar ve alternatif destekleyici iletişim sistemleri. *İlköğretim Online*, 16(2), 730-744. <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/download/730/702/1394>
- Ogletree, B. T., ve Pierce, H. K. (2010). AAC for individuals with severe intellectual disabilities: Ideas for nonsymbolic communicators. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(3), 273-287. <https://doi.org/10.1007/s10882-009-9177-1>
- Owens, R. E. (2014). *Language development: An introduction* (6th ed.). Pearson.
- Özçelik, N. (2020). *Dil ve konuşma bozuklukları: Nedenleri ve müdahale yöntemleri*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Paul, R., Norbury, C. F., & Gosse, C. (2017). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating* (5th ed.). Elsevier.

- Polat, H. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı bireylerin iletişim gereksinimlerine yönelik, bir ileri teknoloji alternatif destekleyici iletişim sisteminin tasarlanması, geliştirilmesinin ve değerlendirilmesinin araştırılması*. (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Polat, H., Delialioğlu, O. (2023). Design specifications of augmentative and alternative communication apps for individuals with autism spectrum disorder. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 6(1), 19-36. <https://doi.org/10.46328/ijte.396>
- Quinn, E. D., Kurin, K., Atkins, K. L., & Cook, A. (2023). Exploring Classroom Factors and Augmentative and Alternative Communication Use in Early Childhood Classrooms: A Qualitative Study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 32(1), 1-15. https://doi.org/10.1044/2023_AJSLP-23-00041
- Radici, E., Heboyan, V., Mantovani, F., ve De Leo, G. (2019). İtalyan ilkokullarında öğretmenlerin AAC kullanan çocuklara yönelik tutumları. *Uluslararası Engellilik, Gelişim ve Eğitim Dergisi*, 66(3), 284-297. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1495321>
- Rautakoski, P., af Ursin, P., Carter, A. S., Kaljonen, A., Nylund, A., & Pihlaja, P. (2021). Communication skills predict social-emotional competencies. *Journal of Communication Disorders*, 93, Article 106138. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2021.106138>
- Raghavendra, P., Olsson, C., Sampson, J., Mcinerney, R., & Connell, T. (2012). School Participation and Social Networks of Children with Complex Communication Needs, Physical Disabilities, and Typically Developing Peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(1), 33-43. <https://doi.org/10.3109/07434618.2011.653604>
- Romski, M. A., & Sevcik, R. A. (2018). Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. *Infants & Young Children*, 31(2), 90-100. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000112>
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Servi, C., & Baştuğ, Y. E. (2021). Alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2531-2558. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1003261>
- Singh, S. J., Diong, Z. Z., & Kamal, R. M. (2020). Malaysian teachers' experience using augmentative and alternative communication with students. *Augmentative and Alternative Communication*, 36(2), 107-117. <https://doi.org/10.1080/07434618.2020.1785547>
- Sparks, K., Akers, J., & Liu, R. (2026). Telehealth delivered social communication skills interventions among individuals with intellectual and developmental disabilities: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-026-00553-1>
- Swett, N. V. (2019). *The readiness of special educators to teach using augmentative and alternative communication (AAC)*. [Unpublished doctoral dissertation]. San Diego State University
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şen, İ. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere talep etme becerisinin öğretiminde akıllı uygulamaların etkililiği*. (Tez No: 563104) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şen, K. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine ilişkin görüşleri*. (Tez No: 811819) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şilbir, L. (2017). *Grafik semboller temel alan teknoloji destekli öğrenme ortamlarının işitme engelli öğrencilerin okuryazarlık ve iletişim becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Tez No: 472000) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Topbaş, S., & Yavaş, M. (2020). *Dil ve konuşma gelişimi: Kuramdan uygulamaya*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tuna, N. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışan öğretmenlerin arttırıcı ve alternatif iletişim sistemlerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Tez No: 753946) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkbay, T., Karaman, D. ve Çiyiltepe, M. (2005). Otistik bozuklukta resim değiş-tokuşuna dayalı iletişim sisteminin kullanılması: bir olgu sunumu. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*: 12 (1) 2005
- Yaşar, O. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine ilişkin bilgi, deneyim ve tercihlerinin incelenmesi*. (Tez No: 825312) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Demir, T. (2019). Özel gereksinimli çocuklarda dil ve iletişim becerilerinin gelişimi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 45-58.
- Yılmaz, B., & Kargın, T. (2021). Dil ve iletişim becerilerinin yetersizlikten etkilenen öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Dergisi*, 16(2), 120-135. <https://doi.org/10.1007/ted.2021>
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2016). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/ozel_egitim.pdf

EK-1 ADİS Tutum Ölçeği

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Yetersizlik düzeyine bakılmaksızın tüm öğrenciler daha etkili bir şekilde iletişim kurmayı öğrenme potansiyeline sahiptir.	()	()	()	()	()
2. Bazı öğrencilerimin iletişim becerilerini geliştirmek için yapabileceğim pek bir şey yok.	()	()	()	()	()
3. Öğrencilerimden bazıları, etkili iletişim kurmayı nasıl öğrenebilecekleri konusunda bilişsel yeterliğe sahip değil.	()	()	()	()	()
4. Öğrencilerimden bazılarının iletişim kurmaya yönelik herhangi bir motivasyonu veya ilgisi yok.	()	()	()	()	()
5. Bir öğrenci etkili iletişim kurmada ilerleme kaydettiğinde, bunun benim ekstra çaba göstermemden kaynaklandığını düşünürüm	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerimin iletişim becerilerinin gelişmesi, genellikle daha etkili öğretim yaklaşımları bulmamdan kaynaklanır.	()	()	()	()	()
7. Öğrencilerime nasıl daha etkili iletişim kurabileceklerini öğretmeye yönelik becerilerimin olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
8. Bir özel eğitim öğretmeni olarak sorumluluğumun bir kısmının öğrencilerimin iletişim becerilerini geliştirmek için çalışmak olduğunu	()	()	()	()	()
9. Ağır yetersizliği bulunan öğrencilerin eğitiminde, aileleriyle ve toplumla iletişime geçebilecekleri, toplumsal olarak da kabul gören iletişim yollarının kullanılması en önemli önceliklerden biri olmalıdır.	()	()	()	()	()
10. İletişim becerileri üzerine çalışmak, ağır yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminin kritik bir parçasıdır.	()	()	()	()	()
11. Ağır düzeyde yetersizliği bulunan öğrencilere daha etkili kullanabilecekleri iletişim yolları sağlamanın esas olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
12. Bir öğretmen, idarenin desteği olmadan sınıfta destekleyici iletişim tekniklerini kullanmada başarısız olur	()	()	()	()	()
13. Bir öğretmen, iyi bir dil ve konuşma terapistinin desteği olmadan sınıfta destekleyici iletişim tekniklerini kullanmada başarısız olur.	()	()	()	()	()

14. Eğer öğretmenin yeterli motivasyonu varsa, idarenin desteği olmasa bile destekleyici iletişim tekniklerini kullanmayı dener.	()	()	()	()	()
15. Zaman yetersizliği, öğretmenlerin sınıfta destekleyici iletişim tekniklerini kullanmamalarının önemli bir sebebidir.	()	()	()	()	()
16. Eğer öğretmenin yeterli motivasyonu varsa, eğitimi (kurs, sertifikalı programı, çalıştay vb.) olmasa bile sınıfta destekleyici iletişim tekniklerini kullanmayı dener.	()	()	()	()	()
17. Eğer öğretmenin yeterli motivasyonu varsa, ebeveynlerin desteği olmasa bile sınıfta artırıcı iletişim tekniklerini kullanmaya çalışır.	()	()	()	()	()
18. Destekleyici iletişim teknikleri, ebeveynlerin desteği olmadan sınıfta başarılı olamaz.	()	()	()	()	()
19. İdarenin desteğinin olmaması, öğrencilerime destekleyici iletişim seçeneklerini sunmamı ve bu seçenekleri kullanmamı engeller.	()	()	()	()	()
20. Ebeveynlerin desteğinin olmaması, öğrencilerime destekleyici iletişim seçeneklerini sunmamı ve bu seçenekleri kullanmamı engeller.	()	()	()	()	()

EK-2**Görüşme Formu**

Kişisel Bilgiler	
Yaş	
Cinsiyet	() Kadın () Erkek
Eğitim durumu	() Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
Mezun olduğunuz programlar	Lisans: Bölüm/ABD:..... Yüksek Lisans: Bölüm/ABD:..... Doktora: Bölüm/ABD:.....
Mesleki kıdeminiz	() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
Çalıştığınız kurum	() Özel Eğitim Anaokulu () Özel Eğitim I. Kademe () Özel Eğitim II. Kademe () Özel Eğitim II. Kademe () Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi () Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi () Özel Eğitim Sınıfı () Diğer:.....
Çalıştığınız öğrenci sayısı	
Yetersizlik tür ve düzeyleri	
Sınıfınızda dil ve iletişim problemi olan öğrenci var mı?	() Evet () Hayır Evet ise ne tür problemi bulunmaktadır?.....
Daha önce ADİS ile ilgili bir eğitim aldınız mı?	() Evet () Hayır Evet ise aldığınız eğitimin ismini belirtir misiniz?.....

Mülakat Soruları

1. **Öğrencilerinizle dil ve iletişim alanınıdaya yaşadığınız başlıca problemler nelerdir?**
2. **Dil ve iletişim problemi olan öğrencilerle hangi yollarla iletişim kurmaktasınız?**
 - a. Öğrenciye öğretim esnasında komutları, ne şekilde iletmektesiniz?
 - b. Öğrenci duygu, düşünce ve isteklerini size ne şekilde iletmektedir?
3. **Özel eğitim gerektiren bir öğrenciye iletişim becerilerinin öğretilmesinde;**
 - a. Yetersizlik türünün ne gibi etkileri olabileceğini düşünmektesiniz?
 - b. Yetersizlik düzeyinin ne gibi etkileri olabileceğini düşünmektesiniz?
4. **Çalışmış olduğunuz öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için;**
 - a. Ne tür eğitsel müdahalelerde bulunuyorsunuz?
 - b. Hangi etkinliklere yer veriyorsunuz?
 - c. Bu etkinliklere ne sıklıkta yer veriyorsunuz?
5. **Bir öğretmen olarak öğrencilerinizin iletişim becerilerinin geliştirebilmesi için ne tür bilgi ve becerilere sahip olmanız gerekmektedir?**
6. **Öğretmenin öğrencileriyle çalışırken destekleyici iletişim tekniklerinin kullanmasını etkileyen faktörler neler olabilir?**
7. **Bir öğretmenin destekleyici iletişim tekniklerini kullanmasında ebeveynlerin katılımı ve katkıları hakkında neler söyleyebilirsiniz?**
8. **Ağır yetersizlikten etkilenmiş bireylerin topluma kabulünü sağlamak için bu bireylere hangi iletişim becerilerinin kazandırılması gerektiğini düşünüyorsunuz?**
9. **ADİS sistemlerinin kullanımı hakkında neler söyleyebilirsiniz?**
 - a. ADİS kullanımının avantajları neler olabilir?
 - b. ADİS kullanımının dezavantajları neler olabilir?
10. **ADİS'in etkili ve verimli kullanılabilmesi için neler önerirsiniz?**
11. **ADİS ile ilgili en son eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?**



AN INVESTIGATION OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS' ATTITUDES AND VIEWS REGARDING AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION SYSTEMS

ABSTRACT

Communication is defined as the process of transmitting a message from a sender to a receiver via a channel and receiving feedback. Disruptions that may occur in any or several of these processes that enable communication can negatively affect healthy communication. Due to problems in these processes, disadvantaged individuals can experience severe communication difficulties. Augmentative and alternative communication (AAC) systems are used to enable individuals who have impairments in communication skills, or who lack verbal communication or intelligible speech, to establish social interaction with their environment. These systems include various methods and technologies used to overcome individuals' communication deficits. Special education teachers working with students with special needs are expected to be well-equipped regarding AAC and to provide access to AAC for students who need it. In this direction, the aim of this research is to investigate the attitudes and views of special education teachers regarding augmentative and alternative communication systems. This research was conducted in two stages. The descriptive survey method was used in the quantitative dimension of the study, while the interview technique was utilized in the qualitative dimension. The study group of the research consisted of 130 special education teachers. The data were obtained using the "Augmentative and Alternative Communication Systems Attitude Scale" and a semi-structured interview form. The t-Test and ANOVA were used in the analysis of the obtained quantitative data, and descriptive analysis was used for the qualitative data. The research data were analyzed in terms of variables including gender, years of experience, field of graduation, employing institution, and whether or not they had received AAC training. As a result of the research, it was determined that the teachers had highly positive attitudes toward AAC, but they did not possess sufficient knowledge and skills regarding AAC.

Keywords: Special Education Teacher, Communication, Alternative And Augmentative Communication, Communication Aids, Language Development.



ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF VE DESTEKLEYİCİ İLETİŞİM SİSTEMLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZ

İletişim bir iletinin, bir kanal aracılığı ile göndericiden alıcıya iletilmesi ve geri bildirim alınması süreci olarak tanımlanmaktadır. İletişimin gerçekleşmesini sağlayan bu süreçlerin herhangi birinde veya birkaçında yaşanabilecek aksamalar sağlıklı iletişimi olumsuz etkileyebilir. Bu süreçlerdeki problemlerden kaynaklı, dezavantajlı bireyler iletişimde yoğun bir şekilde problemler yaşayabilmektedir. İletişim becerilerinde yetersizliği bulunan; sözel iletişimi veya anlaşılır bir konuşması olmayan bireylerin çevresi ile sosyal etkileşim kurabilmesi için alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri (ADİS) kullanılmaktadır. Bu sistemler bireylerin iletişim yetersizliklerini gidermek amacıyla kullanılan çeşitli yöntem ve teknolojileri içermektedir. Özel gereksinimlere sahip öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin; ADİS hakkında donanımlı olmaları ve ihtiyaç duyan öğrencileri ADİS'e ulaştırması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri hakkındaki tutumlarının ve görüşlerinin incelenmesidir. Bu araştırma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda betimsel tarama, nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 130 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada verileri "Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri Tutum Ölçeği" ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizinde t-Testi ve ANOVA, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın verileri cinsiyet, kıdem, mezun olunan branş, görev yapılan kurum ve ADİS eğitimi alıp almama değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin ADİS'e ilişkin olumlu tutumlarının yüksek olduğu, ancak ADİS'e yönelik olarak yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Özel Eğitim Öğretmeni, İletişim, Alternatif Destekleyici İletişim, İletişim Araçları, Dil Gelişimi.



INTRODUCTION

The American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2023) defines communication as a process in which the exchange of information and ideas is active, encompassing both comprehension and expression. For many people, communication occurs through verbal language. However, communication does not take place solely through the use of verbal language; more is needed. In instances where verbal language is not used or is insufficient, different communication methods can be utilized. Forms of expression may include individualized movements, gestures, objects, vocalizations, verbal expressions, signs, pictures, symbols, printed words, and outputs obtained from augmentative and alternative devices.

Communication, which we constantly use in every area of life, is also crucial for sustaining social life and meeting our daily needs. However, individuals may have varying degrees of visual, hearing, and physical impairments due to various reasons. These impairments can affect the effective use of auditory, tactile, and visual sensory channels, thereby limiting access to information and knowledge acquisition processes (Borg & Rönnerberg, 2001). The interactions of individuals affected by varying degrees of impairments with their environment, and naturally their communication, are negatively impacted. Each individual, whose level of being affected by a disability differs from others, has their own idiosyncratic and unique needs (Davis et al., 2010). Communication holds a highly important place for individuals to participate independently in social life. Because communication deficits can negatively affect a child's education, social relationships, and vocational success (*Ince et al., 2023*). These individuals may encounter various difficulties in initiating and maintaining social interactions, expressing their feelings and thoughts effectively, and actively participating in social life (Owens, 2014; Paul et al., 2017).

The development of social skills and communication skills is of great importance for an independent life and the realization of social roles (Alptekin, 2012). Limited or inadequate communication skills can negatively affect the individual's other developmental domains (*Ince & Özmen, 2024*; Rautakoski et al., 2021). Individuals with inadequate communication skills may experience difficulties in interacting with peers, as well as in developing and maintaining friendships. Social communication skills form the foundation for skills such as turn-taking, joint attention, eye contact, sharing of emotions, and reciprocal conversation. Deficits in these skills can lead to social isolation and problems in peer relationships (Spark et al., 2026). AAC (Augmentative and Alternative Communication Systems) is used to enable individuals who have deficits in communication skills—or who lack verbal communication or intelligible speech—to establish social interaction with their environment. In order to develop and utilize these skills, systematic instruction can be provided using AAC (Avcıoğlu, 2012)

AAC systems are systems that support, develop, and help individuals with complex communication needs to establish communication (Swett, 2019). These systems are defined as the entirety of methods and technologies used to overcome individuals' communication deficits (Elsahar et al., 2019; Light & McNaughton, 2014). AAC is not merely an approach that supports speech, but it also provides individuals with the opportunity to establish effective communication through methods and materials that can substitute for speech. Regardless of the individual's level of impairment, age, educational status, or economic conditions, AAC is an important communication tool that can be used in place of verbal communication (Şafak, 2012). For individuals experiencing communication difficulties, AAC is recognized as an interdisciplinary field of practice utilized by speech-language pathologists, teachers, and other allied health professionals (Ogletree & Pierce, 2010).

Research conducted on AAC reveals that these systems are effective in developing the language and communication skills of individuals with special needs (Gökdağ, 2021; Küçük & Görgülü, 2024; Odluyurt et al., 2016). For instance, in a study conducted by Bektaş and Görgülü (2025), it was determined that the use of AAC made significant contributions to the development of language skills in individuals with moderate and severe intellectual disability. Similarly, Şilbir (2017) stated that AAC applications improved the expressive language skills and vocabulary of individuals with hearing impairment.

In particular, research conducted with individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) demonstrates that the use of AAC is an effective method for developing communication skills (Karamıklı, 2024; Şen, 2019; Türkbay, 2005). In a study conducted by Odluyurt and colleagues (2016), it was revealed that AAC produced positive effects on the skills of initiating and maintaining communication in individuals with ASD. These findings indicate that AAC is an effective intervention tool in increasing communication competencies across different disability groups.

Special education teachers working with students with special education needs are among the most important communication partners for these students. For this reason, special education teachers are expected to possess sufficient knowledge and skills regarding AAC and to support the access of students in need to appropriate communication systems (Singh et al., 2020). However, despite the critical roles of teachers in AAC implementations, it is observed that the space allocated to this topic in special education undergraduate programs in Türkiye is limited. When the programs determined by the Council of Higher Education (YÖK, 2016) are examined, it is noteworthy that courses related to AAC are offered only as elective courses in some universities. This situation may restrict pre-service teachers from gaining sufficient knowledge and experience regarding AAC during their undergraduate education.

Research conducted in *Türkiye* also reveals that although teachers have positive attitudes toward the use of AAC, they do not possess sufficient knowledge and practical experience on this subject (*İnce et al., 2023; Şen, 2023; Tuna, 2022; Yaşar, 2023*). Furthermore, although there is a substantial amount of research in the literature examining the effects of AAC on the language and communication development of individuals with special needs (*Bektaş & Görgülü, 2025; Dinsever Eliküçük & Özyurt, 2018; Genç Tosun & Kurt, 2017; Genç Tosun et al., 2023; Polat & Delialioğlu, 2023*), it is observed that studies examining teachers' attitudes, views, and competencies regarding AAC are limited in number. It draws attention that the vast majority of existing studies are conducted based on limited data sources obtained through interview and survey methods. In this context, the aim of this research is to investigate the attitudes and views of special education teachers regarding augmentative and alternative communication systems. It is anticipated that such a study will both contribute to the relevant literature and provide important data for the improvement of teacher preparation programs.

In line with the aim of this research, answers to the following questions will be sought:

1. Is there a significant difference in special education teachers' attitudes toward AAC systems based on their gender?
2. Is there a significant difference in special education teachers' attitudes toward AAC systems based on their undergraduate degree program?
3. Is there a significant difference in special education teachers' attitudes toward AAC systems based on their years of professional experience?
4. Is there a significant difference in special education teachers' attitudes toward AAC systems based on their employing institution?
5. Is there a significant difference in special education teachers' attitudes toward AAC systems based on whether they have received AAC training?
6. What are the views of special education teachers regarding AAC systems?

METHOD

Research Model

In this study, which investigates the attitudes and views of special education teachers regarding AAC, a two-stage model utilizing both quantitative and qualitative methods together was employed.

Table 1. *Research flow*

Stage I (Quantitative)		Stage II (Qualitative)	Stage III (Data Analysis)
Planning and implementation	Analysis and interpretation of results	Planning and implementation	Analysis and interpretation of results

The descriptive survey model was utilized in the quantitative dimension of the study. The descriptive survey method is a research design that collects data on a large sample and analyzes these data in order to determine the current situation regarding a research topic (Karasar, 2002; Creswell, 2014). In the qualitative dimension, the case study design, one of the qualitative research methods, was included. The case study design is a qualitative research method used to examine a specific phenomenon in depth (Creswell & Poth, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Study Group

The population of the research consists of 385 special education teachers working in the field of special education in the center and central districts of Samsun during the 2024-2025 academic year. In the quantitative phase of the research, the sample was determined using the convenience sampling method. The convenience sampling method is a sampling technique in which the researcher collects data from the nearest, most easily accessible, or volunteer participants (Creswell, 2014). A total of 130 special education teachers, consisting of 84 females and 26 males [sic], participated in the study voluntarily. Of the teachers participating in the research, 10 graduated from the visual impairment teaching program, 22 from the hearing impairment teaching program, 51 from the intellectual disability teaching program, 32 from the special education teaching undergraduate program, and 15 from other teaching undergraduate fields. The teachers' years of professional experience range between 5 and 21 years. Regarding the institutions where the teachers work, 117 are in state special education schools and guidance and research centers, while 13 are in special education rehabilitation centers. While 51 of the participating teachers received training on AAC at the undergraduate or in-service level, 79 teachers had not received training.

In forming the participants for the qualitative dimension of the research, the purposive sampling method was utilized. The purposive sampling method is a type of sampling where individuals or groups most suited to a specific research purpose are consciously selected (Patton, 2015). The criteria were established by the researcher. Interviews were conducted with 9 teachers (7 males and 2 females) selected from among 26 volunteers to participate in the qualitative section of the research. Of the teachers, 7 graduated from the intellectual impairment, 1 from the hearing impairment, and 1 from the visual impairment teaching undergraduate programs. All of the teachers are employed in state special education schools. Their years of professional experience vary between 5 and 21 years.

Data Collection Tools

The first section of the questionnaire includes questions determined by the researcher to access the participants' personal information regarding the variables of gender, field of graduation, years spent in the profession, employing institution, and whether they received augmentative and alternative communication in-service training. The data collection tools are presented in APPENDIX 1 and APPENDIX 2.

Attitude Scale Towards Augmentative and Alternative Communication Systems

In the second section, the "Attitude Scale Towards Augmentative and Alternative Communication (AAC) Systems," adapted to Turkish by Servi and Baştuğ (2021), was administered to determine the teachers' attitudes regarding augmentative and alternative communication systems. The scale consists of 5 factors and 20 items. Factor 1 is named tendency to use AAC, factor 2 is awareness of own competencies, factor 3 is awareness of student competencies, factor 4 is awareness of the importance of AAC, and factor 5 is attitude toward students' competencies. The items are structured as a 5-point Likert scale with options ranging from "strongly disagree -1" to "strongly agree -5." For the Turkish version of the scale, results obtained from exploratory and confirmatory factor analyses indicate that the fit index values are within acceptable ranges [$\chi^2= 423.31$, $sd= 158$, $\chi^2/df= 2.67$, $CFI=.90$, $SRMR=.07$]. It was concluded that the difference between the lower and upper 27% groups of all items in the scale was significant. The scale, which was found to have a Cronbach's alpha reliability coefficient of .72, was determined to be effective, valid, and reliable in measuring teachers' attitudes toward AAC.

Interview Form

After scanning the literature and examining similar studies, a total of 11 questions were prepared, and subsequently, expert opinions were obtained from two faculty members holding doctorate degrees in the field of special education. In line with the feedback received, the questions were reviewed and revised. To assess

their comprehensibility, a pilot application was conducted with a teacher working in the field, and the expressions were revised accordingly.

Data collection

The research data were collected in two stages. Quantitative data were obtained in the first stage, and qualitative data were collected in the second stage. The quantitative data were collected via an online survey created by transferring the AAC Attitude Scale to the Google Forms platform. The prepared survey form was distributed to teachers working in Samsun province via social media and telephone, and participants completed it voluntarily.

Following the completion of the quantitative data collection process, qualitative data were collected in the second stage of the research. In this context, 26 teachers who had indicated their willingness to participate in the second section of the research during the quantitative data collection phase and shared their contact information were contacted via telephone. Face-to-face interviews were conducted with 9 of the teachers who agreed to be interviewed, between January 6 and 26, 2025, using a semi-structured interview form. The interviews, which lasted an average of 18 minutes, were audio-recorded with the participants' permission and subsequently transcribed into written text for analysis. Thus, the quantitative and qualitative data of the research were collected sequentially and in accordance with the planned stages.

Data Analysis

Analysis of Quantitative Data

As a result of the normality of distribution test conducted for the analysis of the research's quantitative data, Kolmogorov-Smirnov (.200) and Shapiro-Wilk (.380) tests were performed, and the distribution was determined to be normal. Since the scale's skewness (.212) and kurtosis (.422) values are within the range of +1 and -1, it can be interpreted as normal (Hair et al., 2013). Based on this, descriptive statistics were used in the data analysis, and to test for significant differences, the t-test was performed for bivariate analyses, and ANOVA was performed for variables with three or more dimensions. For the analysis and interpretation of the data, the five-point scale intervals were determined as equal intervals at a ratio of 0.80 ($5 - 1 = 4 \Rightarrow 4/5 = 0.80$) as follows:

Strongly Agree 4.20 – 5.00

Mostly Agree 3.40 – 4.19

Partially Agree 2.60 – 3.39

Slightly Agree 1.80 – 2.59

Strongly Disagree 1.00 – 1.79

Analysis of Qualitative Data

The interviews conducted with the teachers were numbered from 1 to 9 and coded as G1, G2,... The transcription of the conducted interviews was carried out in a computer environment, and descriptive analysis was performed. The descriptive analysis method is a qualitative research method that organizes data within the framework of meaningful themes by summarizing and interpreting them (Yıldırım & Şimşek, 2021). Based on the transcribed data, themes, sub-themes, and codes were created.

Validity, Reliability, and Ethics

To ensure the validity of qualitative research, expressing the interviews conducted with participants through direct quotations is important for explaining the results. In accordance with this rationale, the views of the teachers participating in the research have been conveyed as direct quotations. To ensure validity and reliability, the triangulation method was used. The triangulation method is a validity and reliability check conducted by using different sources, methods, or observers to increase the accuracy and consistency of the data (Patton, 2015). In this context, the evaluations of two experts working in the Departments of Special Education and Educational Sciences were utilized in the descriptive analysis of the qualitative data.

To increase the reliability of the research, an inter-rater reliability calculation was also performed. For this purpose, the coding results obtained by the researcher and an independent expert were compared, and the numbers of agreement and disagreement were determined. The inter-rater reliability rate was calculated as 92%. In qualitative research, an inter-coder agreement rate of 80% and above indicates that reliability is achieved (Miles & Huberman, 1994). The 92% agreement rate obtained in this direction demonstrates that the research has a high level of reliability.

Ethics Committee Approval Information

In this study, all procedures were conducted in strict accordance with the ethical standards set forth in the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive.”

Name of the Committee Conducting the Ethical Review: Ondokuz Mayıs University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Committee

Date of the Ethical Review Decision: 31.05.2024

Ethical Review Document Issue Number: 2024-508

FINDINGS

Quantitative Research Findings

The levels of special education teachers' attitudes regarding AAC are presented in Table 2..

Table 2. *Teachers' levels regarding AAC*

n	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	SS
130	2.50	4.55	3.64	.34307

In this study, the views of 130 participants regarding the AAC scale were examined. The mean score was $\bar{x} = 3.64$, and it was observed that the scores ranged between 2.50 and 4.55. The standard deviation value was found to be 0.34307. In line with these findings, it was observed that the participants' views regarding AAC were at the "Mostly Agree" level on the 5-point Likert scale.

Findings regarding the gender variable of the pre-service teachers

The results of the t-test analysis conducted to examine whether there is a significant difference in teachers' attitudes toward AAC based on the gender variable are presented in Table 3.

Table 3. *T-test table regarding the gender variable*

Gender	n	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Female	84	3.68	.34571	128	.962	.338
Male	46	3.56	.32777			

When the data in Table 3 are examined, the results of the t-test conducted to determine whether there is a significant difference based on the gender variable indicated no significant difference, as $(t = .962) p > .05$.

Findings regarding the field of graduation variable of the pre-service teachers

The results of the ANOVA conducted to test whether there is a significant difference in teachers' views regarding AAC based on the field of graduation variable are presented in Table 4.

Table 4. ANOVA test results regarding the field of graduation variable

Source	ss	df	ms	F	p
Between groups	.372	4	.093	.784	.538
Within groups	14.811	125	.118		
Total	15.183	129			

According to Table 4, the results of the analysis of variance conducted based on the teachers' field of graduation revealed values of ($F = .784$) and $p > .05$ regarding their attitudes toward AAC. No significant difference was found at the $p > 0.5$ level.

Findings regarding the professional experience variable of the teachers

The results of the ANOVA conducted to test whether there is a significant difference in teachers' views regarding AAC based on the professional experience variable are presented in Table 5.

Table 5. ANOVA test results regarding the professional experience variable

Source	ss	df	ms	F	p
Between groups	1.560	3	.520	4.811	.003
Within groups	13.622	126	.108		
Total	15.183	129			

According to Table 5, the results of the analysis of variance conducted based on the teachers' professional experience revealed a significant difference in their views regarding AAC ($F = 4.811$, $p < .05$). The Tukey test, conducted to determine between which periods the significant difference occurred, is presented in Table 6.

Table 6. Tukey HSD test results regarding the professional experience variable

(I) Professional Experience	(J) Professional Experience	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
0-5 years	6-10 years	.00792	.06994	.999	-.1742	.1900
	11- years	.18133	.08259	.130	-.0337	.3964
	21 years and above	.29706*	.09208	.009	.0573	.5368
6-10 years	0-5 years	-.00792	.06994	.999	-.1900	.1742
	11-20 years	.17341	.08645	.191	-.0517	.3985
	21 years and above	.28914*	.09556	.016	.0403	.5379

11-20 years	0-5 years	-.18133	.08259	.130	-.3964	.0337
	6-10 years	-.17341	.08645	.191	-.3985	.0517
	Professional Experience	.11573	.10517	.690	-.1581	.3895
21 years and above	0-5 years	-.29706*	.09208	.009	-.5368	-.0573
	6-10 years	-.28914*	.09556	.016	-.5379	-.0403
	11-20 years	-.11573	.10517	.690	-.3895	.1581

According to the Tukey test results, in terms of professional experience, a significant difference emerged between teachers with 21 years and above of experience and teachers with 6-10 years of experience, in favor of those with less experience (6-10 years). In other words, teachers who are newer to the profession have higher attitudes toward AAC.

Findings regarding the employing institution variable of the teachers

The results of the ANOVA conducted to test whether there is a significant difference in teachers' views regarding AAC based on the employing institution variable are presented in Table 7.

Table 7. ANOVA test results regarding the employing institution variable

Source	ss	df	ms	F	p
Between groups	.431	2	.215	1.855	.161
Within groups	14.752	127	.116		
Total	15.183	129			

According to Table 7, the results of the analysis of variance conducted based on the teachers' employing institution revealed no significant difference in their views regarding AAC ($F = 1.855, p > .05$). In other words, the difference in employment locations does not create any difference.

Findings regarding the gender variable of the pre-service teachers

The results of the t-test analysis conducted to test whether there is a significant difference in teachers' views regarding AAC based on the variable of whether they received AAC training are presented in Table 8.

Table 8. T-test results regarding the variable of receiving AAC training

	n	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Yes	51	3.67	.39337	128	.962	.338
No	79	3.61	.30669			

When the data in Table 8 are examined, it is observed that there is no significant difference in terms of receiving AAC training ($t = .962, p > .05$).

Findings Regarding Qualitative Data

Problems experienced with students in the area of language and communication

In this section of the study, findings related to special education teachers' views on augmentative and alternative communication systems are presented. The themes and sub-themes regarding the primary problems teachers experience with their students in the area of language and communication are presented in Figure 1.

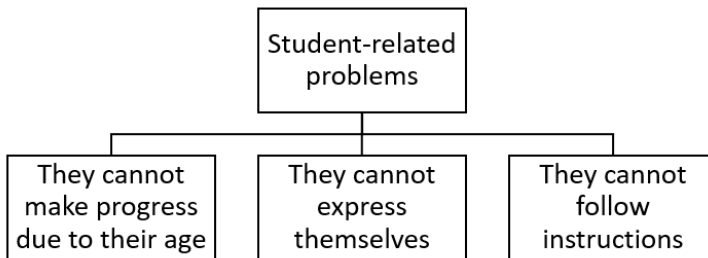


Figure 1

When Figure 1 is examined, it is evident that teachers experience various difficulties with their students in the area of language and communication. It was determined that these difficulties stem from students' challenges in acquiring communication skills due to their advanced age, their struggles to express themselves even at a basic level, and their difficulties in comprehending given instructions. In the first sub-theme, it was observed that teachers reported language and communication problems arising from students' older age. Teachers expressed this situation as follows:

T1 "Our children are older, they are 14–15 years old. I wish we had made more progress if they had been younger. We cannot advance due to age."

T2 "When they have wishes and needs, they cannot express them. And because they cannot express them, they themselves become distressed — they may get irritated and such. We cannot understand them. Our questions go unanswered."

T3 "Because students cannot follow instructions, they become agitated and display problem behaviors."

In-Class Communication Methods with Students with Language and Communication Difficulties

It was determined that teachers primarily communicate with students who have language and communication difficulties through nonverbal communication elements such as gestures, facial expressions, and hand and body movements. Students, on the other hand, were found to prefer using signs and vocalizations together when communicating with their teachers, and to additionally make use of alternative communication tools such as gestures, facial expressions, hand and body movements, written expressions, simple words, and visuals. The themes and sub-themes related to this situation are presented in Figure 2.

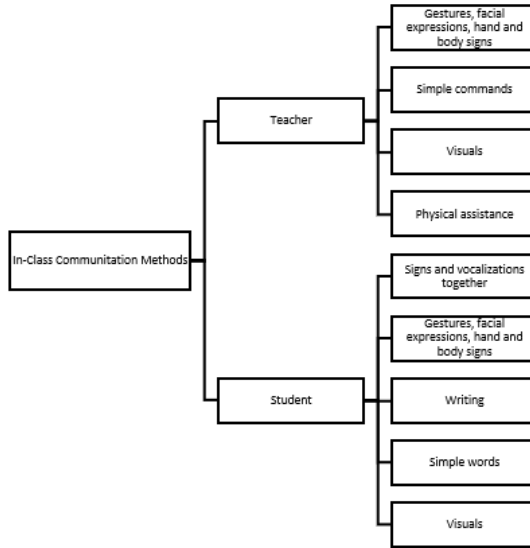


Figure 2

As seen in Figure 2, the communication methods used by teachers with students who have language and communication difficulties in the classroom were organized under two themes: methods used by the teacher and methods used by the students. In the first theme, it was observed that teachers use gestures, facial expressions, hand and body signs, single-word simple commands, visuals such as pictures, and physical guidance when communicating with students. Teachers expressed this situation as follows:

T1: "For communication, let's say we use signs, our hands and arms. Because sign language is more detailed. If they do not understand at all, we take them by the hand and guide them to where we want through physical assistance."

T3: *"We mostly try to communicate through signs and simple instructions. We give sign-based and single-command instructions."*

T2: *"We cannot carry out speech-based activities anyway. We proceed through visuals. At least by working through visuals — activities, on paper or in a way that can be seen — we give instructions and expect them to carry them out. That is, not speech-based, but activities targeting other sensory organs."*

T6: *"We try to communicate verbally. We repeat our instructions more frequently and ensure comprehension by speaking in single words. That is, we give the instruction, provide physical assistance, and try to accomplish what we want."*

In the second theme, it was observed that students communicate with their teachers by using signs and vocalizations together, gestures, facial expressions, hand and body signs, writing, simple words, and visuals such as pictures. Teachers expressed this situation as follows:

T6 *"They use sign language. For example, we had a student named X — let me talk about them. They were a very withdrawn child at first. We gradually opened them up. Before, they could not express themselves in any way. Now, for example, when they want water, they make a sound like 'hüp' and ask for help. They point and ask from us; that is how we meet their need. They show what they want by pointing and use the onomatopoeic sounds they can produce. As I said, if they want water, they say 'hüp',"*

T1 *"When the student with autism is thirsty, they simply make a soft sound like 'uuu.' We understand from that. When they need the toilet, they get up and try to go on their own. We understand from that. Sometimes, very rarely, they indicate with a sign. We understand by observing their gestures, facial expressions, and movements — because we know the child. Even if we did not know them, we still might not understand."*

T8 *"They speak, but the words do not come out properly. They have a pronunciation problem — as if their tongue does not cooperate. Instead of saying 'book (kitap)' clearly, they stutter through it. There are fluency and pronunciation issues. But after spending a lot of time together, your ear becomes familiar with how they say each word, and that is how you understand. However, when something major happens — a problem at home, with a sibling or father — they come and try to explain it at length, and of course, I cannot understand that. In those cases, I tell them: 'Write down whatever you experienced at home in your notebook like a diary.' They write it like a journal entry, and that is how I solve their problems."*

Factors Negatively Affecting Students' Acquisition of Communication Skills

Teachers stated that the type and severity of disability are determining factors in the development of students' language and communication skills. According to teacher accounts, the processes of initiating communication, sustaining it, and receiving feedback are more difficult and time-consuming particularly in students with autism, whereas more rapid progress can be achieved through communication interventions with students who have mild disabilities. Furthermore, it was noted that as the severity of disability increases, difficulties in students' ability to express themselves, comprehend instructions, and establish communication also intensify, consequently giving rise to the need for simpler objectives and more intensive support during the instructional process. The themes and sub-themes related to this situation are presented in Figure 3.

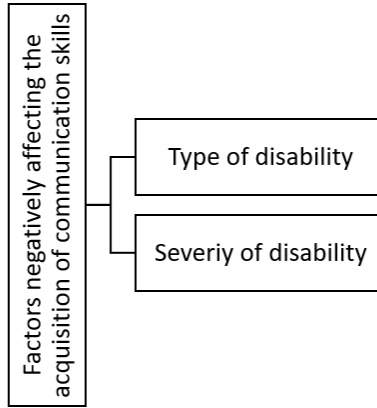


Figure 3

As seen in Figure 3, teachers expressed the negative factors affecting students' acquisition of language and communication skills under two sub-themes: type of disability and severity of disability. Teachers expressed this situation as follows:

T4 "The type of disability has a very significant impact. That is, if the disability involves a child with Down syndrome, language use is already more difficult due to both physical and mental factors, so it differs accordingly. If it is autism, that is also a major barrier. In other words, the type of disability affects the child's communication."

T9 "From what I have observed, if a child has a moderate or severe disability, speech generally begins to decline. In severe cases, it deteriorates further. The child's ability to express themselves becomes increasingly difficult. Children with moderate and severe disabilities cannot express themselves. It has a negative effect. As far as I have observed, there is no positive effect."

Interventions and Activities Used to Develop Students' Communication Skills

The interviews revealed that teachers employ various interventions to support students' language and communication skills, including sound work, imitation skills, instruction-following, object naming, use of materials, and play-based activities; however, some teachers indicated that they do not possess sufficient knowledge in this area. Teachers reported incorporating activities such as individualized instruction, visual supports, object and color work, gamification, peer interaction, and encouraging students to speak. It was also determined that the frequency with which these activities are implemented varies among teachers: some apply them daily or in every lesson, while others incorporate them once a week or at varying intervals depending on individual student needs. The themes and sub-themes related to this situation are presented in Figure 4.

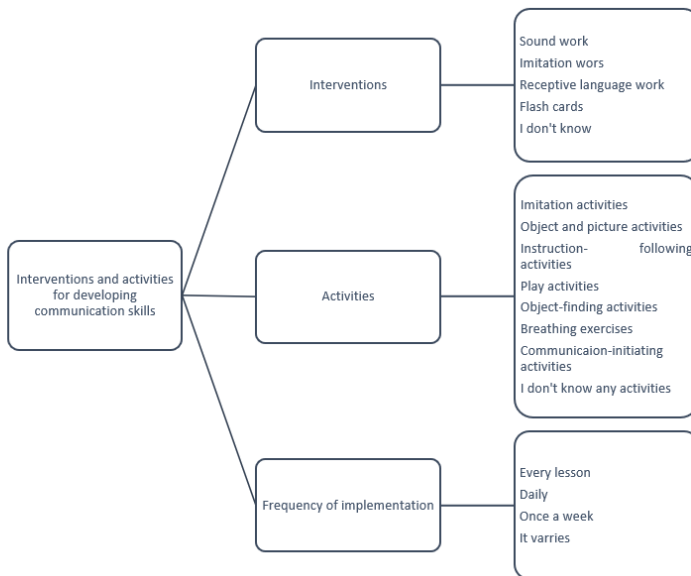


Figure 4

As seen in Figure 4, teachers presented the interventions, activities, and frequency of implementation they use to develop students' language and communication skills under three sub-themes. Teachers expressed this situation as follows:

Interventions:

T2 "I had worked with students with autism before. Let me give an example from that experience; we started with instruction-following and imitation skill-

Is, more precisely. After developing imitation skills, we then worked on instruction-following, and alongside instructions, we practiced instruction-following by incorporating sign skills. We then continued with instruction-following. They were at a severe level. They had no speaking skills, so we proceeded in this way. Afterward, we worked on skills such as pointing to object names and pointing when an object name was stated.”

Activities:

T6 “By thinking about what they like and enjoy, and by gamifying. We try to gamify and incorporate their peers into the communication, as we want to continue our lessons that way. I have seen here that peer education is far more important, and by gamifying and coming down to the child’s level — adjusting tone of voice and so on — I have observed that better progress is achieved..”

Frequency of Implementation:

T7 “In one lesson, I work with a student for at least 5 to 10 minutes. I work with them every lesson. I definitely do. Because I give them the floor in every lesson.”

T8 “I incorporate these activities once a week during the one-hour guidance lesson.”

Table 9. Teachers’ Views on Their Competencies in Teaching Language and Communication Skills

We did not receive sufficient undergraduate-level training in teaching language and communication skills
Teachers should be provided with training in teaching language and communication skills.

Seven of the teachers who participated in the interviews stated that they did not receive sufficient undergraduate-level training in teaching language and communication skills and that training should be provided to teachers on the instruction of these skills. Teachers expressed this situation as follows:

T8 “First of all, I do not think we took any course on this subject during our university education either. Courses were given oriented toward working one-on-one with these children — with children with severe disabilities. So we came out having never learned how to teach group lessons. Of course, one needs to be trained and equipped for this. When we graduated from university, we felt almost as if we had been thrown into a pool. What we encountered when we started working bore no relation whatsoever to the academic training we had received there. The training we received was somewhat oriented toward children with more severe disabilities and toward individual work. But when we arrived here, we started entering classrooms of ten students — ten children, each with different individual characteristics. In that case, how do you teach a group lesson? How do you work with each one separately? We did not know these things. They were quite challenging for us.”

T7 “Well, we took a course at university called language development. But it was a very abstract course, drowning in highly scientific terminology. We learned nothing in theory — we learned everything in the field. I think that if we are taught how we can help children, then we can teach them too. That is, I believe we can be of benefit to children. We need to learn how to teach, how to help a child acquire language skills. I think we need to learn so that we can then teach the child.”

Factors Affecting the Use of Augmentative and Alternative Communication Techniques

Teachers stated that among the factors affecting the use of ADIS, variables such as the appropriateness of the materials used, teacher competencies, the student's developmental level, problem behaviors, and the teacher's lack of knowledge are determining. It was further emphasized that selecting materials that capture the student's interest and ensuring teachers have access to available resources facilitate the instructional process. In addition, all teachers noted that the family's socio-cultural characteristics and parental involvement in particular play a critical role in the ADIS process, and that families therefore need to be trained alongside teachers. The themes and sub-themes related to this situation are presented in Figure 5.

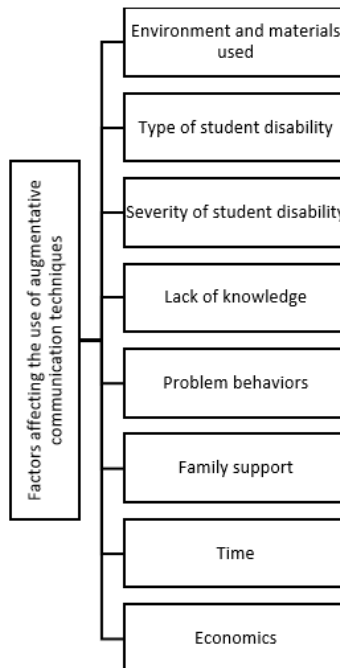


Figure 5

As seen in Figure 5, teachers expressed the factors affecting their use of augmentative communication techniques while working with students under eight themes. Teachers expressed this situation as follows:

T5 “The affecting factors — how shall I put it — since we are not very competent in that area. Teacher competencies have an effect. I do not know sign language very well. I would not be able to have the child use it either. That is a factor stemming from my own inadequacy. It could also be student-related. Since the student does not know it either — sign language, for instance — it could also stem from them not knowing it.”

T6 “The teacher should know what type of materials to use, and easy access to those materials is also important. There should definitely be things the student will enjoy and that will capture their interest.”

In addition, all teachers stated that family involvement is a very important factor in the use of ADIS.

T7 “Family is a very big factor for us. If I am fifty percent, I think the other fifty percent lies with the family. The socio-cultural factors within the family, their perspective on the child, the level of language the family uses. We encounter situations like this: a mother says her child speaks, then the child comes and we see that the child does not speak. But because the mother understands her child’s needs through their movements and so on, she assumes the child is speaking. But the child is not speaking. So the family’s level of awareness is, I believe, something that influences all stages of my teaching.”

Communication Skills to Be Acquired for the Social Inclusion of Individuals Affected by Severe Disabilities

The majority of teachers indicated that teaching sign language at least at a basic level is necessary for students to be able to meet their fundamental needs; however, some teachers expressed that the priority should be the development of verbal language and instruction-following skills. Teachers who emphasized social skills instruction drew attention to the importance of teaching greetings, etiquette, and appropriate behaviors, as well as students’ participation in various social environments. Furthermore, nearly all teachers emphasized that problem behaviors should be addressed as a priority, while some noted that technology-based tools and alternative communication methods could also be employed to support communication. The themes and sub-themes related to this situation are presented in Figure 6.

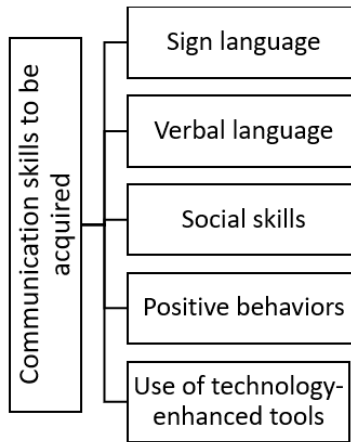


Figure 6

As seen in Figure 6, teachers expressed their responses to questions regarding which communication skills should be acquired by individuals affected by severe disabilities in order to facilitate their social inclusion, under five themes. Teachers expressed this situation as follows:

Regarding the necessity of teaching sign language:

T4 “In my opinion, sign language is certainly the priority — it is possible. Mostly because it is very understandable. The child can meet their needs without producing words.”

Regarding the teaching of verbal language:

T2 “First of all, in my opinion, instruction-following — at least understanding things said at a basic level. These can be worked on.”

Regarding social skills instruction:

T3, “Participating in some activities and events outside of school as much as possible, not just within it. Rather than sign language, it would be better for them to socialize behaviorally — being introduced to different people, different activities, and crowded environments outside.”

Nearly all teachers noted that children at this level exhibit a great many problem behaviors and that these must be addressed first. T1 stated: “Children at the severe level first need to acquire behavioral training,” while T5 expressed: “*The priority is that behavioral problems need to be resolved. Physical ones too, if there are any. Once behavioral problems are resolved, they can already enter any kind of social environment.*”

Regarding the use of technology-supported tools:

T9: “There were examples of someone who could not move at all expressing themselves on a computer — communicating through the computer and so on. Of course, the more people are able to express themselves, the more at ease they will feel. New things develop it, but these are also costly.”

T8: “Even if we teach sign language to a child who cannot speak, they will not find a counterpart who knows it. If we teach them to read and write — and now technology has advanced — with a notebook or a phone, they can very comfortably express whatever they want. When they are literate, they can express themselves very easily.”

Teachers’ Views on the Use of AAC

Teachers stated that the use of AAC facilitates self-expression by supporting the communication skills of students with particularly severe disabilities, accelerates learning, and contributes to a reduction in problem behaviors, thereby supporting students’ more rapid participation in social life. It was further expressed that AAC strengthens communication among teachers, students, and families, supports academic progress, and has positive reflections on the in-class instructional process. However, some teachers also reported the view that the use of AAC may reduce students’ motivation to use verbal language, may lead to the development of dependence on visual materials, and may create limitations in communicating with individuals who do not know sign language. The themes and sub-themes related to this situation are presented in Figure 7.

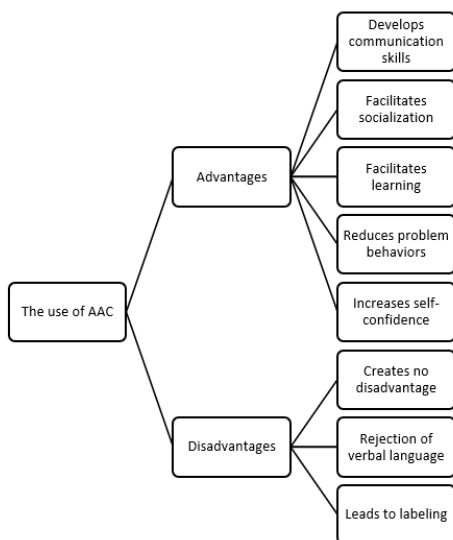


Figure 7

As seen in Figure 7, the use of AAC was addressed under two themes. Teachers expressed this situation as follows:

Regarding the advantages of AAC use:

T1 “There are certainly advantages. It is the area we struggle with the most with children with severe disabilities. I could not answer just now, but we can also benefit from visual materials. Not just sign language. That is why AAC is very important. It provides advantages for both teachers and parents. Teachers can develop our communication for children at the severe level. They can take out their cards from their pocket and say ‘I want this, like this.’”

Regarding the disadvantages of AAC use:

T4 “It could be like this: children become labeled. It may constitute an additional barrier for them. They may reject verbal language, and when they encounter an individual who does not understand sign language, they cannot communicate with that person. They can only communicate with those who use sign language. So it is a limiting factor.”

Recommendations for the Effective and Efficient Use of AAC

Teachers emphasized the importance of students using the system routinely in their daily lives for AAC to be used effectively. It was also stated that both students and teachers need to receive training in this area, and that in-service training opportunities for teachers should be increased for AAC to be implemented effectively. Furthermore, teachers expressed that visual support tools should be developed and that family training should be expanded so that families are more actively involved in the process. The themes and sub-emphasizes related to this situation are presented in Figure 8.

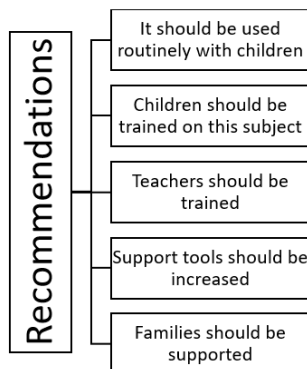


Figure 8.

As seen in Figure 8, it was determined that teachers responded under five themes regarding the effective and efficient use of AAC.

Teachers expressed this situation as follows:

T1; “In order to be used effectively and efficiently, it can be used at every moment of daily life. I think it needs to be used routinely for one to get accustomed to it.”

T3; “The student also needs to be raised in this way. They need to receive certain training. It will not happen through the effort of a single teacher alone.”

T5; “More visually supported tools in the direction of sign language could be increased. Their training could be expanded.”

T8; “I would recommend providing a bit more support to families and increasing family training. Of course, teachers’ training also needs to be increased. In the education we received at university, we did not receive any training oriented toward this. We were always trained on why this problem arises. But what can be done about these problems? How can one work on them? These were not taught. We are trying to experience these through practice.”

DISCUSSION, CONCLUSION, AND RECOMMENDATIONS

Conclusions, Discussion, and Recommendations Regarding Quantitative Data

In this study, the attitudes and views of special education teachers toward augmentative and alternative communication (AAC) systems were examined. Within the quantitative component of the study, teachers’ attitudes were evaluated with respect to the variables of gender, professional seniority, institution type, and whether or not they had received AAC training.

When the findings are examined, considering the scores teachers obtained from the AAC attitude scale, it can be stated that special education teachers are willing and motivated regarding AAC. Studies supporting this finding exist in the literature (2023; Şen, 2023; Tuna, 2022; Yaşar, 2023). İnce et al. (2023) similarly indicated in their study that special education teachers consider the use of AAC to be important and necessary. It is also possible to state that similar findings are present in the international literature. Radici et al. (2019) reported that special education teachers find AAC beneficial not only for communication purposes but also for the management of behaviors.

No significant difference was found when the attitudes of special education teachers toward AAC were examined with respect to the gender variable. In contrast, a study conducted by Aldabas (2021) concluded that female teachers had a higher

level of awareness than male teachers regarding their deficiencies in knowledge and skills related to AAC use.

When participants' attitudes were examined according to their graduating branch, no significant difference was found. Nevertheless, teachers were generally observed to display positive attitudes toward AAC use. The literature indicates that teachers' attitudes toward technological tools and applications are influenced by factors such as perceived usefulness, ease of use, and professional needs rather than by branch affiliation. This finding suggests that AAC is accepted at similar levels by teachers from different branches and is regarded as a tool that contributes to educational processes. Furthermore, this finding is consistent with studies demonstrating that teachers' positive orientations toward digital applications have increased alongside the growing prevalence of educational technologies.

A significant difference was found in special education teachers' attitudes toward AAC with respect to the professional seniority variable. Analysis conducted to determine between which groups this difference existed revealed that teachers with 6–10 years of seniority displayed more positive attitudes compared to those with seniority of 21 years and above. It is possible to state that these findings are consistent with those of Radici et al. (2019), who concluded that experience is an influential factor in teachers' attitudes toward students who use AAC. However, contrary to these findings, Alexandra Da Fonte et al. (2022) found that teachers with greater professional seniority obtained higher scores on AAC-related knowledge and skills. It is thought that this difference may stem from the fact that, although teachers' AAC-related knowledge and skills increase with professional seniority, teachers at mid-career levels tend to be more open to innovative practices and more willing to use technology in the classroom.

The research findings indicate that the training received did not produce a significant change in attitudes toward AAC. This outcome may stem from various factors such as the content, duration, and mode of delivery of the training, or participants' prior knowledge levels. This finding, however, differs from the results of a study conducted by Servi and Baştuğ (2021), in which teachers who had received AAC training were found to hold more positive attitudes toward AAC. The difference between the two studies is thought to potentially arise from differences in sample characteristics, the quality of training programs, or research methodologies.

The fact that attitudes toward AAC did not differ significantly according to the institution type variable suggests that teachers working in different school types hold similar perceptions and evaluations of AAC. This may stem from the fact that knowledge, experience, and awareness regarding AAC practices have spread at similar levels among teachers regardless of school type. Additionally, the fact that teachers undergo similar in-service training processes and are subject to shared

legislation and educational policies may also have contributed to the absence of attitudinal differences by institution type. Furthermore, the fact that AAC implementation processes are carried out in similar ways across different institutions may have caused teachers' attitudes toward the system to be influenced more by individual experience, professional competence, or personal characteristics than by school type.

Conclusions, Discussion, and Recommendations Regarding Qualitative Data

The use of communication skills is as critical in educational settings as it is in social life. Communication serves as an essential tool for facilitating learning, ensuring comprehension, and sharing knowledge and skills within the classroom (Kathard et al., 2015). Students who are nonverbal or have limited verbal abilities face significant risks when their participation in classroom activities is reduced or they are excluded from such activities altogether (Raghavendra et al., 2012). The findings of this study indicate that teachers are limited in their ability to teach language and communication skills in the classroom due to students' older age, and that students experience difficulties in following verbal instructions and expressing themselves. Individuals with special educational needs may encounter challenges such as delays in language development, limited vocabulary, and expressive difficulties, stemming from difficulties in both verbal and nonverbal communication (Owens, 2014). Teachers also reported that students develop problem behaviors as a result of their difficulties in self-expression. Consistent with these findings, students affected by disabilities may exhibit problem behaviors such as temper tantrums, aggression, withdrawal, and difficulties in social interaction due to limitations in their language and communication skills (Güngör and Akçamete, 2019; Yılmaz and Kargin, 2021).

For many students who are nonverbal or have limited verbal communication, providing a communication tool that can be used throughout the day, across different settings and with different individuals, is of critical importance (Chung and Douglas, 2014). In this context, augmentative and alternative communication (AAC) systems — which encompass different modes of communication designed to enable meaningful participation across all areas of life — constitute one of the most significant forms of support (Beukelman and Mirenda, 2013). The findings of this study indicate that teachers working with students who have language and communication difficulties attempt to communicate with their students through simple instructions, visuals, gestures, facial expressions, and body movements, and guide students through physical assistance when communication via these methods proves insufficient. Similarly, students were observed to express their requests and needs to their teachers through gestures, facial expressions, body movements, vocalizations, writing, and visuals. In light of these findings, the necessity and im-

portance of AAC use for both students and teachers who are unable to establish verbal communication becomes even more apparent. Teachers working with students who have language and communication difficulties facilitate communication by employing multi-sensory approaches including AAC methods, visual supports, and gestures and facial expressions (*Çakır* and Korkmaz, 2020; Karal and Çiftçi, 2018).

Teachers indicated that the most significant factors negatively affecting students' acquisition of communication skills are the type of disability — such as autism and intellectual disability — and the degree to which students are affected by these disabilities. Among the disabilities that negatively affect children's acquisition of language and communication skills are neurodevelopmental and sensory impairments such as hearing loss, intellectual disability, autism, and specific language impairment, all of which may limit language acquisition, verbal expression, and social communication skills (*Özçelik*, 2020; *Yıldız* and Demir, 2019). Furthermore, children with severe disabilities may experience significant difficulties in acquiring language and communication skills due to limitations in cognitive and motor abilities, as well as challenges in social interaction (*Topbaş* and *Yavaş*, 2020; *Erdoğan*, 2018).

Among the primary intervention methods used for children with special needs who experience language and communication difficulties are AAC systems, structured teaching approaches, and interaction-based language therapies (*Romski* and *Sevcik*, 2018). AAC is a system that draws on various tools such as symbols, gestures, and electronic devices to enable children who have difficulty producing speech to communicate (*Light et al.*, 2019). Another commonly used intervention approach is applied behavior analysis (ABA)-based language therapy. ABA offers a system based on reinforcement methods to develop language skills and helps children acquire desired communication behaviors. Studies indicate that ABA-based language interventions are particularly effective in improving functional communication skills in children with autism spectrum disorder (*Schreibman et al.*, 2015). The findings of this study reveal that teachers are not familiar with intervention methods and programs, and that they incorporate imitation exercises, breathing exercises, object-picture activities, and receptive and expressive language activities to develop students' language and communication skills. It was further determined that these activities are not implemented systematically within a structured program. Consistent with this situation, teachers stated that they have not received sufficient training in the teaching of language and communication skills and that they are in need of such training.

Teachers indicated that the factors affecting AAC use are related to the environment and materials, students, teachers, and families. A review of the literature suggests that teacher, family, societal, and economic factors may all influence this process. The knowledge and skills of teachers and speech-language pathologists

regarding AAC determine how effectively the system is used in the classroom environment; insufficient knowledge may lead to barriers in implementation (Quinn et al., 2023). Support from family members and peers can increase an individual's willingness to use an AAC system, and a supportive social environment ensures continuity of use (Lund and Light, 2007). Societal attitudes toward AAC and access to economic resources play a role in the procurement and acceptance of these systems; in particular, access to such systems may be limited in low-income settings (Muttiah et al., 2016).

Communication and social interaction skills encompass individuals' abilities to express their emotions, interact with others, and adhere to social norms. The development of these skills helps individuals participate more comfortably and effectively in social environments. Interaction forms the foundation of social skills and other areas of development. Students affected by severe and multiple disabilities may acquire these skills only to a limited extent, depending on the type and degree of their disabilities. For this reason, the interaction behaviors of teachers and caregivers play a critical role in the development of these students' communication skills (Baltacı Ekşi, 2020). Teachers, being aware of this situation, indicated that students need to acquire sign and verbal language, social skills, and positive behaviors for their social inclusion. The importance of using technology-supported tools to communicate with students was also emphasized.

AAC systems can provide students not only with a means of interacting with others, but also with opportunities to participate in education and communicate meaningfully both within and outside of school (Chung and Stoner, 2016). The teachers who participated in the study expressed the view that AAC use would provide advantages by developing students' communication skills, supporting their social participation, facilitating their learning, reducing problem behaviors, and increasing their self-confidence. AAC systems are particularly important communication tools for individuals who are unable to use speech or written language; their use enables individuals to enhance social interactions while also allowing them to be more active in educational and professional life (Beukelman and Mirenda, 2013). The effective use of these systems improves individuals' quality of life by increasing their level of independence (Light et al., 2019). Beukelman and Mirenda (2013) emphasize that AAC use increases individuals' social participation and supports their psychological well-being. Light et al. (2019) further note that technology-based AAC tools make positive contributions to individuals' learning processes. A very small number of teachers who participated in the study expressed concern that AAC use might lead students to reject verbal language and result in labeling. A lack of knowledge and training regarding AAC use is also noteworthy; the limited knowledge and experience of special education teachers regarding AAC may hinder the effective implementation of these systems (Adıgüzel and Rakap, 2020). Negative attitudes on the part of teachers and other stakeholders may also make it

more difficult to adopt and effectively use AAC (Miller and Kremkow, 2020). There are concerns that AAC use may negatively affect the natural development of speech in individuals; some studies suggest that incorrect or excessive use of AAC may impede the development of individuals' verbal communication skills (Odluyurt, Tutuk, and Çavuşoğlu, 2017).

Teachers stated that for AAC to be used effectively and efficiently, students and teachers should be trained in AAC, students should be encouraged to use these systems routinely, support tools should be increased, and families should be educated about the process. For AAC to be implemented successfully, teachers and practitioners must possess sufficient knowledge about these systems. Servi and Baştuğ (2021) emphasized that developing more positive attitudes toward AAC increases the effectiveness of the system. Advances in mobile technologies have also facilitated the use of high-technology AAC systems; it is therefore important for practitioners to follow current technological developments and integrate them into educational processes (Polat, 2018). Raising awareness among the individual's immediate environment and family regarding AAC also contributes to more effective use of the system in daily life (İnce et al., 2023).

The findings of this study indicate that special education teachers generally hold positive attitudes toward AAC systems and that these systems make significant contributions to students' communication, social participation, and learning processes. At the same time, it is evident that teachers' knowledge and practical competencies regarding AAC are limited, and that they are therefore in need of more comprehensive and practice-oriented training. The qualitative findings revealed that AAC is an effective support tool for students with communication difficulties and may play an important role in reducing problem behaviors. For AAC to be implemented successfully, collaboration among teachers, families, and other stakeholders is necessary, as is the provision of the required technological and material support. In this regard, raising awareness of AAC and expanding systematic implementation practices will support the more active participation of individuals with special needs in educational and social life.

In line with the findings of this study and the existing literature, it can be stated that the professional competencies of special education teachers should be enhanced by supporting their AAC-related knowledge, skills, and practices. Studies aimed at identifying the AAC systems that special education teachers use in their students' education and examining the effectiveness of these tools may be conducted. In-service training on recognizing and using AAC systems could be provided to special education teachers. AAC-related courses could be added to the curricula of relevant university departments in order to enhance the knowledge and practical skills of prospective teachers.

ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to thank all the teachers who contributed to this study.

CONFLICT OF INTEREST

There is no personal or financial conflict of interest among the authors of this article within the scope of the study.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

Study Design: HM(50%), SK(50%)

Data Collection: HM(50%), SK(50%)

Statistical Analysis: HM(50%), SK(50%)

Manuscript Preparation: HM(50%), SK(50%)

REFERENCES

- Adıgüzel, A., & Rakap, S. (2020). Özel eğitim öğretmenlerinin alternatif destekleyici iletişim sistemlerine (ADİS) ilişkin görüş ve önerileri [Views and suggestions of special education teachers regarding augmentative and alternative communication systems]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 735–756. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3319000>
- Aldabas, R. (2021). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: Special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1010–1026. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597185>
- Alptekin, S. (2012). Zihinsel engelli öğrencilere sosyal becerilerin doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretimi [Teaching social skills to students with intellectual disabilities through direct instruction]. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 31(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20248/214825>
- American Speech-Language-Hearing Association. (t.y.). *Definition of communication and appropriate targets*. 10 Aralık 2023 tarihinde <https://www.asha.org/njc/definition-of-communication-and-appropriate-targets/adresinden> erişildi.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada iş birliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği [The effectiveness of cooperative learning and drama methods in teaching social skills to children with intellectual disabilities]. *Eğitim ve Bilim*, 163, 110–125. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/797>
- Bektaş, E., & Görgü, E. (2025). Türkçe alternatif ve destekleyici iletişim sisteminin engelli bireylerin dil gelişimi üzerindeki etkisi [The effect of Turkish augmentative and alternative communication systems on the language development of individuals with disabilities]. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 55–65. <https://izlik.org/JA34NJ86ES>
- Beukelman, D., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication impairments* (4. baskı). Paul H. Brookes.
- Borg, E., & Rönnberg, J. (2001). A review and evaluation of research on the deaf-blind from perceptual, communicative, social, and rehabilitative perspectives. *Scandinavian Audiology*, 30(2), 67–77. <https://doi.org/10.1080/010503901300112176>
- Chung, Y. C., & Douglas, K. H. (2014). Communicative competence inventory: A team approach to AAC use. *TEACHING Exceptional Children*, 47, 56–68.
- Chung, Y. C., & Stoner, J. B. (2016). A meta-synthesis of team members' voices: What we need and what we do to support students who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(3), 175–186.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* [Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches] (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. baskı). SAGE Publications.
- Çakır, A., & Korkmaz, Ö. (2020). Özel gereksinimli bireylerde alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin kullanımı [The use of augmentative and alternative communication systems in individuals with special needs]. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 29–47. <https://doi.org/xxxx>
- Da Fonte, M. A., Boesch, M. C., DeLuca, E. R., Papp, S. K., Mohler, A. E., Holmes, E. E., & Urbano, R. (2022). Current preparation status in AAC: Perspectives of special education teachers in the United States. *Augmentative and Alternative Communication*, 38(1), 29–40. <https://doi.org/10.1080/07434618.2022.2046851>
- Davis, T. N., Barnard-Brak, L., Dacus, S., & Pond, A. (2010). Aided AAC systems among individuals with hearing loss and disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(3), 241–256.
- Dinsever Eliküçük, C., & Özyurt, G. (2018). Augmentative and alternative communication and speech prosody in Turkish-speaking children with developmental language disorders: A randomized controlled study of awareness and developmental language interventions. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(3), 95–104. <https://doi.org/10.5455/PBS.20180502122355>
- Elsahar, Y., Hu, S., Bouazza-Marouf, K., Kerr, D., & Mansor, A. (2019). Augmentative and alternative communication (AAC) advances: A review of configurations for individuals with a speech disability. *Sensors*, 19(8), Makale 1911. <https://doi.org/10.3390/s19081911>
- Erdoğan, N. (2018). *Özel gereksinimli çocuklarda dil ve iletişim becerileri: Kuram ve uygulamalar* [Language and communication skills in children with special needs: Theory and practice]. Eğitim Yayınevi.
- Genç Tosun, D., & Kurt, O. (2017). Otizmli bireylerin kullandığı yeni nesil konuşma üreten cihazlara ilişkin araştırmaların incelenmesi [A review of studies on next-generation speech-generating devices used by individuals with autism]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 125–147. <https://doi.org/10.21565/oztegitimdergisi.277442>
- Genç Tosun, D., Kurt, O., Cevher, Z., ve diğerleri. (2023). Teaching children with autism spectrum disorder to answer questions using an iPad-based speech-generating device. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 3724–3739. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05683-z>
- Gökdağ, H. (2021). *Zihin engelli çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesinde tablet tabanlı konuşma üreten mobil uygulamaların etkililiğinin incelenmesi* [Examining the effectiveness of tablet-based speech-generating mobile applications in developing communication skills of children with intellectual disabilities] (Tez No: 664286) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör, F., & Akçamete, G. (2019). Özel gereksinimli öğrencilerde problem davranışlar ve iletişim becerileri arasındaki ilişki [The relationship between problem behaviors and communication skills in students with special needs]. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 29–45. <https://doi.org/10.xxxx/eb.2019>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Ince, M., Kılıç, Y., & Şafak, P. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin alternatif destekleyici iletişim sistemlerine (ADİS) ilişkin görüş ve önerileri [Views and suggestions of special education teachers regarding augmentative and alternative communication systems]. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 654–673. <https://doi.org/10.33400/kuje.1340217>
- Ince, M., & Özmen, E. (2024). Gelişimsel gerilik ve risk altındaki çocukların dil becerilerini desteklemede yaşanan zorluklar: Okul öncesi öğretmen görüşleri [Challenges in supporting language skills of children with developmental delays and at risk: Preschool teachers' views]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 3148–3169. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1495486>
- Karamıklı, A. T. (2024). *Otizm spektrum bozukluğu olan gençlere çok basamaklı talep etme becerisinin öğretiminde konuşma üreten cihaz ve sistematik öğretimin etkisi* [The effect of speech-generating devices and systematic instruction in teaching multi-step requesting skills to adolescents with autism spectrum disorder] (Tez No: 902853) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karal, M. A., & Çiftçi, M. (2018). Görsel desteklerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların iletişim becerilerine etkisi [The effect of visual supports on the communication skills of children with autism spectrum disorder]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 18(4), 873–892. <https://doi.org/xxxx>
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* [Scientific research method]. Nobel Yayınları.
- Kathard, H., Pillay, D., & Pillay, M. (2015). A study of teacher–learner interactions: A continuum between monologic and dialogic interactions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 46(3), 222–241. https://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-14-0022

- Küçük, Y., & Görgü, E. (2024). "Benim de sesim var" programının otizmlı çocukların dil gelişimi ve anne babaların yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin incelenmesi [Examining the effects of the "I Have a Voice Too" program on the language development of children with autism and parents' quality of life]. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 28–51. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202481466>
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1–18. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>
- Light, J., McNaughton, D., Beukelman, D., & Fager, S. (2019). Challenges and opportunities in augmentative and alternative communication: Research and technology development to enhance communication and participation for individuals with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1556732>
- Lund, S. K., & Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III – contributing factors. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/07434610600924499>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). Sage.
- Miller, S. E., & Kremkow, J. (2020). Investigating the advantages and disadvantages of augmentative and alternative communication (AAC) use in individuals with autism spectrum disorder (ASD). *Elmhurst College Research and Performance Showcase*. <https://www.elmhurst.edu/wp-content/uploads/2020/05/elmhurst-college-research-performance-showcase-2020-miller-autism.pdf>
- Muttiah, N., McNaughton, D., & Drager, K. D. R. (2016). Providing augmentative and alternative communication services to children with complex communication needs in low- and middle-income countries: A scoping review. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(4), 329–343. <https://doi.org/10.3109/17549507.2015.1126640>
- Odluyurt, S., Değirmenci, H. D., Adaloğlu, I., & Kapan, A. (2016). The use of video modeling with the picture exchange communication system to increase independent communicative initiations in preschoolers with autism. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 316–342. <https://doi.org/10.20489/ijetecse.68271>
- Odluyurt, S., Tutuk, H. C., & Çavuşoğlu, T. (2017). Otizmlı çocuklar ve alternatif destekleyici iletişim sistemleri [Children with autism and augmentative and alternative communication systems]. *İlköğretim Online*, 16(2), 730–744. <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/download/730/702/1394>
- Ogletree, B. T., & Pierce, H. K. (2010). AAC for individuals with severe intellectual disabilities: Ideas for nonsymbolic communicators. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(3), 273–287. <https://doi.org/10.1007/s10882-009-9177-1>
- Owens, R. E. (2014). *Language development: An introduction* (6. baskı). Pearson.
- Özçelik, N. (2020). *Dil ve konuşma bozuklukları: Nedenleri ve müdahale yöntemleri* [Language and speech disorders: Causes and intervention methods]. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* [Qualitative research and evaluation methods] (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Paul, R., Norbury, C. F., & Gosse, C. (2017). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating* (5. baskı). Elsevier.
- Polat, H. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu tanılı bireylerin iletişim gereksinimlerine yönelik, bir ileri teknoloji alternatif destekleyici iletişim sisteminin tasarlanması, geliştirilmesinin ve değerlendirilmesinin araştırılması* [Investigating the design, development, and evaluation of a high-technology augmentative and alternative communication system for the communication needs of individuals with autism spectrum disorder] [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].
- Polat, H., & Delialioğlu, O. (2023). Design specifications of augmentative and alternative communication apps for individuals with autism spectrum disorder. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 6(1), 19–36. <https://doi.org/10.46328/ijte.396>
- Quinn, E. D., Kurin, K., Atkins, K. L., & Cook, A. (2023). Exploring classroom factors and augmentative and alternative communication use in early childhood classrooms: A qualitative study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 32(1), 1–15. https://doi.org/10.1044/2023_AJSLP-23-00041
- Radici, E., Heboyani, V., Mantovani, F., & De Leo, G. (2019). Italian primary school teachers' attitudes toward children who use AAC. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(3), 284–297. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1495321>
- Raghavendra, P., Olsson, C., Sampson, J., McInerney, R., & Connell, T. (2012). School participation and social networks of children with complex communication needs, physical disabilities, and typically developing

- peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(1), 33–43. <https://doi.org/10.3109/07434618.2011.653604>
- Rautakoski, P., af Ursin, P., Carter, A. S., Kaljonen, A., Nylund, A., & Pihlaja, P. (2021). Communication skills predict social-emotional competencies. *Journal of Communication Disorders*, 93, Makale 106138. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2021.106138>
- Romski, M. A., & Sevcik, R. A. (2018). Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. *Infants & Young Children*, 31(2), 90–100. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000112>
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411–2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Servi, C., & Baştuğ, Y. E. (2021). Alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması [Adaptation of the attitude scale toward augmentative and alternative communication systems into Turkish]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2531–2558. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1003261>
- Singh, S. J., Diong, Z. Z., & Kamal, R. M. (2020). Malaysian teachers' experience using augmentative and alternative communication with students. *Augmentative and Alternative Communication*, 36(2), 107–117. <https://doi.org/10.1080/07434618.2020.1785547>
- Sparks, K., Akers, J., & Liu, R. (2026). Telehealth delivered social communication skills interventions among individuals with intellectual and developmental disabilities: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-026-00553-1>
- Swett, N. V. (2019). *The readiness of special educators to teach using augmentative and alternative communication (AAC)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. San Diego State University.
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi* [Education of children with severe and multiple disabilities]. Vize Yayıncılık.
- Şen, İ. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere talep etme becerisinin öğretiminde akıllı uygulamaların etkililiği* [The effectiveness of smart applications in teaching requesting skills to individuals with autism spectrum disorder] (Tez No: 563104) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şen, K. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine ilişkin görüşleri* [Special education teachers' views on augmentative and alternative communication systems] (Tez No: 811819) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şılabilir, L. (2017). *Grafik sembolleri temel alan teknoloji destekli öğrenme ortamlarının işitme engelli öğrencilerin okuryazarlık ve iletişim becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* [Examining the effects of graphic symbol-based technology-supported learning environments on the literacy and communication skills of students with hearing impairment] (Tez No: 472000) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Topbaş, S., & Yavaş, M. (2020). *Dil ve konuşma gelişimi: Kuramdan uygulamaya* [Language and speech development: From theory to practice]. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tuna, N. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışan öğretmenlerin artırıcı ve alternatif iletişim sistemlerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Determining the training needs of teachers working with individuals with autism spectrum disorder regarding augmentative and alternative communication systems] (Tez No: 753946) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkbay, T., Karaman, D., & Çiyiltepe, M. (2005). Otistik bozuklukta resim değiş-tokuşuna dayalı iletişim sisteminin kullanılması: Bir olgu sunumu [Use of the picture exchange communication system in autistic disorder: A case report]. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(1).
- Yaşar, O. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine ilişkin bilgi, deneyim ve tercihlerinin incelenmesi* [Examining the knowledge, experience, and preferences of special education teachers regarding augmentative and alternative communication systems] (Tez No: 825312) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences] (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Demir, T. (2019). Özel gereksinimli çocuklarda dil ve iletişim becerilerinin gelişimi [Development of language and communication skills in children with special needs]. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 45–58.

- Yılmaz, B., & Kargın, T. (2021). Dil ve iletişim becerilerinin yetersizlikten etkilenen öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisi [The effect of language and communication skills on the behaviors of students affected by disabilities]. *Türk Eğitim Dergisi*, 16(2), 120-135. <https://doi.org/10.1111/ted.2021>
- Yükseköğretim Kurulu. (2016). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programı* [Special education teacher undergraduate program]. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/ozel_egitim.pdf



APPENDIX 1. Attitude Scale Toward Augmentative and Alternative Communication Systems

ITEMS	Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree
1. All students, regardless of their level of disability, have the potential to learn to communicate more effectively.	()	()	()	()	()
2. There is not much I can do to improve the communication skills of some of my students.	()	()	()	()	()
3. Some of my students do not have the cognitive capacity to learn how to communicate effectively.	()	()	()	()	()
4. Some of my students have no motivation or interest in communicating.	()	()	()	()	()
5. When a student makes progress in communicating effectively, I think it is because of my extra effort.	()	()	()	()	()
6. The development of my students' communication skills is generally a result of my finding more effective instructional approaches.	()	()	()	()	()
7. I believe I have the skills to teach my students how to communicate more effectively.	()	()	()	()	()
8. I believe that part of my responsibility as a special education teacher is to work on improving my students' communication skills.	()	()	()	()	()
9. In the education of students with severe disabilities, the use of socially accepted communication methods through which they can interact with their families and society should be one of the most important priorities.	()	()	()	()	()
10. Working on communication skills is a critical part of the education of students with severe disabilities.	()	()	()	()	()
11. I believe it is essential to provide students with severe disabilities with communication methods they can use more effectively.	()	()	()	()	()
12. A teacher will fail to use augmentative communication techniques in the classroom without the support of the administration.	()	()	()	()	()
13. A teacher will fail to use augmentative communication techniques in the classroom without the support of a good speech-language therapist.	()	()	()	()	()
14. If a teacher has sufficient motivation, they will attempt to use augmentative communication techniques in the classroom even without administrative support.	()	()	()	()	()

ITEMS	Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree
15. Lack of time is an important reason why teachers do not use augmentative communication techniques in the classroom.	()	()	()	()	()
16. If a teacher has sufficient motivation, they will attempt to use augmentative communication techniques in the classroom even without formal training (courses, certificate programs, workshops, etc.).	()	()	()	()	()
17. If a teacher has sufficient motivation, they will attempt to use augmentative communication techniques in the classroom even without parental support.	()	()	()	()	()
18. Augmentative communication techniques cannot be successful in the classroom without parental support.	()	()	()	()	()
19. The lack of administrative support prevents me from offering and using augmentative communication options with my students.	()	()	()	()	()
20. The lack of parental support prevents me from offering and using augmentative communication options with my students.	()	()	()	()	()

APPENDIX 2. Interview Form

Personal Information

Age	
Gender	☐ Female ☐ Male
Educational Background	☐ Bachelor's ☐ Master's ☐ Doctorate
Graduated Programs	Bachelor's — Department/Field: Master's — Department/Field: Doctorate — Department/Field:
Professional Seniority	☐ 1–5 years ☐ 6–10 years ☐ 11–20 years ☐ 21 years and above
Institution	☐ Special Education Preschool ☐ Special Education Primary Level (1st Stage) ☐ Special Education Primary Level (2nd Stage) ☐ Special Education Work Practice Center ☐ Special Education Vocational Training Center ☐ Special Education Classroom ☐ Other:
Number of Students	
Types and Levels of Disabilities	
Do any of your students have language and communication difficulties?	☐ Yes ☐ No If yes, what type of difficulty?
Have you previously received any training related to AAC?	☐ Yes ☐ No If yes, please specify the name of the training:

Interview Questions

- 1. What are the main problems you experience with your students in the area of language and communication?**
- 2. How do you communicate with students who have language and communication difficulties?**
 - a. How do you convey instructions to students during instruction?
 - b. How do students communicate their emotions, thoughts, and requests to you?
- 3. In teaching communication skills to a student with special educational needs:**
 - a. What effects do you think the type of disability may have?
 - b. What effects do you think the level of disability may have?
- 4. To develop the communication skills of the students you work with:**
 - a. What types of educational interventions do you implement?
 - b. What activities do you include?
 - c. How frequently do you incorporate these activities?
- 5. As a teacher, what kinds of knowledge and skills do you need to possess in order to develop your students' communication skills?**
- 6. What factors might influence a teacher's use of augmentative communication techniques when working with students?**
- 7. What can you say about the role and contributions of parents in a teacher's use of augmentative communication techniques?**
- 8. What communication skills do you think individuals affected by severe disabilities need to acquire in order to facilitate their social inclusion?**
- 9. What can you say about the use of AAC systems?**
 - a. What might be the advantages of AAC use?
 - b. What might be the disadvantages of AAC use?
- 10. What would you recommend for the effective and efficient use of AAC?**
- 11. Is there anything else you would like to add regarding AAC?**



Mapping Knowledge And Research Interest in Subjective Well-Being in Adolescents: A Bibliometric Analysis

Ergenlerde Öznel İyiilik Haline İlişkin Bilgi ve Araştırma İlginin Haritalandırılması: Bibliyometrik Analiz

Didem ASLANYÜREK¹, Emin DEMİR², Haktan DEMİRCİOĞLU³

¹Independent Researcher

• didem.aslanyurek@gmail.com • ORCID > 0000-0002-1249-148X

²Tarsus University

• emindemir033@gmail.com • ORCID > 0000-0002-9438-2921

³Hacettepe University

• hdemircioglu@hacettepe.edu.tr • ORCID > 0000-0002-5092-1698

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 26 Ağustos/August 2025

Kabul Tarihi/Accepted: 28 Haziran/June 2026

Yıl/Year: 2026 | **Cilt-Volume:** 45 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 261-276

Atıf/Cite as: Aslanyürek, D., Demir, E., Demircioğlu, H. "Mapping Knowledge and Research Interest in Subjective Well-Being in Adolescents: A Bibliometric Analysis"

Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 45(1), June 2026: 261-276.

Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Didem ASLANYÜREK

MAPPING KNOWLEDGE AND RESEARCH INTEREST IN SUBJECTIVE WELL-BEING IN ADOLESCENTS: A BIBLIOMETRIC ANALYSIS

ABSTRACT

Adolescence is a critical developmental period characterized by rapid growth as well as significant physiological, cognitive, social, and emotional changes. This study aimed to examine research trends in the field of adolescent subjective well-being through a bibliometric analysis. Following a comprehensive search of studies published in the Web of Science (WoS) database between 1994 and 2026, a total of 1,247 studies meeting the inclusion criteria were analyzed. The findings revealed that research interest in the topic remained relatively limited between 1994 and 2010 but reached its peak in 2025. In addition, China, the United States, Spain, and Turkey emerged as the leading contributors to research production, while collaborations between China and the United States were found to be the most prominent among international research partnerships. Keyword analyses indicated that life satisfaction, mental health, depression, resilience, and self-esteem were among the most prominent research topics in the field. The findings of this study may contribute to future research by highlighting major research trends and emerging themes in adolescent subjective well-being for researchers conducting similar studies across different cultural contexts.

Keywords: Adolescents, Development, Subjective Well-Being, Bibliometric Analysis.



ERGENLERDE ÖZNEL İYİLİK HALİNE İLİŞKİN BİLGİ VE ARAŞTIRMA İLGİSİNİN HARİTALANDIRILMASI: BİBLİYOMETRİK ANALİZ

ÖZ

Ergenlik, hızlı büyüme ile birlikte fizyolojik, bilişsel, sosyal ve duygusal değişimlerin yaşandığı önemli bir gelişim dönemidir. Bu çalışmada, bibliyometrik analiz yoluyla ergenlerde öznel iyi oluş alanındaki araştırma eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Web of Science (WoS) veri tabanında 1994-2026 yılları arasında yayımlanan çalışmaların kapsamlı bir taraması sonucunda, dahil edilme kriterlerini karşılayan toplam 1.247 çalışma analiz edilmiştir. Bulgular, konuya yönelik araştırma ilgisinin 1994-2010 yılları arasında sınırlı düzeyde seyrettiğini, ancak 2025 yılında zirveye ulaştığını göstermiştir. Ayrıca, araştırma üretiminde Çin, Amerika Birleşik Devletleri, İspanya ve Türkiye'nin öne çıktığı, ülkeler arası iş birliklerinde ise Çin ile Amerika Birleşik Devletleri arasındaki iş birliklerinin ön planda olduğu görülmüştür. Anahtar kelime analizleri, yaşam doyumu, ruh sağlığı, depresyon, psikolojik

sağlamlık ve benlik saygısının alanın öne çıkan araştırma konuları olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulguları, farklı kültürel ortamlarda benzer çalışmalar yürüten araştırmacılara ergenlerde öznel iyi oluş alanındaki araştırma eğilimlerini ve öne çıkan temaları ortaya koyarak gelecekteki araştırmalara ışık tutabilir.

Anahtar Sözcükler: Ergenler, Gelişim, Öznel İyi Oluş, Bibliyometrik Analiz.



INTRODUCTION

Adolescence is a unique developmental stage characterized by rapid growth and physiological, cognitive, social, and emotional changes (Soleimanpour et al., 2017). Yet, such unprecedented changes are likely to lead adolescents to experience stress and various stress-related physical, psychological, and behavioral challenges (Ouyang et al., 2021). The scholarly community agrees that adolescence increases one's vulnerability to mental health problems (Blakemore, 2019). In this sense, delving into adolescence is thought to understand and uncover adolescence-related mechanisms to improve adolescents' health and well-being and to facilitate the design of public policies (González-Carrasco et al., 2020). To put it another way, scholarly inquiry into how to improve adolescents' subjective well-being - a critical aspect of developmental research - also paves the way for understanding and enhancing their quality of life (Dinisman et al., 2012; Varela et al., 2019; Walsh et al., 2024). Besides, the key importance of adolescents' subjective well-being in the later periods of their lives steers scholars to constantly investigate the factors that enhance adolescent well-being (Măirean & Diaconu-Gherasim, 2019).

Subjective well-being is often construed as one's overall judgment of their beliefs and feelings about how well their life is going and covers cognitive judgments (e.g., My life is satisfying) and emotional judgments (e.g., My experiences are pleasant and rewarding) (Diener et al., 2018; Diener, 2012).

The emotional component of subjective well-being not only subsumes positive states (e.g., happiness and satisfaction) but also negative states (e.g., dissatisfaction and anger) (Chan, 2015). In this sense, subjective well-being draws an overreaching perspective of one's emotional experiences (Coyle & Vera, 2013; Das et al., 2020). However, subjective well-being is also associated with exceptional mental health and social and psychological outcomes (Bae, 2019). Indeed, it was previously investigated whether it is advantageous to have higher levels of life satisfaction, and the findings showed that adolescents with greater life satisfaction scored the lowest in emotional and behavioral problems compared to those reporting moderate and low levels of life satisfaction (Suldo & Huebner, 2006). Similarly, a study with Spanish adolescents aged 11-14 years suggested that those with parents who

could not complete primary education, those living with adults with the inability to earn money, those not receiving pocket money, those without access to information and communication technologies, those thinking that they do not have the right to make decisions at home, and those deprived of feeling of safety had lower levels of subjective well-being (Casas et al., 2013).

On the other hand, subjective well-being in adolescents was found to be a predictor of problem behaviors such as alcohol use, smoking, antisocial behaviors, unhealthy eating habits, suicidal tendencies, and school dropouts (Arslan & Renshaw, 2018). González-Carrasco et al. (2017) concluded a decrease in the subjective well-being levels of adolescents aged 11-12 years. Another study involving adolescents aged 12-16 years in Brazil, Chile, Spain, and Argentina reported that subjective well-being decreased with age in all four countries (Casas et al., 2012). Moreover, a recent study suggested that life satisfaction demonstrates a global decline among 15-year-old adolescents in 39 out of 46 countries (Marquez & Long, 2021). Greater subjective well-being is associated with better health outcomes, longer life, fruitful social relationships, creativity, and outstanding job performance (Diener et al., 2018). These findings imply the significance of revealing the trend of research on adolescent subjective well-being. It is also emphasized that examining subjective well-being with diverse other variables during adolescence would facilitate adopting necessary strategies and measures to improve subjective well-being among adolescents (González et al., 2021). Thus, we believe that depicting the current status of research on adolescent subjective well-being would help researchers to identify gaps in the literature and guide prospective practices and interventions with adolescents. Furthermore, although the literature includes a plethora of bibliometric studies on the subjective well-being of adults and older adults (Dominko & Verbič, 2019; Huang et al., 2022), to our best knowledge, this method has been applied to adolescent subjective well-being only to a limited extent, despite the growing interest in the subject in recent years (Džida et al., 2023). Hence, the present study aims to examine the trends in research on adolescent subjective well-being through bibliometric analysis, to reveal the development of publications over time, the prominent themes, and the research directions in the field, thereby providing a comprehensive overview of the literature and guiding future research.

METHOD

Bibliometric analysis is a quantitative statistical method for visualizing the current situation and concretizing research in a discipline to elicit a comprehensive perspective on the trend in a particular subject (Jia et al., 2014; Kunosic & Zerem, 2019). Helping identify clusters of topics, literature, and academic gaps, this method also contributes to structuring the research field through quantitative methods (Block & Fisch, 2020). Moreover, studies adopting bibliometric analysis help prospective researchers notice new trends and collaboration opportunities in

the target field (Ellegaard & Wallin, 2015). Therefore, bibliometric studies have the capacity to generate a novel, strong foundation for advancing a disciplinary field (Donthu et al., 2021). As it can also be adopted in various fields, a bibliometric analysis can be considered within the framework of four basic themes: productivity, collaboration, research topics, and citation impact. Not only can these themes be held separately, but they can also be considered in combination, enabling analyses such as the effects of collaboration on citation or measuring productivity per research topic (Belter, 2018).

Data Collection Process

In this study, we searched papers on the subject indexed in SSCI, SCI-E, ESCI, AHCI, CPCI-SSH, and CPCI-S in the Web of Science (WoS) database. We focused on original research articles, review articles, early access papers, proceeding papers, and abstracts. We conducted the search in June 2026 through the “ABSTRACT” tab in the WoS website using the following search terms AB = (“subjective well-being”) AND (adoles* OR youth* OR teen*). As a result, we accessed a total of 1,247 study records.

Data Analysis

The records obtained were analyzed using the Bibliometrix package of the R statistics software (Aria & Cuccurullo, 2017).

FINDINGS

Table 1 presents overall information on the data analyzed in this study. Limited only to research indexed in the mentioned database, while the first record of research on adolescent subjective well-being dates back to 1994, a total of 523 sources host 1,247 papers. The annual growth rate of studies on the target subject is 11.65%. While the number of reference citations in the studies is 51866, the research accessed were drafted by 3999 authors.

Table 1. *Overall Information on the Studies Accessed*

Time range of publications	1994-2026
Sources	523
Number of papers	1,247
Annual growth rate (%)	11.65
Number of reference citations	51866
Number of authors	3999

Figure 1 presents the annual scholarly production of adolescent well-being studies. Despite a limited number of studies between 1994-2010, it seems that the research interest in the subject has soared after 2010. The number of publications on the subject peaked in the year 2025. As of June 2026, the mentioned database hosted 102 studies, implying that scholarly interest in adolescent subjective well-being is still hot.

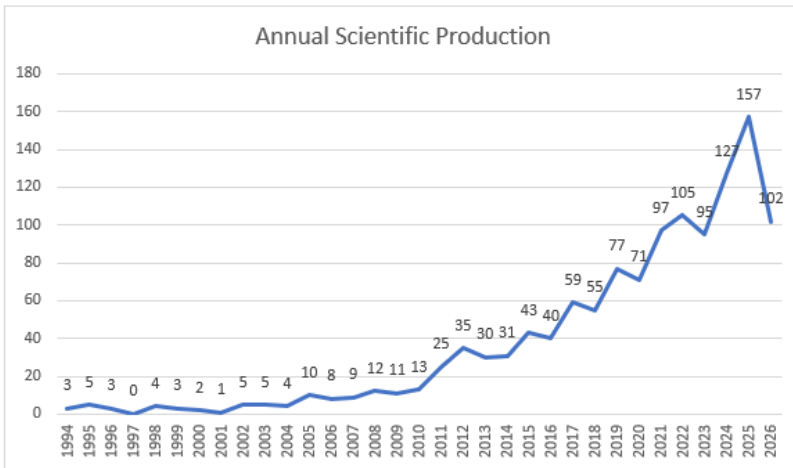


Figure 1.

The ten most influential authors are ranked by the number of articles they have published. Accordingly, Casas, Huebner, Gonzalez-Carrasco, Eryilmaz, Montserrat, Fonseca-pedrero, Jovanovic, Alfara, Tian and Malo Suldo are prominent scholars publishing on the subject (Figure 2).

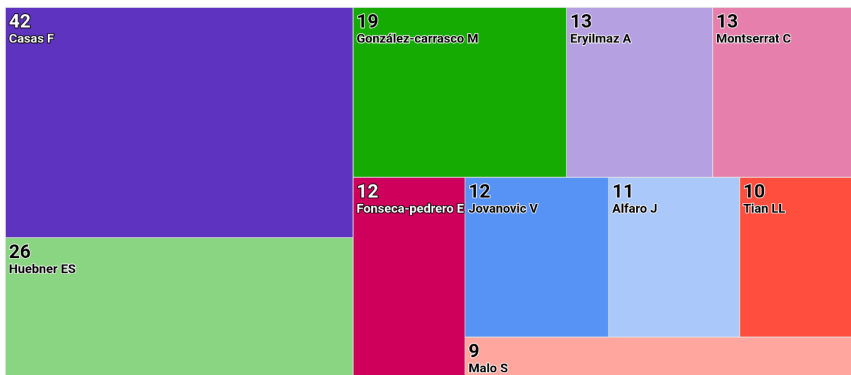


Figure 2. Ten most influential authors

Figure 3 presents the most relevant sources on adolescent subjective well-being. In this regard, “Child Indicators Research” draws attention as the most relevant source, followed by “Journal of Happiness Studies,” “Frontiers In Psychology,” “International Journal of Environmental Research,” “Social Indicators Research,” “Current Psychology,” “Children and Youth Services Review” “Journal of Adolescence,” “Applied Research In Quality of Life,” and “BMC Psychology”.

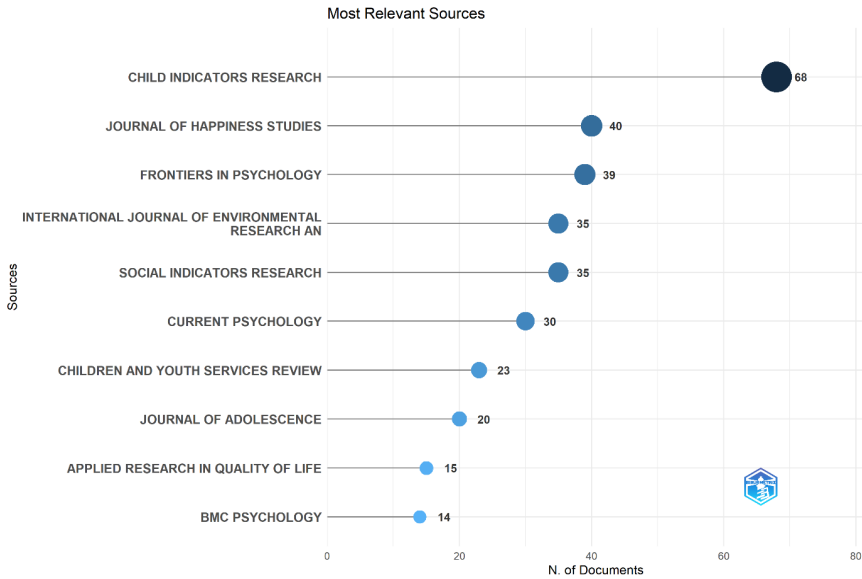


Figure 3. Most Relevant Sources

Our findings showed that The top three most global cited studies on adolescent subjective well-being are “*Subjective Well-being: Three Decades of Progress*” by Diener et al., (1999), “*Young Adult Psychological Outcome After Puberty Suppression and Gender Reassignment*” (De Vries et al., 2014), and “*Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth*” (Suldo & Shaffer, 2008; Table 3).

Table 3. Most global cited studies

No	Author	Global Cited	Doi	Title
1	Diener et al., 1999	7518	10.1037//0033-2909.125.2.276	Subjective well-being: Three decades of progress
2	De Vries et al., 2014	728	10.1542/peds.2013-2958	Young Adult Psychological Outcome After Puberty Suppression and Gender Reassignment
3	Suldo & Shaffer, 2008	626	10.1080/02796015.2008.12087908	Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth
4	Brown & Kasser, 2005	615	10.1007/s11205-004-8207-8	Are psychological and ecological well-being compatible? The role of values, mindfulness, and lifestyle
5	Froh et al., 2008	485	10.1016/j.jsp.2007.03.005	Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being
6	Keyes, 2006	477	10.1037/0002-9432.76.3.395	Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing?
7	Park, 2004	434	10.1177/0002716203260078	The role of subjective well-being in positive youth development
8	Antaramian et al., 2010	312	10.1111/j.1939-0025.2010.01049.x	A Dual-Factor Model of Mental Health: Toward a More Comprehensive Understanding of Youth Functioning
9	Froh et al., 2009	308	10.1016/j.adolescence.2008.06.006	Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences
10	Lewis et al., 2011	289	10.1007/s10964-010-9517-6	Life Satisfaction and Student Engagement in Adolescents

Figure 4 presents the distribution of origins of corresponding authors of the studies accessed. The findings showed that China ranks first with more than 250 publications, followed by the USA, Spain, Turkey, and Germany. Apart from single-country publications, the figure also demonstrates the origins of authors participating in multiple-country publications. While Turkish authors seem to have done well in the number of publications on the subject, partnership in multiple-country publications remains rather low among Turkish scholars.

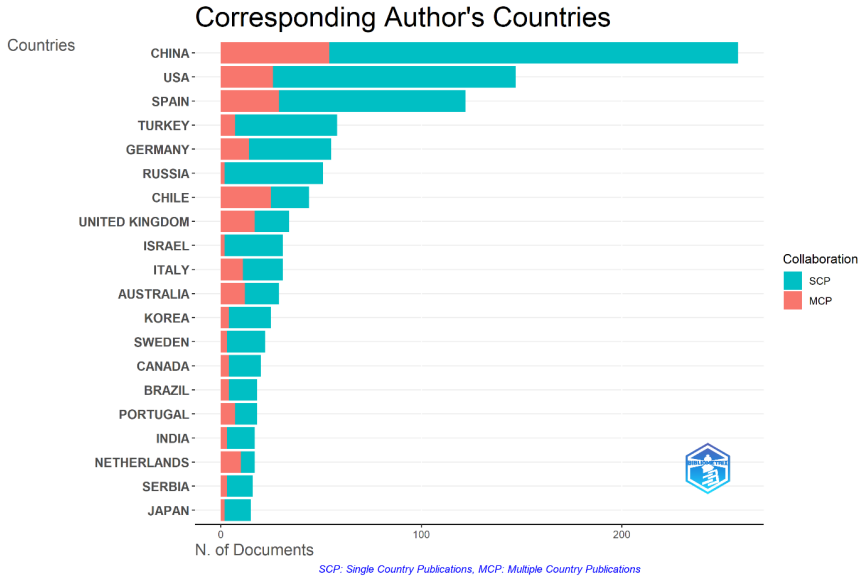


Figure 4. Origins of corresponding authors

Our analysis yielded 46 collaborations between China and the USA, 15 between United Kingdom and China, and 10 between the United Kingdom and Australia. We also identified 33 collaborations between Spain and the Chile and 8 partnerships between the USA and Australia (Figure 5).

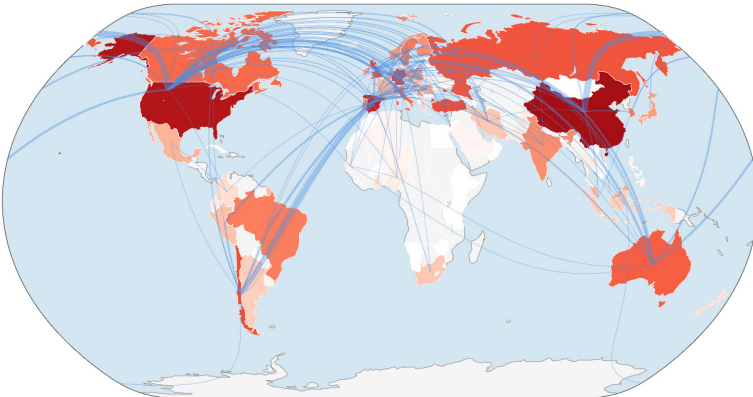


Figure 5. The distribution of research collaborations between countries

The greatest contributions to research on adolescent subjective well-being (the most relevant institutions) were found to come from the following institutions: University of Girona, Beijing Normal University, Universidad Dr. Andrés Bello, South China Normal University, University of Valencia, Universidad del Desarrollo, Central China Normal University, University of Novi Sad, University of South Florida and The Chinese University of Hong Kong (Figure 6).

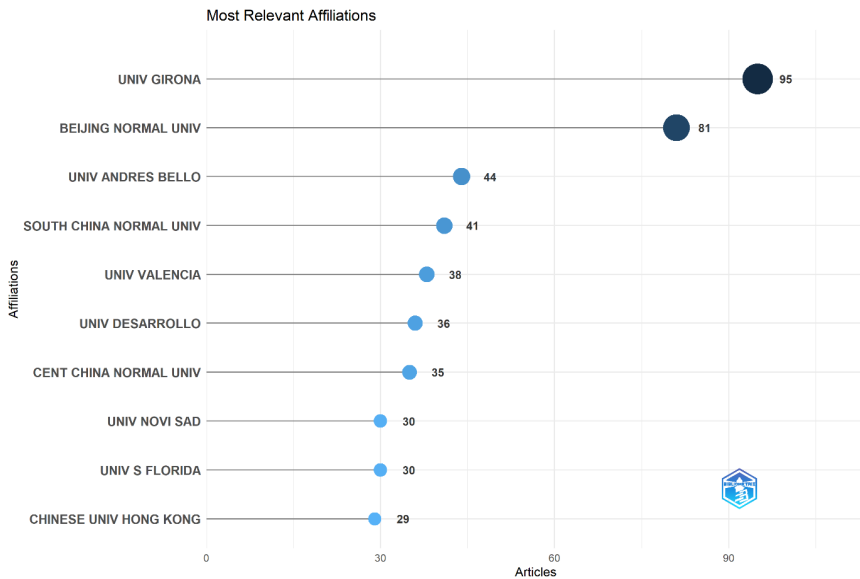


Figure 6. Most relevant institutions

Figure 7 shows the frequencies of occurrence of keywords in the studies accessed. Accordingly, we discovered that the keyword “life satisfaction” hit 118 repetitions, followed by “mental health” ($f = 84$), “depression” ($f = 44$), “resilience” ($f = 42$), “self-esteem” ($f = 42$), “happiness” ($f = 34$), “quality of life” ($f = 32$), “social support” ($f = 32$), “gender” ($f = 31$) and “covid-19” ($f = 27$).

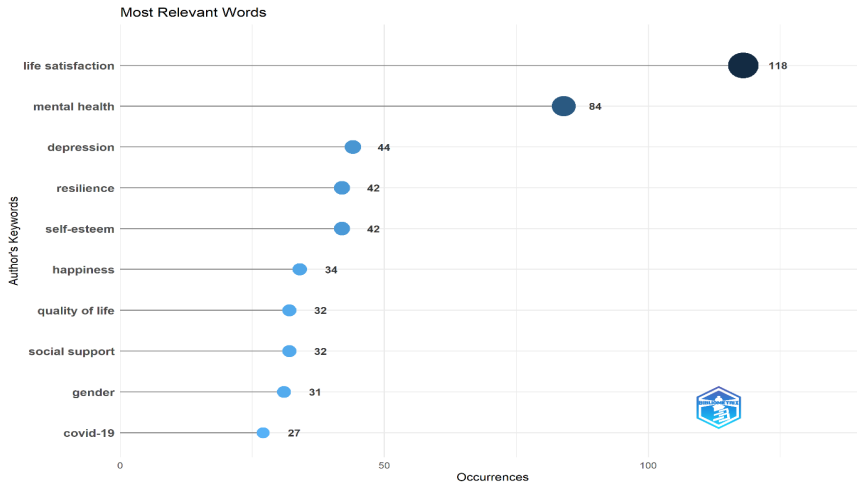


Figure 7. Most relevant keywords

Figure 8 portrays trend topics (themes) addressed in papers accessed. Initially, “eating disorders” (2010–2017), “positive mental health” (2010–2019), “happiness” (2014–2022), and “life satisfaction” (2015–2023) were the trend topics when addressing the subject. Recently, these topics have been replaced by “depressive symptoms” (2020–2025), “measurement invariance” (2019–2025), and “social media” (2022–2025).

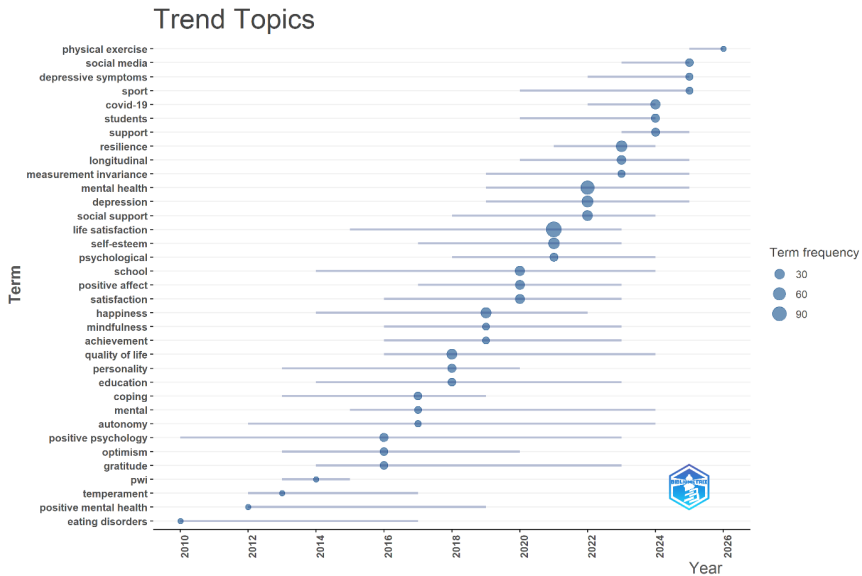


Figure 8. Trend topics

Finally, we extracted the 30 most frequently quoted words from the studies using Authors keywords. The size of the word in the word cloud below implies how frequently that word is repeated in the studies. In this concern, we can highlight “life satisfaction,” “mental health,” “self-esteem,” “depression,” and “resilience” as the most frequently selected words in the studies accessed (Figure 9).



Figure 9. 30 Most Frequently Quoted Words

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

This study attempts to reveal the current status of research on adolescent subjective well-being. In this concern, we carried out a bibliometric analysis of 1,247 papers on the target subject published between 1994-2026 in the WOS database. Our analysis yielded the ten most influential authors, the most relevant journals hosting the research accessed, top globally cited papers, origins of corresponding authors, partnership countries, the most relevant keywords, trend topics, annual scientific productivity, the most frequently used keywords (word cloud). In summary, in addition to depicting the overall situation in research on adolescent subjective well-being, we believe that prospective researchers would capitalize on our findings to discover scholarly trends and gaps in the mentioned subject, enhancing research and interventional attempts to contribute to adolescents' well-being.

We concluded that research interest in the subject demonstrated slow progress between 1994 and 2010, but peaked in 2025. This increase may be attributed to the growing attention to the adverse impacts of COVID-19-induced social isolation on adolescents' subjective well-being. Indeed, previous research posed that decreased physical activity and increased screen time among children and adolescents during the COVID-19 pandemic were associated with poor subjective well-being (Mitra et al., 2021). Similarly, research based on large-scale cross-national data has shown that the COVID-19 pandemic negatively affected children's subjective well-being, particularly due to loneliness, lack of social support from family and peers, and reduced participation in meaningful activities (Rodríguez-Pose et al., 2024). In

addition, longitudinal findings indicate that adolescents experienced declines in various dimensions of subjective well-being prior to the pandemic, and that during the pandemic this decline became particularly pronounced in family-related satisfaction, which is a component of subjective well-being (Eckert et al., 2025).

The findings indicate that certain researchers have emerged as prominent contributors to the field of adolescent subjective well-being and have made significant contributions to the literature. In particular, the high publication output of Casas, Huebner, and Gonzalez-Carrasco suggests that these scholars have played an important role in the development of the field. This finding indicates that the body of knowledge on adolescent subjective well-being has been concentrated around a number of influential researchers. Nevertheless, the involvement of a broader range of researchers in future studies may enrich the literature and expand the existing knowledge base.

Our findings revealed that *Child Indicators Research*, *Journal of Happiness Studies*, and *Frontiers in Psychology* are the leading journals publishing research on adolescent subjective well-being. The prominence of these journals may be related to the fact that adolescent subjective well-being constitutes a major topic within the fields of child and adolescent development, happiness and well-being studies, and psychology. In particular, *Child Indicators Research* publishes studies focusing on the living conditions and well-being of children and adolescents, *Journal of Happiness Studies* focuses on happiness and subjective well-being, while *Frontiers in Psychology* provides an outlet for contemporary research across various subfields of psychology. The prominence of these journals suggests that adolescent subjective well-being is a multidimensional research area situated at the intersection of different academic disciplines.

The findings revealed that the study entitled “Subjective Well-Being: Three Decades of Progress” by Diener et al. (1999) is the most globally cited publication in the field. Although this study does not directly focus on adolescents, it can be considered one of the pioneering works in the literature due to its comprehensive conceptualization of subjective well-being within a robust theoretical framework. The second and third most cited studies were “Young Adult Psychological Outcome After Puberty Suppression and Gender Reassignment” by De Vries et al. (2014) and “Looking Beyond Psychopathology: The Dual-Factor Model of Mental Health in Youth” by Suldo and Shaffer (2008), respectively. In these studies, subjective well-being was examined in relation to various developmental processes and psychological variables. This finding suggests that research on adolescent subjective well-being is not limited to a unidimensional perspective; rather, the concept has been investigated across diverse contexts and in association with a range of developmental and psychological factors.

When the countries of the corresponding authors were examined, China was found to have the highest number of publications on adolescent subjective well-being. China was followed by the United States, Spain, Turkey, and Germany, respectively. The leading positions of China and the United States may be related to their continued dominance in global knowledge production and scientific research in recent years (Lee & Haupt, 2020). The fact that Turkey also ranks among the leading countries in terms of publication output suggests that adolescent subjective well-being has become an important area of interest for researchers in Turkey as well.

When international collaborations in adolescent subjective well-being research are examined, the collaboration between China and the United States appears to be the strongest. As noted by Lee and Haupt (2020), this finding may be associated with the leading positions of China and the United States in global knowledge production and scientific research. In addition, notable research collaborations were identified between Spain and Chile, the United Kingdom and China, and the United Kingdom and Australia. These findings suggest that international collaborations play an important role in the development of the literature on adolescent subjective well-being. On the other hand, Turkey appears to have a relatively limited level of collaboration with other countries in this field. Therefore, future collaborations with researchers from different countries may contribute not only to the enrichment of the literature but also to a more comprehensive understanding of adolescent subjective well-being across diverse cultural contexts.

When examining the higher education institutions conducting research on adolescent subjective well-being, Beijing Normal University and South China Normal University in China, as well as the University of Girona and the University of Valencia in Spain, appear to be particularly prominent. In this context, it can be argued that universities based in China and Spain occupy leading positions in research on adolescent subjective well-being. Nevertheless, greater contributions from universities in different countries may facilitate the examination of adolescent subjective well-being across diverse cultural contexts and contribute to the enrichment of the existing literature.

An examination of keyword and trend topic analyses in studies on adolescent subjective well-being reveals that life satisfaction, mental health, depression, resilience, and self-esteem are among the most prominent topics in the field. In addition, measurement invariance has emerged as a prominent theme in recent years. This finding suggests that the diversity of adolescents' experiences across different life domains has increased the need for valid and reliable measurement tools capable of assessing various dimensions of subjective well-being (Tian et al., 2015).

This study presents the current state of research on adolescent subjective well-being through a bibliometric analysis. The findings revealed that research interest in the topic progressed slowly between 1994 and 2010 but reached its peak in 2023. The development of intervention programs and policies aimed at promoting adolescent well-being may be strengthened through a better understanding of the factors contributing to subjective well-being across different cultural contexts. Researchers from diverse cultural backgrounds can make important contributions to this process by incorporating relevant topics into their studies. Furthermore, fostering international research collaborations may significantly contribute to the advancement of knowledge in this field.

Although this study provides important insights into adolescent subjective well-being, it is not without limitations. For instance, the analysis was limited to studies indexed in the WoS database. Therefore, future researchers may extend their analyses to include additional databases such as Scopus and PsycINFO. Moreover, the scope of the study was restricted by a search strategy based on the terms “subjective well-being,” “adoles*,” “youth*,” and “teen*.”

AUTHOR CONTRIBUTION

Study Design: DA(40%), ED(30%), HD(30%)

Data Collection: DA(40%), ED(30%), HD(30%)

Statistical Analysis: DA(40%), ED(30%), HD(30%)

Manuscript Preparation: DA(40%), ED(30%), HD(30%)

REFERENCES

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975.
- Arslan, G., & Renshaw, T. L. (2018). Student subjective well-being as a predictor of adolescent problem behaviors: A comparison of first-order and second-order factor effects. *Child Indicators Research*, 11, 507-521.
- Bae, S.-M. (2019). The relationship between smartphone use for communication, social capital, and subjective well-being in Korean adolescents: Verification using multiple latent growth modeling. *Children and Youth Services Review*, 96, 93-99.
- Belter, C. W. (2018). Providing meaningful information: part B—bibliometric analysis. In *A Practical Guide for Informationists* (pp. 33-47). Elsevier.
- Blakemore, S.-J. (2019). Adolescence and mental health. *The Lancet*, 393(10185), 2030-2031.
- Block, J. H., & Fisch, C. (2020). Eight tips and questions for your bibliographic study in business and management research. In (Vol. 70, pp. 307-312): Springer.
- Casas, F., Bello, A., González, M., & Aliqué, M. (2013). Children's subjective well-being measured using a composite index: What impacts Spanish first-year secondary education students' subjective well-being? *Child Indicators Research*, 6, 433-460.
- Casas, F., Sarriera, J. C., Abs, D., Coenders, G., Alfaro, J., Saforcada, E., & Tonon, G. (2012). Subjective indicators of personal well-being among adolescents. Performance and results for different scales in Latin-language speaking countries: A contribution to the international debate. *Child Indicators Research*, 5, 1-28.
- Chan, M. (2015). Mobile phones and the good life: Examining the relationships among mobile use, social capital and subjective well-being. *New Media & Society*, 17(1), 96-113.

- Coyle, L. D., & Vera, E. M. (2013). Uncontrollable stress, coping, and subjective well-being in urban adolescents. *Journal of Youth Studies*, 16(3), 391-403.
- Das, K. V., Jones-Harrell, C., Fan, Y., Ramaswami, A., Orlove, B., & Botchwey, N. (2020). Understanding subjective well-being: perspectives from psychology and public health. *Public Health Reviews*, 41, 1-32.
- De Vries, A. L., McGuire, J. K., Steensma, T. D., Wagenaar, E. C., Doreleijers, T. A., & Cohen-Kettenis, P. T. (2014). Young adult psychological outcome after puberty suppression and gender reassignment. *Pediatrics*, 134(4), 696-704.
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 15.
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253-260.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276.
- Dinisman, T., Montserrat, C., & Casas, F. (2012). The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2374-2380.
- Dominko, M., & Verbič, M. (2019). Subjective well-being among the elderly: a bibliometric analysis. *Quality & Quantity*, 53, 1187-1207.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.
- Džida, M., Babarović, T., & Brajša-Žganec, A. (2023). The Factor Structure of Different Subjective Well-Being Measures and its Correlates in the Croatian Sample of Children and Adolescents. *Child Indicators Research*, 16(5), 1871-1888.
- Eckert, H., Paschke, P., Wirthwein, L., & Steinmayr, R. (2025). Development of subjective well-being in adolescents before and during the COVID-19 pandemic. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1485289). Frontiers Media SA.
- Ellegaard, O., & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact? *Scientometrics*, 105, 1809-1831.
- González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2017). Changes with age in subjective well-being through the adolescent years: Differences by gender. *Journal of Happiness Studies*, 18, 63-88.
- González-Carrasco, M., Sáez, M., & Casas, F. (2020). Subjective well-being in early adolescence: observations from a five-year longitudinal study. *International Journal of Environmental Research And Public Health*, 17(21), 8249.
- González, C., Varela, J., Sánchez, P. A., Venegas, F., & De Tezanos-Pinto, P. (2021). Students' participation in school and its relationship with antisocial behavior, academic performance and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 14(1), 269-282.
- Huang, D., Wang, J., Fang, H., Wang, X., Zhang, Y., & Cao, S. (2022). Global research trends in the subjective well-being of older adults from 2002 to 2021: a bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 972515.
- Jia, X., Dai, T., & Guo, X. (2014). Comprehensive exploration of urban health by bibliometric analysis: 35 years and 11,299 articles. *Scientometrics*, 99, 881-894.
- Kunosić, S., & Zerem, E. (2019). *Scientometrics Recent Advances*. BoD-Books on Demand.
- Lee, J. J., & Haupt, J. P. (2020). Winners and losers in US-China scientific research collaborations. *Higher Education*, 80(1), 57-74.
- Măirean, C., & Diaconu-Gherasim, L. R. (2019). Adolescents' subjective well-being: The role of adolescents' and mothers' time perspectives. *Time & Society*, 28(3), 1084-1104.
- Marquez, J., & Long, E. (2021). A global decline in adolescents' subjective well-being: A comparative study exploring patterns of change in the life satisfaction of 15-year-old students in 46 countries. *Child Indicators Research*, 14(3), 1251-1292.
- Mitra, R., Waygood, E. O. D., & Fullan, J. (2021). Subjective well-being of Canadian children and youth during the COVID-19 pandemic: The role of the social and physical environment and healthy movement behaviours. *Preventive Medicine Reports*, 23, 101404.
- Ouyang, M., Gui, D., & Zeng, P. (2021). Stressful life events and subjective well-being in vocational school female adolescents: the mediating role of depression and the moderating role of perceived social support. *Frontiers in Psychology*, 11, 603511.
- Rodríguez-Pose, A., Sandu, A., Taylor, C., & Hampton, J. M. (2024). Children's subjective well-being during the coronavirus pandemic. *Child Indicators Research*, 17(1), 309-347.

- Soleimanpour, S., Geierstanger, S., & Brindis, C. D. (2017). Adverse childhood experiences and resilience: Addressing the unique needs of adolescents. *Academic Pediatrics, 17*(7), S108-S114.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research, 78*, 179-203.
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review, 37*(1), 52-68.
- Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research, 120*, 615-634.
- Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research, 12*(6), 2095-2110.
- Walsh, C. S., Kliever, W., & Sullivan, T. N. (2024). Adolescents' subjective well-being: The unique contribution of fathers. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 53, No. 6, pp. 1333-1355). New York: Springer US.





Mesleki Müzik Eğitimi Alan Başlangıç Düzeyindeki Klasik Gitar Öğrencilerinin Öğrenme Sürecine İlişkin Güçlük Algıları

Beginner-Level Classical Guitar Students' Perceptions of Learning Difficulties in Higher Music Education

Merve Nihan ERTEKİN KAYA¹

¹Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
· mervenihan.ertekin@gop.edu.tr · ORCID iD > 0000-0002-1775-5640

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 20 Kasım/November 2025

Kabul Tarihi/Accepted: 25 Mart/March 2026

Yıl/Year: 2026 | **Cilt-Volume:** 45 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 277-312

Atıf/Cite as: Ertekin Kaya, M. N. "Mesleki Müzik Eğitimi Alan Başlangıç Düzeyindeki Klasik Gitar Öğrencilerinin Öğrenme Sürecine İlişkin Güçlük Algıları - Beginner-Level Classical Guitar Students' Perceptions of Learning Difficulties in Higher Music Education" Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 45(1), June 2026: 277-312.

Etik Kurul Beyanı/Ethics Committee Approv: "Araştırma için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 30.10.2025 tarihli ve 2025/01-42 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır. - Ethics committee approval was received for the research from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Tokat Gaziosmanpaşa University with the decision number 01-42 dated 30.10.2025."

MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİ ALAN BAŞLANGIÇ DÜZEYİNDEKİ KLASİK GİTAR ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN GÜÇLÜK ALGILARI

ÖZ

Çalgı eğitimi teknik, bilişsel, devinışsel ve duyuşsal süreçlerin bir arada işlediği çok boyutlu bir öğrenme alanıdır. Klasik gitarın ince motor beceriler, tını duyarlılığı ve sağ-sol el koordinasyonu gerektiren yapısı, bu güçlükleri daha da belirgin hâle getirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin teknik gereklilikleri algılayış biçimlerini, zorlayıcı gördükleri unsurları ve bu zorluklarla başa çıkmak için geliştirdikleri stratejileri anlamak, başlangıç düzeyi klasik gitar eğitimi için kritik bir araştırma alanıdır. Bu araştırma, temel düzeyde klasik gitar öğrenen öğrencilerin çalgıya ilişkin teknik ve müzikal zorluklara yönelik algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel yorumlayıcı nitel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde mesleki müzik eğitimi almakta olan sekiz klasik gitar öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve tematik olarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin klasik gitar çalma sürecinde yaşadıkları güçlük deneyimleri dört ana tema çerçevesinde şekillenmiştir. Bu temalar teknik güçlükler, müzikal güçlükler, psikolojik güçlükler ve çalışma alışkanlıklarına ilişkin güçlüklerdir. Araştırma sonuçları öğrencilerin klasik gitar öğrenme deneyimlerinin hem teknik ve müzikal boyutta hem de psikolojik ve çalışma alışkanlıklarına ilişkin boyutlarda güçlükler ile şekillendiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, başlangıç düzeyi gitar eğitiminde teknik çalışmaların, öz-düzenlemeyi ve bireysel çalışma farkındalığını destekleyen öğretim düzenlemeleriyle birlikte yapılandırılmasının öğrenme sürecindeki güçlükleri azaltabileceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Çalgı Eğitimi, Klasik Gitar Eğitimi, Algılanan Güçlükler, Çalışma Alışkanlıkları.



BEGINNER-LEVEL CLASSICAL GUITAR STUDENTS' PERCEPTIONS OF LEARNING DIFFICULTIES IN HIGHER MUSIC EDUCATION

ABSTRACT

Instrument education is a multidimensional learning domain in which technical, cognitive, psychomotor, and affective processes operate simultaneously. The structure of the classical guitar—requiring fine motor skills, timbral sensitivity, and right-left hand coordination—makes these challenges even more pronounced. Therefore,

understanding how students perceive technical demands, which elements they find difficult, and the strategies they develop to cope with these difficulties is critical for beginner-level classical guitar education. This study aims to examine beginner-level classical guitar students' perceptions of technical and musical difficulties related to the instrument. The study was conducted within the framework of a basic interpretive qualitative design. The participants consisted of eight classical guitar students enrolled in a professional music education program at a public university. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed thematically. Findings revealed four main themes characterizing students' difficulty experiences during the classical guitar learning process: technical difficulties, musical difficulties, psychological difficulties, and difficulties related to practice habits. The results indicate that students' classical guitar learning experiences are shaped by challenges not only in technical and musical domains but also in psychological processes and practice-related behaviors. These results indicate that structuring technical practice in beginner-level guitar education alongside instructional arrangements that support self-regulation and awareness of individual practice may reduce difficulties experienced in the learning process.

Keywords: Instrumental Education, Classical Guitar Education, Perceived Difficulties, Practice Habits.



GİRİŞ

Çalgı eğitimi teknik, bilişsel, devinışsel ve duyuşsal süreçlerin iç içe geçtiği karmaşık bir öğrenme alanı olarak tanımlanmaktadır (Hallam, 2001; McPherson ve Zimmerman, 2002). Bu çok boyutlu yapı, çalgı öğrenme sürecinde teknik becerileri geliştirmenin yanı sıra bilişsel becerilerin, devinışsel kontrolün ve duyuşsal süreçlerin bir arada çalıştığı bütünsel bir öğrenme alanı ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Hallam (2018, s. 102) herhangi bir çalgıda orta düzeyde bir uzmanlık seviyesine ulaşarak performans, yorumlama ve beraber çalma gibi müzikal yönlerde odaklanma becerileri geliştirilebilmesi için özverili ve sürekli bir pratik gerektiğini vurgulamıştır.

Duke ve Byo'ya (2018: 172) göre çalgı çalmanın temeli, vücut ve çalgının dengeli ve rahat bir pozisyonda tutulması, doğru ton ve entonasyon, nota ve ritim doğruluğu, net artikülasyon, dinamik nüansları kullanabilme ve etkileyici bir tını üretebilme gibi birbiriyle ilişkili becerilerden oluşmaktadır. Bu temel bileşenlerin her biri, özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenciler için hem teknik hem de bilişsel açıdan ayrı bir güçlük alanı oluşturmaktadır. Öğrenciler doğru sesleri bulmaya, sabit tempoyu korumaya, notayı takip etmeye odaklanmışken aynı zamanda bedensel rahatlığı, doğru el pozisyonlarını ve tını kalitesini korumaya çalışmaktadır.

Öğrencilerin çalgı çalma sırasında başa çıkmaları gereken bu çoklu görevler, algısal-bilişsel yükü artırmakta ve özellikle temel düzeyden orta düzeye geçiş seviyesinde zorluk algısını derinleştirmektedir (Huovinen vd., 2018; Chun, 2022).

Literatür incelendiğinde çalgı çalmaya ilişkin zorlukların teknik konuların yanı sıra çalışma alışkanlıkları ve stratejilerin eksikliği ile duyuşsal süreçlerin etkisinden de kaynaklandığı görülmektedir. Çalışma alışkanlıkları ve stratejilerine odaklanan çalışmalar, özellikle başlangıç ve orta düzeydeki öğrencilerin evde çalışma süreçlerinde hedef belirleme, çalışmayı planlama, hataları fark ederek düzeltme ve geribildirimden yararlanma gibi becerilerde zorlandıklarını; plansız, tekrar temelli ve çoğu zaman hataları göz ardı eden çalışma biçimlerinin ilerlemeyi yavaşlattığını ortaya koymaktadır (Pike, 2017; Lebler, 2006; Qin vd., 2025). Ayrıca, bireysel öz-düzenlemeyi destekleyen akran geribildirimi, işbirlikçi çalışma düzenekleri ve istasyon dönüşümlü öğrenme modellerinin, öğrencilerin motivasyonunu ve çalgı çalışmaya katılımını artırarak bu güçlükleri kısmen hafifletebildiği belirtilmektedir (Qin vd., 2025; Merrick ve Johnson, 2024).

Araştırmalar, özellikle düşük müzik performans öz-yeterliği, yüksek performans kaygısı, yetersiz sosyal destek algısı ve olumsuz benlik değerlendirmelerinin, enstrüman çalmaya ilişkin görevlerin daha zorlayıcı ve tehdit edici olarak algılanmasıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Alzugaray vd., 2020; McPherson ve McCormick, 2006; Miranda, 2019; Zhang ve Jenatabadi, 2024). Bu çalışmalar, çalgı performansına yönelik öz-yeterlik algısının ve duygusal başa çıkma becerilerinin güçlendirilmediği durumlarda, teknik gereklilik düzeyi aynı kalsa dahi öğrencilerin zorluk algısının artabildiğine işaret etmektedir.

Literatürde ortaya konan bu bulgular, çalgı öğrenme sürecindeki zorlukların yalnızca çalgıya özgü teknik becerilerden değil, aynı zamanda öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve duyuşsal süreçlerinden de etkilendiğini göstermektedir. Klasik gitar, yüksek tını duyarlılığına sahip, sağ-sol el koordinasyonu gerektiren, ince motor hareketler ile tınının şekillendiği ve doğru ton üretmenin işitsel ayırım yapabilme ile hassas motor becerilerin bir arada kullanıldığı bir çalgı olarak yeni başlayanlar için bilişsel olarak zorlayıcı ve önemli ölçüde algısal öğrenme gerektiren bir enstrümandır (Traube ve Lavoie, 2008). Çalgıya ilişkin teknik gereklilikler, doğru tempo ve ritmik yapıların kullanılması, müzikal ifade, yorumlama ve cümleme gibi unsurlar bir arada ele alındığında temel düzeydeki öğrenciler için pek çok zorluk oluşmaktadır.

Literatürde klasik gitar öğrenme sürecinde yaşanan zorluklar çoğunlukla belirli teknik sorunlar, çalışma stratejileri ya da performans kaygısı gibi değişkenler üzerinden incelenmiş; bu zorluklar genellikle öğretmen değerlendirmeleri veya performans çıktıları temelinde ele alınmıştır (Heijink ve Meulenbroek, 2002; Ward, 2011; Canbulut ve Okay 2021; Ramjattan, 2022; Öztutgan vd., 2023; Mer-

cado, 2024). Özellikle başlangıç düzeyindeki klasik gitar öğrencilerinin öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri kendi algıları ve deneyimleri üzerinden bütüncül biçimde ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin başlangıç düzeyinde yaşadıkları öğrenme güçlüklerini bilişsel, duyuşsal ve öz-düzenleyici boyutlarıyla birlikte nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin bulgular da literatürde yeterince yer almamaktadır.

Bu araştırma, üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan ve klasik gitara mesleki eğitim bağlamında başlangıç yapan öğrencilerin, teknik ve müzikal becerilerinin başlangıç aşamasında olduğu öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları, öğrenci algıları ve deneyimleri temelinde ele alarak literatürdeki boşluğa katkı sunmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin teknik ve müzikal zorlukları nasıl tanımladıklarının, bu zorluklara hangi anlamları yüklediklerinin ve bu deneyimlerin hangi bilişsel ve duyuşsal unsurlar tarafından şekillendirildiğinin ortaya konulması; başlangıç düzeyi gitar eğitiminde öğretim süreçlerinin öğrencilerin gerçek öğrenme deneyimlerine daha duyarlı biçimde yapılandırılmasına katkı sunabilecektir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, temel düzeyde klasik gitar öğrenen öğrencilerin gitar öğrenme sürecinde karşılaştıkları teknik ve müzikal zorluklara ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Araştırmanın problem cümlesi: “Üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan ve klasik gitara başlangıç düzeyinde deneyime sahip öğrenciler, gitar öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları nasıl deneyimlemekte, bu zorluklara hangi anlamları yüklemekte ve bu deneyimleri hangi unsurlar şekillendirmektedir?” olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel yorumlayıcı nitel desende yürütülmüştür. Temel yorumlayıcı nitel çalışmalar, katılımcıların belirli bir olguya, deneyime veya sürece ilişkin anlamlarını ortaya çıkarmayı ve bu anlamları araştırmacı tarafından tümevarımsal bir süreçle yorumlamayı amaçlar. Bu araştırma deseninde çalışmanın odağı katılımcıların incelenen durumu nasıl anlamlandırdıklarını ve bu deneyimlere ilişkin bakış açılarını derinlemesine betimlemektir (Merriam, 2002: 6).

Bu çalışmada ise, gitar öğrenme sürecinde öğrencilerin teknik ve müzikal konularda algıladıkları zorlukları, bu zorlukları nasıl deneyimlediklerini ve bu deneyimleri hangi anlamlarla ilişkilendirdiklerini derinlemesine betimlemek amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma katılımcıları, bir devlet üniversitesinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (Müzik Öğretmenliği Lisans Programı) kapsamında öğrenim gören, ana çalgısı klasik gitar olan, müfredat içinde yer alan Bireysel Çalgı Eğitimi-Gitar derslerine devam eden temel düzeyde 8 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışmada “temel düzey” kavramı, katılımcıların üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi kapsamında klasik gitar eğitimi almaya başlamış olmalarını, klasik gitarla ilk kez üniversite sürecinde ya da lisans öğrenimi öncesinde sınırlı bir deneyimle tanışmış olmalarını ve gitar çalma becerilerinin teknik ve müzikal açıdan başlangıç aşamasında bulunmasını ifade etmektedir. Öğrencilerin 2’si kadın, 6’sı erkek öğrenci olup yaş aralıkları 19-22 arasında değişmektedir.

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma sorusunu aydınlayabilecek ve incelenen olgunun derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayabilecek bireylerin, olayların ya da ortamların araştırmacı tarafından bilinçli ve seçici bir şekilde belirlenmesi sürecidir (Creswell, 2013: 292).

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda yer alan sorular, öğrencilerin klasik gitar öğrenme sürecine ilişkin kişisel deneyimlerini, karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle başa çıkma biçimlerini kendi ifadeleriyle aktarmalarını sağlayacak şekilde açık uçlu olarak yapılandırılmıştır. Öğrencilerin çalma sürecinde zorlayıcı buldukları durumları, öğrenme süreçlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve çalışma pratiklerine ilişkin farkındalıklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan sorular, müzik ve çalgı eğitimi alanında çalışan iki doçent ve Türk dili alanında bir bilim uzmanının görüşleri doğrultusunda içerik ve dil açısından düzenlenmiştir.

Görüşme Süreci

Veriler, araştırmaya katılan her bir öğrenciyle bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler, öğrencinin kendini rahat hissedebileceği bir ortamda ortalama 30 dakika sürmüş ve katılımcıların izni dahilinde ses kaydı alınmıştır. Görüşme soruları, öğrencilerin gitar öğrenme sürecine ilişkin deneyimlerini ayrıntılı biçimde ifade edebilmelerine olanak sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır.

Görüşme öncesinde öğrencilere çalışmanın amacı açıklanmış, katılımlarının gönüllülük esasına dayandığı, verdikleri yanıtların gizli tutulacağı ve görüşmenin katılımcının ders başarısını veya öğretmenle ilişkisini hiçbir şekilde etkilemeyece-

ği açıkça belirtilmiştir. Araştırmacının aynı zamanda katılımcıların dersini yürüten öğretim elemanı olması nedeniyle, olası güç ilişkisi ve sosyal beğenirlik etkisini azaltmak amacıyla, görüşmelerin notlandırma sürecinden bağımsız olarak yürütüleceği, hiçbir akademik yaptırım ya da ödülle ilişkilendirilmeyeceği ve verilerin anonim biçimde raporlanacağı özellikle vurgulanmıştır. Bu süreç, öğrencilerin deneyimlerini özgürce ve içtenlikle ifade etmelerine olanak sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmeler tarafından elde edilen veriler araştırmacı tarafından tekrar dinlenerek yazıya geçirilmiş bu verilerin doğruluğu bağımsız bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Elde edilen veriler tekrar edilen örüntüleri, ortak tema ve anlamları belirlemek amacıyla tümevarımsal olarak tematik analize tabi tutulmuştur.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulları

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 30.10.2025

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 01-42

BULGULAR

Araştırmada yapılan görüşmeler ile elde edilen veriler doğrultusunda dört temaya ulaşılmıştır. Bu temalar teknik zorluklar, müzikal zorluklar, psikolojik zorluklar, çalışma alışkanlıkları ve öğrenmeye ilişkin farkındalıklar olarak adlandırılmıştır. Her bir tema, öğrencilerin deneyimlerini açıklayan alt temalarla desteklenmiş, aşağıdaki Şekil 1’de temalar ve alt temalar bütüncül bir şekilde gösterilmiştir.

Teknik Güçlükler	Müzikal Güçlükler	Psikolojik Güçlükler	Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Güçlükler
•Duruş, tutuş ve oturuş •Sağ ve sol el tekniği •Nota okuma ve çökseslilik	•Ritim-tempo kontrolü •Müziksel ifade ve yorum	•Performans kaygısı ve öz güven •Motivasyon •Duygusal düzenleme ve baş etme stratejileri	•Çalışma düzeni ve zaman kullanımı •Bireysel çalışmayı destekleyen dijital araç kullanımı

Şekil 1. Tema ve alt temalar

Teknik Güçlükler

Temel düzeydeki klasik gitar öğrencilerinin görüşleri teknik güçlükler temasında üç alt tema altında toplanmıştır. Bu alt temalar *duruş, tutuş ve oturuş; sağ ve sol el tekniği; nota okuma ve çokseslilik* olarak adlandırılmıştır. Bu alt temalara ilişkin kodlar ve görüş bildiren öğrenci sayısı aşağıda yer alan Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Teknik güçlüklerle ilişkin alt temalar, kodlar ve öğrenci sayısı

Alt tema	Kodlar	Öğrenci Sayısı
Duruş, tutuş, oturuş	Gitarın kayması, ayaklık alışkanlığı, bilek pozisyonu, bel ağrısı, el ayarlama	8
Sağ ve sol el tekniği	i-m-a parmak koordinasyonu, bare, parmak açıklığı, kuvvet dengesi, arpej geçişleri, sol elin konumu	7
Nota okuma ve çokseslilik	Parti takibi, ritmik karmaşa, notaların isimlerini yazma, çok sesli nota okuma, solfej ile çözümleme	8

Öğrencilerin büyük çoğunluğu klasik gitarı fiziksel olarak doğru konumlandırma ve vücut dengesini sağlama sürecinde zorlandıklarını belirtmiştir. Ayaklık alışkanlığı, bilek pozisyonu ve gitarın gövdesini sabitleme gibi konular, en sık dile getirilen sorunlardır. Ö1 bu durumu: “*Gitar kayıyor mu, çok mu kuvvet uyguluyorum diye sürekli düşünüyorum*” sözleriyle aktarırken, Ö2 yanlış çalışma alışkanlıklarını: “*Ayaklık hep sağ bacağımdaydı, sola çekince çok yabancılardım*” ifadelerini kullanmıştır. Benzer biçimde Ö3: “*Bileğimi doğru pozisyonda tutmakta zorlanıyorum*”, Ö4 ise: “*Ayaklık açısı oturana kadar bel ağrısı yaşadım*” diyerek gitar çalmada duruş, tutuş ve oturuşa alışma sürecinin zaman aldığı vurgulamıştır.

Bu ifadeler, öğrencilerin teknik güçlükleri yalnızca mekanik sorunlar olarak değil, bedensel farkındalık geliştirme sürecinin bir parçası olarak deneyimlediklerini göstermektedir. Başlangıç düzeyinde doğru duruş ve tutuşun henüz otomatikleşmemiş olması, öğrencilerin dikkat kaynaklarını bedensel kontrol üzerine yönlendirmelerine neden olmakta; bu durum da hem teknik hem de müzikal süreçlerde bilişsel yükü artırmaktadır.

Sağ ve sol el tekniği alt temasında ise öğrencilerin büyük bölümü teknik davranışların eşgüdüm gerektiren karmaşık yapıya sahip olduğunu bildirmişlerdir. Sağ elde parmakların koordinasyonlarının sağlanması ve vuruş dengesi konularındaki zorluklar ön plana çıkarken sol elde bileğin konumu, bare tekniği ve parmak esnekliği sıklıkla vurgulanmıştır. Ö6: “*Sağ el tekniklerinde zorlanıyorum; doğru yapamazsam her şeye yansıyor*” ifadesi ile doğru teknik kullanımının performansa etkisine vurgu yaparken Ö7 ise: “*çalıştığım esere ya da etüde göre sağ elde bir parmağım kuvvetli çalarak ezgiyi duyururken aynı anda kullandığım diğer parmakları daha hafif çalarken kullanmam gerekiyor, bu zorlayıcı*.” Sözleri ile sağ eldeki

kuvvet dengesinin zorlayıcı yönüne işaret etmiştir. Parmak esnekliği konusunda ise Ö1: “*Parmaklarım o kadar esnek değilmiş, fark etmemiştim*”; Ö3: “*Parmaklarım kaskatı kesiliyor, hareket ettiremiyorum*” sözleri ile deneyimlerini paylaşmıştır. Öğrencilerin ifadeleri teknik becerilerin yalnızca mekanik nitelikte olmadığını aynı zamanda müzikal ifadelerdeki önemini de fark etmiş olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin ifadeleri teknik alt yapının önemini kavradıklarını da göstermektedir. Ö3: “*Eserden çok bol bol etüt çalışmalıyım, ilerlememi sağlayacak olan çalışma bu*” sözleri ile bu farkındalığını dile getirirken Ö7 de: “*teknik çalışmaları doğru ve hocama danışarak yapmanın ne kadar önemli olduğunu biliyorum.*” sözleri ile istikrarlı bir şekilde doğru teknik ile çalışmanın önemini vurgulamıştır.

Öğrencilerin bu farkındalığı teknik çalışmayı zorunlu bir çalışma alanı olarak görmek yerine müzikal ifadeyi yansıtmalarını sağlayacak bir anahtar olarak görmeye başladıklarına işaret etmektedir. Başlangıç düzeyinde yaşanan bu farkındalık yüzeysel bir alıştırma tekrarının yerine bilinçli ve amaçlı bir teknik çalışma yaklaşımının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Nota okuma ve çokseslilik alt temasında tüm öğrenciler gitar öğrenme sürecinin en karmaşık yönlerinden biri olarak nota okuma becerisine vurgu yapmışlardır. Gitarın çoksesli yapısı ise alt ve üst partilerin aynı anda okunması becerisini gerektirdiği için öğrencilerin bilişsel yükünü artırmıştır. Gitarın çok sesli doğası nedeniyle alt ve üst partilerin eş zamanlı takibi, özellikle başlangıç düzeyinde bilişsel yükü artırmıştır. Ö1: “*notaların yerlerini hatırlamakta zorlanıyorum*” ifadesini kullanarak yaşadığı zorluğu ifade ederken Ö2: “*kısa bir süre bile ara verdiğimde unutabiliyordum notaları*” sözleriyle nota okumanın sürekli tekrar edilerek geliştirilebilecek bir beceri olduğunu vurgulamıştır. Ö5 ise: “*notaların ismini üzerine yazdım, bu yardım etti ama kısa bir süre sonra buna gerek duymadım*” diyerek uyguladığı stratejinin nota okumaya ilişkin zorluğu aşmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Ö4 ise: “*Gitar notası karışık; alt ve üst partiyi aynı anda takip etmek zor*” diyerek çoksesli yapının zorluklarına değinmiş bunun yanı sıra notaları öğrenme sürecini bir dil öğrenmeye benzettiğini: “*Nota okumayı iyi düzeyde başaran arkadaşlarım var. Müziği kendi dilleri gibi konuşup anlayabiliyorlar bir notaya baktıkları zaman. Ben hala sorun yaşıyorum.*” sözleri ile ifade etmiştir.

Nota okuma ve çokseslilikle ilgili güçlükler enstrüman çalmanın doğası gereği bilişsel eşzamanlılığın gereklilik olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler de nota okuma becerisinin hem bilişsel hem de görsel-motor davranışları bir arada kullanmayı gerektiren bir uyum süreci olduğu yönüne vurgu yapmışlardır. Aynı anda nota takibi, seslerin kontrolü ve ellerin koordinasyonunu yönetmek öğrencilerin dikkat kapasitesini zorlamakta ve öğrenme sürecinde güçlükler neden olmaktadır.

Müzikal Güçlükler

Öğrenciler klasik gitar öğrenme süreçlerinde yaşadıkları müzikal güçlüklerle ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler ritim-tempo kontrolü ve müzikal ifade ve yorum alt temaları altında incelenmiştir. Bu alt temalara ilişkin kodlar ve görüş bildiren öğrenci sayısı aşağıda yer alan Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Müzikal güçlüklerle ilişkin alt temalar, kodlar ve öğrenci sayıları

Alt tema	Kodlar	Öğrenci Sayısı
Ritim-tempo kontrolü	Metronomsuz çalışma, tempo sabitlemede güçlük, ölçü ve tartım karışıklığı, sabırsızlık	7
Müzikal İfade ve Yorum	Dinamik kontrolü, vurgu, cümleme, duygusal aktarım, notaya sadakat, özgün yorum farkındalığı	8

Araştırma bulguları ritim ve tempo kontrolünün öğrenciler tarafından zorlayıcı bir müzikal beceri olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Temel düzeydeki öğrenciler metronom kullanarak düzenli çalışma alışkanlıklarının bulunmadığını belirterek bu durumun ritim ve tempo kontrolü becerilerine olumsuz etki ettiğini ifade etmişlerdir. Ö4: “Genelde metronomsuz çalışıyorum... sanırım metronom kullanırsam daha iyi olurdu,” ifadesi ile bu durumu dile getirmiştir. Ö6 ise yavaş çalışma konusunun zorlayıcı yanını: “Sabırsızım, hep parçanın kendi temposunda çalmak istiyorum, ama hata yapıyorum. Metronom ile yavaş çalışmalıyım. Özellikle egzersiz yaparken kendimi kontrol etmemin yolu bu.” sözleri ile ifade etmiştir. Ö2 ise ritmik yapıları çalıştığı süreçte dışsal denetime duyduğu ihtiyacı: “Bir gözlemci uyarılmazsa ritmik yapıları yanlış yapıyorum. Çoğu zaman hatamı fark etmeyip sonraki hafta başa dönmek zorunda kalıyorum” diyerek dile getirmiştir. Ö5 ise: “ilk defa gördüğüm ritmik yapılarla zorlanıyorum. Derslerde yeterince öğrenememişsem eserin videosunu izleyerek notayı takip ediyorum. Bu sırada birim vuruşu vuruyorum” sözleri ile ritim çalışmaları için geliştirdiği çalışma yöntemlerini ifade etmiştir.

Bu ifadeler öğrencilerin ritim ve tempo kontrolündeki zorlukları aşmada metronom ile çalışmanın önemini fark ettiklerini göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin ritim ve tempo kontrolünde içsel bir zaman algısını henüz geliştiremediklerini ve dışsal düzenleyicilere ihtiyaç duydukları görülmektedir. Başlangıç düzeyinde oldukça önemli olan bu dışsal destekler hataların fark edilmesinde geç kalınmasına ve öğrenme sürecinde sorunların yaşanabilmesine yol açabilmektedir.

Öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda ulaşılan ikinci alt tema müzikal ifade ve yorum olmuştur. Öğrenciler teknik beceri kazandıkça müzikal ifadenin önemini de fark ettiklerini fakat aktarmak istedikleri duyguları ses aracılığıyla ifade etme konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ö3: “Bazen çok hissediyorum ama ses çıkmıyor; dengesini kuramıyorum,” diyerek duygusal yo-

günlük ile teknik kontrol arasındaki gerilimi özetlemiştir. Ö7: “*p parmağım kuvvetliyen diğer parmaklarımın daha hafif çalması gerekiyor, zor oluyor,*” ifadesiyle teknik dengesizliğin müzikal ifadeye doğrudan yansıdığını belirtmiştir. Benzer biçimde Ö6: “*Nüans olmadıktan sonra benim için çalınmış sayılmıyor,*” diyerek müzikal ifadeyi yalnızca süsleme değil, icranın özü olarak değerlendirmiş ancak “*gitar da müzikal ifadeleri yapmak çok zor. Beynimi birkaç parçaya bölmek zorunda kalıyorum. Sol elde uyguladığım kuvvet, diğer tellere dokunmamak, sağ elde her parmakta farklı kuvvet uygulamak. Hepsini bir anda düşünmek zor*” sözleri ile müzikal ifade ve yorumlama konusunda gitarda yaşadığı zorlukları dile getirmiştir. Ö2: “*Kendi seçtiğim eserse nüans yaparken uçarım mutluluktan, ama zorunluluktan yaptığımda zevkli olmuyor,*” diyerek eser ile kurduğu duygusal bağın yorum ve müzikal ifade gücünü artırdığını ifade etmiştir.

Elde edilen tüm bu bulgular, müzikal ifade ve yorumun temelde teknik yeterlik üzerinde temellendiğini göstermekle birlikte öğrencilerin yalnızca doğru notaları çalmanın ötesine geçerek müzik aracılığıyla kendilerini ifade etme yönünde bir arayış içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrenciler müzikle kurdukları ilişki derinleştikçe, kendileriyle bağlantı kurma ve duygusal ifadelerini ses aracılığıyla aktarma becerilerini de geliştirdiklerini ifade etmiştir.

Psikolojik Güçlükler

Yapılan görüşmelerde öğrenciler klasik gitar öğrenme sürecinde yaşadıkları psikolojik güçlükleri de ifade etmişlerdir. Bu temaya ait alt temalar performans kaygısı ve öz güven, motivasyon, duygusal düzenleme ve baş etme stratejileri olarak adlandırılmıştır. Bu alt temalara ilişkin kodlar ve görüş bildiren öğrenci sayısı aşağıda yer alan Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Psikolojik güçlüklerle ilişkin alt temalar, kodlar ve öğrenci sayıları

Alt temalar	Kodlar	Öğrenci Sayısı
Performans Kaygısı ve Öz Güven	Sınav ve sahne heyecanı, ellerin titremesi, hazırlık düzeyi-kaygı ilişkisi, öz güven eksikliği veya artışı	7
Motivasyon	Sıkılma, tükenmişlik, çalışmaya isteksizlik, sabır, duygusal dayanıklılık, sevilen eserlerle motive olma	8
Duygusal Düzenleme ve Baş Etme Stratejileri	Mola verme, sevilen parçaları çalma, öğretmen/akran desteği, içsel rahatlama yolları	7

Klasik gitar öğrenme süreci, öğrencilerin ifadelerine göre yalnızca teknik becerilerden ibaret değildir; duygusal dayanıklılık, öz güven ve motivasyonun sürekli olarak sınındığı bir süreçtir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, performans sırasında yaşadıkları kaygı, çalışmayı sürdürme konusundaki motivasyon dalgalanmaları ve duygusal iniş çıkışlarla başa çıkma stratejilerinden söz etmiştir. Öğrenciler perfor-

mans kaygısının sınav sırasında arttığını ifade etmiş, kaygının düzeyini ise genellikle hazırlık düzeyi ve kendine güvenle ilişkilendirilmiştir. Ö1: “*Sınavda ellerim titriyordu, dışarıda çaldığımda hiç titremiyordu*” diyerek performans koşullarının etkisini belirtmiştir. Benzer biçimde Ö3: “*Sınav komisyonunda o kadar heyecanlandım ki eser eser olmaktan çıktı*” ifadesiyle kaygının müzikal ifadeyi nasıl bastırıldığını aktarmıştır. Ö8 ise: “*Sakinleştirici almayı düşündüm, elim titriyordu*” diyerek kaygının fiziksel belirtilerini dile getirmiştir. Ö5, öz güvenin hazırlık düzeyi ile birlikte arttığını: “*Çok çalışınca sahne korkum kalmıyor*”; Ö7 ise: “*Çalıştığımı bildiğimde hata yapsam da umurumda olmuyor*” sözleriyle ifade etmiştir. Ö7 aynı zamanda: “*Sahnede mutluluktan heyecanlanıyorum*” sözleri ile heyecanı olumlu bir deneyim olarak tanımlamıştır.

Öğrencilerin ifadeleri performans kaygısını öğrenme sürecinin bir parçası olarak sınav deneyimleri, değerlendirilme algısı ve hazırlık düzeyleri ile ilişkili bir deneyim olarak algıladıklarını göstermektedir. Ancak yeterli hazırlık ve öz güvenin kaygıyı işlevsel bir hale getirebildiği de öğrencilerin ifadelerinde öne çıkmaktadır. Buna göre performans kaygısının öğrenme sürecinde bir engel olarak değil, öğrencinin öz yeterlik algısına bağlı olarak dönüştürülmeye açık bir deneyim olduğu düşünülebilir.

Motivasyon, öğrencilerin öğrenme sürecinde en çok dalgalanan psikolojik boyut olarak öne çıkmıştır. Öğrencilerin sıklıkla dile getirdiği durumlar başlamakta zorlanma, çabuk vazgeçme ve sıkılma olmuştur. Ö2: “*Motivasyonum çok çabuk kayboluyor*”; Ö1: “*hemen bir tükenmişlik durumu oluyor*.” ifadelerini kullanırken Ö6: “*bir eseri dinleyip beğendiğimde gitara dört kolla sarılıyorum*”; Ö8: “*bir parçayı bitirmek beni motive ediyor*.” sözleri ile sevilen eserleri çalmanın ve başarı hissini motivasyonu artırdığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin motivasyon alt temasında sıklıkla vurguladıkları sabır, motivasyonun sürekliliğini destekleyen bir duyuşsal dayanıklılık göstergesi olarak ele alınmıştır. Öğrenciler sabrı, öğrenme sürecinin zaman alıcı ve tekrar gerektiren yapısıyla baş edebilmeyi sağlayan içsel bir tutum olarak tanımlamışlardır. Ö7’nin: “*Sabırlı ol; teknik doğru olursa on eseri birden çalabilirsin*” ve Ö5’in: “*Sabretmeyince olmuyor, süreç daha da uzuyor*” ifadeleri, sabrın motivasyonun korunması ve teknik ilerlemenin sürdürülebilmesiyle ilişkili bir duyuşsal dayanıklılık biçimi olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Ö3’ün “*Teknikten sıkılısam da vazgeçmem; sabrediyorum, temelimi sağlam atmamı sağlıyor*” sözleri de bu durumu desteklemektedir.

Öğrencilerin bu ifadeleri motivasyonun öğrenme sürecine ve yaşadıkları deneyimlere göre şekillenen bir süreç olduğunu göstermektedir. Sevilen eserlerle çalışma ve tamamlanmışlık hissi gibi olumlu deneyimlerin motivasyonu güçlendirdiği, sürecin yavaş ilerlemesi ve teknik tekrarların fazla olması motivasyonu olumsuz etkileyebildiği görülmüştür. Bu noktada duyuşsal olarak dayanıklı olmak motivasyondaki bu değişimlerle baş edebilmede temel içsel kaynak konumundadır. Öğ-

rencilerin sabırlı olmayı teknik gelişimin doğal bir eşlikçisi olarak anlamlandırmıştır. Bu durum öğrenme sürecine ilişkin beklentilerin de bu çerçevede şekillendiğini ve uzun vadeli gelişime odaklandıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğrenciler süreçte yaşadıkları psikolojik durumlarla baş edebilmek için çeşitli yollar geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ö1 “*bunalınca mola verip sonra yeniden başlıyorum*”; Ö3: “*motivasyonum düşünce sevdiğim eserleri çalışıyorum*” sözleri ile baş etme yollarını ifade etmişlerdir. Sosyal desteğin önemini Ö6: “*Arkadaşlarımın çalışmasını görmek ve onları izlemek beni motive ediyor*” sözleri ile dile getirirken Ö3: “*hocamın söylediği şeylerle sakinleşiyorum, motivasyonumu kazanmama yardımcı ediyor*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin aktardıkları deneyimler, performans kaygısı ve öz güvenin öğrenme sürecinde belirleyici olduğunu; motivasyonun sürekliliği ve bu sürece eşlik eden duyuşsal dayanıklılığın ilerleme sağlamak açısından önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bununla birlikte, geliştirilen duygusal düzenleme yolları, bu psikolojik güçlüklerin öğrenme sürecini olumsuz etkilemesini azaltan destekleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Çalışma Alışkanlıklarına İlişkin Güçlükler

Öğrencilerin gitar öğrenme sürecinde deneyimledikleri güçlüklerden biri de çalışma alışkanlıkları ile ilgilidir. Bu temaya ait alt temalar rutin ve zaman kontrolü ile bireysel çalışmayı destekleyen dijital araçların kullanımı olarak adlandırılmıştır. Tablo 4’te bu alt temalara ilişkin kodlar ve görüş bildiren öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 4. Çalışma alışkanlıklarına ilişkin güçlüklerle ilgili alt temalar, kodlar ve öğrenci sayıları

Alt tema	Kodlar	Öğrenci Sayısı
Çalışma Düzeni ve Zaman Kontrolü	Düzensiz çalışma, ödev odaklılık, kısa süreli yoğunluk, günlük program eksikliği, süreklilikte zorluk, planlı çalışmayı sürdürmemeye, hedefe dayalı çalışma güçlüğü	6
Bireysel Çalışmayı Destekleyen Dijital Araçların Kullanımı	Metronomsuz çalışma, video veya kayıtlı model alma, öz değerlendirme alışkanlığının olmaması	7

Araştırmaya katılan öğrencilerin ifadeleri, klasik gitar öğrenme sürecinde çalışma alışkanlıklarının henüz tam olarak sistematikleşmediğini ve bu konu ile ilgili zorluklar deneyimlediklerini göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğu düzenli bir çalışma programı izlemediklerini ve çalışmalarını genellikle kısa dönemli sonuç odaklı tasarladıklarını ifade etmişlerdir. Ö4: “*Düzenli bir programım yok ama verilen eserleri çalışınca hazırlanmış oluyorum*”; Ö2: “*Planlı hareket eden bir insan değilim, o haftalık ödev neyse onu bitiriyorum*” ödev ve sonuç odaklı bir çalışma yaklaşımını benimsediklerini ifade etmişlerdir. Ö6 ise çalışmalarında yaşadığını süreklilik sorununa: “*Bir hafta çok çalışıyorum, sonra bir ay hiç*” sözleri ile dikkat

çekmiştir. Ö3 ise düzenli çalışmanın önemine ilişkin kazandığı farkındalığı: “*Her gün bir saat çalışmaya özen gösteriyorum*” sözleri ile dile getirmiştir. Düzenli çalışma alışkanlıklarını henüz geliştirememiş olduğu görülen öğrenciler, bu konuda başlangıç aşamasında olduklarını ve kendi öğrenme biçimlerini tanıma sürecinde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı, çalışmalarını kısa vadeli hedefler etrafında yapılandırmaya başladıklarını ve bu durumun çalışma sürecini daha yönetilebilir hâle getirdiğini belirtmiştir. Ö7, hedefe dayalı çalışma yaklaşımını: “*Bugün o dört cümle bitecek, ne kadar sürerse sürsün*” ifadesiyle dile getirirken; Ö3, planlı ve teknik odaklı çalışmanın öğrenme sürecine katkısını: “*Teknik çalışmaya uzun zaman ayırdığımda eser çalmak kolaylaşıyor*” sözleriyle vurgulamıştır.

Öğrencilerin ifadeleri çalışma alışkanlıklarının henüz istikrarlı bir yapıya ulaşmadığını ve öğrenme sürecinde ödevler ve ders sorumlulukları gibi dışsal beklentiler çerçevesinde hareket ettiklerini işaret etmektedir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin hedefe yönelik ve planlı çalışma konusunda birtakım algılarının oluştuğu da görülmektedir.

Bu ifadeler, öğrencilerin çalışma düzeni ve zaman yönetimine ilişkin farkındalıklarının gelişmeye başladığını ve öğrenme süreçlerini daha bilinçli biçimde yapılandırma yönünde adımlar attıklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin çalışma sürecini yapılandırırken dışsal beklentiler çerçevesinde hareket ettikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin, çalışma alışkanlıklarını zaman içerisinde deneyimler yoluyla geliştirebilecekleri bir öğrenme alanı olarak gördüklerini düşündürmektedir.

Öğrenciler bireysel çalışmayı destekleyen metronom, ses kaydı ve video gibi araçları çoğunlukla gerektiğinde kullanılan ama alışkanlık haline gelmemiş unsurlar olarak ele almaktadır. Ö4: “*itiraf edeyim, genelde metronomsuz çalışıyorum*” sözleri ile bireysel çalışma sürecinde tempo kontrolünü sağlamak konusunda destek almadığını ifade etmiştir. Ö1 de benzer şekilde: “*metronom genelde kullanmıyorum, ama kullansam daha iyi olurdu*” sözlerini kullanmıştır. Ö5 ise: “*başka performansların videolarını izleyerek notadan takip ediyorum*” sözleri ile geliştirdiği görsel işitsel çalışma stratejisini açıklamıştır.

Öğrencilerin bu araçları gerektiğinde başvuru destek olarak görmeleri bireysel çalışma süreçlerini sistematik bir biçimde yapılandırmada ve izlemede eksiklikleri olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Öğrencilerin görsel işitsel destek ile model alma yoluyla yaptıkları çalışmaların faydalarını keşfetmeye başladıkları ancak teknolojik araçlardan yararlanarak öz-değerlendirme yapmanın potansiyel katkılarını henüz keşfetmedikleri söylenebilir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma temel düzeyde klasik gitar öğrenen öğrencilerin gitar öğrenme sürecine ilişkin deneyimledikleri ve algıladıkları güçlükleri incelemiştir. Öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerin teknik, müzikal, psikolojik ve çalışma alışkanlıklarına ilişkin olmak üzere dört ana temada toplandığı belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin yalnız teknik ve müzikal boyutta değil psikolojik boyutta da güçlükler yaşadıkları ve çalışma alışkanlıklarının henüz tam olarak gelişmediğini göstermektedir.

Teknik güçlükler temasında öğrencilerin gitarı doğru konumlandırma, duruş-tutuş ve oturuşta fiziksel olarak zorlanma, sağ ve sol elin koordinasyonunu sağlama ve doğru çalma pozisyonunu koruma konularında zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Duruş, tutuş ve oturuşta öğrencilerin ayaklık kullanımı sırasında yaşadıkları fiziksel zorlanmalar dikkat çekmektedir. Sağ ve sol el tekniği konusunda ise öğrenciler parmak koordinasyonu, kuvvet dengesi, bare tekniği, parmak esnekliği ve arpej geçişlerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Gitarın çok sesli yapısı nedeniyle nota okuma ve çokseslilik ile ilgili zorlukların yaşandığı görülmüştür.

Görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin ritim-tempo kontrolü ve müzikal ifade konularında da zorluklar yaşadığı belirlenmiştir. Metronom ile çalışma alışkanlığı olmayan öğrenciler sabit tempoyu korumada zorlanırken, yavaş çalışma alışkanlığı olmayan öğrencilerin ritmik hata yapmaya yatkın olduğu görülmüştür. Öğrencilerin müziksel ifade ve yorum için gerekli olan nüans ve cümleme gibi unsurların farkında oldukları ama hissettiklerini sese dönüştürmede zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ifadelerine göre doğru nota çalmak ve müzikal çalmak arasında farka ilişkin bir anlayış geliştirmeye başladıkları ancak bu anlayışı performanslarına yansıtmada henüz yeterli olmadıkları ve bu konuda zorlandıkları görülmüştür.

Öğrencilerin gitar öğrenme sürecinde psikolojik zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Performans kaygısı yaşayan öğrenciler, bu kaygının fiziksel belirtilerine ve performans kalitesini olumsuz etkileyen yönlerine dikkat çekmişlerdir. Kaygı düzeyinin yoğunlukla hazırlık düzeyiyle ilişkili olduğu; yeterince çalıştıklarında kaygının azaldığı, hazırlık eksikliğinde ise arttığı ifade edilmiştir. Bu sonuç, performans kaygısının öğrenciler tarafından yalnızca bireysel bir heyecan durumu olarak değil, aynı zamanda değerlendirilme ile ilişkili bir deneyim olarak algılandığını göstermektedir. Özellikle sınav ortamlarında performans sergilemenin, değerlendiriliyor olma algısını güçlendirerek kaygıyı artırdığı; bu durumun dikkat süreçlerini ve müzikal ifadeyi olumsuz etkileyebildiği görülmektedir. Literatürde de performansın değerlendirmesinde algılanan baskıyı artırarak performans kaygısını yükselttiği ve müzikal ifade üzerinde olumsuz bir etki oluşturabildiği belirtilmektedir (Kenney, 2011; Papageorgi, Creech ve Welch, 2013). Motivasyon boyutunda ise çalışmaya başlayamama, sıkılma ve tükenmişlik gibi güçlükler dile

getirilmiştir. Dascălu ve arkadaşları (2014) müzik öğreniminde özellikle başlangıç düzeyinde motivasyonun hızla azalabildiğini ve sürecin sabır gerektirdiğini belirtmektedir. Bu sonuç, bu çalışmada gözlenen öğrencilerin kısa süreli motivasyon dalgalanmalarıyla uyum göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları öğrencilerin mola verme, sevilen eserleri çalma, öğretmen ve akran desteğinden yararlanma gibi baş etme stratejileri geliştirdikleri göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin psikolojik zorluklarla başa çıkma sürecinde duygusal düzenleme becerilerinin gelişmekte olduğuna işaret etmektedir. Hallam, Creech ve Varvarigou (2018) başlangıç düzeyindeki çalgı öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, gitar öğrencilerinin çalışma davranışlarını diğer çalgılara kıyasla daha özerk biçimde organize ettiklerini ve çalışmaya daha fazla zaman ayırdıklarını ortaya koymuştur. Araştırma, gitaristlerin özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının karşılanmasının motivasyonlarını belirgin biçimde artırdığını göstermektedir. Bu sonuçlar, mevcut çalışmada öğrencilerin sevilen eserlerle çalışma, sosyal destek alma ve kendi çalışma süreçlerini yapılandırma eğilimleriyle uyumludur. Benzer bir şekilde MacIntyre ve Potter (2013) da araştırmalarında gitar öğrencilerinin motivasyon yapılarının özerklik ve ilişkisellik temelli olduğunu ve öğrencilerin çalgıyla kurdukları ilişkiyi daha çok kendi seçtikleri repertuvara yönelme, bireysel ifade alanı bulma ve öğretmen-akran desteği gibi sosyal etkileşimler üzerinden tanımladıkları belirtilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin motivasyonlarını kişisel tercihleri ve sosyal etkileşimler yoluyla yapılandırdıklarını gösteren mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Literatür ayrıca çalgı öğrenme sürecinde motivasyonun bireysel farklılıklar ile ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Treger (2018) araştırmasında deneyime açıklık, merak ve müzik ile benlik arasında kurulan yakınlığın bireylerin müzik ile ilgili motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Bu sonuç bu çalışmada elde edilen psikolojik güçlük algılarının neden bazı öğrencilerde daha yoğun bazı öğrencilerde ise daha az edilebilir düzeyde yaşandığını açıklayabilir.

Araştırma sonuçları öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının çoğunlukla ödev ve kısa vadeli hedefleri gerçekleştirme üzerine olduğunu ve düzenli bir çalışma programı oluşturma onlar için zorlayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin öz değerlendirme alışkanlıklarının gelişmediği, teknolojik araçları bireysel çalışmaları sırasında zaman zaman kullandıkları görülmüştür. Dascălu ve arkadaşlarının (2014) araştırması çalgı çalışma sürecinde dijital araçları kullanmanın bilişsel yükü azalttığı ve bağımsız çalışmayı desteklediğini vurgulamaktadır. Buna göre bu çalışmada öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlüklerin dijital araçları kullanma yönündeki eksikliklerinden de kaynaklandığı söylenebilir. Buna karşılık az sayıda öğrencinin düzenli çalışma, teknik çalışma odaklı olma, hedef belirleme, sıkılma hissine rağmen çalışma disiplini koruma gibi öz düzenlemeli çalışma stratejileri geliştirmeye başladığı ve bu konuda daha az zorluk yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin çalışma sürecini yönetme konusunda henüz başlangıç aşamasında olduklarını; buna karşın kendi çalışma stillerini tanımaya ve daha bilinçli çalışma süreçleri geliştirmeye yönelik bir potansiyel taşıdıklarını

göstermektedir. Mazur ve Laguna (2019) çalışma sürecinin temel bileşenlerinden birinin öğrencilerin duygularını düzenlemeye yönelik davranışları olduğunu öne sürmektedir. Bu durum mevcut araştırmada öğrencilerin geliştirmeye başladıkları psikolojik güçlüklerle baş etme stratejilerinin çalışma alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyeceğini düşündürmektedir.

Araştırma sonuçları başlangıç düzeyindeki klasik gitar öğrencilerinin öğrenme sürecine ilişkin güçlük algılarının yalnızca teknik boyutta değerlendirilemeyeceğini, müzikal, psikolojik ve çalışma alışkanlıklarına ilişkin boyutların birbiri ile ilişkili bir bütün olarak deneyimlendiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin deneyimleri klasik gitar öğrenme sürecini duruş, tutuş ve oturuş, sağ ve sol el tekniği gibi becerileri edinirken çok sesli müziği, karmaşık ritmik yapıları, müziksel ifade ve yorumlama becerilerini geliştirmeyi aynı zamanda çalışma motivasyonunu korumayı ve çalışma alışkanlıklarını geliştirmeyi bir arada kapsayan zorlu bir süreç olarak yansıtmıştır. Bu sonuç klasik gitar eğitiminde hem teknik ve müzikal beceriler hem de duyuşsal boyutlar ile çalışma alışkanlıklarını kapsayan bütüncül bir öğretim anlayışına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Roulston, Jutras ve Kim (2015) de araştırmalarında çalgı öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlüklerin kompleks yapısını ortaya koymuş ve teknik zorluklarla birlikte içsel motivasyon, öğretmen desteği ve öz düzenleme stratejilerinin birlikte işleyen yapısına dikkat çekmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda teknik ve müzikal becerilerin bir arada geliştirildiği öğretim tasarımlarının yapılması, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını edinmeleri için öz-düzenleme, öz-değerlendirme gibi stratejileri başlangıç düzeyinden itibaren çalışma rutinlerine dahil etmeleri için teşvik edilmesi; performans kaygısı, motivasyon eksikliği gibi güçlüklerle karşı desteklerin erişilebilir hale getirilmesi, özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarına yanıt verilmesi; öğrencilerin bireysel çalışma süreçlerinde dijital araçların kullanımı ile ilgili bilgilendirilmeleri ve bu araçların çalışma sürecine dahil edildiği bir çalışma ortamının oluşturulması önerilmektedir.

TEŞEKKÜR VE AÇIKLAMALAR

Araştırmaya katkı sağlayan tüm öğrencilere teşekkür ederim.

ÇIKAR ÇATIŞMASI

Çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Alzugaray, F., Casanova, Ó., McPherson, G., & Hernández, S. (2020). Music self-efficacy for performance: an explanatory model based on social support. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01249>
- Canbulut, M., & Okay, H. H. (2021). Gitarada sol elde parmak numarası kullanımı hakkında müzik öğretmeni adaylarının görüşleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 153-167
- Chun, H. (2022). Exploring effective sight-reading methods for intermediate-level pianists in auditory, visual and technical proficient aspects: A literature review. *Frontiers in Art Research*, 4(12). <https://doi.org/10.25236/far.2022.041219>
- Creswell, J. D. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Duke, R. A. & Byo, J. L. (2018). Building musicianship in the instrumental classroom. In *Vocal, instrumental, and ensemble learning and teaching* An Oxford Handbook of Music Education (edt. G. E. McPherson & G. F. Welch) (s.165-183). Oxford University Press.
- Hallam, S., Creech, A., & Varvarigou, M. (2018). Existem diferenças na prática e na motivação entre alunos iniciantes tocando diferentes instrumentos musicais? *Orfeu*, 3(1), 054-084. <https://doi.org/10.5965/25255304.03012018054>
- Dascălu, M.-I., Coman, M., Postelnicu, R., & Nichifor, C. (2014). Learning to play a musical instrument in adulthood—Challenges and computer-mediated solutions. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 142, 311-317. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.639>
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39.
- Heijink, H., & Meulenbroek, R. G. (2002). On the complexity of classical guitar playing: Functional adaptations to task constraints. *Journal of Motor Behavior*, 34(4), 339-351.
- Huovinen, E., Ylitalo, A., & Puurtinen, M. (2018). Early attraction in temporally controlled sight reading of music. *Journal of Eye Movement Research*, 11(2). <https://doi.org/10.16910/jemr.11.2.3>
- Kenny, D. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Lebler, D. (2006). The master-less studio: An autonomous education community. *Journal of Learning Design*, 1(3). <https://doi.org/10.5204/jld.v1i3.31>
- MacIntyre, P., & Potter, G. (2013). Music motivation and the effect of writing music: A comparison of pianists and guitarists. *Psychology of Music*, 42(3), 403-419. <https://doi.org/10.1177/0305735613477180>
- Mazur, S. & Laguna, M. (2019). The role of affect in practicing a musical instrument: A systematic review of the literature. *Psychology of Music* 47(6) 848863 <http://doi.org/10.1177/0305735619861831>
- McPherson, G. & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B.J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell Sc C. Richardson (Eds.), *The New handbook of research on music teaching and learning* (pp. 327 — 347). Oxford University Press.
- Mercado, C. (2024). *Perceptions and Experiences Exploring Insufficient Training in Secondary Guitar Instruction: A Qualitative Multiple Case Study*. [Unpublished doctoral dissertation]. National University, USA.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17. Jossey-Bass
- Merrick, B. & Johnson, C. (2024). Innovative online music teaching: reflective pedagogy and strategies for authentic dual-mode (online and face-to-face) delivery in music performance. *International Journal on Innovations in Online Education*, 8(1), 51-77. <https://doi.org/10.1615/intjinnovonlineedu.2024052031>
- Miranda, D. (2019). A review of research on music and coping in adolescence. *Psychomusicology Music Mind and Brain*, 29(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/pmu0000229>
- Öztutgan, K., Öztutgan, Z., & Ekiz, F. S. (2023). Gitar eğitiminde karşılaşılan konsantrasyon problemleri ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Music and Dance*(23), 1-16. <https://doi.org/10.31722/ejmd.1107129>
- Papageorgi, I., Hallam, S., & Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education* 28, 83-107. <https://doi.org/10.1177/1321103X070280010207>
- Pike, P. (2017). Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice. *Psychology of Music*, 45(5), 739-751. <https://doi.org/10.1177/0305735617690245>
- Qin, Y., Petsangsri, S., Ratanaolarn, T., & Cui, J. (2025). Developing peer-assessment based station rotation learning model to enhance students' cucurbit flute skills and learning motivation: A need assessment research. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(7), 1424-1435. <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i7.8935>
- Ramjattan, D. M. (2022). *Music Performance Anxiety on the Classical Guitar: Expert Strategies in Psychology and Pedagogy* [Unpublished doctoral dissertation], University of Toronto, Canada.

- Roulston, K., Jutras, P., & Kim, S. J. (2015). Adult perspectives of learning musical instruments. *International Journal of Music Education*, 33(3), 325-335. <https://doi.org/10.1177/0255761415584291>
- Traube, C. & Lavoie, M. (2008). The guitar as an extension of the voice - phonetic gestures underlying guitar timbre perception and description. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 123(5_Supplement), 3657-3657. <https://doi.org/10.1121/1.2934963>
- Treger, S. (2018). Who is playing that wonderful music? Exploring predictors of playing a musical instrument. *Psychology of Music*, 48(5), 1-15. <http://do.org/10.1177/0305735618816178>
- Ward, S. M. (2011). *Attitudes and perspectives of pre-college guitar students: A study to help explain difficulty with note-reading in class guitar* [Unpublished doctoral dissertation] Arizona State University, USA.
- Zhang, H. & Jenatabadi, H. (2024). Effects of social support on music performance anxiety among university music students: Chain mediation of emotional intelligence and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1389681>



BEGINNER-LEVEL CLASSICAL GUITAR STUDENTS' PERCEPTIONS OF LEARNING DIFFICULTIES IN HIGHER MUSIC EDUCATION

ABSTRACT

Instrument education is a multidimensional learning domain in which technical, cognitive, psychomotor, and affective processes operate simultaneously. The structure of the classical guitar—requiring fine motor skills, timbral sensitivity, and right-left hand coordination—makes these challenges even more pronounced. Therefore, understanding how students perceive technical demands, which elements they find difficult, and the strategies they develop to cope with these difficulties is critical for beginner-level classical guitar education. This study aims to examine beginner-level classical guitar students' perceptions of technical and musical difficulties related to the instrument. The study was conducted within the framework of a basic interpretive qualitative design. The participants consisted of eight classical guitar students enrolled in a professional music education program at a public university. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed thematically. Findings revealed four main themes characterizing students' difficulty experiences during the classical guitar learning process: technical difficulties, musical difficulties, psychological difficulties, and difficulties related to practice habits. The results indicate that students' classical guitar learning experiences are shaped by challenges not only in technical and musical domains but also in psychological processes and practice-related behaviors. These results indicate that structuring technical practice in beginner-level guitar education alongside instructional arrangements that support self-regulation and awareness of individual practice may reduce difficulties experienced in the learning process.

Keywords: Instrumental Education, Classical Guitar Education, Perceived Difficulties, Practice Habits.



MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİ ALAN BAŞLANGIÇ DÜZEYİNDEKİ KLASİK GİTAR ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME SÜRECİNE İLİŞKİN GÜÇLÜK ALGILARI

ÖZ

Çalgı eğitimi teknik, bilişsel, devinışsel ve duyuşsal süreçlerin bir arada işlediği çok boyutlu bir öğrenme alanıdır. Klasik gitarın ince motor beceriler, tını duyarlılığı ve sağ-sol el koordinasyonu gerektiren yapısı, bu güçlükleri daha da belirgin hâle getirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin teknik gereklilikleri algılayış biçimlerini,

zorlayıcı gördükleri unsurları ve bu zorluklarla başa çıkmak için geliştirdikleri stratejileri anlamak, başlangıç düzeyi klasik gitar eğitimi için kritik bir araştırma alanıdır. Bu araştırma, temel düzeyde klasik gitar öğrenen öğrencilerin çalgıya ilişkin teknik ve müzikal zorluklara yönelik algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel yorumlayıcı nitel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde mesleki müzik eğitimi almakta olan sekiz klasik gitar öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve tematik olarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin klasik gitar çalma sürecinde yaşadıkları güçlük deneyimleri dört ana tema çerçevesinde şekillenmiştir. Bu temalar teknik güçlükler, müzikal güçlükler, psikolojik güçlükler ve çalışma alışkanlıklarına ilişkin güçlüklerdir. Araştırma sonuçları öğrencilerin klasik gitar öğrenme deneyimlerinin hem teknik ve müzikal boyutta hem de psikolojik ve çalışma alışkanlıklarına ilişkin boyutlarda güçlükler ile şekillendiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, başlangıç düzeyi gitar eğitiminde teknik çalışmaların, öz-düzenlemeyi ve bireysel çalışma farkındalığını destekleyen öğretim düzenlemeleriyle birlikte yapılandırılmasının öğrenme sürecindeki güçlükleri azaltabileceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Çalgı Eğitimi, Klasik Gitar Eğitimi, Algılanan Güçlükler, Çalışma Alışkanlıkları.



INTRODUCTION

Instrumental music education is a complex field of learning in which technical, cognitive, psychomotor, and affective processes are closely intertwined (Hallam, 2001; McPherson & Zimmerman, 2002). This multidimensional structure suggests that learning an instrument requires not only the development of technical skills but also a holistic learning process in which cognitive skills, psychomotor control, and affective processes work together. Hallam (2018, p. 102) emphasizes that dedicated and continuous practice is necessary to reach even an intermediate level of expertise on any instrument and to develop the ability to focus on musical aspects such as performance, interpretation, and ensemble playing.

According to Duke and Byo (2018, p. 172), the foundation of instrumental performance consists of several interrelated skills, including maintaining a balanced and relaxed position between the body and the instrument, producing correct tone and intonation, playing notes and rhythms accurately, achieving clear articulation, using dynamic nuances, and producing an expressive sound. Each of these basic components represents a separate area of difficulty for students, especially at the beginner level, both technically and cognitively. While students try to find the correct notes, maintain a steady tempo, and follow the notation, they also need to

preserve bodily comfort, correct hand positions, and sound quality. These multiple tasks increase the perceptual and cognitive load during instrumental performance and deepen the perception of difficulty, particularly in the transition from beginner to intermediate levels (Huovinen et al., 2018; Chun, 2022).

The literature shows that difficulties related to instrumental performance arise not only from technical issues but also from a lack of practice habits and strategies, as well as from affective processes. Studies focusing on practice habits and strategies indicate that beginner and intermediate students often struggle with setting goals, planning their practice, identifying and correcting mistakes, and using feedback effectively during home practice. They also show that unplanned, repetition-based practice routines, which often ignore mistakes, may slow down progress (Pike, 2017; Lebler, 2006; Qin et al., 2025). In addition, peer feedback, collaborative practice settings, and station rotation learning models that support individual self-regulation have been reported to partly reduce these difficulties by increasing students' motivation and engagement in instrumental practice (Qin et al., 2025; Merrick & Johnson, 2024).

Research also shows that low music performance self-efficacy, high performance anxiety, insufficient perceived social support, and negative self-evaluations are associated with perceiving instrumental tasks as more difficult and threatening (Alzugaray et al., 2020; McPherson & McCormick, 2006; Miranda, 2019; Zhang & Jenatabadi, 2024). These studies suggest that when students' self-efficacy beliefs regarding instrumental performance and their emotional coping skills are not supported, their perception of difficulty may increase even when the technical demands remain the same.

These findings in the literature indicate that the difficulties experienced in instrumental learning are shaped not only by instrument-specific technical skills but also by students' practice habits and affective processes. Classical guitar is an instrument with high sensitivity to tone production, requiring right- and left-hand coordination, fine motor movements, auditory discrimination, and precise motor control. For beginners, it is therefore cognitively demanding and requires a considerable degree of perceptual learning (Traube & Lavoie, 2008). When the technical requirements of the instrument are considered together with correct tempo and rhythmic structures, musical expression, interpretation, and phrasing, many challenges may arise for students at the beginner level.

In the literature, difficulties in learning classical guitar have mostly been examined through specific technical problems, practice strategies, or variables such as performance anxiety. These difficulties have generally been addressed on the basis of teacher evaluations or performance outcomes (Heijink & Meulenbroek, 2002; Ward, 2011; Canbulut & Okay, 2021; Ramjattan, 2022; Öztutgan et al., 2023;

Mercado, 2024). However, studies that examine the difficulties faced by beginner classical guitar students in a holistic way, based on their own perceptions and experiences, appear to be limited. In addition, the literature does not provide sufficient findings on how university-level students receiving professional music education make sense of the learning difficulties they experience at the beginner level in terms of cognitive, affective, and self-regulatory dimensions.

This study aims to address this gap by examining the difficulties faced by university-level students who receive professional music education and begin learning classical guitar within a professional education context, at a stage when their technical and musical skills are still developing. Revealing how students define technical and musical difficulties, what meanings they attribute to these difficulties, and which cognitive and affective factors shape these experiences may help beginner-level guitar instruction to be structured in ways that are more responsive to students' actual learning experiences.

Accordingly, the aim of this study is to reveal the perceptions of students learning classical guitar at the beginner level regarding the technical and musical difficulties they encounter in the guitar learning process. The research problem was formulated as follows: "How do university-level students receiving professional music education and having beginner-level experience in classical guitar experience the difficulties they encounter in the guitar learning process, what meanings do they attribute to these difficulties, and which factors shape these experiences?"

METHOD

Research Design

This study used a basic interpretive qualitative design. Basic interpretive qualitative studies aim to reveal participants' meanings related to a particular phenomenon, experience, or process and to interpret these meanings through an inductive process. In this design, the focus is on describing in depth how participants make sense of the situation under investigation and how they view these experiences of the situation under investigation and their perspectives on these experiences (Merriam, 2002: 6).

In the present study, the aim was to describe in depth the technical and musical difficulties that students perceived during the guitar learning process, how they experienced these difficulties, and what meanings they attributed to these experiences.

Participants

Participants were eight beginner-level students studying in the Department of Music Education, Music Teacher Education Undergraduate Program, at a state university. All participants had classical guitar as their main instrument and were enrolled in the Individual Instrument Education–Guitar courses included in the curriculum.

In this study, the term “beginner level” refers to students who started classical guitar education within the context of professional music education at the university level, who were introduced to classical guitar either for the first time during their university education or with only limited experience before undergraduate study, and whose guitar playing skills were at an initial stage in terms of technical and musical development. Two of the students were female, and six were male, and their ages ranged from 19 to 22.

Participants were selected using purposive sampling. Purposive sampling is the process of deliberately and selectively identifying individuals, events, or settings that can illuminate the research question and contribute to an in-depth understanding of the phenomenon under investigation (Creswell, 2013: 292).

Data Collection Tools

Data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researcher. The questions in the form were structured as open-ended questions to allow students to express, in their own words, their personal experiences of learning classical guitar, the difficulties they encountered, and the ways they coped with these difficulties.

The questions aimed to reveal the situations that students found challenging during the playing process, how they made sense of their learning experiences, and their awareness of their practice habits. The questions were revised in terms of content and language based on the opinions of two associate professors working in the field of music and instrumental education and one specialist in the field of Turkish language.

Interview Procedure

Data were collected through individual interviews with each student. The interviews were conducted in an environment where the students could feel comfortable, and they were audio-recorded with the participants' permission. The interviews lasted approximately 30 minutes. The interview questions were structured to allow students to express their experiences related to the guitar learning process in detail.

Before the interviews, the purpose of the study was explained to the students. It was clearly stated that participation was voluntary, that their responses would be kept confidential, and that the interview would not affect their course achievement or their relationship with the instructor in any way.

Since the researcher was also the instructor who taught the participants, special attention was given to reducing the possible effects of power relations and social desirability. For this reason, it was emphasized that the interviews would be conducted independently of the grading process, would not be associated with any academic reward or sanction, and that the data would be reported anonymously. This process allowed the students to express their experiences freely and sincerely.

Data Analysis

The data obtained from the interviews were listened to again by the researcher and transcribed. The accuracy of the transcriptions was checked by an independent researcher. The data were then subjected to inductive thematic analysis in order to identify recurring patterns, common themes, and shared meanings.

Ethical Approval

In this study, all rules stated in the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed.

Name of the Ethics Committee: Tokat Gaziosmanpasa University Social and Humanities Ethics Committee.

Date of Ethics Committee Approval: 30.10.2025

Ethics Committee Approval Number: 01-42.

FINDINGS

Based on the data obtained from the interviews, four main themes were identified. These themes were named technical difficulties, musical difficulties, psychological difficulties, and difficulties related to practice habits and learning awareness. Each theme was supported by subthemes that explained the students’ experiences. The themes and subthemes are presented holistically in Figure 1.

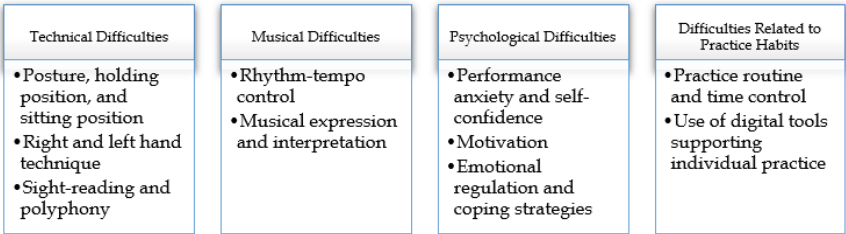


Figure 1. Themes and subthemes

Technical Difficulties

The views of beginner-level classical guitar students regarding technical difficulties were grouped under three subthemes: posture, holding position, and sitting position; right- and left-hand technique; and sight-reading and polyphony. The codes related to these subthemes and the number of students who expressed each view are presented in Table 1.

Table 1. Subthemes, codes, and number of students related to technical difficulties

Subtheme	Codes	Number of Students
Posture, holding position, and sitting position	Guitar slipping, footstool habit, wrist position, back pain, hand adjustment	8
Right and left hand technique	i-m-a finger coordination, barre, finger stretch, balance of force, arpeggio transitions, left-hand position	7
Sight-reading and polyphony	Following different parts, rhythmic complexity, writing note names, reading polyphonic notation, solfège-based analysis	8

Most of the students stated that they had difficulty positioning the classical guitar correctly and maintaining body balance. Issues such as getting used to the footstool, wrist position, and stabilizing the body of the guitar were among the most frequently mentioned problems. S1 described this situation as follows: “I constantly think about whether the guitar is slipping or whether I am applying too much force.”

S2 referred to incorrect practice habits by saying, *“The footstool was always under my right leg; when I moved it to the left, it felt very unfamiliar.”* Similarly, S3 stated, *“I had difficulty keeping my wrist in the correct position,”* while S4 said, *“I had back pain until I got used to the angle of the footstool.”* These statements show that getting used to posture, holding position, and sitting position in guitar playing takes time.

These statements indicate that students experienced technical difficulties not only as mechanical problems but also as part of a process of developing bodily awareness. At the beginner level, correct posture and holding position have not yet become automatic. Therefore, students need to direct their attention to bodily control, which increases cognitive load in both technical and musical processes.

In the subtheme of right- and left-hand technique, most students reported that technical behaviors had a complex structure requiring coordination. In the right hand, difficulties related to finger coordination and balance of attack came to the fore, while in the left hand, wrist position, barre technique, and finger flexibility were frequently emphasized. S6 highlighted the effect of correct technical use on performance by saying, *“I have difficulty with right-hand techniques; if I cannot do them correctly, it affects everything.”* S7 pointed to the challenging nature of force balance in the right hand by stating, *“Depending on the piece or etude I am studying, I need to make one finger in the right hand play more strongly to bring out the melody, while playing the other fingers more lightly at the same time. This is challenging.”* Regarding finger flexibility, S1 said, *“I had not realized that my fingers were not that flexible,”* and S3 stated, *“My fingers become completely stiff; I cannot move them.”*

The students’ statements show that they realized technical skills are not merely mechanical but also important for musical expression. Their statements also indicate that they understood the importance of a technical foundation. S3 expressed this awareness by saying, *“Rather than working mostly on pieces, I should study etudes a lot; that is what will help me improve.”* Similarly, S7 emphasized the importance of working consistently with correct technique by stating, *“I know how important it is to do technical exercises correctly and by consulting my teacher.”*

This awareness suggests that students began to see technical practice not as a compulsory area of study but as a key that enables them to reflect on musical expression. At the beginner level, this awareness can be interpreted as an indication of a conscious and purposeful approach to technical practice rather than superficial repetition.

In the subtheme of sight-reading and polyphony, all students emphasized sight-reading as one of the most complex aspects of the guitar learning process. The polyphonic structure of the guitar increased students’ cognitive load because it requires them to read the lower and upper parts at the same time. S1 expressed

this difficulty by saying, “*I have difficulty remembering where the notes are.*” S2 emphasized that sight-reading is a skill that can be developed through continuous repetition by saying, “*Even when I took a short break, I could forget the notes.*” S5 stated that the strategy used helped overcome this difficulty: “*I wrote the names of the notes above them. It helped, but after a short time, I did not need it anymore.*” S4 referred to the challenges of the polyphonic structure by saying, “*Guitar notation is complicated; it is difficult to follow the lower and upper parts at the same time.*” S4 also compared the process of learning notes to learning a language: “*I have friends who are very good at sight-reading. They can speak and understand music like their own language when they look at a score. I still have problems with it.*”

Difficulties related to sight-reading and polyphony arise from the need for cognitive simultaneity, which is inherent in instrumental performance. The students also emphasized that sight-reading requires an adjustment process in which cognitive and visual-motor behaviors are used together. Managing note tracking, sound control, and hand coordination at the same time challenges students’ attention capacity and creates difficulties in the learning process.

Musical Difficulties

The students expressed their views on the musical difficulties they experienced during the classical guitar learning process. These views were examined under two subthemes: rhythm-tempo control and musical expression and interpretation. The codes related to these subthemes and the number of students who expressed each view are presented in Table 2.

Table 2. Subthemes, codes, and the number of students related to musical difficulties

Subtheme	Codes	Number of Students
Rhythm-tempo control	Practicing without a metronome, difficulty maintaining tempo, confusion in meter and rhythmic patterns, impatience	7
Musical expression and interpretation	Dynamic control, accent, phrasing, emotional expression, fidelity to the score, awareness of personal interpretation	8

The findings showed that rhythm and tempo control were perceived as demanding musical skills. Beginner-level students stated that they did not have regular practice habits involving the use of a metronome and that this negatively affected their rhythm and tempo control skills. S4 expressed this by saying, “*I usually practice without a metronome... I think it would be better if I used a metronome.*” S6 explained the challenging aspect of slow practice as follows: “*I am impatient. I always want to play the piece at its original tempo, but then I make mistakes. I need*

to practice slowly with a metronome. Especially while doing exercises, this is the way I can control myself. S2 expressed the need for external monitoring while working on rhythmic structures by saying, *“If an observer does not warn me, I play rhythmic structures incorrectly. Most of the time, I do not notice my mistake and have to go back to the beginning the following week.”* S5 described the practice methods developed for rhythm work by saying, *“I have difficulty with rhythmic patterns that I see for the first time. If I have not learned them well enough in class, I watch a video of the piece and follow the score. While doing this, I tap the beat.”*

These statements show that students recognized the importance of practicing with a metronome in overcoming difficulties related to rhythm and tempo control. They also indicate that students had not yet developed an internal sense of time and still needed external regulators. These external supports are particularly important at the beginner level. When they are not used effectively, students may notice their mistakes late, which may create problems in the learning process.

The second subtheme, musical expression and interpretation, reflects students' efforts to move beyond playing correct notes. Students stated that as they gained technical skills, they also became aware of the importance of musical expression. However, they had difficulty expressing the emotions they wanted to convey through sound. S3 summarized the tension between emotional intensity and technical control by saying, *“Sometimes I feel it very strongly, but the sound does not come out; I cannot find the balance.”* S7 stated that technical imbalance was directly reflected in musical expression: *“While my p finger is strong, my other fingers need to play more lightly; this is difficult.”*

Similarly, S6 said, *“If there is no nuance, for me it does not count as playing,”* and treated musical expression not as a mere ornament but as the essence of performance. However, S6 also expressed the difficulties experienced in musical expression and interpretation on the guitar: *“It is very difficult to produce musical expression on the guitar. I feel like I have to divide my brain into several parts: the force I apply with the left hand, not touching the other strings, applying different levels of force with each finger in the right hand. It is difficult to think about all of them at once.”* S2 stated that the emotional connection with a piece increased interpretive and musical expression by saying, *“If it is a piece I chose myself, I feel extremely happy while adding nuances, but when I do it because I have to, it is not enjoyable.”*

Overall, these findings show that musical expression and interpretation are largely grounded in technical competence. At the same time, they indicate that students were searching for ways to express themselves through music beyond merely playing the correct notes. In addition, students stated that as their relationship with music deepened, they also developed their ability to connect with themselves and convey their emotional expression through sound.

Psychological Difficulties

In the interviews, students also expressed the psychological difficulties they experienced during the classical guitar learning process. The subthemes under this theme were named performance anxiety and self-confidence, motivation, emotional regulation, and coping strategies. The codes related to these subthemes and the number of students who expressed each view are presented in Table 3.

Table 3. *Subthemes, codes, and number of students related to psychological difficulties*

Subthemes	Codes	Number of Students
Performance anxiety and self-confidence	Exam and stage anxiety, trembling hands, relationship between preparation level and anxiety, lack or increase of self-confidence	7
Motivation	Boredom, burnout, unwillingness to practice, patience, affective resilience, being motivated by preferred pieces	8
Emotional regulation and coping strategies	Taking breaks, playing preferred pieces, teacher/peer support, internal ways of relaxation	7

According to the students' statements, the process of learning classical guitar is not limited to technical skills; it is also a process in which emotional resilience, self-confidence, and motivation are continuously tested. Most of the students mentioned the anxiety they experienced during performance, fluctuations in their motivation to continue practicing, and the strategies they used to cope with emotional ups and downs.

Students stated that performance anxiety increased during exams, and they generally associated the level of anxiety with their level of preparation and self-confidence. S1 described the effect of performance conditions by saying, "My hands were shaking during the exam, but they did not shake when I played outside." Similarly, S3 explained how anxiety suppressed musical expression: "I was so nervous in front of the exam committee that the piece stopped being a piece." S8 referred to the physical symptoms of anxiety by saying, "I thought about taking a sedative; my hand was shaking." S5 stated that self-confidence increased with preparation: "When I practice a lot, I do not have stage fright." S7 similarly said, "When I know I have practiced, I do not care even if I make a mistake." S7 also defined excitement as a positive experience by saying, "On stage, I get excited because I am happy."

These statements show that students perceived performance anxiety as part of the learning process and linked it to exams, evaluation, and preparation. However, their statements also show that sufficient preparation and self-confidence can make anxiety more functional. Accordingly, performance anxiety can be considered not only as an obstacle in the learning process but also as an experience that can be transformed depending on students' sense of self-efficacy.

Motivation emerged as the psychological dimension that fluctuated most during the learning process. The situations most frequently mentioned by students were difficulty starting practice, giving up quickly, and becoming bored. S2 stated, *"My motivation disappears very quickly"* while S1 said, *"I immediately experience a kind of burnout."* In contrast, S6 stated, *"When I listen to a piece and like it, I embrace the guitar with all my energy"* and S8 said, *"Finishing a piece motivates me."* These statements indicate that playing preferred pieces and experiencing a sense of achievement increased motivation.

Patience, which students frequently emphasized within the motivation subtheme, was considered an indicator of affective resilience that supports the continuity of motivation. Students described patience as an internal attitude that helps them cope with the time-consuming and repetitive nature of the learning process. S7's statement, *"Be patient; if the technique is correct, you can play ten pieces at once"* and S5's statement, *"If you are not patient, it does not work; the process becomes even longer"* show that patience was experienced as a form of affective resilience related to maintaining motivation and sustaining technical progress. S3's statement also supports this: *"Even if I get bored with technique, I do not give up; I am patient, and it helps me build a solid foundation."*

These statements show that motivation is shaped by the learning process and by the students' experiences within that process. Positive experiences, such as working on preferred pieces and feeling a sense of completion, strengthened motivation, whereas slow progress and frequent technical repetition could negatively affect it. At this point, affective resilience appears to be a basic internal resource for coping with these changes in motivation. Students made sense of patience as a natural part of technical development. This can be interpreted as an indication that their expectations about the learning process were shaped in this direction and that they were oriented toward long-term development.

Students further stated that they developed various ways to cope with the psychological states they experienced. S1 said, *"When I feel overwhelmed, I take a break and then start again,"* while S3 stated, *"When my motivation decreases, I play pieces I like."* S6 emphasized the importance of social support by saying, *"Seeing my friends practice and watching them motivates me."* S3 expressed the supportive role of the teacher by saying, *"The things my teacher says calm me down and help me regain my motivation."*

Taken together, these experiences show that performance anxiety and self-confidence are important in the learning process, and that the continuity of motivation and the affective resilience accompanying this process play an important role in making progress. In addition, the emotional regulation strategies developed by students appear to be supportive elements that reduce the negative effects of these psychological difficulties on the learning process.

Difficulties Related to Practice Habits

One of the difficulties students experienced in the guitar learning process was related to practice habits. The subthemes under this theme were named practice routine, time control, and the use of digital tools supporting individual practice. The codes related to these subthemes and the number of students who expressed each view are presented in Table 4.

Table 4. Subthemes, codes, and number of students related to difficulties in practice habits

Subtheme	Codes	Number of Students
Practice routine and time control	Irregular practice, assignment-oriented practice, short-term intensity, lack of a daily schedule, difficulty maintaining continuity, inability to sustain planned practice, difficulty with goal-based practice	6
Use of digital tools supporting individual practice	Practicing without a metronome, modeling through videos or recordings, lack of self-evaluation habits	7

The statements of the participating students show that their practice habits had not yet become fully systematic and that students experienced difficulties in this regard. Most students stated that they did not follow a regular practice schedule and that they generally organized their practice around short-term outcomes. S4 said, “*I do not have a regular schedule, but when I practice the assigned pieces, I feel prepared.*” S2 similarly stated, “*I am not a person who acts according to a plan; I finish whatever the weekly assignment is.*” These statements indicate an assignment- and outcome-oriented approach to practice. S6 drew attention to the problem of continuity in practice by saying, “*I practice a lot for one week and then not at all for a month.*” S3 expressed growing awareness of the importance of regular practice by saying, “*I try to practice for one hour every day.*”

Students who had not yet developed regular practice habits stated that they were still at the beginning of this process and were trying to understand their own ways of learning. Some students noted that they had begun to structure their practice around short-term goals and that this made the practice process more manageable. S7 expressed a goal-based practice approach by saying, “*Today, those four phrases will be finished, no matter how long it takes.*” S3 emphasized the contribution of planned and technique-focused practice to the learning process by saying, “*When I spend a long time on technical practice, playing pieces becomes easier.*”

The students’ statements indicate that their practice habits had not yet reached a stable structure and that they acted within the framework of external expectations, such as assignments and course responsibilities. However, it was also observed that some students had begun to develop certain perceptions about goal-oriented and planned practice.

These statements show that students' awareness of practice routine and time management had begun to develop and that they were taking steps toward structuring their learning processes more consciously. At the same time, students still appeared to structure their practice process mostly within the framework of external expectations. This suggests that students saw practice habits as an area of learning that could be developed over time through experience.

Students mostly considered tools such as the metronome, audio recording, and video, which support individual practice, as resources to be used when needed rather than as regular habits. S4 stated, *"I admit that I usually practice without a metronome,"* indicating that external support for tempo control was not used during individual practice. S1 similarly said, *"I usually do not use a metronome, but it would be better if I did."* S5 explained a visual-auditory practice strategy by saying, *"I follow the score while watching videos of other performances."*

The fact that students saw these tools as occasional supports suggests that they had limitations in structuring and monitoring their individual practice processes systematically. It can be said that students had begun to discover the benefits of visual-auditory support and modeling, but they had not yet fully recognized the potential contribution of using technological tools for self-evaluation.

DISCUSSION, CONCLUSION, AND RECOMMENDATIONS

This study examined the difficulties that beginner-level classical guitar students experienced and perceived during the guitar learning process. The findings showed that these difficulties were grouped under four main themes: technical, musical, psychological, and practice-related difficulties. This indicates that students experience challenges not only in technical and musical dimensions but also in psychological aspects and in developing systematic practice habits.

Within the theme of technical difficulties, students were found to experience problems with positioning the guitar correctly, coping with physical challenges related to posture, holding and sitting position, coordinating the right and left hands, and maintaining the correct playing position. In relation to posture, holding position, and sitting position, the physical difficulties experienced by students while using the footstool were particularly notable. Regarding right- and left-hand technique, students stated that they had difficulties with finger coordination, balance of force, barre technique, finger flexibility, and arpeggio transitions. It was also observed that students experienced difficulties in sight-reading and polyphony due to the polyphonic structure of the guitar.

According to the results obtained from the interviews, students also experienced difficulties in rhythm-tempo control and musical expression. Students who

did not have the habit of practicing with a metronome had difficulty maintaining a steady tempo, while those who did not have the habit of slow practice were more prone to rhythmic mistakes. It was found that students were aware of elements such as nuance and phrasing, which are necessary for musical expression and interpretation, but had difficulty transforming what they felt into sound. According to the students' statements, they had begun to develop an understanding of the difference between playing the correct notes and playing musically; however, they were not yet able to fully reflect this understanding in their performances and experienced difficulties in this regard.

The study also found that students experienced psychological difficulties during the guitar learning process. Students who experienced performance anxiety drew attention to its physical symptoms and to the ways in which it negatively affected performance quality. The level of anxiety was mostly associated with the level of preparation. Students stated that their anxiety decreased when they practiced sufficiently, whereas it increased when they felt underprepared. This result shows that performance anxiety was perceived by students not only as an individual state of excitement but also as an experience related to being evaluated. Especially in exam settings, performing in front of others may strengthen the perception of being evaluated and increase anxiety, which can negatively affect attention processes and musical expression. The literature also states that performance evaluation may increase perceived pressure, raise performance anxiety, and negatively affect musical expression (Kenny, 2011; Papageorgi, Creech, & Welch, 2013).

In terms of motivation, students mentioned difficulties such as being unable to start practicing, boredom, and burnout. Dascălu et al. (2014) state that motivation in music learning, especially at the beginner level, may decrease rapidly and that the process requires patience. This result is consistent with the short-term motivational fluctuations observed among the students in the present study. In addition, the findings show that students developed coping strategies such as taking breaks, playing pieces they liked, and receiving support from teachers and peers. This indicates that students' emotional regulation skills were developing as they tried to cope with psychological difficulties.

Hallam, Creech, and Varvarigou (2018), in their study with beginner-level instrumental students, found that guitar students organized their practice behaviors more autonomously and devoted more time to practice compared to students of other instruments. Their study showed that meeting guitarists' needs for autonomy and relatedness significantly increased their motivation. These findings are consistent with the present study, in which students tended to practice pieces they liked, receive social support, and structure their own practice processes. Similarly, MacIntyre and Potter (2013) reported that guitar students' motivational structures were based on autonomy and relatedness, and that students defined their rela-

onship with the instrument through choosing their own repertoire, finding a space for individual expression, and engaging in social interactions such as teacher and peer support. This result supports the findings of the present study, which show that students structure their motivation through personal preferences and social interactions. The literature also shows that motivation in instrumental learning is related to individual differences. Treger (2018) found that openness to experience, curiosity, and the closeness between music and the self increase individuals' motivation toward music. This result may help explain why the psychological difficulties identified in the present study were experienced more intensely by some students and at a more manageable level by others.

The results also revealed that students' practice habits were mostly focused on completing assignments and achieving short-term goals, and that creating a regular practice schedule was challenging for them. It was observed that students had not yet developed self-evaluation habits and that they used technological tools only occasionally during individual practice. Dascălu et al. (2014) emphasize that using digital tools in instrumental practice reduces cognitive load and supports independent practice. Accordingly, it can be said that some of the difficulties experienced by the students in the present study may also be related to their limited use of digital tools in the learning process.

At the same time, a small number of students had begun to develop self-regulated practice strategies such as regular practice, focusing on technical practice, setting goals, and maintaining practice discipline despite feelings of boredom. These students experienced fewer difficulties in this regard. These results show that students are still at an early stage in managing their practice process. However, they also suggest that students have the potential to recognize their own practice styles and develop more conscious practice processes. Mazur and Laguna (2019) suggest that one of the basic components of the practice process is behaviors aimed at regulating students' emotions. This suggests that the coping strategies students have begun to develop for psychological difficulties may positively affect their practice habits.

Overall, the results of the study show that beginner-level classical guitar students' perceptions of difficulty in the learning process cannot be evaluated only in technical terms. Rather, musical, psychological, and practice-related dimensions are experienced as an interrelated whole. The students' experiences reflected the classical guitar learning process as a challenging process that involves learning posture, holding position, sitting position, and right- and left-hand technique, while also developing polyphonic reading, complex rhythmic structures, musical expression, interpretation skills, practice motivation, and practice habits. This result highlights the need for a holistic teaching approach in classical guitar education that includes not only technical and musical skills but also affective dimensions

and practice habits. Roulston, Jutras, and Kim (2015) also revealed the complex structure of the difficulties encountered in the instrumental learning process and emphasized the interrelated role of technical difficulties, intrinsic motivation, teacher support, and self-regulation strategies.

In line with the results of the study, it is recommended that instructional designs should support the development of technical and musical skills together. Students should be encouraged to include strategies such as self-regulation and self-evaluation in their practice routines from the beginner level onward. Support mechanisms should be made accessible for difficulties such as performance anxiety and lack of motivation, and students' needs for autonomy and relatedness should be addressed. In addition, students should be informed about the use of digital tools in their individual practice processes, and learning environments should be created in which these tools are integrated into the practice process.

ACKNOWLEDGEMENTS AND DECLARATIONS

I would like to thank all the students who contributed to the study.

CONFLICT OF INTEREST

There is no personal or financial conflict of interest within the scope of this study.

REFERENCES

- Alzugaray, F., Casanova, Ó., McPherson, G., & Hernández, S. (2020). Music self-efficacy for performance: an explanatory model based on social support. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01249>
- Canbulut, M., & Okay, H. H. (2021). Gitarada sol elde parmak numarası kullanımı hakkında müzik öğretmen adaylarının görüşleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 153-167
- Chun, H. (2022). Exploring effective sight-reading methods for intermediate-level pianists in auditory, visual and technical proficient aspects: A literature review. *Frontiers in Art Research*, 4(12). <https://doi.org/10.25236/far.2022.041219>
- Creswell, J. D. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Duke, R. A. & Byo, J. L. (2018). Building musicianship in the instrumental classroom. In *Vocal, instrumental, and ensemble learning and teaching* An Oxford Handbook of Music Education (ed. G. E. McPherson & G. F. Welch) (s.165-183). Oxford University Press.
- Hallam, S., Creech, A., & Varvarigou, M. (2018). Existem diferenças na prática e na motivação entre alunos iniciantes tocando diferentes instrumentos musicais? *Orfeu*, 3(1), 054-084. <https://doi.org/10.5965/2525530403012018054>
- Dascălu, M.-I., Coman, M., Postelnicu, R., & Nichifor, C. (2014). Learning to play a musical instrument in adulthood—Challenges and computer-mediated solutions. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 142, 311-317. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.639>
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39.
- Heijink, H., & Meulenbroek, R. G. (2002). On the complexity of classical guitar playing: Functional adaptations to task constraints. *Journal of Motor Behavior*, 34(4), 339-351.
- Huovinen, E., Ylitalo, A., & Puurtinen, M. (2018). Early attraction in temporally controlled sight reading of music. *Journal of Eye Movement Research*, 11(2). <https://doi.org/10.16910/jemr.11.2.3>
- Kenny, D. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Lebler, D. (2006). The master-less studio: An autonomous education community. *Journal of Learning Design*, 1(3). <https://doi.org/10.5204/jld.v1i3.31>

- MacIntyre, P., & Potter, G. (2013). Music motivation and the effect of writing music: A comparison of pianists and guitarists. *Psychology of Music*, 42(3), 403-419. <https://doi.org/10.1177/0305735613477180>
- Mazur, S., & Laguna, M. (2019). The role of affect in practicing a musical instrument: A systematic review of the literature. *Psychology of Music* 47(6), 848863 <http://doi.org/10.1177/0305735619861831>
- McPherson, G., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064841>
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B.J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell Sc C. Richardson (Eds.), *The New handbook of research on music teaching and learning* (pp. 327 — 347). Oxford University Press.
- Mercado, C. (2024). *Perceptions and Experiences Exploring Insufficient Training in Secondary Guitar Instruction: A Qualitative Multiple Case Study*. [Unpublished doctoral dissertation]. National University, USA.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17. Jossey-Bass
- Merrick, B. & Johnson, C. (2024). Innovative online music teaching: reflective pedagogy and strategies for authentic dual-mode (online and face-to-face) delivery in music performance. *International Journal on Innovations in Online Education*, 8(1), 51-77. <https://doi.org/10.1615/intjinnovonlineedu.2024052031>
- Miranda, D. (2019). A review of research on music and coping in adolescence. *Psychomusicology Music Mind and Brain*, 29(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/pmu0000229>
- Öztutgan, K., Öztutgan, Z., & Ekiz, F. S. (2023). Gitar eğitiminde karşılaşılan konsantrasyon problemleri ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Music and Dance*(23), 1-16. <https://doi.org/10.31722/ejmd.1107129>
- Papageorgi, I., Hallam, S., and Welch, G. F. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education* 28, 83-107. <https://doi.org/10.1177/1321103X070280010207>
- Pike, P. (2017). Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice. *Psychology of Music*, 45(5), 739-751. <https://doi.org/10.1177/0305735617690245>
- Qin, Y., Petsangsri, S., Ratanaolarn, T., & Cui, J. (2025). Developing peer-assessment based station rotation learning model to enhance students' cucurbit flute skills and learning motivation: A need assessment research. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(7), 1424-1435. <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i7.8935>
- Ramjattan, D. M. (2022). *Music Performance Anxiety on the Classical Guitar: Expert Strategies in Psychology and Pedagogy* [Unpublished doctoral dissertation], University of Toronto, Canada.
- Roulston, K., Jutras, P., & Kim, S. J. (2015). Adult perspectives of learning musical instruments. *International Journal of Music Education*, 33(3), 325-335. <https://doi.org/10.1177/0255761415584291>
- Traube, C., & Lavoie, M. (2008). The guitar as an extension of the voice - phonetic gestures underlying guitar timbre perception and description. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 123(5_Supplement), 3657-3657. <https://doi.org/10.1121/1.2934963>
- Treger, S. (2018). Who is playing that wonderful music? Exploring predictors of playing a musical instrument. *Psychology of Music*. 48(5), 1-15. <http://do.org/10.1177/0305735618816178>
- Ward, S. M. (2011). *Attitudes and perspectives of pre-college guitar students: A study to help explain difficulty with note-reading in class guitar* [Unpublished doctoral dissertation] Arizona State University, USA.
- Zhang, H., & Jenatabadi, H. (2024). Effects of social support on music performance anxiety among university music students: chain mediation of emotional intelligence and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1389681>





2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarının Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığı Bağlamında İncelenmesi

Review of the 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Model
Science Curriculum Learning Outcomes with Regard to
Sustainable Development Awareness

İlgim ÖZERGÜN KÖSE¹, Nagihan İMER ÇETİN²

¹Çanakkale Onsekiz Mart University
· ilgim.ozergun@comu.edu.tr · ORCID > 0000-0002-2277-6016

²Çanakkale Onsekiz Mart University
· naghianimer@comu.edu.tr · ORCID > 0000-0001-9634-6388

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 30 Haziran/June 2025

Kabul Tarihi/Accepted: 11 Mayıs/May 2026

Yıl/Year: 2026 | **Cilt-Volume:** 45 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 313-354

Atıf/Cite as: Özergun Köse, I., İmer Çetin, N. "2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarının Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığı Bağlamında İncelenmesi - Review of the 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Model Science Curriculum Learning Outcomes with Regard to Sustainable Development Awareness"

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 45(1), June 2026: 313-354.

Sorumlu Yazar/Corresponding Author: İlgim ÖZERGÜN KÖSE

Yazar Notu/Author Note: Bu araştırma ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazarın doktora tezi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri SDK-2025-5044 No'lu proje ile desteklenmektedir. - This study was conducted as part of the first author's doctoral dissertation under the supervision of the second author. This research is supported by the Çanakkale Onsekiz Mart University Scientific Research Projects Commission under Project No: SDK-2025-5044.

2024 TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRENME ÇIKTILARININ SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA FARKINDALIĞI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

ÖZ

Bu araştırmanın amacı 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarının sürdürülebilir kalkınma farkındalığı bağlamında incelenmesidir. Bu doğrultuda, 2024 yılında güncellenen ve uygulanmaya başlanan fen bilimleri dersi öğretim programı; özel amaçları, 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyelerine yönelik öğrenme çıktıları çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmış, veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretim programının öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimsediğini göstermiştir. Bu bütüncül eğitim anlayışında en dikkat çeken unsur, sürdürülebilirliğe yer verilmesi ve bunun temel alınmasıdır. Bu bağlamda, öğretim programında yer alan on iki özel amaçtan beşinin doğrudan sürdürülebilir kalkınma farkındalığı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretim programı içerisinde ise insan ve çevre etkileşimi, sağlıklı yaşam, dengeli beslenme, geri dönüşüm ve kaynakların tasarruflu kullanımı gibi sürdürülebilir kalkınma farkındalığını geliştirmeye yönelik konulara yer verildiği görülmüştür. Sınıf seviyeleri bazında incelendiğinde ise üçüncü sınıf hariç tüm sınıf seviyelerinin ünite adlandırılmalarında sürdürülebilirliğe yer verildiği görülmüştür. Dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar tüm sınıf seviyelerinde sürdürülebilirlik ile ilgili olan öğrenme çıktılarına çeşitli oranlarda yer verildiği ve bu oranın dördüncü sınıfta %5,3 (N=1), beşinci sınıfta %10,7 (N=3), altıncı sınıfta 11,1 (N=4), yedinci sınıfta %5,5 (N=2) ve sekizinci sınıfta %16,2 (N=7) olduğu tespit edilmiştir. Programdaki toplam 162 öğrenme çıktısının %10,4 ünün (N=17) sürdürülebilir kalkınma farkındalığına ilişkin olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, 2024 yılında güncellenerek uygulamaya konulan Fen Bilimleri dersi öğretim programının, öğrencilere sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik içeriklerin daha görünür hale geldiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığı.



A REVIEW OF THE 2024 TÜRKİYE YÜZYILI MAARIF MODEL SCIENCE CURRICULUM LEARNING OUTCOMES WITH REGARD TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT AWARENESS

ABSTRACT

This study aims to examine the learning outcomes of the 2024 Türkiye Century Maarif Model Science Curriculum in terms of sustainable development awareness. The science curriculum has been analyzed regarding its fundamental philosophy, specific objectives, and outcomes for grades 3 through 8. The research was conducted using the document analysis model, one of the qualitative research methods, and the data were analyzed through content analysis. The findings of the research reveal that the curriculum adopts a student-centered approach. The most notable aspect of this holistic approach is the inclusion and prioritization of sustainability. It was determined that five of the twelve specific objectives in the curriculum are directly related to sustainable development awareness. Furthermore, topics aimed at fostering sustainable development awareness, such as human-environment interaction, healthy living, balanced nutrition, recycling, and efficient use of resources, are included. When examined by grade level, it was observed that sustainability is reflected in the naming of units at all grade levels except for the third grade. From the fourth to the eighth grades, various proportions of learning outcomes related to sustainability are included: 5.3% (n=1) in the fourth grade, 10.7% (n=3) in the fifth grade, 11.1% (n=4) in the sixth grade, 5.5% (n=2) in the seventh grade, and 16.2% (n=7) in the eighth grade. It was found that 10.4% (n=17) of the total 162 learning outcomes in the program relate to sustainable development awareness. Based on the findings, the 2024 science curriculum reflects a stronger emphasis on sustainable development awareness compared to previous versions.

Keywords: Türkiye Century Education Model, Science Curriculum, Sustainability, Sustainable Development Awareness.



GİRİŞ

Günümüz dünyasında gerçekleşen bilimsel ve teknolojik gelişmeler insanların yaşam koşullarını iyileştirip hayatlarını kolaylaştırır da bir taraftan çevresel, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda küresel sorunlara da sebep olabilmektedirler (Barlas, 2013). Bu sorunlar hızlı nüfus artışı, kaynakların bilinçsizce tüketilmesi, ekolojik dengenin bozulması veya iklim değişikliği gibi hem günümüzü hem de gelecekteki yaşamın sürdürülebilirliğini tehdit eden sorunlardır (Dymont vd., 2014). Sürdürülebilirlik kavramı günümüz ihtiyaçlarını karşılarken gelecek nesillerin ihtiyaçlarını tehlikeye atmamak olarak tanımlanmaktadır (Word Commis-

on on Education and Development [WCED], 1987). Bir başka deyişle, insanların çevre ile etkileşimini dengede tutarak doğal kaynakların sorumlu ve bilinçli bir şekilde tüketimiyle bugünün ihtiyaçlarını karşılarken gelecek nesillerin de bu imkânlardan eşit ve adaletli bir şekilde yararlanmasına olanak sağlamaktır (Jabareen, 2008). Bu bağlamda sürdürülebilir kalkınma, küresel düzeyde çevresel, ekonomik ve sosyal sürdürülebilir kalkınmayı ifade eden bir yaklaşımdır. Sürdürülebilir kalkınma, ekonomik büyüme ve refah artışı devam ederken, doğal kaynakların ve ekosistemlerin korunmasını ifade eder (Yeni, 2014). Bu doğrultuda sürdürülebilir kalkınma insan ve çevre etkileşimini dengede tutma konusunda herkesin sorumluluğunu içermektedir. Sürdürülebilir bir dünya için toplumun tüm kesimlerinin üzerine düşen sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklar kaynakların verimli kullanılmasını, doğa ile uyum içerisindeki yaşamını, atıkların azaltılmasını ve biyoçeşitliliğin korunmasına yardımcı olmayı ifade eder (Gürlük, 2010).

İnsan ve çevre etkileşiminin dengede tutulması için bazı kurumlar sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilmesi amacıyla küresel çapta faaliyetler gerçekleştirmektedirler. Örneğin Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), son yıllarda Birleşmiş Milletler tarafından sürdürülebilir kalkınma doğrultusunda çeşitli girişimler ve eylem planları hayata geçirmeye başlamıştır. Birleşmiş Milletler tarafından 2016 yılında kabul edilen ve 2030 yılına kadar ulaşılması hedeflenen Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, sürdürülebilir kalkınmayı küresel bir çerçevede ele alan en kapsamlı girişimlerden biridir. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri on yedi tane olup şu şekildedir: 1) Açlığa son, 2) Erişilebilir ve temiz enerji, 3) Eşitsizliklerin azaltılması, 4) İklim eylemi, 5) İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme 6) Nitelikli eğitim, 7) Sağlıklı bireyler, 8) Sanayi, inovasyon ve altyapı, 9) Sorumlu tüketim ve üretim 10) Sudaki yaşam, 11) Sürdürülebilir şehir ve yaşam, 12) Toplumsal cinsiyet eşitliği, 13) Temiz su ve sıhhi koşullar, 14) Yoksulluğa son, 15) Karasal yaşam, 16) Barış ve adalet, 17) Hedefler için ortaklıklar (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, 2016). Bu hedeflerin temel amacı 2030 yılına kadar daha yaşanabilir ve sürdürülebilir bir dünya inşa etmektir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için toplumdaki tüm bireylerin bilinçlendirilmesi ve sürdürülebilirlik anlayışı ile davranışlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda erken yaşlardan itibaren başlayan eğitim, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin başarıya ulaşmasında önemli bir role sahiptir (O'Flaherty & Liddy, 2017; Yalçın & Köybaşı-Şemin, 2024).

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, bireylere ekonomik, sosyal, çevresel ve kültürel alanlarda sürdürülebilirlik konularında bilgi, beceri, anlayış ve değerler kazandırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (UNESCO, 2017). Bu yaklaşımda, öğrencilere doğal kaynaklardan eşit düzeyde yararlanma ve sürdürülebilir bir yaşam biçiminin öğretilmesi amaçlanır (Shulla vd., 2020). Dolayısıyla sürdürülebilir kalkınma için eğitim, bireyin insan ve çevre etkileşimine yönelik farkındalığını artırarak bu farkındalığın davranışlarına yansımaları ve toplumsal gelişim ile dönü-

şümü sağlamayı hedefler (Foster, 2001). Bu yönüyle sürdürülebilir kalkınma için eğitim sürdürülebilir çevre eğitimiyle doğrudan ilişkilidir. Bu ilişkiden dolayı fen bilimleri eğitimi sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kilit bir önem taşımaktadır (Birdsall, 2014). Fen bilimleri eğitimi, bireylerin yaşadıkları dünyayı daha iyi anlamlandırmalarına olanak tanır. Böylelikle bireylerin doğal çevre ve insan etkileşimi gibi konularda farkındalık kazanmalarını sağlar. Bu farkındalık, bireyleri hem çevresel hem de toplumsal sorunlara karşı daha duyarlı hale getirir. Dolayısıyla, fen bilimleri eğitimi, bireylerde sürdürülebilir kalkınma bilincinin oluşmasına ve bu bilincin yaygınlaşmasına önemli ölçüde katkı sağlar (Colucci-Gray vd., 2013).

Sürdürülebilir kalkınma için fen eğitimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmalarda verilerin genellikle ölçekler aracılığıyla toplandığı ve katılımcıların sürdürülebilir kalkınma kavramı hakkındaki inanç (Ateş & Gül, 2018; Bulut & Çakmak, 2018), görüş (Er-Nas & Çoruhlu, 2017; Uğraş & Zengin, 2019), tutum (Dal, 2020; Gökmen vd., 2019; Kahriman-Pamuk, 2019) ve farkındalık (Çobanoğlu & Türer, 2015; Demirbaş, 2015) durumlarını incelendiği görülmektedir. Örneğin, Çobanoğlu ve Türer (2015) fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, her iki grup öğretmen adayının da çevresel boyuttaki farkındalığı yüksek çıkarken, sosyal ve ekonomik boyuta yönelik farkındalıklarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Demirbaş (2015) yaptığı çalışmada sürdürülebilir kalkınma farkındalığının çevresel boyutunun diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. İlgili araştırmalardan elde edilen bulgular, çevre eğitimi aracılığıyla bireylere sürdürülebilir kalkınma farkındalığı kazandırılması ve bu farkındalığın geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sürdürülebilir kalkınma farkındalığının fen bilimleri eğitimi aracılığıyla kazandırılması, etkili ve verimli bir fen eğitimi ile mümkün olabilir. Fen bilimleri eğitiminde sürdürülebilir kalkınma farkındalığının ne derece yer aldığının belirlenmesi için Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının incelenmesi gerekmektedir. Geçmiş yıllardaki öğretim programları incelendiğinde sürdürülebilir kalkınma farkındalığının Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının amaçları ve kazanımları arasında dolaylı olarak yer aldığını göstermektedir. Örneğin Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının (2005) amaçları arasında *“Fen ve teknolojiyle ilgili sosyal, ekonomik ve etik değerleri, kişisel sağlık ve çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamak”* (MEB, 2005; s.9) yer almaktadır. Benzer şekilde Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının (2013) amaçları arasında sürdürülebilir kalkınma ifadesi doğrudan şu şekilde *“Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark etmek ve toplum, ekonomi, doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek”* (MEB, 2013; s.2) şeklinde yer almaktadır. 2018 senesinde yürürlüğü giren Fen Bilimleri Dersi

Öğretim Programının (2018) özel amaçları arasında ise sürdürülebilir kalkınma ifadesi şu şekilde yer almaktadır: “*Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek*” (MEB, 2013; s.9). Bu öğretim programının (2018) kazanımlarında sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin doğrudan ve dolaylı olarak ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Buna ilişkin, Aslan (2019) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını (2018) sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda incelemiş ve programdaki on özel amacın dördünün (%40) ve öğretim programı içerisinde yer alan 305 kazanımın otuz üçünün (%10.8) sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu olduğunu ifade etmiştir.

En son yayınlanan güncel Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024a) incelendiğinde, sürdürülebilir kalkınma kavramının programdaki ağırlığının stratejik bir biçimde artırıldığı görülmektedir. Özellikle 2018 programında sarmal bir yapıda çeşitli ünitelerin içine dağıtılan sürdürülebilir kalkınma kavramının, güncel öğretim programında geçmiş yıllardan farklı olarak doğrudan bir ünite adı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu yapısal değişiklik, kavramın sadece disiplinlerarası bir konu değil, fen eğitiminin temel bir sütunu haline getirildiğinin somut bir göstergesidir. Ayrıca güncellenen bu öğretim programında geleneksel davranışçı yaklaşımı çağrıştıran kazanım ifadesi yerine, öğrencinin süreç sonunda sergilemesi beklenen bütüncül performansı odak noktasına alan öğrenme çıktısı ifadesi kullanılmaya başlanmıştır. Bu nedenle, mevcut araştırmada terminolojik birliğin sağlanması amacıyla kazanım kelimesi yerine öğrenme çıktısı ifadesi tercih edilmiştir. Bu durum, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024b) çerçevesinde öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden biri olan “sürdürülebilirlik okuryazarlığı” ile ilişkilendirilebilir. Söz konusu modelde bireyin sadece teorik bilgiye sahip olması değil; doğayla barışık, ekolojik dengeyi koruyan ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarını tehlikeye atmadan çözüm üreten bir yetkinliğe ulaşması amaçlanmaktadır. Bu sebeple, Fen Bilimleri dersi öğretim programı içeriğinin, sürdürülebilir kalkınma farkındalığı bağlamında değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda, bu araştırmada 2024 yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçlarının, öğrenme çıktılarının sınıf düzeyine göre sürdürülebilir kalkınma farkındalığı bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının:

1. Özel amaçlarının sürdürülebilir kalkınma farkındalığı bağlamında içerdiği temalar nelerdir?
2. Sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik öğrenme çıktılarının tüm öğrenme çıktılarına oranı nasıldır?
3. Sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik öğrenme çıktılarının sınıf seviyelerine göre nasıl dağılım göstermektedir?

sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi, basılı ya da elektronik dokümanların sistematik olarak incelenmesi veya değerlendirilmesini içeren bir modeldir (Yıldırım & Şimşek, 2017). Doküman incelemesi, mevcut kayıt ve belgelerin incelenmesi yoluyla araştırmanın amacına yönelik olarak; seçilme, inceleme, sınıflama ve değerlendirme süreçlerini kapsar (Bowen, 2009). Bu araştırmada doküman olarak ilkokul (3. ve 4. Sınıf) ve ortaokul (5., 6., 7., ve 8. sınıf) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024a) elektronik bir doküman olarak sürdürülebilir kalkınma farkındalığı bağlamında incelenmiştir.

Veri Toplama ve Analizi

Bu araştırmanın veri kaynağını Fen Bilimleri dersi öğretim programı (MEB, 2024a) oluşturmuştur. Dokümanın hangi araştırma soruları bağlamında incelenmesi gerektiği ve elde edilen verilerin ne şekilde sunulması gerektiği araştırmanın yazarları tarafından ortak olarak kararlaştırılmıştır. Ardından ilk araştırmacı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını (MEB, 2024a) araştırma soruları bağlamında incelemiş ve elde ettiği verileri amaç, öğrenme çıktıları, konu/kavramlar, önerilen süre ana başlıkları adı altında incelemiştir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını (MEB, 2024a) oluşturan özel amaçlar, üniteler ve öğrenme çıktıları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin nesnel ve sistematik olarak anlamlandırılmasıdır. Başka bir deyişle içerik analizinde nitel veri sayısallaştırılarak, kategorize edilerek veya çıkarımda bulunularak içerisindeki mesaj anlamlı bir ifadeye dönüştürülür (Büyüköztürk vd., 2008). İçerik analizi sırasıyla verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması süreçlerinden oluşur (Strauss & Corbin, 1990). Bu araştırmada doküman içerisinde halihazırda var olan öğrenme çıktıları (MEB, 2024a) ve 2016) Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın (2016) Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri kapsamında dikkate alınmıştır. İçerik analizinde, Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen 17 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi (SKH) referans alınarak, her öğrenme çıktısı bu hedeflerle eşleştirilmiş ve hangi hedeflerin öğretim programında ne ölçüde yer aldığı sistematik biçimde ortaya konmuştur. Öğrenme çıktılarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile eşleştirilmesinde anlam temelli bir kodlama yaklaşımı benimsenmiştir. Bir öğrenme çıktısı, içeriğinde doğrudan veya dolaylı olarak belirli bir sürdürülebilir kalkınma hedefi ile ilişkili kavramsal ifadeler içeriyorsa ilgili hedef ile eşleştirilmiştir. Birden fazla hedef ile ilişkilendirilebilecek ifadelerde, baskın tema dikkate alınarak tekli kodlama yapılmıştır.

Veri analiz sürecinde ilk olarak 5., 6., 7. ve 8. sınıflara ait toplam 17 öğrenme çıktısı belirlenmiş, bu çıktılar doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilendirildikleri sürdürülebilir kalkınma hedefinin temalarıyla kodlanmıştır. Kodlama sürecinde her öğrenme çıktısında geçen ifadeler analiz edilerek hangi sürdürülebilir kalkınma hedefine karşılık geldiği belirlenmiştir. Örneğin, 7. sınıf düzeyindeki “Kaynakların tasarruflu kullanımının önemini sorgulayabilme” ifadesini içeren bir öğrenme çıktısı, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden “Sorumlu Tüketim ve Üretim” ile eşleştirilmiştir. Ayrıca her sürdürülebilir kalkınma hedefinden hedefinin hangi sınıf düzeyinde yer aldığı da belirlenerek analiz daha da derinleştirilmiştir.

Tablo 1. *Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Öğrenme Çıktılarında (MEB, 2024a) Kullanımı*

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi	Öğrenme Çıktılarında Kullanıldı mı?	Öğrenme Çıktılarında Kullanım Frekansı	Kullanıldığı Sınıflar
1.Yoksulluğa Son	Hayır	0	-
2.Açlığa Son	Hayır	0	-
3.Sağlıklı Bireyler	Evet	1	8
4.Nitelikli Eğitim	Hayır	0	-
5.Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	Hayır	0	-
6.Temiz Su ve Sıhhi Koşullar	Evet	1	8
7.Erişilebilir ve Temiz Enerji	Evet	1	5
8.İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme	Hayır	0	-
9.Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı	Hayır	0	-
10.Eşitsizliklerin Azaltılması	Hayır	0	-
11.Sürdürülebilir Şehir ve Topluluklar	Evet	4	4, 5, 6, 8
12.Sorumlu Tüketim ve Üretim	Evet	3	6, 7
13.İklim Eylemi	Evet	4	5, 8
14.Sudaki Yaşam	Evet	4	5, 7, 8
15.Karasal Yaşam	Evet	5	5, 7, 8
16.Bariş, Adalet ve Güçlü Kurumlar	Hayır	0	-
17.Amaçlar için Ortaklıklar	Hayır	0	-

Tablo 1 incelendiğinde 17 Sürdürülebilir kalkınma hedefinden yalnızca 9’unun öğretim programında yer aldığı, 8 hedefe ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir. En sık tekrar edilen hedefler 5 kez geçen 15. Hedef (Karasal Yaşam), 4’er kez geçen 14. Hedef (Sudaki Yaşam), 13. Hedef (İklim Eylemi) ve 11. Hedef (Sürdürülebilir Şehir ve Topluluklar) olmuştur. Ayrıca her sürdürülebilir kalkınma hedefinden hedefinin hangi sınıf düzeyinde yer aldığı da belirlenerek analiz daha da derinleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu doküman analizi araştırmasında verilerin geçerliği ve güvenirliliğini Lincoln ve Guba'nın (1985) prensiplerine göre yürütülmüştür. Çalışmanın iç geçerliği (doğruluğu), sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin açık ve net biçimde tanımlanması ve analiz sürecinde bu hedeflere dayalı ön tanımlı bir kodlama çerçevesi kullanılmasıyla sağlanmıştır. Kodlamalarda Birleşmiş Milletler'in tanımladığı 17 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi doğrudan referans alınmış, her öğrenme çıktısı bu hedeflerle eşleştirilirken araştırmacıların yorumundan kaynaklanabilecek öznelliğin azaltılması amaçlanmıştır.

Veri analizinde güvenirlilik, kodlama sürecinin sistematik olarak yürütülmesi ve analiz sürecinin şeffaf biçimde belgelenmesiyle sağlanmıştır. Öğrenme çıktıları önce bağımsız olarak değerlendirilmiş, ardından benzer ifadeler aynı sürdürülebilir kalkınma hedefi ile eşleştirilerek kodlar altında gruplanmıştır. Bu yaklaşım, çalışmanın açıklanabilirliğini ve transfer edilebilirliğini artırmaktadır. Araştırmanın güvenirliliğini artırmak amacıyla, analiz süreci bir başka uzman araştırmacı ile paylaşılmış ve eşleştirme süreci çapraz kontrol yöntemiyle gözden geçirilmiştir. Farklılık gösteren kodlamalar uzlaşılıyla netleştirilmiş ve analizlerde bu ortak karar esas alınmıştır. Böylece veri analiz süreci boyunca bağımsız yorumların tutarlılığı sağlanmıştır. Araştırmacılar arası güvenirlilik katsayısı Miles ve Huberman'a (1994) göre %90 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen katsayının .70 ten büyük olması kodlayıcılar arası güven uyumunun yüksek olduğunu ve böylece elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermiştir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmacıların görüş ayrılığı yaşadıkları veriler tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma içerisinde ele alınan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun olarak geliştirilen 2024 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını sürdürülebilir kalkınma farkındalığı bağlamında incelenerek araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın kapsamı, amacı ve soruları çerçevesinde elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

1. Özel Amaçlarının Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığı Bağlamında İçerdiği Temalara İlişkin Bulgular

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı merkezinde öğrencinin yer aldığı bütüncül eğitim yaklaşımını izlemektedir (MEB, 2024a). Bu yaklaşımın içerisindeki alanlardan biri de *sürdürülebilirliği temel alan fen öğretimidir*. Sürdürülebilirliği temel alan fen öğretimi ile ilgili açıklama şu şekildedir;

Sürdürülebilirliği Temel Alan Fen Öğretimi: “Sürdürülebilirliği düşünmeye yönlendiren ve sürdürülebilirlikle ilişkili yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik konulara yer verilmiştir. Bu konular ile sürdürülebilirlik bilinciyle kaynakları verimli kullanan, doğaya duyarlı, yerel ve küresel çevre sorunlarına yönelik farkındalığa sahip, çözüm geliştirebilen ve bilişsel farkındalığa sahip bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Fen öğretimi sürecinde sürdürülebilirlik bilincine odaklanarak bireylerin sosyal sorumluluk bilinci ile hareket etmesi ve ülkenin gelişimine fayda sağlaması amaçlanmıştır. Bununla birlikte sürdürülebilirlik temelinde kazandırılan anlayış ve deneyimlerle bireylerin girişimci ve üretken olması amaçlanmaktadır. (MEB, 2024a; s:4)”

İlgili alıntı incelendiğinde Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2024) sürdürülebilirlik temelli fen eğitiminin amacı ve odak noktalarının nasıl olması gerektiğiyle ilgili açıklamalar yer almaktadır. Fen öğretimi sürecinde bireylere sürdürülebilirlikle ilgili yaşam becerilerinin nasıl kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Böylelikle Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen toplam on iki özel amaç bulunmaktadır. Bu özel amaçlar sırasıyla:

1. ...fizik, kimya, biyoloji, astronomi, yer ve çevre bilimleri ile ilgili temel bilgilere sahip olmaları,
2. Bilimin doğasına ilişkin anlayış ile bilimi takdir etmeleri, bilimsel etik ilkelere ve bilimsel düşünme becerilerine sahip olmaları,
3. Bilimin gelişiminde dijital dönüşümün farkında olmaları, değişen teknolojiye uyum sağlamaları ve teknolojiyi çevre bilinci ile etkin kullanmaları,
4. Sürdürülebilirlik bilinciyle doğal kaynakları verimli kullanmaları, küresel vatandaşlık ve çevre etiği bilincine sahip olmaları, doğaya ve çevre sorunlarına duyarlı olmaları ve bu şekilde hareket etmeleri,
5. Sosyobilimsel konulara merak duymaları, araştırma yapmaları, sorgulamaları, disiplinler arası bakış açısıyla yenilikçi çözümler geliştirmeleri,
6. Evrensel, millî ve kültürel değerlerle uyumlu erdemlere sahip olmaları ve bu erdemleri eyleme dönüştürmeleri,
7. Evrenin ve yaşadığı dünyanın sistemler bütünü olduğunu keşfederek bu bütünün bir parçası olduğunun bilincine varmaları,
8. Yaşadıkları çevreye ve karşılaştıkları olaylara ve durumlara bilimsel bakış açısını merkeze alarak veriye dayalı karar vermeleri,
9. Yüksek bilişsel ve duyuşsal farkındalığa sahip, okuryazarlık becerilerini etkin kullanan ve eleştirel bakış açısına sahip bireyler olmaları,

10. Bilim tarihinden yola çıkarak bilim insanlarının bilime ve topluma katkılarını fark etmeleri ve bilim insanlarından örneklerle bilimin kültürlerin ortak çabası olduğu anlayışını benimsemeleri,
11. Disiplinler arası eğitim yaklaşımı ve tasarım odaklı uygulamalar ile fen bilimleri ve mühendislik alanlarına yönelik girişimci ve kariyer bilincine sahip olmaları,
12. Günlük yaşamda ve bilimsel çalışmalarda güvenlik kurallarına uygun davranan bireyler yetişmesi... (MEB, 2024a; s.5) olarak ifade edilmiştir.

Bu özel amaçlar tek tek metinsel olarak incelenmiş, bunlardan 4'ünün sürdürülebilir kalkınma farkındalığı ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Tablo 1. de içerik analizi sonucunda elde edilen temalar ve bu temaların ilgili özel amaçlara yansıma biçimi sunulmuştur:

Tablo 2. *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024a) özel amaçlarının sürdürülebilir kalkınma farkındalığı bağlamında Temalaştırılması*

Özel Amaç No	Özel Amaç İçerik	Tema
4	<i>Sürdürülebilirlik bilinciyle doğal kaynakları verimli kullanmaları, küresel vatandaşlık ve çevre etiği bilincine sahip olmaları, doğaya ve çevre sorunlarına duyarlı ve hareket etmeleri (MEB, 2024a; s.5)</i>	Doğal kaynakların korunması ve çevre duyarlılığı
5	<i>Sosyobilimsel konulara merak duymaları, araştırma yapmaları, soruların, disiplinler arası bakış açısıyla yenilikçi çözümler geliştirmeleri (MEB, 2024a; s.5)</i>	Sosyobilimsel farkındalık ve çözüm üretme
7	<i>Evrenin ve yaşadığı dünyanın sistemler bütünü olduğunu keşfederek bu bütünün bir parçası olduğunun bilincine varmaları (MEB, 2024a; s.5)</i>	Sistem düşüncesi ve çevresel bütünlük
8	<i>Yaşadıkları çevreye ve karşılaştıkları olaylara ve durumlara bilimsel bakış açısıyla merkeze alarak veriye dayalı karar vermeleri (MEB, 2024a; s.5)</i>	Bilimsel karar alma ve veriye dayalı düşünme

Tablo 2 incelendiğinde Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024a) özel amaçlarından dördünün (%33.3) sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik olduğu görülmüştür. Bu özel amaçtan ilki doğrudan sürdürülebilirlik bilinciyle ilişkilirken, diğer üç özel amacın dolaylı olarak sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik olduğu belirlenmiştir. Sürdürülebilir kalkınma farkındalığına program özel amaçlarında yer verildiği söylenebilir.

2. Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığına Yönelik Öğrenme Çıktılarının Tüm Öğrenme Çıktılarına Oranına İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu olarak ise Fen Bilimleri dersi öğretim programı (MEB, 2024a) içerisinde yer alan sınıf seviyelerindeki sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik öğrenim çıktıları ile tüm öğretim çıktıları karşılaştırılması yapılmıştır. Bu bağlamda Fen Bilimleri dersi öğretim programında (MEB, 2024a) yer alan sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik öğrenme çıktısı sayısının toplam öğrenme çıktısı sayısına oranına bakılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığına Yönelik Sınıf Seviyelerindeki Öğrenme Çıktılarının Tüm Öğrenme Çıktılarına Oranı*

Sınıf Seviyesi	Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığına Yönelik Öğrenme Çıktısı Sayısı		Programdaki Toplam Öğrenim Çıktısı Sayısı	
	f	%	f	%
3. Sınıf	0	0	20	100
4. Sınıf	1	5.3	19	100
5. Sınıf	3	10.7	28	100
6. Sınıf	4	11.1	36	100
7. Sınıf	2	5.5	36	100
8. sınıf	7	16.2	43	100
Toplam	17	10.4	162	100

Tablo 3'te sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik öğrenme çıktılarının sınıf seviyeleri ile programdaki toplam öğrenme çıktıları karşılaştırılmış ve elde edilen bilgiler sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde 3. Sınıf seviyesinde toplamda 20 öğrenme çıktısının yer aldığı fakat bunların hiçbirinin sürdürülebilir kalkınma farkındalığıyla ilişkili olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte 4. Sınıf seviyesindeki toplam 19 öğrenme çıktısı içerisinde % 5.3'ünün (n=1), 5. Sınıf seviyesindeki toplam 28 öğrenme çıktısı içerisinde %10.7'sinin (n=3), 6. Sınıf seviyesindeki toplam 36 öğrenme çıktısı içerisinde %11.1'inin (n=4), 7. Sınıf seviyesindeki toplam 36 öğrenme çıktısı içerisinde %5.5'inin (n=2) ve 8. Sınıf seviyesindeki toplam 43 öğrenme çıktısı içerisinde %16.2'sinin (n=7) öğrenme çıktısının sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik olduğu görülmektedir. Fen Bilimleri dersi öğretim programı içerisindeki toplam 162 öğrenme çıktısı içerisinde %10.4'ünün (n=17) sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik olduğu söylenebilir.

3. Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığına Yönelik Öğrenme Çıktılarının Sınıf Seviyelerine İlişkin Bulgular

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelendiğinde 3. sınıf ünite veya öğrenme çıktılarında sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik öğrenme çıktısı bulunmadığı görülmüştür. Bu sebeple, Fen Bilimleri dersi öğretim programı sırasıyla 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyelerinde sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik ünite adı, konu adı, öğrenme çıktısı ve sürdürülebilir kalkınma hedefi bağlamında incelenerek sırasıyla sunulmuştur. İlk olarak Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 4. sınıf seviyesindeki ünite adı, konu alanı, öğrenme çıktısı ve sürdürülebilir kalkınma hedefi bağlamında incelenmesi doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığı Bağlamında 4. Sınıf Öğrenme Çıktıları

Ünite Adı	Konu Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi
FB.4.8: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	Sürdürülebilir Yaşam	FB.4.8.1.Sürdürülebilir bir yaşam alanı kurmaya ilişkin bilimsel sorgulama yapabilme	11)Sürdürülebilir Şehir ve Yaşam Alanları

Tablo 4 incelediğinde Fen bilimleri dersi öğretim programının 4. sınıf 8. Ünitesi “*Sürdürülebilir Şehir ve Topluluklar*” isminde olup bu ünite içerisinde bir konu alanı ve bir öğrenme çıktısının yer aldığı görülmektedir. “*Sürdürülebilir Yaşam*” konu alanında yer almakta olan FB.4.8.1 kodlu öğrenme çıktısının sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden 13) Sürdürülebilir Şehir ve Yaşam Alanları hedefi ile ilişkilidir. Ardından fen bilimleri dersi öğretim programı 5. sınıf seviyesindeki ünite adı, konu alanı, öğrenme çıktısı ve sürdürülebilir kalkınma hedefi bağlamında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığı Bağlamında 5. Sınıf Öğrenme Çıktıları

Ünite Adı	Konu Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi
FB6.7:Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm	Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm	5.7.1.1.Evsel atıklarda geri dönüştürülebilir ve geri dönüştürilemeyen maddeleri sınıflandırabilme	12) Sorumlu Tüketim ve Üretim
		5.7.1.2.Kaynakların etkili kullanımı konusunda geri dönüşümün önemli olduğuna yönelik bilimsel çıkarımda bulunabilme	12) Sorumlu Tüketim ve Üretim
		5.7.1.3.Yakın çevresinde atık yönetiminin uygulanabilirliğine ilişkin deneyimlerini yansıtmaya	11) Sürdürülebilir Şehir ve Topluluklar

Tablo 5 incelendiğinde Fen bilimleri dersi öğretim programının 5. sınıf 7. ünitesi “Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm” isminde olup bu ünite içerisinde üç öğrenme çıktısının yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme çıktılarından hepsi “Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm” konu alanında yer almaktadır. Bununla birlikte FB.5.7.1.1 ve FB.5.7.1.2 kodlu öğrenme çıktılarından sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden 12) Sorumlu Tüketim ve Üretim ile ilişkiliyken FB.5.7.1.3 kodlu öğrenme çıktısı 11) Sürdürülebilir Şehir ve Topluluklar hedefi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Fen Bilimleri dersi öğretim programı 6. sınıf seviyesindeki ünite adı, konu alanı, öğrenme çıktısı ve sürdürülebilir kalkınma hedefi bağlamında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığı Bağlamında 6. Sınıf Öğrenme Çıktıları

Ünite Adı	Konu Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi
FB.5.7: Sürdürülebilir Yaşam ve Etkileşim	Biyçeşitlilik	FB.6.7.1.1.Biyçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgulayabilme	14)Sudaki Yaşam 15)Karasal Yaşam
		FB.6.7.1.2.Biyçeşitliliği tehdit eden faktörleri araştırma verilerine dayalı tahmin edebilme	14)Sudaki Yaşam 15)Karasal Yaşam
	İnsan ve Çevre Etkileşimi	FB.6.7.2.1.Isınma amaçlı yakıt kullanımının insan ve çevre üzerine etkilerini tartışabilme	7)Erişilebilir ve Temiz Enerji 13)İklim Eylemi
		FB.6.7.2.2.Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre problemine ilişkin çözüm üretebilme	11)Sürdürülebilir Şehir ve Topluluklar

Tablo 6 incelendiğinde Fen Bilimleri dersi öğretim programının 6. sınıf 7. Ünitesi “Sürdürülebilir Yaşam ve Etkileşim” isminde olup bu ünite içerisinde dört öğrenme çıktısının yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme çıktılarından FB.6.7.1.1 ve FB.6.7.1.2 “Biyçeşitlilik” konu alanı içerisinde yer almaktadırlar. Bu iki öğrenme çıktısı ayrıca sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden 14) Sudaki Yaşam ve 15) Karasal Yaşam ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca FB.6.7.2.1 ve FB.6.7.2.2 kodlu öğrenme çıktıları “İnsan ve Çevre Etkileşimi” konu alanında yer almaktadır. Bu iki öğrenme çıktısından ilki, FB.6.7.2.1 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden 7) Erişilebilir ve Temiz Enerji ve 13) İklim Eylemi ile ilişkiliyken, FB.6.7.2.2 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden 11) Sürdürülebilir Şehir ve Topluluklar ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Fen Bilimleri dersi öğretim programı 7. sınıf seviyesindeki ünite adı, konu alanı, öğrenme çıktısı ve sürdürülebilir kalkınma hedefi bağlamında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığı Bağlamında 7. Sınıf Öğrenme Çıktıları

Ünite Adı	Konu Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi
FB.7.7:Sürdürülebilir Yaşam ve Enerji	Besin Zinciri ve Enerji Akışı	FB.7.7.1.1.Besin zincirindeki canlıları arasındaki ilişkileri yapılandırabilme	14)Sudaki Yaşam 15)Karasal Yaşam
	Sürdürülebilir Yaşam	FB.7.7.2.1.Kaynakların tasarruflu kullanımının önemini sorgulayabilme	12)Sorumlu Tüketim ve Üretim

Tablo 7 incelendiğinde Fen Bilimleri dersi öğretim programının 7. sınıf 7. Ünitesi “*Sürdürülebilir Yaşam ve Enerji*” isminde olup bu ünite içerisinde iki öğrenme çıktısının yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte “*Besin Zinciri ve Enerji Akışı*” konu alanında FB.7.7.1.1. kodlu öğrenme çıktısının yer aldığı ve bu öğrenme çıktısının sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden 14) Sudaki Yaşam ve 15) Karasal Yaşam ile ilişkili olduğu görülmektedir. “Sürdürülebilir Yaşam” konu alanında ise FB.7.7.2.1 kodlu öğrenme çıktısının yer aldığı ve bu öğrenme çıktısının sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden 12) Sorumlu Tüketim ve Üretim hedefiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ardından Fen Bilimleri dersi öğretim programı 8. sınıf seviyesindeki ünite adı, konu alanı, öğrenme çıktısı ve sürdürülebilir kalkınma hedefi bağlamında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığı Bağlamında 8. Sınıf Öğrenme Çıktıları

Ünite Adı	Konu Alanı	Öğrenme Çıktısı	Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi
FB.8.7: Sürdürülebilir Yaşam ve Madde Döngüleri	Enerji Dönüşümleri	FB.8.7.1.1.Bitkilerde besin üretiminde fotosentezin önemini yapılandırabilme	15)Karasal Yaşam
		FB.8.7.1.2.Fotosentez hızını etkileyen faktörler ile ilgili hipotez oluşturabilme	13)İklim Eylemi
		FB.8.7.1.3.Canlılarda solunumun önemini yapılandırabilme	3)Sağlıklı Bireyler
	Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları	FB.8.7.2.1.Madde döngülerini şema üzerinde bilimsel çıkarım yapabilme	6)Temiz Su ve Sıhhi Koşullar
		FB.8.7.2.2.Madde döngülerinin yaşam açısından önemini yapılandırabilme	14)Sudaki Yaşam 15)Karasal Yaşam
		FB.8.7.2.3.Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışabilme	13)İklim Eylemi
		FB.8.7.2.4.Ülkemizdeki küresel iklim değişikliğinin sebep olduğu bir problemeye yönelik çözüm önerisi sunabilme	11)Sürdürülebilir Şehir ve Topluluklar 13)İklim Eylemi

Tablo 8 incelendiğinde Fen Bilimleri dersi öğretim programının 8. sınıf 7. Ünitesi “Sürdürülebilir Yaşam ve Madde Döngüleri” isminde olup bu ünite içerisinde yedi öğrenme çıktısının yer aldığı görülmektedir. Bu ünite içerisinde “Enerji Dönüşümleri” ve “Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları” isimli iki konu alanı yer almaktadır. “Enerji dönüşümleri” konu alanında üç öğrenme çıktısı yer almaktadır ve bunlardan FB.8.7.1.1. kodlu öğrenme çıktısı sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden 15) Karasal Yaşam ile, FB.8.7.1.2 kodlu öğrenme çıktısı sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden 13) İklim Eylemi ile ve FB.8.7.1.3 kodlu öğrenme çıktısı sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden 3) Sağlıklı Bireyler ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte “Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları” konu alanında dört öğrenme çıktısı yer almaktadır ve bunlardan FB.8.7.2.1 kodlu öğrenme çıktısı sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden 6) Temiz Su ve Sıhhi Koşullar ile, FB.8.7.2.2 kodlu öğrenme çıktısı sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden 14) Sudaki Yaşam ve 15) Karasal Yaşam ile, FB.8.7.2.3 kodlu öğrenme çıktısı sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden 13) İklim Eylemi ile ve FB.8.7.2.4 kodlu öğrenme çıktısı sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden 11) Sürdürülebilir Şehir ve Topluluklar 13) İklim Eylemi hedefleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Özetle, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3. sınıf hariç tüm sınıf seviyelerinde sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik ünite, konu alanı ve öğrenme çıktısının bulunduğu tespit edilmiştir. Her sınıf seviyesinde öğrenme çıktılarının sayısı ve her öğrenme çıktısının ilişkili olduğu sürdürülebilir kalkınma hedefi farklılık göstermektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada 2024 yılında güncellenen ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne uygun olarak hazırlanan Fen Bilimleri dersi öğretim programı öğrenme çıktıları’nın sürdürülebilir kalkınma farkındalığı bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Öncelikle, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının (MEB, 2024a) özel amaçlarında ve sınıf seviyelerindeki öğrenme çıktılarında sürdürülebilir kalkınma farkındalığının ne düzeyde yer aldığı incelenmiştir. Ardından, her sınıf seviyesindeki öğrenme çıktılarına teker teker bakılmış ve sürdürülebilir kalkınma farkındalığının yer aldığı üniteler, konu alanları, öğrenme çıktıları ve bu öğrenme çıktıları’nın ilişkili olduğu sürdürülebilir kalkınma hedefleri belirlenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri bağlamında incelendiği çalışmalara az da olsa yer verildiği görülmektedir (Ateş, 2019; Kızılcık vd., 2024). Bu sınırlı sayıda çalışmaların her ikisi de sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleşmesinde fen bilimleri dersinin önemine vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda, fen bilimleri eğitiminin sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda işlevsel bir rol üstlenebileceği yönündeki görüşlerle paralel görüş olduğu söylenebilir (Gaafer vd., 2022).

Araştırmada ilk olarak Fen Bilimleri dersi öğretim programındaki (MEB, 2024a) özel amaçlar içerisinde sürdürülebilir kalkınma farkındalığının ne düzeyde yer aldığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre fen bilimleri dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma farkındalığına önceki programlara kıyasla daha geniş yer verildiği ortaya çıkmıştır. Örneğin öğretim programında önceki öğretim programlarından (MEB, 2005; 2013; 2018) farklı olarak *sürdürülebilirliği temel alan fen öğretimi* ifadesinin yer aldığı görülmüştür. Programa yönelik bu bulgu, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine fen bilimleri öğretiminde daha fazla yer verilmesini öneren ilgili araştırmalar ile uyumludur (Bulut & Çakmak, 2018). Ayrıca sürdürülebilir kalkınma farkındalığının Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının (MEB, 2024a) özel amaçları içerisinde doğrudan ve dolaylı olarak yer alması bir önceki öğretim programı (MEB, 2018) ile sürekliliğin sağlandığını göstermektedir.

Araştırmada ikinci olarak, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının (MEB, 2024a) farklı sınıf seviyelerindeki kazanımlarında sürdürülebilir kalkınma farkındalığının diğer öğrenme çıktılarına kıyasla hangi oranda yer verildiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular toplam 162 öğrenme çıktısının 17'sinin (%10.4) sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Aslan (2019) araştırmasında 2018 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programını incelemiş ve bu program içerisindeki 305 kazanımın 33'ünün (%10.82) sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle Fen Bilimleri dersi öğretim programındaki toplam öğrenme çıktısı sayısının sadeleştiğini ancak yüzdesel olarak bakıldığında sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik öğrenme çıktılarının aynı oranda yer aldığı söylenebilir. Sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik olan öğrenme çıktıları sınıf seviyelerine göre incelendiğinde ise 3. sınıf hariç tüm sınıf seviyelerinde (4., 5., 6., 7., ve 8.) sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik öğrenme çıktılarına yer verildiği görülmektedir. Yüzdesel olarak bakıldığında 6., 7. ve 8. sınıf gibi ileri sınıf seviyelerinde daha büyük oranla yer verilmesi sürdürülebilir kalkınma farkındalığının soyut bir kavram olmasıyla ilişkilendirilebilir (Dinç & Acun, 2017). Ancak, sürdürülebilir kalkınma farkındalığının erken yaşlardan itibaren kazandırılması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda, bu farkındalığa yönelik öğrenme çıktılarının sınıf seviyelerinde artırılması önemlidir (Aktaş vd., 2020). Benzer şekilde, Bascopé vd. (2019) ve Hedefalk vd. (2015) yaptıkları araştırmalarda, sürdürülebilir kalkınma için eğitimin erken yaşlarda başlamasının önemini vurgulamışlardır. Bu çalışmalarda, bireylerin küçük yaşlardan itibaren çevreye duyarlı, sosyal sorumluluk sahibi ve eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetiştirilebilmesi için sürdürülebilirlik konularının fen bilimleri gibi temel derslerin öğretim programlarına sistematik biçimde entegre edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmacılar, özellikle okul öncesi ve ilkökul düzeyinde verilecek eğitimin, çocukların sürdürülebilir kalkınma değerlerini içselleştirmesinde ve bu değerleri yaşam boyu benimsemelerinde

belirleyici bir rol oynadığını savunmaktadır. Bu görüş, fen eğitiminin yalnızca akademik bilgi kazandırma değil; aynı zamanda sürdürülebilir bir gelecek inşa etme yönünde değer ve davranış geliştirme amacı taşıması gerektiğine işaret etmektedir (Çomak vd., 2025).

Araştırmada üçüncü ve son olarak Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (MEB, 2024a) farklı sınıf seviyelerindeki sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik öğrenme çıktılarının neler olduğu ve bu öğrenme çıktılarının hangi sürdürülebilir kalkınma hedefi ile ilişkili olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, önceki öğretim programlarından (MEB, 2005; 2013; 2018) farklı olarak, sürdürülebilir kalkınma farkındalığının ünite başlığı olarak yer alması dikkat çekmiştir. Bu durum sürdürülebilir kalkınma eğitimine verilen önemin arttığını göstermektedir. Üniteler içerisindeki konu alanlarına bakıldığında ise genellikle çevre bilimi ve sosyobilimsel konular ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik bireysel görüşler (Çobanoğlu & Türer, 2015) ve farkındalık düzeyleri (Demirbaş, 2015) üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, katılımcıların en çok çevresel boyuta ilişkin yanıtlar verdiği gözlemlenmiştir. Bu durum, sürdürülebilir kalkınmanın çevresel, ekonomik ve sosyal olmak üzere üç temel boyutuna rağmen, eğitim uygulamalarında ve öğretim programlarında genellikle çevresel boyutun ön plana çıkarılmasıyla ilişkilendirilmektedir. Yani, öğrencilerin sürdürülebilirlik algıları büyük ölçüde çevreyle sınırlı kalmakta; su tasarrufu, geri dönüşüm ya da doğa sevgisi gibi konulara yoğunlaşmaktadır (Demirbaş, 2015; Doğru & Orzan, 2025).

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki kaynakların verimli kullanılması, insan-çevre etkileşimi, atıkların azaltılması ve geri dönüşüm, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının teşvik edilmesi ve biyoçeşitliliğin korunmasına yönelik öğrenme çıktılarının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu öğrenme çıktılarının hangi sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğuna bakıldığında ise sırasıyla: 3) Sağlıklı Yaşam, 6) Temiz Su ve Sıhhi Koşullar, 7) Erişilebilir ve Temiz Enerji, 11) Sürdürülebilir Şehir ve Topluluklar, 12) Sorumlu Tüketim ve Üretim, 13) İklim Eylemi, 14) Sudaki Yaşam ve 15) Karasal Yaşam ile ilişkili olduğu görülmektedir. 17 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden yalnızca 7'sine Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer verildiği diğerlerine ise hiç yer verilmediği görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu önemli bulgu Türkiye Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki çevresel sürdürülebilirliğe ilişkin hedeflerin ağırlıklı olduğunu, sosyal (örneğin toplumsal cinsiyet eşitliği, eşitsizliklerin azaltılması) ve ekonomik (örneğin insana yakışır iş, altyapı) hedeflerin ise hiç yer almadığını ortaya koymuştur. Bu durum, sürdürülebilir kalkınma farkındalığının eğitim yoluyla bütünsel olarak kazandırılmasında eksikliklere neden olabileceği düşünülmektedir.

Fen Bilimleri dersi öğretim programının güncel (MEB, 2024a) ve bir önceki (2018) versiyonları sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yer verme açısından karşılaştırıldığında, yalnızca 2024 yılında güncellenen öğretim programında: 6) Temiz Su ve Sıhhi Koşullar, 7) Erişilebilir ve Temiz Enerji ve 14) Sudaki yaşam hedeflerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşma yolunda olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Ancak, bazı sürdürülebilir kalkınma hedeflerine öğretim programında hiç yer verilmediği görülmektedir. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin bir bütünlük arz ettiği düşünüldüğünde (UNESCO, 2020), bu hedeflere ulaşılabilmesi için tüm hedeflerin öğretim programına entegre edilmesi gerekmektedir (Aktaş vd., 2020).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Gelecek nesillere sürdürülebilir bir dünya sunabilmek için bütüncül bir fen bilimleri dersinin yapılandırılması büyük önem taşımaktadır (Eilks, 2015). Bu doğrultuda, bu araştırma kapsamında, Fen Bilimleri dersi öğretim programı içerisinde yer alan sürdürülebilir kalkınma farkındalığı kazandırma bağlamında incelenerek Birleşmiş Milletler sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkilendirilme durumunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulguların, eğitimcilere, öğretmenlere ve program geliştiricilere rehberlik ederek sürdürülebilir kalkınma odaklı eğitim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma sonuçları, ortaokul düzeyindeki fen bilimleri öğretim programlarında sürdürülebilir kalkınma farkındalığı kazandırmaya yönelik olumlu gelişmelerin kaydedildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle çevre bilinci, doğal kaynakların verimli kullanımı, geri dönüşüm gibi konuların öğrenme çıktılarında yer bulması, öğrencilerin sürdürülebilirlik değerlerini tanıma ve içselleştirme sürecine katkı sunmaktadır. Bu tür içeriklerin eğitim yoluyla öğrencilere aktarılması, yalnızca bireysel farkındalık oluşturmakla kalmayıp, uzun vadede toplum genelinde daha sürdürülebilir yaşam pratiklerinin yaygınlaşmasını sağlayacaktır. Böylelikle eğitim yoluyla sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşılması mümkün olacak; çevresel, ekonomik ve sosyal açıdan daha dengeli ve yaşanabilir bir gelecek inşa edilmesine katkı sağlanabilecektir. Ayrıca bu farkındalığın erken yaşlarda oluşturulması, bireylerin yaşam boyu sürdürülebilirlik ilkesine uygun kararlar almasını kolaylaştıracaktır.

Bu sonuçlar doğrultusunda, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile tam uyumlu hale getirilmesi ve geliştirilmesi için şu adımların atılması önerilmektedir:

- Sürdürülebilir kalkınma farkındalığı, programda sadece belirli ünitelerle sınırlı kalmamalı; sarmal programlama yaklaşımıyla 4. sınıftan 8. sınıfa kadar artan bir derinlik ve karmaşıklıkla yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

- Program geliştiriciler, öğretim programını sadece konu bazlı değil, içerik ve tasarım açısından pedagojik bir analize tabi tutmalıdır. Bu bağlamda, Birleşmiş Milletler sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin her birinin hangi öğretim çıktılarıyla doğrudan örtüştüğü program içerisinde açıkça belirtilmesi önerilmektedir.
- Fen bilimleri dersi öğretim programının geliştirilme sürecinde; 1) Yoksulluğa Son, 2) Açlığa Son 4) Nitelikli Eğitim, 5) Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, 8) İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme, 9) Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, 10) Eşitsizliklerin Azaltılması, 16) Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar ve 17) Amaçlar İçin Ortaklıklar gibi eksik kalan sosyal ve ekonomik odaklı hedeflerin mevcut öğrenme çıktılarına entegre edilmesi önerilmektedir.

AÇIKLAMALAR

Bu araştırma ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazarın doktora tezi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri SDK-2025-5044 No'lu proje ile desteklenmektedir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI

Makalenin yazarları arasında, çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

YAZAR KATKISI

Çalışma Dizaynı: İÖK(%50), NİÇ(%50)

Veri Toplama: İÖK(%100)

İstatistiksel Analiz: İÖK(%100)

Makalenin Hazırlanması: İÖK(%50), NİÇ(%50)

KAYNAKLAR

- Aktaş, F., Özgür, S. D., & Yılmaz, A. (2020). İlköğretim programlarının BM 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 10(1), 61-70. <https://doi.org/10.7212/zkufbd.v10i1.1525>
- Ateş, H. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 101-127. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2019.120>
- Ateş, H., & Gül, K. S. (2018). Investigating of pre-service science teachers' beliefs on education for sustainable development and sustainable behaviors. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 8(2), 105-122. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/478057>
- Barlas, N. (2013). *Küresel krizlerden sürdürülebilir topluma çağımızın çevre sorunları* (1. baskı). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Bascopé, M., Perasso, P., & Reiss, K. (2019). Systematic review of education for sustainable development at an early stage: Cornerstones and pedagogical approaches for teacher professional development. *Sustainability*, 11(3), 719. <https://doi.org/10.3390/su11030719>
- Birdsall, S. (2014). Analysing teachers' translation of sustainability using a PCK framework. *Environmental Education Research*, 21(5), 753-776. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.933776>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bulut, B., & Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2680-2697. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/623591>
- Colucci-Gray, L., Perazzone, A., Dodman, M., & Camino, E. (2013). Science education for sustainability, epistemological reflections and educational practices: From natural sciences to trans-disciplinarity. *Cultural Studies of Science Education*, 8(3), 127-183. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9405-3>
- Çobanoğlu, O., & Türer, B. (2015). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 235-247. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/412733>
- Çomak, N., Kaya, I., & Seven, S. (2025). Sürdürülebilir kalkınma eğitim programı hazırlama ve değerlendirme, *Elekttronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(27), 1-27.
- Dal, Ş. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının ve görüşlerinin belirlenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Demirbaş, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31(3), 300-316. <https://doi.org/10.14781/mcd.09811>
- Dinç, E., & Acun, A. (2017). Sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretiminde güncel olayların kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(4), 29-46 <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE798>
- Doğru, S., & Orzan, M. (2025). Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma ve İklim Değişikliği Farkındalıklarının İncelenmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 8(1), 182-195. <https://doi.org/10.35341/afet.1464168>
- Dymont, J. E., Davis, J. M., Nailon, D., Emery, S., Getenet, S., McCrea, N., & Hill, A. (2014). The impact of professional development on early childhood educators' confidence, understanding and knowledge of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 20(5), 660-679. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833591>
- Eilks, I. (2015). Science education and education for sustainable development-justifications, models, practices and perspectives. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(1), 149-158. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1313a>
- Er-Nas, S., & Şenel-Çoruhlu, T. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının perspektifinden sürdürülebilir kalkınma kavramı. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 562-580. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2017.22>
- Foster, J. (2001). Education as sustainability. *Environmental Education Research*, 7(2), 153-165. [doi:10.1080/13504620120043162](https://doi.org/10.1080/13504620120043162)
- Gaafer, F. N., Jaafer, M. N., & Albu-Amer, A. G. N. (2022). Implementation of sustainable development goals in physics education. *Humanitarian & Natural Sciences Journal*, 3(2), 803-812. <https://doi.org/10.53796/hnsj321>
- Gökmen, A., Solak, K., & Ekici, G. (2019). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim: öğretmen adaylarının tutumları ile ilişkili olan faktörler. *Kesit Akademi Dergisi*, 12(1), 462-480. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1520394>

- Gürlük, S. (2010). Sürdürülebilir kalkınma geliştirmekte olan ülkelerde uygulanabilir mi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 85-99. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423880316.pdf>
- Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975-990. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.971716>
- Jabareen, Y. (2008). A new conceptual framework for sustainable development. *Environment, Development and Sustainability*, 10, 179-192. <https://doi.org/10.1007/s10668-006-9058-z>
- Kızılçık, H. Ş., Aygün, M., Şahin, E., Türk, O., Çelikkanlı, N. Ö., & Damalı, V. (2024). Türkiye'de 2018 fizik dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma: 9. ve 10. sınıflar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 944-970. <https://doi.org/10.37217/tebd.1413230>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *İlköğretim kurumları Fen Bilimleri Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3, 4, 5, 6, 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024a). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3, 4, 5, 6, 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara.
- O'Flaherty, J., & Liddy, M. (2017). The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. *Environmental Education Research*, 24(7), 1031-1049. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1392484>
- Pamuk, D. K. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 72-84 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/901545>
- Shulla, K., Filho, W. L., Lardjane, S., Sommer, J. H., & Borgemeister, C. (2020). Sustainable development education in the context of the 2030 Agenda for sustainable development. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 27(5), 458-468. <https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1721378>
- United Nations Development Programme (UNDP). (2016). *Sustainable Development Goals*. <http://www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals.html> (Erişim tarihi: 3 Kasım 2024)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *Education for sustainable development*. <http://www.unesco.org.tr/Pages/14/52/Sürdürülebilir-%20%20Kalkınma-Için-Eğitim> (Erişim tarihi: 3 Kasım 2024)
- Uğraş, M., & Zengin, E. (2019). Sınıf öğretmenleri adaylarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim ile ilgili görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 298-315. <https://doi.org/10.30831/akukey.442751>
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A Roadmap*. France: UNESCO.
- World Commission on Environment and Development (WCED), S. W. S. (1987). *World commission on environment and development. Our common future*, 17(1), 1-91.
- Yalçın, K., & Köybaşı Şemin, F. (2024). Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir eğitim programına ilişkin öğrenci algıları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 43(1), 41-120. <https://doi.org/10.7822/omu-efd.1233185>
- Yeni, O. (2014). Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma: bir yazın taraması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 181-208. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/287214>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2017). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.



A REVIEW OF THE 2024 TÜRKİYE YÜZYILI MAARIF MODEL SCIENCE CURRICULUM LEARNING OUTCOMES WITH REGARD TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT AWARENESS

ABSTRACT

This study aims to examine the learning outcomes of the 2024 Türkiye Century Maarif Model Science Curriculum in terms of sustainable development awareness. The science curriculum has been analyzed regarding its fundamental philosophy, specific objectives, and outcomes for grades 3 through 8. The research was conducted using the document analysis model, one of the qualitative research methods, and the data were analyzed through content analysis. The findings of the research reveal that the curriculum adopts a student-centered approach. The most notable aspect of this holistic approach is the inclusion and prioritization of sustainability. It was determined that five of the twelve specific objectives in the curriculum are directly related to sustainable development awareness. Furthermore, topics aimed at fostering sustainable development awareness, such as human-environment interaction, healthy living, balanced nutrition, recycling, and efficient use of resources, are included. When examined by grade level, it was observed that sustainability is reflected in the naming of units at all grade levels except for the third grade. From the fourth to the eighth grades, various proportions of learning outcomes related to sustainability are included: 5.3% (n=1) in the fourth grade, 10.7% (n=3) in the fifth grade, 11.1% (n=4) in the sixth grade, 5.5% (n=2) in the seventh grade, and 16.2% (n=7) in the eighth grade. It was found that 10.4% (n=17) of the total 162 learning outcomes in the program relate to sustainable development awareness. Based on the findings, the 2024 science curriculum reflects a stronger emphasis on sustainable development awareness compared to previous versions.

Keywords: Türkiye Century Education Model, Science Curriculum, Sustainability, Sustainable Development Awareness.



2024 TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRENME ÇIKTILARININ SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA FARKINDALIĞI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

ÖZ

Bu araştırmanın amacı 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarının sürdürülebilir kalkınma farkındalığı bağlamında incelenmesidir. Bu doğrultuda, 2024 yılında güncellenen ve uygulanmaya başlanan fen bilimleri dersi öğretim programı; özel amaçları, 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyelerine yönelik öğrenme çıktıları çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmış, veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretim programının öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimsediğini göstermiştir. Bu bütüncül eğitim anlayışında en dikkat çeken unsur, sürdürülebilirliğe yer verilmesi ve bunun temel alınmasıdır. Bu bağlamda, öğretim programında yer alan on iki özel amaçtan beşinin doğrudan sürdürülebilir kalkınma farkındalığı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretim programı içerisinde ise insan ve çevre etkileşimi, sağlıklı yaşam, dengeli beslenme, geri dönüşüm ve kaynakların tasarruflu kullanımı gibi sürdürülebilir kalkınma farkındalığını geliştirmeye yönelik konulara yer verildiği görülmüştür. Sınıf seviyeleri bazında incelendiğinde ise üçüncü sınıf hariç tüm sınıf seviyelerinin ünite adlandırılmalarında sürdürülebilirliğe yer verildiği görülmüştür. Dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar tüm sınıf seviyelerinde sürdürülebilirlik ile ilgili olan öğrenme çıktılarına çeşitli oranlarda yer verildiği ve bu oranın dördüncü sınıfta %5,3 (N=1), beşinci sınıfta %10,7 (N=3), altıncı sınıfta 11,1 (N=4), yedinci sınıfta %5,5 (N=2) ve sekizinci sınıfta %16,2 (N=7) olduğu tespit edilmiştir. Programdaki toplam 162 öğrenme çıktısının %10,4 ünün (N=17) sürdürülebilir kalkınma farkındalığına ilişkin olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, 2024 yılında güncellenerek uygulamaya konulan Fen Bilimleri dersi öğretim programının, öğrencilere sürdürülebilir kalkınma farkındalığına yönelik içeriklerin daha görünür hale geldiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalığı.



INTRODUCTION

Although scientific and technological developments in today's world improve human living conditions and facilitate daily life, they can also paradoxically precipitate global challenges across environmental, economic, social, and cultural domains (Barlas, 2013). These issues—such as rapid population growth, the unconscious consumption of resources, ecological degradation, and climate change—threaten both the present era and the sustainability of future life (Dyment et al., 2014). The concept of sustainability is defined as meeting the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs (World Commission on Environment and Development [WCED], 1987). In other words, it entails balancing human-environment interactions through the responsible and conscious consumption of natural resources, thereby satisfying current demands while ensuring that future generations can benefit from these opportunities in an equitable and just manner (Jabareen, 2008). Within this context, sustainable development represents an approach that embodies environmental, economic, and social sustainability at a global level. Sustainable development signifies the preservation of natural resources and ecosystems while economic growth and the expansion of welfare continue (Yeni, 2014). Accordingly, sustainable development encompasses a collective responsibility to maintain equilibrium in human-environment interactions. Every segment of society bears specific responsibilities toward achieving a sustainable world. These responsibilities involve utilizing resources efficiently, living in harmony with nature, reducing waste, and contributing to the conservation of biodiversity (Gürlük, 2010).

To maintain a balanced interaction between humans and the environment, certain institutions operate globally to realize sustainable development. For instance, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) has recently begun implementing various initiatives and action plans driven by the United Nations' sustainable development agenda. The Sustainable Development Goals (SDGs), adopted by the United Nations in 2016 with a target achievement date of 2030, constitute one of the most comprehensive initiatives addressing sustainable development within a global framework. There are seventeen SDGs, outlined as follows: 1) No Poverty, 2) Zero Hunger, 3) Good Health and Well-being, 4) Quality Education, 5) Gender Equality, 6) Clean Water and Sanitation, 7) Affordable and Clean Energy, 8) Decent Work and Economic Growth, 9) Industry, Innovation and Infrastructure, 10) Reduced Inequalities, 11) Sustainable Cities and Communities, 12) Responsible Consumption and Production, 13) Climate Action, 14) Life Below Water, 15) Life on Land, 16) Peace, Justice and Strong Institutions, and 17) Partnerships for the Goals (United Nations Development Programme, 2016). The fundamental objective of these goals is to construct a more livable and sustainable world by 2030. Achieving these goals requires raising awareness among all individuals in society and fostering behaviors aligned with a sustainability pa-

radigm. In this regard, education starting from an early age plays a critical role in the success of sustainable development goals (O'Flaherty & Liddy, 2017; Yalçın & Köybaşı-Şemin, 2024).

Education for Sustainable Development (ESD) is an approach that aims to equip individuals with the knowledge, skills, understanding, and values related to sustainability issues across economic, social, environmental, and cultural dimensions (UNESCO, 2017). This approach intends to teach students how to utilize natural resources equitably and adopt a sustainable lifestyle (Shulla et al., 2020). Consequently, ESD aims to enhance individual awareness regarding human-environment interactions, translate this awareness into behavior, and foster societal development and transformation (Foster, 2001). In this respect, ESD is directly linked to sustainable environmental education. Due to this relationship, science education holds a pivotal position in realizing sustainable development goals (Birdsall, 2014). Science education enables individuals to better contextualize and comprehend the world they inhabit, thereby cultivating awareness of topics such as the natural environment and human interaction. This awareness renders individuals more sensitive to both environmental and societal issues. Therefore, science education substantially contributes to the formation and dissemination of sustainable development awareness among individuals (Colucci-Gray et al., 2013).

An examination of research in the field of science education for sustainable development reveals that data are generally gathered through scales, and studies predominantly investigate participants' beliefs (Ateş & Gül, 2018; Bulut & Çakmak, 2018), views (Er-Nas & Çoruhlu, 2017; Uğraş & Zengin, 2019), attitudes (Dal, 2020; Gökmen et al., 2019; Kahriman-Pamuk, 2019), and awareness states (Çobanoğlu & Türer, 2015; Demirbaş, 2015) regarding the concept of sustainable development. For example, Çobanoğlu and Türer (2015) stated that preservice science teachers possessed higher sustainable development awareness compared to preservice social studies teachers. Furthermore, while both groups of preservice teachers exhibited high awareness in the environmental dimension, their awareness regarding the social and economic dimensions was lower. Similarly, Demirbaş (2015) concluded in his study that the environmental dimension of sustainable development awareness was higher than the other dimensions. The findings obtained from relevant research demonstrate that sustainable development awareness should be introduced and cultivated in individuals through environmental education.

Instilling sustainable development awareness through science education can only be achieved via effective and efficient science instruction. To determine the extent to which sustainable development awareness is integrated into science education, it is necessary to analyze Science Curriculum documents. An examination of historical curricula indicates that sustainable development awareness has been implicitly embedded within the objectives and learning outcomes of Science

curricula. For instance, the objectives of the Science and Technology Curriculum (2005) include “ensuring that students recognize social, economic, and ethical values, personal health, and environmental problems related to science and technology, assume responsibility for them, and make informed decisions” (MoNE, 2005, p. 9). Similarly, the term sustainable development is explicitly stated among the objectives of the Science Curriculum (2013) as follows: “To recognize the mutual interaction among the individual, environment, and society and to develop sustainable development awareness regarding society, the economy, and natural resources” (MoNE, 2013, p. 2). Among the specific objectives of the Science Curriculum (2018), which came into effect in 2018, the expression of sustainable development is incorporated as: “To raise awareness of the mutual interaction among the individual, environment, and society; to develop sustainable development awareness regarding society, the economy, and natural resources” (MoNE, 2018, p. 9). It is observed that explicit and implicit expressions regarding sustainable development are present within the learning outcomes of this curriculum (2018). In relation to this, Aslan (2019) analyzed the Science Curriculum (2018) in line with sustainable development goals and stated that four out of ten specific objectives (40%) and thirty-three out of 305 learning outcomes (10.8%) within the curriculum were aligned with sustainable development goals.

When the most recently published, up-to-date Science Curriculum (MoNE, 2024a) is examined, it is evident that the emphasis on the concept of sustainable development has been strategically increased. In contrast to previous years—particularly the 2018 curriculum, where sustainable development was dispersed across various units in a spiral structure—the current curriculum utilizes the concept directly as a unit title. This structural modification serves as a concrete indicator that the concept is no longer treated merely as an interdisciplinary topic, but has been transformed into a foundational pillar of science education. Furthermore, in this updated curriculum, instead of the traditional term “learning outcome” (kazanım) which evokes a traditional behaviorist approach, the term “learning outcome” (öğrenme çıktısı) has been adopted, centering on the holistic performance the student is expected to demonstrate at the end of the process. For this reason, to maintain terminological consistency throughout the present study, the phrase “learning outcome” has been preferred over “learning outcome.” This shift can be associated with “sustainability literacy,” which is one of the competencies targeted for students within the framework of the Century of Türkiye Education Model (MoNE, 2024b). In the model in question, the aim is not merely for the individual to possess theoretical knowledge, but to attain a competence where they live in harmony with nature, preserve the ecological balance, and generate solutions without compromising the needs of future generations. Consequently, evaluating the content of the Science curriculum within the context of sustainable development awareness is deemed crucial. In this framework, this study aims to examine the specific objectives and learning outcomes of the 2024 Century of Türkiye Education Model Science Cur-

riculum by grade level within the context of sustainable development awareness. In line with this overarching aim, answers to the following questions were sought regarding the 2024 Century of Türkiye Education Model Science Curriculum:

1. What are the themes contained within the specific objectives in the context of sustainable development awareness?
2. What is the ratio of learning outcomes targeted at sustainable development awareness to the total number of learning outcomes?
3. How are the learning outcomes directed toward sustainable development awareness distributed across grade levels?

METHOD

Research Model

In this study, document analysis, one of the qualitative research designs, was utilized. Document analysis is a research model that involves the systematic examination or evaluation of printed or electronic documents (Yıldırım & Şimşek, 2017). Through the examination of existing records and materials, document analysis encompasses the processes of selection, examination, classification, and evaluation aligned with the primary objective of the research (Bowen, 2009). In this context, the Science Curriculum (MoNE, 2024a) for primary schools (grades 3 and 4) and middle schools (grades 5, 6, 7, and 8) was examined as an electronic document within the framework of sustainable development awareness.

Data Collection and Analysis

The data source of this research consisted of the Science Curriculum (MoNE, 2024a). The research questions guiding the document analysis and the format for presenting the obtained data were determined collaboratively by the authors. Subsequently, the primary researcher analyzed the Science Curriculum (MoNE, 2024a) in line with the research questions, categorizing the findings under the main headings of objectives, learning outcomes, subjects/concepts, and recommended durations. The specific objectives, units, and learning outcomes constituting the Science Curriculum (MoNE, 2024a) were analyzed using the content analysis method. Content analysis is the objective and systematic interpretation of qualitative data. In other words, in content analysis, qualitative data is transformed into meaningful expressions through quantification, categorization, or inference (Büyüköztürk et al., 2008). The process of content analysis sequentially comprises coding the data, identifying themes, organizing codes and themes, and interpreting the findings (Strauss & Corbin, 1990).

In this research, the pre-existing learning outcomes within the curriculum (MoNE, 2024a) were evaluated within the scope of the United Nations Development Programme's (2016) Sustainable Development Goals. Taking the 17 SDGs determined by the United Nations as a reference framework, each learning outcome was mapped onto these goals, systematically revealing the extent to which specific goals are represented in the curriculum. A meaning-based coding approach was adopted in pairing the learning outcomes with the SDGs. If a learning outcome contained direct or indirect conceptual expressions related to a particular sustainable development goal, it was mapped onto that goal. For expressions that could potentially be linked to multiple goals, single-coding was executed by prioritizing the predominant theme.

During the data analysis process, a total of 17 learning outcomes belonging to the 5th, 6th, 7th, and 8th grades were initially identified, and these outcomes were coded with the themes of the SDGs with which they were directly or indirectly associated. The textual expressions in each learning outcome were analyzed to determine which specific SDG they corresponded to. For example, a 7th-grade learning outcome containing the statement "being able to question the importance of the efficient use of resources" was mapped onto the SDG "Responsible Consumption and Production." Furthermore, the analysis was further deepened by identifying the specific grade levels at which each SDG was incorporated.

Table 1. *The Use of the Sustainable Development Goals in the Learning Outcomes of the Science Curriculum (MoNE, 2024a)*

Sustainable Development Goal	Used in Learning Outcomes?	Frequency of Use in Learning Outcomes	Grade Levels Used
1. No Poverty	No	0	-
2. Zero Hunger	No	0	-
3. Good Health and Well-being	Yes	1	8
4. Quality Education	No	0	-
5. Gender Equality	No	0	-
6. Clean Water and Sanitation	Yes	1	8
7. Affordable and Clean Energy	Yes	1	5
8. Decent Work and Economic Growth	No	0	-
9. Industry, Innovation and Infrastructure	No	0	-
10. Reduced Inequalities	No	0	-
11. Sustainable Cities and Communities	Yes	4	4, 5, 6, 8
12. Responsible Consumption and Production	Yes	3	6, 7
13. Climate Action	Yes	4	5, 8
14. Life Below Water	Yes	4	5, 7, 8

15. Life on Land	Yes	5	5, 7, 8
16. Peace, Justice and Strong Institutions	No	0	-
17. Partnerships for the Goals	No	0	-

When Table 1 is examined, it is determined that out of the 17 Sustainable Development Goals, only 9 are integrated into the curriculum, while 8 goals are completely omitted. The most frequently recurring targets were Goal 15 (Life on Land) with a frequency of 5, followed by Goal 14 (Life Below Water), Goal 13 (Climate Action), and Goal 11 (Sustainable Cities and Communities), each appearing 4 times. Furthermore, the analysis was deepened by determining the specific grade levels where each sustainable development goal was addressed.

Validity and Reliability

The validity and reliability of the data in this document analysis study were conducted in accordance with the principles outlined by Lincoln and Guba (1985). The internal validity (credibility) of the study was ensured by clearly and explicitly defining the sustainable development goals and utilizing a pre-defined coding framework based on these goals during the analysis process. The 17 SDGs defined by the United Nations were taken directly as a reference point in the coding process; mapping each learning outcome onto these goals aimed to minimize subjectivity that might arise from researcher bias or interpretation.

Reliability in data analysis was established by systematically executing the coding process and transparently documenting the entire analytical phase. The learning outcomes were first evaluated independently, and subsequently, similar expressions were grouped under codes by matching them with the identical sustainable development goal. This approach enhances the auditability (dependability) and transferability of the study. To increase the reliability of the research, the analysis process was shared with another expert researcher, and the mapping process was reviewed using a cross-check method. Divergent codings were resolved through consensus, and these joint decisions formed the basis of the final analysis. Thus, the consistency of independent interpretations was maintained throughout the data analysis process. The inter-rater reliability coefficient was calculated as 90% according to Miles and Huberman (1994). Since the obtained coefficient was greater than .70, it demonstrated high inter-coder agreement, thereby confirming the reliability of the generated data (Miles & Huberman, 1994). Data points where the researchers experienced a divergence of opinion were discussed, and necessary adjustments were finalized.

FINDINGS

In this section, the 2024 Science Curriculum, developed in accordance with the Century of Türkiye Education Model, was analyzed within the context of sustainable development awareness to answer the research questions. The findings obtained within the scope, purpose, and questions of the study are presented sequentially below.

1. Findings Regarding the Themes Contained Within the Specific Objectives in the Context of Sustainable Development Awareness

The Science Curriculum follows a student-centered, holistic educational approach (MoNE, 2024a). One of the primary domains within this approach is *sustainability-based science instruction*. The curriculum describes sustainability-based science instruction as follows:

Sustainability-based science instruction: “Topics aimed at encouraging thinking about sustainability and imparting sustainability-related life skills are included. Through these topics, it is intended to raise individuals who use resources efficiently with an awareness of sustainability, are sensitive to nature, possess awareness regarding local and global environmental problems, can develop solutions, and exhibit metacognitive awareness. By focusing on sustainability awareness during the science instruction process, it is aimed that individuals act with a sense of social responsibility and contribute to the development of the country. Furthermore, through the understanding and experiences provided on the basis of sustainability, it is intended that individuals become entrepreneurial and productive. (MoNE, 2024a, p. 4)”

When the relevant quotation is examined, the Science Curriculum (MoNE, 2024a) provides clear explanations regarding what the objectives and focal points of sustainability-based science education should entail. It underscores how sustainability-related life skills should be instilled in individuals during the science instruction process. Accordingly, there are a total of twelve specific objectives that the Science Curriculum aims to impart to students. These specific objectives are stated as ensuring that students:

1. ...possess fundamental knowledge regarding physics, chemistry, biology, astronomy, earth, and environmental sciences,
2. Appreciate science with an understanding of the nature of science, and possess scientific ethical principles and scientific thinking skills,
3. Be aware of the digital transformation in the development of science, adapt to changing technology, and utilize technology effectively with environmental consciousness,

4. Use natural resources efficiently with a sense of sustainability, possess an awareness of global citizenship and environmental ethics, be sensitive to nature and environmental issues, and act accordingly,
5. To be curious about socio-scientific issues, to conduct research, to question, and to develop innovative solutions with an interdisciplinary perspective,
6. To possess virtues consistent with universal, national, and cultural values and to translate these virtues into action,
7. To discover that the universe and the world they inhabit constitute a system of interconnected systems and to become aware that they are a part of this whole,
8. Making data-driven decisions by centering a scientific perspective on their environment and the events and situations they encounter,
9. Becoming individuals with high cognitive and emotional awareness, who effectively use their literacy skills and possess a critical perspective,
10. By drawing on the history of science, to recognize the contributions of scientists to science and society, and to embrace the understanding that science is a collective effort of cultures, using examples from scientists,
11. Through an interdisciplinary educational approach and design-oriented practices, to foster entrepreneurial spirit and career awareness in the fields of science and engineering,
12. 12.The goal is to raise individuals who adhere to safety regulations in both daily life and scientific work... (MoNE, 2024a; p. 5)

These specific objectives were analyzed textually, and four of them were found to be directly or indirectly associated with sustainable development awareness. The themes obtained from the content analysis and the way these themes are reflected in the corresponding specific objectives are presented in Table 2.

Table 2. *Thematization of the Specific Objectives of the Science Curriculum (MoNE, 2024a) in the Context of Sustainable Development Awareness*

Specific Objective No	Content of the Specific Objective	Theme
4	<i>Efficient use of natural resources with a sustainability perspective; awareness of global citizenship and environmental ethics; sensitivity to nature and environmental issues, and acting accordingly (MoNE, 2024a, p. 5)</i>	Conservation of Natural Resources and Environmental Awareness

5	<i>Curiosity about socio-scientific issues, conducting research, questioning, and developing innovative solutions through an interdisciplinary perspective (MoNE, 2024a, p. 5)</i>	Socio-scientific Awareness and Solution Development
7	<i>Discovering that the universe and the world constitute a system of interconnected systems and becoming aware of being a part of this whole (MoNE, 2024a, p. 5)</i>	Systems Thinking and Environmental Integrity
8	<i>Making data-driven decisions by adopting a scientific perspective toward environmental events and situations (MoNE, 2024a, p. 5)</i>	Scientific Decision-Making and Data-Driven Thinking

When Table 2 is examined, it is observed that four of the specific objectives (33.3%) in the Science Curriculum (MoNE, 2024a) are directed toward sustainable development awareness. While the first of these specific objectives is directly related to sustainability awareness, the remaining three are determined to target sustainable development awareness indirectly. Thus, it can be stated that sustainable development awareness is explicitly incorporated into the specific objectives of the curriculum.

2. Findings Regarding the Ratio of Learning Outcomes Targeted at Sustainable Development Awareness to the Total Number of Learning Outcomes

As the second research question, a comparison was made between the learning outcomes related to sustainable development awareness at the grade levels included in the Science curriculum (MoNE, 2024a) and all learning outcomes. In this context, the ratio of the number of learning outcomes related to sustainable development awareness to the total number of learning outcomes in the Science curriculum (MoNE, 2024a) was examined, and the findings are presented in Table 3.

Table 3. Ratio of Learning Outcomes Related to Sustainable Development Awareness at Different Grade Levels to the Total Number of Learning Outcomes

Grade Level	Number of Learning Outcomes Related to Sustainable Development Awareness		Total Number of Learning Outcomes in the Curriculum	
	f	%	f	%
Grade 3	0	0	20	100
Grade 4	1	5.3	19	100
Grade 5	3	10.7	28	100
Grade 6	4	11.1	36	100
Grade 7	2	5.5	36	100
Grade 8	7	16.2	43	100
Total	17	10.4	162	100

Table 3 compares the learning outcomes related to sustainable development awareness by grade level with the total learning outcomes in the curriculum and presents the findings. An examination of Table 3 reveals that while there are a total of 20 learning outcomes at the 3rd-grade level, none of them are related to sustainable development awareness. However, among the total of 19 learning outcomes at the 4th-grade level, 5.3% (n=1); among the total of 28 learning outcomes at the 5th-grade level, 10.7% (n=3); among the total of 36 learning outcomes at the 6th-grade level, 11.1% (n=4); 5.5% (n=2) of the 36 learning outcomes at the 7th-grade level, and 16.2% (n=7) of the 43 learning outcomes at the 8th-grade level are related to sustainable development awareness. It can be stated that 10.4% (n=17) of the total 162 learning outcomes in the Science curriculum are related to sustainable development awareness.

3. Findings Regarding the Distribution of Learning Outcomes Directed Toward Sustainable Development Awareness Across Grade Levels

When the Science Curriculum is examined, it is observed that there is no learning outcomes directed toward sustainable development awareness in the 3rd-grade units or learning outcomes. For this reason, the Science Curriculum was analyzed and presented respectively at the 4th, 5th, 6th, 7th, and 8th-grade levels within the context of unit names, topic names, learning outcomes, and sustainable development goals. Firstly, the findings obtained from the analysis of the Science Curriculum at the 4th-grade level within the context of unit name, subject area, learning outcome, and sustainable development goal are presented in Table 4.

Table 4. *4th-Grade Learning Outcomes in the Context of Sustainable Development Awareness*

Unit Title	Subject Area	Learning Outcome	Sustainable Development Goal
FB.4.8: Sustainable Cities and Communities	Sustainable Living	FB.4.8.1. Ability to conduct scientific inquiry regarding the establishment of a sustainable living environment	11) Sustainable Cities and Communities

When Table 4 is examined, it is seen that the 8th Unit of the 4th-grade Science Curriculum is named “Sustainable Cities and Communities,” and it is observed that one subject area and one learning outcome are included in this unit. The learning outcome coded FB.4.8.1, which is located under the “Sustainable Life” subject area, is associated with target 11) Sustainable Cities and Communities among the sustainable development goals. Subsequently, the Science Curriculum was analyzed at the 5th-grade level within the context of unit name, subject area, learning outcome, and sustainable development goal, and the findings obtained are presented in Table 5.

Table 5. *5th-Grade Learning Outcomes in the Context of Sustainable Development Awareness*

Unit Title	Subject Area	Learning Outcome	Sustainable Development Goal
FB.6.7: Sustainable Living and Recycling	Household Waste and Recycling	5.7.1.1. Ability to classify recyclable and non-recyclable materials in household waste	12) Responsible Consumption and Production
		5.7.1.2. Ability to make scientific inferences regarding the importance of recycling for the efficient use of resources	12) Responsible Consumption and Production
		5.7.1.3. Reflecting on experiences regarding the applicability of waste management in the local environment	11) Sustainable Cities and Communities

When Table 5 is examined, it is observed that the 7th Unit of the 5th-grade Science Curriculum is named “Sustainable Life and Recycling,” and three learning outcomes are included in this unit. All of these learning outcomes are located under the “Household Wastes and Recycling” subject area. However, it has been determined that while the learning outcomes coded FB.5.7.1.1 and FB.5.7.1.2 are associated with target 12) Responsible Consumption and Production among the sustainable development goals, the learning outcome coded FB.5.7.1.3 is associated with target 11) Sustainable Cities and Communities. Subsequently, the Science Curriculum was analyzed at the 6th-grade level within the context of unit name, subject area, learning outcome, and sustainable development goal, and the findings obtained are presented in Table 6.

Table 6. *6th-Grade Learning Outcomes in the Context of Sustainable Development Awareness*

Unit Title	Subject Area	Learning Outcome	Sustainable Development Goal
FB.6.7: Sustainable Living and Interaction	Biodiversity	FB.6.7.1.1. Ability to question the importance of biodiversity for natural life	14) Life Below Water 15) Life on Land
		FB.6.7.1.2. Ability to make predictions based on research data regarding factors threatening biodiversity	14) Life Below Water 15) Life on Land
	Human–Environment Interaction	FB.6.7.2.1. Ability to discuss the effects of fuel use for heating purposes on humans and the environment	7) Affordable and Clean Energy 13) Climate Action
		FB.6.7.2.2. Ability to generate solutions to an environmental problem in the local area or in Türkiye	11) Sustainable Cities and Communities

When Table 6 is examined, it is observed that the 7th Unit of the 6th-grade Science Curriculum is named “Sustainable Life and Interaction,” and four learning outcomes are included in this unit. Of these learning outcomes, FB.6.7.1.1 and FB.6.7.1.2 are located under the “Biodiversity” subject area. It has been determined that these two learning outcomes are also associated with targets 14) Life Below Water and 15) Life on Land among the sustainable development goals. Furthermore, the learning outcomes coded FB.6.7.2.1 and FB.6.7.2.2 are located under the “Human and Environment Interaction” subject area. It has been determined that while the first of these two learning outcomes, FB.6.7.2.1, is associated with targets 7) Affordable and Clean Energy and 13) Climate Action among the sustainable development goals, FB.6.7.2.2 is associated with target 11) Sustainable Cities and Communities. Subsequently, the Science Curriculum was analyzed at the 7th-grade level within the context of unit name, subject area, learning outcome, and sustainable development goal, and the findings obtained are presented in Table 7.

Table 7. *7th-Grade Learning Outcomes in the Context of Sustainable Development Awareness*

Unit Title	Subject Area	Learning Outcome	Sustainable Development Goal
FB.7.7: Sustainable Living and Energy	Food Chain and Energy Flow	FB.7.7.1.1. Ability to construct relationships among organisms in the food chain	14) Life Below Water 15) Life on Land
	Sustainable Living	FB.7.7.2.1. Ability to question the importance of the efficient use of resources	12) Responsible Consumption and Production

When Table 7 is examined, it is observed that the 7th Unit of the 7th-grade Science Curriculum is named “Sustainable Life and Energy,” and two learning outcomes are included in this unit. However, it is seen that the learning outcome coded FB.7.7.1.1 is located under the “Food Chain and Energy Flow” subject area, and this learning outcome is associated with targets 14) Life Below Water and 15) Life on Land among the sustainable development goals. In the “Sustainable Life” subject area, the learning outcome coded FB.7.7.2.1 is included, and it has been determined that this learning outcome is associated with target 12) Responsible Consumption and Production among the sustainable development goals. Subsequently, the Science Curriculum was analyzed at the 8th-grade level within the context of unit name, subject area, learning outcome, and sustainable development goal, and the findings obtained are presented in Table 8.

Table 8. *8th-Grade Learning Outcomes in the Context of Sustainable Development Awareness*

Unit Title	Subject Area	Learning Outcome	Sustainable Development Goal
FB.8.7: Sustainable Living and Matter Cycles	Energy Transformations	FB.8.7.1.1. Ability to explain the importance of photosynthesis in food production in plants	15) Life on Land
		FB.8.7.1.2. Ability to formulate hypotheses regarding factors affecting the rate of photosynthesis	13) Climate Action
		FB.8.7.1.3. Ability to explain the importance of respiration in living organisms	3) Good Health and Well-being
	Matter Cycles and Environmental Problems	FB.8.7.2.1. Ability to make scientific inferences about matter cycles using diagrams	6) Clean Water and Sanitation
		FB.8.7.2.2. Ability to explain the importance of matter cycles for life	14) Life Below Water 15) Life on Land
		FB.8.7.2.3. Ability to discuss the causes and possible consequences of global climate change	13) Climate Action
		FB.8.7.2.4. Ability to propose solutions to a problem caused by global climate change in Türkiye	11) Sustainable Cities and Communities 13) Climate Action

When Table 8 is examined, it is observed that the 7th Unit of the 8th-grade Science Curriculum is named “Sustainable Life and Matter Cycles,” and seven learning outcomes are included in this unit. Within this unit, two subject areas named “Energy Transformations” and “Matter Cycles and Environmental Problems” are included. Three learning outcomes are included under the “Energy Transformations” subject area; among these, it has been determined that the learning outcome coded FB.8.7.1.1 is associated with target 15) Life on Land, FB.8.7.1.2 is associated with target 13) Climate Action, and FB.8.7.1.3 is associated with target 3) Good Health and Well-being among the sustainable development goals. However, four learning outcomes are included under the “Matter Cycles and Environmental Problems” subject area; among these, it has been determined that the learning outcome coded FB.8.7.2.1 is associated with target 6) Clean Water and Sanitation, FB.8.7.2.2 is associated with targets 14) Life Below Water and 15) Life on Land, FB.8.7.2.3 is associated with target 13) Climate Action, and FB.8.7.2.4 is associated with targets 11) Sustainable Cities and Communities and 13) Climate Action among the sustainable development goals. In summary, it has been detected that there are units, subject areas, and learning outcomes directed toward sustainable development awareness at all grade levels except for the 3rd grade in the Science Curriculum. The number of learning outcomes at each grade level and the sustainable development goals with which each learning outcome is associated vary.

DISCUSSION

This study aimed to examine the learning outcomes of the Science Curriculum, updated in 2024 in alignment with the Century of Türkiye Education Model, within the context of sustainable development awareness. Initially, the extent to which sustainable development awareness is incorporated into the specific objectives and grade-level learning outcomes of the Science Curriculum (MoNE, 2024a) was analyzed. Subsequently, the learning outcomes for each grade level were scrutinized individually to identify the units, subject areas, learning outcomes, and the specific sustainable development goals with which these outcomes are associated. A review of the relevant literature indicates a paucity of research evaluating science curricula specifically within the framework of sustainable development goals (Ateş, 2019; Kızılcık et al., 2024). These limited studies both emphasize the paramount importance of science courses in achieving sustainable development goals. Accordingly, it can be argued that a consensus has emerged in parallel with the view that science education can assume a functional and operational role in line with sustainable development goals (Gaafer et al., 2022).

The primary objective of the study was to determine the extent to which sustainable development awareness is integrated into the specific objectives of the Science Curriculum (MoNE, 2024a). The findings revealed that sustainable development awareness is afforded a broader coverage in the current science curriculum than in previous iterations. For instance—and distinct from earlier curricula (MoNE, 2005; 2013; 2018)—the current curriculum explicitly features the expression “science teaching based on sustainability.” This curricular finding aligns with relevant research suggesting that sustainable development goals should be more prominently integrated into science education (Bulut & Çakmak, 2018). Furthermore, the direct and indirect inclusion of sustainable development awareness within the specific objectives of the Science Curriculum (MoNE, 2024a) demonstrates that continuity has been maintained with the preceding curriculum (MoNE, 2018).

Secondly, the study aimed to determine the proportion of learning outcomes dedicated to sustainable development awareness across different grade levels in the Science Curriculum (MoNE, 2024a) relative to other learning outcomes. The findings indicate that 17 out of a total of 162 learning outcomes (10.4%) are directed toward sustainable development awareness. Similarly, Aslan (2019) analyzed the 2018 Science Curriculum and reported that 33 out of 305 learning outcomes (10.82%) focused on sustainable development awareness. From this perspective, it can be inferred that although the absolute number of total learning outcomes in the Science Curriculum has been streamlined, the percentage of learning outcomes targeting sustainable development awareness remains substantially equivalent. When the learning outcomes geared toward sustainable development awareness are analyzed by grade level, they are present across all grades (4th, 5th, 6th, 7th,

and 8th) except for the 3rd grade. In terms of percentages, the higher concentration of these outcomes in advanced grades, such as the 6th, 7th, and 8th grades, can be attributed to the abstract nature of sustainable development as a concept (Dinç & Acun, 2017). However, considering that sustainable development awareness should be instilled from an early age, it is crucial to increase the representation of these learning outcomes in the lower grade levels (Aktaş et al., 2020). Correspondingly, Bascopé et al. (2019) and Hedefalk et al. (2015) emphasized the vital importance of introducing education for sustainable development during early childhood. These studies assert that to cultivate individuals who are environmentally conscious, socially responsible, and capable of critical thinking from a young age, sustainability topics must be systematically integrated into the curricula of core subjects like science. The researchers argue that education provided at the preschool and primary school levels plays a decisive role in helping children internalize sustainable development values and adopt them as a lifelong practice. This perspective suggests that science education should not merely aim to impart academic knowledge, but should also foster values and behaviors directed toward building a sustainable future (Çomak et al., 2025).

Thirdly and finally, the study aimed to identify the specific learning outcomes addressing sustainable development awareness at various grade levels within the Science Curriculum (MoNE, 2024a) and to determine which sustainable development goals these outcomes align with. In accordance with this objective, it is noteworthy that—unlike previous curricula (MoNE, 2005; 2013; 2018)—sustainable development awareness has been utilized directly as a unit title. This structural shift underscores the growing importance attached to sustainable development education. When the subject areas within the units were examined, they were generally found to be associated with environmental science and socioscientific issues. An analysis of research on individual perceptions (Çobanoğlu & Türer, 2015) and awareness levels (Demirbaş, 2015) regarding sustainable development reveals that participants predominantly provide responses related to the environmental dimension. This situation is attributed to the fact that despite the three core dimensions of sustainable development—environmental, economic, and social—educational practices and curricula typically prioritize the environmental aspect. Consequently, students' perceptions of sustainability remain largely confined to environmental domains, concentrating primarily on topics such as water conservation, recycling, or affinity with the natural environment (Demirbaş, 2015; Doğru & Orzan, 2025).

The learning outcomes in the Science Curriculum regarding the efficient use of resources, human-environment interaction, waste reduction and recycling, the promotion of renewable energy source utilization, and the conservation of biodiversity were found to be explicitly mapped onto the global sustainable development goals. When analyzing which specific sustainable development goals these learning outcomes correspond to, they align with the following targets: 3) Good

Health and Well-being, 6) Clean Water and Sanitation, 7) Affordable and Clean Energy, 11) Sustainable Cities and Communities, 12) Responsible Consumption and Production, 13) Climate Action, 14) Life Below Water, and 15) Life on Land. Out of the 17 sustainable development goals, only 7 are addressed in the Science Curriculum, while the remaining goals are omitted entirely. This critical finding reveals that the objectives in the Turkish Science Curriculum heavily favor environmental sustainability, whereas social goals (e.g., gender equality, reduced inequalities) and economic goals (e.g., decent work, infrastructure) are completely absent. This imbalance is thought to potentially cause deficiencies in cultivating a holistic and well-rounded awareness of sustainable development through education.

When the current (MoNE, 2024a) and previous (2018) versions of the Science Curriculum are compared in terms of their inclusion of sustainable development goals, it was determined that goals such as 6) Clean Water and Sanitation, 7) Affordable and Clean Energy, and 14) Life Below Water are integrated uniquely into the curriculum updated in 2024. This inclusion can be evaluated as a positive and progressive step toward attaining sustainable development targets. Nonetheless, it remains evident that several sustainable development goals are left out of the curriculum. Given that sustainable development goals constitute an indivisible and holistic framework (UNESCO, 2020), all goals must be integrated into the curriculum to fully realize these targets (Aktaş et al., 2020).

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Structuring a holistic science curriculum is of paramount importance to leave a sustainable world to future generations (Eilks, 2015). Accordingly, within the scope of this research, it was aimed to examine the Science Curriculum in the context of fostering sustainable development awareness and to reveal its status of alignment with the United Nations Sustainable Development Goals. The resulting findings are expected to guide educators, teachers, and curriculum developers, thereby contributing to the advancement of educational practices centered on sustainable development.

The results of this research demonstrate that positive advancements have been recorded toward cultivating sustainable development awareness within middle school science curricula. In particular, the inclusion of topics such as environmental consciousness, the efficient use of natural resources, and recycling within learning outcomes contributes significantly to students' recognition and internalization of sustainability values. Disseminating such content to students through education will not only foster individual awareness but will also, in the long term, facilitate the expansion of more sustainable life practices across society at large. Consequently, it will be possible to attain sustainable development targets through education, contributing to the construction of a more balanced, livable future from

environmental, economic, and social perspectives. Furthermore, establishing this awareness at an early age will enable individuals to make decisions aligned with the principle of sustainability throughout their lives. In light of these conclusions, the following steps are recommended to fully align and enhance the Science Curriculum with the Sustainable Development Goals:

- **Curricular Restructuring:** Sustainable development awareness should not be confined merely to specific units within the curriculum; rather, it is recommended to be restructured across grades 4 to 8 with increasing depth and complexity through a spiral curriculum approach.
- **Pedagogical and Analytical Mapping:** Curriculum developers should subject the curriculum to a pedagogical analysis in terms of both content and design, rather than treating it merely on a subject basis. In this context, it is recommended that the direct overlap between each United Nations Sustainable Development Goal and the corresponding learning outcomes be explicitly delineated within the curriculum.
- **Holistic Goal Integration:** During the development process of the science curriculum, it is recommended to integrate the missing socially and economically oriented targets into the existing learning outcomes, including: 1) No Poverty, 2) Zero Hunger, 4) Quality Education, 5) Gender Equality, 8) Decent Work and Economic Growth, 9) Industry, Innovation and Infrastructure, 10) Reduced Inequalities, 16) Peace, Justice and Strong Institutions, and 17) Partnerships for the Goals.

EXPLANATIONS

This study was conducted as part of the first author's doctoral dissertation under the supervision of the second author. This research is supported by the Çanakkale Onsekiz Mart University Scientific Research Projects Commission under Project No: SDK-2025-5044.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare that there are no personal or financial conflicts of interest associated with this study.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

Study Design: İÖK(50%), NİÇ(50%)

Data Collection: İÖK(100%)

Statistical Analysis: İÖK(100%)

Manuscript Preparation: İÖK(50%), NİÇ(50%)

REFERENCES

- Aktaş, F., Özgür, S. D., & Yılmaz, A. (2020). İlköğretim programlarının BM 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelenmesi [Examination of primary education curricula in terms of UN 2030 sustainable development goals]. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 10(1), 61-70. <https://doi.org/10.7212/zkufbd.v10i1.1525>
- Ateş, H. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından analizi [Analysis of the science curriculum in terms of education for sustainable development]. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 101-127. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2019.120>
- Ateş, H., & Gül, K. S. (2018). Investigating of pre-service science teachers' beliefs on education for sustainable development and sustainable behaviors. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 8(2), 105-122. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/478057>
- Barlas, N. (2013). *Küresel krizlerden sürdürülebilir topluma çağımızın çevre sorunları* [Environmental problems of our age: From global crises to sustainable society] (1. baskı). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Bascopé, M., Perasso, P., & Reiss, K. (2019). Systematic review of education for sustainable development at an early stage: Cornerstones and pedagogical approaches for teacher professional development. *Sustainability*, 11(3), 719. <https://doi.org/10.3390/su11030719>
- Birdsall, S. (2014). Analysing teachers' translation of sustainability using a PCK framework. *Environmental Education Research*, 21(5), 753-776. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.933776>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bulut, B., & Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları [Education for sustainable development and its reflections on curricula]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2680-2697. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/623591>
- Colucci-Gray, L., Perazzone, A., Dodman, M., & Camino, E. (2013). Science education for sustainability, epistemological reflections and educational practices: From natural sciences to trans-disciplinarity. *Cultural Studies of Science Education*, 8(3), 127-183. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9405-3>
- Çobanoğlu, O., & Türer, B. (2015). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi [Determination of science and social studies teachers' awareness of sustainable development]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 235-247. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/412733>
- Çomak, N., Kaya, İ., & Seven, S. (2025). Sürdürülebilir kalkınma eğitim programı hazırlama ve değerlendirme [Preparing and evaluating an education program for sustainable development]. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(27), 1-27.
- Dal, Ş. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının ve görüşlerinin belirlenmesi* [Determination of science teachers' awareness and views on sustainable development] [Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Demirbaş, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri [Sustainable development awareness levels of pre-service teachers]. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31(3), 300-316. <https://doi.org/10.14781/mcd.09811>
- Dinç, E., & Acun, A. (2017). Sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretiminde güncel olayların kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views on the use of current events in teaching topics related to economics and sustainable development in social studies]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(4), 29-46. <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE798>
- Doğru, S., & Orzan, M. (2025). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ve iklim değişikliği farkındalıklarının incelenmesi [Examination of pre-service teachers' awareness of sustainable development and climate change]. *Afet ve Risk Dergisi*, 8(1), 182-195. <https://doi.org/10.35341/afet.1464168>
- Dyment, J. E., Davis, J. M., Nailon, D., Emery, S., Getenet, S., McCrear, N., & Hill, A. (2014). The impact of professional development on early childhood educators' confidence, understanding and knowledge of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 20(5), 660-679. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833591>
- Elks, I. (2015). Science education and education for sustainable development: Justifications, models, practices and perspectives. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(1), 149-158. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1313a>
- Er-Nas, S., & Şenel-Çoruhlu, T. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının perspektifinden sürdürülebilir kalkınma kavramı [The concept of sustainable development from the perspective of pre-service science teachers]. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 562-580. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2017.22>
- Foster, J. (2001). Education as sustainability. *Environmental Education Research*, 7(2), 153-165. <https://doi.org/10.1080/13504620120043162>
- Gaafer, F. N., Jaafer, M. N., & Albu-Amer, A. G. N. (2022). Implementation of sustainable development goals in physics education. *Humanitarian & Natural Sciences Journal*, 3(2), 803-812. <https://doi.org/10.53796/hnsj321>

- Gökmen, A., Solak, K., & Ekici, G. (2019). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim: öğretmen adaylarının tutumları ile ilişkili olan faktörler [Education for sustainable development: Factors related to pre-service teachers' attitudes]. *Kesit Akademi Dergisi*, 12(1), 462–480. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1520394>
- Gürlük, S. (2010). Sürdürülebilir kalkınma geliştirmekte olan ülkelerde uygulanabilir mi [Is sustainable development applicable in developing countries?]. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 85–99. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423880316.pdf>
- Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: A review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975–990. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.971716>
- Jabareen, Y. (2008). A new conceptual framework for sustainable development. *Environment, Development and Sustainability*, 10, 179–192. <https://doi.org/10.1007/s10668-006-9058-z>
- Kızılçık, H. Ş., Aygün, M., Şahin, E., Türk, O., Çelikkıranlı, N. Ö., & Damalı, V. (2024). Türkiye'de 2018 fizik dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma: 9. ve 10. sınıflar [Sustainable development in the 2018 physics curriculum in Turkey: Grades 9 and 10]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 944–970. <https://doi.org/10.37217/tebd.1413230>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı* [Elementary science and technology curriculum]. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları Fen Bilimleri Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı* [Elementary school science curriculum (Grades 6, 7, and 8)]. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* [Science curriculum (Grades 3, 4, 5, 6, 7, and 8)]. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* [Science curriculum (Grades 3, 4, 5, 6, 7, and 8)]. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni* [Turkey Century Education Model common curriculum text]. Ankara.
- O'Flaherty, J., & Liddy, M. (2017). The impact of development education and education for sustainable development interventions: A synthesis of the research. *Environmental Education Research*, 24(7), 1031–1049. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1392484>
- Pamuk, D. K. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi [Examination of pre-school pre-service teachers' attitudes towards sustainable development]. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 72–84. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/901545>
- Shulla, K., Filho, W. L., Lardjane, S., Sommer, J. H., & Borgemeister, C. (2020). Sustainable development education in the context of the 2030 Agenda for sustainable development. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 27(5), 458–468. <https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1721378>
- Uğraş, M., & Zengin, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim ile ilgili görüşleri [Classroom teacher candidates' views on education for sustainable development]. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 298–315. <https://doi.org/10.30831/akuveg.442751>
- United Nations Development Programme. (2016). *Sustainable development goals*. <http://www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals.html>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Education for sustainable development*. <http://www.unesco.org.tr/Pages/14/52/Sürdürülebilirlik-%20%20Kalkınma-%20-%20Eğitim>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford University Press.
- Yalçın, K., & Köybaşı Şemin, F. (2024). Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir eğitim programına ilişkin öğrenci algıları [Students' perceptions of sustainability and sustainable curriculum]. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 43(1), 41–120. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1233185>
- Yeni, O. (2014). Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma: Bir yazın taraması [Sustainability and sustainable development: A literature review]. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 181–208. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/287214>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods]. Seçkin Yayıncılık.





Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education

e-ISSN: 2548-0278 OMU EFD, June 2026, 45(1): 355-386

Evaluation of 5th Grade Mathematics Textbook in terms of Visual and Content

5. Sınıf Matematik Ders Kitabının Görsel ve İçerik Açısından Değerlendirmesi

Derya ZENGİN¹, Menekşe Seden TAPAN BROUTIN²

¹Halil İnalcık Science And Art Center
• derya_bilir@windowslive.com • ORCID > 0000-0001-9854-9664

²Bursa Uludağ University
• tapan@uludag.edu.tr • ORCID > 0000-0002-1860-852X

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 24 Şubat/February 2025

Kabul Tarihi/Accepted: 26 Mart/March 2026

Yıl/Year: 2026 | **Cilt-Volume:** 45 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 355-386

Atıf/Cite as: Zengin, D., Tapan Broutin, M.S. "Evaluation of 5th Grade Mathematics Textbook in terms of Visual and Content"
Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 45(1), June 2026: 355-386.

Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Derya ZENGİN

EVALUATION OF 5TH GRADE MATHEMATICS TEXTBOOK IN TERMS OF VISUAL AND CONTENT

ABSTRACT

This study aims to evaluate the 5th-grade mathematics textbook, prepared with a student-centered and skill-oriented approach in line with the Century of Turkish Education Model, in terms of visual design, content depth, and TIMSS cognitive domains. Conducted within a case study design, data were collected via the systematic document review method and examined using the content analysis approach. According to the research findings, it was determined that 94.28% of the visuals in the textbooks were consistent with the content; however, this rate dropped to 89.36% in the “Natural Numbers” theme, and erroneous visuals capable of causing mathematical misconceptions (e.g., representing a line segment with a ray model) were found in the “Geometric Shapes” theme. Content analysis results show that the most frequently used task types in the books are “Examples” and “Activities,” whereas metacognitive tasks such as “Mind Maps” and “Learning Diaries” remained limited. When the distribution of questions according to TIMSS cognitive domains was examined, it was determined that the “Applying” level was dominant at 59.44%, while the “Knowing” level remained at 16.73%, significantly below the targeted rate (40%). Regarding technology use, it was found that information access tools such as QR codes and e-content were prevalent (approximately 78%), but dynamic mathematics software (approximately 8%) and artificial intelligence applications were insufficient. Additionally, it was revealed that it is important to consider students’ cognitive and physiological needs in the selection and design of visual elements. The obtained results indicate that while the textbooks support mathematical skill development, they need to be enriched in terms of conceptual depth and higher-order thinking skills.

Keywords: 5th-Grade Mathematics Textbook, TIMSS Cognitive Domains, Task Design, Visual Design Analysis, Document Review.



5.SINIF MATEMATİK DERS KİTABININ GÖRSEL VE İÇERİK AÇISINDAN DEĞERLENDİRMESİ

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda öğrenci merkezli ve beceri odaklı bir yaklaşımla hazırlanan 5. sınıf matematik ders kitabını görsel tasarım, içeriksel derinlik ve TIMSS bilişsel alan düzeyleri açısından değerlendirmektir. Durum çalışması deseni yürütülen çalışmada, veriler sistematik do-

küman incelemesi yöntemiyle toplanmış ve içerik analizi yaklaşımıyla incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; ders kitaplarındaki görsellerin %94,28 oranında içerikle uyumlu olduğu, ancak “Doğal Sayılar” temasında bu oranın %89,36’ya düştüğü ve “Geometrik Şekiller” temasında matematiksel kavram yanlışlığına (örn. ışın modeli ile doğru parçası gösterimi) yol açabilecek hatalı görsellerin bulunduğu tespit edilmiştir. İçerik analizi sonuçları, kitaplarda en sık kullanılan görev türünün “Örnek” ve “Etkinlik” olduğunu; ancak “Zihin Haritası” ve “Öğrenme Günlüğü” gibi üst bilişsel görevlerin sınırlı kaldığını göstermektedir. Soruların TIMSS bilişsel alanlarına göre dağılımı incelendiğinde; “Uygulama” düzeyinin %59,44 ile baskın olduğu, buna karşın “Bilme” düzeyinin %16,73 ile hedeflenen oranın (%40) oldukça altında kaldığı belirlenmiştir. Teknoloji kullanımında ise QR kod ve e-içerik gibi bilgiye erişim araçlarının (yaklaşık %78) yaygın olduğu, ancak dinamik matematik yazılımlarının (%8) ve yapay zekâ uygulamalarının yetersiz kaldığı saptanmıştır. Ayrıca, görsel öğelerin seçimi ve tasarımı, öğrencilerin bilişsel ve fizyolojik ihtiyaçlarının dikkate alınmasının önemli olduğu ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlar, ders kitaplarının matematiksel beceri gelişimini desteklemekle birlikte, kavramsal derinlik ve üst düzey düşünme becerileri açısından zenginleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: 5. Sınıf Matematik Ders Kitabı, TIMSS Bilişsel Alanları, Görev Tasarımı, Görsel Tasarım Analizi, Doküman İncelemesi.



INTRODUCTION

Educational curricula and textbooks play a fundamental role in shaping society. In line with a country’s educational policies, curricula not only define the knowledge, skills, and values expected of students but also directly shape the content and structure of textbooks. In this context, while educational curricula serve as a “user’s manual” that guides society and determines individual development, textbooks function as “implementation guides” that give concrete form to these objectives. As the most important tool in mathematics education, textbooks therefore play a central role in implementing curricula within the scope of educational reforms (Amit & Fried, 2002). Moreover, it can be argued that textbooks are not merely materials for conveying content but rather didactic tools that determine how knowledge is structured. Consequently, their primary purpose is not to present information directly but to enable students to construct knowledge by placing them at the center through specific tasks and problem situations. Thus, the content of textbooks is one of the fundamental elements that determine the quality of the learning process (Brousseau, 1997).

In line with today’s evolving understanding of education, the “Century of Turkish Education Model” published by the Ministry of National Education and based

on the philosophical framework of the “virtue-value-action” trinity, represents a paradigm shift in the educational process (MoNE, 2024). This model adopts a “holistic educational approach” that views students as complete individuals, considering their cognitive, social, and emotional characteristics. Consequently, updating this model and its programs in a manner consistent with society’s cultural codes and contemporary dynamics plays a critical role in managing social change (Demirel, 2009). However, textbooks prepared without this new theoretical framework and skills-based approach may mislead students. Textbooks serve not only as instructional tools but also play an influential role in students’ holistic development (Başaran, 2007). Therefore, analyzing textbooks academically from both scientific and pedagogical perspectives, identifying potential implementation shortcomings, and implementing necessary measures are crucial for improving educational quality (Güder & Tutak, 2012).

A country’s educational policies and teaching paradigms are of great importance in shaping the teaching process. The three fundamental elements identified as criteria within the Theory of Didactic Situations are the educator, the student, and knowledge. According to Brousseau’s (1997) Theory of Didactic Situations, the learning process is viewed not as a process in which the teacher directly transmits knowledge, but rather as one in which the student constructs knowledge by interacting with a learning environment designed by the teacher. In this context, textbooks serve as a fundamental reference source that defines the boundaries of the didactic contract between teacher and student. This established process not only ensures the functioning of the educational system but also enhances the efficiency of learning. Scientific knowledge is transformed into instructional content within a specific framework. Within this framework, textbooks represent one of the most effective resources used worldwide, including in Türkiye, for creating instructional content (Işık, 2008). Textbooks used in mathematics teaching are particularly important as they serve as guides for educators and play an instructional role for students (Thomson & Fleming, 2004).

While teachers play the most important role in the mathematics teaching process, one of the most fundamental tools they use is textbooks. This is because textbooks guide teachers’ instructional decisions through “scenarios” that shape classroom practices (Remillard, 2005). For this reason, it is essential that the textbook writing process ensures effective mathematics instruction (Semerci & Semerci, 2004). Unlike other instructional tools, textbooks play a significant role in fostering lasting learning. Consequently, textbooks must possess the necessary qualities both visually and in terms of content to fulfill their intended functions (Çakır, 2009). Textbooks serve as a bridge between the intended curriculum and the curriculum as implemented in the classroom. Research indicates that textbooks not prepared in accordance with curriculum objectives are less effective than intended in the learning process (Incikabi, 2011). Consequently, it is emphasized

that textbooks must be fully aligned with the established curriculum in all aspects and must comprehensively reflect the curriculum's objectives (Arslan & Özpınar, 2009; Ubuz et al., 2010).

An analysis conducted to determine whether mathematics textbooks meet the necessary criteria enables emphasis on the knowledge component within the Theory of Didactic Situations. Additionally, international standards such as TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) and PISA are used as references to assess the competitiveness of textbooks at the international level (Severin & Capota, 2011; Törnroos, 2005). Consequently, TIMSS standards provide an international framework for classifying mathematical proficiency while also offering a strong theoretical foundation that allows for the analysis of cognitive processes within a hierarchical structure (Mullis et al., 2017). A similar approach has been adopted in mathematics teaching practices in Türkiye, as reflected in the explanations regarding the general vision of the MoNE curriculum (MoNE, 2009). In this context, the content of mathematics textbooks is evaluated within the framework of mathematical domains, based on the questions included in TIMSS. According to TIMSS, the cognitive domains which correspond to the revised version of Bloom's Taxonomy (1956) and denote the depth of knowledge processing are categorized as "knowing," "applying," and "reasoning," and are examined under these three main headings. According to TIMSS 2019 data, the cognitive domain percentages for 5th-grade students in mathematics target 40% for "knowing," 40% for "applying," and 20% for "reasoning." The first cognitive domain, "knowing," encompasses fundamental operations that students frequently use, such as recall, ordering/classifying, performing calculations, reading information, and measuring. The second cognitive domain, "applying," involves students transferring their conceptual understanding to standard problems. The third cognitive domain, "reasoning," focuses on solving problems that go beyond routine tasks: more complex, multi-step, and non-routine problems (Mullis et al., 2012). The "higher-order thinking skills" and "deep learning" objectives of the Century of Turkish Education Model show a strong overlap with TIMSS's "application" and "reasoning" domains.

Various question types in mathematics textbooks serve distinct educational purposes. Consequently, the strategic use of diverse question formats such as examples, problems, activities, and assessment items optimizes the teaching process. These questions not only allow students to practice but also contribute to the systematic development of their conceptual frameworks. Knowledge-level questions help students establish connections between mathematical operations and develop their practical skills. Additionally, application-level questions enable students to draw inferences and formulate independent solution strategies. Furthermore, textbooks must incorporate non-routine, real-world problems to cultivate students' reasoning skills. Textbooks must include examples, problems, activities, and assessment materials that encourage inquiry, support creative thinking, and

establish connections with real-life contexts (Yeğit, 2020). These pedagogical requirements underscore the need for a more in-depth examination and analysis of textbooks.

It is well known that differences in the learning opportunities presented to students in mathematics textbooks lead to differences in their academic achievement (Törnroos, 2005). This finding underscores the need for a more in-depth analysis of textbooks (Ginsburg & Leinwand, 2005; Zhu & Fan, 2004). Research on textbooks generally focuses on topics such as content distribution, question types, tools used, and forms of representation (Floden, 2002; Törnroos, 2005). However, a review of the literature reveals that no study has been conducted on the 5th-grade mathematics textbook developed based on the “conceptual learning” and “holistic development” approaches adopted by the Century of Turkish Education Model. It is anticipated that this study will help address this gap in the literature partially. The purpose of this study is to conduct a multidimensional evaluation of the 5th-grade mathematics textbooks developed in line with the Century of Turkish Education Model in terms of visual design principles, alignment with the curriculum, TIMSS cognitive domain levels, depth of mathematical content, and use of technology. Within the scope of this study, the types of tasks (sample questions, problems, exercises, activities, and assessments) and visual-textual elements in the 5th-grade mathematics textbooks 1 and 2 were examined in detail to determine the extent to which the textbooks reflect the “skills-based” vision of the targeted education model. In this context, the study aims to answer the questions: “What are the visual design elements of 5th-grade mathematics textbooks?” and “What are the content elements of 5th-grade mathematics textbooks?” It is expected that the findings from this study will serve as an important foundation for developing more effective and comprehensive textbooks, thus improving the quality of the teaching and learning process while enhancing students’ mathematical thinking skills.

METHOD

The methods section of the study provides information on the research model, the data collection process, data analysis, and issues related to validity and reliability.

Research Model

In this study, the case study design—one of the qualitative research methods—was adopted to evaluate a 5th-grade mathematics textbook in terms of its visuals and content. A case study is an approach that delimits a phenomenon in terms of time and space and analyzes it holistically and in depth through multiple data sources (Creswell & Poth, 2018). Within the scope of this design, document analysis was used as the data collection technique. Document analysis, which allows for

the systematic examination of sources, is a process that involves selecting, organizing, interpreting, and synthesizing data (Sak et al., 2021). In this context, the visual and textual elements contained in the textbooks were collected and analyzed through systematic document review.

Data Collection Tools

In line with the study's objective, the 5th-grade Mathematics-1 and Mathematics-2 textbooks published by the Ministry of National Education (MoNE) Publications and distributed in schools during the 2023–2024 academic year were used as data collection tools. These textbooks were selected using “criterion sampling,” one of the purposeful sampling methods. The criteria established were that these textbooks must have been approved by the MoNE's Board of Education and accepted as official textbooks; they must have been prepared in line with the core vision of the Century of Turkish Education Model; and they must serve as the most widely used core instructional material in public schools nationwide.

Data Analysis

In analyzing the data obtained within the scope of this research, the content analysis technique was used, which refers to the process of systematically processing of the collected data and organizing and interpreting it within the framework of specific concepts and themes (Yıldırım & Şimşek, 2013). Accordingly, the analysis process was conducted along two main dimensions: visual and content-based. In the visual analysis dimension, the visuals included in the textbooks were classified in terms of pedagogical appropriateness (appropriate, inappropriate, erroneous) and their functional necessity in the problem-solving process, and were described using frequency and percentage values. In the content and mathematical analysis dimension, the texts and questions were coded in terms of alignment with the curriculum, TIMSS cognitive domain levels (knowing, applying, reasoning), and the use of technology. Furthermore, the precision of mathematical definitions, conceptual accuracy, use of terminology, and potential conceptual misunderstandings were examined in-depth from a qualitative perspective; the identified mathematical and pedagogical limitations were tabulated and interpreted.

The 5th-grade Mathematics-1 and Mathematics-2 textbooks published by the Ministry of National Education (MoNE) were analyzed in accordance with the cognitive domain criteria defined within the TIMSS assessment framework. Turkey first participated in TIMSS 2011 at the 4th-grade level, and the TIMSS criteria were updated and revised in 2019. As part of the analysis, all examples, problems, questions, and exercises included in the subject explanations within the 5th-grade Mathematics-1 and Mathematics-2 textbooks were considered as units of analysis within the cognitive domain framework. These units of analysis were classified

according to the TIMSS cognitive domains (Knowledge, Application, Reasoning). Each unit of analysis was coded using the sub-behavioural indicators listed in Tables 1 and 2 as a reference and categorized accordingly.

Table 1. *Percentage Distribution of Behaviours by Cognitive Domain*

Cognitive Domain	Percentage (%)
	Grade 5 Mathematics
Knowledge	40%
Application	40%
Reasoning	20%

Table 2. *Behaviours Measured in Knowledge, Application, and Reasoning Domains*

Knowledge	Application	Reasoning
• Recall • Description • Definition • Giving examples • Using tools, processes, and methods	• Comparison/Classification • Using models • Making connections • Interpreting information • Finding solutions • Explanation	• Analysis • Synthesis • Hypothesis formation • Design/Planning • Drawing conclusions • Generalization • Evaluation • Proving

Validity and Reliability

The validity and reliability of the study were addressed within the framework of the criteria of credibility, transferability, dependability, and confirmability proposed by Lincoln and Guba (1986). Accordingly, the measures taken during the process are explained below:

Dependability: Dependability refers to the alignment of results with the data collected, rather than the reproducibility of findings (Merriam, 2018). The primary goal of ensuring dependability in research is to ensure that research questions are formulated clearly, comprehensibly, and accurately. In this context, care was taken to ensure that the research questions were consistent with the research methods used. Additionally, expert opinions were utilized during the research process, thereby contributing to the assurance of dependability.

Confirmability: Confirmability refers to establishing a logical connection between the data obtained during the research process and the research findings, as well as ensuring that the research process can be verified retrospectively (Yıldi-

rım & Şimşek, 2013). In line with this, the process was regularly documented in this study, and confirmability was ensured by recording the accuracy of the data obtained. Furthermore, to ensure the reliability of the data analysis, the coding was reviewed by an independent expert, and the inter-rater agreement coefficient calculated using the formula by Miles and Huberman (1994) was found to be 87%. This rate, which exceeds the 70% threshold accepted in the literature, demonstrates that the analysis process was consistent and reliable.

Credibility: To ensure credibility, in-depth data collection methods were used during the research process; the collected data were examined from various perspectives, and different strategies, such as expert opinions, were employed (Yıldırım & Şimşek, 2013). During the research, the opinions of a faculty member specializing in the field were sought, and the data collected throughout the research process were continuously monitored and analyzed to ensure they were accurately understood.

Transferability: In qualitative research, it is important to conduct the description process in detail to ensure transferability. Accordingly, the data obtained during the research process were organized in a manner appropriate to their nature and presented clearly and in detail within the framework of various concepts and themes.

FINDINGS

The findings were analyzed in detail under two main headings: an examination of mathematics textbooks in terms of visual elements and an examination of their content.

1. An Analysis of Mathematics Textbooks in Terms of Visual Elements

When examining the mathematics textbooks from a visual perspective, the themes and their relationship to visual design were analyzed first. Table 3 presents the main themes and subtopics found in the 5th-grade Mathematics Textbook 1 and Textbook 2.

Table 3. *Mathematics Topics in the 5th Grade Mathematics-1 and Mathematics-2 Textbooks*

Theme 1: Geometric Shapes	Content (Conceptual Framework)
• Basic Geometric Shapes and Properties • Properties of Basic Geometric Constructions • Measuring Angles • How Are Angles Measured? • The Journey of Lines • From Lines to Polygons • Basic Elements of Polygons • Triangle • Triangle Construction	• Point • Circle • Perpendicular • Intersection of Two Lines • Lines that Do Not Form Angles in a Plane • Coincidence of Two Lines • Parallelism of Three Lines • Intersection of Three Lines at a Point • Mind Map Creation • Pairwise Intersection of Three Lines • Two Parallel Lines and a Transversal
Theme 2: Numbers and Quantities (1): Natural Numbers and Operations	
• Natural Numbers and Operations	• Reading and Writing Multi-digit Natural Numbers • Solving Real-life Problems
Theme 3: Geometric Quantities	
• Perimeter of a Rectangle • Area of a Rectangle • Perimeter and Area of a Rectangle	• Perimeter of a Rectangle • Area of a Rectangle • Perimeter and Area of a Rectangle
Theme 4: Numbers and Quantities (2): Fractions	
• Fractions	• Representing Fractions in Different Forms • Comparing Fractions
Theme 5: Statistical Research Process	
• Statistical Research Process • Data Visualization Tools • Statistical Literacy • Data Variability	• What is Statistics? • Steps in Statistical Research • Writing Survey Questions Appropriate to Research Questions • Column Chart • Pie Chart
Theme 6: Algebraic Thinking with Operations	
• Conservation of Equality and Operation Properties • Order of Operations • Number and Shape Patterns	• Order of Operations • Number Patterns • Shape Patterns • Pattern Creation
Theme 7: From Data to Probability	
• Probability of Events • Probability Spectrum	• Probability Spectrum • Certain Event • Pattern Creation

Table 3 presents the seven main themes found in 5th-grade Mathematics textbooks 1 and 2 and the subtopics covered by these themes. The table shows that the textbook content follows a structure aligned with the curriculum, ranging from the “Geometric Shapes” theme to the “From Data to Probability” theme.

The themes in 5th-grade Mathematics textbooks 1 and 2 were examined in terms of the visuals associated with the topics within these themes. In this analysis, the extent to which the visuals supported the learning objectives of the topics within the themes, their contribution to problem-solving processes, and their appropriateness to the content were evaluated. As part of the visual analysis, the pedagogical appropriateness (appropriate, inappropriate, incorrect) of the visuals used in these themes was examined. The numerical data obtained are presented in Table 4.

Table 4. Numerical Distributions of the Images in the 5th-Grade Mathematics Textbooks 1 and 2 Based on Their Appropriateness

Images	Theme -1	Theme -2	Theme -3	Theme -4	Theme -5	Theme -6	Theme -7	Percentage (%)
Appropriate Images	115	42	72	43	59	61	21	94.29%
Inappropriate Images	7	5	1	2	4	3	1	5.25%
Incorrect Images	2	0	0	0	0	0	0	0.46%
Total	124	47	73	45	63	64	22	100%

As shown in Table 4, the analysis of image appropriateness indicated that 94.29% of the images were appropriate, 5.25% were inappropriate, and 0.46% were incorrect. Inappropriate images were observed across all themes, whereas incorrect images were identified only in Theme 1.

The results of the analysis conducted to determine the role of visuals in the problem-solving process are presented in Figure 1.

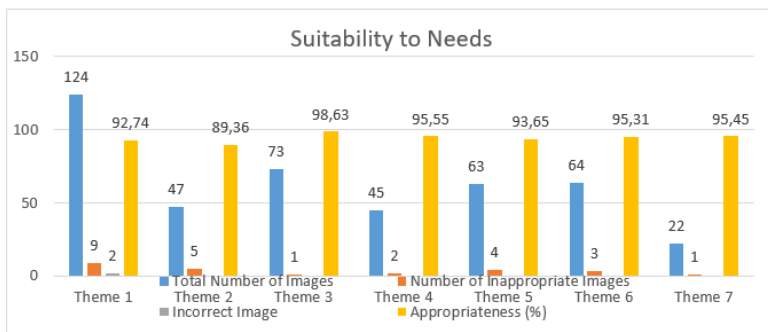


Figure 1. Suitability of Visuals for the Problem-Solving Process

Upon examining the images included in each theme, as shown in Figure 1, it was determined that the vast majority of the images were consistent with the relevant content (with a consistency rate ranging from 85% to 98%). In Theme 1, which covers Geometric Shapes, the alignment rate was 92.74%; in Theme 2, which covers Natural Numbers and Operations, it was 89.36%; in Theme 3, which covers Geometric Quantities, it was 98.63%; 95.55% in Theme 4, which covers “Fractions”; 93.65% in Theme 5, which covers the “Statistical Research Process”; 95.31% in Theme 6, which covers “Algebraic Thinking Through Operations”; and 95.45% in Theme 7, which covers the “From Data to Probability” topic. It was observed that the greatest inconsistency in the visuals was in the “Natural Numbers and Operations” theme, while the highest consistency was in the “Geometric Quantities” theme.

The assessment of visual suitability, as quantitatively presented in Figure 1, is illustrated below with specific examples. Examples are provided for each category: appropriate visuals, inappropriate visuals, and incorrect visuals.

Example of a Conceptually Incorrect Image (Theme 1): In Image 1, a pencil figure used in teaching the “Geometric Shapes” theme is shown being used to concretize the concept of a “line segment.” Mathematically, in Euclidean geometry, a line segment is a concept with two finite endpoints that consists of a measurable set of points. However, it has been determined that the pencil figure used in the image with one open end (the writing tip) and the other closed is closer to the model of a “ray,” which has a starting point but extends indefinitely in the other direction, and may lead to conceptual misunderstanding. For this reason, the pencil figure in question has been evaluated as a conceptually incorrect image, as it causes cognitive confusion among students regarding the mathematical modelling of the concepts of “line segment” and “ray.” Image 1 is presented below.

Örnek 5

Aşağıdaki her bir görselde birer doğru parçası modeli belirleyiniz. Belirttiğiniz doğru parçası modellerini isimlendirerek sembolle gösteriniz. Bu doğru parçalarının uzunluklarını cetvel ile ölçüp ölçüm sonuçlarını doğru parçalarının altına santimetre cinsinden yazınız.

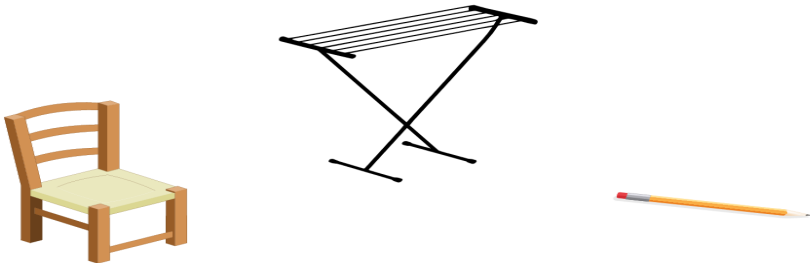


Image 1. *Incorrect Use of an Image (Fifth-Grade Textbook, Vol. 1, p. 23)*

Visually Inaccurate from a Physiological Perspective (Theme 1): In Image 2, it can be seen that the colour red was chosen to represent the dots. It has been determined that the use of red dots could pose difficulties, particularly for students with colour blindness, and that this violates “universal design principles.” Therefore, the image used as teaching material has been deemed flawed because it negatively affects the perceptual processes of students with physiological disabilities. Image 2 is presented below.



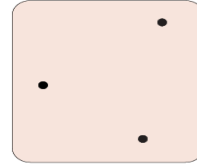
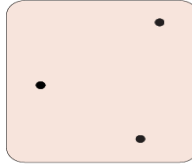
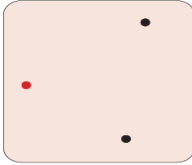
Etkinlik 5



Açı Oluşturma



Aşağıdaki noktaları isimlendiriniz. Daha sonra ilk kutuda kırmızı noktadan, diğer kutularda da sizin seçtiğiniz herhangi bir noktadan diğer noktalara ayrı ayrı ışınlar çiziniz.

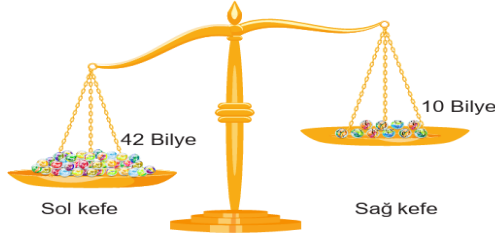


Yaptığınız işlemin sonunda ortaya çıkan şekli arkadaşlarınızla karşılaştırarak düşüncelerinizi paylaşınız.

Image 2. *Incorrect Use of Images (Fifth-Grade Textbook, Vol. 1, p. 23)*

Pedagogically Appropriate Image (Theme 6): Image 3, used in the book within the framework of the “Algebraic Thinking Through Operations” theme, was designed based on the concepts of a balance scale and equilibrium to emphasize algebraic thinking. In the mathematics teaching process, the “scale model” is one of the most effective structures for illustrating that the concept of equality in algebraic expressions is not a “calculation” but a “state of balance,” and for concretizing the principle of maintaining balance on both sides. For this reason, it has been determined that the image used is effective in helping students make sense of abstract algebraic concepts, and it has been academically evaluated as pedagogically functional and appropriate. Image 3 is presented below.

1) Aşağıdaki kefeli terazinin sol kefesinde 42 adet bilye, sağ kefesinde ise 10 adet bilye bulunmaktadır.



Remzi, terazinin sol kefesinden önce 1, sonra 3, daha sonra 5 adet bilye olacak şekilde her defasında bir öncekinden 2 bilye fazla alarak terazinin sağ kefesine aktarıyor.

Her bir bilyenin kütlesi eşit olduğuna göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a) Remzi, sağ kefeye kaçınıcı kez bilye aktardığında terazinin dengesi sağlanmış olur?

A) 3

B) 4

C) 5

D) 6

Image 3. *Appropriate Use of Images (Fifth-Grade Textbook, Vol. 2, p. 160)*

Pedagogically Inappropriate Image (Theme 4): Image 4 describes the purchasing process for pens from different brands that have the same features and prices, as well as the discount offered during this process. However, it was observed that the image in question does not contain any data that contributes to the problem-solving process (e.g., modeling, grouping, or identifying patterns). Furthermore, it was determined that the problem could be solved using only the data provided in the problem text, without the need for the image. Therefore, it is believed that the image distracts the student's attention and causes an "unnecessary cognitive load." Consequently, it was concluded that the image should be evaluated as inappropriate. Image 4 is presented below.



Etkinlik 7

Uygun Fiyat



Umay, öncesinde inceleyerek beğendiği, özellikleri ve fiyatları aynı olan farklı markalara ait iki kalemden birini almak için kırtasiyeye gidiyor.

A marka kalemin fiyatına %40, B marka kalemin fiyatına ise %30 zam geldiğini öğreniyor.

1) Sizce Umay, daha uygun fiyatlı kalemi almak için hangi markayı tercih etmelidir? Karar verme sürecinizi açıklayarak arkadaşlarınızla paylaşınız.

Image 4. *Inappropriate Use of Images (Fifth-Grade Textbook, Vol. 2, p. 43)*

2. Analysis of Mathematics Textbooks in Terms of Content Elements

As part of the analysis of mathematics textbooks in terms of content elements, the following were examined: the space allocated to themes in the curriculum and in the textbook; the distribution of task types; TIMSS cognitive domain levels; the depth of mathematical content; conceptual analysis; and the use of technology.

Comparison of the Allocation of Space to Themes in the Curriculum and Textbooks:

The distribution of themes in textbooks in line with the curriculum's objectives was examined, as well as the alignment between the time allocated to themes in the textbook and the time prescribed in the curriculum. A comparison of the number of pages allocated to themes in the textbook with the number of class hours prescribed in the curriculum is presented in Table 5.

Table 5. *Space Allocated to Themes in the Curriculum and Textbooks*

Themes	Curriculum Content		Textbook Coverage	
	Class Hours	%	Pages	%
Geometric Shapes	40	21.05%	80	24.46%
Numbers and Quantities (1): Natural Numbers and Operations	25	13.15%	46	14.06%
Geometric Quantities	25	13.15%	29	8.86%
Numbers and Quantities (2): Fractions	35	18.42%	44	13.45%
Statistical Research Process	25	13.15%	58	17.73%
Algebraic Thinking with Operations	25	13.15%	50	15.29%
From Data to Probability	15	7.89%	20	6.11%

According to Table 5, the first introductory theme, “Geometric Shapes,” spans 80 pages, accounting for 24.46% of the book. This theme has the largest volume and, with 40 class hours, covers 21.05% of the fifth-grade curriculum. It is the theme with the highest number of pages in the book compared to other themes. The “Numbers and Quantities (1): Natural Numbers and Operations” theme is presented over 46 pages, constituting 14.06% of the book's content and 13.15% of the curriculum content with 25 class hours. The “Numbers and Quantities (2): Fractions” theme spans 44 pages, constituting 13.45% of the book, and accounts for approximately 18.42% of the curriculum content, corresponding to 35 class hours. The “Statistical Research Process” theme is the second-largest in terms of page count, comprising 58 pages, which make up 17.73% of the book. It corresponds to 13.15% of the curriculum, with 25 class hours. The “Algebraic Thinking Through Operations” theme comprises 50 pages, accounting for 15.29% of the book, and 25 class hours, accounting for 13.15% of the curriculum. The final theme, “From Data

to Probability,” consists of 20 pages representing 6.11% of the book and 15 class hours representing 7.89% of the curriculum; it is the theme with the fewest pages and class hours in both the book and the curriculum. The fifth-grade math course consists of a total of 190 hours and 327 pages.

Figure 2 compares the number of pages allocated to each theme in the 5th-grade mathematics textbooks with the instructional time allocated to these themes in the curriculum, and presents the results in percentages.

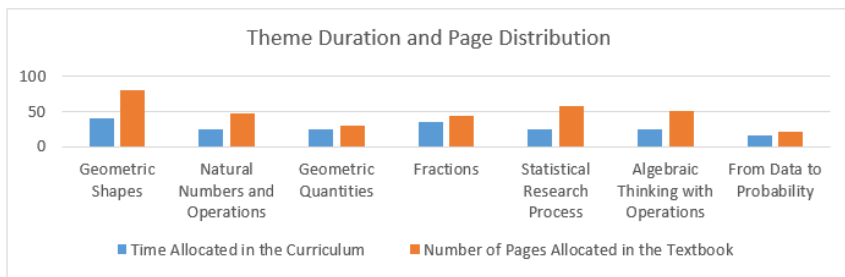


Figure 2. *A Comparison of Themes in Terms of Time Allocated in the Curriculum and Pages Allocated in the Textbooks*

As shown in Figure 2, there is a noticeable discrepancy between the number of pages allocated to the themes “Geometric Shapes,” “Statistical Research Process,” and “Algebraic Thinking Through Operations” in the textbook and the time allotted to these themes in the curriculum. In other themes, however, a consistent distribution is observed between the number of pages in the textbook and the time allocated in the curriculum.

In the 5th Grade Mathematics Textbook-1 and Mathematics Textbook-2, each theme was examined in detail, and the results of the analysis of the types of tasks included in these themes, along with the corresponding numerical distributions, are presented in Table 6.

Table 6. Frequency Distributions of Task Types in the 5th-Grade Mathematics Textbooks 1 and 2

Task Types	Theme-1	Theme-2	Theme-3	Theme-4	Theme-5	Theme-6	Theme-7
Preparatory Questions	30	14	6	7	6	12	3
Example	40	7	7	14	22	20	4
Activities	28	8	8	16	21	24	7
Performance Task	1	1	1	1	3	1	1
Mind Map Creation	2	0	0	0	0	0	0
Progress Test	3	6	0	9	0	5	2
Problem	0	26	5	0	0	0	0
Learning Log	1	0	0	0	0	0	0
Assessment and Evaluation	13	3	5	6	11	5	6
Total	118	65	32	53	63	67	23

An examination of Table 6 reveals that, in the numerical distribution of task types found in the 5th-grade Mathematics textbooks 1 and 2, the most common task types are examples (114), activities (112), and assessment and evaluation questions (49), while the least common task types are mind mapping and learning logs. It was found that the tasks involving learning logs (1) and mind mapping (2) were limited in number and appeared only in the “Geometric Shapes” theme.

TIMSS Cognitive Domain Analysis:

Based on the questions included in TIMSS, the content of Mathematics textbooks is classified under three main headings: The cognitive domains in mathematics (knowing, applying, and reasoning). In this context, all questions examined in the textbooks were evaluated according to these cognitive domains, and the number of questions and their percentage distributions for each cognitive domain are presented in Table 7.

Table 7. Distribution of Questions by Theme and Cognitive Domain

	Theme-1		Theme-2		Theme-3		Theme-4		Theme-5		Theme-6		Theme-7		
Cognitive Domains	Q.n	Q.%	Q.n	Q.%	Q.n	Q.%	Q.n	Q.%	Q.n	Q.%	Q.n	Q.%	Q.n	Q.%	TIMSS %
Knowing	93	35.90	18	9.18	14	18.42	18	8.45	9	5.96	32	17.77	10	11.90	40
Applying	113	43.62	149	76.02	25	32.89	164	76.99	87	57.61	111	61.66	40	47.61	40
Reasoning	53	20.46	29	14.79	37	48.68	31	14.55	55	36.42	37	20.55	34	40.47	20
Total	259	100	196	100	76	100	213	100	151	100	180	100	84	100	100

Number of Questions: Q.n. Question Percentage: Q.%

Table 7 organizes the questions according to cognitive domains and compares them with the percentages determined by TIMSS for cognitive domains. TIMSS cognitive domain ratios are 40% for the knowing domain, 40% for the applying domain, and 20% for the reasoning domain.

When the questions in Theme 1 are compared with the TIMSS cognitive domain distribution, they generally align with the expected proportions for knowing, applying, and reasoning. The percentages for Theme 1 are 35.90% for the knowing domain, 43.62% for the applying domain, and 20.46% for the reasoning domain.

For Theme 2, the percentages are 9.18% in the knowing domain, 76.02% in the applying domain, and 14.79% in the reasoning domain. Notably, the applying domain is significantly overrepresented (approximately 36% higher than the TIMSS standard of 40%), while the knowing domain is considerably underrepresented.

In Theme 3, the knowing domain accounts for 18.42%, the applying domain for 32.89%, and the reasoning domain for 48.68%. This distribution deviates substantially from TIMSS cognitive domain percentages.

In Theme 4, the knowing domain represents 8.45%, the applying domain 76.99%, and the reasoning domain 14.55%. The knowing domain is 31.55% lower than the expected value, while the applying domain is 36.99% higher. The reasoning domain ratio, however, approximates the expected value.

In Theme 5, the knowing domain accounts for 5.96%, the applying domain for 57.61%, and the reasoning domain for 36.42%, revealing a significant imbalance among the cognitive domains.

In Theme 6, the reasoning domain fully met the TIMSS standard (20%) with a rate of 20.55%. However, while the knowing domain (17.77%) fell short of the target rate, the applying domain (61.66%) significantly exceeded the 40% standard and emerged as the dominant domain.

In Theme 7, the applying domain showed a distribution close to the expected value (40%) at 47.61%. In contrast, the knowing domain, which should have been 40%, was represented by only 11.90%, while the reasoning domain, expected to be 20%, reached 40.47%, doubling the standard.

Based on all this information, all questions in the 5th-grade Mathematics textbooks 1 and 2 were examined according to the specified cognitive domains, and the percentage distribution of the questions was analyzed. In this context, the percentage distributions of the questions examined in the textbooks within each cognitive domain are presented in Table 8.

Table 8. Number and Percentage Distribution of Questions by Cognitive Domain

Cognitive Domains	Number of Questions Across All Themes by Cognitive Domain	%	TIMSS %
Knowing	194	16.73%	40%
Applying	689	59.44%	40%
Reasoning	276	23.81%	20%
Total	1159	100%	100%

Upon examining Table 8, it is evident that the distribution of questions across cognitive domains differs considerably from the proportions proposed by TIMSS. Although the expected proportion for the knowing domain is 40%, only 16.73% of the questions fall into this category, representing a deficit of 23.27 percentage points. In contrast, the applying domain accounts for 59.44% of the questions, which is 19.44 percentage points higher than the TIMSS benchmark of 40%. Similarly, the reasoning domain constitutes 23.81% of the questions, exceeding the expected 20% by 3.81 percentage points. Overall, these findings indicate that the cognitive distribution of questions in the textbooks does not align with TIMSS standards.

Depth of Mathematical Content and Conceptual Analysis:

In mathematics education, the Century of Turkish Education Model aims to foster discovery, in-depth understanding, and mathematical literacy rather than a rote-learning approach. To achieve these goals, the mathematical content in textbooks must be error-free and possess conceptual depth. However, upon examining the textbooks, various mathematical and pedagogical limitations were observed in the way certain topics are addressed. These limitations are detailed in Table 9.

Table 9. Mathematical Limitations Identified in 5th Grade Mathematics Textbooks

Theme/Topic	Page	Identified Issue	Mathematical Limitations
THEME 1: Geometric Shapes (Point)	p. 17	Defining a point as “dimensionless” and immediately stating it is “the trace left by a pencil.”	The distinction between the abstract (dimensionless) mathematical concept and the concrete (dimensional) physical model has not been clarified. This situation may lead students to think of a point as a “small circle” (a shape with area).
THEME 1: Geometric Shapes (Definition of Parallelism)	p. 36	Parallel lines are defined as “lines with constant distance between them”; the property of “non-intersecting lines” remains in the background.	While the definition of “equidistance” is appropriate, mathematically, the fundamental property of parallelism is “having no common point.” The property of non-intersecting lines should be emphasized.

THEME 1: Geometric Shapes (Mod- elling)	p. 16	Depicting airplane routes on the map of Türkiye as “straight lines” (line model).	The shortest distance on a spherical surface like Earth is not the same as a straight line on a plane. Although presented in a simplified manner, it carries the risk of misconception because the “limitation of the model” is not specified.
THEME 1: Geomet- ric Shapes (Definition of Polygon)	p. 58	A polygon is defined as “a closed shape formed by the intersection of lines.” However, a polygon is “a combination of line segments.”	The definition of intersection of lines may cause confusion in the student’s mind between the boundaries of the shape and the extensions of the lines. The concept of combination of line segments should be used.
THEME 1: Geomet- ric Shapes (Diagonal and Convexity)	p.69	All diagonal examples are selected from convex polygons.	This situation may cause students to develop an incorrect generalization that “diagonals are only inside the polygon.” It should be demonstrated that with concave polygons, diagonals can extend outside.
THEME 2: Numbers (Place Value)	p. 100- 102	Teaching the concept of place value predominantly through “multiplication operations”; a weak connection between “empty” rods on the abacus and zero.	The emphasis that zero is not “nothingness” but positionally a “placeholder” remains weak. This situation may lead to place value shifting errors.
THEME 2: Numbers (Estimation Strategies)	p.120	The “rounding” strategy is used in price estimates, but the risk of rounding up and down on the budget is not addressed.	In real-life problems, when calculating budgets, not only the “round to the nearest ten” rule should be taught, but also the “round up” strategy according to the situation by making safe estimates.
THEME 2: Problem Solv- ing (Strategy)	p. 111- 113	Presenting problem-solving strategies as a 10-step, intensive, and complex process.	Over-detailing Polya’s 4-step model is complex for 5th-grade students and may alienate students from the problem-solving process.
THEME 2: Problem Solv- ing (Shortcut Operations)	p. 125	Multiplication/division by 10, 100, 1000 is presented as the “adding/removing zeros” rule.	Although this approach provides operational convenience, it conceptually hides the logic of “changing place value.”
THEME 3: Geometric Quantities (Definition of Area)	p. 146	Defining the concept of area as “counting unit squares” and “rows x columns.”	Area is a continuous quantity. Rather than counting units, it makes it difficult to understand the area of shapes whose side lengths are rational and decimal numbers.

THEME 3: Geometric Quantities (Language)	p. 152- 153	Persistent use of the expression “Area Measure” in texts and tables.	In mathematical language, “measure” refers to the unit (m^2 , cm^2). Instead of calling the quantity itself “area measure,” the expression “Area” or “Area value” should be used.
THEME 3: Context (Reality)	p. 150	Providing examples with extreme dimensions unsuitable for home use, such as 2m x 12m in carpet problems.	According to realistic mathematics education principles, unrealistic dimensions can distance students from modeling.
THEME 4: Fractions (Ordering)	p. 43	Lack of specific misconception-correcting strategies for comparing decimal numbers with different numbers of digits, such as 0.5 and 0.45.	To correct the misconception students bring from whole numbers that “the one with more digits is larger” (overgeneralization error), the strategy of “equalizing digits by adding zeros” should be emphasized more.
THEME 5: Data Analysis (Graphs)	p. 90	Coding categories in graphs using only colours.	This poses a risk of data loss for colour-blind individuals.

Analysis of the data in Table 9 reveals various limitations in the mathematical content structure of the textbooks. Therefore, textbooks must be re-examined not only to address curriculum objectives but also to adopt an approach that ensures accurate use of mathematical language and models while preventing conceptual misconceptions.

Use of Technology:

As a result of the analyses conducted, when evaluating the content of textbooks in terms of technological compatibility, the first step was to determine which types of instructional technologies were used. The types of instructional technologies used in textbooks to facilitate the learning of mathematical concepts are presented in Table 10.

Table 10. *Type and Percentage of Technological Tools Used/Recommended*

<i>5th Grade Elementary Mathematics Textbook-1 and Mathematics Textbook-2</i>								
Technological Tools	Theme-1	Theme-2	Theme-3	Theme-4	Theme-5	Theme-6	Theme-7	(%)
Dynamic Software	9	0	0	0	0	0	0	8.33
Differentiated Activities	1	0	1	1	1	1	1	5.56
Calculator	0	1	0	0	0	0	0	0.93
E-content	2	4	6	4	11	3	4	31.48
Web 2.0	2	0	2	1	2	0	1	7.41
Artificial Intelligence	0	0	0	0	0	0	0	0.00
QR Code-directed Activities	12	3	8	5	13	4	5	46.30
Total	26	8	17	11	27	8	11	108
Total (%)	24.07	7.41	15.74	10.19	25.00	7.41	10.19	100

When examining the frequency of instructional technology use in the 5th-grade Mathematics textbooks 1 and 2, it was found that dynamic software was used 8.33%, differentiated activities 5.56%, calculators 0.93%, e-content 31.48%, Web 2.0 tools 7.41%, artificial intelligence 0%, and QR code-guided activities 46.30%. Based on these findings, the technological tool that was not used at all was artificial intelligence, while the least-used technological tool was the calculator. The most frequently used technologies were QR code-guided activities and e-content.

When the themes in which instructional technologies were used were examined, their frequencies of use were determined as follows: Theme 1, 24.07%; Theme 2, 7.41%; Theme 3, 15.74%; Theme 4, 10.19%; Theme 5, 25.00%; Theme 6, 7.41%; and Theme 7, 10.19%. The themes in which instructional technologies were used most intensively were Theme 1 (Geometric Shapes) and Theme 5 (Statistical Research Process), while the themes in which they were used the least were Theme 2 (Numbers and Quantities (1): Natural Numbers and Operations) and Theme 6 (Algebraic Thinking with Operations).

The evaluation of the textbooks in terms of the frequency of instructional technology use aimed to determine which types of instructional technologies were used and how frequently. The types of instructional technologies used throughout the textbook are shown in Figure 3.

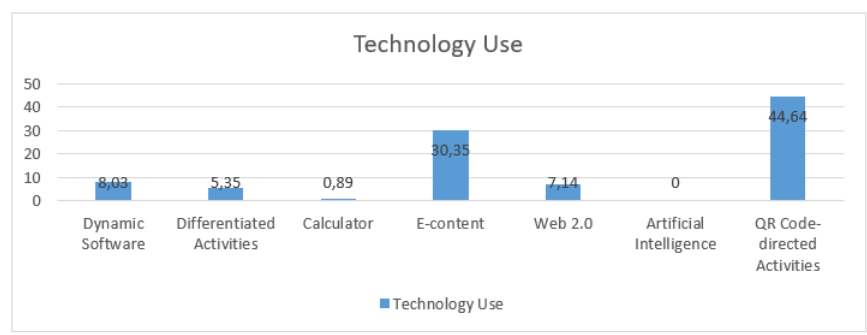


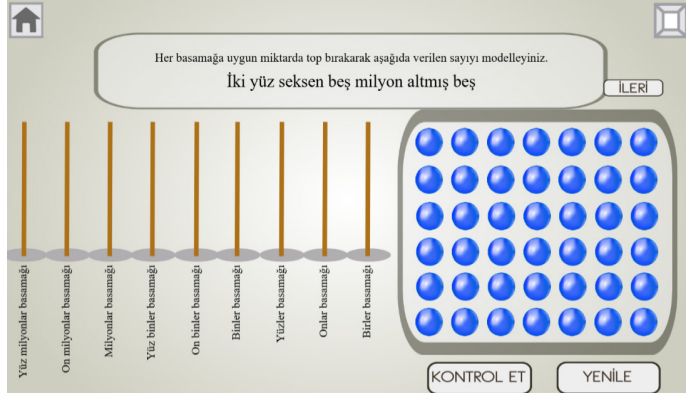
Figure 3. Frequency of Instructional Technology Use

The findings indicate that the technological tools used in textbooks are mostly “QR code-guided activities” and “e-content.” The least-used tool is the calculator. The technological tool that is never used is artificial intelligence. As a result of the analysis of textbooks, Table 11 presents various examples of the instructional technologies used and their usage percentages, as well as analyses based on the specific application areas of these technologies.

Table 11. Examples of Instructional Technology Use

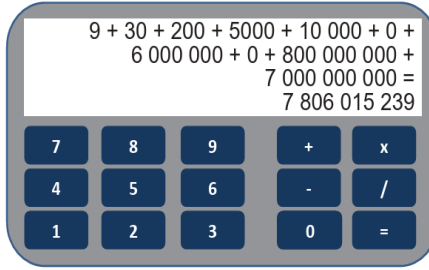
Usage Area	Examples of Instructional Technology Use
Dynamic Software & Concept Building	

Differentiated
Activities
&
Practice



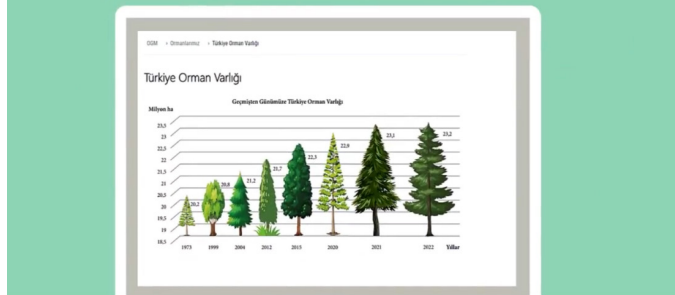
1. görev kartındaki sayının basamak adlarını ve değerlerini belirleyen Recep ve Suzan, tüm sayıların basamak değerlerini hesap makinesi kullanarak topladılar ve aşağıdaki sonucu elde ettiler.

Calculator
&
Computation

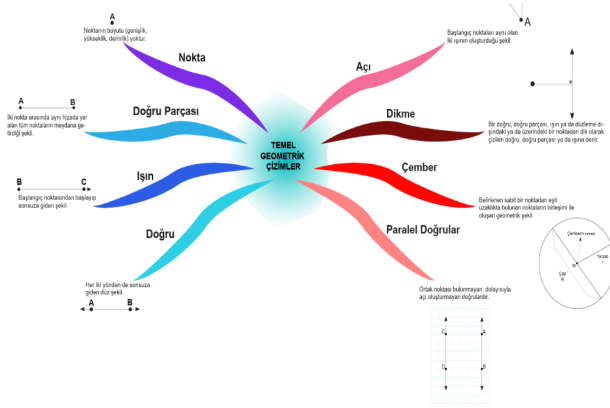


E-content
&
Explaining
Information

Açılan sayfada geçmişten günümüze Türkiye orman varlığı ile ilgili verilere ulaşabiliriz.



Web 2.0
&
Organizing
Information



2.TEMA SAYILAR VE NİCELİKLER: DOĞAL SAYILAR VE İŞLEMLER EK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SORULARI

ÖRNEK - 1

Koray, arkadaşlarıyla "İsmimin sayısı" oyunu oynamaktadır. Oyunun kuralları şu şekildedir:

- Her öğrenci isminin harflerinin yerine, alfabedeki sırasını gösteren sayıyı yazacaktır.
- Elde edilen sayının okunuşu söylenecektir.

Örnek: "Koray" isminin sayısı aşağıda verilmiştir.

Tablo: Koray İsmi Oyndaki Sayısı

İsimdeki harfler	K	O	R	A	Y
Harflerin alfabedeki sırası	14	18	21	1	28
Sayı ve okunuşu	141 821 128				
	Yüz kırk bir milyon seküzyüz yirmi bir bin yüz yirmi sekiz				

When examining the examples of instructional technology use in textbooks presented in Table 11, it is evident that QR code-based activities are used to provide quick and effective access to information; Web 2.0-supported activities are used to organize information; e-content is used to explain information; calculators are used to perform calculations; differentiated activities are used for practice; and dynamic software is used to build concepts.

DISCUSSION, CONCLUSION, AND SUGGESTIONS

In this study, an examination of the general structure of mathematics textbooks revealed that activities are designed around specific skills and that the content structure progresses within a specific systematic framework, following a repetitive cycle (routine). For example, topics begin with the heading “Are We Ready?” and continue with the section “Let’s Get Started.” In the subsequent process, as required by the constructivist approach (MoNE, 2024), it was determined that the content is structured around examples, problems, and activities. In addition, elements such as performance tasks, progress tests, and learning journals are included, and the themes conclude with assessment questions. It was observed that the textbooks are organized into two separate volumes per semester to facilitate easier access and use by students. Upon examining the content of the mathematics topics, it is evident that a practice-oriented and simplified approach has been adopted with the aim of reducing students’ cognitive load. During the presentation of the topics, the goal was for students to encounter numerous examples and activities, thereby supporting their active participation in the learning process (Güzel et al., 2021). An examination of the book’s overall structure reveals that it aligns with a constructivist learning framework and aims to develop students’ mathematical thinking skills. However, it should be noted that structurally following a similar pattern in every unit may, over time, lead to routine and a loss of motivation among students (Fan et al., 2013). Therefore, it is expected that the effectiveness of textbooks will be further enhanced by supporting the content with activities that incorporate more interdisciplinary connections, are relevant to real life, and foster students’ higher-order thinking skills.

A detailed analysis of the number of pages allocated to each theme in textbooks and the time allotted to each theme within the curriculum has yielded noteworthy findings. When comparing the time allocated in the curriculum with the number of pages dedicated to each theme in the textbook, the first theme, geometric shapes, stands out. This theme has the largest volume, comprising 80 pages (24.46% of the textbook) and covering 21.05% of the total content, with 40 class hours allocated to it in the fifth-grade curriculum. The significant discrepancy between the number of pages allocated in the textbook and the time allotted to this theme in the curriculum can be explained by the intensity of visual elements and examples used in the process of applying basic geometric concepts (point, line, plane, angle) and developing spatial thinking skills. However, no notable discrepancy was observed between the number of pages allocated to other themes in the textbook and the time allotted for them in the curriculum. It is stated that there is an inseparable link between textbooks and curricula, and that textbooks are regarded as a representation of the curriculum (Arslan & Özpınar, 2009; Başer, 2012; Mayer, 2009). In this context, the importance of alignment between textbooks and the curriculum is emphasized. Accordingly, it is recommended that textbook authors and relevant

decision-makers develop more balanced content and time allocations by taking into account the curriculum's objectives, the intensity of learning outcomes, and the time allocated for classroom implementation.

Upon examining the numerical distribution of task types included in the mathematics textbook, it was found that the most common task types were examples, activities, and assessment questions. In the study by Korkutan and Oflaz (2024), an analysis of the types of tasks included in textbooks also highlighted that examples were the most commonly used mathematical tasks. In contrast, mind mapping and learning journal activities were among the least frequently included task types, and it was determined that these types of activities were found only in Theme 1. However, it is believed that activities such as mind mapping and learning journals, which allow students to visualize abstract information and ideas, develop innovative ideas during problem-solving processes, and engage in reflective evaluation, should be expanded to include other themes as well. In this context, Çakır (2009) noted in his study that textbooks should include questions designed to develop skills such as critical, creative, and metacognitive thinking, and that it is insufficient for the tasks in textbooks merely to guide students toward carrying out the stages of instruction through research and inquiry. Similarly, when Tuna and Biber (2017) examined the types of tasks in middle school mathematics textbooks, they noted that these tasks mostly remained at the “knowing and applying” cognitive levels, which are based on procedural knowledge, and therefore failed to prepare students for reasoning processes involving conceptual understanding and mathematical reasoning. Therefore, when designing textbook tasks, it is crucial that they be connected to real life, foster creative thinking skills, and give greater prominence to non-routine problems.

The research findings, based on an evaluation of the images in mathematics textbooks in terms of their necessity and appropriateness for solving problems, determined that the vast majority are consistent with the relevant content. These consistency rates range from 85% to 98%. However, when the pedagogical quality of these visuals is evaluated within the context of Mayer's (2009) “Multimedia Learning Theory,” areas for improvement become apparent. Furthermore, when the visual structure in these books is compared to strong international examples such as Math Connects, published in the U.S. in terms of aesthetics, guidance, and pedagogy, the visuals in the examined books remain simpler and largely exist only in a “representational” dimension that merely depicts the subject. The functions of the “organizing” and “interpretive” dimensions—which help students construct their mental schemas were found to be weak. In particular, the identification of visuals that contradict the principle of mathematical precision and could lead to conceptual misunderstandings such as the use of a pencil with one open end and one closed end to explain the concept of a line segment in Theme 1 is thought to cause unnecessary cognitive load in students, as noted in Sweller and colleagues'

(2011) “Cognitive Load Theory”. At the same time, Clark and Lyons (2010) emphasize that visuals in textbooks should be tools that support students’ cognitive processes, rather than merely decorative frames used to embellish the text. When discussing visual elements in textbooks, Cuoco (2000) states that these visuals serve not only an informational purpose but also function as a kind of “thinking tool” by engaging students’ minds. For this reason, the appropriate design of visuals used in textbooks is of great importance. These visuals are expected to possess characteristics such as conveying necessary information to students, capturing students’ interest, aligning with the content of activities, facilitating the mental visualization of the subject matter, and simplifying complex connections (Dursun & Eşgi, 2008). Literature reviews indicate that when textbooks contain effective and contextually relevant visual elements, they significantly contribute to student learning by making it easier for students to make sense of the material during the learning process. However, it has been noted that if these visual elements are not designed appropriately, they may negatively impact the learning process (Clark & Lyons, 2010; Sweller et al., 2011). Therefore, during the design process of visual elements, students’ cognitive and physiological needs must be taken into account when selecting appropriate visuals, and care must be taken to ensure that the visuals are relevant to the questions.

The tasks included in the textbook were categorized according to the TIMSS cognitive domains and compared with the distribution across these domains. Upon examining the number and percentage distribution of questions in the textbooks by cognitive domain, it was found that while the proportion of questions in the “knowing” domain should have been 40% according to TIMSS, it was actually 16.73%; thus, the distribution in this domain was 23.27% lower than expected. In the applying domain, the expected proportion of 40% was actually 59.44%, indicating a 19.44% increase in this domain. In the reasoning domain, the expected proportion of 20% was calculated as 23.81%, revealing a 3.81% excess in this domain. These results reveal that the distribution of questions across cognitive domains in textbooks differs from TIMSS standards. This finding is consistent with Tuna and Biber’s (2017) observation that middle school mathematics textbooks place excessive emphasis on “procedural knowledge” and “computational skills.” However, textbooks prepared in accordance with the Ministry of National Education’s educational model adopt a priority-based approach to mathematical skills (MoNE, 2023). Given the high density of skills-based activities, it can be stated that the textbooks were designed with a practice-oriented approach, and consequently, the results obtained exhibit a practice-oriented characteristic. In their study, Toptaş, Elkatmış, and Karaca (2012) stated that it might be beneficial to align the content and types of tasks in textbooks with TIMSS standards. Ildırı (2009) noted that when the activities in a 5th-grade mathematics textbook were examined, they generally followed a practice-oriented approach, and it was pointed out that this

did not encourage students to think creatively. Stein, Smith, Henningsen, and Silver (2000), using the concept of “mathematical tasks” pointed out that requiring students to perform specific tasks step by step may hinder higher-order thinking skills and turn students into individuals who merely follow instructions. For this reason, determining the appropriate level of exercises to include in textbooks is a critical issue that requires careful consideration (Bingölbalı & Özdiner, 2022; Clark & Lyons, 2010; Sweller et al., 2011). Consequently, considering the “skills-focused” vision of the Century of Turkish Education Model, while a practice-oriented structure may appear to be an advantage, intensive practice without a conceptual foundation (knowing) may not go beyond developing “rote procedural skills”.

It is evident that, in the textbooks examined, a balance between ensuring mathematically error-free content and providing conceptual depth is not always maintained. Particularly in the teaching of geometric concepts, the contradiction between the principle of a point’s “dimensionlessness” and the concrete model of a “pencil mark,” as well as the confusion caused by the phrase “intersection of lines” in the definition of a polygon, create a mathematically flawed foundation. Furthermore, defining the concept of parallelism in the textbook as “equal distance” leads to various errors; using the “non-intersection” axiom instead is crucial for correcting this error. Similarly, in the area of numbers and operations, the use of place value concepts such as “adding zeros at the end” to simplify procedural steps weakens mathematical understanding. Moreover, treating the concept of area as merely counting discrete unit squares rather than as a continuous quantity limits conceptual depth. At the same time, selecting examples of diagonals only from convex polygons causes students to overlook the properties of diagonals in concave shapes. Therefore, the consistent use of mathematical language in textbooks, the error-free use of symbols and models, the prevention of conceptual misunderstandings, and ensuring the consistency of mathematical structure are crucial for high-quality mathematics education (MoNE, 2024; NCTM, 2020).

An analysis of the findings regarding technology use reveals that technologies focused on QR codes and e-content, which are based on the “access to information” dimension, predominate (approximately 78%), while dynamic math software, which is a tool focused on “structuring information,” remains limited (approximately 8%). This finding aligns with the results of Sevimli and Kul (2015), who found that textbooks use technology not as a “teaching tool” but as a “storage space.” Additionally, artificial intelligence was identified as the technological tool that was never used, while the calculator was identified as the least-used technological tool. Given current technological developments, the low frequency of calculator use is a predictable outcome. However, the complete absence of artificial intelligence use is considered a noteworthy finding. This complete absence of artificial intelligence applications is considered a significant shortcoming in terms of the digital requirements of the modern era when compared to the teaching materials of high-

ly successful countries such as Singapore and South Korea (Mersin & Karabörk, 2021). The themes in which instructional technologies were used most frequently were identified as Theme 1 (Geometric Shapes) at 24.07% and Theme 5 (Statistical Research Process) at 25.00%. In contrast, the lowest usage was observed in Theme 2 (Numbers and Quantities (1): Natural Numbers and Operations) at 7.41% and Theme 6 (Algebraic Thinking Through Operations) at 7.41%. These findings reveal that the use of instructional technologies varies in intensity across the themes in the textbook content. However, the literature emphasizes that technology must be integrated in a balanced manner across all areas of learning to enable students to develop higher-order thinking skills such as discovery, correlation, modelling, analysis, and synthesis (Engström, 2004). It has been noted that the integration of content with technology could be a key factor in Turkey's success in international assessments. One of the best examples of this is the high mathematics achievement in exams such as TIMSS and PISA by countries like Singapore and South Korea, which have kept their education policies up to date in line with developments in information technology (Mersin & Karabörk, 2021; Severin & Capota, 2011). In this context, ensuring that instructional materials are equally supported by technology across all subject areas is crucial both for developing students' higher-order thinking skills and for improving performance on international assessments.

The findings from this study indicate that there is a need to improve both the content structure and the visual and pedagogical design elements of mathematics textbooks in the context of TIMSS cognitive domain levels and technology integration. First, the mismatch between the time allocated in the curriculum and the page density in the textbooks which is particularly evident in the "Geometric Shapes" theme (24.46%) paves the way for increased cognitive load and time management issues. Therefore, it is crucial to streamline the textual and visual content in the curriculum by removing unnecessary details and to establish a balanced content plan that enables the teaching process to be conducted more efficiently. When the textbooks were analyzed in terms of task types, it was determined that 59.44% of the questions were concentrated at the "Applying" level, whereas tasks at the "Reasoning" (23.81%) and "Knowing" (16.73%) levels remained limited. Furthermore, it was observed that metacognitive tasks such as "Learning Journals" and "Mind Maps" were also limited. Accordingly, it is necessary to increase the variety of task types, include non-routine problems, and give greater emphasis to activities that highlight students' thinking processes.

Furthermore, it was observed that some of the visuals examined in the study (e.g., the ray model) could lead to conceptual misunderstandings because they contradicted geometric definitions. Therefore, visuals must be designed not merely as aesthetic embellishments but as instructional tools that possess mathematical precision, trigger cognitive processes, and support conceptual understanding. Additionally, while the use of QR codes and e-content (approximately 78%) was found

to be widespread in textbooks, it was determined that contemporary technological tools such as artificial intelligence, dynamic math software (approximately 8%), and Web 2.0 tools were underrepresented. It is recommended that the learning process include more activities that utilize AI-supported personalized learning tools and dynamic software such as GeoGebra, which develop higher-order thinking skills like analysis, modelling, and discovery, rather than passive tools that merely provide students with access to information. In line with the demands of the modern era, it is recommended that technology be integrated in a balanced manner across all themes not merely as a presentation tool, but as an interactive component that supports the processes of analysis, modelling, and discovery. In future research, conducting longitudinal observational studies on textbook use and examining new curriculum textbooks for other grade levels (grades 6, 7, and 8) using similar criteria will contribute to the evaluation of the program's spiral structure.

CONFLICT OF INTEREST

There is no personal or financial conflict of interest between the authors of the article within the scope of the study.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

Research design: DZ(50%), MSTB(50%)

Data collection: DZ(50%), MSTB(50%)

Statistical analysis: DZ(50%), MSTB(50%)

Preparation of the Article: DZ(50%), MSTB(50%)

REFERENCES

- Amit, M., & Fried, M. (2002). Research, reform and times of change. In L. D. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 355-382). LEA Publishers.
- Arslan, S., & Özpinar, İ. (2009). Evaluation of 6th grade elementary mathematics textbooks in line with teacher opinions. *Dicle University Ziya Gökalp Education Faculty Journal*, (12), 97-113. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47955/606752>
- Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim psikolojisi [Educational psychology]*. Nobel Publishing.
- Başer, N. (2012). *Elementary teachers' ways of using mathematics textbooks and their views about students' ways of using mathematics textbooks and mathematics textbooks* (Publication No. 321085) [Master's thesis, Bursa Uludağ University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Bingölbali, E., & Özşiner, M. (2022). Examination of primary and secondary school mathematics textbook activities in terms of real-life connections. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 24(1), 45-65. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.885878>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques, 1970-1990* (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, & V. Warfield, Eds. & Trans.). Kluwer Academic.
- Clark, R. C., & Lyons, C. (2010). *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials*. John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

- Cuoco, A. (2000). Meta-problems in mathematics. *College Mathematics Journal*, 31(5), 373-378. <https://doi.org/10.1080/07468342.2000.11974176>
- Çakır, İ. (2009). *Evaluation of fifth grade elementary mathematics textbooks in line with teacher and student opinions* (Publication No. 228935) [Masters thesis, Çukurova University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya [Curriculum development in education: From theory to practice]*. Pegem Academic Publishing.
- Dursun, F., & Eşgi, N. (2008). Evaluation of 4th and 5th-grade social studies textbooks according to visual design principles. *Gazi University Journal of Industrial Arts Education*, 22, 21-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/32277/353146>
- Engström, L. (2004, July). Examples from teachers' strategies using a dynamic geometry program in upper secondary school. Paper presented at ICME-10, Copenhagen, Denmark.
- Fan, L., Zhu, Y., & Miao, Z. (2013). Textbook research in mathematics education: Development status and directions. *ZDM Mathematics Education*, 45, 633-646. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0539-x>
- Floden, R. E. (2002). The measurement of opportunity to learn. In A. C. Porter & A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievements* (pp. 231-266). National Academy Press.
- Ginsburg, A., & Leinwand, S. (2005, November 11-13). *Singapore math: Can it help close the U.S. mathematics learning gap?* Paper presented at CSMC's First International U.S. Conference on Mathematics Curriculum, Chicago, IL.
- Güder, Y., & Tutak, T. (2012). Views and thoughts of 5th grade elementary teachers about mathematics textbook. *Dicle University Ziya Gökalp Education Faculty Journal*, 19, 16-28. <https://izlik.org/IA68DD42YL>
- Güzel, M., Bozkurt, A., & Özmentar, M. (2021). Examination of mathematics teachers' evaluations and interventions in activity design and implementation processes. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 513-545. <https://doi.org/10.18009/jcer.880304>
- Ildırı, A. (2009). *Examination of problems in fifth grade elementary mathematics textbook and student workbook and determination of teacher opinions regarding these problems* (Publication No. 241522) [Master's thesis, Çukurova University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- İncikabi, L. (2011). *Analysis of grades 6 through 8 geometry education in Turkey after the reform movement of 2004* [Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University].
- İşık, C. (2008). Factors affecting mathematics teachers' use of mathematics textbooks and their expectations in elementary second level. *Kastamonu Education Journal*, 16(1), 163-176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49101/626569>
- Korkutan, E., & Oflaz, G. (2024). Analysis of topics in geometry and measurement learning areas in secondary school textbooks according to realistic mathematics education principles. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 37(1), 1-30. <https://doi.org/10.19171/uefad.1302294>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, (30), 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (S. Turan, Trans.). Nobel Publishing. (Original work published 2009)
- Mersin, N., & Karabörk, M. A. (2021). The comparison of math textbooks in Turkey and Singapore in terms of technology integration. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 552-573. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1285814>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Ministry of National Education [MoNE]. (2009). *Elementary mathematics curriculum*. Komisyon.
- Ministry of National Education [MoNE]. (2023). *Century of Turkish Education Model: Mathematics domain skills*. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/matematik-alan-becerileri>
- Ministry of National Education [MoNE]. (2024). *Century of Turkish Education Model: Common text*. MoNE Publications. https://hoshaberio.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/76/01/721342/dosyalar/2024_06/11231346_2024progr-mortakmetinonayli.pdf
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/>
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2020). *Catalyzing change in early childhood and elementary mathematics: Initiating critical conversations*.

- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246. <https://doi.org/10.3102/00346543075002211>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Document analysis as a research method. *Kocaeli University Journal of Education*, 4(1), 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Semerçi, Ç., & Semerçi, N. (2004). A general evaluation of elementary (1st-5th grade) mathematics textbooks. *National Education Journal*, 162, 1-5. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/semerci.htm
- Severin, E., & Capota, C. (2011). *The use of technology in education: Lessons from South Korea*. Inter-American Development Bank.
- Sevimli, E., & Kül, Ü. (2015). Evaluation of mathematics textbook contents in terms of technological suitability: Secondary school example. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 9(1), 308-331. <https://doi.org/10.17522/nefemed.11253>
- Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M. A., & Silver, E. A. (2000). *Implementing standards-based mathematics instruction: A casebook for professional development*. Teachers College Press.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.
- Thomson, S., & Fleming, N. (2004). *Summing it up: Mathematics achievement in Australian schools in TIMSS 2002*. Australian Council for Educational Research.
- Toptaş, V., Elkatmış, M., & Karaca, T. (2012). Examination of learning areas of the 4th-grade elementary mathematics curriculum and mental areas of questions in the mathematics student workbook according to TIMSS. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 13(1), 17-29. <https://dergipark.org.tr/pub/kefad/issue/59493/855089>
- Törnroos, J. (2005). Mathematics textbooks, opportunity to learn and student achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 31(4), 315-327. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.11.005>
- Tuna, A., & Biber, A. Ç. (2017). Comparative analysis of learning areas in secondary school mathematics books according to Bloom's taxonomy. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(1), 161-174. <https://doi.org/10.7822/omuefd.327396>
- Ubuz, B., Erbağ, A. K., Çetinkaya, B., & Özgeldi, M. (2010). Exploring the quality of the mathematical tasks in the new Turkish elementary school mathematics curriculum guidebook: The case of algebra. *ZDM Mathematics Education*, 42, 483-491. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0258-5>
- Yeğit, H. (2020). *Examination and comparison of mathematics textbooks taught in Turkey and Germany in terms of mathematical literacy* (Publication No. 640256) [Master's thesis, Bursa Uludağ University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (9th ed.). Seçkin Publishing.
- Zhu, Y., & Fan, L. (2004, July 4-11). *An analysis of the representation of problem types in Chinese and US mathematics textbooks*. Paper presented at ICME-10 Discussion Group 14, Copenhagen, Denmark.





Ebeveynlerin Demografik Özellikleri İle Dijital Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship Between Parents' Demographic Characteristics and Digital Awareness Levels

Fatma KÖSEOĞLU¹, Yaşar BARUT²

¹MEB Muzaffer Barışyurt İlkokulu
· ftm87.koseoglu@gmail.com · ORCID > 0000-0002-8371-0846

²Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü
· ybarut@omu.edu.tr · ORCID > 0000-0003-1602-2477

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 04 Aralık/December 2024

Kabul Tarihi/Accepted: 03 Mart/March 2026

Yıl/Year: 2026 | **Cilt-Volume:** 45 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 387-436

Atıf/Cite as: Köseoğlu, F., Barut, Y. "Ebeveynlerin Demografik Özellikleri İle Dijital Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi - Investigation of the Relationship Between Parents' Demographic Characteristics and Digital Awareness Levels" Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 45(1), June 2026: 387-436.

Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Fatma KÖSEOĞLU

Yazar Notu/Author Note: Bu çalışma Fatma KÖSEOĞLU'nun Doç. Dr. Yaşar BARUT danışmanlığında hazırlamış olduğu Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir. - This study was derived from the Master's thesis prepared by Fatma KÖSEOĞLU under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Yaşar BARUT.

Etik Kurul Beyanı/Ethics Committee Approv: "Araştırma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 25.11.2022 tarihli ve 2022/1029 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır. - Ethics committee permission was obtained from Ondokuz Mayıs University Social Sciences and Humanities Research and Publication Ethics Committee for the research with the decision number 2022/1029 dated 25.11.2022."

EBEVEYNLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ İLE DİJİTAL FARKINDALIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZ

Bu çalışmada ebeveynlerin demografik özellikleri ile dijital farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış olup bu amaç doğrultusunda çalışmanın türü ilişkisel tarama modelidir ve çalışma grubunu Samsun ili merkez ilçelerinde yer alan okul öncesi, ilkokul, ortaokul kademelerinde en az bir çocuğu bulunan, akıllı telefon kullanabilen ve veri toplama aracı olan ankete elektronik ortamda katılım sağlayabilen 378 ebeveyn oluşturmaktadır. Ebeveynlerin demografik özellikleri ile dijital farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla “Ebeveyn Demografik Bilgi Formu” ve “Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği (DEFO)” veri toplama araçları olarak belirlenmiştir. Tüm istatistiksel hesaplamalarda SPSS 22,0 V. istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma bulguları, $n(\%)$, ortalama, standart sapma değerleri olarak verilmiş olup, bulgular $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı kabul edilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin ölçek maddelerine verdiği cevapların iç tutarlılığını kontrol etmek amacı ile güvenirlik katsayıları (cronbachalpha) hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular alanyazın dikkate alınarak tartışılmış, ebeveynlere ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Dijital ebeveynlik, Dijital farkındalık, Demografik özellikler.



INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS' DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS AND DIGITAL AWARENESS LEVELS

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between the demographic characteristics of parents and their digital awareness levels; for this purpose, the type of the study is a relational screening model and the study group consists of 378 parents who have at least one child in preschool, primary school, secondary school levels in the central districts of Samsun, who can use a smart phone, and who can participate in the survey, which is a data collection tool, electronically. In order to examine the relationship between the demographic characteristics of parents and their digital awareness levels, “Parent Demographic Information Form” and “Digital Parenting Awareness Scale (DEFO)” were determined as data collection tools. SPSS 22.0 V. statistical package program was used in all statistical calculations. Research findings are given as $n(\%)$, mean, standard deviation values, and the findings were accepted as

significant at $p < 0.05$ level. In order to check the internal consistency of the responses given by the parents participating in the study to the scale items, reliability coefficients (cronbachalpha) were calculated. The findings were discussed considering the literature, and suggestions were made to parents and researchers.

Keywords: Digital parenting, Digital awareness, Demographic characteristics.



GİRİŞ

Dijital farkındalık, kişilerin teknolojiyi anlayarak kullanması ve değerlendirme yeterliliğine sahip olması olarak ifade edilebilir. Bu kavram, çocukların kullandıkları uygulamalara yabancı olunmaması, bu platformda bulunan olası riskleri belirlemek ve en faydalı içeriklere çocukların ulaşımını sağlamak açısından önem teşkil etmekte olup ebeveynlerin çocukların teknoloji dünyası ile iletişimine şekil veren önemli bir unsurdur. Bu farkındalığa sahip olan ebeveynler çocuklarını dijital dünyanın risklerinden korurken, teknolojiden en faydalı şekilde faydalanmalarına ve dijital vatandaşlık becerisi kazanmalarında yardımcı bir rol üstlenirler. Günümüzde dijital teknolojiler gerek yetişkinler gerekse çocuklar açısından yaşamın bir parçası olarak kabul görmekte, günlük hayatta olmazsa olmaz unsurlar arasında yerini almaktadır. Dünyada ve Türkiye’de yapılan birçok araştırma verileri; özellikle ekran teknolojilerinin 2010 yılından itibaren artış gösterdiğini belirtmektedir (Şimşek, vd., 2023). Ergenlerin ve çocukların ekran kullanımı hususunda yapılan çalışma sonuçları çeşitli faktörlere (çalışmanın yapıldığı zaman, ülke, çalışma grubunun yaşı) göre değişmektedir (Chandra, vd., 2016; Çelik, vd., 2021; Elitaş, 2020; Kaya, 2017; Webster, vd., 2019). Alan yazında ekran kullanım süresinin çocuğun yaşı ile orantılı olarak arttığı (Cadoret, vd., 2018; Çelik, vd., 2021; Hesketh, vd., 2015) ve büyük çoğunlukla Amerikan Pediatri Derneği (2016) tarafından belirlenmiş olan günlük ekran kullanım süresinin çok üzerinde bir kullanımın söz konusu olduğu ifade edilmektedir (Mueller, 2019; Sanders vd., 2016; Shah, vd., 2019). Ekran kullanım süresindeki bu artış, araştırmacılara yeni bir odak olarak yalnızca ekranda kullanılan süreye değil içeriğe odaklanılması hususunda da yönlendirici bir güç haline gelmiştir. Çocukların yaşlarının üzerinde, yetişkinlere hitap eden içeriklere maruz kalmalarının olumsuz etkileri olduğu ifade edilmektedir (Barr, vd., 2010). Televizyon aracılığıyla çocukların farklı gelişim alanlarına olumlu katkı sağlanabileceğine (Kucirkova, vd., 2014), (Yadav ve Chakraborty, 2017) yönelik veri sonuçları alan yazında mevcut olmakla beraber, dijital riskler ile ilgili bulgular da alan yazında yer almaktadır. Mertala, (2019) ve Zabatiero, vd., (2018) çalışmalarında çocuklara yönelik dijital riskleri beş kategoride değerlendirmektedirler. Bunlar:

1. Fiziksel açıdan olumsuz etkiler
2. Çocukların sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarına olumsuz etkileri
3. Siber zorbalığa ve zararlı içeriklere maruz kalma
4. Öğrenme etkinliklerinin ve oyunun yerini alması
5. Bağımlılık (Uzun süreli kullanım sonucu)

Ebeveynler çocuklarını dijital dünyanın olumsuz etkilerinden koruma hususunda çaba sarf ederken, güvenli kullanım ve teknoloji kullanımını destekleme hususunda endişeler taşımaktadırlar (Sukk ve Siibak, 2021). Alan yazında bu çaba ve arayış dijital ebeveynlik olarak yerini almaktadır (Modecki, vd., 2022).

Amerika Birleşik Devletlerinde 18 yaşından küçük en az bir çocuğu bulunan ayrıca yetişkin çocuğu ve ya çocukları bulunan ebeveynlerle yapılan bir araştırma bulgusuna göre, bu ebeveynlerin % 66'sı bugünün ebeveynliğinin 20 yıl öncesi ebeveynliğe göre daha zor olduğunu ve bu durumun sebebi olarak da dijital teknolojinin (%26), sosyal medyanın yükselişi (%21) ve teknolojiye kolay erişim ile çocukların erken yaşlarda dijital dünyanın riskleriyle karşılaşma durumlarını (%14) olarak ifade etmektedirler (Pew Research Center, 2020).

Son yıllarda dünya genelinde özellikle gelişmiş ülkelerde internet kullanımının arttığı görülmektedir. 2020 yılı itibariyle küresel anlamda internet kullanımı, internete erişim %342,2 artış göstermektedir (Vacle, vd., 2011). Doğru kullanıldığı sürece teknolojik ortamlar bireylere çeşitli olanaklar sunmaktadır (Yay, 2019). İnternet kullanımının faydalarını Hasebirink, vd. (2009) genel anlamda: Evrensel bilgiye ulaşma, eğitsel kaynaklarda çeşitlilik, sosyal açıdan gelişim, faydalı içerik üretebilme, topluma dahil olma, iş imkanları sunma, kariyer olarak ilerleme, sanat, müzik vb. platformlara katılım, yer ve zaman sınırı olmaması ile yaşantıların geniş kitleler ile paylaşılması vb. olarak ifade etmektedir.

Günümüz dünyasında teknoloji eğitim dünyasına da dahil olmuş ve eğitim ortamlarında eğitim araçlarında çeşitlilik için bir fırsat durumuna gelmiştir (Pekyürek, 2021). Eğitimde teknolojik araçlara akıllık tahtalar, yazıcı, video projektörleri örnek olarak gösterilebilir. Eğitimde teknolojik araçların kullanılması ve dijital ortamlar çocuklara iki avantaj sağlamaktadır. İlk olarak; gelişen ve değişen dünyada içinde bulundukları zamana adapte olabilmeleri, geleceğin teknolojisine hazırlanmaları; ikinci olaraksa gelişim alanları desteklenerek eğitim amacıyla faydalanabilmeleridir (Güler vd., 2017:186)

Problem

Teknoloji ve bilginin günlük hayata girmesi, ihtiyaç olarak önem kazanması ve kullanım becerilerini kazanmasının zorunluluk olarak insanlığın hayatında yer alması dijital dünyanın oluşumunu başlatmıştır (Manap, 2020:1). İletişim ve bilgi teknolojilerindeki köklü ve hızlı değişimler bireylerin interneti farklı alanlarda kullanımına dayanak olmuştur. Nitekim bireyler internetten alışveriş, eğlence, bilgi, iletişim vb. alanlarda faydalanmaya başlamış ve internet kullanım alanlarının artmasıyla bu alan araştırmacıların da ilgisini çekmiştir (Dönmez, vd., 2013: 884).

Bu araştırmada: “Ebeveynlerin demografik özellikleri ile...” problemine cevap aranmıştır. Bu genel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemler araştırılmıştır:

1. Cinsiyete göre ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Yaş grubu ile ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Eğitim durumu ile ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Çalışma durumu (çalışıyor-çalışmıyor) ile ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Sahip olunan çocuk sayısı ile ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Aile gelir durumu ile ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Günlük sosyal medya kullanım süresi ile ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Evde bulunan dijital araçların (tablet, akıllı telefon, bilgisayar) toplam sayısı ile ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Teknolojik araç (tablet, telefon, bilgisayar) kullanım yeterliliği ile ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Amaç ve Önem

Dijital dünyada ortaya çıkan gelişmeler hayatın birçok alanına etki ettiği gibi aileye ve özellikle çocukların gelişimine birinci dereceden etki etmektedir. Alan yazın incelendiğinde çocukların internetin riskleri ve sınırlılıklarıyla karşı karşıya kaldıklarını göstermektedir. (Akbaş ve Dursun, 2020: 2254).

Ailelerin ve çocukların dijital dünyada yaşadıkları problemleri en aza indirmek için dünya genelinde alanda çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Dijital dünyada büyümeye yönelik “Dijital Gelecek İçin Ebeveynlik” blog sayfasında, çeşitli ülkelerdeki aileler ve çocuklarla yapılan inceleme ve araştırma çalışmalarına yer verilerek ulaşılan sonuçlar paylaşılmaktadır(LSE).

Türkiye’de alanda dijital ebeveynlikle ilgili çalışmalar incelendiğinde ise 2018 yılından itibaren konunun ön plana çıktığı görülmektedir. Son yıllarda bu alanda çalışmaların artış göstermesinin sebebi olarak dijital dünyanın ailelerin ve çocukların hayatlarında artarak yoğun olarak yer alması gösterilmektedir (Kaya ve Mutlu Bayraktar, 2021:1070). Ancak yine de alanda çalışmalar son yıllarda artış gösterse de yeterli düzeyde olduğunu ifade etmemektedir. Selwyn (2004), dijital teknolojilerin çocukların duygusal beklentilerine ışık tuttuğu için ailelere yeni sorumluluk alanı oluşturduğu ve yeni ortaya çıkan bu sorumluluk alanına ilişkin çerçevenin belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Hung, vd., (2018), ebeveynlere dijital alanda rehberlik edilmesinin önemli olduğu, dijital ebeveynlik kalıplarının, neden ve sonuçlarının belirlenmesine yönelik alanda yeterince çalışma bulunmadığını belirtmektedir (akt. Manap, 2020: 8). Paylaşılan bulgular alanda yeni çalışmaların yapılması hususundaki görüşleri destekler niteliktedir. Dijital dünyanın gerekliliği olarak çok önemli bir beceri kabul gören dijital ebeveynliğin sosyodemografik özelliklerle ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar alanda yer almaktadır (Doğan, 2022). Bu bağlamda bu çalışmada, ebeveynlerin sahip oldukları demografik değişkenler ile dijital farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin farklı örneklem grubuyla çalışılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın genel amacı, ebeveynlerin demografik özellikleri ile dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek iken alt amaçlar ise; cinsiyete göre, yaş grubu, eğitim, çalışma, aile gelir durumu, sahip olunan çocuk sayısı, günlük sosyal medya kullanım süresi, evde bulunan dijital araçların (tablet, telefon, bilgisayar) toplam sayısı ve teknolojik araç kullanım yeterliliği ile ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir.

Sayıtlar

Bu çalışma dahilinde olan ebeveynlerin ölçekte yer alan sorulara verilen cevapların gerçek yaşantı ve düşünceleri olduğu değerlendirilmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma, Samsun ilinin merkez ilçelerinde okulöncesi, ilk ve ortaokul kademelerinde en az bir çocuğu bulunan, akıllı telefon kullanabilme yeterliliğine sahip ve araştırma ölçeği olan ankete elektronik ortamda katılım sağlayabilen ebeveynler

ile sınırlıdır. Lise ve üstü eğitim kademesinde çocuğu bulunan ebeveynlerin araştırma dahilinde yer almaması da bu araştırmanın bir diğer sınırlılığı olarak ifade edilebilir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma modeli nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Samsun ilinin merkez ilçelerinde okulöncesi, ilk ve ortaokul kademelerinde en az bir çocuğu bulunan, akıllı telefon kullanabilme yeterliliğine sahip ve araştırma ölçeği olan ankete elektronik ortamda katılım sağlayabilen 378 ebeveynidir. Araştırmaya 396 kişi katılmış ancak ebeveyn olmayan ve belirlenen ölçütlere uymayan anne babalar araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin belirlenen nitelikte kişi, durum, nesne veya olaylardan oluşmasıdır (Büyüköztürk, vd., 2012: 11). Bu çalışmada örnekleme belirlemedeki ölçüt, ebeveynlerin Samsun ilinin merkez ilçelerinde yaşıyor olması, okulöncesi, ilk ve ortaokul kademelerinde en az bir çocuğunun bulunması, akıllı telefon kullanabilme yeterliliğine sahip ve araştırma ölçeği olan ankete elektronik ortamda katılım sağlayabilmeleridir.

Veri Toplama Araçları

Verilen elde edilmesi için iki ölçek kullanılmıştır. Bunlar, “Demografik Bilgi Formu” ve “Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği (DEFÖ)” dir. Veri toplama araçları katılımcı ebeveynlere elektronik olarak ulaştırılmıştır. Ölçeğin elektronik ortamda uygulanmasının tercih edilmesindeki amaç; kısa sürede daha çok kişiye ulaşabilmek ve veri analizi sürecinde verilen elektronik ortama aktarılma gerekliliği kapsamında kırtasiye ve zaman tasarrufu sağlamaktır.

Demografik Bilgi Formu

Ebeveynlerin demografik özelliklerine ulaşabilmek amacıyla, ilgili alan yazın incelenmiş ve uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından “Demografik Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Formun içeriğinde ebeveynlerin yaş, eğitim, cinsiyet, çalışma ve gelir durumu, çocuk sayısı, evde bulunan dijital araçların sayısı, günlük sosyal medyada geçirilen süre, teknoloji kullanım yeterliliği ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği (DEFÖ)

Ebeveynlerin dijital farkındalık düzeylerini belirlemek maksadıyla Manap ve Durmuş (2020), tarafından geliştirilmiş olan likert tipi ölçekte 16 madde yer almakta ve 4 alt boyuttan her alt boyutta dört maddeden oluşmaktadır.

Olumsuz Model Olma (OMO): 1., 5., 9. ve 13. Madde

Dijital İhmal (Dİ): 2., 6., 10 ve 14. Madde

Verimli Kullanım (VK): 3., 7., 11. ve 15. Madde

Risklerden Koruma (RK): 4., 8., 12. ve 16. Madde

Ölçek alt boyutlarından elde edilen puanlar ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri ile bilgi sunmaktadır. Manap ve Durmuş (2020), tarafından yapılan bu ölçek çalışmasında güvenirlik analizi kapsamında iç tutarlılık kat sayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı ölçek alt boyutlarında; olumsuz model olma için 0,72; dijital ihmal için 0,79; verimli kullanım için 0,72 ve risklerden koruma için 0,63 olduğu ifade edilmiştir.

Ölçek alt boyutları birlikte değerlendirildiğinde ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin yüksek olması için alt boyutlardan risklerden koruma ve verimli kullanım alt boyut puanlarının yüksek, dijital ihmal ve olumsuz model olma alt boyut puanlarının düşük olması gerektiği ifade edilmektedir Manap ve Durmuş (2020)

Veri Analizi

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevapların iç tutarlılık kontrolü için güvenirlik katsayıları (Cronbach alpha) hesaplanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevaplara Ait İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçek	İç Tutarlılık Katsayısı	Değerlendirme
<i>Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği</i>		
<i>Olumsuz Model Olma</i>	0,70	Orta Düzeyde Güvenilir
<i>Dijital İhmal</i>	0,81	Yüksek Düzeyde Güvenilir
<i>Verimli Kullanım</i>	0,65	Orta Düzeyde Güvenilir
<i>Risklerden Koruma</i>	0,68	Orta Düzeyde Güvenilir

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde birincil olarak normallik varsayımı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmeye alınmıştır ($p>0,05$). Araştırmada, ölçek toplam puanlarının çalışma ve cinsiyet durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği t test, yaş, eğitim durumu, gelir durumu, evde bulunan teknolojik alet sayısı, günlük sosyal medya kullanım süresi, teknolojik araçları kullanım yeterliliklerine göre farklılık gösterip göstermediği ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Tukey çoklu karşılaştırma testi ile belirlenmiştir. Yapılan tüm istatistik hesaplamalarda SPSS 22,0 programından yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular n (%), ortalama, standart sapma değerleri olarak ifade edilmiş olup, bulgular $p<0,05$ düzeyinde anlamlı kabul edilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 25.11.2022

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2022/1029

BULGULAR

Ebeveynlerin demografik bilgileri aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ebeveynlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	n	%	Çalışma Durumu	n	%
Kadın	266	70,4	Evet	217	57,4
Erkek	112	29,6	Hayır	161	42,6
Toplam	378	100,0	Toplam	378	100,0

Yaş	n	%	Eğitim Durumu	n	%
21-30	69	18,3	İlkokul	30	7,9
31-40	190	50,3	Ortaokul	57	15,1
41-50	100	26,5	Lise-Ön lisans	146	38,6
51 ve üstü	19	5,0	Lisans ve Üstü	145	38,4
Toplam	378	100,0	Toplam	378	100,0

Evde Bulunan Teknolojik Alet Sayısı	n	%	Teknolojik Araç Kullanma Yeterliliğine	n	%
1	27	7,1	Hiç yok	6	1,6
2	71	18,8	Zayıf	18	4,8
3	105	27,8	Orta	160	42,3
4	85	22,5	İyi	139	36,8
5	90	23,8	Çok İyi	55	14,6
Toplam	378	100,0	Toplam	378	100,0

Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi	n	%	Akıllı Telefon Kullanım Yılı	n	%
1-2	166	43,9	Hatırlıyorum	2	,5
2-3	102	27,0	1-5	37	9,8
3-4	53	14,0	6-10	216	57,1
5 ve üstü	24	6,3	11-15	97	25,7
Kullanmıyorum	33	8,7	16-20	20	5,3
Toplam	378	100,0	21 ve üstü	6	1,6
			Toplam	378	100,0

Gelir Durumu	n	%	Çocuk Sayısı	n	%
Düşük	91	24,1	1	96	25,4
Orta	189	50,0	2	199	52,6
Yüksek	98	25,9	3	71	18,8
Toplam	378	100,0	4	12	3,2
			Toplam	378	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılım sağlayan bireylerin %70,4'ü kadın, %57,4'ü çalışan, %38,8'i lise-ön lisans mezunu, %50,3'ü 31-40 yaş aralığında, %27,8'inde evde bulunan teknolojik araç sayısı 3, %42,3'ünün teknolojiyi kullanma yeterliliği orta düzeyde, %52,6'sının çocuk sayısının 2, %43,9'u günlük 1-2 saatini sosyal medyada geçirdiği ve %50'sinin gelir durumunun orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyete göre katılımcıların dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri aşağıda Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri

Ölçekler	Cinsiyet	n	Ortalama	SS	P-değeri
<i>Olumsuz Model Olma</i>	Kadın	266	7,47	2,52	<0,001
	Erkek	112	9,04	2,93	
<i>Dijital İhmal</i>	Kadın	266	8,86	3,09	0,22
	Erkek	112	9,29	3,21	
<i>Verimli Kullanım</i>	Kadın	266	16,17	2,58	<0,001
	Erkek	112	15,12	2,80	
<i>Risklerden Koruma</i>	Kadın	266	15,18	3,68	<0,001
	Erkek	112	13,58	3,81	

Tablo 3 incelendiğinde ölçek alt boyutları içerisinde olumsuz model olma, verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyut toplam puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık belirlenirken ($p<0.05$), dijital ihmal alt boyut toplam puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>0.05$). Araştırmada erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre olumsuz model olma alt boyut puanı daha yüksek, verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyut puanı ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kadın katılımcıların ise erkek katılımcılara göre verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyut puanları daha yüksek çıkmıştır.

Çalışma durumuna göre katılımcıların dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri aşağıda Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Çalışma Durumuna Göre Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri

Ölçekler	Çalışma Durumu	n	Ortalama	SS	P-değeri
<i>Olumsuz Model Olma</i>	Evet	217	8,38	2,91	<0,001
	Hayır	161	7,33	2,38	
<i>Dijital İhmal</i>	Evet	217	9,27	3,18	0,05
	Hayır	161	8,61	3,03	
<i>Verimli Kullanım</i>	Evet	217	15,61	2,69	0,04
	Hayır	161	16,19	2,65	
<i>Risklerden Koruma</i>	Evet	217	14,25	3,88	0,001
	Hayır	161	15,32	3,56	

Tablo 4 incelendiğinde; katılımcıların çalışma durumuna göre dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği alt boyutları içerisinde olumsuz model olma ve risklerden koruma alt boyut toplam puanları, dijital ihmal ve verimli kullanım alt boyut toplam puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<0.05$).

Araştırmada çalışan ebeveynlerin çalışmayanlara oranla olumsuz model olma ile dijital ihmal alt boyut puanı daha yüksek, verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyut puanı ise daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Yaş gruplarına göre katılımcıların dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri aşağıda Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Yaş Gruplarına Göre Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri

Ölçekler	Yaş Grupları	n	Ortalama	SS	P-değeri
<i>Olumsuz Model Olma</i>	21-30	69	7,59	2,58	0,26
	31-40	190	7,85	2,75	
	41-50	100	8,37	2,87	
	51 ve üstü	19	7,63	2,39	
<i>Dijital İhmal</i>	21-30	69	8,58	3,09	0,28
	31-40	190	9,15	3,02	
	41-50	100	9,16	3,24	
	51 ve üstü	19	8,00	3,67	
<i>Verimli Kullanım</i>	21-30	69	16,09	2,52	0,76
	31-40	190	15,72	2,59	
	41-50	100	15,95	2,87	
	51 ve üstü	19	15,95	3,31	
<i>Risklerden Koruma</i>	21-30	69	16,42a	3,03	<0,001
	31-40	190	14,65ab	3,84	
	41-50	100	13,77b	3,75	
	51 ve üstü	19	13,95b	3,94	

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği alt boyutu risklerden koruma alt boyut toplam puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<0.05$). Araştırmada 21-30 yaş aralığındaki ebeveynlerin 41 ve üstü yaş aralığında bulunan ebeveynlere göre risklerden koruma alt boyut puanı daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Eğitim durumuna göre katılımcıların dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri aşağıdaki Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 6. Eğitim Durumuna Göre Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri

Ölçekler	Eğitim Durumu	n	Ortalama	SS	P-değeri
<i>Olumsuz Model Olma</i>	İlk okul	30	6,90b	3,11	0,002
	Orta okul	57	7,37b	2,34	
	Lise-ön lisans	146	7,75ab	2,75	
	Lisans ve üstü	145	8,55a	2,68	
<i>Dijital İhmal</i>	İlk okul	30	8,47b	3,93	0,004
	Orta okul	57	8,05b	2,55	
	Lise-Ön lisans	146	8,79ab	2,93	
	Lisans ve üstü	145	9,67a	3,24	
<i>Verimli Kullanım</i>	İlk okul	30	15,07b	3,99	0,02
	Orta okul	57	16,56a	2,48	
	Lise-Ön lisans	146	16,09ab	2,44	
	Lisans ve üstü	145	15,51ab	2,61	
<i>Risklerden Koruma</i>	İlk okul	30	14,53b	4,52	0,002
	Orta okul	57	16,07a	3,61	
	Lise-ön lisans	146	15,00ab	3,60	
	Lisans ve üstü	145	13,91b	3,70	

Tablo 6. incelendiğinde; katılımcıların eğitim durumuna göre dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği alt boyutları içerisinde olumsuz model olma, dijital ihmal, verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyut toplam puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($P<0,05$).

Çocuk sayısına göre katılımcıların dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri aşağıda Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 7. Sahip Olunan Çocuk Sayısına Göre Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri

Ölçekler	Çocuk Sayısı	n	Ortalama	SS	P-değeri
<i>Olumsuz Model Olma</i>	1	96	7,93	2,88	0,07
	2	199	8,18	2,76	
	3	71	7,18	2,21	
	4	12	8,33	3,52	
<i>Dijital İhmal</i>	1	96	9,17	3,11	0,33
	2	199	9,13	3,25	
	3	71	8,38	2,66	
	4	12	8,83	3,81	

<i>Verimli Kullanım</i>	1	96	15,67	2,68	0,06
	2	199	15,92	2,57	
	3	71	16,24	2,41	
	4	12	14,08	4,96	
<i>Risklerden Koruma</i>	1	96	15,20	3,96	0,01
	2	199	14,44	3,66	
	3	71	15,10	3,56	
	4	12	12,83	4,99	

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların çocuk sayısına göre dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği alt boyutları olan olumsuz model olma, dijital ihmal, verimli kullanım toplam puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>0.05$). Risklerden koruma alt boyutunda ise fark belirlenmiştir ($p<0.05$). 4 çocuğu olan ebeveynlerin risklerden koruma alt boyut puanları 1-3 çocuğu olan ebeveynlere göre daha düşük çıkmıştır.

Günlük sosyal medya kullanım süresine göre katılımcıların dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri aşağıda Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresine Göre Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri*

Ölçekler	Sosyal Medya Kullanım Süresi	n	Ortalama	SS	P-değeri
<i>Olumsuz Model Olma</i>	1-2	166	7,36bc	2,56	<0,001
	2-3	102	8,47ab	2,59	
	3-4	53	8,79ab	2,47	
	5 ve üstü	24	10,29a	3,34	
	Kullanmıyorum	33	6,06b	2,01	
<i>Dijital İhmal</i>	1-2	166	8,58bc	2,74	<0,001
	2-3	102	9,40ab	3,28	
	3-4	53	9,17ab	3,02	
	5 ve üstü	24	11,92a	3,81	
	Kullanmıyorum	33	7,33b	2,62	
<i>Verimli Kullanım</i>	1-2	166	15,98	2,57	0,37
	2-3	102	15,44	2,62	
	3-4	53	16,09	2,32	
	5 ve üstü	24	15,63	3,51	
	Kullanmıyorum	33	16,30	3,25	

	1-2	166	14,84	3,71	
	2-3	102	14,18	3,97	
<i>Risklerden Koruma</i>	3-4	53	14,75	3,67	0,48
	5 ve üstü	24	14,96	3,25	
	Kullanmıyorum	33	15,42	4,07	

Tablo 8. incelendiğinde; katılımcıların günlük sosyal medya kullanım süresine göre dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği alt boyutu olumsuz model olma ve dijital ihmal alt boyut toplam puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<0.05$).

Evde bulunan dijital araç sayısına göre katılımcıların dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri aşağıda Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 9. Evde Bulunan Dijital Araç Sayısına Göre Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri

Ölçekler	Evde Bulunan Dijital Araç Sayısı	n	Ortalama	SS	P-değeri
<i>Olumsuz Model Olma</i>	1	27	7,78	2,97	0,05
	2	71	7,65	2,95	
	3	105	7,53	2,64	
	4	85	7,94	2,53	
	5 ve üstü	90	8,66	2,73	
<i>Dijital İhmal</i>	1	27	7,52b	3,17	<0,001
	2	71	8,51ab	3,13	
	3	105	8,80ab	2,86	
	4	85	8,84ab	2,82	
	5 ve üstü	90	10,18a	3,38	
<i>Verimli Kullanım</i>	1	27	15,37	3,42	0,58
	2	71	16,11	2,44	
	3	105	15,82	2,91	
	4	85	15,61	2,86	
	5 ve üstü	90	16,08	2,15	
<i>Risklerden Koruma</i>	1	27	15,37	3,81	0,45
	2	71	14,82	3,91	
	3	105	15,01	3,93	
	4	85	14,12	3,72	
	5 ve üstü	90	14,62	3,55	

Tablo 9 incelendiğinde; katılımcıların dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği alt boyutu risklerden koruma alt boyut puanları ve olumsuz model olma alt boyut toplam puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($P<0,05$). Araştırmada 5 ve üstü teknolojik cihaza sahip ebeveynlerin 1 adet teknolojik cihaza sahip ebeveynlere göre dijital ihmal ve olumsuz model olma puanları daha yüksek çıkmıştır.

Teknolojik araç kullanma yeterliliğine göre katılımcıların dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri aşağıda Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 10. *Teknolojik Araç Kullanma Yeterliliğine Göre Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri*

Ölçekler	Teknolojik araç kullanma yeterliğiniz	n	Ortalama	SS	P-değeri
<i>Olumsuz Model Olma</i>	Hiç yok	6	5,50	2,35	0,01
	Zayıf	18	8,94	4,04	
	Orta	160	7,79	2,65	
	İyi	139	8,02	2,55	
	Çok İyi	55	8,04	2,92	
<i>Dijital İhmal</i>	Hiç yok	6	6,00	2,37	0,07
	Zayıf	18	9,78	3,08	
	Orta	160	8,84	3,03	
	İyi	139	8,96	2,86	
	Çok İyi	55	9,56	3,94	
<i>Verimli Kullanım</i>	Hiç yok	6	13,50	5,01	0,60
	Zayıf	18	15,17	3,31	
	Orta	160	15,73	2,93	
	İyi	139	16,12	2,27	
	Çok İyi	55	16,07	2,26	
<i>Risklerden Koruma</i>	Hiç yok	6	14,50ab	5,99	0,03
	Zayıf	18	12,61b	4,55	
	Orta	160	14,48ab	3,90	
	İyi	139	14,84ab	3,41	
	Çok İyi	55	15,75	3,57	

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların teknolojik araç kullanma yeterliliğine göre dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği alt boyutu risklerden koruma alt boyut toplam puanları ve olumsuz model olma alt boyut puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<0,05$). Araştırmada çok iyi düzeyde tekno-

lojik araç kullanan ebeveynlerin zayıf teknolojik araç kullanan ebeveynlere göre risklerden koruma ve olumsuz model olma alt boyut puanının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Gelir durumuna göre katılımcıların dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri aşağıda Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 11. Gelir Durumuna Göre Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri

Ölçekler	Gelir Durumu	n	Ortalama	SS	P-değeri
<i>Olumsuz Model Olma</i>	Düşük	91	7,69	2,84	0,16
	Orta	189	7,81	2,71	
	Yüksek	98	8,38	2,70	
<i>Dijital İhmal</i>	Düşük	91	8,52	3,22	0,24
	Orta	189	9,19	3,10	
	Yüksek	98	9,05	3,09	
<i>Verimli Kullanım</i>	Düşük	91	16,33	2,88	0,13
	Orta	189	15,64	2,75	
	Yüksek	98	15,84	2,33	
<i>Risklerden Koruma</i>	Düşük	91	14,87	3,62	0,80
	Orta	189	14,58	3,90	
	Yüksek	98	14,81	3,71	

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların gelir durumuna göre dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği alt boyut toplam puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık belirlenememiştir ($p>0,05$).

TARTIŞMA

Bu araştırmada ebeveynlerin demografik özellikleri ile dijital ebeveynlik farkındalık alt boyutları arasındaki ilişki araştırma konusu olup, demografik özelliklere göre ebeveynlerin dijital farkındalık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmada kullanılan iki ölçek Google form aracılığıyla internet üzerinden katılımcılar ile paylaşılmıştır. Samsun ili merkez ilçelerinde uygulanan çalışmaya okul öncesi, ilkököl, ortaokul kademelerinin herhangi birinde en az bir çocuğu bulunan, akıllı telefon kullanabilen ve ankete elektronik ortamda katılım sağlayabilen ebeveynler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllü katılım sağlayan bireylerin %70,4'ü kadın, %38,8' lise ve ön lisans mezunu, %50,4'ü çalışan % 50,3'ü 31-40 yaş aralığında, % 27,8'inde eve bulunan teknolojik araç sayısı 3, % 42,3'ünün teknolojiyi kullanma yeterliliği orta düzeyde, % 52,6'sının çocuk sayısının 2, % 43,9'u günlük 1-2 saatini sosyal medyada geçir-

diğini ve %50'si gelir durumunun orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu bölümde araştırma verileri alan yazın incelenerek tartışılmıştır.

Cinsiyete Göre (Ebeveynlik Rollerine Göre) Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri

Bu çalışma verilerine göre ebeveynlerin cinsiyete göre dijital farkındalık ölçek alt boyutlarından dijital ihmal alt boyut puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmezken verimli kullanım ve risklerden koruma ile olumsuz model olma alt boyut toplam puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($p < 0.05$). Araştırmada kadın katılımcıların verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyut puanlarının erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenirken, erkek katılımcıların olumsuz model olma alt boyut puanlarının kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç annelerin çocuklarının teknolojiyi daha verimli kullanımını onayladıkları, annelerin çocuklarıyla daha fazla geçirdikleri ve dijital araçların kullanımında zaman kısıtlamaları ve kurallar ile bir arabulucu rolü üstlendiği babaların ise çocuklara teknoloji kullanımı hususunda olumsuz model olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Gerçekleştirilen birçok araştırmada dijital farkındalık ve beceri konusunda cinsiyet değişkenine göre farklılıklar olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde Baker, vd., (2017); Manap ve Durmuş, (2021); Yaman, (2018); Özyürek, (2018); Kuzu-Jafari, (2021); Güzen, (2021); tarafından yapılan çalışmaların bu araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür.

Çalışma Durumu (Çalışıyor-Çalışmıyor) İle Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırma verilerine göre katılımcıların dijital ihmal ve verimli kullanım, olumsuz model olma, risklerden koruma alt boyut puanlarının çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0.05$). Çalışan ebeveynlerin çalışmayan ebeveynlere oranla dijital ihmal ve olumsuz model olma alt boyut puanlarının daha yüksek; risklerden koruma ve verimli kullanım alt boyut puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Çalışma durumu ebeveynlerin bu farkındalığını direkt etkileyen önemli bir unsurdur. Tüm ebeveynlerin çocukların dijital dünyada sağlıklı ve güvenli bir şekilde yer alabilmesi için mutlaka bir çaba içerisinde olması gerekmektedir. Ebeveynlerin çocuklarla daha fazla zaman geçirmeleri, oyun oynamaları, ortak aktiviteler yapmaları, çocukların teknolojiyi kullanım sürelerini azaltmaktadır (Yengil vd. 2019). Nitekim çalışan ebeveynlerin çocuklarıyla evde geçirdikleri zaman az olmaktadır (Arslan, 2022). Bu bağlamda bu çalışma bulguları çalışan ebeveynlerin çocuklarıyla fazla zaman geçiremediklerinden ötürü çocukların teknolojiyi kullanım sürelerinin artmasına zemin oluşturmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca çalışan

ebeveynlerin eve geldikleri zaman diliminde evdeki sorumluluklarını yerine getirme ve dinlenebilmeleri için gerekli olan zamanı oluşturmak adına çocukların teknolojiyi fazla kullanmasına tolerans gösterdikleri şeklinde de ifade edilebilmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu çalışma bulgusuna benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır Arslan, (2022); Ahmadi (2024).

Yaş Grubu ile Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmada katılımcıların dijital ebeveynlik ölçeği alt boyutlarından risklerden koruma alt boyut toplam puanlarında istatistiki olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($p<0.05$). Yapılan araştırma sonucunda 21-30 yaş aralığında bulunan ebeveynlerin 41 ve üstü yaş aralığında bulunan ebeveynlere kıyasla ölçeğin risklerden koruma alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, genç yaş ebeveynlerin teknolojiye daha yakın bulunduğu, teknolojinin faydaları ve riskleri bağlamında daha fazla farkındalık durumunda oldukları şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın tarandığında Baker, vd., (2017); Valcke, vd. (2010); Yaman, (2018); Coşkunalp, (2022), tarafından tarafımızca yapılan çalışma sonuçlarını destekler nitelikte sonuçlar paylaşıldığı görülmektedir. Ebeveynlerin yaş gruplarına göre bu farkındalık düzeyinde değişkenlik olmasında; eğitim durumları, kişisel ilgi alanları, sürekli gelişim içinde olan teknolojinin her nesle farklı bir deneyim ve tecrübe kazandırmasıyla ilgili olabilmektedir.

Eğitim Durumu ile Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Katılımcı ebeveynlerin eğitim durumlarına göre dijital farkındalık ölçeğinin alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<0.05$). Ortaokul eğitim durumuna sahip olan ebeveynlerin ilkökul, lisans ve üstü eğitim durumuna sahip ebeveynlere oranla ölçek alt boyutlarından verimli kullanım ve risklerden koruma alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu görülürken; lisan ve üstü eğitim durumuna sahip ebeveynlerin ilkökul ve ortaokul eğitim durumuna sahip ebeveynlere oranla olumsuz model olma ve dijital ihmal alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, eğitim düzeyinin artmasıyla ebeveynlerin çocuklara dijital anlamda daha çok olumsuz model olma ve çocuklarla geçirilen vaktin azlığı, çocukların davranışlarından haberdar olamama durumu olarak yorumlanabilmektedir. Alan yazında çalışma sonucunu destekler nitelikte bulgular yer almaktadır (Çevik ve Çelikkaleli, (2010); Ahmadi, (2014); Akar, (2023); Baker, Sanders ve Morawska, (2017); Coşkunalp, (2022); Aslan, (2019).

Sahip Olunan Çocuk Sayısı ile Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırma sonucuna göre ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri ile çocuk sayısına göre ölçeğin alt boyutlarından dijital ihmal, olumsuz model olma, verimli

kullanım toplam puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görüldürken ($P>0,05$), riskler koruma alt boyunda fark olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). 1-3 çocuğu olan ebeveynlerin risklerden koruma alt boyut puanları 4 çocuğu olan ebeveynlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç evde çocuk sayısının artmasıyla, küçük olan çocukların büyük çocukları gözlemleyerek teknolojiye eğilim gösterdiği, küçük çocukların büyük çocukların gözetiminde bırakıldığı ve fazla medya kullanımına toleranslı davranıldığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Alan yazına bakıldığında araştırma sonuçlarıyla örtüşen sonuçlar olduğu görülmektedir (Coskunalp, (2022); Yaman, (2018); Sank, vd., (2013); Gülmüş, (2020); Gunuc ve Doğan, (2013). Yine alan yazında bu çalışma bulgusundan farklı olarak da sonuçlara ulaşılmıştır Çakır, vd., (2021); Günaydın, (2021); Oğuz ve Kutluca (2020).

Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi ile Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu araştırmada ebeveynlerin günlük sosyal medya kullanım zamanına göre dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin dijital ihmal ve olumsuz model olma alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Ebeveynlerin sosyal medya kullanım sürelerinin artmasıyla belirtilen alt boyutlarda da puanların arttığı belirlenmiştir. Bu durum uzun süre ekranda veya sosyal medyada zaman geçiren ebeveynler bu durumu çocuklarının bulunduğu ortamlarda gerçekleştirmekte ve ebeveynlerin çocuklarıyla zaman geçirmek yerine dijital araç gereçlerle ilgilenmektedirler şeklinde yorumlanabilmektedir. Bu bulgular neticesinde çocukların ebeveynlerini rol model aldıkları, ebeveynlerinin davranışlarını gözlemleyerek taklit ettikleri de söylenebilmektedir. Bu yorumu destekler bir kuram olarak Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı örnek verilebilir. Bandura sosyal öğrenme kuramında çocukların birçok davranışı ebeveynlerini gözlemleyerek öğrendiğini belirtmektedir (Bayrakçı, 2007). Yine alan yazın incelendiğinde bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır (Yazıcı ve Özcan 2021; Durmuş ve Kaya, 2008; Chemmed, vd., 2022; Hu, vd., 2018; Konok, vd., 2020; Toran, vd., 2016; Türkel, 2021; Yaylacı, 2019; Duman, 2019).

Evde Bulunan Dijital Araçların (tablet, akıllı telefon, bilgisayar) Toplam Sayısı ile Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmada evde bulunan dijital araçların sayısı ile ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarından olumsuz model olma ve risklerden koruma alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir fark belirlenmiş olup ($p<0,05$), evlerinde 5 ve üstü teknolojik cihaza sahip ebeveynlerin evlerinde 1 adet teknolojik cihaz bulunan ebeveynlere oranla olumsuz model olma ve risklerden koruma alt boyut puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu neticesinde evde bulunan dijital araçların artma sebebi olarak çocuklara alınan kişisel tablet ve telefonlar gösterilebilir. Evde bulunan dijital araçların sayısının artması çocukların bir dijital cihazdan diğerine geçtikleri şeklinde yorumlanabilir.

Teknolojik Araç (tablet, telefon, bilgisayar) Kullanım Yeterliliği ile Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Dijital dünyanın içinde doğan çocukların teknolojinin faydalarından yararlanıp zararlarından uzak durmaları konusu günümüz koşullarında önem arz etmektedir. Bu hususta ailenin bilgi ve bilinçli olma durumunda önemli bir rol üstlenmektedir (Oğuz ve Kutluca, 2020). Ebeveynlerin içinde bulundukları çağda kendileri geliştirmek durumundadırlar (Akbaş ve Dursun, 2020). Çocuklarıyla ilgili olan, bu alanda yetkin olan ebeveynlerin çocuklarına daha iyi rehber olabilir ve çocuklarına rehberlik sağlayabilirler (akt. Rahayu ve Haningsih, 2021).

Aile Gelir Durumu ile Ebeveynlerin Dijital Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu araştırmada gelir durumuna göre dijital ebeveynlik farkındalık düzeyi incelendiğinde ölçeğin alt boyutunda toplam puanlara bakıldığında istatistiki olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p>0,05$). Alan yazında Aydoğdu ve Dilekmen (2016), bu çalışmayı destekler nitelikte sonuçlar paylaşırken; Johnson, vd. ailenin gelir durumu ile dijital farkındalık düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaştıklarını belirtmektedir. Yine Yaman (2018); Livingstone vd. (2018), Türkel (2021), McCaffrey vd. (2017), Günaydın (2021) tarafından yapılan çalışmalarda, yapılan bu çalışmadan farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Çalışma bulguları neticesinde ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmaya katılan ebeveynlerin demografik özelliklerine bakıldığında, araştırmaya gönüllü olarak dahil edilen ebeveynlerin %70,4'ü kadın, %38,8' lise-ön lisans mezunu, %54,4'ü çalışan, %27,8'in evde en fazla 3 teknolojik cihaz bulunduğu, %50,6'sının en çok iki çocuğu olduğu, %50,3'ünün 31-40 yaş aralığında olduğu, %42,3'ünün orta düzeyde teknoloji kullanabildiği, %43,9'unun günde 2 saat sosyal medya kullandığı ve %50'nin gelir düzeyinin orta düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cinsiyete göre ebeveynlerin dijital farkındalık düzeylerine ölçeğin verimli kullanım ve risklerden koruma il olumsuz model olma alt boyut toplam puanlarında istatistiki olarak farklılık tespit edilirken ($p<0,05$), dijital ihmal alt boyunda bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Özetle erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla çocukların teknoloji kullanımında olumsuz model oldukları, kadın katılımcıların ise çocuklarını teknolojiyi verimli kullanım hususunda rehberlik ederek, risklerden korudukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada çalışan ebeveynlerin çalışmayan ebeveynlere kıyasla olumsuz model olma ve dijital ihmal ölçek alt boyut puanları yüksek iken, verimli kullanım ve risklerden koruma ölçek alt boyut puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucunda çalışan ebeveynleri çalışmayan ebeveynlere göre dijital farkındalık düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmada 41 yaş ve üstü ebeveynlerin 31-30 yaş aralığındaki ebeveynlere göre risklerden koruma alt boyut puanlarının daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Araştırma sonucuna göre lisans ve üstü öğrenim durumuna sahip olan ebeveynlerin ilköğretim ve ortaöğretim öğrenim durumuna sahip olan ebeveynlere göre ölçek alt boyut puanlarında olumsuz örnek olma ve dijital ihmal alt boyut puanlarının yüksek olduğu tespit edilirken, ortaöğretim düzeyinde öğrenim durumuna sahip olan ebeveynlerin ilköğretim, lisans ve üstü öğrenim durumuna sahip ebeveynlere oranla verimli kullanım ölçek alt boyut puanları yüksek çıkmıştır.

Araştırmada 1-3 çocuğu olan ebeveynlerin 4 çocuğu olan ebeveynlere göre risklerden koruma ölçek alt boyut puanı yüksek çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin sosyal medya kullanım süreleri arttıkça dijital ihmal ve olumsuz model olma alt boyut puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada 5 ve üstü teknolojik cihaza sahip ebeveynlerin 1 adet teknolojik cihaza sahip ebeveynlere oranla olumsuz model olma ve dijital ihmal alt boyut puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Teknolojik araç kullanımının duruma bakıldığında çok iyi düzeyde teknolojik araç kullanan ebeveynlerin zayıf düzeyde teknolojik araç kullanan ebeveynlere oranla olumsuz model olma ve risklerden koruma alt boyut puanları yüksek çıkmıştır.

Ebeveynlerin gelir durumu ile dijital ebeveynlik farkındalık ölçek alt boyut puanlarında istatistiki olarak bir anlam tespit edilmemiştir.

Öneriler

Ebeveynlere Öneriler

Evdeki teknolojik cihazların sayısı arttıkça kullanım alaralarının da artması dolayısıyla erken yaşlarda çocuklara dijital araç gereçler alınmayarak evdeki dijital araç çeşitliliği önlenmelidir.

Ebeveynlerin çocukların boş zamanlarını açık alan ve doğada geçirmelerine rehberlik ederek evde teknolojik cihazlarla daha az zaman geçirmelerini sağlayabilir.

Ebeveynler çocukların bulunduğu alanlarda teknoloji kullanımını sınırlandırarak çocuklarına olumlu rol model olabilir.

Çocuk gelişiminde kritik dönem olan 0-3 yaş aralığı çocukların ekrana maruz bırakılmaması ile bu dönemde ekranın olumsuz etkileri önlenabilir.

Araştırmacılara Öneriler

Araştırma sonucunda tespit edilen, ebeveynlerin dijital farkındalık düzeyinin ebeveynlik rolüne, eğitim durumuna ve çalışma durumuna göre farklılaşmasının sebebine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Anne ve baba arasında var olan dijital farkındalık düzeyindeki farkın sebepleri araştırılabilir.

Çalışan ebeveyn ile çalışmayan ebeveynler arasındaki dijital farkındalık düzeylerindeki farklılıkların sebepleri araştırılabilir.

Lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin dijital farkındalık düzeylerinin düşük olmasının sebepleri araştırılarak, dijital farkındalığın artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

TEŞEKKÜR VE AÇIKLAMALAR

Veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü başta olmak üzere, Tekkeköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Tekkeköy İlkokulu Müdürlüğü, Tekkeköy İlkokulu öğretmenleri, Tekkeköy ilçesinde bulunan okul müdürlükleri, araştırmaya katılan tüm veli ve ebeveynlere teşekkür ederiz.

ÇIKAR ÇATIŞMASI

Makalenin yazarları arasında, çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

YAZAR KATKISI

Çalışma Dizaynı: FK (%50), YB (%50)

Veri Toplama: FK (%50), YB (%50)

İstatistiksel Analiz: FK (%50), YB (%50)

Makalenin Hazırlanması: FK (%50), YB (%50)

KAYNAKLAR

- Ahmadi K. (2014). Internet addiction among Iranian adolescents: A Nationwide Study. *Acta Medica Iranica*, 467-472
- Akbaş, Ö. Z., & Dursun, C. (2020). Teknolojinin Aileye Etkisi: Değişen Ailenin Dijital Ebeveyn ve Çocukları. "Küresel Dönüşümler ve Farklılaşmalar Kongresi 2-Dijitalleşme ve Dijital Toplumun Geleceği" Kongresi. Antalya.
- Arslan A, (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sivas ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 63-80.
- Arslan, S. (2022). Dijital Ebeveynlik Farkındalığı ve Çocuklarda Problemleri Medya Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Examination of the relationship between digital parenting awareness and problematic media use of children.Yüksek Lisans Tezi.İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı , Psikoloji Bilim Dalı.
- Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 569-585.
- Baker, S., Sanders, M. R., & Morawska, A. (2017). Who uses online parenting support? A cross-sectional survey exploring Australian parents' Internet use for parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 916-927.
- Barr, R., Lauricella, A., Zack, E. & Calvert, S. L. (2010). Infant and early childhood exposure to adult-directed and child-directed television programming: Relations with cognitive skills at age four. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(1) 21-48.
- Bayrakçı, M. (2007). "Sosyal Öğrenme Kuramı Ve Eğitimde Uygulanması".Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14:198-210.
- Büyükköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A.
- Cadoret, G., Bigras, N., Lemay, L., Lehrer, J., & Lemire, J. (2018). Relationship between screentime and motor proficiency in children: A longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 188(2),231-239.
- Chandra, M., Jalaludin, B., Woolfenden, S., Descallar, J., Nicholls, L., Dissanayake, C., Williams, K., Murphy, E., Walter, A., Eastwood, J., & Eapen, V. (2016). Screen time of infants in Sydney, Australia: A birth cohort study. *BMJ Open*, 6(10), e012342.
- Chemnad K, Alshakhsi S, Al-Harashsheh S, Abdelmoneium AO, Al-Khalaf MS, Baghdady A& Ali R, 2022. Is it contagious? Does parents' internet addiction impact their adolescents' Internet addiction? *Social Science Computer Review*.
- Coşkunalp, S. (2022). Dijital Ebeveynlik Öz Yeterliliği İle Çocuklarda Problemleri Medya Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Examination of the relationship between digital parents self-efficiency and children's problem media USE.Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi ,Sağlık Bilimleri Enstitüsü ,Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı.
- Çakır M, Kocagöz E, & Karakuş FN, 2021. Çocuklarda dijital bağımlılık: ebeveynlerle nicel bir araştırma. *Online International Conference on Empirical Economics and Social Sciences* (s. 71- 93)
- Çelik, E., Özer, Y., & Özcan, S. (2021). Screen time of preschool children in relation to their parents screen usage habits and family functions. *Cukurova Medical Journal*, 46(1), 343-351.
- Çevik, G. B., & Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağıllılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 19(3), 225-240.
- Davis, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). Future work skills 2020. Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute.
- Doğan, M. A. (2022). Dijital Ebeveynliğin Demografik Özellikler, Beş Faktör Kişilik Kuramı ve Bilişsel Esneklik Açısından İncelenmesi / Investigation of digital parenting in terms of demographic characteristics, big five personality theory and cognitive flexibility. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ,Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı , Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Dönmez, O., Yaman, F., Odabaşı, H. F., & Kabakçı, I. Y. (2013). Dijital Ebeveynlik ve Değişen Roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* , 883-896.
- Duman, Ö. D. (2019). Sosyal medya bağımlılığı: Erzurum ili üzerine bir inceleme .Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Elitaş, S. K. (2020). Sosyal Medyanın Toplumsal Dönüştürücülüğü: Sosyal Medya Kullanan Ergenlerin Aile İçi İletişim Süreçlerine Katılım Düzeyleri Üzerine Nicel Bir Araştırma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2616-2632.
- Fraenkel, J. R. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gunuc, S., & Dogan, A. (2013). The relationships between Turkish adolescents' Internet addiction, their perceived social support and family activities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2197-2207.

- Güler, H., Şahinkaya, Y., & Şahinkaya, H. (2017). İnternet ve mobil teknolojilerin yaygınlaşması: Fırsatlar ve sınırlılıklar. *Kilis Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 186-207
- Gülmüş, İ. (2020). İlkokul öğrenci ebeveynlerinin medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Günaydın, E. (2021). 12-17 Yaş Çocuğu Olan Annelerin Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Düzeyi ve Dijital Ebeveynlik Tutumu ile Çocuklarında İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Ana Bilim Dalı.
- Hasebirink, U., Livingstone, S., Haddon, L., & Ólafsson, K. (2009). Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online. *London School of Economics and Political Science*, 7.
- Hesketh, K. D., Crawford, D. A., Abbott, G., Campbell, K. J., & Salmon, J. (2015). Prevalence and stability of active play, restricted movement and television viewing in infants. *Early Child Development and Care*, 185(6), 883-894.
- Hu BY, Johnson GK, & Wu H. (2018). Screen time relationship of Chinese parents and their children. *Child Youth Serv Rev*, 94: 659-69.
- Johnson B.D., Berdahl, L.D., Horne, M., Richter, E.A. & Walters M. (2014). "A Parenting Competency Model", *Parenting: Science and Practice*. 14(2):92-120.
- Kaya, İ. (2017). Anne babaların çocuklarının bilgi/iletişim teknolojileri (BİT) kullanımına yönelik tutumları ile çocukların bu teknolojileri kullanım alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Journal of Turkish Studies*, 12(23), 173-186.
- Kaya, İ., Mutlu Bayraktar, D., & Yılmaz, Ö. (2018). Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (46), 149-173.
- Konok V, Bunford N, & Miklósi Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *J Child Media*, 14(1): 91-109.
- Kucirkova, N., Messer, D., Sheehy, K. & Panadero, C. F. (2014). Children's engagement with educational iPad apps: Insights from a Spanish classroom. *Computers & Education*, 71, 175-184.
- Kuzu-Jafari, K. (2021). Erken çocukluk dönemindeki çocukların zeka düzeyleri ve sosyal becerileri ile ailelerin ebeveynlik ve dijital ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı.
- Livingstone, S., Blum-Ross, A., Pavlick, J. & Ólafsson, K. (2018). In the digital home, how do parents support their children and who supports them? (Survey report 1). *Parenting for a Digital Future*.
- LSE. "The London School of Economics and Political Science (LSE)" Erişim adresi: <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/>. Erişim tarihi: 27 Nisan 2023
- Manap, A. (2020). Anne Babalarda Dijital Ebeveynlik Farkındalığının İncelenmesi. Doktora tezi. Malatya: T.C. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Manap, A., & Durmuş, E. (2020). Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 978-993.
- Manap, A., & Durmuş, E. (2021). Dijital Ebeveynlik Farkındalığının Çeşitli Değişkenler, Aile içi Roller ve Çocukta İnternet Bağımlılığı Açısından İncelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim*, 12(1), 141-156.
- Mertala, P. (2019). Digital technologies in early childhood education—a frame analysis of preservice teachers' perceptions. *Early Child Development and Care*, 189(8), 1228- 1241.
- McCaffrey, S., Reitman, D., & Black, R. (2017). Mindfulness in parenting questionnaire (MIPQ): development and validation of a measure of mindful parenting. *Mindfulness*, 8(1), 232-246.
- Modecki, K. L., Goldberg, R. E., Wisniewski, P., & Orben, A. (2022). What Is Digital Parenting? A Systematic Review of Past Measurement and Blueprint for the Future. *Perspectives on Psychological Science*, 1673-1691.
- Mueller, M. B. (2019). An Examination of the Impacts of Screen Time on Early Childhood Developmental Outcomes and the Role of Parental Engagement. Yüksek lisans te
- Ogelman, H. G., Erten Sarıkaya, H., Güngör, H., & Körükçü, Ö. (2020). Çocukların Gözünden Evdeki Teknolojik Araçlar. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 175-201.
- Oğuz BN, & Kutluca AY, (2020). Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 252-268.
- Özbek, Ç., Ulubey, Ö., Adnan, M., & Kocatürk Kapucu, N. (2022). Yaşlılara Yönelik Dijital Yetkinlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *SDÜ Fen -Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 98-122.
- Özyürek, A. (2018). "Okul Öncesi Çocukların Bilgisayar Teknolojileri Kullanımının Annelerin Görüşlerine Göre İncelenmesi", *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2 (2) 1-12.
- Pekyürek, M. F. (2021). Açık ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Ebeveynlere Yönelik İçerik Geliştirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 175-208.

- Pew Research Center. (2020). Parents' attitudes and experiences related to digital technology Internet, Science & Tech. Erişim adresi: <https://www.pewresearch.org/internet/2020/07/28/parents-attitudes-and-experiences-related-to-digital-technology/>. Erişim tarihi: 20 Nisan 2023
- Rahayu, N. W., & Haningsih, S. (2021). Digital parenting competence of mother as informal educator is not inline with internet access. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 100291.
- Sanders, W., Parent, J., Forehand, R., Sullivan, A. D., & Jones, D. J. (2016). Parental perceptions of technology and technology-focused parenting: Associations with youth screen time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 28-38.
- Shah, R. R., Fahey, N. M., Soni, A. V., Phatak, A. G., & Nimbalkar, S. M. (2019). Screen time usage among preschoolers aged 2-6 in rural Western India: A cross-sectional study. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 8(6), 1999-2002.
- Sukk, M. & Siibak, A. (2021). Caring dataveillance and the construction of "good parenting": Estonian parents' and pre-teens' reflections on the use of tracking technologies. *Communications*, 46(3), 446-467.
- Şimşek, Z. C., Canbeldek, M., & Işıkoğlu, N. (2023). Ebeveynlerin Pandemi Sürecinde Dijital Ebeveynlik Uygulamalarına Yönelik Deneyimleri. *Buca Faculty of Education Journal*, (55).
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T., & Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2263.
- Türkel, N. (2021). Ebeveynlerin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri ile Dijital Ebeveynlik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Investigation of the relationship between parents' social media addiction levels and digital parenting attitudes. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı.
- Valcke, M., Wewer, B. D., Keer, H. V., & Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. *Computers & Education*, 1292-1305.
- Webster, E. K., Martin, C. K., & Staiano, A. E. (2019). Fundamental motor skills, screen-time, and physical activity in preschoolers. *Journal of Sport and Health Science*, 8(2), 114- 121. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2018.11.006>
- Yadav, S. & Chakraborty, P. (2017). Children aged two to four are able to scribble and draw using a smartphone app. *Acta Paediatrica*, 106(6), 991-994. Erişim adresi: Doi: 10.1111/apa.13818.
- Yaman, F. (2018). Türkiye'deki Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. Doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Yay, M. (2019). Dijital Ebeveynlik. İstanbul: Yeşilay Yayınları.
- Yaylacı B. (2019). Okul Öncesi Çocuklarda Ebeveyn Çocuk İlişkisinin İnternet Kullanımı Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Yazıcı, Z. N., & Özcan, E. N. (2021). Annelerin Teknoloji Bağımlılığı Düzeyi ile Ebeveynlik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İnsan Bilimleri Dergisi*, 15-28.
- Yengil, E., Güner, P. D. & Topakkaya, Ö. K. (2019). "Okul Öncesi Çocuklarda ve Ebeveynlerinde Teknolojik Cihaz Kullanımı". *Mustafa Kemal Üniversitesi Tıp Dergisi*, cilt 10, sayı 36, ss.14-19.
- Zabatiero, J., Straker, L., Mantilla, A., Edwards, S., & Danby, S. (2018). Young children and digital technology: Australian early childhood education and care sector adults' perspectives. *Australasian journal of early childhood*, 43(2), 14-22.



INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS' DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS AND DIGITAL AWARENESS LEVELS

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between the demographic characteristics of parents and their digital awareness levels; for this purpose, the type of the study is a relational screening model and the study group consists of 378 parents who have at least one child in preschool, primary school, secondary school levels in the central districts of Samsun, who can use a smart phone, and who can participate in the survey, which is a data collection tool, electronically. In order to examine the relationship between the demographic characteristics of parents and their digital awareness levels, "Parent Demographic Information Form" and "Digital Parenting Awareness Scale (DEFO)" were determined as data collection tools. SPSS 22.0 V. statistical package program was used in all statistical calculations. Research findings are given as n (%), mean, standard deviation values, and the findings were accepted as significant at $p < 0.05$ level. In order to check the internal consistency of the responses given by the parents participating in the study to the scale items, reliability coefficients (cronbachalpha) were calculated. The findings were discussed considering the literature, and suggestions were made to parents and researchers.

Keywords: Digital parenting, Digital awareness, Demographic characteristics.



EBEVEYNLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ İLE DİJİTAL FARKINDALIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZ

Bu çalışmada ebeveynlerin demografik özellikleri ile dijital farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış olup bu amaç doğrultusunda çalışmanın türü ilişkisel tarama modelidir ve çalışma grubunu Samsun ili merkez ilçelerinde yer alan okul öncesi, ilkökul, ortaokul kademelerinde en az bir çocuğu bulunan, akıllı telefon kullanabilen ve veri toplama aracı olan ankete elektronik ortamda katılım sağlayabilen 378 ebeveyn oluşturmaktadır. Ebeveynlerin demografik özellikleri ile dijital farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla "Ebeveyn Demografik Bilgi Formu" ve "Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği (DEFO)" veri toplama araçları olarak belirlenmiştir. Tüm istatistiksel hesaplamalarda SPSS 22,0 V. istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma bulguları, n(%), ortalama, standart sapma değerleri olarak verilmiş olup, bulgular $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı kabul

edilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin ölçek maddelerine verdiği cevapların iç tutarlılığını kontrol etmek amacı ile güvenirlik katsayıları (cronbachalpha) hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular alanyazın dikkate alınarak tartışılmış, ebeveynlere ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Dijital ebeveynlik, Dijital farkındalık, Demografik özellikler.*



INTRODUCTION

Digital awareness can be defined as people's ability and use of technology and having the competence to evaluate. This concept is important for staying informed about the applications used by children, identifying potential risks on this platform and ensuring that children have access to the most useful content, and it is an important element that shapes parents' communication with the children's technology world. Parents who possess this awareness play a role in helping their children benefit from technology in the most beneficial way and gain digital citizenship skills while protecting their children from the risks of the digital world. Today, digital technologies are considered as a part of life for both adults and children and are among the indispensable elements in daily life. Numerous studies conducted in the world and in Türkiye; He states that screen technologies have increased especially since 2010 (Şimşek, et al., 2023). The results of studies on screen use by adolescents and children show different results according to various factors (time of the study, country, age of the study group) (Chandra, et al., 2016; Çelik, et al., 2021; Elitaş, 2020; Kaya, 2017; Webster, et al., 2019). In the literature, it has been found that screen use time increases in proportion to the age of the child (Cadoret, et al., 2018; Çelik, et al., 2021; Hesketh, et al., 2015) and it is stated that there is a usage much higher than the daily screen usage time determined by the American Pediatric Association (2016) (Mueller, 2019; Sanders, et al., 2016; Shah, et al., 2019). This increase in screen time has been a guiding force for researchers to focus not only on the time used on the screen but also on the content as a new focus. It is stated that children's exposure to adult content over their age has negative effects (Barr, et al., 2010). Although the data results showing that a positive contribution can be made to different developmental areas of children through television (Kucirkova, et al., 2014) (Yadav and Chakraborty, 2017) are available in the literature, findings on digital risks are also included in the literature. Mertala, (2019) and Zabatiero, et al., (2018) evaluate digital risks to children in five categories in their study. These are:

1. Negative effects on the physical dimension
2. Negative effects on children's social, emotional, language and cognitive development
3. Exposure to cyberbullying and harmful content

4. Replacing learning activities and play
5. Addiction (resulting from prolonged use)

While parents strive to protect their children from the negative effects of the digital world, they are experienced about safe use and supporting the use of technology (Sukk & Siibak, 2021). In the literature, this effort and concern are referred to digital parenting (Modecki, et al., 2022).

According to a study conducted in the United States with parents who have at least one child under the age of 18 as well as an adult child or children, 66% of these parents state that parenting today is more difficult than parenting 20 years ago, and the reason for this situation is the rise of digital technology (26%), social media (21%) and cited include the technology and children's exposure to the risks of the digital world at an early age (14%) (Pew Research Center, 2020).

In recent years, it is obvious that internet use has increased around the world, especially in developed countries. As of 2020, global internet usage and access to the internet increased by 342.2% (Vacle, et al., 2011). As long as they are used correctly, technological environments offer various opportunities to individuals (Yay, 2019). The benefits of internet use Hasebirink, et al. (2009) in general terms; access to universal information, diversity in educational resources, social development, ability to produce useful content, inclusion in society, offering job opportunities, career advancement, participation in platforms such as art, music, etc., sharing experiences with large masses with no place and time limit, etc.

In today's world, technology has also entered the world of education and has become an opportunity that provides diversity in educational tools in educational environments (Pekyürek, 2021). Smart boards, printers, video projectors can be given as examples of technological tools in education. The use of technological tools in education and digital environments offer two advantages to children. First; it enables to adapt to the time they are in in the developing and changing world, to prepare for the technology of the future; the second is that they can benefit from educational purposes by supporting their developmental areas (Güler et al., 2017:186)

Problem

The integration of technology and information into daily life, growing importance as a need and gaining usage skills as a necessity in the life of humanity has started the formation of the digital world (Manap, 2020:1). Fundamental and rapid changes in communication and information technologies have been the basis for individuals to use the internet in various fields. As a matter of fact, individuals

have started to benefit from the internet in areas such as shopping, entertainment, information, communication, etc., and this field has attracted the attention of researchers with the increase in internet usage areas (Dönmez, et al., 2013: 884).

As a problem in this research; An answer to the question “Is there a significant difference between the demographic characteristics of parents and their digital awareness levels?” was sought. In line with this general problem, the following sub-problems were examined:

1. Is there a significant difference between parents’ digital awareness levels by gender?
2. Is there a significant difference between the age group and the digital awareness levels of parents?
3. Is there a significant difference between educational status and parents’ digital awareness levels?
4. Is there a significant difference between the employment status (employed or unemployed) and the digital awareness levels of the parents?
5. Is there a significant difference between the number of children and the digital awareness levels of parents?
6. Is there a significant difference between family income level and parents’ digital awareness levels?
7. Is there a significant difference between the daily social media usage time and the digital awareness levels of parents?
8. Is there a significant difference between the total number of digital devices (tablets, smartphones, computers) at home and the digital awareness levels of parents?
9. Is there an important difference between the proficiency of using technological tools (tablet, phone, computer) and the digital awareness levels of parents?

Purpose and Significance

Developments in the digital world affect many areas of life, as well as the family and particularly the development of children. When the literature is examined, it indicates that children are faced with the risks and limitations of the internet. (Akbaş and Dursun, 2020: 2254).

In order to minimize the problems experienced by families and children in the digital world, studies in the field are increasing everyday around the world. About

growing in the digital world “*Parenting for a Digital Future*” On the blog page; The results obtained by including studies and research studies conducted with families and children in various countries are shared.(LSE)

When the studies on digital parenting in the field in Türkiye are examined, it is seen that the issue has come to the fore since 2018. The reason for the increase in studies in this field in recent years is the increasing presence of the digital world in the lives of families and children (Kaya and Mutlu Bayraktar, 2021:1070). Nevertheless, although studies in the field have increased in recent years, they do not state that they are at a sufficient level. Selwyn (2004) emphasizes that digital technologies create a new area of responsibility for families as they shed light on children’s emotional expectations and that the framework for this emerging area of responsibility should be defined. In addition, Hung, et al., (2018) state that there are not enough studies in the field where it is important to guide parents in the digital field and to determine the causes and consequences of digital parenting patterns (Akt. Manap, 2020: 8). The shared findings support the views on conducting new studies in the field. There are studies in the field that reveal that digital parenting, which is accepted as a very important skill as a necessity of the digital world, is associated with sociodemographic characteristics (Doğan, 2022). In this context, it is thought that examining the relationship between the demographic variables of parents and their digital awareness levels with different sample groups will contribute to the literature. While the general purpose of the research is to determine whether there is a significant difference between the demographic characteristics of parents and their digital parenting awareness levels, the sub-objectives are; to determine whether there is a significant difference between age group, education, work, family income status, number of children owned, daily social media usage time, total number of digital devices (tablets, phones, computers) at home and technological tool usage adequacy and parents’ digital awareness levels according to gender.

Assumptions

It is evaluated that the answers given to the questions in the scale of the parents in this study are real lives and thoughts.

Limitations

The research is in the central districts of Samsun province; It is limited to parents who have at least one child at preschool, primary and secondary school levels, who have the ability to use smartphones and who can participate in the survey, which is a research scale, electronically. The fact that parents with children in high school and higher education are not included in the research can be expressed as another limitation of this research.

METHOD

Research Model

This research model is a relational survey model, one of the quantitative research designs.

Working Group

The study group of the research is in the central districts of Samsun province; 378 parents who have at least one child in preschool, primary and secondary school levels, have the ability to use smartphones and can participate in the survey, which is a research scale, electronically. 396 people participated in the study, but parents who were not parents and did not meet the determined criteria were excluded from the scope of the research. Criterion sampling method was used to determine the study group. Criterion sampling; the sample consists of people, situations, objects or events of a specified nature (Büyükoztürk, et al., 2012: 11). In this study, the criterion in sampling; parents living in the central districts of Samsun province; to have at least one child at preschool, primary and secondary school levels, to have the ability to use a smartphone and to participate in the survey, which is a research scale, electronically.

Data Collection Instruments

Two scales were used to obtain the given. These; “Demographic Information Form” and “Digital Parenting Awareness Scale (DEFS)”. Data collection tools were delivered electronically to the participating parents. The purpose of preferring the application of the scale electronically; to reach more people in a shorter period and to save stationery and time within the scope of the necessity of transferring to the electronic environment given in the data analysis process.

Demographic Information Form

In order to reach the demographic characteristics of the parents, the relevant literature was examined and a “Demographic Information Form” was created by the researchers by taking expert opinion. The content of the form includes questions about the parents’ age, education, gender, employment and income status, number of children, number of digital tools at home, time spent on social media daily, and proficiency in technology use.

Digital Parenting Awareness Scale (DPAS)

There are 16 items in the Likert-type scale developed by Manap & Durmuş (2020) to determine the digital awareness levels of parents and consists of four items in each sub-dimension out of 4 sub-dimensions.

Negative Modeling (OMO): 1st, 5th, 9th and 13th Article

Digital Negligence (DI): 2nd, 6th, 10th and 14th Grades. Article

Efficient Use (VK): 3rd, 7th, 11th and 15th grades. Article

Protection from Risks (RAC): 4th, 8th, 12th and 16th Grades. Article

The scores obtained from the sub-dimensions of the scale provide information about the digital awareness levels of the parents. In this scale study conducted by Manap and Durmuş (2020), the internal consistency coefficient was calculated within the scope of reliability analysis. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was determined in the sub-dimensions of the scale; 0.72 for negative modeling; 0.79 for digital negligence; It is stated that it is 0.72 for efficient use and 0.63 for protection from risks.

When the sub-dimensions of the scale are evaluated together, it is stated that in order for parents to have high digital parenting awareness levels, the sub-dimension scores of protection from risks and efficient use should be high, and the sub-dimension scores of digital neglect and being a negative model should be low (Manap&Durmuş, 2020)

Data Analysis

Reliability coefficients (cronbach'alpha) were calculated for the internal consistency control of the answers given by the parents participating in the study to the items in the scale (Table 1)

Table 1. *Internal Consistency Coefficients of Participants' Answers to the Scale Items*

Test	Internal Consistency Coefficient	Evaluation
<i>Digital Parenting Awareness Scale</i>		
<i>Negative Modeling</i>	0,70	Moderately Reliable
<i>Digital Negligence</i>	0,81	Highly Reliable
<i>Efficient Use</i>	0,65	Moderately Reliable
<i>Protection from Risks</i>	0,68	Moderately Reliable

In the evaluation of the obtained data, the assumption of normality was primarily examined with the Kolmogorov-Smirnov test ($P>0.05$). In the study, whether the total scores of the scale differ according to the variable of employment and gender status was determined by Student's t test, and whether it differed according to age, education level, income level, number of technological devices at home, daily social media usage time, and proficiency in using technological tools was determined by One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Türkiye multiple comparison test. SPSS 22.0 program was used in all statistical calculations. The results were expressed as n (%), mean, standard deviation values and the findings were considered significant at the $P<0.05$ level.

Ethics Committee Permission Information

In this research, all the rules specified to be followed within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed.

Name of the Board Conducting the Ethical Evaluation: Ondokuz Mayıs University Social Sciences and Humanities Research and Publication Ethics Board

Date of the Ethical Assessment Decision: 25.11.2022

Ethical Assessment Document Issue Number: 2022/1029

RESULTS

The demographic information of the parents is shown in Table 2 below.

Table 2. Frequency and Percentage Distributions of Parents' Demographic Characteristics

Gender	n	%	Operating Status	n	%
Women	266	70,4	Yes	217	57,4
Male	112	29,6	Nope	161	42,6
Total	378	100,0	Total	378	100,0

Age	n	%	Education Status	n	%
21-30	69	18,3	Primary School	30	7,9
31-40	190	50,3	Secondary School	57	15,1
41-50	100	26,5	High School-Associate Degree	146	38,6
51 and above	19	5,0	Undergraduate and Higher	145	38,4
Total	378	100,0	Total	378	100,0

Number of Technological Devices at Home	n	%	Competence to Use Technological Vehicles	n	%
1	27	7,1	There is none	6	1,6
2	71	18,8	Weak	18	4,8
3	105	27,8	Medium	160	42,3
4	85	22,5	Good	139	36,8
5	90	23,8	Very Good	55	14,6
Total	378	100,0	Total	378	100,0

Daily Social Media Usage Time	n	%	Years of Smartphone Use	n	%
1-2	166	43,9	I remember	2	,5
2-3	102	27,0	1-5	37	9,8
3-4	53	14,0	6-10	216	57,1
5 and up	24	6,3	11-15	97	25,7
I don't use	33	8,7	16-20	20	5,3
Total	378	100,0	21 and over	6	1,6
			Total	378	100,0

Income Status	n	%	Number of Children	n	%
Low	91	24,1	1	96	25,4
Medium	189	50,0	2	199	52,6
High	98	25,9	3	71	18,8
Total	378	100,0	4	12	3,2
			Total	378	100,0

When Table 2 is examined, it is determined that 70.4% of the individuals participating in the study are women, 57.4% are employed, 38.8% are high school-associate degree graduates, 50.3% are between the ages of 31-40, 27.8% have 3 technological tools at home, 42.3% have moderate proficiency in using technology, 52.6% have 2 children, 43.9% spend 1-2 hours a day on social media and 50.0% have a moderate income level.

The digital parenting awareness levels of the participants by gender are shown in Table 2 below.

Table 3. Parents' Digital Awareness Levels by Gender

Scales	Gender	n	Average	SS	P-value
<i>Negative Modeling</i>	Women	266	7,47	2,52	<0.001
	Male	112	9,04	2,93	
<i>Digital Negligence</i>	Women	266	8,86	3,09	0,22
	Male	112	9,29	3,21	
<i>Efficient Use</i>	Women	266	16,17	2,58	<0.001
	Male	112	15,12	2,80	
<i>Protection from Risks</i>	Women	266	15,18	3,68	<0.001
	Male	112	13,58	3,81	

When Table 3 is examined; While a statistically significant difference was determined between the total scores of the negative modeling, efficient use and protection from risks sub-dimensions ($P < 0.05$), no significant difference was found between the total scores of the digital neglect sub-dimension ($P > 0.05$). In the study, it was determined that male participants had a higher negative modeling sub-dimension score and a lower sub-dimension score of efficient use and protection from risks than female participants. Female participants had higher sub-dimension scores of efficient use and protection from risks than male participants.

The digital parenting awareness levels of the participants according to the study status are shown in Table 3 below.

Table 4. Digital Awareness Levels of Parents by Employment Status

Scales	Operating Status	n	Average	SS	P-value
<i>Negative Modeling</i>	Yes	217	8,38	2,91	<0.001
	Nope	161	7,33	2,38	
<i>Digital Negligence</i>	Yes	217	9,27	3,18	0,05
	Nope	161	8,61	3,03	
<i>Efficient Use</i>	Yes	217	15,61	2,69	0,04
	Nope	161	16,19	2,65	
<i>Protection from Risks</i>	Yes	217	14,25	3,88	0,001
	Nope	161	15,32	3,56	

When Table 4 is examined; According to the employment status of the participants, a statistically significant difference was determined between the total scores of the sub-dimensions of being a negative model and protection from risks within the sub-dimensions of the Digital Parenting Awareness Scale, and the total scores

of the sub-dimensions of digital neglect and efficient use ($P<0.05$). In the study, it was determined that working parents had a higher sub-dimension score of being a negative model and digital neglect compared to non-working parents, and a lower sub-dimension score of efficient use and protection from risks.

The digital parenting awareness levels of the participants according to age groups are shown in Table 4 below.

Table 5. *Digital Awareness Levels of Parents by Age Groups*

Scales	Age Groups	n	Average	SS	P-value
<i>Negative Modeling</i>	21-30	69	7,59	2,58	0,26
	31-40	190	7,85	2,75	
	41-50	100	8,37	2,87	
	51 and above	19	7,63	2,39	
<i>Digital Negligence</i>	21-30	69	8,58	3,09	0,28
	31-40	190	9,15	3,02	
	41-50	100	9,16	3,24	
	51 and above	19	8,00	3,67	
<i>Efficient Use</i>	21-30	69	16,09	2,52	0,76
	31-40	190	15,72	2,59	
	41-50	100	15,95	2,87	
	51 and above	19	15,95	3,31	
<i>Protection from Risks</i>	21-30	69	16,42a	3,03	<0.001
	31-40	190	14,65from	3,84	
	41-50	100	13,77b	3,75	
	51 and above	19	13,95b	3,94	

When Table 5 was examined, a statistically significant difference was found between the total scores of the digital parenting awareness scale sub-dimension of protection from risks ($P<0.05$). In the study, it was determined that parents between the ages of 21-30 had a higher risk protection sub-dimension score than parents between the ages of 41 and over.

The digital parenting awareness levels of the participants according to their educational status are shown in Table 5 below.

Table 6. *Digital Awareness Levels of Parents by Educational Status*

Scales	Education Status	n	Average	SS	P-value
<i>Negative Modeling</i>	Primary school	30	6,90b	3,11	0,002
	Middle school	57	7,37b	2,34	
	High school-associate degree	146	7,75from	2,75	
	Undergraduate and higher	145	8,55a	2,68	
<i>Digital Negligence</i>	Primary school	30	8,47b	3,93	0,004
	Middle school	57	8,05b	2,55	
	High School-Associate Degree	146	8,79from	2,93	
	Undergraduate and higher	145	9,67a	3,24	
<i>Efficient Use</i>	Primary school	30	15,07b	3,99	0,02
	Middle school	57	16,56a	2,48	
	High School-Associate Degree	146	16,09from	2,44	
	Undergraduate and higher	145	15,51from	2,61	
<i>Protection from Risks</i>	Primary school	30	14,53b	4,52	0,002
	Middle school	57	16,07a	3,61	
	High school-associate degree	146	15,00from	3,60	
	Undergraduate and higher	145	13,91b	3,70	

When Table 6 is examined; According to the educational status of the participants, a statistically significant difference was determined between the total scores of the sub-dimensions of the Digital Parenting Awareness Scale ($P < 0.05$).

The digital parenting awareness levels of the participants according to the Number of Children are shown in Table 6 below.

Table 7. *Parents' Digital Awareness Levels by Number of Children Owned*

Scales	Number of Children	n	Average	SS	P-value
<i>Negative Modeling</i>	1	96	7,93	2,88	0,07
	2	199	8,18	2,76	
	3	71	7,18	2,21	
	4	12	8,33	3,52	
<i>Digital Negligence</i>	1	96	9,17	3,11	0,33
	2	199	9,13	3,25	
	3	71	8,38	2,66	
	4	12	8,83	3,81	

<i>Efficient Use</i>	1	96	15,67	2,68	0,06
	2	199	15,92	2,57	
	3	71	16,24	2,41	
	4	12	14,08	4,96	
<i>Protection from Risks</i>	1	96	15,20	3,96	0,01
	2	199	14,44	3,66	
	3	71	15,10	3,56	
	4	12	12,83	4,99	

When Table 7 is examined; According to the number of children of the participants, the sub-dimensions of the Digital Parenting Awareness Scale; There was no statistically significant difference between the total scores of being a negative model, digital neglect, and efficient use ($P>0.05$). A difference was determined in the risk protection sub-dimension ($P<0.05$). The risk protection sub-dimension scores of parents with 4 children were lower than those of parents with 1-3 children.

The digital parenting awareness levels of the participants according to the daily social media usage time are shown in Table 7 below.

Table 8. Parents' Digital Awareness Levels According to Daily Social Media Usage Time

Scales	Social Media Usage Time	n	Average	SS	P-value
<i>Negative Modeling</i>	1-2	166	7,36bc	2,56	<0.001
	2-3	102	8,47from	2,59	
	3-4	53	8,79from	2,47	
	5 and up	24	10,29a	3,34	
	I don't use	33	6,06b	2,01	
<i>Digital Negligence</i>	1-2	166	8,58bc	2,74	<0.001
	2-3	102	9,40from	3,28	
	3-4	53	9,17from	3,02	
	5 and up	24	11,92a	3,81	
	I don't use	33	7,33b	2,62	
<i>Efficient Use</i>	1-2	166	15,98	2,57	0,37
	2-3	102	15,44	2,62	
	3-4	53	16,09	2,32	
	5 and up	24	15,63	3,51	
	I don't use	33	16,30	3,25	

	1-2	166	14,84	3,71	
	2-3	102	14,18	3,97	
<i>Protection from Risks</i>	3-4	53	14,75	3,67	0,48
	5 and up	24	14,96	3,25	
	I don't use	33	15,42	4,07	

When Table 8 is examined; a statistically significant difference was determined between the total scores of the digital parenting awareness scale sub-dimension of being a negative model and digital neglect sub-dimension according to the daily social media usage time of the participants ($P<0.05$).

The digital parenting awareness levels of the participants according to the number of digital tools available at home are shown in Table 8 below.

Table 9. Parents' Digital Awareness Levels According to the Number of Digital Tools at Home

Scales	Number of Digital Tools at Home	n	Average	SS	P-value
<i>Negative Modeling</i>	1	27	7,78	2,97	0,05
	2	71	7,65	2,95	
	3	105	7,53	2,64	
	4	85	7,94	2,53	
	5 and up	90	8,66	2,73	
<i>Digital Negligence</i>	1	27	7,52b	3,17	<0.001
	2	71	8,51from	3,13	
	3	105	8,80from	2,86	
	4	85	8,84from	2,82	
	5 and up	90	10,18a	3,38	
<i>Efficient Use</i>	1	27	15,37	3,42	0,58
	2	71	16,11	2,44	
	3	105	15,82	2,91	
	4	85	15,61	2,86	
	5 and up	90	16,08	2,15	
<i>Protection from Risks</i>	1	27	15,37	3,81	0,45
	2	71	14,82	3,91	
	3	105	15,01	3,93	
	4	85	14,12	3,72	
	5 and up	90	14,62	3,55	

When Table 9 is examined; A statistically significant difference was determined between the digital parenting awareness scale sub-dimension sub-dimension of the participants and the total scores of the sub-dimension of being a negative model ($P<0.05$). In the study, parents with 5 or more technological devices had higher scores of digital neglect and negative modeling than parents with 1 technological device.

The digital parenting awareness levels of the participants according to their proficiency in using technological tools are shown in Table 9 below.

Table 10. Digital Awareness Levels of Parents According to Their Ability to Use Technological Tools

Scales	Your competence to use technological tools	n	Average	SS	P-value
<i>Negative Modeling</i>	There is none	6	5,50	2,35	0,01
	Weak	18	8,94	4,04	
	Medium	160	7,79	2,65	
	Good	139	8,02	2,55	
	Very Good	55	8,04	2,92	
<i>Digital Negligence</i>	There is none	6	6,00	2,37	0,07
	Weak	18	9,78	3,08	
	Medium	160	8,84	3,03	
	Good	139	8,96	2,86	
	Very Good	55	9,56	3,94	
<i>Efficient Use</i>	There is none	6	13,50	5,01	0,60
	Weak	18	15,17	3,31	
	Medium	160	15,73	2,93	
	Good	139	16,12	2,27	
	Very Good	55	16,07	2,26	
<i>Protection from Risks</i>	There is none	6	14,50from	5,99	0,03
	Weak	18	12,61b	4,55	
	Medium	160	14,48from	3,90	
	Good	139	14,84from	3,41	
	Very Good	55	15,75	3,57	

When Table 10 is examined; According to the participants' competence to use technological tools, a statistically significant difference was determined between the total scores of the digital parenting awareness scale sub-dimension, protection from risks sub-dimension, and negative modeling sub-dimension scores ($P<0.05$).

In the study, it is seen that parents who use very good technological tools have a higher sub-dimension score of protection from risks and being a negative model than parents who use weak technological tools.

The digital parenting awareness levels of the participants according to their income status are shown in Table 10 below.

Table 11. *Digital Awareness Levels of Parents by Income Status*

Scales	Income Status	n	Average	SS	P-value
<i>Negative Modeling</i>	Low	91	7,69	2,84	0,16
	Medium	189	7,81	2,71	
	High	98	8,38	2,70	
<i>Digital Negligence</i>	Low	91	8,52	3,22	0,24
	Medium	189	9,19	3,10	
	High	98	9,05	3,09	
<i>Efficient Use</i>	Low	91	16,33	2,88	0,13
	Medium	189	15,64	2,75	
	High	98	15,84	2,33	
<i>Protection from Risks</i>	Low	91	14,87	3,62	0,80
	Medium	189	14,58	3,90	
	High	98	14,81	3,71	

When Table 11 is examined; There was no statistically significant difference between the total scores of the digital parenting awareness scale sub-dimension according to the income status of the participants ($P>0.05$).

DISCUSSION

In this study, the relationship between the demographic characteristics of parents and the digital parenting awareness sub-dimensions is the subject of research, and it was examined whether the digital awareness levels of parents differ according to demographic characteristics. The two scales used in the study were shared with the participants over the internet online via Google form. Parents who have at least one child in any of the pre-school, primary and secondary school levels, who can use a smart phone and participate in the survey electronically constitute the study group of the research. Of the individuals who voluntarily participated in the research, 70.4% were women, 38.8% were high school and associate degree graduates, 50.4% were employed, 50.3% were between the ages of 31-40, 27.8% had 3 technological tools at home, 42.3% had moderate proficiency in using technology, 52.6% had 2 children, 43.9% spent 1-2 hours a day on social media and 50.0% had

a middle income level. In this section, the research data are discussed in the light of literature.

Parents' Digital Awareness Levels by Gender (Based on Parenting Roles)

According to the data of this study, there was no statistically significant difference between the digital neglect sub-dimension scores of the parents' digital awareness scale sub-dimensions according to gender, while a statistically significant difference was determined between the total scores of the sub-dimension of efficient use and protection from risks and acting a negative model ($P < 0.05$). In the study, it was determined that the efficient use and risk protection sub-dimension scores of the female participants were higher than the male participants, while the negative modeling sub-dimension scores of the male participants were higher than the female participants. This result can be interpreted as mothers approve of their children's more efficient use of technology, mothers spend more time with their children and play a mediator role with time restrictions and rules in the use of digital tools, and fathers are negative models for children in terms of technology use. In many studies, it is seen that there are differences in digital awareness and skills according to the gender variable. When the literature is examined, Baker, et al., (2017); Manap & Durmuş, (2021); Yaman, (2018); Özyürek, (2018); Kuzu-Jafari, (2021); Güzen, (2021); It has been seen that the studies conducted by the Güzen, (2021) support these research findings.

The Relationship Between Employment Status (Working-Non Working) and Parents' Digital Awareness Levels

According to the research data, it was indicated that the sub-dimension scores of the participants in digital neglect and efficient use, being a negative model, and protection from risks differed significantly according to their employment status ($P < 0.05$). Working parents had higher digital neglect and negative modeling sub-dimension scores than non-working parents; It is clear that the sub-dimension scores of protection from risks and efficient use are lower.

Employment status is an important factor that directly influences this awareness of parents. All parents must make an effort for their children to take part in the digital world in a healthy and safe manner. Parents spending more time with children, playing games, and doing joint activities reduce the time children use technology (Yengil et al. 2019). As a matter of fact, working parents spend less time at home with their children. In this context, the findings of this study can be interpreted as the basis for an increase in the use of technology by children because working parents cannot spend much time with their children. It can also be expressed as working parents tolerate children's excessive use of technology in order to create the necessary time for them to fulfill their responsibilities at home and rest

during the time they come home. When the literature was examined, results similar to the finding of this study were encountered (Arslan, (2022); Ahmadi (2024). (Arslan, 2022)

The Relationship Between Age Group and Parents' Digital Awareness Levels

In the study, a statistically significant difference was determined in the total scores of the digital parenting scale sub-dimension of protection from risks ($P<0.05$). As a result of the research, it is indicated that parents between the ages of 21-30 have higher risk protection sub-dimension scores of the scale compared to parents between the ages of 41 and over. This result can be interpreted as young parents are closer to technology and are more aware of the benefits and risks of technology. When the literature was scanned, Baker, et al., (2017); Valcke, et al. (2010); Yaman, (2018); Coşkunalp, (2022), shared results that support the results of the study conducted by us. In the variability in this level of awareness according to the age groups of the parents; It may be related to their educational status, personal interests, and the fact that technology, which is in constant development, offers a different experience and experience to each generation.

The Relationship Between Educational Status and Parents' Digital Awareness Levels

A statistically significant difference was identified in the sub-dimensions of the digital awareness scale according to the educational status of the participating parents ($P<0.05$). While it was observed that parents with secondary school education had higher scores of efficient use and protection from risks sub-dimensions of the scale compared to parents with primary, undergraduate and higher education levels; It is seen that parents with a bachelor's degree or higher education level have higher negative modeling and digital neglect sub-dimension scores than parents with primary and secondary school education level. This result is that with the increase in education level, parents; It can be interpreted as being a more negative model for children in the digital sense, the lack of time spent with children, and the inability to be aware of children's behaviors. There are findings in the literature that support the result of the study (Çevik and Çelikkaleli, (2010); Ahmadi, (2014); Akar, (2023); Baker, Sanders, & Morawska, (2017); Coşkunalp, (2022); Aslan, (2019).

The Relationship Between the Number of Children Owned and Parents' Digital Awareness Levels

According to the results of the study, it was seen that there was no statistically important difference between the digital awareness levels of parents and the total scores of digital neglect, negative modeling, and efficient use, which are sub-di-

mensions of the scale according to the number of children ($P>0.05$), while there was a difference in the lower height of risk protection ($P<0.05$). The risk protection sub-dimension scores of parents with 1-3 children were higher than those of parents with 4 children. This result can be interpreted as the increase in the number of children at home, young children tend to technology by observing older children, young children are left under the supervision of older children, and excessive media use is tolerated. When the literature is examined, it is seen that there are results that coincide with the research results (Coskunalp, (2022); Yaman, (2018); Sank, et al., (2013); Gülmuş, (2020); Günüş and Doğan, (2013). Again, in the literature, results were reached differently from the findings of this study Çakır, et al., (2021); Good morning, (2021); Oğuz and Kutluca (2020).

The Relationship Between Daily Social Media Usage Time and Parents' Digital Awareness Levels

In this study, it is seen that there is a statistically significant difference in the sub-dimensions of the digital parenting awareness scale according to the daily social media duration of parents ($P<0.05$). It was observed that the scores increased in the specified sub-dimensions as the social media usage time of parents increased. This situation can be interpreted as parents who spend a long time on the screen or social media in the environments where their children are present, and parents are interested in digital tools instead of spending time with their children. As a result of these findings, it can be said that children take their parents as role models and imitate their parents' behaviors by observing them. Bandura's social learning theory can be given as an example as a theory that supports this interpretation. Bandura states that in social learning theory, children learn many behaviors by observing their parents (Bayreakçı, 2007). Again, studies supporting this research finding, which are examined in the literature, have been found (Yazıcı and Özcan, 2021; Durmuş and Kaya, 2008; Chemmed, et al., 2022; Hu, et al., 2018; Konok, et al., 2020; Toran, et al., 2016; Türkel, 2021; Yaylacı, 2019; Duman, 2019).

The Relationship Between the Total Number of Digital Tools (tablets, smartphones, computers) at Home and Parents' Digital Awareness Levels

When the relationship between the number of digital devices at home and the digital awareness levels of parents was examined in the study, a statistically significant difference was determined in the sub-dimensions of being a negative model and protection from harms, which are among the sub-dimensions of the scale ($P<0.05$), and the negative modeling and risk protection sub-dimension scores of parents with 5 or more technological devices in their homes were higher than those with 1 technological device in their homes. As a result of this finding, personal tablets and phones bought for children can be shown as the reason for the increase in digital devices at home. The increase in the number of digital devices at home can be interpreted as children moving from one digital device to another.

The Relationship Between Technological Device (tablet, phone, computer) Usage Competence and Parents' Digital Awareness Levels

The issue of children born in the digital world benefiting from the benefits of technology and staying away from its harms is important in today's world. In this context, it plays an significant role in the family's knowledge and awareness (Oğuz & Kutluca, 2020). Parents have to develop themselves in the age they are in (Akbaş & Dursun, 2020). Parents who are concerned with their children and who are competent in this field can be better guides and provide guidance to their children (Akt. Rahayu & Haningsih, 2021).

The Relationship Between Family Income Status and Parents' Digital Awareness Levels

In this study, when the level of digital parenting awareness was examined according to income status, a statistically significant difference was found in the total scores in the sub-dimension of the scale ($P>0.05$). In the literature, Aydoğdu and Dilekmen (2016) share results supporting this study; Johnson, et al. state that they concluded that there is no relationship between the family's income status and their level of digital awareness. Yaman again, (2018); Livingstone, et al., (2018); Türkel, (2021); McCaffrey, et al., (2017); In the studies conducted by Günaydın, (2021), it is seen that different results were reached from this study.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Conclusion

The results reached as a result of the study findings are as follows:

When the demographic characteristics of the parents participating in the study were examined, it was revealed that 70.4% of the parents voluntarily included in the study were women, 38.8% were high school and associate degree graduates, 54.4% were employed, 27.8% had at most 3 technological devices at home, 50.6% had at most two children, 50.3% were between the ages of 31-40, 42.3% could use technology at a moderate level, 43.9% used social media for 2 hours a day and 50% had a moderate income level.

While there was a statistical difference in the total scores of the digital awareness levels of parents according to gender, the sub-dimension of efficient use and protection from risks and being a negative model was found ($P<0.05$), there was no difference in the sub-dimension of digital neglect ($P>0.05$). In summary, it was concluded that male participants were negative models in children's use of technology compared to female participants, and female participants protected their children from risks by guiding them in the efficient use of technology.

In the study, it was clear that while the negative modeling and digital neglect scale sub-dimension scores of working parents were higher than non-working parents, the sub-dimension scores of the efficient use and protection from risks scale were low. As a result of this finding, it is seen that digital awareness levels are lower than parents whose working parents do not work.

In the study, it was seen that parents aged 41 and over had higher risk protection sub-dimension scores than parents aged 31-30.

According to the results of the research, it was determined that the negative exemplary and digital neglect sub-dimension scores of parents with undergraduate and higher education were higher than parents with primary and secondary education level, while the productive use scale sub-dimension scores of parents with secondary education level were higher than parents with primary, undergraduate and higher education levels.

In the study, the sub-dimension score of the risk protection scale was higher than the parents with 1-3 children compared to the parents with 4 children.

According to the results of the research, it was concluded that as the social media usage time of parents increased, the sub-dimension scores of digital neglect and being a negative model also increased.

In the study, it was determined that parents with 5 or more technological devices had higher negative modeling and digital neglect sub-dimension scores compared to parents with 1 technological device.

When the situation of technological tool use was examined, the negative modeling and risk protection sub-dimension scores of parents who used very good technological tools were higher than parents who used weak technological tools.

There was no statistical significance in the income status of the parents and the sub-dimension scores of the digital parenting awareness scale.

Recommendations

Recommendations for Parents

As the number of technological devices in the house increases, the variety of digital tools at home can be prevented by not buying digital tools for children at an early age.

It can guide parents to spend their free time in open spaces and nature, allowing them to spend less time at home with technological devices.

Parents can be positive role models for their children by limiting the use of technology in areas where children are present.

The negative effects of the screen can be prevented by not exposing children between the ages of 0-3, which is the critical period in child development, to the screen.

Recommendations for Researchers

Studies can be carried out to determine the reason why the digital awareness level of parents differs according to their parenting role, education level and employment status.

The reasons for the difference in the level of digital awareness between parents can be investigated.

The reasons for the differences in digital awareness levels between working parents and non-working parents can be investigated.

Studies can be carried out to increase digital awareness by investigating the reasons for the low digital awareness levels of parents with a language or higher education level.

THANKS AND EXPLANATIONS

We would like to thank Samsun Provincial Directorate of National Education, Tekkeköy District Directorate of National Education, Tekkeköy Primary School Directorate, Tekkeköy Primary School teachers, school directorates in Tekkeköy district, and all parents and parents who participated in the research.

CONFLICT OF INTEREST

There are no personal and financial conflicts of interest between the authors of the article within the scope of the study.

AUTHOR CONTRIBUTION

Study Design: FK (50%), YB (50%)

Data Collection: FK (50%), YB (50%)

Statistical Analysis: FK (50%), YB (50%)

Preparation of the Article: FK (50%), YB (50%)

English Translation: Ali Fatih KAYLAR

REFERENCES

- Ahmadi K. (2014). Internet addiction among Iranian adolescents: A Nationwide Study. *Acta Medica Iranica*, 467-472
- Akbaş, Ö. Z., & Dursun, C. (2020). *The Impact of Technology on the Family: Digital Parents and Children of the Changing Family*. "Global Transformations and Differentiations Congress 2-Digitalization and the Future of Digital Society" Congress. Antalya.
- Arslan A, (2019). Investigation of digital addiction levels of secondary school students in terms of various variables: The case of Sivas province. *Gazi Journal of Educational Sciences*, 5(2), 63-80.
- Arslan, S. (2022). *Examination of the relationship between digital parenting awareness and problematic media use of children*. Master's Thesis. Istanbul: Istanbul Aydın University, Institute of Graduate Studies, Department of Psychology, Department of Psychology.
- Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Evaluation of parental attitudes in terms of various variables. *Journal of Bayburt Faculty of Education*, 11 (2), 569-585.
- Baker, S., Sanders, M. R., & Morawska, A. (2017). Who uses online parenting support? A cross-sectional survey exploring Australian parents' Internet use for parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 916-927.
- Barr, R., Lauricella, A., Zack, E. & Calvert, S. L. (2010). Infant and early childhood exposure to adult-directed and child-directed television programming: Relations with cognitive skills at age four. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(1) 21-48.
- Bayrakçı, M. (2007). "Social Learning Theory and Its Application in Education". *Sakarya University Journal of Faculty of Education*, 14:198-210.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Scientific research methods*. Ankara: Pegem A.
- Cadore, G., Bigras, N., Lemay, L., Lehrer, J., & Lemire, J. (2018). Relationship between screentime and motor proficiency in children: A longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 188(2), 231-239.
- Chandra, M., Jalaludin, B., Woolfenden, S., Descallar, J., Nicholls, L., Dissanayake, C., Williams, K., Murphy, E., Walter, A., Eastwood, J., & Eapen, V. (2016). Screen time of infants in Sydney, Australia: A birth cohort study. *BMJ Open*, 6(10), e012342.
- Chemnad K, Alshakhsi S, Al-Harashsheh S, Abdelmoneium AO, Al-Khalaf MS, Baghdady A, & Ali R, 2022. Is it contagious? Does parents' internet addiction impact their adolescents' Internet addiction? *Social Science Computer Review*.
- Coşkunalp, S. (2022). *Examination of the relationship between digital parents self-efficiency and children's problem media USE*. Master's Thesis. Konya: Selçuk University, Institute of Health Sciences, Department of Child Development.
- Çakır M, Kocagöz E, & Karakuş FN, 2021. Digital addiction in children: a quantitative investigation with parents. *Online International Conference on Empirical Economics and Social Sciences* (pp. 71- 93)
- Çelik, E., Özer, Y., & Özcan, S. (2021). Screen time of preschool children in relation to their parents screen usage habits and family functions. *Cukurova Medical Journal*, 46(1), 343-351.
- Çevik, G. B., & Çelikkaleli, Ö. (2010). Investigation of adolescents' friend attachment and internet addiction according to gender, parental attitude and parental education levels. *Journal of the Çukurova University Institute of Social Sciences*, 19(3), 225-240.
- Davis, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). Future work skills 2020. *Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute*.
- Doğan, M. A. (2022). *Investigation of digital parenting in terms of demographic characteristics, big five personality theory and cognitive flexibility*. Master's Thesis. Gaziantep: Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Department of Guidance and Psychological Counseling.
- Dönmez, O., Yaman, F., Odabaşı, H. F., & Kabakçı, I. Y. (2013). Digital Parenting and Changing Roles. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 883-896.
- Duman, Ö. D. (2019). *Social media addiction: A study on Erzurum province*. Doctoral Thesis. Atatürk University Institute of Social Sciences, Erzurum.
- Elitaş, S. K. (2020). Social Transformation of Social Media: A Quantitative Research on the Participation Levels of Adolescents Using Social Media in Family Communication Processes. *OPUS International Journal of Social Studies*, 16(30), 2616-2632.
- Fraenkel, J. R. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gunuc, S., & Dogan, A. (2013). The relationships between Turkish adolescents' Internet addiction, their perceived social support and family activities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2197-2207.
- Güler, H., Şahinkaya, Y., & Şahinkaya, H. (2017). The proliferation of the Internet and mobile technologies: Opportunities and limitations. *Kilis University, Journal of Social Sciences*, 7(14), 186-207

- Gülmuş, İ. (2020). *Examination of media literacy levels of parents of primary school students*. Master's Thesis. Ege University Institute of Educational Sciences, İzmir.
- Good Morning, E. (2021). *The Relationship Between Conscious Awareness Level and Digital Parenting Attitude of Mothers with Children Aged 12-17 and Internet Addiction in Their Children*. Master's Thesis. Istanbul: Üsküdar University, Institute of Social Sciences, Department of Clinical Psychology.
- Hasebirink, U., Livingstone, S., Haddon, L., & Ólafsson, K. (2009). Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online. *London School of Economics and Political Science*, 7.
- Hesketh, K. D., Crawford, D. A., Abbott, G., Campbell, K. J., & Salmon, J. (2015). Prevalence and stability of active play, restricted movement and television viewing in infants. *Early Child Development and Care*, 185(6), 883-894.
- Hu BY, Johnson GK, & Wu H. (2018). Screen time relationship of Chinese parents and their children. *Child Youth Serv Rev*, 94: 659-69.
- Johnson B.D., Berdahl, L.D., Horne, M., Richter, E.A. & Walters M. (2014). "A Parenting Competency Model", *Parenting: Science and Practice*. 14(2):92-120.
- Kaya, İ. (2017). The relationship between parents' attitudes towards their children's use of information/communication technologies (ICT) and children's habits of using these technologies. *Journal of Turkish Studies*, 12(23), 173-186.
- Kaya, İ., Mutlu Bayraktar, D., & Yılmaz, Ö. (2018). Digital Parenting Attitude Scale: Validity and Reliability Study. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Faculty of Education* (46), 149-173.
- Konok V, Bunford N, & Miklósi Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *J Child Media*, 14(1): 91-109.
- Kucirkova, N., Messer, D., Sheehy, K. & Panadero, C. F. (2014). Children's engagement with educational iPad apps: Insights from a Spanish classroom. *Computers & Education*, 71, 175-184.
- Kuzu-Jafari, K. (2021). *Examining the relationship between the intelligence levels and social skills of children in early childhood and the parenting and digital parenting attitudes of families*. Ph.D. thesis, Bursa Uludağ University, Institute of Educational Sciences, Department of Basic Education, Department of Preschool Education.
- Livingstone, S., Blum-Ross, A., Pavlick, J. & Ólafsson, K. (2018). In the digital home, how do parents support their children and who supports them? (Survey report 1). *Parenting for a Digital Future*.
- LSE. "The London School of Economics and Political Science (LSE)" Available at: <https://blogs.lse.ac.uk/parenting-4digitalfuture/>. Retrieved 27 April 2023
- Manap, A. (2020). *Investigation of Digital Parenting Awareness in Parents*. Doctoral thesis. Malatya: T.C. İnönü University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Department of Guidance and Psychological Counseling.
- Manap, A., & Durmuş, E. (2020). Development of Digital Parenting Awareness Scale. *İnönü University Journal of Faculty of Education*, 21(2), 978-993.
- Manap, A., & Durmuş, E. (2021). Investigation of Digital Parenting Awareness in Terms of Various Variables, Family Roles and Internet Addiction in Children. *E-International Education*, 12(1), 141-156.
- Mertala, P. (2019). Digital technologies in early childhood education—a frame analysis of preservice teachers' perceptions. *Early Child Development and Care*, 189(8), 1228-1241.
- McCaffrey, S., Reitman, D., & Black, R. (2017). Mindfulness in parenting questionnaire (MIPQ): development and validation of a measure of mindful parenting. *Mindfulness*, 8(1), 232-246.
- Modecki, K. L., Goldberg, R. E., Wisniewski, P., & Orben, A. (2022). What Is Digital Parenting? A Systematic Review of Past Measurement and Blueprint for the Future. *Perspectives on Psychological Science*, 1673-1691.
- Mueller, M. B. (2019). *An Examination of the Impacts of Screen Time on Early Childhood Developmental Outcomes and the Role of Parental Engagement*. Yüksek lisans te
- Ogelman, H. G., Erten Sarıkaya, H., Güngör, H., & Körukü, Ö. (2020). Technological tools at home through the eyes of children. *Eurasian Journal of International Studies*, 175-201.
- Oğuz BN, & Kutluca AY, (2020). Examination of the views of parents with preschool children on the use of technology. *Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education*, 39(2), 252-268.
- Özbek, Ç., Ulubey, Ö., Adnan, M., & Kocatürk Kapucu, N. (2022). Validity and Reliability Study of Digital Competency Inventory for the Elderly. *SDU Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*, 98-122.
- Özyürek, A. (2018). «Investigation of Preschool Children's Use of Computer Technologies According to Mothers' Opinions», *Journal of Child and Development*, 2 (2) 1-12.
- Pekyürek, M. F. (2021). Examination of Content Development Studies for Parents in Open and Online Learning Environments. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 175-208.

- Pew Research Center. (2020). *Parents' attitudes and experiences related to digital technology Internet, Science & Tech*. Erişim adresi: <https://www.pewresearch.org/internet/2020/07/28/parents-attitudes-and-experiences-related-to-digital-technology/>. Erişim tarihi: 20 Nisan 2023
- Rahayu, N. W., & Haningsih, S. (2021). Digital parenting competence of mother as informal educator is not inline with internet access. *International Journal of Child-Computer Interaction* , 100291.
- Sanders, W., Parent, J., Forehand, R., Sullivan, A. D., & Jones, D. J. (2016). Parental perceptions of technology and technology-focused parenting: Associations with youth screen time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 28–38.
- Shah, R. R., Fahey, N. M., Soni, A. V., Phatak, A. G., & Nimbalkar, S. M. (2019). Screen time usage among preschoolers aged 2-6 in rural Western India: A cross-sectional study. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 8(6), 1999–2002.
- Sukk, M. & Siibak, A. (2021). Caring dataveillance and the construction of "good parenting": Estonian parents' and pre-teens' reflections on the use of tracking technologies. *Communications*, 46(3), 446-467.
- Simsek, Z. C., Canbeldek, M., & Işıkoğlu, N. (2023). Parents' Experiences with Digital Parenting Apps During the Pandemic. *Buca Faculty of Education Journal*, (55).
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T., & Akbulut, A. (2016). Evaluation of mothers' opinions on children's use of digital games. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2263.
- Turkel, N. (2021). *Investigation of the relationship between parents' social media addiction levels and digital parenting attitudes*. Master's Thesis. Istanbul: Üsküdar University, Institute of Health Sciences, Department of Child Development.
- Valcke, M., Wewer, B. D., Keer, H. V., & Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. *Computers & Education* , 1292-1305.
- Webster, E. K., Martin, C. K., & Staiano, A. E. (2019). Fundamental motor skills, screen-time, and physical activity in preschoolers. *Journal of Sport and Health Science*, 8(2), 114– 121. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2018.11.006>
- Yadav, S. & Chakraborty, P. (2017). Children aged two to four are able to scribble and draw using a smartphone app. *Acta Paediatrica*, 106(6), 991-994. Erişim adresi: Doi: 10.1111/apa.13818.
- Yaman, F. (2018). *Investigation of Digital Parenting Self-Efficacy of Parents in Turkey*. Doctoral thesis. Eskişehir: Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Department of Computer Education and Instructional Technologies.
- Yay, M. (2019). *Digital Parenting*. Istanbul: Green Crescent Publications.
- Yaylacı B. (2019). *The Effect of Parent-Child Relationship on Internet Use in Preschool Children*. Master's Thesis. Zonguldak Bülent Ecevit University Institute of Health Sciences, Zonguldak.
- Yazıcı, Z. N., & Özcan, E. N. (2021). Investigation of the Relationship Between Mothers' Technology Addiction Level and Parenting Level. *Ondokuz Mayıs University Journal of Human Sciences* , 15-28.
- Yengil, E., Güner, P. D. & Topakkaya, Ö. K. (2019). "Use of Technological Devices in Preschool Children and Their Parents". *Mustafa Kemal University Medical Journal*, volume 10, issue 36, pp.14-19.
- Zabatiero, J., Straker, L., Mantilla, A., Edwards, S., & Danby, S. (2018). Young children and digital technology: Australian early childhood education and care sector adults' perspectives. *Australasian journal of early childhood*, 43(2), 14-22.





Süreç Odaklı Affetme: Psikolojik İyi Oluşun Affetme Esnekliği ile Açıklanmasında Toplumsal İlgi ve Yalnızlığın Aracı Roller

Process-Oriented Forgiveness: The Mediating Roles Of Social Interest And Loneliness In Modelling Psychological Well-Being Through Forgiveness Flexibility

Tuğba TOSUN¹, Mustafa KOÇ²

¹Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Genel Sekreterlik, Sağlık Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı
• tugbatosun@subu.edu.tr • ORCID > 0000-0002-3758-6215

²Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD
• mustafa.koc@duzce.edu.tr • ORCID > 0000-0002-8644-4109

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 15 Mayıs/May 2026

Kabul Tarihi/Accepted: 27 Haziran/June 2026

Yıl/Year: 2026 | **Cilt-Volume:** 45 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 437-468

Atrf/Cite as: Tosun, T. & Koç, M. "Süreç Odaklı Affetme: Psikolojik İyi Oluşun Affetme Esnekliği İle Açıklanmasında Toplumsal İlgi Ve Yalnızlığın Aracı Roller - Process-Oriented Forgiveness: The Mediating Roles Of Social Interest And Loneliness In Modelling Psychological Well-Being Through Forgiveness Flexibility" Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 45(1), June 2026: 437-468.

Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Tuğba TOSUN

Yazar Notu/Author Note: Bu çalışma, Düzce Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yapılan doktora tezinden üretilmiştir. - This study is based on a doctoral dissertation completed in the Psychological Counseling and Guidance program at Düzce University.

Etik Kurul Beyanı/Ethics Committee Approv: "Araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 19.12.2024 tarihli ve 2024/401 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır. - Ethics committee approval was received for the research from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Düzce University with the decision number 2024/401 dated 19.12.2024."

SÜREÇ ODAKLI AFFETME: PSİKOLOJİK İYİ OLUŞUN AFFETME ESNEKLİĞİ İLE AÇIKLANMASINDA TOPLUMSAL İLGI VE YALNIZLIĞIN ARACI ROLLERİ

ÖZ

Affetme esnekliği, affetmeyi tanıma, içselleştirme, uygulama olmak üzere affetme eylemini dinamik bir süreç olarak ele alan yakın zamanda ortaya konmuş bir kavramdır. Bu çalışmada, psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği ile açıklanmasında toplumsal ilgi ve yalnızlığın aracı rolleri algılanan sosyal destek ve cinsiyet değişkenleri kontrol edilerek incelenmiştir. Örneklem 18-26 yaş aralığında yer alan 740 (%78,2) kadın ve 206 (%21,8) erkek olmak üzere toplam 946 üniversite öğrencisinden meydana gelmiştir. Veri toplama araçları olarak, Affetme Esnekliği Ölçeği, Warwick-Edinburg Mental İyi Oluş Ölçeği, Toplumsal İlgi Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri analizinde kullanılan bootstrap temelli regresyon analizi sonucunda, hem toplumsal ilginin hem de yalnızlığın psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği tanıma ve içselleştirme alt boyutlarıyla açıklanmasında anlamlı dolaylı etkilere sahip oldukları; fakat affetme esnekliği uygulama alt boyutuyla açıklanmasında toplumsal ilginin kısmi aracı role sahip olduğu görülmüşken yalnızlığın aracılık etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini artırmayı amaçlayan ruh sağlığı profesyonelleri ve bu alanda çalışan araştırmacıların gerçek affetmeyi işaret etmesi nedeniyle affetme esnekliği kavramını dikkate almalarının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Affetme esnekliği, Psikolojik iyi oluş, Toplumsal ilgi, Yalnızlık, Aracılık.



PROCESS-ORIENTED FORGIVENESS: THE MEDIATING ROLES OF SOCIAL INTEREST AND LONELINESS IN MODELLING PSYCHOLOGICAL WELL-BEING THROUGH FORGIVENESS FLEXIBILITY

ABSTRACT

Forgiveness flexibility is a recently introduced concept that views the act of forgiveness as a dynamic process comprising the recognition, internalization, and application of forgiveness. In this study, the mediating roles of social interest and loneliness in explaining psychological well-being through forgiveness flexibility were examined

while controlling for the variables of perceived social support and gender. The sample consisted of a total of 946 university students, including 740 (78.2%) women and 206 (21.8%) men aged 18–26. The data collection instruments included the Forgiveness Flexibility Scale, the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale, the Social Interest Scale, the Multidimensional Perceived Social Support Scale, the UCLA Loneliness Scale, and a personal information form developed by the researchers. The results of the bootstrap-based regression analysis revealed that both social interest and loneliness exert significant indirect effects on psychological well-being through the recognition and internalization sub-dimensions of forgiveness flexibility. However, regarding the application sub-dimension, while social interest was found to play a partial mediating role, the mediating effect of loneliness was not statistically significant. In conclusion, it is believed that mental health professionals and researchers in this field, who aim to enhance individuals' psychological well-being, would benefit from considering the concept of forgiveness flexibility, as it points to genuine forgiveness.

Keywords: Forgiveness flexibility, Psychological well-being, Social interest, Loneliness, Mediation.



GİRİŞ

Psikolojik iyi oluş, bireylerin ruhsal bir rahatsızlığa sahip olmamalarının yanı sıra bireylerin pozitif işlevselliği üzerinde duran bir kavramdır. Bu yapı, bireylerin kendilerine karşı olumlu tutumlara sahip olma, diğer insanlarla anlamlı ilişkiler kurma, kişisel gelişimlerine önem verme ve potansiyellerini gerçekleştirme ve yaşamın zorluklarıyla başa çıkabilme kapasitesine sahip olmalarını içeren çok boyutlu bir yapıdır (Ryff, 1989; Cowden vd., 2025). Bu kavrama yakından bakıldığında bireyin doğumdan itibaren diğerleri ile kurduğu ilişkilerin ve etkileşimlerin iyi oluş düzeyi üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir. Psikolojik iyi oluşun temel bileşenleri arasında bireyin kendisini tanıyıp kabul etmesi, kişisel gelişimine önem vermesi, insanlarla olumlu ilişkiler kurması, potansiyelini keşfedip gerçekleştirmesi ve yaşamın zorluklarıyla başa çıkabilmesi yer almaktadır. Bu özelliklerin gelişiminde bireyin diğer insanlarla kurduğu ilişkiler ve sosyal etkileşimler önemli bir rol oynamaktadır. Adler (1927) bireylerin psikolojik açıdan sağlıklı olma ölçütünü toplumsal ilgi kavramı üzerinden tanımlamıştır. Buna göre, bir bireyin psikolojik olarak sağlıklı olduğunun göstergesi toplumsal ilgi düzeyi üzerinden değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, günümüzde de psikolojik açıdan sağlıklı olmanın psikolojik iyi oluş ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 2025 yılında yayımlanmış rapora göre bir milyardan fazla insanın mental sağlık problemleri yaşadığı bildirilmiştir. Sosyal izolasyon ile yalnızlık durumlarının tüm yaş gruplarında öncelikli bir halk sağlığı sorunu olduğuna değinilerek her 6 kişiden birinin bu durumlardan etkilendiği ifade edilmiştir.

Özellikle 13-29 yaş aralığındaki gençlerde yalnızlık oranının en yüksek düzeyde olduğu bildirilmiştir. Holt-Lunstad (2024) tarafından yapılan bir meta analiz çalışması sonucunda, sosyal ilişkilerin psikolojik ve fiziksel sağlığın yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Sosyal bağlantıların yaşamı sürdürme ile ilişkisinin %50'ye kadar yükseldiği bildirilmekte; sosyal izolasyon ve yalnızlığın bireylerde bilişsel gerileme, kalp hastalığı, inme, diyabet risklerini artırdığı ifade edilmiştir (Leigh-Hunt vd., 2017; Wang vd., 2018; Holt-Lunstad, 2024; WHO, 2025). Bireylerin sahip olduğu kaliteli sosyal bağlantıların ise fiziksel sağlıklarını koruduğu ve geliştirdiği, psikolojik iyi oluşlarını desteklediği, çeşitli nedenlere bağlı ölüm oranlarını azalttığı ve depresyona karşı önleyici ve koruyucu bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir (Ashida ve Heaney, 2008; Mitchinson vd., 2008; Becofsky vd., 2015; Lamblin vd., 2017; Reynolds vd., 2020; Blackwell vd., 2022; Gadermann vd., 2022; Preston ve Rew, 2022).

Sosyal bir varlık olarak, fiziksel sağlık ve psikolojik sağlık açısından diğerleriyle sosyal ilişkilere ihtiyaç duyan insan, zaman zaman kişilerarası ilişkilerinde çeşitli çatışmalar yaşayabilmekte veya incitici olaylara maruz kalabilmektedir. Yaşanan bu olumsuzluklar bireylerde hata yapan kişiye karşı olumsuz düşünce ve duygular oluşmasına neden olabilmektedir. Affetme, mağdur kişinin maruz kaldığı olumsuz durumun ciddiyetini kabul etmesi, kendisini inciten kişiye karşı olumsuz düşünce, duygu ve davranışlarını olumlu düşünce, duygu ve davranışlarla değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Enright ve Fitzgibbons, 2000; Mahoney vd., 2005). McNulty (2011) yapmış olduğu araştırma sonucunda, affetme eyleminin doğru bir biçimde anlaşılıp uygulanmadığında mağdur bireyin sürekli olarak saldırganlığa maruz kalmasına ve dolayısıyla psikolojik iyi oluşunun olumsuz etkilenmesine yol açabileceğini bildirmiştir. Prieto-Ursúa (2023), erken affetme davranışının bireylerin maruz kaldığı istismar döngüsünün yinelenmesine ve bağımlılığa neden olabileceğini ifade etmiştir. Mağdur bireyler üzerindeki affetme baskısının kişilerin tekrar mağdur edilme ihtimalini artırdığı ifade edilmiştir. Forward ve Buck (2023) mağdurlar tarafından affetme kavramının ne olduğunun tam olarak bilinmediğinden bahsetmiş ve affetmenin hiçbir şey olmamış gibi davranmak veya affet ve unut anlamlarına gelebildiğini belirtmişlerdir. Bu durumların ise mağdurların mevcut psikolojik belirtilerini çok daha kötü bir hale getirebildiğini, anksiyete ve depresyon düzeylerini artırdığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla affetme müdahalelerinde dikkatli olunması, erken ya da inançsız bir şekilde affetmenin bireylerin tekrar mağdur olmalarına neden olabileceği vurgulanmıştır (Harris ve Thoresen, 2005). Bu bağlamda, bireylerin gerçek affetmenin ne olduğuna ve nasıl yapılacağına ilişkin doğru bilgiye sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Dolayısıyla affetme kavramının bireyler tarafından doğru bir biçimde anlaşılması, içselleştirilmesi ve uygulanması, diğer kavramlarla karıştırılmamasına ilişkin farkındalık kazanmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Tüm bu süreçler üzerinde duran ve affetmeyi süreç odaklı ele alan bir kavram olan affetme

esnekliği kavramı, mağduriyete uğrayan bireyin durumu kendi içsel kaynaklarına dayalı değerlendirerek affetmenin ne olduğunun ve yaşamı üzerindeki çok boyutlu etkisinin farkına vararak kendisini inciten kişiye karşı olumsuz düşünce, duygu ve davranışlarında gönüllü bir şekilde değişikliğe gitmesi ve o kişiye karşı duyarlılık, şefkat ve merhamet gibi olumlu duygular beslemesi olarak tanımlanmaktadır (Çolak, 2014). Affetme esnekliği “affetme” ve “esneklik” olmak üzere iki boyuttan meydana gelmektedir. Affetme boyutunda, bireyin gerçek affetmeyi tanıması ve sahip olduğu bilgiyi içselleştirmesi yer almaktadır. Esneklik boyutunda ise gerçek affetmeye ilişkin sahip olunan ve içselleştirilen bilginin uygulaması bulunmaktadır (Çolak, 2014).

Bandura (1991, 2012)’nın ortaya koymuş olduğu Sosyal Bilişsel Teoriye göre, insan davranışı, hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşma konusunda gösterilen çabaların altında yatan öz-düzenleme mekanizmaları açısından tanımlanmaktadır. Buradan yola çıkıldığında, bireyin maruz kaldığı ihlali gerçekleştiren suçluyu affetme veya affetmeme kararının kendi öz-düzenleme süreçlerine dayandığı ifade edilebilir. Bu bağlamda, affetme esnekliğinin bireylerin içsel süreçlerini referans alarak düzenlemeye gittiği göz önünde bulundurulduğunda, affetme esnekliğine sahip bireyin hem kendisine hem diğer insanlara hem de durumlara ilişkin gerçek affetmeyi yapabilme kabiliyetine sahip olmasının kişilerarası ilişkilerinde olumlu etkilere neden olabileceği ifade edilebilir. Dolayısıyla bireylerin psikolojik iyi oluşlarını koruyan, destekleyen faktörlerin yanında bu ilişkileri açıklayan temel mekanizmaların anlaşılması, bireylerin psikolojik iyi oluşlarını geliştirici ve koruyucu etkin müdahalelerin hazırlanması için önemlidir.

Bu bağlamda bu çalışmada, psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği ile açıklanmasında toplumsal ilgi ve yalnızlığın aracı rolü incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt hipotezler oluşturulmuştur:

H1: Psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği tanıma alt boyutuyla açıklanmasında toplumsal ilgi ve yalnızlık anlamlı aracı role sahiptir.

H2: Psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği içselleştirme alt boyutuyla açıklanmasında toplumsal ilgi ve yalnızlık anlamlı aracı role sahiptir.

H3: Psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği uygulama alt boyutuyla açıklanmasında toplumsal ilgi ve yalnızlık anlamlı aracı role sahiptir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli tipinde bir araştırmadır. Bu araştırmada, psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği ile açıklanmasında toplumsal ilgi ve yalnızlığın aracı rolü algılanan sosyal destek ve cinsiyet kontrol edilerek incelenmiştir.

Örneklem

Bu çalışma, 18-26 yaş aralığında Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören toplam 946 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Örneklem, 740 (%78,2) kadın ve 206 (%21,8) erkek katılımcıdan meydana gelmiş ve yaş ortalamasının 20,68 (SS = 1,63) olduğu görülmüştür. Çalışma için veri toplama yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve gizlilik ilkesinin gözetileceği belirtilmiştir. Bu doğrultuda verilerin toplanması gönüllülük esasına dayanarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, uygun örneklem yöntemi kullanılarak toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Affetme Esnekliği Ölçeği:

Affetme esnekliği ölçeği, Çolak (2014) tarafından geliştirilmiştir. Affetmeyi bir süreç olarak ele alan ölçek, tanıma, içselleştirme ve uygulama olmak üzere üç alt boyuttan meydana gelmiştir. Tanıma alt boyutuna ilişkin örnek maddeler: "Affetmek kendini kandırmaktır.", "Affetmek boyun eğmektir." İçselleştirme alt boyutuna ilişkin örnek maddeler: "Affetmek kişiyi geçmişin elinden kurtarır.", Affetmek huzurlu olmam konusunda önemli bir unsurdur." Uygulama alt boyutuna ilişkin örnek maddeler: "Yapılan hatanın telafi edilmesine izin veririm.", "İhlal içeren davranışları gündeme getirmemeye çalışırım." Toplam 15 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucunda Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının ,83 olduğu bildirilmiştir.

Warwick-Edinburg Mental İyi Oluş Ölçeği:

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması Keldal (2015) tarafından yapılmıştır. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan ölçek, 5'li Likert tipi bir ölçek olup toplamda 14 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan test tekrar test uygulamasının sonucu ,83 olarak; Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise ,89 olarak bulunmuştur.

Toplumsal İlgî Ölçeği:

Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanması Soyer (2004) tarafından yapılmıştır. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan ölçek 5'li Likert tipi olup toplamda 52 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan test tekrar test uygulamasının sonucu ,82 olarak; Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise ,88 olarak bulunmuştur.

UCLA Yalnızlık Ölçeği:

Ölçeğin uyarlanması Demir (1989) tarafından yapılmıştır. Tek boyuttan meydana gelen ölçek 4'lü Likert tipi ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan test tekrar test uygulamasının sonucu ,94 olarak; Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise ,96 olarak bulunmuştur.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ):

Ölçeğin uyarlanması Eker ve Arkar (1995) tarafından yapılmıştır. Ölçek, aile, arkadaş ve diğer önemli kişi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve toplam 12 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek 7'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda aile alt boyutunun güvenirliğinin ,82; arkadaş alt boyutunun güvenirliğinin ,80; diğer önemli kişi güvenirliğinin ,86 ve toplam güvenirliğinin ise ,79 olduğu tespit edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu:

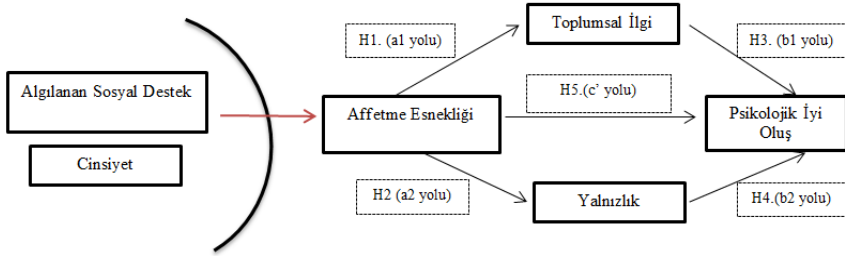
Araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Katılımcıların sosyodemografik bilgilerini almak amacıyla tasarlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, katılımcıların affetme esneklikleri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide toplumsal ilgi ve yalnızlığın aracı rolü incelenmiştir. Bu ilişkide algılanan sosyal destek ve cinsiyet ise kontrol değişkenleri olarak ele alınmış ve oluşturulan model test edilmiştir.

Araştırma değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri araştırmak için bir yol analizi yapılmıştır. Çalışmada, affetme esnekliği ölçeğinin üç alt boyutu (Tanıma, İçselleştirme, Uygulama) ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analizde bootstrap yöntemini esas alan regresyon analizi kullanılmıştır. Bootstrap tekniğinde, 5000 yeniden örnekleme seçeneği tercih edilmiştir. Hayes modellerinden Model 4 seçilmiştir. Affetme Esnekliği Tanıma (X1) Affetme Esnekliği İçselleştirme (X2), Affetme Esnekliği Uygulama (X3) tahmin değişkenleri, Toplumsal İlgî (M1) ve Yalnızlık

(M2) aracı değişkenler ve Psikolojik İyi Oluş sonuç değişkeni (Y), Algılanan Sosyal Destek ve Cinsiyet değişkenleri ise kontrol değişkenleri olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada, Şekil 1’de de ifade edildiği üzere, psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği ile açıklanmasında toplumsal ilgi ve yalnızlığın aracı rolü incelenmiştir.



Şekil 1. Psikolojik İyi Oluşun Affetme Esnekliği ile Açıklanmasında Toplumsal İlgi ve Yalnızlığın Aracı Rolünün İncelenmesi.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Etik kurul izni, 19.12.2024 tarihli ve 14 numaralı Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu toplantısındaki “2024\401” numaralı karar ile alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, örnekleme yer alan katılımcıların sosyodemografik özellikleri sunulmakta ve psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği ile açıklanmasında toplumsal ilgi ve yalnızlığın aracı rolünün algılanan sosyal destek ve cinsiyet kontrol edilerek incelenmesinde affetme esnekliğinin tanıma, içselleştirme ve uygulama alt boyutlarının ayrı ayrı analiz sonuçları sunulmaktadır.

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmanın değişkenlerini meydana getiren affetme esnekliği tanıma alt boyutu (-0,65; 0,32), affetme esnekliği içselleştirme alt boyutu (-0,28; 0,36), affetme esnekliği uygulama alt boyutu (-0,38; 0,83), psikolojik iyi oluş (-0,14; 0,02), toplumsal ilgi (-0,01; 0,58), yalnızlık (0,42; -0,77), algılanan sosyal destek (-0,36; -0,43) değişkenlerinin çarpıklık-basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında yer aldığından normal dağılım şartlarını sağladığı görülmüştür (George ve Mallery, 2010).

Değişkenlere İlişkin Korelasyon Matrisi

Araştırmanın değişkenlerini meydana getiren affetme esnekliği, psikolojik iyi oluş, toplumsal ilgi, yalnızlık, algılanan sosyal destek değişkenlerinin birbirleriyle ilişkilerinin incelenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen korelasyon matrisi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Matrisi

Değişkenler	Psikolojik İyi Oluş	Affetme Esnekliği Tanıma	Affetme Esnekliği İçselleştirme	Affetme Esnekliği Uygulama	Toplumsal İlgi	Yalnızlık	Algılanan Sosyal Destek
Psikolojik İyi Oluş	1						
Affetme Esnekliği Tanıma	,113**	1					
Affetme Esnekliği İçselleştirme	,148**	,448**	1				
Affetme Esnekliği Uygulama	,248**	,317**	,361**	1			
Toplumsal İlgi	,507**	,222**	,255**	,266**	1		
Yalnızlık	-,401**	-,260**	-,122**	-,108**	-,351**	1	
Algılanan Sosyal Destek	,449**	,146**	,126**	,164**	,401**	-,565**	1

** $p < ,01$

Psikolojik iyi oluş değişkeninin yalnızlık ile arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu ($r = -,401$, $p = ,00$; $p < ,01$), affetme esnekliği tanıma ($r = ,113$, $p = ,00$; $p < ,01$), affetme esnekliği içselleştirme ($r = ,148$, $p = ,00$; $p < ,01$), affetme esnekliği uygulama ($r = ,248$, $p = ,00$; $p < ,01$), toplumsal ilgi ($r = ,507$, $p = ,00$; $p < ,01$), algılanan sosyal destek ($r = ,449$, $p = ,00$; $p < ,01$) ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Affetme esnekliği tanıma alt boyutunun toplumsal ilgi ($r = ,222$, $p = ,00$; $p < ,01$), algılanan sosyal destek ($r = ,146$, $p = ,00$; $p < ,01$) ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu; yalnızlık ($r = -,260$, $p = ,00$; $p < ,01$) ile ise negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Affetme esnekliği içselleştirme alt boyutunun toplumsal ilgi ($r = ,255$, $p = ,00$; $p < ,01$), algılanan sosyal destek ($r = ,126$, $p = ,00$; $p < ,01$) ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu; yalnızlık ($r = -,122$, $p = ,00$; $p < ,01$) ile ise negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Affetme esnekliği uygulama alt boyutunun toplumsal ilgi ($r = ,266$, $p = ,00$; $p < ,01$), algılanan sosyal destek ($r = ,164$, $p = ,00$; $p < ,01$) ile arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu; yalnızlık ($r = -,108$, $p = ,00$; $p < ,01$) ile ise negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Toplumsal ilgi ile algılanan sosyal destek ($r = ,401$, $p = ,00$; $p < ,01$) arasında pozitif

yönlü anlamlı ilişki olduğu görülürken; yalnızlık ($r = -.351$, $p = .00$; $p < .01$), ile arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Hipotezlerin İncelenmesine İlişkin Yapılan Analizler

Analizlerden önce veri seti regresyon temelli aracılık analizinin varsayımları açısından incelenmiştir. Değişkenlerin çarpıklık değerlerinin -0.66 ile 0.43 arasında; basıklık değerlerinin ise -0.77 ile 0.83 arasında değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Değişkenler arasındaki doğrusal ilişki saçılım diyagramları (scatterplot) incelenerek doğrulanmıştır. Çoklu doğrusal bağlantı problemi bulunmadığı, tolerance değerlerinin $.63$ ile $.81$, VIF değerlerinin ise 1.24 ile 1.59 arasında değişiklik göstermesiyle belirlenmiştir. Ayrıca analiz öncesinde tek değişkenli ve çok değişkenli uç değer kontrolleri gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçlarını etkileyecek düzeyde aykırı bir gözlem bulunmadığı görülmüştür. Tüm verilerin öz-bildirim dayalı ölçekler aracılığıyla aynı anda toplanması nedeniyle ortak yöntem yanlılığının değerlendirilmesi için Harman Tek Faktör Testi uygulanmış; ilk faktörün açıkladığı toplam varyansın %50'nin altında olması nedeniyle ortak yöntem yanlılığının araştırma açısından önemli bir sakınca meydana getirmediği görülmüştür.

Tablo 2. Psikolojik İyi Oluşun Affetme Esnekliği Tanıma Alt Boyutuyla Açıklanmasında Toplumsal İlgî Ve Yalnızlığın Aracılık Testi İçin Bootstrap Temelli Regresyon Analizi Sonuçları (N = 946)

Sonuç Değişkenleri													
Tahmin Değişkenleri	M1 (Toplumsal İlgî)				M2 (Yalnızlık)			Y (Psikolojik İyi Oluş)			%95 Güven Aralığı (GA)		
	B*		SH	p**	B*	SH	p**	B*	SH	p**			
X1 (Affetme Esnekliği Tanıma Alt Boyutu)	a1	,968	,1170	,00**	a2	-,5733	,0855	,00**	c'	-,1182	,0763	,12	[-,2679; ,0315]
M1 (Toplum-sal İlgî)	-	-	-	-	-	-	-	-	b1	,1774	,0137	,00**	-
M2 (Yalnızlık)	-	-	-	-	-	-	-	-	b2	-,1445	,0283	,00**	-
Sabit	im1	118,7642	3,9335	,00**	im2	65,0360	1,8995	,00**	iy	19,9943	3,0637	,00**	-
Toplam Etki (c)		,1364	,0815	,09	-	-	-	-	-	-	-	-	[-,0236; ,2964]
Toplam Dolaylı Etki		,2546	,0417	-	-	-	-	-	-	-	-	-	[,1759; ,3394]
Özgül dolaylı etki (M1)		,1718	,0355	-	-	-	-	-	-	-	-	-	[,1031; ,2434]
Özgül dolaylı etki (M2)		,0828	,0211	-	-	-	-	-	-	-	-	-	[,0447; ,1285]
Dolaylı etki farkı (C1)		,0890	,0409	-	-	-	-	-	-	-	-	-	[,0083; ,1692]
Algılanan Sosyal Destek		,4751	,0387	-	-,3718	,0187	-		,1288	-	-	-	-
Cinsiyet		-5,2213	1,3182	-	2,4607	,6366	-		1,5749	-	-	-	-

*Standardize edilmemiş B katsayısı, **p<,05

Psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği tanıma alt boyutuyla açıklanmasında toplumsal ilgî ve yalnızlığın aracı etkisinin olup olmadığı algılanan sosyal destek ve cinsiyet değişkenleri kontrol edilerek incelenmiştir. Analiz sonucunda, toplam etkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($B = ,136$, $SH = ,082$, $t = 1,673$, $p = ,095$). Ardından güven aralıkları incelendiğinde, toplumsal ilgî aracılığıyla gerçekleşen dolaylı etkinin anlamlı olduğu görülmüştür ($B = ,172$, %95 GA [,103; ,243]). Benzer şekilde yalnızlık aracılığıyla gerçekleşen dolaylı etkinin de anlamlı olduğu bulunmuştur ($B = ,083$, %95 GA [,045; ,129]).

Tablo 3. Psikolojik İyi Oluşun Affetme Esnekliği İçselleştirme Alt Boyutuyla Açıklanmasında Toplumsal İlgili Ve Yalnızlığın Aracılık Testi İçin Bootstrap Temelli Regresyon Analizi Sonuçları (N = 946)

Sonuç Değişkenleri												%95 Güven Aralığı (GA)	
M1 (Toplumsal İlgî)				M2 (Yalnızlık)			Y (Psikolojik İyi Oluş)						
Tahmin Değişkenleri	B*	SH	p**	B*	SH	p**	B*	SH	p**				
X2 (Affetme Esnekliği İçselleştirme Alt Boyutu)	a1	1, 3041	,1863	,00**	a2	-,1647	,0928	,07	c'	,0286	,0805	,72	[-,1293; ,1865]
M1 (Toplumsal İlgî)	-	-	-	-	-	-	-	-	b1	,1732	,0138	,00**	-
M2 (Yalnızlık)	-	-	-	-	-	-	-	-	b2	-,1358	,0278	,00**	-
Sabit	im1	109, 8667	4, 4085	,00**	im2	59, 9758	2, 1967	,00**	iy	17, 9466	3, 0407	,00**	-
Toplam etki (c)	,2768		,0863	,00**	-	-	-	-	-	-	-	-	[,1075; ,4462]
Toplam dolaylı etki	,2482		,0413	-	-	-	-	-	-	-	-	-	[,1716; ,3304]
Özgül dolaylı etki (M1)	,2258		,0380	-	-	-	-	-	-	-	-	-	[,1545; ,3026]
Özgül dolaylı etki (M2)	,0224		,0130	-	-	-	-	-	-	-	-	-	[,0003; ,0505]
Dolaylı etki farkı (C1)	,2035		,0390	-	-	-	-	-	-	-	-	-	[,1304; ,2813]
Algılanan Sosyal Destek	,4724		,0382	-	-,3853	,0190	-	,1300	,0199	-	-	-	-
Cinsiyet	-5,2254		1,3049	-	2,6197	,6502	-	1,5772	,5574	-	-	-	-

*Standardize edilmemiş B katsayısı, **p<,05

Psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği içselleştirme alt boyutuyla açıklanmasında toplumsal ilgi ve yalnızlığın aracı etkisinin olup olmadığı algılanan sosyal destek ve cinsiyet değişkenleri kontrol edilerek incelenmiştir. Bootstrap yöntemini esas alan regresyon analizi sonucunda, affetme esnekliğinin içselleştirme alt boyutuyla psikolojik iyi oluş arasında toplam (c yolu) anlamlı (p<,05) olduğundan, toplumsal ilgi ve yalnızlık değişkenlerinin dolaylı etkisi incelenmiştir. Analiz sonucunda güven aralıkları incelendiğinde toplumsal ilginin (B=,2258, SH=,0380, %95 Güven Aralığı (GA) [,1545, ,3026]) anlamlı dolaylı etkiye sahip olduğu, yalnızlığın da (B=,0224, SH=,0130, %95 GA [,0003, ,0505]) anlamlı dolaylı etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. Psikolojik İyi Oluşun Affetme Esnekliği Uygulama Alt Boyutuyla Açıklanmasında Toplumsal İlgî Ve Yalnızlığın Aracılık Testi İçin Bootstrap Temelli Regresyon Analizi Sonuçları (N = 946)

Tahmin Değişkenleri	Sonuç Değişkenleri									%95 Güven Aralığı (GA)			
	M1 (Toplumsal İlgî)			M2 (Yalnızlık)			Y (Psikolojik İyi Oluş)						
	B*	SH	p**	B*	SH	p**	B*	SH	p**				
X3 (Affetme Esnekliği Uygulama Alt Boyutu)	a1	1,2432	,1657	,00**	a2	-,0822	,0830	,32	c'	,2564	,0716	,00**	[,1159; ,3969]
M1 (Toplumsal İlgî)	-	-	-	-	-	-	-	-	b1	,1626	,0138	,00**	-
M2 (Yalnızlık)	-	-	-	-	-	-	-	-	b2	-,1364	,0276	,00**	-
Sabit	im1	110,1334	4,2255	,00**	im2	58,6237	2,1158	,00**	iy	15,3453	2,9655	,00**	-
Toplam etki(c)	,4697		,0759	,00**	-	-	-	-	-	-	-	-	[,3207; ,6188]
Toplam dolaylı etki	,2133		,0369	-	-	-	-	-	-	-	-	-	[,1444; ,2896]
Özgül dolaylı etki (M1)	,2021		,0337	-	-	-	-	-	-	-	-	-	[,1393; ,2734]
Özgül dolaylı etki (M2)	,0112		,0125	-	-	-	-	-	-	-	-	-	[-,0124; ,0372]
Dolaylı etki farkı (C1)	,1909		,0349	-	-	-	-	-	-	-	-	-	[,1254; ,2621]
Algılanan Sosyal Destek	,4543		,0384	-	-,3860		,0192	-	,1254		,0198	-	-
Cinsiyet	-6,5229		1,3055	-	2,7257		,6537	-	1,3142		,5585	-	-

*Standardize edilmemiş B katsayısı, **p<,05

Psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği uygulama alt boyutuyla açıklanmasında toplumsal ilgî ve yalnızlığın aracı etkisinin olup olmadığı algılanan sosyal destek ve cinsiyet değişkenleri kontrol edilerek incelenmiştir. Bootstrap yöntemini esas alan regresyon analizi sonucunda, affetme esnekliğinin uygulama alt boyutuyla psikolojik iyi oluş arasında toplam (c yolu) anlamlı (p<,05) olduğu tespit edildiğinden, toplumsal ilgî ve yalnızlık değişkenlerinin dolaylı etkisi incelenmiştir. Analiz sonucunda güven aralıkları incelendiğinde, toplumsal ilginin (B=,2021, SH=,0337, %95 Güven Aralığı (GA) [,1393; ,2734]) kısmi aracı role sahip olduğu, yalnızlığın ise (B=,0112, SH=,0125, %95 Güven Aralığı (GA) [-,0124; ,0372]) güven aralığı sıfır (0) değeri kapsadığından aracılık etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı ifade edilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği ile açıklanmasında toplumsal ilgi ve yalnızlığın aracı rolü algılanan sosyal destek ve cinsiyet değişkenleri kontrol edilerek incelenmiştir. Psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği tanıma alt boyutuyla açıklanmasında toplumsal ilgi ve yalnızlık aracılığıyla gerçekleşen dolaylı etkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç affetme esnekliği tanıma alt boyutunun yapısı gereği beklenen bir durum olarak ifade edilebilir. Affetme esnekliği tanıma alt boyutu, bireylerin gerçek affetmeyi bilmesi, onu diğer kavramlardan ayırt etmesini içeren bilişsel bir farkındalık aşamasıdır (Çolak vd., 2017). Bireylerin elde ettikleri bilişsel farkındalığın zihinsel düzeyde daha iyi anlamlandırma ve yorumlamayı sağlayarak düşünce düzenlemelerini daha işlevsel bir biçimde gerçekleştirmelerini sağlayabilir. Bu durum da psikolojik iyi oluş düzeyleri ile ilişkili olabilir. Psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği içselleştirme alt boyutuyla açıklanmasında toplumsal ilgi ve yalnızlığın aracı rolleri algılanan sosyal destek ve cinsiyet değişkenleri kontrol edilerek incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, toplumsal ilgi ve yalnızlığın anlamlı dolaylı etkilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Affetme esnekliği içselleştirme alt boyutu, bireylerin iç dünyalarındaki çatışmayı çözerek olumsuz duygularını olumlu duygulara dönüştürmesi sürecini içermektedir (Çolak, 2014). Bu şekilde bireylerin psikolojik iyi oluşlarıyla doğrudan olumlu bir biçimde ilişkilidir. Bireylerin içselleştirmiş oldukları affetme, diğer insanlara yönelik olumlu tutumlar sergilemelerini teşvik edebilmekte ve bunun da toplumsal ilgi düzeylerini yordadığı görülmektedir. Bunun yanında bireylerin iç huzura kavuşması ile beraber yalnızlık duygusu azalabilir. Araştırma bulgusu, psikolojik iyi oluş ile affetme esnekliği arasındaki pozitif yönlü ilişkileri ortaya koyan çeşitli araştırmalar (Koç vd., 2018; Asıcı, 2019) ile paralel doğrultudadır ve bu ilişkinin duygusal ve sosyal mekanizmalar aracılığıyla nasıl işlediğini detaylandırmaktadır.

Psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği uygulama alt boyutuyla açıklanmasında toplumsal ilgi ve yalnızlığın aracı rolleri incelendiğinde, yapılan analiz sonucunda, toplumsal ilginin kısmi aracı role sahip olduğu fakat yalnızlığın anlamlı düzeyde bir aracılık etkisine sahip olmadığı bulunmuştur. Affetme esnekliği uygulama alt boyutu, affetmenin somut eylemlere dökülmesi ve kişilerarası ilişkilere yansıtılmasını ifade etmektedir (Çolak vd., 2017). Affetme esnekliği uygulama alt boyutu yapısı gereği dışsal ve sosyal eylemleri içermektedir. Bireyin affetme eylemini uygulamaya dökmesi diğer insanlarla etkileşimini artırarak Adler'in psikolojik açıdan sağlıklı olmanın temel göstergesi olarak işaret ettiği toplumsal ilgi kapasitesini yordadığı belirtilmektedir (Adler, 1927). Toplumsal ilgiye kıyasla daha içsel bir değerlendirme ile ilişkili olan yalnızlık ise bireyin kendi içinde hissettiği duygusal bir boşluk hissi olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla affetmeyi uygulamak sosyal bir yönelim aracılığıyla toplumsal ilgi üzerinde etkili olsa da bireylerdeki yalnızlık hissi üzerinde etkili olmayabilir. Affetme esnekliği uygulama alt boyutunun bireylerin

sosyal etkileşim düzeylerini yordayarak toplumsal ilgi kapasitesi ile ilişkili olsa da yalnızlık gibi içsel duygusal süreçler üzerindeki etkisi içselleştirme alt boyutu kadar belirgin bir biçimde olmayabilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Affetme esnekliği, bireylerin gerçek affetmeyi deneyimlemelerini amaçlayan bir kavramdır. Bu kavramın, ruh sağlığı alanında çalışan klinisyenler ve uzmanlar tarafından yürütülen bireysel ve grupla psikolojik danışmanlık süreçlerine dahil edilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.
2. Affetme esnekliği kavramı yakın zamanda ortaya koyulan bir kavram olduğu için bu kavram ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, affetme esnekliği kavramı ile farklı değişkenler arasında çeşitli çalışmalar yapılabilir.
3. Bu çalışmanın örneklemini 18-26 yaş aralığındaki üniversite öğrencilerinden oluşturmuştur. Dolayısıyla farklı yaş gruplarında yer alan bireylerle tekrar çalışılabilir.
4. Gelecek çalışmalarda değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri daha iyi test edebilmek amacıyla boylamsal çalışmalar veya deneysel/müdahale çalışmaları gerçekleştirilebilir.

SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırmanın örneklemini 18-26 yaş aralığında yer alan üniversite öğrencilerinden meydana gelmiştir.
2. Araştırma için örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.
3. Örneklemin büyük çoğunluğunu kadınlar (%78,2) oluşturmuştur; bu durum bulguların erkek popülasyonlarına ve diğer cinsiyet gruplarına genellebilirliğini sınırlayabilir.
4. Veri toplama işlemi örneklemdaki katılımcıların öz-bildirimlerine dayalı bir şekilde doldurdukları ölçeklerle sınırlıdır.
5. Bu araştırma kesitsel bir araştırmadır.

TEŞEKKÜR VE AÇIKLAMALAR

Çalışmamıza katkı sağlayan tüm öğrencilere teşekkür ederiz.

ÇIKAR ÇATIŞMASI

Makalenin yazarları arasında, çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

YAZAR KATKISI

Çalışma Dizaynı: TT(%50), MK(%50)

Veri Toplama: TT(%50), MK(%50)

İstatistiksel Analiz: TT(%50), MK(%50)

Makalenin Hazırlanması: TT(%50), MK(%50)

KAYNAKLAR

- Adler, A. (1927). Understanding human nature. Garden City Publishing Co.
- Ashida, S. ve Heaney, C. A. (2008). Differential associations of social support and social connectedness with structural features of social networks and the health status of older adults. *Journal of Aging and Health*, 20(7), 872-893.
- Asıcı, E. (2019). Affetme esnekliğinin ergenlerin iyi oluşunu yordayıcı rolü. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 17-31.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (2012). *Social cognitive theory*. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski ve E. T. Higgins (Ed.), *Handbook of theories of social psychology* (ss. 349-373). Sage Publications.
- Becofsky, K. M., Shook, R. P., Sui, X., Wilcox, S., Lavie, C. J. ve Blair, S. N. (2015). Influence of the source of social support and size of social network on all-cause mortality. *Mayo Clinic Proceedings*, 90(7), 895-902.
- Blackwell, C. K., Mansolf, M., Sherlock, P., Ganiban, J., Hofheimer, J. A., Barone, C. J., Bekelman, T. A., Blair, C., Cella, D., Collazo, S., Croen, L. A., Deoni, S., Elliott, A. J., Ferrara, A., Fry, R. C., Gershon, R., Herbstman, J. B., Karagas, M. R., LeWinn, K. Z., Margolis, A., Miller, R. L., O'Shea, T. M., Porucznik, C. A. ve Wright, R. J. (2022). Youth well-being during the COVID-19 pandemic. *Pediatrics*, 149(4), e2021054754.
- Cowden, R. G., Worthington, E. L., Jr., Chung, C. A. ve Chen, Z. J. (2025). Differential effects of decisional and emotional forgiveness on psychological, spiritual, social, volitional, and physical well-being: A scoping review. *Healthcare*, 13(9), 992.
- Çolak, T. S. (2014). *Affetme esnekliği kazandırmada logoterapi yönelimli grupla psikolojik danışmanın etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çolak, T. S., Koç, M., Eker, H. ve Düşünceli, B. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinde affetme esnekliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 63-73.
- Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(23), 14-18.
- Eker, D. ve Arkar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 17-25.
- Enright, R. D. ve Fitzgibbons, R. P. (2000). Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope. American Psychological Association.
- Forward, S. ve Buck, C. (2023). *Zor bir ailede büyüme: Geçmiş onarmanın ve hayatını geri kazanmanın yolları* (A. Terzi, Çev.). İletişim Yayınları.
- Gadermann, A., Thomson, K., Gill, R., Schonert-Reichl, K. A., Gagné Petteni, M., Guhn, M., Warren, M. T. ve Oberle, E. (2022). Early adolescents' experiences during the COVID-19 pandemic and changes in their well-being. *Frontiers in Public Health*, 10, 823303.
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference*, 17.0 Update. (10th ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Harris, A. H. S. ve Thoresen, C. E. (2005). Forgiveness, unforgiveness, health, and disease. In E. L. Worthington Jr. (Ed.), *Handbook of forgiveness* (ss. 351-364). Routledge.
- Holt-Lunstad, J. (2024). Social connection as a critical factor for mental and physical health: Evidence, trends, challenges, and future implications. *World Psychiatry*, 23(3), 312-332.
- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği'nin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 103-115.
- Koç, M., Demircioğlu, R., Kabağaç, M. ve Coşkun, A. (2018). Affetme esnekliği ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E R P A International Congresses on Education* (ss. 341-348).
- Lamblin, M., Murawski, C., Whittle, S. ve Fornito, A. (2017). Social connectedness, mental health and the adolescent brain. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 80, 57-68.

- Leigh-Hunt, N., Bagguley, D., Bash, K., Turner, V., Turnbull, S., Valtorta, N. ve Caan, W. (2017). An overview of systematic reviews on the public health consequences of social isolation and loneliness. *Public Health*, 152, 157-171.
- Mahoney, A., Rye, M. S. ve Pargament, K. I. (2005). When the sacred is violated: Desecration as a unique challenge to forgiveness. In E. L. Worthington Jr. (Ed.), *Handbook of forgiveness* (ss. 57-71). Routledge.
- McNulty, J. K. (2011). The dark side of forgiveness: The tendency to forgive predicts continued psychological and physical aggression in marriage. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(6), 770-783.
- Mitchinson, A. R., Kim, H. M., Geisser, M., Rosenberg, J. M. ve Hinshaw, D. B. (2008). Social connectedness and patient recovery after major operations. *Journal of the American College of Surgeons*, 206(2), 292-300.
- Preston, A. J. ve Rew, L. (2022). Connectedness, self-esteem, and prosocial behaviors protect adolescent mental health following social isolation: A systematic review. *Issues in Mental Health Nursing*, 43(1), 32-41.
- Prieto-Ursúa, M. (2023). On the possibility of forgiveness in child sexual abuse. *Papeles del Psicólogo*, 44(1), 28-35.
- Reynolds, R. M., Meng, J. ve Dorrance Hall, E. (2020). Multilayered social dynamics and depression among older adults: A 10-year cross-lagged analysis. *Psychology and Aging*, 35(7), 948-962.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Soyer, M. (2004). Toplumsal ilgi ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 1-10.
- Wang, J., Mann, F., Lloyd-Evans, B., Ma, R. ve Johnson, S. (2018). Associations between loneliness and perceived social support and outcomes of mental health problems: A systematic review. *BMC Psychiatry*, 18(1), 156.
- World Health Organization. (2025, June 30). Social connection linked to improved health and reduced risk of early death. <https://www.who.int/news/item/30-06-2025-social-connection-linked-to-improved-health-and-reduced-risk-of-early-death>



PROCESS-ORIENTED FORGIVENESS: THE MEDIATING ROLES OF SOCIAL INTEREST AND LONELINESS IN MODELLING PSYCHOLOGICAL WELL-BEING THROUGH FORGIVENESS FLEXIBILITY

ABSTRACT

Forgiveness flexibility is a recently introduced concept that views the act of forgiveness as a dynamic process comprising the recognition, internalization, and application of forgiveness. In this study, the mediating roles of social interest and loneliness in explaining psychological well-being through forgiveness flexibility were examined while controlling for the variables of perceived social support and gender. The sample consisted of a total of 946 university students, including 740 (78.2%) women and 206 (21.8%) men aged 18–26. The data collection instruments included the Forgiveness Flexibility Scale, the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale, the Social Interest Scale, the Multidimensional Perceived Social Support Scale, the UCLA Loneliness Scale, and a personal information form developed by the researchers. The results of the bootstrap-based regression analysis revealed that both social interest and loneliness exert significant indirect effects on psychological well-being through the recognition and internalization sub-dimensions of forgiveness flexibility. However, regarding the application sub-dimension, while social interest was found to play a partial mediating role, the mediating effect of loneliness was not statistically significant. In conclusion, it is believed that mental health professionals and researchers in this field, who aim to enhance individuals' psychological well-being, would benefit from considering the concept of forgiveness flexibility, as it points to genuine forgiveness.

Keywords: Forgiveness flexibility, Psychological well-being, Social interest, Loneliness, Mediation.



SÜREÇ ODAKLI AFFETME: PSİKOLOJİK İYİ OLUŞUN AFFETME ESNEKLİĞİ İLE AÇIKLANMASINDA TOPLUMSAL İLGİ VE YALNIZLIĞIN ARACI ROLLERİ

ÖZ

Affetme esnekliği, affetmeyi tanıma, içselleştirme, uygulama olmak üzere affetme eylemini dinamik bir süreç olarak ele alan yakın zamanda ortaya konmuş bir kavramdır. Bu araştırmada, psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği ile açıklanmasında toplumsal ilgi ve yalnızlığın aracı rolleri algılanan sosyal destek ve cinsiyet değişkenleri kontrol edilerek incelenmiştir. Örneklem 18-26 yaş aralığında yer alan 740

(%78,2) kadın ve 206 (%21,8) erkek olmak üzere toplam 946 üniversite öğrencisinden meydana gelmiştir. Veri toplama araçları olarak, Affetme Esnekliği Ölçeği, Warwick-Edinburg Mental İyi Oluş Ölçeği, Toplumsal İlgili Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri analizinde kullanılan bootstrap temelli regresyon analizi sonucunda, hem toplumsal ilginin hem de yalnızlığın psikolojik iyi oluşun affetme esnekliği tanıma ve içselleştirme alt boyutlarıyla açıklanmasında anlamlı dolaylı etkilere sahip oldukları; fakat affetme esnekliği uygulama alt boyutuyla açıklanmasında toplumsal ilginin kısmi aracı role sahip olduğu görülmüşken yalnızlığın aracılık etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini artırmayı amaçlayan ruh sağlığı profesyonelleri ve bu alanda çalışan araştırmacıların gerçek affetmeyi işaret etmesi nedeniyle affetme esnekliği kavramını dikkate almalarının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Affetme esnekliği, Psikolojik iyi oluş, Toplumsal ilgi, Yalnızlık, Aracılık.



INTRODUCTION

Psychological well-being is a concept that focuses not only on the absence of mental illness but also on individuals' positive functioning. This construct is a multidimensional one that encompasses individuals' having positive attitudes toward themselves, establishing meaningful relationships with others, valuing their personal growth, realizing their potential, and possessing the capacity to cope with life's challenges (Ryff, 1989; Cowden et al., 2025). A closer examination of this concept suggests that the relationships and interactions individuals establish with others from birth onward may influence their level of well-being. The fundamental components of psychological well-being include self-knowledge and self-acceptance, valuing personal growth, establishing positive relationships with others, discovering and realizing one's potential, and coping effectively with life's challenges. The relationships and social interactions that individuals establish with others play an important role in the development of these characteristics. Adler (1927) defined the criterion of individuals being psychologically healthy through the concept of social interest. Accordingly, the indicator of an individual being psychologically healthy is evaluated through the level of social interest. In this context, it is thought that being psychologically healthy today can also be associated with psychological well-being. According to a report published by the World Health Organization (WHO) in 2025, more than one billion people worldwide experience mental health problems. It was stated that social isolation and loneliness are a priority public health problem in all age groups, and one in every 6 people is affected by these conditions. It has been reported that the rate of loneliness is at the highest level,

especially among young people aged 13-29. As a result of a meta-analysis study conducted by Holt-Lunstad (2024), it was determined that social relationships are predictors of psychological and physical health. It is reported that the relationship between social connections and survival increases up to 50%; it has been stated that social isolation and loneliness increase the risks of cognitive decline, heart disease, stroke, and diabetes in individuals (Holt-Lunstad, 2024; Leigh-Hunt et al., 2017; Wang et al., 2018; WHO, 2025). It has been stated that the high-quality social connections individuals have protect and improve their physical health, support their psychological well-being, reduce mortality rates due to various causes, and have a preventive and protective effect against depression (Ashida & Heaney, 2008; Mitchinson et al., 2008; Becofsky et al., 2015; Lamblin et al., 2017; Reynolds et al., 2020; Blackwell et al., 2022; Gadermann et al., 2022; Preston & Rew, 2022).

As a social being, humans, who need social relationships with others in terms of physical and psychological health, may occasionally experience various conflicts in their interpersonal relationships or be exposed to hurtful events. These negativities experienced can cause negative thoughts and feelings towards the person who made the mistake. Forgiveness is defined as the victim acknowledging the seriousness of the negative situation they have been exposed to and replacing their negative thoughts, feelings, and behaviors towards the person who hurt them with positive thoughts, feelings, and behaviors (Enright & Fitzgibbons, 2000; Mahoney et al., 2005). As a result of his research, McNulty (2011) reported that when the act of forgiveness is not properly understood and applied, it can cause the victimized individual to be constantly exposed to aggression and consequently negatively affect their psychological well-being. Prieto-Ursúa (2023) stated that early forgiveness behavior can cause the recurrence of the cycle of abuse that individuals are exposed to and lead to addiction. It has been stated that the pressure to forgive on victimized individuals increases the probability of people being victimized again. Forward and Buck (2023) mentioned that the concept of forgiveness is not fully known by victims and stated that forgiveness can mean acting as if nothing happened or forgive and forget. They stated that these situations can make the current psychological symptoms of the victims much worse and increase their anxiety and depression levels. Therefore, it has been emphasized that caution should be exercised in forgiveness interventions, and that early or insincere forgiveness may cause individuals to be victimized again (Harris & Thoresen, 2005). In this context, it is thought to be important for individuals to have accurate information about what genuine forgiveness is and how to do it.

Therefore, it is considered important for individuals to correctly understand, internalize, and apply the concept of forgiveness, and to gain awareness regarding not confusing it with other concepts. The concept of forgiveness flexibility, which focuses on all these processes and considers forgiveness as a process-oriented concept, is defined as the victimized individual evaluating the situation based on their

own internal resources, realizing what forgiveness is and its multidimensional impact on their life, voluntarily changing their negative thoughts, feelings, and behaviors towards the person who hurt them, and harboring positive feelings such as sensitivity, compassion, and mercy towards that person (Çolak, 2014). Forgiveness flexibility consists of two dimensions: “forgiveness” and “flexibility”. The forgiveness dimension includes the individual recognizing genuine forgiveness and internalizing the knowledge they possess. The flexibility dimension, on the other hand, involves the application of the possessed and internalized knowledge regarding genuine forgiveness (Çolak, 2014).

According to the Social Cognitive Theory put forward by Bandura (1991, 2012) human behavior is defined in terms of self-regulation mechanisms underlying the efforts shown in setting goals and achieving these goals. Based on this, it can be stated that the individual’s decision to forgive or not forgive the offender who committed the violation they were exposed to is based on their own self-regulation processes. In this context, considering that forgiveness flexibility operates by taking individuals’ internal processes as a reference, it can be stated that an individual with forgiveness flexibility having the ability to perform genuine forgiveness toward themselves, others, and situations may have positive effects on their interpersonal relationships. Therefore, understanding the basic mechanisms explaining these relationships, in addition to the factors that protect and support individuals’ psychological well-being, is important for preparing effective interventions that improve and protect individuals’ psychological well-being.

In this context, in this study, the mediating role of social interest and loneliness in explaining psychological well-being through forgiveness flexibility was examined. Accordingly, the following sub-hypotheses were formed:

H1: Social interest and loneliness have a significant mediating role in explaining psychological well-being through the recognition sub-dimension of forgiveness flexibility.

H2: Social interest and loneliness have a significant mediating role in explaining psychological well-being through the internalization sub-dimension of forgiveness flexibility.

H3: Social interest and loneliness have a significant mediating role in explaining psychological well-being through the application sub-dimension of forgiveness flexibility.

METHOD

Research Model

This study is a relational survey model type of research among quantitative research models. In this study, the mediating role of social interest and loneliness in explaining psychological well-being through forgiveness flexibility was examined by controlling for perceived social support and gender variables.

Sample

This study was conducted with a total of 946 university students aged 18–26 years who were enrolled at Sakarya University. The sample consisted of 740 (78.2%) female and 206 (21.8%) male participants, and the mean age was found to be 20.68 (SD = 1.63). Data collection for the study was conducted face-to-face. Participants were informed about the research, and it was stated that the principle of confidentiality would be observed. Accordingly, data collection was carried out on a voluntary basis. Data were collected using the convenience sampling method.

Data Collection Instruments

Forgiveness Flexibility Scale:

The Forgiveness Flexibility Scale was developed by Çolak (2014). The scale, which treats forgiveness as a process, consists of three sub-dimensions: recognition, internalization, and application. Example items for the recognition sub-dimension include: “Forgiveness is deceiving oneself,” “Forgiveness is submission.” Example items for the internalization sub-dimension include: “Forgiveness frees one from the past,” “Forgiveness is an important factor in being peaceful.” Example items for the application sub-dimension include: “I allow the mistake to be compensated,” “I try not to bring up violating behaviors.” It is a 5-point Likert-type scale consisting of a total of 15 items. As a result of the validity and reliability studies of the scale, the Cronbach’s Alpha internal consistency coefficient was reported as .83.

Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale:

The adaptation of the scale to Turkish culture was carried out by Keldal (2015). The scale, which has a single-dimensional structure, is a 5-point Likert-type scale consisting of a total of 14 items. As a result of the test-retest application within the scope of the validity and reliability studies of the scale, the result was .83; the Cronbach’s Alpha internal consistency coefficient was found to be .89.

Social Interest Scale:

The adaptation of the scale to Turkish culture was carried out by Soyer (2004). The scale, which has a single-dimensional structure, is a 5-point Likert-type scale consisting of a total of 52 items. As a result of the test-retest application within the scope of the validity and reliability studies of the scale, the result was .82; the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was found to be .88.

UCLA Loneliness Scale:

The adaptation of the scale was carried out by Demir (1989). The scale, which consists of a single dimension, is a 4-point Likert-type scale and consists of a total of 20 items. As a result of the test-retest application within the scope of the validity and reliability studies of the scale, the result was .94; the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was found to be .96.

Multidimensional Perceived Social Support Scale (MSPSS):

The adaptation of the scale was carried out by Eker and Arkar (1995). The scale consists of three sub-dimensions: family, friends, and significant other, and consists of a total of 12 items. The scale is a 7-point Likert-type scale. As a result of the reliability studies of the scale, the reliability of the family sub-dimension was .82; the reliability of the friends sub-dimension was .80; the reliability of the significant other was .86, and the total reliability was found to be .79.

Personal Information Form:

Prepared by the researchers. It was designed to obtain sociodemographic information from the participants.

Data Analysis

In the study, the mediating roles of social interest and loneliness in the relationship between participants' forgiveness flexibility and psychological well-being were examined. In this relationship, perceived social support and gender were considered as control variables, and the proposed model was tested.

A path analysis was conducted to investigate the direct and indirect relationships between the research variables. In the study, the three sub-dimensions of the forgiveness flexibility scale (Recognition, Internalization, Application) were analyzed separately. Bootstrap-based regression analysis was used in the analysis. In the bootstrap technique, 5000 resampling options were preferred. Model 4 from Hayes' models was selected. Forgiveness Flexibility Recognition (X1), For-

givenness Flexibility Internalization (X2), Forgiveness Flexibility Application (X3) were determined as predictor variables, Social Interest (M1) and Loneliness (M2) as mediating variables, and Psychological Well-being as the outcome variable (Y), while Perceived Social Support and Gender variables were determined as control variables. In this study, as shown in Figure 1, the mediating role of social interest and loneliness in explaining psychological well-being through forgiveness flexibility was examined.

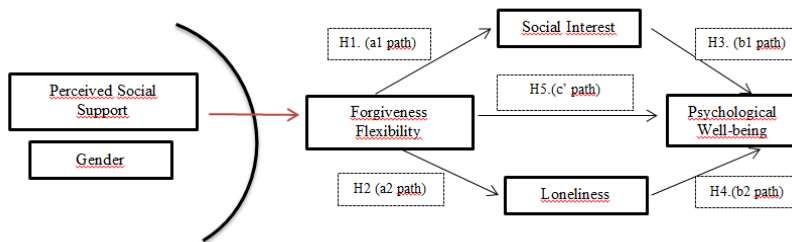


Figure 1. Examination of the Mediating Role of Social Interest and Loneliness in Explaining Psychological Well-being through Forgiveness Flexibility

Validity, Reliability, and Ethics

Ethics committee approval was obtained with decision number “2024\401” from the Düzce University Scientific Research and Publication Ethics Committee meeting dated 19.12.2024, number 14.

FINDINGS

In this section of the research, the sociodemographic characteristics of the participants in the sample are presented, and the analysis results of the recognition, internalization, and application sub-dimensions of forgiveness flexibility are presented separately in examining the mediating role of social interest and loneliness in explaining psychological well-being, controlling for perceived social support and gender.

Descriptive Statistics for Variables

It was observed that the skewness and kurtosis values of the variables constituting the research variables, namely forgiveness flexibility recognition sub-dimension (-0.65; 0.32), forgiveness flexibility internalization sub-dimension (-0.28; 0.36), forgiveness flexibility application sub-dimension (-0.38; 0.83), psychological well-being (-0.14; 0.02), social interest (-0.01; 0.58), loneliness (0.42; -0.77), and

perceived social support (-0.36; -0.43), were between +2 and -2, thus satisfying the normal distribution conditions (George & Mallery, 2010).

Correlation Matrix for Variables

Pearson correlation analysis was used to examine the relationships between the research variables: forgiveness flexibility, psychological well-being, social interest, loneliness, and perceived social support. The correlation matrix obtained from the analysis is presented in Table 1.

Table 1. *Correlation Matrix for Research Variables*

Variables	Psychological Well-being	Forgiveness Flexibility Recognition	Forgiveness Flexibility Internalization	Forgiveness Flexibility Application	Social Interest	Loneliness	Perceived Social Support
Psychological Well-being	1						
Forgiveness Flexibility Recognition	.113**	1					
Forgiveness Flexibility Internalization	.148**	.448**	1				
Forgiveness Flexibility Application	.248**	.317**	.361**	1			
Social Interest	.507**	.222**	.255**	.266**	1		
Loneliness	-.401**	-.260**	-.122**	-.108**	-.351**	1	
Perceived Social Support	.449**	.146**	.126**	.164**	.401**	-.565**	1

Note. ** $p < .01$.

It was found that there was a significant negative relationship between psychological well-being and loneliness ($r = -.401$, $p = .00$; $p < .01$), and significant positive relationships with forgiveness flexibility recognition ($r = .113$, $p = .00$; $p < .01$), forgiveness flexibility internalization ($r = .148$, $p = .00$; $p < .01$), forgiveness flexibility application ($r = .248$, $p = .00$; $p < .01$), social interest ($r = .507$, $p = .00$; $p < .01$), and perceived social support ($r = .449$, $p = .00$; $p < .01$). The forgiveness flexibility recognition sub-dimension had significant positive relationships with social interest ($r = .222$, $p = .00$; $p < .01$) and perceived social support ($r = .146$, $p = .00$; $p < .01$); and significant negative relationships with loneliness ($r = -.260$, $p = .00$; $p < .01$). The forgiveness flexibility internalization sub-dimension had significant positive relationships with social interest ($r = .255$, $p = .00$; $p < .01$) and perceived social support ($r = .126$, $p = .00$; $p < .01$); and significant negative relationships with loneliness ($r = -.122$, $p = .00$; $p < .01$). The forgiveness flexibility application sub-dimension had significant positive relationships with social interest ($r =$

.266, $p = .00$; $p < .01$) and perceived social support ($r = .164$, $p = .00$; $p < .01$); and significant negative relationships with loneliness ($r = -.108$, $p = .00$; $p < .01$). A significant positive relationship was observed between social interest and perceived social support ($r = .401$, $p = .00$; $p < .01$); while a significant negative relationship was found with loneliness ($r = -.351$, $p = .00$; $p < .01$).

Analyses for Examining Hypotheses

Before the analyses, the dataset was examined for the assumptions of regression-based mediation analysis. The skewness values of the variables ranged from -0.66 to 0.43; and kurtosis values ranged from -0.77 to 0.83. These values were found to be within acceptable limits. The linear relationship between the variables was confirmed by examining scatterplots. No multicollinearity problem was found, as tolerance values ranged from .63 to .81, and VIF values ranged from 1.24 to 1.59. In addition, univariate and multivariate outlier controls were performed before the analysis, and no outlier observation was found to significantly affect the analysis results. To evaluate common method bias, Harman's Single Factor Test was applied because all data were collected simultaneously through self-report scales; it was observed that common method bias did not pose a significant problem for the research, as the total variance explained by the first factor was below 50%.

Table 2. Bootstrap-Based Regression Analysis Results for the Mediation Test of Social Interest and Loneliness in Explaining Psychological Well-being through the Forgiveness Flexibility Recognition Sub-dimension ($N = 946$)

Outcome Variables													
Prediction Variables	M1 (Social Interest)				M2 (Loneliness)			Y (Psychological Well-being)			95% Confidence Interval (CI)		
	B*	SH	p**		B*	SH	p**	B*	SH	p**			
X1 (Forgiveness Flexibility Recognition)	a1	.968	.1170	.00**	a2	-.5733	.0855	.00**	c'	-.1182	.0763	.12	[-.2679; .0315]
M1 (Social Interest)	-	-	-	-	-	-	-	-	b1	.1774	.0137	.00**	-
M2 (Loneliness)	-	-	-	-	-	-	-	-	b2	-.1445	.0283	.00**	-
Constant	im1	118.7642	3.9335	.00**	im2	65.0360	1.8995	.00**	iy	19.9943	3.0637	.00**	-
Total Effect (c)		.1364	.0815	.09		-	-	-		-	-	-	[-.0236; .2964]
Total Indirect Effect		.2546	.0417	-		-	-	-		-	-	-	[.1759; .3394]
Specific indirect effect (M1)		.1718	.0355	-		-	-	-		-	-	-	[.1031; .2434]
Specific indirect effect (M2)		.0828	.0211	-		-	-	-		-	-	-	[.0447; .1285]
Indirect effect difference (C1)		.0890	.0409	-		-	-	-		-	-	-	[.0083; .1692]
Perceived Social Support		.4751	.0387	-		-.3718	.0187	-		.1288	-	-	-
Gender		-5.2213	1.3182	-		2.4607	.6366	-		1.5749	-	-	-

Note. B = unstandardized regression coefficient. ** $p < .05$.

The mediating effect of social interest and loneliness in explaining psychological well-being through the forgiveness flexibility recognition sub-dimension was examined, controlling for perceived social support and gender variables. As a result of the analysis, the total effect was not statistically significant ($B = .136$, $SE = .082$, $t = 1.673$, $p = .095$). Subsequently, when the confidence intervals were examined, the indirect effect through social interest was found to be significant ($B = .172$, 95% CI [.103; .243]). Similarly, the indirect effect through loneliness was also found to be significant ($B = .083$, 95% CI [.045; .129]).

Table 3. Bootstrap-Based Regression Analysis Results for the Mediation Test of Social Interest and Loneliness in Explaining Psychological Well-being through the Forgiveness Flexibility Internalization Sub-dimension ($N = 946$)

Outcome Variables												95% Confidence Interval (CI)	
M1 (Social Interest)				M2 (Loneliness)				Y (Psychological Well-being)					
Prediction Variables	B*	SH	p**	B*	SH	p**	B*	SH	p**				
X2 (Forgiveness Flexibility Internalization)	a1	1.3041	.1863	.00**	a2	-.1647	.0928	.07	c'	.0286	.0805	.72	[-.1293; .1865]
M1 (Social Interest)	-	-	-	-	-	-	-	-	b1	.1732	.0138	.00**	-
M2 (Loneliness)	-	-	-	-	-	-	-	-	b2	-.1358	.0278	.00**	-
Constant	im1	109.8667	4.4085	.00**	im2	59.9758	2.1967	.00**	iy	17.9466	3.0407	.00**	-
Total Effect (c)		.2768	.0863	.00**	-	-	-	-	-	-	-	-	[.1075; .4462]
Total Indirect Effect		.2482	.0413	-	-	-	-	-	-	-	-	-	[.1716; .3304]
Specific indirect effect (M1)		.2258	.0380	-	-	-	-	-	-	-	-	-	[.1545; .3026]
Specific indirect effect (M2)		.0224	.0130	-	-	-	-	-	-	-	-	-	[.0003; .0505]
Indirect effect difference (C1)		.2035	.0390	-	-	-	-	-	-	-	-	-	[.1304; .2813]
Perceived Social Support		.4724	.0382	-	-.3853	.0190	-		.1300	.0199	-	-	-
Gender		-5.2254	1.3049	-	2.6197	.6502	-		1.5772	.5574	-	-	-

Note. B = unstandardized regression coefficient. ** $p < .05$.

The mediating effect of social interest and loneliness in explaining psychological well-being through the forgiveness flexibility internalization sub-dimension was examined, controlling for perceived social support and gender variables. As a result of the bootstrap-based regression analysis, since the total effect (path c) between the internalization sub-dimension of forgiveness flexibility and psychological well-being was significant ($p < .05$), the indirect effects of social interest and loneliness variables were examined. As a result of the analysis, when the confidence intervals were examined, social interest ($B = .2258$, $SE = .0380$, 95% Confidence

Interval (CI) [.1545, .3026]) was found to have a significant indirect effect, and loneliness ($B = .0224$, $SE = .0130$, 95% CI [.0003, .0505]) was also found to have a significant indirect effect.

Table 4. *Bootstrap-Based Regression Analysis Results for the Mediation Test of Social Interest and Loneliness in Explaining Psychological Well-being through the Forgiveness Flexibility Application Sub-dimension (N = 946)*

Prediction Variables	Outcome Variables												95% Confidence Interval (CI)
	M1 (Social Interest)				M2 (Loneliness)			Y (Psychological Well-being)					
	B*	SH	p**		B*	SH	p**	B*	SH	p**			
X3 (Forgiveness Flexibility Application)	a1	1.2432	.1657	.00**	a2	-.0822	.0830	.32	c'	.2564	.0716	.00**	[.1159; .3969]
M1 (Social Interest)	-	-	-	-	-	-	-	-	b1	.1626	.0138	.00**	-
M2 (Loneliness)	-	-	-		-	-	-	-	b2	-.1364	.0276	.00**	-
Constant	im1	110.1334	4.2255	.00**	im2	58.6237	2.1158	.00**	iy	15.3453	2.9655	.00**	-
Total Effect (c)		.4697	.0759	.00**		-	-	-		-	-	-	[.3207; .6188]
Total Indirect Effect		.2133	.0369	-		-	-	-		-	-	-	[.1444; .2896]
Specific indirect effect (M1)		.2021	.0337	-		-	-	-		-	-	-	[.1393; .2734]
Specific indirect effect (M2)		.0112	.0125	-		-	-	-		-	-	-	[-.0124; .0372]
Indirect effect difference (C1)		.1909	.0349	-		-	-	-		-	-	-	[.1254; .2621]
Perceived Social Support		.4543	.0384	-		-.3860	.0192	-		.1254	.0198	-	-
Gender		-6.5229	1.3055	-		2.7257	.6537	-		1.3142	.5585	-	-

Note. B = unstandardized B coefficient. ** $p < .05$.

The mediating effect of social interest and loneliness in explaining psychological well-being through the forgiveness flexibility application sub-dimension was examined, controlling for perceived social support and gender variables. As a result of the bootstrap-based regression analysis, since the total effect (path c) between the application sub-dimension of forgiveness flexibility and psychological well-being was significant ($p < .05$), the indirect effects of social interest and loneliness variables were examined. As a result of the analysis, when the confidence intervals were examined, social interest ($B = .2021$, $SE = .0337$, 95% Confidence

Interval (CI) [.1393; .2734]) was found to have a partial mediating role, while the mediating effect of loneliness ($B = .0112$, $SE = .0125$, 95% Confidence Interval (CI) [-.0124; .0372]) was not statistically significant, as the confidence interval included zero (0).

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

In this study, the mediating role of social interest and loneliness in explaining psychological well-being through forgiveness flexibility was examined, controlling for perceived social support and gender variables. The indirect effect of social interest and loneliness in explaining psychological well-being through the forgiveness flexibility recognition sub-dimension was found to be significant. This result can be considered an expected outcome due to the nature of the forgiveness flexibility recognition sub-dimension. The forgiveness flexibility recognition sub-dimension is a cognitive awareness stage that involves individuals knowing genuine forgiveness and distinguishing it from other concepts (Çolak et al., 2017). The cognitive awareness gained by individuals can enable them to better understand and interpret at a mental level, allowing them to regulate their thoughts more functionally. This situation may also be related to psychological well-being levels. The mediating roles of social interest and loneliness in explaining psychological well-being through the forgiveness flexibility internalization sub-dimension were examined, controlling for perceived social support and gender variables. As a result of the analysis, social interest and loneliness were found to have significant indirect effects. The forgiveness flexibility internalization sub-dimension involves the process of individuals resolving internal conflict and transforming negative emotions into positive emotions (Çolak, 2014). In this way, it is directly and positively related to individuals' psychological well-being. The internalized forgiveness of individuals can encourage them to exhibit positive attitudes towards other people, and this is seen to predict their social interest levels. In addition, with individuals achieving inner peace, feelings of loneliness may decrease. The research finding is in parallel with various studies (Koç, Arslan & Yılmaz, 2018; Asıcı, 2019) that reveal positive relationships between psychological well-being and forgiveness flexibility, and it details how this relationship operates through emotional and social mechanisms.

When examining the mediating roles of social interest and loneliness in explaining psychological well-being through the forgiveness flexibility application sub-dimension, the analysis revealed that social interest had a partial mediating role, but loneliness did not have a significant mediating effect. The forgiveness flexibility application sub-dimension refers to the concretization of forgiveness into actions and its reflection in interpersonal relationships (Çolak et al., 2017). Due to its nature, the forgiveness flexibility application sub-dimension includes external and social actions. It is stated that an individual's application of forgiveness increases their interaction with other people, predicting their capacity for social interest,

which Adler (1927) indicated as a fundamental indicator of psychological health. Loneliness, which is related to a more internal evaluation compared to social interest, can be expressed as an emotional void felt within the individual. Therefore, although applying forgiveness may affect social interest through a social orientation, it may not affect individuals' feelings of loneliness. Although the forgiveness flexibility application sub-dimension predicts individuals' social interaction levels and is related to social interest capacity, its effect on internal emotional processes such as loneliness may not be as pronounced as the internalization sub-dimension. In line with the research results, the following suggestions are presented:

1. Forgiveness flexibility is a concept that aims to enable individuals to experience genuine forgiveness. It is thought that incorporating this concept into individual and group psychological counseling processes conducted by clinicians and professionals working in the field of mental health may be beneficial.
2. Since forgiveness flexibility is a concept that has been introduced relatively recently, it appears that studies on this concept are limited. In this context, various studies can be conducted to examine the relationship between forgiveness flexibility and different variables.
3. The sample of this study consisted of university students aged 18-26. Therefore, studies can be repeated with individuals in different age groups.
4. In future studies, longitudinal studies or experimental/intervention studies can be conducted to better test the causal relationships between variables.

LIMITATIONS

1. The sample of this study consisted of university students aged 18-26.
2. Convenience sampling method was used for sample selection in the research.
3. The sample was predominantly female (78.2%), which may limit the generalizability of the findings to male populations and other gender groups.
4. Data collection was limited to scales filled out by participants based on self-reports.
5. This research is a cross-sectional study.

ACKNOWLEDGMENTS

We would like to thank all students who contributed to our study.

CONFLICT OF INTEREST

There is no personal or financial conflict of interest between the authors of the article within the scope of the study.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

Study Design: TT(50%), MK(50%)

Data Collection: TT(50%), MK(50%)

Statistical Analysis: TT(50%), MK(50%)

Manuscript Preparation: TT(50%), MK(50%)

REFERENCES

- Adler, A. (1927). Understanding human nature. Garden City Publishing Co.
- Ashida, S., & Heaney, C. A. (2008). Differential associations of social support and social connectedness with structural features of social networks and the health status of older adults. *Journal of Aging and Health*, 20(7), 872-893.
- Asıcı, E. (2019). The predictive role of forgiveness flexibility on adolescents' well-being. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 21(3), 17-31.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (2012). Social cognitive theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Ed.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 349-373). Sage Publications.
- Becofsky, K. M., Shook, R. P., Sui, X., Wilcox, S., Lavie, C. J. & Blair, S. N. (2015). Influence of the source of social support and size of social network on all-cause mortality. *Mayo Clinic Proceedings*, 90(7), 895-902.
- Blackwell, C. K., Mansolf, M., Sherlock, P., Ganiban, J., Hofheimer, J. A., Barone, C. J., Bekelman, T. A., Blair, C., Cella, D., Collazo, S., Croen, L. A., Deoni, S., Elliott, A. J., Ferrara, A., Fry, R. C., Gershon, R., Herbstman, J. B., Karagas, M. R., LeWinn, K. Z., Margolis, A., Miller, R. L., O'Shea, T. M., Porucznik, C. A. & Wright, R. J. (2022). Youth well-being during the COVID-19 pandemic. *Pediatrics*, 149(4), e2021054754.
- Cowden, R. G., Worthington, E. L., Jr., Chung, C. A. & Chen, Z. J. (2025). Differential effects of decisional and emotional forgiveness on psychological, spiritual, social, volitional, and physical well-being: A scoping review. *Healthcare*, 13(9), 992.
- Çolak, T. S. (2014). The effectiveness of logotherapy-oriented group psychological counseling in gaining forgiveness flexibility. Unpublished doctoral dissertation. Sakarya University, Sakarya.
- Çolak, T. S., Koç, M., Eker, H. & Düşünceli, B. (2017). Forgiveness flexibility scale in secondary school students: A validity and reliability study. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 63-73.
- Demir, A. (1989). Validity and reliability of the UCLA loneliness scale. *Journal of Psychology*, 7(23), 14-18.
- Eker, D. & Arkar, H. (1995). Factor structure, validity and reliability of the multidimensional perceived social support scale. *Turkish Journal of Psychology*, 10(34), 17-25.
- Enright, R. D., & Fitzgibbons, R. P. (2000). Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope. American Psychological Association.
- Forward, S. & Buck, C. (2023). Toxic parents: Overcoming their hurtful legacy and reclaiming your life (A. Terzi, Trans.). İletişim Yayınları.
- Gadermann, A., Thomson, K., Gill, R., Schonert-Reichl, K. A., Gagné Petteni, M., Guhn, M., Warren, M. T. & Oberle, E. (2022). Early adolescents' experiences during the COVID-19 pandemic and changes in their well-being. *Frontiers in Public Health*, 10, 823303.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step By Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 Update. (10th ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Harris, A. H. & Thoresen, C. E. (2005). Forgiveness, unforgiveness, health, and disease. In E. L. Worthington Jr. (Ed.), *Handbook of forgiveness* (pp. 351-364). Routledge.
- Holt-Lunstad, J. (2024). Social connection as a critical factor for mental and physical health: Evidence, trends, challenges, and future implications. *World Psychiatry*, 23(3), 312-332.
- Keldal, G. (2015). Turkish form of the Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale: A validity and reliability study. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 103-115.
- Koç, M., Demircioğlu, R., Kabağaç, M. & Coşkun, A. (2018). Examination of the relationship between forgiveness flexibility and psychological well-being. *E R P A International Congresses on Education* (pp. 341-348).
- Lamblin, M., Murawski, C., Whittle, S. & Fornito, A. (2017). Social connectedness, mental health and the adolescent brain. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 80, 57-68.

- Leigh-Hunt, N., Bagguley, D., Bash, K., Turner, V., Turnbull, S., Valtorta, N. & Caan, W. (2017). An overview of systematic reviews on the public health consequences of social isolation and loneliness. *Public Health*, 152, 157-171.
- Mahoney, A., Rye, M. S., & Pargament, K. I. (2005). When the sacred is violated: Desecration as a unique challenge to forgiveness. In E. L. Worthington Jr. (Ed.), *Handbook of forgiveness* (pp. 57-71). Routledge.
- McNulty, J. K. (2011). The dark side of forgiveness: The tendency to forgive predicts continued psychological and physical aggression in marriage. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(6), 770-783.
- Mitchinson, A. R., Kim, H. M., Geisser, M., Rosenberg, J. M. & Hinshaw, D. B. (2008). Social connectedness and patient recovery after major operations. *Journal of the American College of Surgeons*, 206(2), 292-300.
- Preston, A. J. & Rew, L. (2022). Connectedness, self-esteem, and prosocial behaviors protect adolescent mental health following social isolation: A systematic review. *Issues in Mental Health Nursing*, 43(1), 32-41.
- Prieto-Ursúa, M. (2023). On the possibility of forgiveness in child sexual abuse. *Papeles del Psicólogo*, 44(1), 28-35.
- Reynolds, R. M., Meng, J. & Dorrance Hall, E. (2020). Multilayered social dynamics and depression among older adults: A 10-year cross-lagged analysis. *Psychology and Aging*, 35(7), 948-962.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Soyer, M. (2004). Adaptation of the social interest scale: Validity and reliability studies. *Turkish Journal of Psychological Counseling and Guidance*, 3(21), 1-10.
- Wang, J., Mann, F., Lloyd-Evans, B., Ma, R. & Johnson, S. (2018). Associations between loneliness and perceived social support and outcomes of mental health problems: A systematic review. *BMC Psychiatry*, 18(1), 156.
- World Health Organization. (2025, June 30). Social connection linked to improved health and reduced risk of early death. <https://www.who.int/news/item/30-06-2025-social-connection-linked-to-improved-health-and-reduced-risk-of-early-death>





Examining the Motivations of University Students for Educational Mobility

Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Hareketliliği Motivasyonlarının İncelenmesi

Volkan DURAN¹, Taner AYDIN², Seçil DURAN³

¹İğdır Üniversitesi

· volkan.duran8@gmail.com · ORCID > 0000-0003-0692-0265

²İğdır Üniversitesi

· taner.aydin@igdir.edu.tr · ORCID > 0009-0000-9754-1249

³Ondokuz Mayıs Üniversitesi

· secildrn89@gmail.com · ORCID > 0000-0003-1135-0762

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 31 Aralık/December 2025

Kabul Tarihi/Accepted: 30 Haziran/June 2026

Yıl/Year: 2026 | **Cilt-Volume:** 45 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 469-488

Atıf/Cite as: Duran, V., Aydın, T., Duran, S. "Examining the Motivations of University Students for Educational Mobility"
Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 45(1), June 2026: 469-488.

Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Volkan DURAN

Etik Kurul Beyanı/Ethics Committee Approv: "Ethical approval for this research was granted by the Scientific Research and Publication Ethics Committee of İğdır University (decision dated 18.12.2025, no. E-70099424-000-200743). - Araştırma için İğdir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 18.12.2025 tarihli ve E-70099424-000-200743 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır."

EXAMINING THE MOTIVATIONS OF UNIVERSITY STUDENTS FOR EDUCATIONAL MOBILITY

ABSTRACT

This study explores the ways in which university students develop and link their reasons for educational mobility to more complex economic or push–pull factors. The scope is limited to educational mobility within Türkiye (mostly between cities) unlike international student mobility. The written answers of 146 undergraduate students from Iğdır University to six open-ended questions (1029 sentence-level sub-units) were analyzed based on the framework of Shaffer, Collier and Ruis (2016) and Epistemic Network Analysis (ENA). Coding was performed using a computer-assisted, deterministic lexicon (regular-expression) procedure, without relying on language-model estimation, and student-level binary adjacency vectors were then sphere-normalized, projected using singular value decomposition (SVD), and rendered as an integrated epistemic network by co-registered node placement. The co-registration fit of the node placement is high (Pearson $r = 0.832$ and 0.972). Group differences were examined using MANOVA and the Mann–Whitney U test. The omnibus MANOVA for gender was not significant (Wilks' λ , $p = 0.069$); an exploratory, dimension-wise comparison nonetheless indicated a tendency for gender on the first network dimension (Mann–Whitney $U = 2868$, $p = 0.017$, rank-biserial $r \approx 0.25$). The results show that exam-based placement, economic constraint and compelled/constrained choice are closely linked in the structural core, and that educational mobility is a reflexive, stratified process of meaning making rather than a rational choice.

Keywords: Educational Mobility, Student Motivation, Epistemic Network Analysis, Identity, Higher Education.



ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM HAREKETLİLİĞİ MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

ÖZ

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin eğitim amacıyla hareket etme nedenlerini nasıl geliştirdiklerini ve bu nedenleri daha karmaşık ekonomik veya itici-çekici faktörlerle nasıl ilişkilendirdiklerini incelemektedir. Çalışmanın kapsamı, uluslararası öğrenci hareketliliğinden farklı olarak, Türkiye içindeki (çoğunlukla şehirler arası) eğitim odaklı hareketlilikle sınırlandırılmıştır. Iğdır Üniversitesi'nde öğrenim gören 146 lisans öğrencisinin altı açık uçlu soruya verdikleri yazılı yanıtlar (1029 cümle düzeyinde alt birim), Shaffer, Collier ve Ruis'in (2016) çerçevesi ve Epistemik Ağ Ana-

lizi (ENA) temel alınarak analiz edilmiştir. Kodlama süreci, dil modeli tahminlerine dayanmaksızın, bilgisayar destekli ve belirlenimci bir sözlük (düzenli ifade - regex) prosedürü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ardından, öğrenci düzeyindeki ikili bitişiklik vektörleri küre normalizasyonuna tabi tutulmuş, tekil değer ayrışması (SVD) ile yansıtılmış ve eş-kayıtlı düğüm yerleşimi ile bütünlük bir epistemik ağ olarak görselleştirilmiştir. Düğüm yerleşiminin eş-kayıt uyumu oldukça yüksektir (Pearson $r=0,832$ ve $0,972$). MANOVA ve Mann-Whitney U testi kullanılarak yapılan grup karşılaştırmaları, cinsiyete ilişkin bütüncül (omnibus) MANOVA anlamlı değildir (Wilks' λ , $p=0,069$); yalnızca boyut bazında yapılan kişisel karşılaştırmada birinci boyutta bir eğilim gözlenmiştir (Mann-Whitney $U=2868$, $p=0,017$, rank-biserial $r \approx 0,25$). Elde edilen bulgular; sınava dayalı yerleştirme, ekonomik kısıtlar ve zorunlu/kısıtlı tercihlerin ağın yapısal merkezinde birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu ve eğitim hareketliliğinin rasyonel bir seçimden ziyade, refleksif ve katmanlı bir anlam oluşturma süreci olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Hareketliliği, Öğrenci Motivasyonu, Epistemik Ağ Analizi, Kimlik, Yükseköğretim.



INTRODUCTION

Classical theories of migration see migration as a process of balancing pushing and pulling factors at the origin and at the destination (Lee, 1966), and view individual migration as an investment in human capital for future returns (Sjaastad, 1962). Educational mobility is an important part of these frameworks, but modern research has shown that mobility by students is not just an economic decision, but a multi-faceted phenomenon that involves the flow of knowledge, the restructuring of higher education, and the perpetuation of social inequalities (King & Raghuram, 2013; Raghuram, 2013). In this view, student mobility is not just spatial, but also epistemic, shaped by the spatial organization of universities, the symbolic power of degrees, and the aspirations that are created in the university.

While classical accounts often treat migration as a relatively permanent, frequently international relocation oriented towards settlement, the movement examined here is better captured by the concept of mobility: a temporary, often circular and study-driven form of spatial movement undertaken to access higher education. Following this distinction, the present study adopts educational mobility rather than educational migration as its organizing concept, since leaving one's home city to attend university is typically bounded by the duration of study and embedded in aspirations, capability-building and identity work rather than in a definitive change of residence (King & Raghuram, 2013; Raghuram, 2013). Conceptualizing the phenomenon as mobility also foregrounds its cumulative and reflexive character,

in which students gradually acquire the dispositions and confidence to be mobile over time — what Cairns (2022) terms mobility capital. Throughout this article, therefore, the term mobility is used consistently, and migration is retained only when referring to the classical theoretical tradition.

The second theoretical strand is the connection between migration and cultural and social capital. Educational mobility must be considered not only as a material return, but also as an expectation, recognition and imagined future, as suggested by Bourdieu (2011) and Appadurai (2007). Cairns (2022) builds on this idea by introducing the notion of ‘mobility capital’ – student migration is a reflexive, cumulative process in which people acquire the skills, dispositions and confidence to be mobile over time. Similarly, An and Li (2024) define mobility as a process of capital accumulation in stages. Empirical research has consistently demonstrated that motivations are not solely economically rational. Huang and Cohen (2023a) demonstrate that the choices of Chinese students in Britain are ‘not all about money’; Larson (2025) shows that, among Indonesian students in Singapore, educational migration is bound up with the questioning of value and self-worth; and Tokas et al. (2023) document the non-economic motives behind mobility. Plopeanu et al. (2018) and Bygnes and Flipo (2016) underline the importance of intrinsic and political motivations. Phalapong (2025) demonstrates, using an aspirations–capabilities framework, that structural capabilities limit aspirations. A third thread links the education–mobility nexus to stratification and inequality. Bilecen (2020) argues that education and mobility are constitutive processes, which shape access to resources, credentials and mobility opportunities; Brunner (2022) demonstrates that these regimes create opportunities and precarity; and Lo et al. (2024) demonstrate that mobility is highly stratified across geopolitical regions. According to Weber, Van Mol and Wolbers (2024), students’ country of origin influences their destination choices. Also, spatial patterns are important: Gareis and Broekel (2022) analyse the regional mobility of students in Germany, Abreu, Faggian and McCann (2015) focus on graduate mobility, and Moskal (2016) and Liu-Farrer (2009) relate educational mobility to labour-market outcomes from a multi-scalar perspective. In spite of this theoretical development, few empirical studies directly model the relationship between these various motivational factors in students’ own stories. Furthermore, although the literature tends to be dominated by international mobility, the study of within-country (inter-city) educational mobility, as in the case of Türkiye, where the university entrance examination (ÖSYM/YKS) is highly centralized and there are significant regional disparities, is comparatively under-researched. While some studies like Cherian and Irudaya Rajan (2024) have explored how institutional intermediaries shape aspirations, the manner in which aspirations, emotions, structural constraints and identity are all interwoven in exam-centred systems has not been adequately studied. The present study attempts to fill this gap by explicitly limiting its scope to this within-country context and providing a comparative backdrop from the international literature.

In terms of methodology, it uses Epistemic Network Analysis (ENA) to represent the relationships between motivational themes. The study aims to address not only the question ‘which themes are dominant?’, but also the questions ‘how are these themes co-articulated in students’ narratives?’, and ‘does this co-articulation vary across subgroups?’.

Research Questions

- RQ1: With what emotional and temporal framings do students narrate the idea of educational mobility?
- RQ2: What epistemic structure do the educational factors that are decisive in university/city choice form?
- RQ3: How do the exam score and the placement system shape perceived agency and counterfactual reasoning?
- RQ4: Do economic conditions frame the decision in a constraining or an enabling manner?
- RQ5: How does the socio-cultural environment of the destination affect the experience of belonging?
- RQ6: How do students reconstruct their sense of self and identity through the educational-mobility experience?

METHODOLOGY

Research Design

The study is qualitative-exploratory in nature, and the concept of motivation and identity is not considered as a fixed entity but as a process of meaning making. To model the relational structure among concepts in discourse, Epistemic Network Analysis (ENA)—a method belonging to the quantitative-ethnography tradition—was used. ENA quantitatively models and visualizes the structure of connections between codes in a low-dimensional space (Shaffer, Collier & Ruis, 2016; Bowman et al., 2021). It has been widely used in learning research (Wu et al., 2019), research on collaboration and discourse (Elmoazen et al., 2022; Huang et al., 2023b; Niinimäki et al., 2025; Reid et al., 2024), and has been applied in conjunction with automated-coding methods like text classification (Ba et al., 2022).

Participants

There were 146 undergraduate students who volunteered at Iğdır University. Of the participants, 100 were women (68.5%) and 46 were men (31.5%). The mean

age was 22.6, the median age was 21, and the range was 17-53, with one outlier due to a data entry error excluded from the descriptive statistics. Family settlement type was distributed as follows: Small city 44.5% (n=65), Large city 26.7% (n=39), Village 25.3% (n=37), Town 3.4% (n=5). Perceived mobility distance was: Near 41.1% (n=60), Far 26.7% (n=39), Very far 19.9% (n=29), Very near 12.3% (n=18). This diversity offers a good empirical foundation for investigating the various motivational configurations of internal educational mobility. It should be noted that this study utilized a non-probabilistic, convenience-based approach, involving 146 undergraduate students who volunteered to participate.

Data-Collection Instrument

The data for this study were collected during the 2025–2026 academic year. The data were gathered in written format using a semi-structured open-ended questionnaire that addressed six major components of educational-mobility motivation (the emergence of the idea; educational quality, exam/placement; economic conditions, the socio-cultural environment; and self/identity). The written format was selected to minimize the influence of the interviewer and to allow the participants to develop their own epistemic framings. The complete questionnaire is included in Appendix 1. The semi-structured, open-ended questionnaires were administered via an online format to the 146 volunteer undergraduate participants at Iğdır University. Ethical approval for this research was granted by the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Iğdır University (decision dated 18.12.2025, no. E-70099424-000-200743).

Computer-Assisted Lexicon-Based Coding

This study does not involve interpretive (human-judgement-based) thematic content analysis, but rather a computer-assisted, deterministic, lexicon-based procedure. The coding approach of automated coding and ENA has been used in the literature (e.g., text-classification-based coding; Ba et al., 2022). Every epistemic code is defined by a collection of regular-expression (regex) patterns that are matched against Turkish normalized (case and diacritic) text. The code set was developed by reading the raw responses, but it is completely rule-based (the codebook is attached in Appendix 2). The study does not claim to be ‘in-depth interpretive thematic analysis’ for this reason. One drawback of this method is that it can result in false matches. To reduce this risk, (a) patterns were not too general (e.g., context-ambiguous patterns like ‘yeni bir’ [‘a new’] were not used); (b) negated forms were given a negative lookahead (e.g., the pattern for ‘umut’ [hope] was not triggered by ‘umutsuz’ [hopeless]); and (c) the pattern outputs were checked against the raw responses. Despite this, the fact that it is impossible to completely avoid matching errors is recognized as a validity restriction (see 2.7).

Application of Epistemic Network Analysis

The following seven steps were used for ENA. (i) Unit and context: each student was considered a ‘conversation’ and each sentence a ‘line’ (sub-unit), the responses to the six questions were treated as a chronological narrative chain (a total of 1029 sub-units). (ii) Code set: A single set of 24 codes across the six dimensions was employed, so that the network also models connections that span the questions. (iii) Accumulation: An adjacency vector of 276 code pairs was created for each student using a binary, whole-conversation model. (iv) Normalization: Each vector was normalized to unit length by L2 normalization (sphere normalization). (v) Dimension reduction: The mean centred vectors were subjected to singular value decomposition (SVD) to reduce the dimension of the space in which students were projected (cf. dimension-reduction approaches; Knezek et al., 2022). (vi) Node placement: nodes were placed by a co-registration least-squares solution that best explains each student’s SVD position as the weighted mean of the positions of the nodes to which they are connected; the fit of this placement is high (Pearson $r = 0.832$ [Dimension 1] and 0.972 [Dimension 2]). (vii) Visualization: in the mean network, node size represents code prevalence and edge thickness represents mean connection strength (the average of the sphere-normalized adjacencies). In ENA, the Jaccard index was not applied, and connection strength is reported directly in terms of normalized co-occurrence weights (Bowman et al., 2021). The mean network and the centroid (centre of gravity) in the SVD space were calculated for each group, and the differences between groups were tested using MANOVA (Wilks’ lambda) on the two dimensions and Mann–Whitney U test on each dimension. All calculations were done in Python (NumPy SVD; SciPy; statsmodels MANOVA); the plots were created with a fixed random seed, and are thus fully reproducible.

Reproducibility

Coding is based on rules that are explicitly defined, and the same data and the same codebook will yield the same numerical results each time the program is run. For transparency, the codebook, the analysis code (ENA_kodu.py), the processed data (sentence-level coding, the adjacency matrix, SVD scores, node positions and fit coefficients; ENA_islenmis_veri.xlsx), and a summary of all computed figures (ENA_ozet_sayilar.txt) are **stored and archived**, and can be provided as supplementary materials upon request.

Limitations

(a) The open-ended responses are relatively short, limiting the variance in the code-pair space, and the variance explained by the first two ENA dimensions is low (SVD1 5.7%, SVD2 4.6%). The network space should thus be understood in terms

of tendencies, not as distinctively defined clusters. (b) Automated lexicon-based coding does not have the ability to convey nuance and implicit meaning as a human coder does, and has a risk of false positives, so the results should be treated as text mining descriptive. (c) Co-occurrence does not imply a semantic/psychological causality; the simultaneous occurrence of two codes can be due to the wording of the question, which may trigger both themes. (d) The sample is from a single university, non-probabilistic and unbalanced by gender (68.5% women) and should be considered in terms of transferability, not generalization. (e) The design is cross-sectional and retrospective; there is no longitudinal data to support temporal/developmental claims. (f) The study only includes mobility within Türkiye and is highly influenced by the centralized examination system. (g) The sample was a non-probabilistic convenience sample from a single university and was markedly imbalanced by gender (68.5% women); the gender-related tendency reported here may partly reflect this imbalance and should not be generalized beyond this context.

FINDINGS

Descriptive Code Prevalence

Table 1 shows the prevalence of code at the student and sentence level, according to the unified codebook. The three most prevalent codes at the student level—Economic constraint (63.7%; 110 sentences), Exam/Placement (57.5%; 111 sentences) and Compelled/Constrained choice (56.2%; 112 sentences)—indicate that themes of structural constraint lie at the centre of the discourse. Academic quality (46.6%) and Self-confidence/Agency (45.9%) follow, indicating that there are both aspirational (academic development) and identity-related (agency) themes in addition to constraints. The least common codes are Hope/Optimism (3.4%) and Sudden decision (2.7%), which indicates that the decision is presented primarily as a gradual process, not a sudden leap. The descriptive distribution serves as a baseline for the subsequent network analysis (cf. conceptual density in discourse; Oshima et al., 2020). Themes are distributed as expected when examined by question. The dominant answers to the first question (the emergence of the idea) are Excitement, Anxiety/Worry, Gradual process and Curiosity, while the dominant answers to the sixth question (identity) are Self-confidence/Agency, Identity transformation and Initial vulnerability. The following direct quotations represent the meaning of the automated codes (spelling is the participant's):

“I experienced all of the emotions—anxiety, excitement, fear, curiosity; the thought of a new environment and meeting new people affected all of these feelings.”

“If my score had been a little higher, I would not have stayed in İğdır for even a minute.”

“Throughout my education I have always had financial difficulties, because there is no working individual in my family.”

“My self-confidence increased, I grew stronger, I learned to stand on my own feet.”

Table 1. Unified codebook — code prevalence at the student and sentence level

Code	Students (n)	Students %	Sentences (n)
Economic constraint	93	63.7	110
Exam/Placement	84	57.5	111
Compelled/Constrained choice	82	56.2	112
Academic quality	68	46.6	76
Self-confidence/Agency	67	45.9	84
Counterfactual	59	40.4	68
Socio-cultural environment	55	37.7	68
Family/Support	54	37.0	71
Adaptation/Belonging	52	35.6	70
Anxiety/Worry	50	34.2	57
Gradual process	48	32.9	64
Excitement	47	32.2	49
Proximity/Distance	46	31.5	61
Identity transformation	45	30.8	63
Self-development	34	23.3	40
Curiosity	33	22.6	35
Future/Goal orientation	31	21.2	35
Initial vulnerability	22	15.1	25
Sadness/Homesickness	17	11.6	17
Stress/Tension	17	11.6	18
Fear	16	11.0	17
Alienation/Misfit	14	9.6	15
Hope/Optimism	5	3.4	6
Sudden decision	4	2.7	4

Note. Percentages are computed over $N = 146$ students; because a student may use the same code in more than one sentence, sentence frequencies may exceed student frequencies.

The Integrated Epistemic Network and Interpretation of the Axes

The mean epistemic network of the whole sample is shown in Figure 1. The two dimensions from SVD account for 5.7% and 4.6% of the variance, respectively, and the fit of the node placement is high (Pearson $r = 0.832$ and 0.972), indicating that the network is a good representation of the students' positions. The first dimension (horizontal axis) places, at one end, Socio-cultural environment, Counterfactual and Gradual process, and, at the other end, Curiosity, Proximity/Distance and Stress/Tension, and may thus be read as a distinction between reflexive/long-range framing and immediate/proximity-based framing. The second dimension (vertical axis) is between Academic quality and Excitement at one end and Exam/Placement, Counterfactual and Anxiety/Worry at the other, and seems to reflect the conflict between idealized academic aspiration and constraint-based reality (cf. axis interpretation in ENA space; Shaffer et al., 2016).

If the plot is analyzed in detail, it can be seen that the densest and darkest part of the network is in the lower-central part of the plot (the region with the highest weighted degree). In this case, the nodes Exam/Placement, Economic constraint and Compelled/Constrained choice constitute a clear "structural-constraint core" both in terms of their size (highest prevalence) and the thickness of the edges connecting them. The visual density shows that the decision to migrate is mainly discussed in relation to the centralized examination system and material conditions; in other words, the economic constraint is not just a theme but a central theme that links the other themes in students' narratives. This is in line with the critical literature on the reproduction of spatial and class hierarchies under a discourse of merit (Bilecen, 2020; Brunner, 2022; Lo et al., 2023).

By contrast, the Academic quality node is located at the very top of the plot, markedly distant from the structural-constraint core. The fact that the strongest single connection between them is again established through Economic constraint (see Table 2) implies that the disjunction between idealized academic expectation and structurally imposed reality is mediated by material conditions. That is, students express a desire for quality education, but this desire is expressed indirectly through economic and examination-based constraints (cf. the aspirations–capabilities tension; Appadurai, 2007; Phalapong, 2025).

Table 2. Strongest mean epistemic connections (sphere-normalized mean connection strength; top 14)

Code 1	Code 2	Mean connection strength
Exam/Placement	Economic constraint	0.0848
Compelled/Constrained choice	Economic constraint	0.0655
Academic quality	Economic constraint	0.0631
Exam/Placement	Compelled/Constrained choice	0.0606
Academic quality	Compelled/Constrained choice	0.0592
Economic constraint	Self-confidence/Agency	0.0560
Compelled/Constrained choice	Self-confidence/Agency	0.0546
Counterfactual	Economic constraint	0.0510
Compelled/Constrained choice	Socio-cultural environment	0.0494
Exam/Placement	Counterfactual	0.0480
Exam/Placement	Family/Support	0.0472
Economic constraint	Adaptation/Belonging	0.0470
Economic constraint	Socio-cultural environment	0.0470
Economic constraint	Family/Support	0.0458

On the left side of the plot, the nodes Self-confidence/Agency, Adaptation/Belonging, Self-development and Proximity/Distance are clustered together as an identity-developmental group. The relative distance of this cluster from the structural core suggests that, while identity and agency themes are present in the same stories as constraint themes, they are situated in a different epistemic space, which indicates that the mobility experience is narrated in a two-layered fashion, as both a story of constraint and a story of self-construction (Cairns, 2022). The location of the Counterfactual node in the lower-right corner and its close association with Exam/Placement, in turn, indicates that the deferred-aspiration narratives of the form “if my score had been higher...” are added to the structural core.

The high co-registration fit of the axes (Pearson $r = 0.832$ and 0.972) validates the spatial interpretation of the plot as being statistically valid (Bowman et al., 2021); that is, the position of the nodes in Figure 1 is a good representation of the students' actual position in the SVD space. However, the first two dimensions account for only a small proportion of the variance ($\approx 10.3\%$) and the spatial patterns should be read as dominant tendencies rather than distinct clusters.

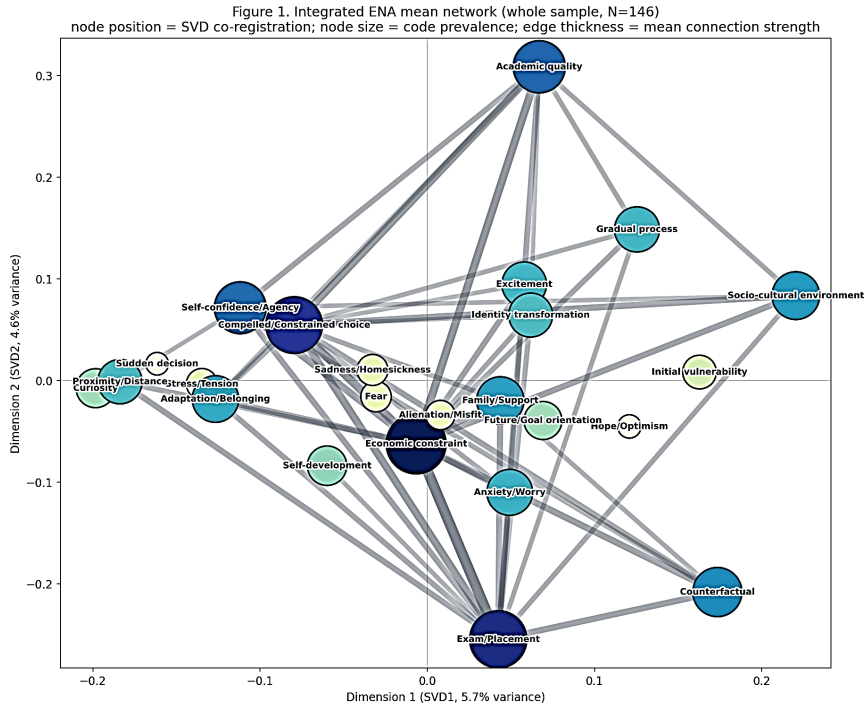


Figure 1. Integrated ENA mean network (whole sample, N=146). The axes are the SVD dimensions; node size indicates code prevalence and edge thickness indicates mean connection strength.

Group Comparisons

The comparison of the integrated network is summarized in Table 3 for three variables. At the omnibus level the MANOVA for gender did not reach significance (Wilks' $p = 0.069$). Because the dimension-wise tests were not corrected for multiple comparisons, the Mann-Whitney result on the first dimension ($U = 2868$, $p = 0.017$, rank-biserial $r \approx 0.25$) should be read as an exploratory tendency rather than a confirmed effect. The mean of the first dimension for women (0.028) is different from that of men (-0.06). No statistically significant difference was observed for family settlement type (Village-Large city; Wilks' $p = 0.8592$; Figure 3) or for mobility distance (Very far-Near; Wilks' $p = 0.1371$; Figure 4); only a near threshold tendency was observed on the second dimension for distance ($p = 0.0581$). This suggests that in this context, the mobility experience has a common epistemic structure, which is largely independent of settlement and distance. The lack of significant differences should be interpreted as non-discriminability, rather than as evidence of equivalence, because of the low explained variance.

Table 3. *Group comparisons — statistical tests in the ENA space*

Comparison	Dimension	Mean (a / b)	MW p	MANOVA p
Female vs Male (n=100/46)	Dimension 1	0.028 / -0.06	0.017	0.069
	Dimension 2	-0.001 / 0.002	0.9496	
Village vs Large city (n=37/39)	Dimension 1	-0.003 / 0.007	0.8802	0.8592
	Dimension 2	0.006 / -0.017	0.6967	
Very far vs Near (n=29/60)	Dimension 1	-0.031 / 0.025	0.2915	0.1371
	Dimension 2	-0.03 / 0.039	0.0581	

Note. MW = Mann-Whitney U test *p*-value; MANOVA = Wilks' lambda *p*-value across the two dimensions. The 'a / b' column gives the mean ENA score of the first and second groups, respectively, on the relevant dimension.

The difference between the mean networks of female and male students is visualized in Figure 2, with red lines indicating connections that are stronger for females and blue lines indicating connections that are stronger for males. The connections that are more likely to be made by female students (red) are clustered primarily in the upper and right part of the plot (around Academic quality, Excitement and Identity transformation). This suggests that female students build their mobility stories comparatively more on the dimension of academic aspiration, positive affect and identity development. The connections that are more common among male students (blue) are more noticeable on the left side of the plot, around Self-confidence/Agency and Compelled/Constrained choice, suggesting that the themes of agency and constrained choice are relatively more salient in male students' stories.

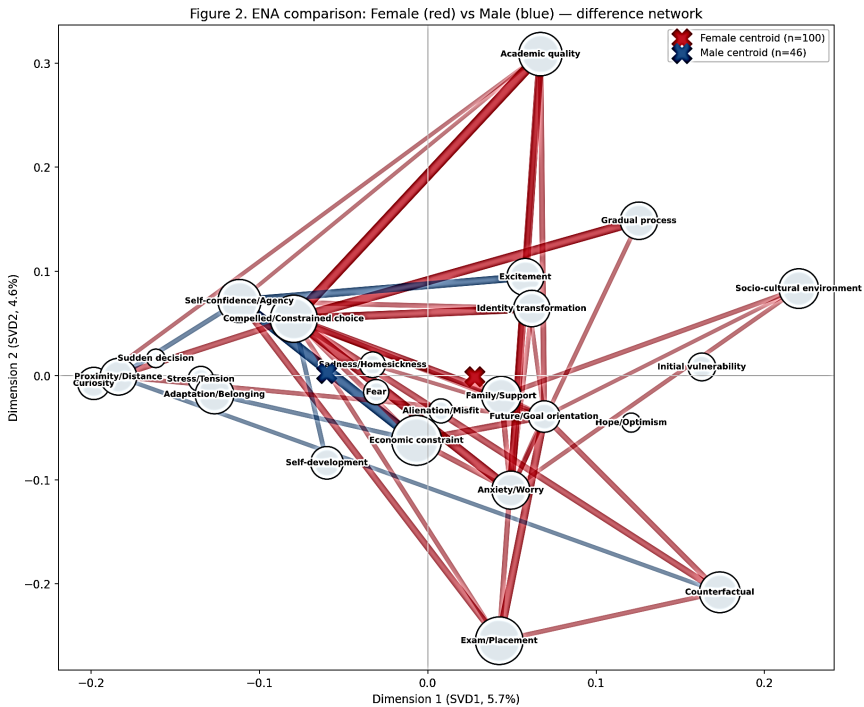


Figure 2. ENA comparison: Female (red) vs Male (blue) difference network. The lines represent the difference between the two groups' mean networks; the 'X' markers indicate the group centroids.

The difference is not confined to a few edges but is evident in the overall positioning of the network, as the two group centroids (indicated by 'X' in the plot) are clearly separated along the first dimension (horizontal axis), with a mean of ≈ 0.028 for women and ≈ -0.06 for men. The Mann–Whitney U test confirms this spatial separation on the first dimension ($U = 2868$, $p = 0.017$), and the difference is close to the significance level at the MANOVA level (Wilks' $p = 0.069$). Figure 2 thus suggests, albeit tentatively, but statistically, that motivational framing varies somewhat by gender.

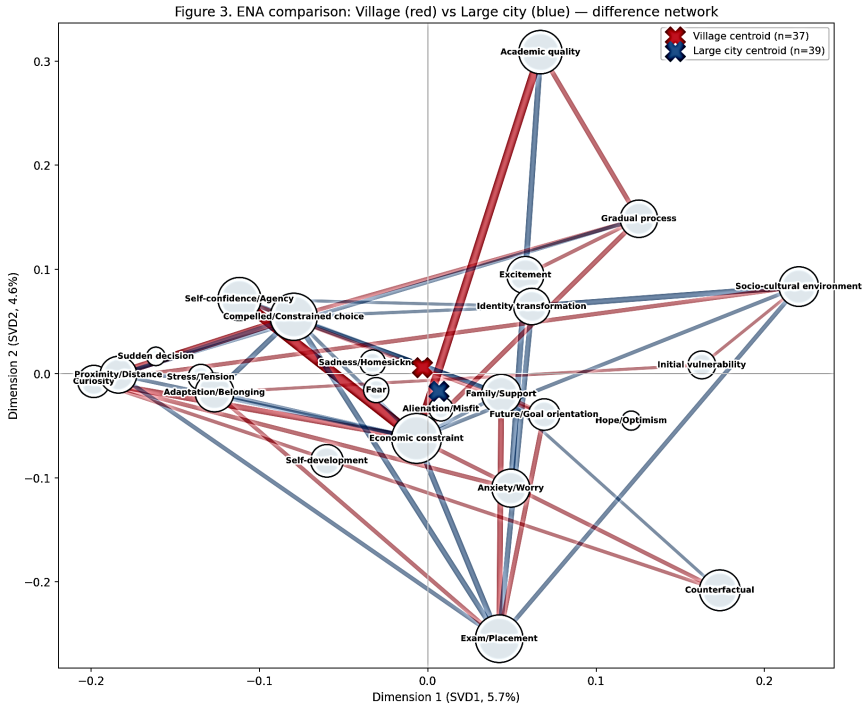


Figure 3. ENA comparison: Village (red) vs Large city (blue) difference network. *No significant difference was found.*

Figure 3 shows the difference network for students from the village and large city background. The difference lines here are not as thick as in the gender comparison (Figure 2) and are not as concentrated in one area as in the gender comparison; there is no cluster of thick edges that is consistently concentrated in one area. The centre of the two groups is also close to the middle of the plot and there is significant overlap between the two groups. The appearance suggests that there is no significant difference between the epistemic networks of the students with village background and those with large city background, which is in line with the statistical result (Wilks' $p = 0.8592$; both non-significant). This suggests that the epistemic fabric of the mobility experience is structured in a similar way across the majority of family settlement types in this sample.

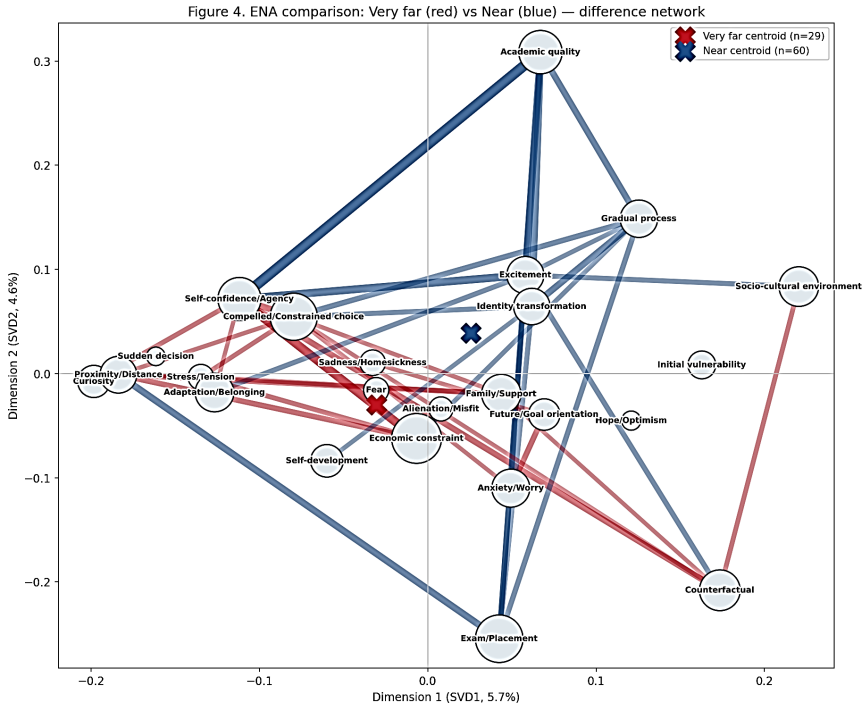


Figure 4. ENA comparison: Very far (red) vs Near (blue) difference network.
A near-threshold tendency was observed on the second dimension.

The difference network for students who migrated from very far and from nearby is presented in Figure 4. On closer inspection, however, a slight shift can be seen along the second dimension (vertical axis): the centroid of students from nearby (blue) is in the upper part of the plot, and the centroid of students from very far (red) is in the lower part of the plot. This tendency is also seen on the second dimension with a near threshold p value ($p = 0.0581$), but not on the MANOVA (Wilks' $p = 0.1371$) or the first dimension. Figure 4 thus provides only a weak suggestion that distance of mobility might be a factor in the motivational fabric and should be treated as a hypothesis rather than a conclusion.

DISCUSSION

The integrated ENA reveals that motivational themes are not presented in isolation but in a relational structure that connects the questions. The strongest connections are around exam-based placement, economic constraint and compelled/constrained choice, suggesting that internal educational mobility is presented in students' stories primarily in terms of structural constraints. This is similar to the critical studies on the tension between merit and the reproduction of spatial/class hierarchy (Bilecen, 2020; Brunner, 2022; Lo et al., 2024). The findings of the strong association of the Counterfactual code with the structural-constraint core align with the findings of the aspirations–capabilities tension (Phalapong, 2025; Appadurai, 2007) in that the centralized placement system feeds deferred aspirations through 'higher-score' scenarios.

The co-articulation of excitement, curiosity and anxiety in the same narratives at the descriptive level of the first question is indicative of an approach–avoidance tendency, but it should be noted that this co-articulation pattern may also be due to the wording of the question (what did you feel?) evoking both clusters of emotions, and should therefore be interpreted as a tendency in the narratives rather than as a definite proof of a psychological complex. Likewise, in the sixth question, the association between vulnerability and self-confidence/agency codes is compatible with a reflexive construction of identity (Cairns, 2022); however, the cross-sectional data does not allow us to conclude that this is a causal transformation over time.

Although economic constraint seems to contradict research that argues that motivation is not 'all about money,' it actually supports that research: economic constraint is not an end in itself, but rather a frame that constrains the space of possibilities, and resources like family support and scholarships are compensatory mechanisms that help to ease the constraint rather than overcome it (Huang & Cohen, 2023a; Larson, 2025). This aligns with the concept of educational mobility as a 'mobility capital' (An & Li, 2024; Cairns, 2022) and with studies indicating that origin conditions influence destination preferences (Weber et al., 2024).

The statistical comparison yielded no significant omnibus effect for any grouping variable; the only signal was an uncorrected, dimension-wise tendency for gender on the first dimension ($p = 0.017$, $r \approx 0.25$), which should be interpreted with caution. There is tentative evidence that motivational framing varies by gender, with the relative strength of academic-quality and excitement and identity-transformation links in female students' networks, and of self-confidence/agency and compelled/constrained-choice links in male students' networks. The lack of significant differences between settlement type and distance, in turn, implies that the exam-centred system might have a homogenizing effect on these subgroups. All these results, with the first two dimensions accounting for only about 10.3% of the variance, should be considered tendencies rather than sharply bounded clusters.

In terms of methodology, the study simultaneously shows the affordances and the constraints of the use of an automated and reproducible coding pipeline together with the statistical framework of ENA. In the same way as in previous studies that combined text classification and ENA (Ba et al., 2022), automated coding here was used for transparency and reproducibility, but it was not used in place of human coding for contextual depth. The high co-registration fit ($r = 0.832$ and 0.972) confirms the validity of the network representation, but the low explained variance is due to the short length of the responses and indicates an obvious improvement opportunity for future designs.

CONCLUSION

The findings of this study indicate that the motivations of university students for internal educational mobility are not only push/pull factors and economic calculation but also epistemically organized as an integrated network in which aspirations, emotions, structural constraints and identity processes are interwoven. The structural core of this network is the exam-based placement and the economic constraint, and a statistically noticeable difference in the network space is associated with gender. In practical terms, the inequalities and emotional burden identified here could be reduced by giving less weight to a single examination score, by increasing access to scholarships, and by providing support for cultural-psychological adjustment in less cosmopolitan receiving cities. Future research might triangulate the lexicon-based findings with in-depth interviews in the same context, could increase the variance explained by the ENA space and enhance developmental claims by increasing the length of responses and by using a longitudinal design, or could compare different examination and welfare regimes.

ACKNOWLEDGMENTS

We thank all the students who contributed to this study.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare no personal or financial conflict of interest in relation to this study.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

Study Design: VD(50%), SD(50%)

Data Collection: TA(50%), SD(50%)

Statistical Analysis: VD(100%)

Manuscript Preparation: VD(40%), TA(30%), SD(30%)

REFERENCES

- Abreu, M., Faggian, A., & McCann, P. (2015). Migration and inter-industry mobility of UK graduates. *Journal of Economic Geography*, 15(2), 353–385.
- An, N., & Li, J. L. (2024). Mobility as capital: A 'three-step' education pathway of Chinese transnational migrant families in Zimbabwe. *Population, Space and Place*, 31(1). <https://doi.org/10.1002/psp.2873>
- Appadurai, A. (2007). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59–84). Stanford University Press.
- Ba, S., Hu, X., Stein, D., & Liu, Q. (2022). Assessing cognitive presence in online inquiry-based discussion through text classification and epistemic network analysis. *British Journal of Educational Technology*, 54(1), 247–266. <https://doi.org/10.1111/bjet.13285>
- Bilecen, B. (2020). Education and migration. In T. Bastia & R. Skeldon (Eds.), *Routledge handbook of migration and development* (pp. 242–250). Routledge.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bowman, D., Swiecki, Z., Cai, Z., Wang, Y., Eagan, B. R., Linderroth, J. T., & Shaffer, D. W. (2021). The mathematical foundations of Epistemic Network Analysis. In *Advances in Quantitative Ethnography* (pp. 91–105). Springer.
- Brunner, L. R. (2022). Towards a more just Canadian education-migration system: International student mobility in crisis. *Studies in Social Justice*, 16(1), 1–22.
- Bygnes, S., & Flipo, A. (2016). Political motivations for intra-European migration. *Acta Sociologica*, 60(3), 199–212.
- Cairns, D. (2022). Migration decision-making, mobility capital and reflexive learning. In *The Palgrave handbook of youth mobility and educational migration* (pp. 25–34). Palgrave Macmillan.
- Cherian, A. P., & Irudaya Rajan, S. (2024). Middle-class Indian students: Migration recruiters and aspirations. *Population, Space and Place*, 30(8). <https://doi.org/10.1002/psp.2836>
- Elmoazen, R., Saqr, M., Tedre, M., & Hirsto, L. (2022). A systematic literature review of empirical research on Epistemic Network Analysis in education. *IEEE Access*, 10, 17330–17348.
- Gareis, P., & Broekel, T. (2022). The spatial patterns of student mobility before, during and after the Bologna Process in Germany. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 113(3), 290–309. <https://doi.org/10.1111/tesg.12507>
- Huang, H., & Cohen, S. (2023a). It's not all about money: Understanding Chinese student switchers in Britain. *Population, Space and Place*, 30(5). <https://doi.org/10.1002/psp.2749>
- Huang, X., Li, S., Wang, T., Pan, Z., & Lajoie, S. P. (2023b). Exploring the co-occurrence of students' learning behaviours and reasoning processes in an intelligent tutoring system: An epistemic network analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(5), 1701–1713. <https://doi.org/10.1111/jcal.12827>
- King, R., & Raghuram, P. (2013). International student migration: Mapping the field and new research agendas. *Population, Space and Place*, 19(2), 127–137.
- Knezek, G., Gibson, D., Christensen, R., Trevisan, O., & Carter, M. (2022). Assessing approaches to learning with nonparametric multidimensional scaling. *British Journal of Educational Technology*, 54(1), 126–141. <https://doi.org/10.1111/bjet.13275>
- Kosmützky, A., Nokkala, T., & Diogo, S. (2020). Between context and comparability: Exploring new solutions for a familiar methodological challenge in qualitative comparative research. *Higher Education Quarterly*, 74(2), 176–192. <https://doi.org/10.1111/hequ.12255>
- Larson, E. M. (2025). Assessing value and questioning self-worth in educational migration: Indonesian university students in Singapore. *Anthropology & Education Quarterly*, 57(2). <https://doi.org/10.1111/aeq.70036>
- Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47–57.
- Liu-Farrer, G. (2009). Educationally channeled international labor mobility: Contemporary student migration from China to Japan. *International Migration Review*, 43(1), 178–204. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2008.01152.x>
- Lo, L., Li, W., & Tan, Y. (2024). Students on the move? Intellectual migration and international student mobility. In W. Li, L. Lo, & Y. Lu (Eds.), *Intellectual migration: The movements of students and professionals* (pp. 45–64). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003532934-3>
- Moskal, M. (2016). International students pathways between open and closed borders: Towards a multi-scalar approach to educational mobility and labour market outcomes. *International Migration*, 55(3), 126–138. <https://doi.org/10.1111/imig.12301>
- Niinimäki, N., Sormunen, K., Seitamaa-Hakkarainen, P., Davies, S., & Kangas, K. (2025). Technological competence in formal education collaborative maker projects: An epistemic network analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(1). <https://doi.org/10.1111/jcal.13114>

- Oshima, J., Oshima, R., & Saruwatari, S. (2020). Analysis of students' ideas and conceptual artifacts in knowledge-building discourse. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1308–1321. <https://doi.org/10.1111/bjet.12961>
- Phalapong, P. (2025). Aspirations-capabilities of school-to-work transition in a migratory context: A case of Thai tertiary-level migrants in Taiwan. *Asia Pacific Viewpoint*, 67(1), 2–12. <https://doi.org/10.1111/apv.70012>
- Plopeanu, A., Homocianu, D., Mihaila, A., Crişan, E., Bodea, G., Bratu, R., & Airinei, D. (2018). Exploring the influence of personal motivations on students' post-graduation migration intentions. *Applied Sciences*, 8(11), 2121.
- Raghuram, P. (2013). Theorising the spaces of student migration. *Population, Space and Place*, 19(2), 138–154.
- Reid, J. W., Parrish, J., Syed, S. B., & Couch, B. (2024). A scoping review of Epistemic Network Analysis in science education. *Journal of Science Education and Technology*, 34(5), 937–955. <https://doi.org/10.1007/s10956-024-10193-x>
- Shaffer, D. W., Collier, W., & Ruis, A. R. (2016). A tutorial on Epistemic Network Analysis: Analyzing the structure of connections in cognitive, social, and interaction data. *Journal of Learning Analytics*, 3(3), 9–45.
- Sjaastad, L. A. (1962). The costs and returns of human migration. *Journal of Political Economy*, 70(5), 80–93.
- Tokas, S., Sharma, A., Mishra, R., & Yadav, R. (2023). Non-economic motivations behind international student mobility. *Journal of International Students*, 13(2), 155–171. <https://doi.org/10.32674/jis.v13i2.4577>
- Weber, T., Van Mol, C., & Wolbers, M. H. J. (2024). Does the development level of the origin country of international students influence where they enrol? A case study of the Netherlands. *Population, Space and Place*, 31(1). <https://doi.org/10.1002/psp.2864>
- Wu, B., Hu, Y., Ruis, A., & Wang, M. (2019). Analysing computational thinking in collaborative programming: A quantitative ethnography approach. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 421–434. <https://doi.org/10.1111/jcal.12348>

Appendix 1. Data-Collection Instrument (Questionnaire)

Demographic items: (1) Age; (2) Gender; (3) Department; (4) Family settlement type; (5) Distance between the destination and the previous place of residence.

1. When and how did the idea of leaving your city or country for education first enter your life? (Was it a sudden decision or a process that developed gradually over time?)
2. When making your mobility decision, which education-related factors were most decisive for you? (educational quality, faculty quality, academic reputation, library/laboratory/research facilities, etc.)
3. How did your university entrance score, the placement system and the application processes shape your decision? How would your preference have changed if your score had been higher/lower?
4. How did economic conditions (family income, scholarship/loan opportunities, cost of living, part-time work, etc.) play a role in this decision?
5. How did the social and cultural environment of the place you went to (freedom, tolerance, activities, diversity) affect your decision?
6. When making this decision, what kind of person did you see yourself as? Looking back today, what differences and continuities do you see between the 'me' then and the 'me' now?

Appendix 2. Unified Codebook (English–Turkish equivalents and example patterns)

Code (EN)	Kod (TR)	Example patterns (Turkish stems)
Economic constraint	Ekonomik kısıt	ekonomik, maddi, burs, kredi, para, masraf, pahalı, kira
Exam/Placement	Sınav/Yerleştirme	sınav, puan, sıralama, yerleş, tercih, yks
Compelled/Constrained choice	Zorunlu/Kısıtlı tercih	mecbur, zorunda, istemeden, sınırland, kısıtlı, çerçeve çiz
Academic quality	Akademik kalite	eğitim kalite, akademik, öğretim üye, hoca, kütüphane, laboratuvar, araştırma, itibar
Self-confidence/Agency	Özgüven/Eylemlilik	özgüven, başarı, kanıtla, kendi ayak, sorumluluk, bağımsız
Counterfactual	Karşıolgusal	olsaydı, isterdim, ederdim, keşke
Socio-cultural environment	Sosyo-kültürel ortam	kültür, sosyal, hoşgörü, özgür, etkinlik, çeşitlilik
Family/Support	Aile/Destek	aile, baba, anne, abla, destek, akraba
Adaptation/Belonging	Uyum/Aidiyet/Rahatlık	uyum, adapte, alıştım, rahat, huzur, ben gibi
Anxiety/Worry	Kaygı/Endişe	kaygı, endişe, tedirgin, bunal
Gradual process	Kademeli süreç	yavaş yavaş, zaman içinde, zamanla, süreç
Excitement	Heyecan	heyecan, heyecan
Proximity/Distance	Yakınlık/Mesafe	yakın, uzak, mesafe, memleket, ulaşım
Identity transformation	Kimlik dönüşümü	kimlik, değiş, eski ben, şimdiki ben, farkındalık, büyü
Self-development	Kendini geliştirme	geliştir, gelişim, donanım, olgunlaş
Curiosity	Merak	merak
Future/Goal orientation	Gelecek/Hedef	gelecek, hedef, amaç, kariyer, hayal, atan, meslek
Initial vulnerability	Başlangıçtaki kırılganlık	kırılgan, özgüvensiz, utan, tecrübesiz, kararsız, çekin
Sadness/Homesickness	Üzüntü/Özlem	üzül, ağla, özlem, hüzn
Stress/Tension	Stres/Gerilim	stres, gerilim, sıkış, psikoloj
Fear	Korku	korku, kork-
Alienation/Misfit	Yabancılaşma/Uyumsuzluk	yabancı, yadırga, içine kapan, yalnız, sıkıl, tutucu
Hope/Optimism	Umut/İyimserlik	umut (excl. umutsuz), ümit, iyimser
Sudden decision	Ani karar	bir anda, aniden, tek bir olay

Note: The complete, executable codebook is contained in the file ENA_kodu.py.





Ergenlerin Mevcut Gelişimsel Sorunlarının Yordanması: Zekâ ve Kişiliğin Rolü

Predicting Current Developmental Problems in Adolescents: The Role of Intelligence and Personality

Yasin DEMİR¹, Oğuzhan YILDIRIM²

¹Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi, Psikoloji Bölümü
· avdryasindemir@gmail.com · ORCID > 0000-0002-2456-1449

²Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü
· dr.oguzhanyildirim1@gmail.com · ORCID > 0000-0002-8174-9640

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 28 Şubat/February 2026

Kabul Tarihi/Accepted: 27 Haziran/June 2026

Yıl/Year: 2026 | **Cilt-Volume:** 45 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 489-526

Atıf/Cite as: Demir, Y., Yıldırım, O. "Ergenlerin Mevcut Gelişimsel Sorunlarının Yordanması: Zekâ ve Kişiliğin Rolü - Predicting Current Developmental Problems in Adolescents: The Role of Intelligence and Personality" Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 45(1), June 2026: 489-526.

Sorumlu Yazar/Corresponding Author: YasinDEMİR

Etik Kurul Beyanı/Ethics Committee Approv: "Araştırma için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 12.03.2024 tarihli ve 01-51 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır. - Ethics committee approval was received for the research from Tokat Gaziosmanpaşa University Social and Human Sciences Research Ethics Committee with the decision number 01-51 dated 12.03.2024."

ERGENLERİN MEVCUT GELİŞİMSEL SORUNLARININ YORDANMASI: ZEKÂ VE KİŞİLİĞİN ROLÜ

ÖZ

Ergenlik dönemi, biyolojik, bilişsel ve psikososyal değişimlerin yoğunlaştığı ve gelişimsel sorunların sıklıkla ortaya çıktığı kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde yaşanan ruhsal ve duygusal güçlüklerin erken dönemde belirlenmesi, koruyucu ve önleyici müdahalelerin planlanması açısından önem taşımaktadır. Literatürde ergenlerin ruh sağlığı ile ilişkili bireysel farklılık değişkenleri arasında kişilik yapıları ve zekâ profilleri dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, gelişimsel sorunların bireyin bilişsel ve kişilik özellikleri çerçevesinde incelenmesi bütüncül bir değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu araştırmada ergenlerin gelişimsel sorunlarının zekâ ve kişilik özellikleri tarafından yordanıp yordanmadığını saptamak amaçlanmıştır. Ayrıca ergenlerin ağır basan zekâ tipleri ve kişilik tipleri ile en sık yaşadıkları gelişimsel sorunların belirlenmesi de hedeflenmiştir. Çalışma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüş olup Orta Karadeniz Bölgesindeki bir ilçede öğrenim gören 329 lise öğrencisi (%57,14 kadın) ile gerçekleştirilmiştir. Uygun örnekleme yöntemiyle seçilen katılımcı sayısının güç analizi sonucunda yeterli olduğu belirlenmiştir. Veriler “Gelişimsel Sorun Alanları Ölçeği”, “Çoklu Zekâ Ölçeği” ve “Mesleki Kişilik Tipleri Envanteri” ile toplanmış; analizlerde korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon teknikleri kullanılmıştır. Katılımcıların gelişimsel sorunları ile sanatçı kişilik ve sosyal kişilik özellikleri arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bu sorunlar ile gerçekçi kişilik ve geleneksel kişilik arasında negatif ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca gelişimsel sorunlar ile bedensel zekâ arasında negatif ilişki, varoluşçu zekâ ve müziksel zekâ ile ise pozitif ilişki bulunmuştur. Sanatçı kişilik, geleneksel kişilik, bedensel zekâ ve varoluşçu zekâ ergenlerin gelişimsel sorunları ile ilişkilidir. Bu zekâ ve kişilik özelliklerinin gelişimsel sorunlardaki değişimin %16’sını açıkladığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ergen, Gelişimsel Sorunlar, Zekâ Tipi, Kişilik Tipi.



PREDICTING CURRENT DEVELOPMENTAL PROBLEMS IN ADOLESCENTS: THE ROLE OF INTELLIGENCE AND PERSONALITY

ABSTRACT

Adolescence is a critical developmental stage characterized by intense biological, cognitive, and psychosocial changes, during which developmental problems frequently emerge. The early identification of emotional and psychological difficulties experienced during this period is essential for planning preventive and protective interventions. The aim of this study was to determine whether adolescents' developmental

problems are predicted by their intelligence types and personality types. In addition, the study sought to identify adolescents' dominant intelligence and personality characteristics as well as the most frequently experienced developmental problems. The study was conducted using a relational survey model and included 329 high school students (57.14% female) studying in a district in the Central Black Sea Region. The adequacy of the sample size was confirmed through power analysis. Data were collected using the "Developmental Problem Areas Scale," the "Multiple Intelligence Scale," and the "Vocational Personality Types Inventory." Correlation and multiple linear regression analyses were performed. Positive relationships were found between developmental problems and artistic and social personality traits, whereas negative relationships were identified with realistic and conventional personality traits. Developmental problems were negatively associated with kinesthetic intelligence and positively associated with existential and musical intelligence. Artistic personality, conventional personality, kinesthetic intelligence and existential intelligence were associated with developmental problems in adolescents. These intelligence and personality traits were found to explain 16% of the variation in developmental problems.

Keywords: Adolescence, Developmental Problems, Intelligence Type, Personality Type.



GİRİŞ

Ergenlik dönemi gelişimsel sorunların sıklıkla yaşandığı bir dönemdir (Shek vd., 2011). Bu dönemde ergenler kendilerini anlama ve başkaları tarafından anlaşılma noktasında sorunlar yaşarlar (Isık, 2021). Çocuk ve ergenlerin gelişimsel sorunlarına yönelik erken müdahaleler ise onların ruhsal sorunlarının çözümü için oldukça kritiktir (Kieling vd., 2011). Dünya üzerinde ergenlik dönemindeki her yedi kişiden birinin ruhsal sorunlar yaşadığı görülmektedir. Ergenlerin sorunlardan kurtulması, ruh sağlığının güçlendirilmesi ve sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi için destek sunmak büyük bir öneme sahiptir (WHO, 2024). Birleşmiş Milletler tarafından yapılan sıralamada ise Türkiye mutluluk sıralamasında 143 ülke arasında 98. sırada yer bulmuştur (Euronews, 2024). Bu veriler Türkiye nüfusunun önemli bir kısmını (%15) oluşturan gençlerin (TÜİK, 2025) ruh sağlığı açısından incelenmesini önemli hale getirmektedir.

Fırtınalı bir dönem olan ergenlik fiziksel, zihinsel, bedensel, sosyal, duygusal, cinsel gelişimin yaşandığı kritik bir gelişim evresidir (Steinberg, 2007; Yörükoğlu, 1990). Son dönemlerde ise ergenlerin yaşadıkları sosyal-duygusal gelişimsel sorunlarının hızla arttığı dikkat çekmektedir (Austin ve Sciarra, 2017). Ergenlerin gelişimsel sorunları açısından riskli ve koruyucu faktörler bulunmaktadır. Örneğin ailesiyle vakit geçiren ergenlerin ruhsal sağlığı olumlu yönde (Panchal vd., 2023), destek ve olumlu rol model algılamayan ergenlerin kimlik gelişimleri olumsuz

yönde etkilenir (Kararımak vd., 2016). Ruhsal sağlık ile ilişkili olan önemli faktörlerden ikisi de zekâ ve kişilik türleridir (Davis ve Humphrey, 2012).

Kişilik Türleri

Tarih boyunca insan kişiliğine ait özellikleri anlamak oldukça önemli olmuştur (Taymur ve Türkçapar, 2012). Kişinin doğuştan getirdiği genetik özellikleri ile çevresel etmenlerin etkileşimi sonucu kişiye özgü bir kişilik meydana gelir (Özdemir vd., 2012). Kişiliğin farklı ve karmaşık yapısı ve çeşitli bakış açılarının değerlendirilmesi nedeniyle kişilik kavramı üzerinde ortak kabul edilmiş tek bir tanım bulunmamaktadır. Genel olarak kişilik fiziksel, sosyal, zihinsel ve kalıtsal özelliklerin etkileşiminin bir sonucu olarak meydana gelen tutarlı duygu, davranış ve düşünce kalıbı olarak kavramsallaştırılabilir (Burger, 2006; Çiçek ve Aslan, 2020; Özsoy ve Yıldız, 2013).

Kişilik özellikleri açık yürekli, sakin, neşeli, iddialı, rekabetçi, nazik, umursamaz ve telaşlı gibi özelliklerle örneklendirilebilir (Özsoy ve Yıldız, 2013). Kişilik psikolojisi kişilik tanımını boyutsal biçimde ele almaktadır. Bu yaklaşım kişiliğin bir boyutuna odaklanarak değerlendirme eğiliminde olmasına neden olmaktadır. Ancak bireyin kişilik yönünün bütüncül biçimde ele alınması gerekmektedir (Sava ve Popa, 2011). Çocukluk döneminde ciddi duygusal sorunlar yaşayan bireylerin uyumsuz kişilik türüne sahip olmaları olasıdır (Spinoven vd., 2016). Kişilik yapısı gelişimsel sorunlarla ve alışkanlıklar ile ilişkili olabilmektedir. Örneğin gergin kişiler çocukluk döneminde daha fazla disiplin algılama eğilimindedirler. Kontrolsüz kişilerin ise sigara içme sıklığı ve iş değiştirme deneyimi diğerlerine göre daha yüksektir. Aşırı kontrolcü kişiler kendilerini daha sağlıklı olarak algılamaktadırlar (Sava ve Popa, 2011).

Birçok gelişim kuramcısına göre insan kişiliği yaşamın ilk dönemlerinde belirlenmektedir (Özdemir vd., 2012). Holland'a göre her insanın yalnızca bir kişilik yapısı yoktur. Her birey altı kişilik tipinin birleşmesinden meydana gelmektedir. Bu kişilik tipleri bireyin yeterli ve yeteneklerine ait faaliyetlere göre olgunlaşır (Kemboi vd., 2016). Geleneksel kişilik düzenli ve sorumluluk sahibi bireyleri tanımlar. Sosyal kişilik ilişki ve işbirliği kurma konusundaki yetenek ile açıklanır. Girişimci bireyler lider, aktif, dışadönük ve özgüvenlidir. Araştırmacı kişilik ortak sorunların çözümüne ve yeni bir bilgi öğrenmeye yönelik entelektüel ve analitik aktivitelerle ilişkilidir. Sanatçı kişiliği baskın kişiler özgürlük, yaratıcılık ve estetik gibi özelliklere sahiptir. Gerçekçi kişilik ise mekanik ve el becerileri ile ilişkilidir (Bacanlı, 2012; Patton ve McMahon, 2014).

John Holland'ın Mesleki Kişilik Kuramı eğitim süreci ve stratejileri üzerinde etkili olabilmektedir. Kişilik ve çevre arasındaki uyum ne kadar yüksekse bireyin memnuniyeti o kadar yüksek olur. Kariyer ve eğitim memnuniyetinin kişinin ilgisinden kaynaklandığını ortaya koyan tüm önermeler Holland'ın teorisile benzer-

dir (Zainudin vd., 2020). Kişilik türünün farkında olup bu doğrultuda bir kariyer seçimi yapan öğrencilerin gelecek ve iş yaşamlarında memnun olma ihtimalleri daha yüksektir (Kemboi vd., 2016). Kişilik bireyin iş yaşamında kritik bir öneme sahiptir. Kişinin özellikleri ve güçlü yönleri doğrultusunda belirlenen hedefler iş yaşamına önemli katkılar sunabilir (Inceoglu ve Warr, 2011).

Çoklu Zekâ Türleri

Geleneksel zekâ anlayışına göre zekânın doğumdan itibaren sabit olduğu ve genel zekâ katsayısının IQ (Intelligence Quotient) olduğu kabul ediliyordu. Kişiler IQ testlerindeki performansları neticesinde düşük ve yüksek olarak sınıflandırılıyordu. Bu bağlamda bireylerin entelektüel yetenekleri mantıksal/matematiksel ve dilbilimsel/sözel zekâları aracılığıyla ölçülüyor, diğer zekâ türleri dikkate alınmıyordu. Özetle geçmişteki zekâ modelleri dil ve mantığa vurgu yaparken diğer yetenekleri göz ardı ediyordu (Gohar ve Sadeghi, 2015). Benzer şekilde eğitim sisteminde başarılı olmak için de çoğunlukla mantıksal/matematiksel zekâ ile dilbilimsel/sözel zekâyı ihtiyaç bulunmaktadır. Bu sistem okullarda zekâ çeşitliliğini görmezden gelmektedir (Meneviş ve Özad, 2014). Ancak öğrencilerin çeşitli özellik ve ihtiyaçlarını tespit etmek oldukça önemlidir (Morgan, 2021).

Öğrenciler arasında zekâ bakımından farklılıklar olduğu bilinmektedir (Meneviş ve Özad, 2014). Bu farklı zekâ türlerine ait yapılar birbirinden tamamen ayrılmış durumda değildir (Ünal-Karagüven, 2018). Buna göre her bireyin birden fazla zekâ türü baskın olabilir. Gardner'ın 'Zihnin Çerçevesi' isimli eserine gelen önemli eleştirilerden biri de bununla ilgilidir. Çoklu zekâ kuramına yönelik bu eleştiri başarılı bir dansçının becerisini tanımlamak için zekâ değil yetenek kelimesinin daha uygun olduğu yönündedir. Gardner'ın görüşüne göre ise zekâyı dar bir kavram olarak kabul etmek bu tanımın dışında kalan yeteneklerin daha değersiz olarak algılanması riskini taşımaktadır (Morgan, 2021). Teori üzerine 25 yıllık bir çalışma yürüten Gardner iki temel düşünceyi vurgulamıştır. (a) Herkes tüm zekâ türlerine belli bir oranda sahiptir. Bilişsel olarak zekâ insanı tanımlayan özelliktir. (b) Hiç kimse hatta tek yumurta ikizleri bile aynı düzeyde entelektüel güç ve zayıflık profiline sahip olamaz. Bu iki iddia teorisinin temel bilimsel çıkarımlarıdır (Davis vd., 2011). Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Teorisine göre dokuz farklı zekâ türü bulunmaktadır. Mantıksal/matematiksel zekâyı sahip kişiler rakamları kullanma konusunda başarılıdır ve olayları neden sonuç ilişkisine dayalı şekilde analiz etme yeteneğine sahiptir. Ayrıca mantığa ve akıl yürütmeye dayalı çözüm yolları bulmada iyidirler. Dilbilimsel/sözel zekâ türü baskın bireylerin konuşma ve yazma alanlarında başarılı olduğu görülmektedir. Kişilerarası zekâ türü baskın olan bireyler başkalarıyla iletişim kurma, işbirliğinde bulunma ve empati kurma konusunda iyidirler. Müziksel zekâ türünün yüksek olması ritim, melodi ve beste alanlarındaki yüksek beceriyle tanımlanmaktadır. Uzamsal/Görsel zekâyı sahip bireyler yazı ve rakamlardan ziyade görselleri işlemeyi tercih ederler. Varoluşçu

zekâ din, inanç, maneviyat ve hayatın anlamı gibi soyut meselelerle ilgilenme ile ilişkilidir. İçsel zekâyâ sahip kişiler kendi özelliklerinin, yeteneklerinin, duygu ve düşüncelerinin farkında olma yeteneğine sahiptirler. Doğacı zekâ düzeyi yüksek bireyler bitki ve hayvanlarla ilgilenme, doğa yürüyüşleri yapma ve hayvanların bakımını üstlenme konusunda heveslidirler. Bedensel zekâ türüne sahip bireyler bedenlerini aktif ve başarılı biçimde kullanabilirler. Ayrıca problemler karşısında bedensel aktiviteler aracılığıyla çözüm yolu bulurlar (Altan, 2011; Arnold, 2007; Gardner, 1999; Gardner, 2006).

Mevcut Çalışma

Ergenlik dönemini her kuram kendi perspektifinden bir görevler kümesi şeklinde incelemiştir. Freud psikoseksüel gelişime odaklanmıştır ve ergenliği bebeklik dönemindeki cinsel gelişimin farkındalığı olarak ifade etmiştir. Piaget ergenliği soyut düşünme becerilerinin gelişimi sayesinde bağımsız yetişkin işlevine geçiş olarak tanımlamıştır ve bilişsel gelişime odaklanmıştır. Psikososyal gelişime odaklanan Erikson ise kimlik gelişimi esnasında yaşanan sıkıntıları ergenliğin merkezine koymuştur. Ancak tüm bu temel modeller ergenin bir sistem içinde olduğunu açıkça düşünmemektedir. Bu nedenle ergenliğe ilişkin biyolojik, cinsel, sosyal, psikolojik ve sosyal unsurları içine alan daha bütüncül bir görüşe ihtiyaç bulunmaktadır (Christie ve Viner, 2005).

Ergenler ile yürütülen çalışmalar genellikle sorunlu davranışlara yönelik durumları incelemektedir. Ayrıca ergenlerin kimlik ve kişilik özelliklerine ilişkin psikososyal gelişim çalışmaları da bilimsel çalışmalar odağında olmuştur. Ancak ergenlere yönelik incelemeler biyolojik ve psikolojik gelişimi bütünleştiren bir perspektifte yürütülmelidir (Steinberg ve Morris, 2001). Bu bağlamda mevcut araştırmada ergenlerin gelişimsel sorunları onların zekâ ve kişilik özellikleri bağlamında incelenmiştir.

Ergenlerin ruh sağlığı alanında yürütülen kişilik tipolojisi çalışmalarında çeşitli kişilik modelleri ele almıştır (Filipiak ve Łubianka, 2021; Sharp, 2020; Tett vd., 2021). Mevcut araştırma ise Holland'ın Mesleki Kişilik Tipolojisi Kuramına dayalı olarak yürütülmüştür. Bunun sebebi mesleki gelişim sürecinin ergenlik döneminde önemli bir role sahip olmasıdır (Super, 1990). Ayrıca Holland'ın Mesleki Kişilik Tipolojisi Kuramı kariyer geliştirme kuramları arasında en köklü çerçevelerden birini sunar ve uygulayıcılar için pratik ve sağlam bir modeldir. Bunun yanında öğrencilerin doğuştan getirdikleri özellikleri eğitim ve mesleki yönergelerle uyumlu hale getiren karar verme sürecini de desteklemektedir (Artosandi vd., 2025). Bununla beraber ergenlerin mesleki gelişim özelliklerini incelemek için Holland'ın modeli işlevsel biçimde kullanılabilir (MacDonald vd., 2023). Diğer taraftan ergenlerin zeka türlerini incelemede de Çoklu Zeka Kuramının referans alındığı birçok araştırma bulunmaktadır (Dhamayanti vd., 2024; Keates ve Pearson.,

2024; Yıldırım, 2025). Buradan hareketle mevcut araştırmada ergenlerin gelişimsel sorunlarının zekâ ve kişilik özellikleri tarafından yordanıp yordanmadığını saptamak amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan ergenlerin baskın zekâ tipi, kişilik tipi ve gelişimsel sorunlarının neler olduğunu ortaya koymak da hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin tanımlanması ve ölçülmesi amaçlanır (Creswell, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Orta Karadeniz Bölgesindeki bir ilçede öğrenim gören 329 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcılara ulaşımın kolay olduğu bu yöntem pratik, düşük maliyetli ve kısa süreli olması nedeniyle oldukça popülerdir (Stratton, 2021). Araştırmanın örneklem büyüklüğü G-Power programı aracılığıyla hesaplanmıştır. Bunun için istatistiksel test için korelasyon analizi seçilmiştir. Güç analizi için parametreler alfa düzeyi 0.05, etki büyüklüğü orta düzey (0.3) ve yüksek güç (0.95) şeklinde (Faul vd., 2009) belirlenmiştir. Analiz sonucuna göre bu araştırma için minimum 111 katılımcının yer alması gerekmektedir. Mevcut araştırmada ise 329 katılımcı bulunduğundan örneklem sayısının yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmanın katılımcılarına ait betimsel istatistiklere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	188	57,14
	Erkek	141	42,86
Sınıf	9.Sınıf	61	18,5
	10.Sınıf	87	26,4
	11.Sınıf	113	34,3
	12.Sınıf	68	20,7
İkametgâh	Kırsal	105	31,9
	Merkez	224	68,1
Kardeş Sayısı	1 kardeş	15	4,6
	2 kardeş	99	30,1
	3 kardeş	118	35,9
	4 kardeş	67	20,4
	5 ve üstü kardeş	30	9,1

Aile üyeleri	Anne ve baba	265	80,5
	Sadece anne	21	6,4
	Sadece baba	9	2,7
	Akraba	34	10,3

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada “Gelişimsel Sorun Alanları Ölçeği”, “Çoklu Zekâ Ölçeği” ve “Mesleki Kişilik Tipleri Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile katılımcılara ilişkin tanımlayıcı bilgiler toplanmıştır.

Gelişimsel Sorun Alanları Ölçeği

Kaya, Yıldırım ve Atli (2018) tarafından ergenlerin gelişimsel sorun alanlarını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçek toplamda 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin yedi alt boyut (Anne-Baba ile ilgili Sorunlar, Meslek Seçimi, Sınav Kaygısı, Öğretmenle ilgili sorunlar, Akademik Başarı, Kişisel Sorunlar ve Öfke) bulunmaktadır. Ayrıca ölçekte toplam puana ilişkin hesaplama yapılabilmektedir. Ölçek beşli Likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Güvenirlik için ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sonuç olarak bu ölçeğin lise öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Kaya vd., 2018).

Çoklu Zekâ Ölçeği

McClellan ve Conti (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe’ye geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Babacan ve Dilci (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin 27 madde ve dokuz alt boyut (Bedensel zekâ, Varoluşçu zekâ, Kişilerarası zekâ, İçsel zekâ, Mantıksal zekâ, Müziksel zekâ, Doğacı zekâ, Sözel zekâ, Görsel zekâ) bulunmaktadır. Ölçek maddelerinin puanlanması 1 ile 9 arasında değişmektedir. Ölçeğin doğrulayıcı analiz sonucunda orijinal form ile uyumlu olduğu bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısı hesaplanan ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ölçeğin çoklu zekâyı ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Babacan ve Dilci, 2012).

Mesleki Kişilik Envanteri

Atli ve Keldal (2017) tarafından geliştirilen ölçek 30 madde ve 6 alt boyuttan (gerçekçi, girişimci, araştırmacı, sosyal, sanatçı, geleneksel) meydana gelmektedir. Yapı geçerliği için doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri yürütülen çalışmada güvenirlik analizleri için maddelerin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin kararlılık düzeyi test tekrar test yöntemiyle belirlenmiştir. Sonuç olarak bu ölçeğin lise öğrencilerinin mesleki kişilik tiplerini belirlemek için geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur (Atli ve Keldal, 2017).

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan bu formda katılımcıların cinsiyet, sınıf, ikametgâh, kardeş sayısı ve aile üyeleri değişkenlerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri Orta Karadeniz Bölgesinin bir ilçesinde öğrenim gören Anadolu Lisesi öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasına aracılık eden ölçme araçlarının kullanım izinleri için geliştirici/uyarlayıcılardan e-mail yoluyla izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları (Gelişimsel Sorun Alanları Ölçeği, Çoklu Zekâ Ölçeği ve Mesleki Kişilik Tipleri Envanteri) ile araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu Google Forms aracılığıyla dijital ortama aktarılmıştır. Ardından okul psikolojik danışmanı tarafından gönüllü olan öğrenciler 20'şerli sırayla bilişim teknolojileri sınıfına çağırılmıştır. Bir ders saati (40 dakika) süren uygulama esnasında araştırmacı tarafından her katılımcıya rehberlik edilmiş ve bilgilendirme yapılmıştır. Bu sayede teknoloji kullanma konusunda akranlarından daha düşük tecrübeye sahip katılımcıların güvenilir şekilde anketleri doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından katılımcılardan ve yasal varislerinden “Bilgilendirilmiş Onam Formları” alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen toplam 352 kişinin verisi uygun bir istatistik paket programına aktarılmıştır. Kayıp verilerin veri setinden çıkarılmasıyla birlikte 345 kişinin verisi kalmıştır. Ardından normallik varsayımlarının test edilmesiyle birlikte 16 verinin daha setten çıkarılmasıyla birlikte 329 veri analiz için hazır hale getirilmiştir. Araştırma verilerine uygulanacak analizlerin belirlenmesi için incelenmesi gereken nokta verilerin normallik varsayımlarını ne düzeyde karşıladığını test etmektir. Bunun için üç ölçeğin alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Bu bağlamda incelenme ve yorumlama için verilere ait ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur. Bu değerlerin -1,96 ile +1,96 arasında olması nedeniyle verilerin normallik varsayımlarını karşıladığı (Can, 2017; Cevahir, 2020; Karagöz, 2010) yorumu yapılabilir. Normallik varsayımları karşılandığı için veri analizlerinin parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 2. Verilere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler		n	Ort.	ss	Basıklık	Çarpıklık
Kişilik Türleri	Gerçekçi	329	20,20	11,02	-,89	,40
	Araştırmacı	329	23,97	10,19	-,88	,14
	Sanatçı	329	27,07	10,37	-,86	-,27
	Sosyal	329	35,16	7,68	1,28	-1,10
	Girişimci	329	19,12	10,31	-,47	,59
	Geleneksel	329	29	9,19	-,74	-,23
Zekâ Türleri	Bedensel	329	18,56	5,36	-,64	-,35
	Varoluşçu	329	20,60	5,46	-,02	-,77
	Kişilerarası	329	20,15	5,27	-,02	-,71
	İçsel	329	22,29	3,88	1,56	-1,08
	Mantıksal	329	22,28	4,08	1,62	-1,06
	Müziksel	329	17,79	6,02	-,55	-,36
	Doğacı	329	20,16	4,68	-,18	-,55
	Sözel	329	12,47	5,99	-,72	,24
Görsel	329	18,82	5,05	-,001	-,46	
Gelişimsel Sorunlar	Anne baba	329	1,48	1,09	-,59	,61
	Meslek	329	1,85	1,17	-1,02	,22
	Sınav kaygısı	329	2,04	1,11	-1,03	-,004
	Öğretmen	329	1,31	1,01	-,15	,74
	Akademi	329	2,07	1,02	-,91	-,02
	Kişisel	329	1,24	,98	-,54	,68
	Öfke	329	1,97	1,13	-1,02	,12
	Toplam	329	1,71	,71	-,55	,23

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 12.03.2024

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 01-51

BULGULAR

Bu bölümde ergenlerin gelişimsel sorunlarının yordanmasında kişilik ve zekâ'nın rollerinin incelenmesine ilişkin yapılan analiz sonuçları yer almaktadır. Ayrıca ergenlerin ağır basan kişilik ve zekâ türleri ile en sık yaşadıkları gelişimsel sorunların dağılımı sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Ağır Basan Zekâ ve Kişilik Türleri

Değişkenler		n	%
Kişilik Türleri	Sosyal	170	51,7
	Sanatçı	44	13,4
	Geleneksel	40	12,2
	Gerçekçi	30	9,1
	Araştırmacı	27	8,2
	Girişimci	18	5,5
Zekâ Türleri	Mantıksal	86	26,1
	İçsel	63	19,1
	Varoluşçu	36	10,9
	Müziksel	40	12,2
	Kişilerarası	30	9,1
	Bedensel	26	7,9
	Görsel	22	6,7
	Doğacı	19	5,8
Sözel	7	2,1	
Gelişimsel Sorunlar	Meslek	69	21
	Akademik	64	19,5
	Sınav Kaygısı	63	19,1
	Öfke	63	19,1
	Öğretmen	35	10,6
	Anne baba	30	9,1
	Kişisel	5	1,5

Katılımcıların ağır basan kişilik türlerine bakıldığında en çok sosyal kişilik tipine sahip ergenlerin olduğu belirlenmiştir. Ardından sırasıyla sanatçı, geleneksel, gerçekçi ve araştırmacı kişilik türü gelirken en az girişimci kişilik tipinde öğrencinin bulunduğu saptanmıştır. Ergenlerin ağır basan zekâ türleri incelendiğinde ise sayıca en fazla mantıksal zekâyâ sahip olan ergenlerin olduğu bulunmuştur. Bu zekâ türünü içsel, varoluşçu, müziksel, kişilerarası, bedensel, görsel ve doğacı zekâ türleri takip ederken en az sayıda ergenin sözel zekâyâ sahip olduğu tespit edilmiştir. Gelişimsel sorunların sıralamasına bakıldığında ise ergenlerin en fazla mesleki ve akademik gelişim sorunu yaşadığı anlaşılmıştır. Bu sorunu sınav kaygısı, öfke, öğretmen ve anne baba sorunlarının takip ettiği anlaşılmıştır.

Tablo 4. Gelişimsel sorun alanları ve alt boyutları ile mesleki kişilik tipleri arasındaki korelasyon katsayıları

	GSA	AB	M	SK	Öğ	A	KS	Öf	GK	AK	SaK	SoK	GiK	GeK
GSA	1													
AB	,69*	1												
M	,66*	,34*	1											
SK	,61*	,24*	,40*	1										
Öğ	,47*	,27*	,09	,07	1									
A	,74*	,39*	,45*	,37*	,28*	1								
KS	,77*	,51*	,43*	,37*	,27*	,50*	1							
Öf	,73*	,44*	,29*	,36*	,29*	,45*	,53*	1						
GK	-,12*	-,03	-,19*	-,17*	,09	-,09	-,13*	-,03	1					
AK	,06	,05	,09	,15*	-,04	-,09	,09	,00	,29*	1				
SaK	,24*	,15*	,25*	,20*	-,02	,09	,27*	,17*	-,10	,36*	1			
SoK	,14*	,05	,18*	,19*	-,01	,06	,09	,07	-,02	,16*	,36*	1		
GiK	-,09	,003	-,08	-,12*	,11*	-,14*	-,13*	-,07	,46*	,30*	,09	,02	1	
GeK	-,16*	-,14*	-,02	,11*	-,16*	-,32*	-,09	-,15*	,08	,31*	,21*	,27*	,20*	1

GSA: Gelişimsel sorun alanı, AB: Anne baba, M: Mesleki, SK: Sınav kaygısı, Öğ: Öğretmen, A: Akademi, KS: Kişisel sorun, Öf: Öfke
 GK: Gerçekçi kişilik, AK: Araştırmacı kişilik, SaK: Sanatçı kişilik, SoK: Sosyal kişilik, GiK: Girişimci kişilik, GeK: Geleneksel kişilik

Tablo 4'e göre ergenlerin gelişimsel sorunları ile sanatçı kişilik ve sosyal kişilik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Ayrıca gelişimsel sorunlar ile gerçekçi kişilik ve geleneksel kişilik arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Tablo 5. Gelişimsel sorun alanları ve alt boyutları ile çoklu zekâ türleri arasındaki korelasyon katsayıları

	GSA	AB	M	SK	Öğ	A	KS	Öf	BZ	VZ	KZ	İZ	MaZ	MüZ	DZ	SZ	GZ
GSA	1																
AB	,69*	1															
M	,66*	,34*	1														
SK	,61*	,24*	,40*	1													
Öğ	,47*	,27*	,09	,07	1												
A	,74*	,39*	,45*	,37*	,28*	1											
KS	,77*	,51*	,43*	,37*	,27*	,50*	1										
Öf	,73*	,44*	,29*	,36*	,29*	,45*	,53*	1									
BZ	,12*	-,09	-,14*	-,08	,07	-,18*	-,11	-,02	1								
VZ	,17*	,10	,21*	,16*	,06	-,01	,15*	,11*	,34*	1							
KZ	,06	,04	,15*	,08	,02	,03	-,03	-,03	,41*	,47*	1						
İZ	,07	,03	,11*	,11*	,03	-,06	,04	,04	,28*	,54*	,38*	1					
MaZ	,06	-,03	,08	,12*	,01	-,07	,05	,09	,33*	,49*	,44*	,42*	1				
MüZ	,14*	,07	,14*	,14*	,03	,002	,15*	,09	,19*	,34*	,22*	,34*	,26*	1			
DZ	,04	-,09	,13*	,15*	-,10	,02	,09	-,05	,35*	,39*	,38*	,44*	,45*	,32*	1		
SZ	,08	,05	,13*	,12*	-,08	-,05	,21*	,001	,09	,26*	,15*	,26*	,09	,39*	,20*	1	
GZ	,06	,03	,11*	,08	,02	-,08	,08	,03	,27*	,38*	,24*	,34*	,28*	,38*	,24*	,38*	1

GSA: Gelişimsel sorun alanı, AB: Anne baba, M: Mesleki, SK: Sınav kaygısı, Öğ: Öğretmen, A: Akademi, KS: Kişisel sorun, Öf: Öfke

BZ: Bedensel zekâ, VZ: Varoluşçu zekâ, KZ: Kişilerarası zekâ, İZ: İçsel zekâ, MaZ: Mantıksal zekâ, MüZ: Müziksel zekâ, DZ: Doğacı zekâ, SZ: Sözel zekâ, GZ: Görsel zekâ

Tablo 5 incelendiğinde gelişimsel sorunlar ile bedensel zekâ arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Bunun yanında gelişimsel sorunların varoluşçu zekâ ile müziksel zekâ arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi için öncelikle tüm bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir. Sanatçı kişilik, geleneksel kişilik, bedensel zeka, ve varoluşçu zekanın anlamlı yordayıcı role sahip olduğu bulunmuştur. Gelişimsel sorunların yordanmasında sanatçı kişilik, geleneksel kişilik, bedensel zekâ ve varoluşçu zekâ rolüne ilişkin çoklu doğrusal regresyon analiz sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları (N=329)

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	Tolerans	VIF
(Sabit)	1,68	,18		9,47	,00		
Geleneksel kişilik	-,02	,004	-,26	-4,75	,00	,84	1,19
Sanatçı kişilik	,02	,004	,24	4,38	,00	,82	1,22
Varoluşçu zekâ	,03	,01	,24	3,86	,00	,69	1,46
Bedensel zekâ	-,03	,01	-,19	-3,49	,00	,88	1,14
R= ,40		R ² = ,16					
(F ₍₄₋₃₂₄₎ = 15,82		p= ,00					

Tablo 6'ya göre tolerans değerlerinin ,2'den büyük olduğu, VIF değerlerinin 10'dan küçük olduğu görülmektedir. Bu veriler çoklu ilişki sorunlarının olmadığına (multicollinearity) delil niteliğindedir. Analiz sonuçlarına göre sanatçı kişilik, geleneksel kişilik, bedensel zekâ ve varoluşçu zekâ birlikte gelişimsel sorunlar ile anlamlı ilişkiye (R=,40, R²=,16) sahiptir (F(4-324) =15,82, p<,01). Bahsi geçen dört değişkenin gelişimsel sorunlardaki değişimin %16'sini açıkladığı belirlenmiştir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin yordanan değişken üzerindeki göreceli önem sıralaması geleneksel kişilik (β =-,26), sanatçı kişilik (β =,24), varoluşçu zekâ (β =,24) ve bedensel zekâ (β =-,19) şeklindedir. Yordayıcı değişkenleri oluşturan kişilik ve zekâ türleri birlikte, gelişimsel sorunları anlamlı şekilde yordamaktadır.

Mevcut araştırmada elde edilen regresyon modelindeki etki büyüklüğünün hesaplanması için Cohen (1988) tarafından belirlenen formül kullanılmıştır. Buna göre mevcut araştırmadaki hesaplama $f^2=R^2/(1-R^2)$ formülüne göre yapılmıştır (,02≤ f²<,15 düşük etki; ,15≤ f²<,35 orta etki; ,35≤ f² geniş etki). Mevcut araştırmada etki büyüklüğü f²=,19 olarak hesaplanmış ve etki büyüklüğü orta etkide bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada bireylerin baskın kişilik tipleri arasında sosyal kişiliğin, baskın zekâ türleri arasında mantıksal zekânın ve gelişimsel sorun alanları arasında ise mesleki gelişim sorunlarının öne çıktığı belirlenmiştir. Sosyal kişilik özelliğine sahip olmanın ilk sırada yer alması gelişim dönemi ile açıklanabilir. Nitekim ergenlerin yaşamında sosyal ilişkiler ve akran etkileşiminin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu dönemde aile ilişkileri önemini korusa da romantik ilişkiler ve arkadaş ilişkileri büyük önem kazanmaktadır (Bayhan ve Işıtan, 2010). Mevcut araştırmada sanatçı, geleneksel, gerçekçi, araştırıcı ve girişimci kişilik özelliklerine sahip ergenlerin sayısında ise büyük farklılıklar bulunmamaktadır. Bu durum baskın kişilik tipleri arasında sadece sosyal kişilik türünde farklılığın bulunduğunu göstermektedir. Baskın zekâ türlerinde ise mantıksal zekânın ağır basması gelişim özelliğiyle yorumlanabilir. Ergenlik döneminde bilişsel gelişim ile zekânın yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Öngen, 2019). Böylece baskın zekâ türü ergenlik dönemindeki bilişsel gelişim sürecinin özellikleri ile açıklanabilir. Ayrıca ergenlik dönemindeki bilişsel yapılar oldukça hızlı ve dinamik biçimde gelişir. Özellikle bilişsel soyutlama mantıksal yapıdaki en önemli mekanizma olarak görülmektedir (Lindberg, 2011). Bu bağlamda mantıksal zekânın mevcut araştırmanın katılımcılarında baskın bir zekâ türü olması anlaşılabilir bir durumdur. Lise öğrencileriyle yürütülen bir başka araştırmada da ergenlerin baskın zekâ türleri incelenmiş ve mantıksal zekânın üst sıralarda yer aldığı belirlenmiştir (Güloğlu ve Köse, 2020). Gelişimsel sorunlar arasında en baskın problem olarak görülen kariyer ve akademik sorunlar ergenlerin eğitim yaşamıyla açıklanabilir. Lise öğrencisi olan bu katılımcıların okul başarısı, üniversiteye geçiş sınavları, mezun olma beklentileri ve meslek seçimi gibi öncelikleri bulunabilir. Tüm bunlardan hareketle ergenlerin yaşamında akademik ve mesleki sorunların yaşanması öngörülebilir bir sonuçtur. Nitekim ergenlerde mesleki bilgileri aramak, bütünleştirmek, işlemek gibi önemli gelişimsel görevler zorluklara neden olabilmektedir (Mbanga vd., 2024). Ayrıca bu bireylerin sınavlar nedeniyle akademik baskılar deneyimlemeleri ve stres yaşamaları olasıdır (Jagiello vd., 2025). Lise dönemindeki ergenlerin meslek seçimine ilişkin kararsızlıklar yaşamaları gelişimsel bir problem olarak görülebilir. Nitekim Donald Super'in Yaşam Boyu-Yaşam Alanı Kuramında yer alan benlik kavramı ve Erik Erikson'un Psiko-sosyal Gelişim Kuramında belirtilen kimlik kazanımı ergenlerin kariyer gelişimleri açısından oldukça kritiktir (Wallace-Broschious vd., 1994). Ayrıca baskın diğer gelişimsel sorunun sınav kaygısı olması da ilgili saptamayı destekler niteliktedir. Türkiye'deki eğitim öğretim sistemi nedeniyle ergenlerin sınavlarla ve sınav kaygısıyla karşı karşıya kalmaları oldukça yaygındır (Sarıkaya ve Gemalmaz, 2021). Nitekim milyonlarca öğrenciyi etkileyen bu sınavların sayısı ve belirleyiciliği gün geçtikçe artmakta ve eğitim sisteminin en temel özelliği haline gelmektedir (Büyükcen, 2015). Alan yazındaki ergenlerde akademik sorunların yaygınlığına ilişkin bu ifadeler mevcut araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu zekâ ve kişilik özellikleri ile gelişimsel sorunlar arasındaki ilişkiye dayalıdır. Ergenlerin gelişimsel sorunları sosyal ve sanatçı kişilik özellikleriyle pozitif, gerçekçi ve geleneksel kişilik özellikleriyle negatif yönde ilişkili çıkmıştır. Ayrıca gelişimsel sorunların bedensel zekâ ile negatif, varoluşçu ve müziksel zekâ arasında pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu durumda sosyal ve sanatçı kişilik tipleri ile varoluşçu ve müziksel zekâ tiplerinin gelişimsel sorunlar açısından riskli faktörler olabileceği söylenebilir. Bunun yanında gerçekçi ve geleneksel kişilik tipleri ile bedensel zekâ tipi ergenler için gelişimsel sorunlar bağlamında koruyucu faktörler olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte sanatçı kişilik, geleneksel kişilik, bedensel zekâ ve varoluşçu zekâ birlikte gelişimsel sorunlardaki değişimin %16'sını açıklamıştır. Bu bulgular ergenlik dönemindeki bireylerin gelişimsel sorunlarının meydana gelmesinde kişilik özellikleri ile zekâ türlerinin kritik birer etmen olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal kişilik özelliğinin gelişimsel sorunlarla ilişkili çıkması mevcut araştırma kapsamında beklenmedik bir sonuç olarak görülmüştür. Sosyal becerisi yüksek ergenlerin daha az gelişimsel sorunlar yaşaması beklenmiştir. Nitekim nitelikli akran ilişkileri ergenler için o kadar kritik bir unsurdur ki ruh sağlığı üzerinde büyük bir potansiyele sahiptir (Wang vd., 2024). Ergenlik döneminde ortaya çıkan akran bulaşmasına göre arkadaş etkileşimi birçok probleme neden olabilmektedir. Akran ile ergen arasındaki karşılıklı etki süreci olarak tanımlanan akran bulaşması ergenin potansiyelini ve gelişimini etkileyen olumsuz duygu ve davranışlardır (Dishion ve Tipsord, 2011). Ergenlerin sosyal ilişkilerinin ailesinden ziyade arkadaş gruplarına odaklandığı (Koç, 2004) dikkate alındığında olumsuz davranışların bulaşıcı olabileceği düşünülebilir. Böylece gelişimsel sorunların ortaya çıkması beklenebilir. Sanatçı kişilik ve müziksel zekâ ile gelişimsel sorunlar arasındaki pozitif ilişki ise gelişimsel sorun alanlarını belirleyen ölçme aracının özelliğiyle değerlendirilebilir. Mevcut araştırmada ergenlerin gelişimsel sorunlarının incelendiği ölçek ebeveyn ilişkileri, mesleki gelişim, akademik başarı gibi özellikleri de içermektedir. Resim ve müzik gibi sanatsal faaliyetlere ilgi duyan ergenlerin yoğun olarak akademik başarıya odaklanmamaları olasıdır. Bu durum okul başarısını düşürerek ergenlerin ebeveynleri ile sorunlar yaşamalarına neden olabilir. Nitekim akademik başarı ile kişilik özelliklerinin ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Özdemir, 2016; Sıgı ve Gürbüz, 2011).

Mevcut araştırmada gerçekçi ve geleneksel kişilik özelliği ile bedensel zekâ düzeyi yüksek olan ergenlerin gelişimsel sorunlarının düşük olduğu bulunmuştur. Gerçekçi kişilik özelliği pratik, üretken ve somut değerlere sahiptir (Kemboi vd., 2016). Geleneksel kişilik özelliği ise belirsiz, keşfedici ve sistematik olmayan aktivitelerden uzaktır (Holland, 1973, akt. Feldman ve Arnold, 1985). Benzer şekilde bedensel zekâyâ sahip bireyler ise duygu ve düşüncelerini ifade etmek ve problemlerini çözebilmek için bedenlerini aktif şekilde kullanır (Altan, 2011). Nitekim bu ergenlerin sahip oldukları somut, net ve sistematik tutumlarından ötürü aka-

demik, mesleki, sosyal ve duygusal yönden sorun yaşamamaları öngörülebilir. Bu bağlamda ergenliğe dair gelişimsel kriz ve problemlerin oluşmaması normal olarak görülebilir. Varoluşçu zekâya sahip bireylerin insan varoluşu hakkında derin düşünce, sezgi ve metabiliz yeteneği bulunmaktadır (Bindhumol, 2022). Ergenlik döneminde ise bu varoluş, anlam ve sorumluluk üzerine ciddi biçimde düşünülür. Ancak ergenler zamanla gerçek dünyanın hayalleriyle farklı olduğunu fark ederler. Böylece kendilerini ve hayatı sorgulamaya başlarlar (Kuruçay ve Gürses, 2018). Bu durumda ergenlerin varoluşçu zekâ düzeyi arttıkça gelişimsel sorunlar yaşamaları beklenebilir. Bu yorum ve ilgili alan yazındaki görüşler mevcut araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın en önemli sınırlılıklarından biri zekâ tipi ve kişilik tiplerinin belirlenmesiyle ilgilidir. Kişilik özellikleri Holland'ın Mesleki Kişilik Tipolojisi, zekâ türleri ise Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'na göre seçilmiştir. Bu teoriler dışındaki zekâ ve kişilik yaklaşımları araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı mevcut araştırmanın yaş grubuyla ilgili olabilir. Nitekim bu araştırmaya lise düzeyindeki ergenler dâhil edilmiştir. Ön ergenlik dönemindeki bireyler araştırmanın kapsam dışındadır. Ayrıca ergenlerin sahip oldukları sosyal, bedensel, cinsel, zihinsel, ruhsal gelişim sorun alanları araştırmada kullanılan veri toplama aracının ölçtüğü gelişimsel sorunlarla sınırlıdır. Bu gelişimsel sorunlar; ebeveyn ilişkileri, meslek seçimi, sınav kaygısı, öğretmen sorunları, akademik başarı, kişisel sorunlar ve öfke duygusu ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın bulgularından hareketle ruh sağlığı profesyonellerine yönelik öneriler geliştirilmiştir. Özellikle ergenlerle klinik ortamda çalışan uzmanların ve ortaokul ve liselerde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının mesleki, akademik, sınav kaygısı ve öfke gibi gelişimsel sorunları dikkate almaları kritik görülmektedir. Ruh sağlığı uzmanlarına ergen danışanlarına yönelik öykü alma, değerlendirme, formülasyon oluşturma, müdahale planı geliştirme ve destek sunma sürecinde bu gelişimsel sorunları üzerinde çalışmaları önerilebilir. Bunun yanında mevcut araştırmada sanatçı kişilik ve sosyal kişilik ile varoluşçu zekâ ve müziksel zekâya sahip ergenlerin gelişimsel sorunlar deneyimleme açısından risk altında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle ilgili kişilik ve zekâ türü ağır basan ergenlerin ruh sağlığını desteklemek amacıyla önleyici ve geliştirici çalışmaların yapılması önerilebilir.

TEŞEKKÜR VE AÇIKLAMALAR

Çalışmamıza katkı sağlayan tüm öğrencilere teşekkür ederiz.

ÇIKAR ÇATIŞMASI

Makalenin yazarları arasında, çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

YAZAR KATKISI

Çalışma Dizaynı: YD(%50), OY(%50)

Veri Toplama: YD(%50), OY(%50)

İstatistiksel Analiz: YD(%50), OY(%50)

Makalenin Hazırlanması: YD(%50), OY(%50)

KAYNAKLAR

- Altan, M. Z. (2011). The theory of multiple intelligences and values education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 1(4), 53-57.
- Arnold, E. (2007). *The MI strategy bank: 800+ multiple intelligence strategies for the elementary classroom*. Zephyr Press.
- Artosandi, Y. S. R., Prijowuntato, S. W., & Kadir, N. B. Y. A. (2025). Empowering career exploration: Designing a vocational interest instrument for junior high school students. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 29(2), 154-166. <https://doi.org/10.21831/pep.v29i2.84561>
- Atli, A., & Keldal, G. (2017). Mesleki Kişilik Tipleri Envanterinin Geliştirilmesi. *Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 73-93. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.330743>
- Austin, V.L., & Sciarra, D.T. (2017). Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar (Çev. M. Özkes). Nobel Yayınevi.
- Babacan, T., & Dilci, T. (2012). Çoklu Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Education Sciences*, 7(3), 969-982.
- Bacanlı, F. (2012). Özellik-faktör uyumlu kuramlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı*. Pegem Akademi
- Bayhan, P., & Işıtan, A. G. S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 5(20), 33-44.
- Bindhumol, T. (2022). Existential intelligence its importance in education. *Carmel Graphics*, 10(1), 41-44.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. (Çev. E. Sarıoğlu). Kaknüs Yayınları.
- Büyükcın, T. (2015). Dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi sürecinde Türkiye'de sınav ekonomisi. *Eleştirel Pedagoji*, 42, 67-73.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kibele Yayınları.
- Christie, D., & Viner, R. (2005). ABC of adolescence: Adolescent development. *British Medical Journal*, 330(7486), 301-304.
- Çiçek, İ., & Aslan, A. E. (2020). Kişilik ve beş faktör kişilik özellikleri: Kuramsal bir çerçeve. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10(1), 137-147.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.) Pearson.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *Cambridge handbook of intelligence*, 485-503.
- Dhamayanti, M., Pandia, V., Arisanti, N., Widayati, H., Azriani, D., Bustami, L. E. S., & Kresnayana, M. Y. (2024). Exploring the potential of multiple intelligences as an effort to improve adolescent health holistically. *Jurnal Ilmiah Pengabdian Masyarakat Bidang Kesehatan (Abdigermas)*, 2(3), 99-105. <https://doi.org/10.58723/abdigermas.v2i3.297>
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 189-214. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100412>
- Euronews (2024). *Dünya mutluluk endeksi*. <https://tr.euronews.com/saglik/2024/03/20/dunya-mutluluk-endeksi-finlandiya-yedinci-kez-dunyanin-en-mutlu-ulkesi-turkiye-kacinci-sir>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Feldman, D. C., & Arnold, H. J. (1985). Personality types and career patterns: Some empirical evidence on Holland's model. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 2(1), 192-210. <https://doi.org/10.1111/1936-4490.1985.tb00401.x>
- Filipiak, S., & Łubianka, B. (2021). On the rocky road to independence: Big five personality traits and locus of control in polish primary school students during transition into early adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4564. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094564>

- Gardner, H. (1999). *Intelligences reframed multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences new horizons*. Basic Books.
- Gohar, M. J., & Sadeghi, N. (2015). Gardner's Multiple Intelligence Theory and foreign language achievement. *International Journal of English and Education*, 4(1), 206-216.
- Güloğlu, F., & Köse, E. Ö. (2020). Sosyal bilimler ve fen lisesi öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 1-17. <https://doi.org/10.29129/iniujse.570417>
- Inceoglu, I., & Warr, P. (2011). Personality and job engagement. *Journal of Personnel Psychology*, 10, 177-181.
- Işık, E. (2021). Ergen ve iletişim. A. Üstündağ (Ed.), *Gelişimsel açıdan ergenlik*. Eğitim Kitab.
- Jagiello, T., Belcher, J., Neelakandan, A., Boyd, K., & Wuthrich, V. M. (2025). Academic stress interventions in high schools: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 56(6), 1836-1869. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01667-5>
- Karağöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Kararımkar, Ö., Özeke Kocabaş, E., & Toker, N. (2016). Ergenlerde olumsuz kimlik gelişiminin önlenmesine yönelik aile rehberlik programı. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 1-20. <https://doi.org/10.31682/ayna.779832>
- Kaya, M., Yıldırım, T., & Atli, A. (2018). Gelişimsel Sorun Alanları Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 48-73.
- Keates, A. M., & Pearson, M. (2024). Multiple intelligences theory and expressive therapies: New counselling options for secondary school students who experience anxiety. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 34(1), 120-129. <https://doi.org/10.1177/20556365231216810>
- Kemboi, R. J. K., Kindiki, N., & Misigo, B. (2016). Relationship between personality types and career choices of undergraduate students: A case of Moi University, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 102-112.
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., & Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *The Lancet*, 378(9801), 1515-1525. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60827-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60827-1)
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Kuruçay, Y., & Gürses, İ. (2018). Ergenlerde anlamsızlık ile ilgili problemlere dinin etkisi üzerine değerlendirmeler. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 87-111.
- Lindberg, E. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- MacDonald, K. B., Benson, A., Sakaluk, J. K., & Schermer, J. A. (2023). Pre-occupation: A meta-analysis and meta-regression of gender differences in adolescent vocational interests. *Journal of Career Assessment*, 31(4), 715-738. <https://doi.org/10.1177/10690727221148717>
- Mbanga, R., Ratelle, C. F., & Duchesne, S. (2024). Predicting trajectories of vocational indecision from motivational profiles in early adolescence. *BMC Psychology*, 12(1), 247. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01747-0>
- McClellan, J. A. & Conti, G. J., (2008). Identifying the multiple intelligences of your students. *Journal of Adult Education*, 37(1), 13-32.
- Meneviş, İ., & Özad, B. E. (2014). Do age and gender influence multiple intelligences?. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(1), 9-19. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2014.42.0.59>
- Morgan, H. (2021). Howard Gardner's Multiple Intelligences Theory and his ideas on promoting creativity. In F. Reisman (Ed.), *Celebrating giants and trailblazers: A-Z of who's who in creativity research and related fields* (pp.124-141). KIE Publications.
- Öngen, D. (2019). Ergenlikte zihinsel gelişim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(1), 287-302. <https://doi.org/10.1501/Egifak.0000000510>
- Özdemir, Ö., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589. <https://doi.org/10.5455/cap.20120433>
- Özdemir, S. (2016). The predictive role of teacher candidates' psychological needs and personality traits on goal orientations. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (40), 1-19.
- Özsoy, E., & Yıldız, G. (2013). Kişilik kavramının örgütler açısından önemi: Bir literatür taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Panchal, U., Salazar de Pablo, G., Franco, M., Moreno, C., Parellada, M., Arango, C., & Fusar-Poli, P. (2023). The impact of COVID-19 lockdown on child and adolescent mental health: Systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(7), 1151-1177. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01856-w>
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Sense Publishers.
- Sarıkaya, S., & Gemalmaz, A. (2021). Sınav kaygısını etkileyen faktörler. *The Journal of Turkish Family Physician*, 12(2), 99-107. <https://doi.org/10.15511/tjtfp.21.00297>

- Sava, F. A., & Popa, R. I. (2011). Personality types based on the Big Five model. A cluster analysis over the Romanian population. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 15(3), 359-384.
- Sharp, C. (2020). Adolescent personality pathology and the alternative model for personality disorders: Self development as nexus. *Psychopathology*, 53(3-4), 198-204. <https://doi.org/10.1159/000507588>
- Shek, D. T., Keung Ma, H., & Sun, R. C. (2011). A brief overview of adolescent developmental problems in Hong Kong. *The Scientific World Journal*, 11(1), 2243-2256. <https://doi.org/10.1100/2011/896835>
- Siğrı, Ü., & Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Spinhoven, P., Elzinga, B. M., Van Hemert, A. M., de Rooij, M., & Penninx, B. W. (2016). Childhood maltreatment, maladaptive personality types and level and course of psychological distress: A six-year longitudinal study. *Journal of Affective Disorders*, 191, 100-108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.036>
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. ImgeKitabevi.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83-110.
- Stratton, S. J. (2021). Population research: Convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, 36(4), 373-374. <https://doi.org/10.1017/S1049023X21000649>
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2. Baskı). (pp. 197-262) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taymur, İ., & Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154-177. <https://doi.org/10.5455/cap.20120410>
- Tett, R. P., Toich, M. J., & Ozkum, S. B. (2021). Trait activation theory: A review of the literature and applications to five lines of personality dynamics research. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8(1), 199-233. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-062228>
- TÜİK (2025). 2025 İstatistiklerle gençlik. <https://share.google/yXdEkglv9MZ6xvf6f>
- Ünal-Karagüven, M. H. (2018). Çoklu zekâ teorisi ve eğitimde uygulamaları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-17.
- Wallace-Brosious, A., Serafica, F. C., & Osipow, S. H. (1994). Adolescent career development: Relationships to self-concept and identity status. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 127-149. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0401_7
- Wang, J. H., Merrin, G. J., Kiefer, S. M., Jackson, J. L., Huckaby, P. L., Pascarella, L. A., ... & Smith, N. D. (2024). Peer relations of adolescents with adverse childhood experiences: A systematic literature review of two decades. *Adolescent Research Review*, 9(3), 477-512. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00226-8>
- WHO (2024). *Mental health of adolescents*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Yıldırım, O. (2025). Ergenlerde mutluluğun Gardner çoklu zekâ teorisi perspektifinden incelenmesi. *Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Psikoloji Dergisi*, 3(1), 24-37.
- Yörükoğlu, A. (1990). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. Özgür Yayın Dağıtım.
- Zainudin, Z. N., Rong, L. W., Nor, A. M., Yusop, Y. M., & Othman, W. N. W. (2020). The relationship of Holland theory in career decision making: A systematic review of literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(9), 884-892. <http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.09.165>



PREDICTING CURRENT DEVELOPMENTAL PROBLEMS IN ADOLESCENTS: THE ROLE OF INTELLIGENCE AND PERSONALITY

ABSTRACT

Adolescence is a critical developmental stage characterized by intense biological, cognitive, and psychosocial changes, during which developmental problems frequently emerge. The early identification of emotional and psychological difficulties experienced during this period is essential for planning preventive and protective interventions. The aim of this study was to determine whether adolescents' developmental problems are predicted by their intelligence types and personality types. In addition, the study sought to identify adolescents' dominant intelligence and personality characteristics as well as the most frequently experienced developmental problems. The study was conducted using a relational survey model and included 329 high school students (57.14% female) studying in a district in the Central Black Sea Region. The adequacy of the sample size was confirmed through power analysis. Data were collected using the "Developmental Problem Areas Scale," the "Multiple Intelligence Scale," and the "Vocational Personality Types Inventory." Correlation and multiple linear regression analyses were performed. Positive relationships were found between developmental problems and artistic and social personality traits, whereas negative relationships were identified with realistic and conventional personality traits. Developmental problems were negatively associated with kinesthetic intelligence and positively associated with existential and musical intelligence. Artistic personality, conventional personality, kinesthetic intelligence and existential intelligence were associated with developmental problems in adolescents. These intelligence and personality traits were found to explain 16% of the variation in developmental problems.

Keywords: Adolescence, Developmental Problems, Intelligence Type, Personality Type.



ERGENLERİN MEVCUT GELİŞİMSEL SORUNLARININ YORDANMASI: ZEKÂ VE KİŞİLİĞİN ROLÜ

ÖZ

Ergenlik dönemi, biyolojik, bilişsel ve psikososyal değişimlerin yoğunlaştığı ve gelişimsel sorunların sıklıkla ortaya çıktığı kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde yaşanan ruhsal ve duygusal güçlüklerin erken dönemde belirlenmesi, koruyucu ve önleyici müdahalelerin planlanması açısından önem taşımaktadır. Literatürde ergenlerin ruh sağlığı ile ilişkili bireysel farklılık değişkenleri arasında kişilik yapıları ve zekâ profilleri dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, gelişimsel sorunların bireyin bilişsel

ve kişilik özellikleri çerçevesinde incelenmesi bütüncül bir değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu araştırmada ergenlerin gelişimsel sorunlarının zekâ ve kişilik özellikleri tarafından yordanıp yordanmadığını saptamak amaçlanmıştır. Ayrıca ergenlerin ağır basan zekâ tipleri ve kişilik tipleri ile en sık yaşadıkları gelişimsel sorunların belirlenmesi de hedeflenmiştir. Çalışma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüş olup Orta Karadeniz Bölgesindeki bir ilçede öğrenim gören 329 lise öğrencisi (%57,14 kadın) ile gerçekleştirilmiştir. Uygun örnekleme yöntemiyle seçilen katılımcı sayısının güç analizi sonucunda yeterli olduğu belirlenmiştir. Veriler “Gelişimsel Sorun Alanları Ölçeği”, “Çoklu Zekâ Ölçeği” ve “Mesleki Kişilik Tipleri Envanteri” ile toplanmış; analizlerde korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon teknikleri kullanılmıştır. Katılımcıların gelişimsel sorunları ile sanatçı kişilik ve sosyal kişilik özellikleri arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Bu sorunlar ile gerçekçi kişilik ve geleneksel kişilik arasında negatif ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca gelişimsel sorunlar ile bedensel zekâ arasında negatif ilişki, varoluşçu zekâ ve müziksel zekâ ile ise pozitif ilişki bulunmuştur. Sanatçı kişilik, geleneksel kişilik, bedensel zekâ ve varoluşçu zekâ ergenlerin gelişimsel sorunları ile ilişkilidir. Bu zekâ ve kişilik özelliklerinin gelişimsel sorunlardaki değişimin %16’sını açıkladığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ergen, Gelişimsel Sorunlar, Zekâ Tipi, Kişilik Tipi.



INTRODUCTION

Adolescence is a period in which developmental problems are frequently experienced (Shek et al., 2011). During this period, adolescents often experience difficulties in understanding themselves and feeling understood by others (Işık, 2021). Early interventions for developmental problems in children and adolescents are crucial for their mental health (Kieling et al., 2011). It is estimated that one in seven adolescents worldwide experience mental health problems. It is important to support adolescents in improving their problem-solving skills, enhancing their mental health, and promoting their socioemotional development (WHO, 2024). According to the United Nations, Türkiye ranks 98th out of 143 countries in the happiness index (Euronews, 2024). Therefore, examining the mental health of young people, who constitute a significant portion (15%) of Türkiye’s population (TÜİK, 2025), is critical.

Adolescence, often characterized as a turbulent period, is a critical developmental stage involving physical, cognitive, social, emotional, and sexual development (Steinberg, 2007; Yörükoğlu, 1990). Recently, the social-emotional developmental problems experienced by adolescents have been rapidly increasing (Austin & Sciarra, 2017). There are both risk and protective factors for adolescent development. For example, adolescents who spend time with their families have positive

mental health (Panchal et al., 2023). On the other hand, the identity development process of adolescents who lack support and positive role models is negatively affected (Karairmak et al., 2016). Two important factors related to mental health are intelligence and personality type (Davis & Humphrey, 2012).

Personality Types

Throughout history, understanding human personality characteristics has been very important (Taymur & Türkçapar, 2012). A unique personality is formed due to the interaction of a person's innate genetic characteristics and environmental factors (Özdemir et al., 2012). Due to the different and complex structure of personality and the various perspectives on personality, there is no commonly accepted definition of personality. In general, personality can be conceptualized as a consistent pattern of emotions, behaviors, and thoughts that emerge as a result of the interaction of physical, social, mental, and hereditary characteristics (Burger, 2006; Çiçek & Aslan, 2020; Özsoy & Yıldız, 2013).

Personality traits can be exemplified by open-hearted, calm, cheerful, assertive, competitive, kind, careless and anxious (Özsoy & Yıldız, 2013). Personality psychology dimensionally addresses the definition of personality. This approach causes a tendency to evaluate personality by focusing on one dimension. However, personality should be addressed holistically (Sava & Popa, 2011). Past experiences have a significant effect on personality. Individuals who experience serious emotional problems in childhood are likely to have an incompatible personality type (Spinhoven et al., 2016). Personality traits can be associated with developmental and behavioral problems. For example, tense individuals tend to perceive more discipline in childhood. Uncontrolled individuals have a higher frequency of smoking and job change experience than others. Controlling individuals perceive themselves as unhealthier (Sava & Popa, 2011).

According to many developmental theorists, human personality is determined in the early stages of life (Özdemir et al., 2012). According to Holland, not every person has only one personality aspect. Every individual consists of a combination of six personality types. These personality types develop according to the activities related to the individual's competence and abilities (Kemboi et al., 2016). *Conventional* personality is associated with being organized and responsible. *Social* personality is explained by relationship and cooperation skills. *Enterprising* individuals are leaders who are reactive, extroverted and self-confident. An investigative personality is associated with intellectual and analytical activities aimed at learning and solving problems. *Artistic* individuals are interested in freedom, creativity, and aesthetics. *Realistic* personality is associated with mechanical and manual skills (Bacanlı, 2012; Patton & McMahon, 2014).

John Holland's theory of occupational personality has an impact on educational processes and strategies. The harmony between personality and environment is closely related to the individual's satisfaction. All views that reveal that career and education satisfaction stems from the individual's interest are consistent with Holland's theory (Zainudin et al., 2020). Students who are aware of their personality type and make career choices in line with their personality traits are more likely to be satisfied in their future and business lives (Kemboi et al., 2016). Goals that align with the person's characteristics and strengths significantly support business life (Inceoglu & Warr, 2011).

Multiple Intelligence Types

According to the conventional understanding of intelligence, intelligence was considered to be fixed from birth, and the general intelligence quotient was defined as IQ (Intelligence Quotient). Individuals were classified as low or high based on their performance in IQ tests. In this context, individuals' intellectual abilities were measured through their logical and linguistic intelligence, and other types of intelligence were not considered. In short, past intelligence models emphasized language and logic while ignoring other abilities (Gohar & Sadeghi, 2015). Similarly, in order to be successful in the education system, logical intelligence and linguistic intelligence are needed most. This system ignores the diversity of intelligence in schools (Meneviş & Özad, 2014). However, it is very critical to identify students' various characteristics and needs (Morgan, 2021).

It is accepted that there are differences in intelligence among students (Meneviş & Özad, 2014). The structures of these different types of intelligence are not completely separated (Ünal-Karagüven, 2018). Each individual may possess more than one dominant type of intelligence. Therefore, Gardner's 'Frames of Mind' have been criticized. One criticism of the theory of multiple intelligences is that the term 'ability' is more appropriate than 'intelligence' for describing the skills of a successful dancer. According to Gardner, defining intelligence too narrowly may lead to other abilities being perceived as less valuable (Morgan, 2021). Gardner, who conducted a 25-year study on his theory, emphasized two basic ideas. (a) Everyone has all types of intelligence to a certain extent. Intelligence is the characteristic that defines a person cognitively. (b) No one, not even identical twins, can have the same intellectual strength and weakness profile. These two claims are the primary scientific implications of the theory (Davis et al., 2011). According to Howard Gardner's theory of multiple intelligences, nine different types of intelligence exist. People with *logical* intelligence are successful in using numbers and can analyze events based on cause-and-effect relationships. They are also good at finding solutions based on logic and reasoning. Individuals with dominant *linguistic* intelligence are successful in speaking and writing. Individuals with a dominant *interpersonal* intelligence type are good at communicating, cooperating, and empathizing. High skills in rhy-

thm, melody, and composition define a high musical intelligence type. Individuals with *visual* intelligence prefer to process images rather than text and numbers. *Existential* intelligence is associated with dealing with abstract issues such as religion, belief, spirituality, and the meaning of life. Individuals with *intrapersonal* intelligence can be aware of their characteristics, abilities, feelings, and thoughts. Individuals with a high level of *naturalistic* intelligence are willing to take care of plants and animals, go on nature walks, and take care of animals. Individuals with a high level of *kinesthetic* intelligence can use their bodies actively and successfully. They also solve problems through physical activities (Altan, 2011; Arnold, 2007; Gardner, 1999; Gardner, 2006).

The Present Study

Each theory has examined adolescence as a set of tasks from its perspective. Freud focused on psychosexual development and expressed adolescence as the awareness of sexual development. Piaget defined adolescence as the transition to independent adult function through the development of abstract thinking skills and focused on cognitive development. Erikson, who focused on psychosocial development, evaluated the difficulties experienced during identity development as the critical developmental crisis of adolescence. However, all these basic models do not accept that the adolescent is in a system. Therefore, a more holistic view of adolescence is needed, including biological, sexual, social, psychological, and social factors (Christie & Viner, 2005).

Studies conducted with adolescents generally focus on problematic behaviors. In addition, scientific studies have focused on the psychosocial development of adolescents regarding their identity and personality traits. However, studies on adolescents should be conducted from a perspective that integrates biological and psychological development (Steinberg & Morris, 2001). In this context, the developmental problems of adolescents were examined in the context of their intelligence and personality traits in the current study.

Various personality models have been examined in personality typology studies conducted in adolescent mental health (Filipiak & Łubianka, 2021; Sharp, 2020; Tett et al., 2021). The current research was conceptualized by Holland's theory of personality types and vocational choice. The reason for choosing this theory is that vocational development has an important role in adolescence (Super, 1990). Furthermore, Holland's theory of occupational personality typology offers one of the most well-established frameworks among career development theories and provides a practical model for practitioners. It also supports students in making educational and career choices that align with their innate characteristics (Artosandi et al., 2025). Moreover, Holland's model is functional for examining the vocational development characteristics of adolescents (MacDonald et al., 2023). On

the other hand, there are many studies based on the theory of multiple intelligences in examining the types of intelligence in adolescents (Dhamayanti et al., 2024; Keates & Pearson, 2024; Yıldırım, 2025). Accordingly, the present study aimed to examine whether adolescents' developmental problems are predicted by intelligence and personality traits. It also aimed to identify the dominant intelligence type, personality type, and developmental problems of adolescents.

METHOD

Research Data

In this study, the relational screening model was used. The aim of the relational screening model is to define and measure the relationship between two or more variables (Creswell, 2012).

Participants

The study group consists of 329 high school students studying in the Central Black Sea Region of Türkiye. The participants were selected using the convenience sampling method. This method, which is easy to reach the participants, is quite popular because it is practical, low-cost, and short-term (Stratton, 2021). The sample size of the study was calculated using the G-Power program. For this purpose, correlation analysis was selected for statistical testing. The parameters for the power analysis were determined as alpha level 0.05, medium effect size (0.3), and high power (0.95) (Faul et al., 2009). According to the analysis results, a minimum of 111 participants should be included in this study. There are 329 participants in the current study and it was determined that the sample size was sufficient. Descriptive statistics of the participants of the study were presented in Table 1.

Table 1. *Information About Sample of Participants*

		n	%
Gender	Female	188	57,14
	Male	141	42,86
Grade level	9th grade	61	18,5
	10th grade	87	26,4
	11th grade	113	34,3
	12th grade	68	20,7
Domicile	Rural	105	31,9
	Town	224	68,1
Number of siblings	One	15	4,6
	Two	99	30,1
	Three	118	35,9
	Four	67	20,4
	Five or more	30	9,1

Family members	Mother and father	265	80,5
	Only mother	21	6,4
	Only father	9	2,7
	Relatives	34	10,3

Data Collection Tools

In this study, “Developmental Problem Areas Scale”, “Multiple Intelligence Survey” and “Occupational Personality Types Inventory” were used. In addition, descriptive information about the participants was collected with the personal information form created by the researchers.

Developmental Problem Areas Scale

The scale, developed by Kaya, Yıldırım, and Atli (2018) to determine the developmental problem areas of adolescents, consists of a total of 27 items. There are seven sub-dimensions related to the scale (Problems with Parents, Career Choice, Exam Anxiety, Problems with Teachers, Academic Success, Personal Problems, and Anger). In addition, the total score can be calculated on the scale. The scale was developed with a five-point Likert type. Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted for the construct validity of the scale. Cronbach’s Alpha reliability coefficient was calculated for reliability. As a result, it was determined that this scale is a valid and reliable measurement tool for high school students.

Multiple Intelligence Survey

The validity and reliability studies of the scale developed by McClellan and Conti (2008) were carried out by Babacan and Dilci (2012) for Turkish. The scale has 27 items and nine sub-dimensions (Kinesthetic intelligence, Existential intelligence, Interpersonal intelligence, Intrapersonal intelligence, Logical intelligence, Musical intelligence, Naturalistic intelligence, Verbal intelligence, Visual intelligence). The scoring of the scale items varies between 1 and 9. As a result of the confirmatory analysis, it was found that the scale was compatible with the original form. The internal consistency coefficient was calculated and it was concluded that the scale was reliable. Accordingly, it was determined that the scale was a valid and reliable measurement tool in measuring multiple intelligences.

Occupational Personality Types Inventory

The scale developed by Atli and Keldal (2017) consists of 30 items and 6 sub-dimensions (realistic, enterprising, investigative, social, artistic, conventional). Confirmatory and exploratory factor analyses were conducted for the construct validity of the scale. The internal consistency coefficient of the items was calculated

for reliability analyses. In addition, the stability level of the scale was determined by the test-retest method. As a result, it was found that this scale was valid and reliable for determining the occupational personality types of high school students.

Personal Information Form

This form, created by the researchers, includes questions to determine variables such as participants' gender, class, domicile, number of siblings, family members and socioeconomic level.

Process

The data for this study were collected from students studying at an Anatolian High School in the Central Black Sea Region. Permissions were obtained from the developers/adapters of the measurement tools used in the study via e-mail. The measurement tools in the study (Developmental Problem Areas Scale, Multiple Intelligence Survey and Occupational Personality Types Inventory) and the personal information form were transferred to digital media via Google Forms. Then, the students who volunteered were called to the information technology class in groups of 20 by one of the researchers. During the process, which lasted for one class hour (40 minutes), each participant was guided and informed by the researcher. In this way, participants who had less experience in using technology than their peers were supported. The researchers obtained "Informed Consent Forms" from the participants and their legal heirs.

Data Analysis

The 352 data obtained in the study were transferred to a suitable statistical package program. Analyses were conducted with 345 data by removing the missing data from the data set. Then, normality assumptions were tested, and 16 data points were removed from the dataset. As a result, 329 data points were prepared for analysis. In order to determine the types of analysis, it is necessary to test whether the data meet the normality assumptions. For this purpose, the kurtosis and skewness coefficients of the sub-dimensions of the three scales were examined. In this context, the mean, standard deviation, minimum, maximum, kurtosis and skewness values of the data were calculated for examination and interpretation and the results were presented in Table 2. When the kurtosis and skewness coefficients in Table 2 were examined, it was determined that all values vary between -1.96 and +1.96. Based on these values, it can be stated that the data meet the normality assumptions (Can, 2017; Cevahir, 2020; Karagöz, 2010). Parametric tests were used since normality assumptions were met.

Table 2. *Descriptive Statistics on Data*

Variables		n	Mean	sd	Kurtosis	Skewness
Personality Types		329	20,20	11,02	-,89	,40
	Realistic Investigative	329	23,97	10,19	-,88	,14
	Artistic	329	27,07	10,37	-,86	-,27
	Social	329	35,16	7,68	1,28	-1,10
	Enterprising Conventional	329	19,12	10,31	-,47	,59
		329	29	9,19	-,74	-,23
Intelligence Types	Kinesthetic	329	18,56	5,36	-,64	-,35
	Existential Interpersonal	329	20,60	5,46	-,02	-,77
	Intrapersonal	329	20,15	5,27	-,02	-,71
	Logical	329	22,29	3,88	1,56	-1,08
	Musical	329	22,28	4,08	1,62	-1,06
	Naturalistic	329	17,79	6,02	-,55	-,36
	Verbal	329	20,16	4,68	-,18	-,55
	Visual	329	12,47	5,99	-,72	,24
		329	18,82	5,05	-,001	-,46
Developmental Problems		329	1,48	1,09	-,59	,61
	Parents	329	1,85	1,17	-1,02	,22
	Career Choice	329	2,04	1,11	-1,03	-,004
	Exam Anxiety Teachers	329	1,31	1,01	-,15	,74
	Academic Personal	329	2,07	1,02	-,91	-,02
	Anger	329	1,24	,98	-,54	,68
	Total	329	1,97	1,13	-1,02	,12
		329	1,71	,71	-,55	,23

Ethics Committee Approval

This study is compliant with the “Guidelines for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions”.

The Title of The Ethics Committee: Tokat Gaziosmanpaşa University Social and Human Sciences Research Ethics Committee

Approval Date: 12.03.2024

Ethics Document Number: 01-51

FINDINGS

This section includes the analysis results regarding the roles of personality and intelligence in predicting the developmental problems of adolescents. In addition, the dominant personality and intelligence types of adolescents and the most frequently experienced developmental problems were presented.

Table 3. *Participants' Dominant Intelligence and Personality Types*

Variables		n	%
Personality Types	Social	170	51,7
	Artistic	44	13,4
	Conventional	40	12,2
	Realistic	30	9,1
	Investigative	27	8,2
	Enterprising	18	5,5
Intelligence Types	Logical	86	26,1
	Intrapersonal	63	19,1
	Existential	36	10,9
	Musical	40	12,2
	Interpersonal	30	9,1
	Kinesthetic	26	7,9
	Visual	22	6,7
	Naturalistic	19	5,8
	Verbal	7	2,1
Developmental Problems	Career Choice	69	21
	Academic	64	19,5
	Exam Anxiety	63	19,1
	Anger	63	19,1
	Teachers	35	10,6
	Parents	30	9,1
	Personal	5	1,5

It has been determined that adolescents most often possess the dominant social personality type. The artistic, conventional, realistic, investigative, and enterprising personality types followed, respectively. When the dominant intelligence types of adolescents were examined, it was found that the most numerous adolescents had logical intelligence. Logical intelligence was followed, respectively, by intrapersonal, existential, musical, interpersonal, kinesthetic, visual-spatial, naturalistic, and verbal-linguistic intelligence. When developmental problems were examined, it was determined that adolescents most frequently experienced problems in career and academic development. This problem was followed by test anxiety, anger, teacher and parent problems.

Table 4. Correlation Coefficients Between Developmental Problem Areas and Their Sub-dimensions and Occupational Personality Types

	DPA	P	C	EA	T	Ac	P	An	RP	IP	AP	SP	EP	CP
DPA	1													
P	,69*	1												
C	,66*	,34*	1											
EA	,61*	,24*	,40*	1										
T	,47*	,27*	,09	,07	1									
Ac	,74*	,39*	,45*	,37*	,28*	1								
P	,77*	,51*	,43*	,37*	,27*	,50*	1							
An	,73*	,44*	,29*	,36*	,29*	,45*	,53*	1						
RP	-,12*	-,03	-,19*	-,17*	,09	-,09	-,13*	-,03	1					
IP	,06	,05	,09	,15*	-,04	-,09	,09	,00	,29*	1				
AP	,24*	,15*	,25*	,20*	-,02	,09	,27*	,17*	-,10	,36*	1			
SP	,14*	,05	,18*	,19*	-,01	,06	,09	,07	-,02	,16*	,36*	1		
EP	-,09	,003	-,08	-,12*	,11*	-,14*	-,13*	-,07	,46*	,30*	,09	,02	1	
CP	-,16*	-,14*	-,02	,11*	-,16*	-,32*	-,09	-,15*	,08	,31*	,21*	,27*	,20*	1

DPA: Developmental problem area, P: Parental, C: Career, EA: Exam anxiety, T: Teachers, Ac: Academic, P: Personal, An: Anger
RP: Realistic personality, IP: Investigative personality, AP: Artistic personality, SP: Social personality, EP: Enterprising personality, CP: Conventional personality

According to Table 4, developmental problems in adolescents were significantly positively correlated with artistic and social personality. Furthermore, significant negative correlations were found between developmental problems, and realistic and conventional personality.

Table 5. Correlation Coefficients Between Developmental Problem Areas and Their Sub-Dimensions and Multiple Intelligence Types

	DPA	P	C	EA	T	Ac	P	An	KI	EI	IeI	IaI	LI	MI	NI	VeI	ViI
DPA	1																
P	,69*	1															
C	,66*	,34*	1														
EA	,61*	,24*	,40*	1													
T	,47*	,27*	,09	,07	1												
Ac	,74*	,39*	,45*	,37*	,28*	1											
P	,77*	,51*	,43*	,37*	,27*	,50*	1										
An	,73*	,44*	,29*	,36*	,29*	,45*	,53*	1									
KI	-,12*	-,09	-,14*	-,08	,07	-,18*	-,11	-,02	1								
EI	,17*	,10	,21*	,16*	,06	-,01	,15*	,11*	,34*	1							
IeI	,06	,04	,15*	,08	,02	,03	-,03	-,03	,41*	,47*	1						
IaI	,07	,03	,11*	,11*	,03	-,06	,04	,04	,28*	,54*	,38*	1					
LI	,06	-,03	,08	,12*	,01	-,07	,05	,09	,33*	,49*	,44*	,42*	1				
MI	,14*	,07	,14*	,14*	,03	,002	,15*	,09	,19*	,34*	,22*	,34*	,26*	1			
NI	,04	-,09	,13*	,15*	-,10	,02	,09	-,05	,35*	,39*	,38*	,44*	,45*	,32*	1		
VeI	,08	,05	,13*	,12*	-,08	-,05	,21*	,001	,09	,26*	,15*	,26*	,09	,39*	,20*	1	
ViI	,06	,03	,11*	,08	,02	-,08	,08	,03	,27*	,38*	,24*	,34*	,28*	,38*	,24*	,38*	1

DPA: Developmental problem area, P: Parental, C: Career, EA: Exam anxiety, T: Teachers, Ac: Academic, P: Personal, An: Anger
KI: Kinesthetic intelligence, EI: Existential intelligence, IeI: Interpersonal intelligence, IaI: Intrapersonal intelligence, LI: Logical intelligence, MI: Musical intelligence, NI: Naturalis-
tic intelligence, VeI: Verbal intelligence, ViI: Visual intelligence

According to Table 5, developmental problems were significantly negatively correlated with kinesthetic intelligence. In addition, significant positive correlations were found between developmental problems and existential intelligence and musical intelligence. For multiple linear regression analysis, the predictive role of all independent variables on the dependent variable was first examined. Artistic personality, conventional personality, kinesthetic intelligence, and existential intelligence were found to have significant predictive roles. Table 6 presented the results of the multiple linear regression analysis regarding the role of artistic personality, conventional personality, kinesthetic intelligence, and existential intelligence in predicting developmental problems.

Table 6. Multiple Linear Regression Analysis Results (N=329)

Variable	B	Standard Error	β	t	p	Tolerance	VIF
(Constant)	1,68	,18		9,47	,00		
Conventional personality	-,02	,004	-,26	-4,75	,00	,84	1,19
Artistic personality	,02	,004	,24	4,38	,00	,82	1,22
Existential intelligence	,03	,01	,24	3,86	,00	,69	1,46
Kinesthetic intelligence	-,03	,01	-,19	-3,49	,00	,88	1,14
R= .40		R ² = .16					
(F ₍₄₋₃₂₄₎ = 15,82		p= .00					

According to Table 6, tolerance values were greater than 0.2 and VIF values were less than 10. These data were evidence that there were no multicollinearity problems. According to the analysis results, artistic personality, conventional personality, kinesthetic intelligence and existential intelligence have a significant relationship with developmental problems together ($R=0.40$, $R^2=0.16$) ($F_{(4-324)}=15.82$, $p<0.01$). It was determined that these four variables explained 16% of the variation in developmental problems. According to standardized regression coefficients, the predictor variables were ranked as follows: conventional personality ($\beta=-.26$), artistic personality ($\beta=.24$), existential intelligence ($\beta=.24$), and kinesthetic intelligence ($\beta=-.19$). These personality and intelligence types together significantly predicted developmental problems.

The formula determined by Cohen (1988) was used to calculate the effect size in the regression model in the current study ($f^2=R^2/(1-R^2)$; $.02 \leq f^2 < .15$ low effect; $.15 \leq f^2 < .35$ medium effect; $.35 \leq f^2$ large effect). In the current study, the effect size was calculated as $f^2=.19$ and the effect size was found to be medium.

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

In the present paper, it was found that individuals in adolescence mostly have social personality, logical intelligence and academic developmental problems. The fact that social personality trait is in the first place can be explained by the developmental period. In fact, social relations and peer interaction play an important role in the lives of adolescents. Although family relations maintain their importance in this period, romantic relationships and friendships gain great importance (Bayhan & Işıtan, 2010). In the current study, there are no major differences in the number of adolescents with artistic, conventional, realistic, investigative and enterprising personality traits. This result shows that there is a difference only in the social personality type among dominant personality types. In dominant intelligence types, the predominance of logical intelligence can be interpreted as a developmental feature. It is known that cognitive development and intelligence are closely related during adolescence (Öngen, 2019). This situation can be explained by the cognitive development process of the dominant intelligence type in adolescents. In addition, cognitive structures in adolescence develop quite rapidly and dynamically. Especially cognitive abstraction is seen as the most important mechanism in the logical structure (Lindberg, 2011). In this context, it is understandable that logical intelligence is a dominant type of intelligence in adolescents. Academic problems, which are considered the most dominant problem among developmental problems, can be explained by the school life of adolescents. Another study examining high school students determined that adolescents ranked highly in logical intelligence types (Güloğlu & Köse, 2020). Adolescents' career and academic development problems can be explained by their educational lives. These high school students may have priorities such as school success, university entrance exams, graduation expectations, and career choice. Therefore, it was a predictable outcome for adolescents to experience academic and career problems in their lives. Indeed, important developmental tasks such as searching for, integrating, and processing vocational information can cause difficulties for adolescents (Mbanga et al., 2024). Furthermore, these individuals are likely to experience academic pressures and stress due to exams (Jagiello et al., 2025). Indecision regarding career choice experienced by adolescents in high school can be considered a developmental problem. Indeed, the concept of self in Donald Super's Life Cycle-Life Zone Theory and the concept of identity in Erik Erikson's Psychosocial Development Theory are quite critical for adolescents' career development (Wallace-Broscious et al., 1994). In addition, the fact that the second and third dominant developmental problems are exam anxiety and professional issues supports the relevant determination. Adolescents struggle with exams and exam anxiety due to the education system in Türkiye (Sarıkaya & Gemalmaz, 2021). Indeed, the number and decisiveness of these exams, which affect millions of students, are increasing day by day and exams are becoming the most basic feature of the education system (Büyükcın, 2015). These statements in the literature regarding the prevalence of academic problems in adolescents support the findings of the current study.

Another finding of the study was based on the relationship between intelligence and personality traits and developmental problems. Adolescents' developmental problems were positively related to social and artistic personality traits. These problems were negatively related to realistic and conventional personality traits. In addition, it was determined that developmental problems are negatively related to kinesthetic intelligence and positively related to existential and musical intelligence. However, artistic personality, conventional personality, kinesthetic intelligence, and existential intelligence together explained 16% of the variation in developmental problems. These findings reveal that personality traits and intelligence types are important factors in the occurrence of developmental problems in adolescents.

The fact that social personality traits were associated with developmental problems can be considered as an unexpected result in the current study. It was expected that adolescents with high social skills would experience fewer developmental problems. Indeed, peer relationships play a significant role in the mental health of adolescents (Wang et al., 2024). Peer interaction, particularly peer contagion during adolescence, can lead to numerous problems. Furthermore, peer contagion can include emotions and behaviors that affect an adolescent's potential and development (Dishion & Tipsord, 2011). Considering that the social relationships of adolescents focus on their peer groups rather than their families (Koç, 2004), it can be thought that negative behaviors can be interactive. These situations that undermine positive emotions and behaviors can become widespread among adolescents. Thus, developmental problems can arise. The positive relationship between artistic personality, musical intelligence and developmental problems can be evaluated with the developmental problem areas scale. This scale used in the current study includes characteristics such as parental relationships, professional development and academic success. It is possible that adolescents who are interested in artistic activities such as painting and music do not focus on academic success. Thus, adolescents may experience low academic achievement and relationship problems with their parents. Indeed, there are studies that have found a correlation between academic achievement and personality traits (Özdemir, 2016; Sıgır & Gürbüz, 2011).

In the current study, it was found that adolescents with high levels of realistic personality, conventional personality and kinesthetic intelligence had low developmental problems. Realistic personality trait has practical, productive and concrete values (Kemboi et al., 2016). Conventional personality trait is far from uncertain, exploratory and unsystematic activities (Holland, 1973, as cited in Feldman & Arnold, 1985). Similarly, individuals with kinesthetic intelligence actively use their bodies to express their feelings and thoughts and solve their problems (Altan, 2011). Indeed, it can be predicted that these adolescents will not experience problems in academic, professional, social and emotional aspects due to their concrete, clear and systematic attitudes. In this context, the absence of developmental crises and problems related to adolescence can be considered normal. Individuals with

existential intelligence have deep thought, intuition and metacognition skills about human existence (Bindhumol, 2022). Adolescents, on the other hand, think seriously about existence, meaning and responsibility. However, over time, adolescents realize that the real world is different from their dreams. Thus, they begin to question themselves and life (Kuruçay & Gürses, 2018). In this case, it can be expected that adolescents will experience developmental problems as their existential intelligence level increases. This comment and the views in the relevant literature are similar to the findings of the current study.

One of the limitations of this study is related to the determination of intelligence and personality traits. Personality traits were selected according to Holland vocational typology and personality theory, and intelligence types were selected according to Gardner theory of multiple intelligence. Intelligence and personality approaches other than these theories were not included in the study. Another limitation of the study may be related to the age group of the current study. In fact, adolescents at the high school level were included in this study. Individuals in pre-adolescence are outside the scope of the study. In addition, the social, physical, sexual, mental and spiritual development problem areas of adolescents are limited to the developmental problems measured by the data collection tool used in the study. These developmental problems were limited to parental relationships, career choice, exam anxiety, teacher problems, academic success, personal problems and feelings of anger.

Based on the research findings, recommendations for mental health professionals have been developed. It is essential for practitioners working with adolescents in clinical settings and school counselors in middle and high schools to take into account developmental problems such as vocational and academic concerns, test anxiety, and anger. Mental health professionals should consider these developmental problems when obtaining case histories, conducting assessments, developing case formulations, planning interventions, and providing support for adolescent clients. Furthermore, the current research concluded that adolescents with artistic and social personalities, as well as existential and musical intelligence, are at risk of experiencing developmental problems. Therefore, preventive and developmental interventions can be planned to support the mental health of adolescents with these personality and intelligence types.

ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to thank all the students who contributed to our study.

CONFLICT OF INTEREST

There is no financial or personal conflict of interest between the authors of the article within the scope of the study.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

Study Design: YD(50%), OY(50%)

Data Collection: YD(50%), OY(50%)

Statistical Analysis: YD(50%), OY(50%)

Manuscript Preparation: YD(50%), OY(50%)

REFERENCES

- Altan, M. Z. (2011). The theory of multiple intelligences and values education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 1(4), 53-57.
- Arnold, E. (2007). *The MI strategy bank: 800+ multiple intelligence strategies for the elementary classroom*. Zephyr Press.
- Artosandi, Y. S. R., Priowuntato, S. W., & Kadir, N. B. Y. A. (2025). Empowering career exploration: Designing a vocational interest instrument for junior high school students. *Jurnal Peneltiandan Evaluasi Pendidikan*, 29(2), 154-166. <https://doi.org/10.21831/pepv.29i2.84561>
- Atli, A., & Keldal, G. (2017). Mesleki Kişilik Tipleri Envanterinin Geliştirilmesi. *Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 73-93. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.330743>
- Austin, V.L., & Sciarra, D.T. (2017). Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar (Çev. M. Özkes). Nobel Yayınevi.
- Babacan, T., & Dilci, T. (2012). Çoklu Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Education Sciences*, 7(3), 969-982.
- Bacanlı, F. (2012). Özellik-faktör uyumlu kuramlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı*. Pegem Akademi
- Bayhan, P., & Işıtan, A. G. S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 5(20), 33-44.
- Bindhumol, T. (2022). Existential intelligence its importance in education. *Carmel Graphics*, 10(1), 41-44.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. (Çev. E. Sarıoğlu). Kaknüs Yayınları.
- Büyükcın, T. (2015). Dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi sürecinde Türkiye'de sınav ekonomisi. *Eleştirel Pedagoji*, 42, 67-73.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5.Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kibele Yayınları.
- Christie, D., & Viner, R. (2005). ABC of adolescence: Adolescent development. *British Medical Journal*, 330(7486), 301-304.
- Çiçek, İ., & Aslan, A. E. (2020). Kişilik ve beş faktör kişilik özellikleri: Kuramsal bir çerçeve. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10(1), 137-147.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.) Pearson.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *Cambridge handbook of intelligence*, 485-503.
- Dhamayanti, M., Pandia, V., Arisanti, N., Widayati, H., Azriani, D., Bustami, L. E. S., & Kresnayana, M. Y. (2024). Exploring the potential of multiple intelligences as an effort to improve adolescent health holistically. *Jurnal Ilmiah Pengabdian Masyarakat Bidang Kesehatan (Abdigermas)*, 2(3), 99-105. <https://doi.org/10.58723/abdigermas.v2i3.297>
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 189-214. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100412>
- Euronews (2024). *Dünya mutluluk endeksi*. <https://tr.euronews.com/saglik/2024/03/20/dunya-mutluluk-endeksi-finlandiya-yedinci-kez-dunyanin-en-mutlu-ulkesi-turkiye-kacinci-sir>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Feldman, D. C., & Arnold, H. J. (1985). Personality types and career patterns: Some empirical evidence on Holland's model. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 2(1), 192-210. <https://doi.org/10.1111/j.1936-4490.1985.tb00401.x>

- Filipiak, S., & Łubianka, B. (2021). On the rocky road to independence: Big five personality traits and locus of control in polish primary school students during transition into early adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4564. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094564>
- Gardner, H. (1999). *Intelligences reframed multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences new horizons*. Basic Books.
- Gohar, M. J., & Sadeghi, N. (2015). Gardner's Multiple Intelligence Theory and foreign language achievement. *International Journal of English and Education*, 4(1), 206-216.
- Güloğlu, F., & Köse, E. Ö. (2020). Sosyal bilimler ve fen lisesi öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 1-17. <https://doi.org/10.29129/inuegse.570417>
- Inceoglu, I., & Warr, P. (2011). Personality and job engagement. *Journal of Personnel Psychology*, 10, 177-181.
- Işık, E. (2021). Ergen ve iletişim. A. Üstündağ (Ed.), *Gelişimsel açıdan ergenlik*. Eğiten Kitap.
- Jagiello, T., Belcher, J., Neelakandan, A., Boyd, K., & Wuthrich, V. M. (2025). Academic stress interventions in high schools: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 56(6), 1836-1869. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01667-5>
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Kararımkar, Ö., Özeke Kocabaş, E., & Toker, N. (2016). Ergenlerde olumsuz kimlik gelişiminin önlenmesine yönelik aile rehberlik programı. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 1-20. <https://doi.org/10.31682/ayna.779832>
- Kaya, M., Yıldırım, T., & Atli, A. (2018). Gelişimsel Sorun Alanları Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 48-73.
- Keates, A. M., & Pearson, M. (2024). Multiple intelligences theory and expressive therapies: New counselling options for secondary school students who experience anxiety. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 34(1), 120-129. <https://doi.org/10.1177/20556365231216810>
- Kemboi, R. J. K., Kindiki, N., & Misigo, B. (2016). Relationship between personality types and career choices of undergraduate students: A case of Moi University, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 102-112.
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., & Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *The Lancet*, 378(9801), 1515-1525. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60827-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60827-1)
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Kuruçay, Y., & Gürses, İ. (2018). Ergenlerde anlamsızlık ile ilgili problemlere dinin etkisi üzerine değerlendirmeler. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 87-111.
- Lindberg, E. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- MacDonald, K. B., Benson, A., Sakaluk, J. K., & Schermer, J. A. (2023). Pre-occupation: A meta-analysis and meta-regression of gender differences in adolescent vocational interests. *Journal of Career Assessment*, 31(4), 715-738. <https://doi.org/10.1177/10690727221148717>
- Mbanga, R., Ratelle, C. F., & Duchesne, S. (2024). Predicting trajectories of vocational indecision from motivational profiles in early adolescence. *BMC Psychology*, 12(1), 247. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01747-0>
- McClellan, J.A. & Conti, G.J., (2008). Identifying the multiple intelligences of your students. *Journal of Adult Education*, 37(1), 13-32.
- Meneviş, İ., & Özad, B. E. (2014). Do age and gender influence multiple intelligences?. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(1), 9-19. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2014.42.0.59>
- Morgan, H. (2021). Howard Gardner's Multiple Intelligences Theory and his ideas on promoting creativity. In F. Reisman (Ed.), *Celebrating giants and trailblazers: A-Z of who's who in creativity research and related fields* (pp.124-141). KIE Publications.
- Öngen, D. (2019). Ergenlikte zihinsel gelişim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(1), 287-302. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000510
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589. <https://doi.org/10.5455/cap.20120433>
- Özdemir, S. (2016). The predictive role of teacher candidates' psychological needs and personality traits on goal orientations. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (40), 1-19.
- Özsoy, E., & Yıldız, G. (2013). Kişilik kavramının örgütler açısından önemi: Bir literatür taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Panchal, U., Salazar de Pablo, G., Franco, M., Moreno, C., Parellada, M., Arango, C., & Fusar-Poli, P. (2023). The impact of COVID-19 lockdown on child and adolescent mental health: Systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(7), 1151-1177. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01856-w>

- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Sense Publishers.
- Sarıkaya, S., & Gemalmaz, A. (2021). Sınav kaygısını etkileyen faktörler. *The Journal of Turkish Family Physician*, 12(2), 99-107. <https://doi.org/10.15511/tjtfp.21.00297>
- Sava, F. A., & Popa, R. I. (2011). Personality types based on the Big Five model. A cluster analysis over the Romanian population. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 15(3), 359-384.
- Sharp, C. (2020). Adolescent personality pathology and the alternative model for personality disorders: Self development as nexus. *Psychopathology*, 53(3-4), 198-204. <https://doi.org/10.1159/000507588>
- Shek, D. T., Keung Ma, H., & Sun, R. C. (2011). A brief overview of adolescent developmental problems in Hong Kong. *The Scientific World Journal*, 11(1), 2243-2256. <https://doi.org/10.1100/2011/896835>
- Siğrı, Ü., & Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Spinhoven, P., Elzinga, B. M., Van Hemert, A. M., de Rooij, M., & Penninx, B. W. (2016). Childhood maltreatment, maladaptive personality types and level and course of psychological distress: A six-year longitudinal study. *Journal of Affective Disorders*, 191, 100-108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.036>
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. ImgeKitapevi.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83-110.
- Stratton, S. J. (2021). Population research: Convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, 36(4), 373-374. <https://doi.org/10.1017/S1049023X21000649>
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2. Baskı). (pp. 197-262) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taymur, İ., & Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: Tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154-177. <https://doi.org/10.5455/cap.20120410>
- Tett, R. P., Toich, M. J., & Ozkum, S. B. (2021). Trait activation theory: A review of the literature and applications to five lines of personality dynamics research. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8(1), 199-233. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-062228>
- TÜİK (2025). 2025 İstatistiklerle gençlik. <https://share.google/yXdEkgly9MZ6xvf6f>
- Ünal-Karagüven, M. H. (2018). Çoklu zekâ teorisi ve eğitimde uygulamaları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-17.
- Wallace-Brosious, A., Serafica, F. C., & Osipow, S. H. (1994). Adolescent career development: Relationships to self-concept and identity status. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 127-149. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0401_7
- Wang, J. H., Merrin, G. J., Kiefer, S. M., Jackson, J. L., Huckaby, P. L., Pascarella, L. A., ... & Smith, N. D. (2024). Peer relations of adolescents with adverse childhood experiences: A systematic literature review of two decades. *Adolescent Research Review*, 9(3), 477-512. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00226-8>
- WHO (2024). *Mental health of adolescents*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Yıldırım, O. (2025). Ergenlerde mutluluğun Gardner çoklu zekâ teorisi perspektifinden incelenmesi. *Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Psikoloji Dergisi*, 3(1), 24-37.
- Yörükoğlu, A. (1990). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. Özgür Yayın Dağıtım.
- Zainudin, Z. N., Rong, L. W., Nor, A. M., Yusop, Y. M., & Othman, W. N. W. (2020). The relationship of Holland theory in career decision making: A systematic review of literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(9), 884-892. <http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.09.165>





Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education

e-ISSN: 2548-0278 OMU EFD, June 2026, 45(1): 527-602

Lozan'ı Öğretmek: Türkiye'de Tarih dersi kitaplarında Lozan Antlaşması, Mevcut Durum ve Bazı Öneriler

Predicting Current Developmental Problems in Adolescents: The Role of Intelligence and Personality

Yıldız DEVECİ BOZKUŞ¹

¹Ankara Üniversitesi, Ankara

· ydbozkus@ankara.edu.tr · ORCID > 0000-0002-4634-463X

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 30 Mart/March 2024

Kabul Tarihi/Accepted: 10 Ekim/October 2025

Yıl/Year: 2026 | **Cilt-Volume:** 45 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 527-602

Atıf/Cite as: Deveci Bozkuş, Y. "Lozan'ı Öğretmek: Türkiye'de Tarih dersi kitaplarında Lozan Antlaşması, Mevcut Durum ve Bazı Öneriler (1)" Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 45(1), June 2026: 527-602.

Etik Kurul Beyanı/Ethics Committee Approv: "Bu çalışma metinsel bir analiz olduğundan ve kişisel temasların bir sonucu olmadığından etik kurul onayı gerektirmemektedir."

LOZAN'I ÖĞRETMEK: TÜRKİYE'DE TARİH DERSİ KİTAPLARINDA LOZAN ANTLAŞMASI, MEVCUT DURUM VE BAZI ÖNERİLER

ÖZ

Tarih dersi kitapları öğrencilerin kendi çevrelerine ve dünyaya bakış açılarını şekillendiren önemli birer öğrenme aracıdır. Bu nedenle bu kitapların diğer ders kitaplarından ayrı bir noktada tutulması gerekir zira tarih dersi kitaplarının öğrencilere tarih öğretmenin doğru ve bilimsel yolları arasında önemli bir yeri vardır. Türkiye'de tarihte yer alan önemli pek çok antlaşma günümüzde tarih dersi kitaplarında yer almaktadır. Ancak özellikle Lozan Antlaşması'nın Türk tarihinde ayrı bir önemi bulunmaktadır. Bu nedenle antlaşmanın üzerinden yüz yıl geçmiş olsa da Lozan hem yürürlükte olan hem de Türkiye Cumhuriyeti'nin adeta tapusu kabul edilen bir antlaşma olması nedeniyle eğitimin her kademesinde sıklıkla gündeme gelmektedir. Bu çalışmada Türkiye'nin uluslararası alandaki en önemli antlaşmalarından biri olan Lozan Antlaşması'nın mevcut tarih dersi kitaplarında nasıl ele alındığı incelenmiştir. Öncelikle Lozan Antlaşması'nın Türk kamuoyundaki önemi üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda Lozan Antlaşması'nın önemi, içeriği ve etkilerine dair kısa bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra Lozan Antlaşması'nın Türkiye'de okullarda okutulan mevcut Tarih dersi kitaplarında nasıl ele alındığı üzerinde durulmuştur. Konuyla ilgili literatür ve Türkiye'de tarih dersi kitaplarının içeriği ve revizyonu ile ilgili yürütülen çalışmalar da değerlendirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak doküman incelemesi tekniği kapsamında belgesel tarama yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın veri kaynağını, 2018 yılında Türkiye'de ortaokul ve lise düzeylerinde okutulan güncel tarih dersi kitaplarının incelendiği bu çalışmada söz konusu kitaplarda yer alan Lozan Antlaşması ile ilgili bölümler sistematik biçimde analiz edilmiştir. Tanımlayıcı ve yorumlayıcı bir nitelik taşıyan bu çalışmada yalnızca metin içerikleri değil aynı zamanda görsel materyaller (harita, fotoğraf, tablo vb.) ve kullanılan dil ile üslup da değerlendirilmiştir. Ayrıca, konuyla ilgili yapılmış önceki araştırmalar ve ders kitabı incelemeleri literatür taraması yoluyla çalışmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen veriler, nitel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve temalar doğrultusunda yorumlanmıştır. Çalışma aracılığıyla dünya barışının sağlanması konusunda tarih dersi kitaplarında antlaşmalarla ilgili nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine dair bazı öneriler üzerinde de durulmuştur. Araştırma sonucunda, Lozan Antlaşması'nın Türkiye'de tarih dersi kitaplarında nasıl ele alındığı incelenmiştir. Bu bağlamda, konuyla ilgili görsel materyallerin yeterli düzeyde ve barışçıl bir yaklaşımla kullanıldığı öğrencilere yöneltilen soru ve etkinliklerle konunun pekiştirildiği belirlenmiştir. Ancak bazı bölümlerde kullanılan tarihi terimlerin öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmadığı bu nedenle bu kavramların güncel karşılıklarıyla desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca tarih öğretiminde tarihsel empati, çoklu bakış açısı, dijital kaynaklardan yararlanma ve kanıta dayalı güncel yaklaşımların kullanımının önem taşıdığı da tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Lozan Antlaşması, Tarih dersi kitapları, Türkiye, Tarih Eğitimi, Lozan.



TEACHING LAUSANNE: THE TREATY OF LAUSANNE IN HISTORY TEXTBOOKS IN TURKEY, CURRENT SITUATION AND SOME RECOMMENDATIONS

ABSTRACT

History textbooks are significant educational tools that shape students' perspectives on their surroundings and the world. Therefore, these books should be treated differently from other textbooks, as history textbooks play an essential role in teaching history through accurate and scientific methods. In Turkey, many historically significant treaties are included in current history textbooks. However, the Treaty of Lausanne holds a particularly unique place in Turkish history. Even though a century has passed since its signing, Lausanne remains frequently discussed at all levels of education due to its continued validity and its symbolic role as the "title deed" of the Republic of Turkey. This study examines how Lausanne—one of Turkey's most important international treaties—is presented in current history textbooks. The analysis begins by highlighting the significance of the Treaty of Lausanne in Turkish public discourse. A brief overview is provided regarding the treaty's importance, contents, and impact. The study then focuses on how the Treaty of Lausanne is addressed in the history textbooks currently used in Turkish schools. Relevant literature and prior studies concerning the content and revision of history textbooks in Turkey are also evaluated. A qualitative research design was employed, using document analysis as part of the documentary review method. The data source of this study consists of history textbooks used at middle and high school levels in Turkey as of 2018. Sections related to the Treaty of Lausanne were systematically analyzed. In this descriptive and interpretative study, not only the textual content but also visual materials (maps, photos, tables, etc.), as well as the language and tone used, were evaluated. Additionally, previous research and textbook reviews related to the topic were incorporated into the study through literature review. The collected data were analyzed using qualitative content analysis, and findings were interpreted according to emerging themes. The study also offers suggestions on how treaties should be approached in history textbooks to promote global peace. As a result, it was found that the Treaty of Lausanne is generally ad-

dressed in Turkish history textbooks using an adequate number of visual materials and a peaceful perspective, and that the inclusion of student-directed questions and activities helps reinforce understanding. However, the study also concluded that certain historical terms used in some sections were not fully understood by students, indicating the need to support such terms with contemporary equivalents. Furthermore, the importance of incorporating historical empathy, multiple perspectives, use of digital sources, and evidence-based modern teaching methods in history education was also emphasized.

Keywords: Treaty of Lausanne, History Textbooks, Turkey, History Education, Lausanne.



GİRİŞ

Küreselleşme çağında tarih eğitimi, yalnızca geçmişe dair bilgilerin aktarımını hedefleyen bir alan olmaktan çıkmış; eleştirel düşünme, çoklu bakış açısı geliştirme, tarihsel empati gibi üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerilerin kazandırılmasını amaçlayan çok boyutlu bir disipline evrilmiştir. Bu değişim ve dönüşüm süreci, tarih öğretimini yalnızca ulusal anlatılarla sınırlı bırakmak yerine; kanıt temelli, sorgulayıcı ve analitik yaklaşımlarla desteklemeyi zorunlu kılmıştır. Bu yeni pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda, uluslararası düzeyde tarih eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik ilke ve uygulamalar giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, Avrupa Tarih Eğitmcileri Birliği (European Association of History Educators – EUROCLIO) tarafından yayımlanan ve yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ile vatandaşlık eğitimi anlayışını merkeze alan manifesto, alanın çağdaş yönelimlerini ve pedagojik standartlarını belirlemesi açısından dikkat çekicidir. EUROCLIO, 2013 yılında “Yüksek Nitelikli Tarih, Kültürel Miras ve Vatandaşlık Eğitimi İçin Manifesto: Tarihin Genç Nesillerin Gelişiminde Ayırt Edici Katkısının Tanınmasına İlişkin 15 İlke” başlıklı bir manifesto yayımlamıştır. Bu manifesto tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi alanındaki yirmi beş yıllık kurumsal birikimin yanı sıra yaşam boyu öğrenme, yeterlilik temelli öğrenme ve yirmi birinci yüzyıl becerilerine ilişkin Avrupa politikalarını yansıtmaları bakımından da önem arz etmektedir. Manifestonun “Geçmişin Suistimalini Önlemek: Karmaşıklık – Çoklu Bakış Açısı – Eleştirel Düşünme” başlıklı bölümünde yer alan birinci ilkede, tarihsel kanıtın tarihsel gerçekliğe ulaşmadaki rolü şu şekilde vurgulanmaktadır (<https://euroclio.eu>; Aktekin, 2019: 652).

“...Yüksek nitelikli tarih, miras ve vatandaşlık eğitimi geçmişe dair tek bir gerçeği aktarmaya çalışmaz. Bunun yerine, somut olgulara ve nitelikli kanıtlara dayanarak ve nesnellik yolunda çaba göstererek tarihsel gerçeklere mümkün olduğu kadar yaklaşmayı amaçlar. Tarihsel anlatıların çok katmanlı olduğu ve yoruma da-

yandığı anlayışından hareket ederek bu anlatıların sorgulanması ve eleştirel olarak düşünülmesini teşvik eder...” (Aktekin, 2019: 652).

Yukarıdaki paragraftan hareketle tarihî konuların öğretimi konusunda geçmişin suistimalini önlemede tarihsel kanıtların büyük bir önemi olduğunu söylemek mümkündür. Söz konusu manifestonun “Geçmişin Suistimalini Önlemek: Karmaşıklık-Çoklu Bakış Açısı-Eleştirel Düşünme” başlıklı bölümünde yer alan ikinci ilkede yüksek nitelikli tarih yaklaşımına yeni bir perspektifin nasıl getirilmesi gerektiği şöyle ifade edilmiştir:

“...Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, geleneksel “gurur ve acının aynası olarak tarih” yaklaşımına yeni bir perspektif getirerek tarihsel mitleri ve klişeleri yapı çözümüne uğratar. Böylece eğitimciler ve öğrencilerin kendi mantık ve kültürel deyimlerini sorgulamalarını destekler. Bir yandan ulusun çektiği acılar diğer yandan da millî gurur etrafında şekillenen bu geleneksel tarih eğitimi yaklaşımı, başkalarına verilen zararı ve millî anlatıyla bağlantılı olmayan alanların tarihçesini anlatmayı ihmal eder...” (Aktekin, 2019: 652).

Bu açıdan Lozan Antlaşması'nın okullarda anlatılması konusu ilginç veriler sunar. Zira Türkiye'de 100. Yılı'nı kutladığımız ve Türkiye tarihi açısından böylesine önemli bir antlaşmanın okullarda ve ders kitaplarında nasıl öğretildiği büyük bir önem taşır. Türkiye'de Lozan Konferansı'na dair çok sayıda kitap, makale, monografi kaleme alınmıştır. Söz konusu çalışmalara bakıldığında Lozan Konferansı'nın genel kurul görüşmeleri, komisyon ve komitelerinde yer almış resmî görüşmeler, konferansa sunulmuş olan belgeler, alınan kararlar ve resmî tutanaklar gibi pek çok hususun kitaplara yansıdığı görülmektedir. Öte yandan bu gelişmelerin yanı sıra Lozan Konferansı'nda özellikle yapılan gizli görüşmelerde pazarlıklar, çekişmeler, komplolar ve gizli istihbarat servislerinin eylemlerinin de yaşandığını belirtmek gerekir (Sonyel, 2006: 13; Sonyel, 1974: 41-116).

Türkiye'de Lozan Antlaşması'nın okullarda ve ders kitaplarında nasıl öğretildiğine dair yapılan önemli çalışmalardan biri, Demircioğlu'nun “Tarih ders kitabı yazımında yeni yaklaşımlar” (2013) başlıklı çalışmasıdır. Demircioğlu, Türkiye'de tarih dersi kitaplarının genellikle müfredat odaklı ve ezbere dayalı bir yaklaşımla hazırlandığını belirtmektedir. Bu kitapların, öğrencilerin eleştirel düşünme ve tarihsel bağlam kurma becerilerine yeterince alan tanımadığını vurgular. Özellikle Lozan gibi karmaşık tarihsel olayların yüzeysel bir şekilde işlendiğini ve bu nedenle öğrencilerin derinlemesine tarihsel analiz yapamadığını ifade eder. Demircioğlu ayrıca, gelişmiş ülkelerde tarih dersi kitaplarının yazımında yaşanan değişim ve gelişmeleri inceleyerek, Türkiye'deki tarih kitaplarının da bu gelişmeler doğrultusunda değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Bu bağlamda, tarih kitaplarının yazımında öne çıkan temel faktörleri şu şekilde sıralar: tarihsel olguların geleneksel anlatımın ötesine geçerek tartışmalı konularla birlikte sunulması, farklı

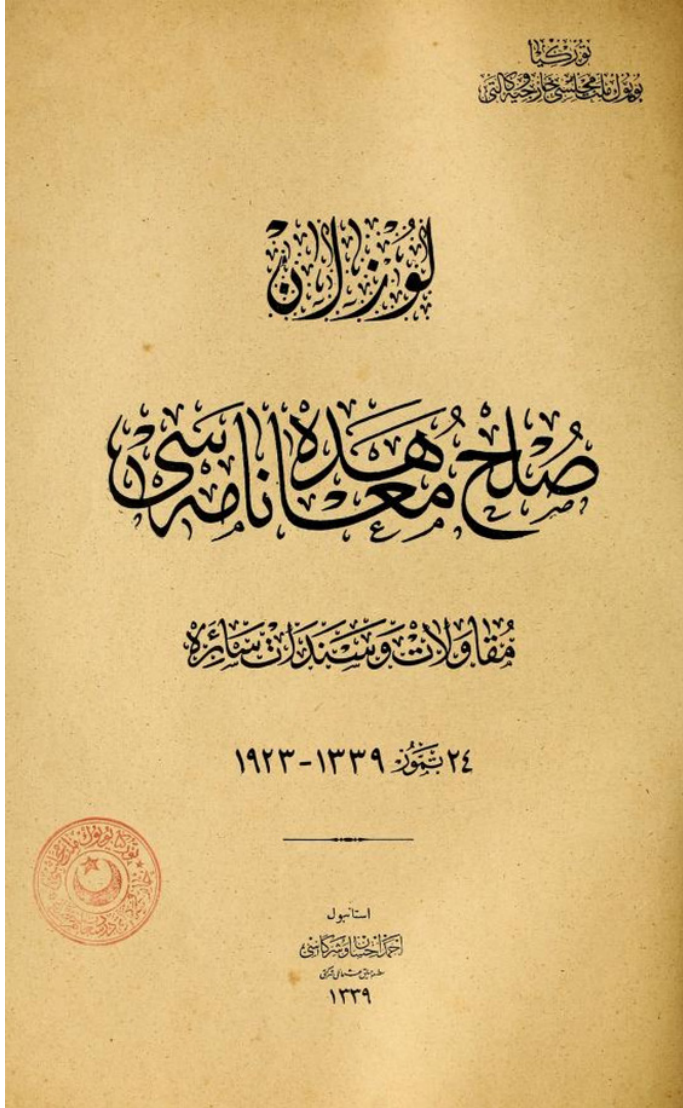
bakış açılarına yer verilmesi, tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve yapılandırmacı öğretim anlayışının benimsenmesi. Ayrıca demokratik değerler, insan hakları ve toplumsal cinsiyet konularının ders içeriklerine dâhil edilmesi gerektiğine dikkat çeker. Demircioğlu, tarih dersi kitaplarının yalnızca bilgi aktaran kaynaklar olmaktan çıkıp öğrencileri sorgulamaya, eleştirmeye ve aktif öğrenmeye yönlendiren araçlar olması gerektiğini vurgular. Türkiye'deki mevcut tarih dersi kitaplarında ise bu unsurların yetersiz olduğunu, ideolojik bir bakış açısının hâkim olduğunu ve tek taraflı anlatımların öne çıktığını belirtir. Ayrıca tarih öğretiminin siyasi ve politik içeriklerden uzaklaşıp kültürel, sosyal ve ekonomik konulara daha fazla yer vermesi; farklı toplumsal grupların deneyimlerini yansıtmaya ve barışçıl, hoşgörülü bir yaklaşımı benimsemesi gerektiğini savunur. Sonuç olarak Demircioğlu, Türkiye'de tarih dersi kitaplarının niteliğinin artırılması için bu faktörlerin dikkate alınması gerektiğini ve gençlerin tarihi yalnızca ezberlemekle kalmayıp anlamlandırarak eleştirel bir bakış açısıyla öğrenmelerini sağlayacak materyallerin geliştirilmesini önermektedir. Böylece öğrencilerin demokratik değerlere sahip, sorgulayıcı ve üretken bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlanacağını ifade eder (Demircioğlu, 2013: 119–133).

Lozan Barış Antlaşması'nın Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecindeki önemi ve bu antlaşmanın tarih öğretimindeki yeri bugün hâlen sıklıkla üzerinde durulan bir husustur. Lozan, Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı sonrası yıkılma süreci ile Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu arasında bir köprü işlevi görmesi bakımından da önemli bir antlaşmadır. Özellikle lise 12. sınıf ve ortaokul 8. sınıfta okutulan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları ile öğretim programları incelendiğinde bu antlaşmaya ilişkin tarihsel arka planın ders kitaplarında sınırlı ve genellikle sıralayıcı bir biçimde aktarıldığı görülür. Ders kitaplarında Lozan'ın öneminden yalnızca genel ifadelerle söz edilmekte, tarihsel süreç ve diplomatik müzakereler gibi konular derinlemesine ele alınmamaktadır. Ders kitaplarında kullanılan görsellerin ise genellikle antlaşmanın taraflarını ve haritaları içerdiği ancak görsellerle içerik arasında yeterli bağlantının kurulmadığı görülmektedir. Ayrıca antlaşmanın yakın tarih ve diplomasiyi etkileyen boyutlarının güncel siyaset açısından da eğitim programlarında daha ayrıntılı ve kanıt temelli biçimde ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda konuyla ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak Lozan Barış Antlaşması'nın ders kitaplarında tarihsel bağlamdan kopuk, içerik ve görsel açıdan yetersiz bir biçimde sunulduğu, bu durumun tarih eğitimi açısından geliştirilmesi gereken bir husus olduğuna da sıklıkla vurgu yapıldığı görülmektedir (Tokmak ve Kara, 2023: 121–138).

Lozan Antlaşması, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecinde tarihsel, siyasal ve diplomatik boyutlarıyla kapsamlı biçimde ele alınması gereken temel bir konudur. Özellikle Türkiye Cumhuriyeti Tarihi derslerinde, Lozan'ın öğretim sürecindeki yeri ve bu bağlamda tarih bilinci üzerindeki etkisi, eğitim sürecinde önemle üzerinde durulan başlıklardan biridir. Antlaşmanın hazırlanışı, imzalanışı ve Tür-

kiye'nin bağımsızlık mücadelesi ile ulusal sınırlarının belirlenmesindeki rolü hem yükseköğretim düzeyinde hem de ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde sıkça incelenmektedir. Lozan süreci içerisinde Misak-ı Milli ilkelerinin belirleyici rolü, yabancı devletlerle yürütülen diplomatik müzakereler ve Ermeni meselesi gibi tarihsel konular da bu bağlamda analiz edilmekte, antlaşmanın akademik ve toplumsal tarih bilincinin oluşumundaki yeri sıklıkla tartışılmaktadır. Tüm bu yönleriyle Lozan Antlaşması, Türkiye'nin modern ulus-devlet kimliğinin şekillenmesinde bir mihenk taşı niteliğindedir (Bozkuş ve Ayantaş, 2024: 1044-1074; Kuzu, 2023: 41-67).

Yalçın (2024), Türkiye Cumhuriyeti Müfredat Programlarında Lozan Barış Antlaşması'nın İncelenmesi başlıklı çalışmasında, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecinde hayati öneme sahip olan Lozan Barış Antlaşması'nın ilköğretim ve ortaöğretim müfredat programlarında tarihsel süreç içerisinde nasıl yer aldığını ve nasıl sunulduğunu incelemektedir. Çalışmada, Lozan Antlaşması'nın Türkiye'nin bağımsızlığını uluslararası düzeyde tescilleyen, Cumhuriyet reformlarının ve modernleşme sürecinin önünü açan kritik bir belge olarak eğitim programlarında uzun yıllardır farklı biçimlerde yer aldığı vurgulanmaktadır. Yalçın'ın bulgularına göre, Lozan Antlaşması'na ilk olarak 1924 tarihli ilköğretim müfredatında "Lozan Muahdesi" şeklinde atıfta bulunulmuş; 1931 tarihli ortaokul programında ise "Lozan Konferansı" ifadesiyle, genellikle "Türk mucizesi" bağlamında ele alınmıştır. Zamanla müfredatta "Lozan Barış Antlaşması" kavramının kullanılmaya başlandığı ve antlaşmanın önemi ile etkisinin daha ayrıntılı biçimde vurgulandığı görülmektedir. 1968 yılından itibaren ise Lozan, Atatürk ve Cumhuriyet dönemi konularıyla ilişkilendirilerek sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinde ele alınmaya başlanmıştır. Çalışmada ayrıca, 1988, 1990, 2005 ve sonraki müfredat düzenlemelerinde Lozan Antlaşması'nın Kurtuluş Savaşı ve barış dönemiyle bağlantısının daha açık biçimde ifade edildiği ve tarihsel hassasiyetle sunulduğu belirtilmektedir. Bu süreçte antlaşmanın yalnızca tarihi bir belge olarak değil aynı zamanda ulusal kimliğin ve tarih bilincinin inşasında eğitsel bir araç olarak da önemli rol oynadığına dikkat çekilmektedir. Yalçın, müfredat programlarının sadece bilgi aktarımına değil aynı zamanda toplumsal ve siyasal değerlerin kalıcı biçimde pekiştirilmesine hizmet ettiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, Lozan Antlaşması'nın Türkiye eğitim sisteminde laik, çağdaş ve millî eğitimin temellerini oluşturan kritik bir unsur olarak yer aldığı ve bu yolla gelecek kuşaklara aktarıldığı ifade edilmektedir (Yalçın, 2024: 113-127).



Lozan sulh muahedenamesi: mukavelât ve senedât- saire, (TBMM, 1923).

Lozan Barış Antlaşması'nın tarihî bir başarı olduğu Türkiye'de modern diplomasinin en başarılı diplomatı olarak kabul edilen İsmet Paşa tarafından şöyle ifade edilmiştir:

“...sonuçta mütecanis (homojenik) ve yeknesak (tek düzen) bir yurt kurulduğunu, bu yurdun dışı karşı olumsuz koşullardan ve devlet içinde devlet anlamına gelen iç imtiyazlardan kurtulmuş, savunma hakkı kesin, kaynakları bol ve özgür olduğunu açıklıyor; şunları ekliyordu: “Bu vatanın adı Türkiye’dir. O Türkiye’yi bu muahedeler (antlaşmalar) ifade ve izah etmektedir...” (Sonyel, 2006: 215-216).

Ortaöğretim tarih dersi kitaplarında barış ve antlaşma konuları önemli yer tutmakla birlikte genellikle antlaşmalar maddeler hâlinde, ezberci ve öğretici bir üslupla doğrudan ya da metin içinde aktarılmaktadır. Ders kitaplarında zengin görseller kullanılmasına rağmen akıl yürütme, tartışma, eleştirel düşünme ve birinci elden kaynak kullanımı gibi üst düzey tarihsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler son derece sınırlıdır. Özellikle Lozan Antlaşması gibi günümüzde etkisi süregelen antlaşmalar ön plana çıkarılırken, antlaşmaların siyasi, toplumsal ve gelecekteki olası etkileri üzerine tartışmaların da sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda savaşlar ve antlaşmalar dengeli işlenmeli, kullanılan dil kırııcı olmamalı; çünkü antlaşmalar ulusların hayatında önemli rol oynayan, bilgi yanında analiz ve sentez gerektiren tarihsel süreçlerdir. Bu nedenle, tarih eğitiminde antlaşmaların sadece ezberlenmesi değil eleştirel düşünce ve tarihsel becerilerin kazandırılması için tartışma, empati ve birinci elden kaynak kullanımı gibi yöntemlerin artırılması gerekmektedir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin antlaşmaları somut şekilde anlamalarını sağlayacak ve tarih bilgisini derinleştirerek barışçı bir tarih anlayışına katkıda bulunacaktır (Aktaş, 2013: 78-107).

Türkiye’de ilköğretim ve lise düzeyinde tarih eğitimi, tarihî antlaşmalara dair kapsamlı içerikler sunsa da öğrencilerin Lozan Antlaşması gibi kurucu nitelikteki belgeler hakkında yeterli ve derinlikli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir (Aktaş, 2013: 78-107; Utkugün & Yıldırım, 2023: 457-488; Yalçın, 2024: 113 -127). Özellikle tarihsel anlatıların dönemin siyasi, toplumsal ve ideolojik koşullarından etkilenebilir olması, öğrencilerin bu tür konuları sorgulamalarına ve çeşitli soru işaretleriyle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Küreselleşme ve dijitalleşmenin etkisiyle eğitim anlayışları dönüşmekte; öğrenme mühendisliği, yapay zekâ ve dijital araçların desteklediği yeni yaklaşımlar, geleneksel yöntemlerin yerini almaktadır. Bu dönüşüm sürecinde tarih öğretiminde de öğrencilerin tarihsel düşünme, eleştirel sorgulama ve çok yönlü analiz becerilerini geliştirecek yöntemlerin kullanılması bir zorunluluk hâline gelmiştir (Aktaş, 2013: 78-107; Utkugün & Yıldırım, 2023: 457-488; Yalçın, 2024: 113 -127).

Türkiye’de öğrenciler Lozan Antlaşması hakkında okulda sınırlı bilgi edinmekte, buna karşın medya ve sosyal çevre gibi dış kaynaklardan çeşitli ve kimi zaman çelişkili söylemlerle karşılaşmaktadır. Bu durum, tarihsel olaylara dair kafa karışıklığına ve bilgi kirliliğine yol açmaktadır. Çünkü tarih anlatıları, siyasal ve toplumsal gelişmelerden doğrudan etkilenecek sık sık değişebilen dinamik bir yapıya sahiptir. Küreselleşme çağında geleneksel, ezberci tarih öğretimi yetersiz kalmakta; bunun

yerine tarihsel düşünme, eleştirel sorgulama ve çoklu perspektif geliştirme becerilerine dayalı öğretim yaklaşımları önem kazanmaktadır. EUROCLIO (2013) ve Wineburg (2001) gibi uluslararası kaynaklar da tarih eğitiminde bilgi aktarımının ötesine geçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Türkiye'deki araştırmalar (Demircioğlu, 2005; Tokmak & Kara, 2023; Aktaş, 2013: 78-107; Utkugün & Yıldırım, 2023: 457-488; Yalçın, 2024: 113 -127) ise ders kitaplarının çoğunlukla yüzeysel kaldığını ve öğrencilerin derinlemesine düşünme becerilerini geliştirmekte zorlandığını göstermektedir. Bu nedenle, Lozan gibi çok boyutlu konuların öğretiminde, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmeleri değil aynı zamanda analiz yapabilmeleri, farklı bakış açılarını değerlendirebilmeleri ve eleştirel düşünebilmeleri de sağlanmalıdır. Bu yaklaşım hem bireysel öğrenmeyi güçlendirecek hem de sağlıklı bir tarih bilincin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, Lozan Antlaşması'nın mevcut tarih dersi kitaplarında nasıl ele alındığını incelemek ve bu anlatımın öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini ne ölçüde desteklediğini ortaya koyarak, eksikliklerin giderilmesine ve çağın gerekliliklerine uygun tarih öğretimi anlayışının geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaktır.

ABD'de tarih eğitimi ve ulusal tarih standartları üzerine yürütülen tartışmalar incelendiğinde, Sam Wineburg bu tartışmaların çoğunlukla “hangi tarihin öğretilmesi gerektiği” sorusuna odaklandığını, ancak asıl sorunun “tarih neden öğretilir?” olması gerektiğini vurgular. Wineburg'a göre tarih bilgisini ezberlemek görece kolaydır ancak tarihsel düşünme —yani geçmişte yaşamış insanları kendi tarihsel bağlamlarında anlamaya çalışmak— doğuştan gelen ya da doğal bir beceri değildir. Bu süreç, bireylerin mevcut bilgi ve inanç sistemlerinin dışına çıkmasını gerektirir ve bu da oldukça zordur. Wineburg, öğrencilerin tarihsel belgelerle karşılaştıklarında, sıklıkla kendi çağdaş değer ve bakış açılarını geçmişe yansıttıklarını örneklerle açıklar. Ona göre tarih eğitimi, bireylerin geçmişi kendi koşulları içinde anlamaya çalışmasını sağlamalıdır. Bu anlamda tarih, insanları “insanileştirme” potansiyeline sahiptir ancak günümüz popüler kültürü ve medya (örneğin Disney ve MTV gibi) bu süreci zorlaştırmaktadır. Wineburg, tarih öğretiminin yalnızca isimler, olaylar ve tarihler aktarmaktan ibaret olmaması gerektiğini savunur. Bunun yerine, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye, empati kurarak geçmiş anlamaya, farklı bakış açılarını tanımaya ve insan davranışlarının çeşitliliğini kavramaya yönelik bir anlayışla yürütülmesi gerektiğini belirtir. Bu yaklaşım, tarih eğitiminin neden önemli olduğunu yeniden sorgulamak ve politik ya da kültürel çatışmaların ötesine geçerek tarih öğretiminin esas amacını kavramak açısından önemli bir katkı sunar (Wineburg, 2001: 81-94).



Şema 1: Tarihsel Düşünme Becerileri

Tarihsel Düşünme Becerileri

(MEB, Ortaöğretim Tarih Dersi 9, 10 ve 11. Sınıflar Öğretim Programı, 2023: 12).

Türkiye’de Güncel Öğretim Programları

Türkiye’de tarih dersi kitaplarında Lozan konusu diğer konulara oranla daha az yer almaktadır. Türk tarihi Lozan öncesi dönemde de uzun bir geçmişe sahip olduğu için öncelikle diğer konuların kitaplarda geniş yer tuttuğu görülmektedir. Bu durum beraberinde tarih dersi kitaplarında tarihle ilgili çok fazla konunun da ele alınmasına neden olmaktadır.

Türkiye’de güncel öğretim programları incelendiğinde 1-4 sınıflar arasında tarihî konuların daha ziyade Sosyal Bilgiler dersi içerisinde yer aldığı görülmektedir. Öğretim programlarında tarihsel düşünme becerileri ağırlıklı olarak yer almaktadır. 1-4 sınıf öğretim programları incelendiğinde burada Lozan konusunun yer almadığı görülmektedir. Benzer şekilde 4-7 sınıflar arasında da tarih konuları Sosyal Bilgiler dersi içerisinde yer almaktadır. 4-7 Sınıflar incelendiğinde benzer şekilde tarih dersi kitaplarında Lozan’ın yer almadığı ve aynı şekilde öğretim programında da yer almadığı gözlenmiştir. Çalışmada Lozan konusunun ders kitaplarında yer alma sıklığını belirlemek amacıyla iki temel yöntem kullanılmıştır. İlk olarak, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar olan ders kitapları incelenmiş ve Lozan konusunun içerikte bulunup bulunmadığı analiz edilmiştir. İkinci olarak ise, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan güncel öğretim programları taranarak Lozan konusunun hangi sınıf düzeylerinde programa dâhil edildiği tespit edilmiştir.

Bu iki analiz sonucunda Lozan'ın sadece 8. sınıf İnkılap Tarihi dersi kapsamında yer aldığı görülmüştür. 8. sınıfa geldiğimizde İnkılap Tarihi dersi içerisinde Lozan konusu ele alınmıştır (MEB, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 4-7. Sınıflar, 2018; MEB, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı, 8. Sınıf, 2024; Bowen, 2009: 27-40).

Güncel Öğretim Programlarında seçmeli dersler arasında yer alan “Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi” içerisinde çok sınırlı olsa da Lozan'a dair bir kazanım bulunmaktadır. Lozan'la ilgili olarak “Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki ekonomik yapı ve yaklaşımları kavrar” başlıklı bölümün içerisinde tek bir madde olarak yer alan bu kazanım şöyledir: “Lozan Antlaşması'nın ekonomik bağlayıcılığı ve ülke ekonomisine etkileri vurgulanır” (MEB, Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi, 2018: 26) (MEB, Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi Öğretim Programı, 2018: 26; MEB, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri, 2023: 3).

Tarih dersi kapsamında Ortaöğretim 9, 10 ve 11. Sınıflar Öğretim Programında ise Lozan'a dair herhangi bir kazanım bulunmamaktadır (MEB, Ortaöğretim Tarih Dersi 9, 10 ve 11. Sınıflar Öğretim Programı, 2023).

Türkiye'de öğretim programlarında resmi bir tarih ders kitabının okutulabilmesi için tıpkı ABD'de olduğu gibi öncelikle kazanımların yer aldığı bir öğretim programı hazırlanmaktadır. Bu öğretim programı genellikle alanın uzmanları, akademisyenler ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın kendi personelinin iş birliği ile hazırlanmaktadır. Söz konusu öğretim programlarına göre Türkiye'de ders kitapları ve içerikleri hazırlanmaktadır. Dolayısıyla hazırlanan bu ders içeriklerinin söz konusu öğretim programlarında belirtilen kazanımlara uygun olması zorunluluğu bulunduğundan ders kitaplarındaki konu ve içeriklerin bu kazanımlar esas alınarak hazırlandığını söylemek mümkündür (MEB, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 4-7. Sınıflar, 2018; MEB, Öğretim Programları ve Kılavuzları, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'ne göre ders kitapları; Anayasa ve kanunlara uygun, bilimsel hatasız, temel insan haklarını destekleyen, ayrımcılığı reddeden, reklamsız, öğretim programı kazanımlarını kapsayan ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun öğrenmeyi destekleyici tasarıma sahip olmalıdır. Z-kitaplar ise bu niteliklere ek olarak, etkileşimli ve zenginleştirilmiş içeriklere yer verir, tasarım ilkelerine uyar ve telif hakları ile reklamsızlık kurallarına dikkat eder (MEB, Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, 2018: 3). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği Madde 8'e göre, ders kitapları; içerik, dil-anlatım, öğrenme-öğretme yöntemleri, ölçme-değerlendirme ve teknik tasarım açısından belirli kriterlere uygun hazırlanır. İçerik, eğitim programını kapsamalı ve dengeli olmalıdır. Dil kullanımı, öğrenci seviyesine uygun, anlaşılır ve güncel Türkçe kurallarına uygun olmalıdır. Öğ-

renme ve değerlendirme yöntemleri üst düzey düşünme becerilerini desteklemeli, teknik tasarım ise öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde yapılmalıdır. Kitapların kapak düzeni ve içerik sayfa düzeni yönetmelikte belirtilen standartlara uygun olması gerektiği de belirtilmiştir (MEB, Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, 2018: 3-4). Öğretim programlarının hazırlanmasında bütün görüş, öneri, eleştiri ve beklentiler Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimlerinden uzman personel, öğretmen ve akademisyenlerden oluşan çalışma grupları tarafından değerlendirilir. Yapılan tespitler doğrultusunda öğretim programları gözden geçirilip güncellenir ve yenilenir. Böylece programların güncel gelişmelerle ve bilimsel, sosyal, teknolojik vb. ihtiyaçlarla koşutluğunun sürekliliği sağlanmaya çalışılır (Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı, 2018: 7).

Türkiye'de liselerde güncel haftalık ortak ders çizelgelerinde tarih dersleri 9, 10 ve 11. Sınıflarda ikiye saat olarak verilmektedir. Söz konusu tarih derslerinde Lozan konusuna yer verilmemektedir. Lozan Antlaşması 12. Sınıfta iki saat olarak T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde ele alınmaktadır. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde; Talim ve Terbiye Kurulu'nun 19.01.2018 tarih ve 45 sayılı Kararı ile kabul edilen öğretim programı uygulanır (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri, 2023: 13).

ANADOLU LİSESİ					
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ					
DERSLER		9.	10.	11.	12.
		SINIF	SINIF	SINIF	SINIF
ORTAK DERSLER	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	5	5	5	5
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	2	2	2	2
	TARİH	2	2	2	-
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	-	-	-	2
	COĞRAFYA	2	2	-	-
	MATEMATİK	6	6	-	-
	FİZİK	2	2	-	-
	KİMYA	2	2	-	-
	BİYOLOJİ	2	2	-	-
	FELSEFE	-	2	2	-
	BİRİNCİ YABANCI DİL	4	4	4	4
	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR	2	2	2	2
	GÖRSEL SANATLAR/MÜZİK	2	2	2	2
	SAĞLIK BİLGİSİ VE TRAFİK KÜLTÜRÜ	1	-	-	-
	ORTAK DERS SAATİ TOPLAMI	32	33	19	17

Ortak Dersler Çizelgesi, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,
Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri, (MEB, 2023: 3).

Ortak dersler dışında tarih dersleri seçmeli dersler arasında da yer alır. Buna göre bu bölümde Seçmeli Tarih, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ile Ortak Türk Tarihi olmak üzere toplamda üç seçmeli tarih dersi bulunmaktadır.

SEÇMELİ DERSLER	ORTAK DERS SAATİ TOPLAMI		32	33	19	17
	AKADEMİK ÇALIŞMALAR	SEÇMELİ MATEMATİK (2)	-	-	6	6
		TEMEL MATEMATİK (2)	-	-	2	2
		SEÇMELİ FİZİK (2)	-	-	4	4
		SEÇMELİ KİMYA (2)	-	-	4	4
		SEÇMELİ BİYOLOJİ (2)	-	-	4	4
		SEÇMELİ TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI (2)	-	-	(3)(5)	(3)(5)
		SEÇMELİ TARİH (1)	-	-	(2)(4)	(2)(4)
		ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ	-	-	-	(2)(4)
		SEÇMELİ COĞRAFYA (2)	-	-	(2)(4)	(2)(4)
		PSİKOLOJİ (1)	-	-	2	2
		SOSYOLOJİ (1)	-	-	2	2
		MANTIK (1)	-	-	2	2
		SEÇMELİ BİRİNCİ YABANCI DİL (2)	-	-	(2)(10)(12)	(2)(10)(12)
	İNSAN, TOPLUM VE BİLİM	FEN BİLİMLERİ UYGULAMALARI (2)	-	-	(2)(3)	(2)(3)
		MATEMATİK UYGULAMALARI (2)	-	-	(2)(3)	(2)(3)
		ASTRONOMİ VE UZAY BİLİMLERİ (1)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
		SOSYAL BİLİM ÇALIŞMALARİ (2)	(2)(3)	(2)(3)	(2)(3)	(2)(3)
		BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ VE YAZILIM (4)	1	(1)(2)(3)	(1)(2)(3)	(1)(2)(3)
		PROJE TASARIMI VE UYGULAMALARI (4)	(2)(3)(4)	(2)(3)(4)	(2)(3)(4)	(2)(3)(4)
		DÜŞÜNME EĞİTİMİ (1)	(1)(2)	(1)(2)	-	-
		DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI (1)	1	1	1	1
		SÜRDÜRÜLEBİLİR TARIM VE GIDA GÜVENLİĞİ (1)	-	(1)(2)	(1)(2)	-
		İKLİM, ÇEVRE VE YENİLİKÇİ ÇÖZÜMLER (1)	-	(1)(2)	(1)(2)	-
		TEMEL HUKUK BİLGİSİ (1)	-	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
		GİRİŞİMCİLİK (1)	-	-	(1)(2)	(1)(2)
		METİN TAHLİLLERİ (2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	-
		SEÇMELİ İKİNCİ YABANCI DİL (4)	(2)(4)	(2)(4)	(2)(4)	(2)(4)
		OSMANLI TÜRKÇESİ (3)	2	2	2	2
		TÜRK DÜNYASI COĞRAFYASI (1)	-	(1)(2)	(1)(2)	-
		ORTAK TÜRK EDEBİYATI (1)	-	(1)(2)	(1)(2)	-
		ORTAK TÜRK TARİHİ (1)	-	(1)(2)	(1)(2)	-

MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,

Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri, (MEB, 2023:3).

Güncel Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programına göre 3. ve 6. Ünite anlatılan Lozan Antlaşması ile ilgili olarak öğrencilerin aşağıda yer alan temel iki kazanımı elde etmeleri beklenmektedir (Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı, 2018: 11).

- Lozan Antlaşması'nın sağladığı kazanımları analiz eder (Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı, 2018, s.11).
- Lozan Barış Antlaşması, Atatürk dönemi Türk dış politikasının temel ilkeleri ile ilişkilendirilir (Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı, 2018: 14).

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma tekniği olarak doküman analizi çerçevesinde Lozan Antlaşması'nın tarih dersi kitaplarındaki anlatımı incelenmiş ve çeşitli doküman türleri, yazılı metinler ve görsellerden yararlanılmıştır. Bu kaynaklar doküman analizi tekniğiyle kapsamlı bir şekilde analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir (Merriam & Tisdell, 2016: 106-107).

Akademik araştırmalarda, yazılı, görsel veya dijital belgelerin sistematik olarak analiz edilmesine doküman analizi denir. Bu yöntemle, araştırma konusuyla ilgili mevcut kaynaklardan bilgi toplanır ve araştırma sorularına yanıt aranır. Özellikle tarih, sosyoloji ve eğitim gibi alanlarda sıkça kullanılan doküman analizi, zaman ve maliyet açısından verimli olmakla kalmaz; aynı zamanda diğer veri toplama yöntemleriyle desteklenebilmesi nedeniyle de kullanışlıdır (Bowen, 2009: 27-40). Doküman incelemesi tekniği araştırmacılara diğer araştırma yöntemlerine oranla eşsiz bilgiler sunar (Bowen, 2009: 30; Bazeley, 2009: 6-22). Bu nedenle, bir araştırma konusuyla ilgili doküman incelemesi yapılırken incelenen dokümanın belirli bir ortamda hizmet ettiği bağlamın ve işlevin analiz edilmesi önemlidir. Doküman incelemesi, eğitim, sosyal bilimler ve hukuk gibi birçok çalışma alanında kullanılan yaygın bir yöntem olduğu için bu konuda yürütülen araştırmalara sıklıkla başvurulmuş bir araştırma tekniğidir (Bowen, 2009: 27; Kothari, 2004: 338-341). Bu nedenle, bu çalışmada da Lozan ile ilgili konuların Türkiye'deki tarih dersi kitaplarında nasıl yer aldığı doküman inceleme yöntemiyle incelenmiştir. Ders kitapları incelenirken; içeriği, yapısı, organizasyonu, pedagojik özellikleri, ele alınan temaların ve bakış açılarına dair değerlendirmelerde de bulunulmuştur.

Nitel araştırma yöntemleri kapsamında öncelikle Lozan ile ilgili yayınlanmış eserlerle ilgili bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra elde edilen araştırma verileri toplanarak metinsel analize dayalı olarak betimsel açıdan taranmıştır. Bu çalışmada kullanılan verilerin seçiminde ilgili literatürdeki birincil ve ikincil kaynaklardan yararlanılmıştır.

Mevcut ders kitaplarında Lozan ile ilgili bölümlerin incelenmesinde ise metin analizi yöntemi kullanılmıştır. Metin analizi, yazılı metinlerin anlamını, yapısını ve içerdiği temaları sistematik olarak inceleyen bir nitel araştırma yöntemidir. Bu yöntemle metinlerdeki dil, sözcükler, anlatım biçimleri ve iletişim stratejileri değerlendirilir. Sosyoloji, iletişim, edebiyat ve medya çalışmaları gibi alanlarda yaygın olarak kullanılan bu yöntem metinlerin altında yatan anlamları ortaya çıkarmak ve sosyal bağlamda yorumlamak için etkili ve önemli bir araçtır (Krippendorff, 2019: 10-86). Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan veriler; tarihî, içerik ve bağlamsal açıdan analiz edilerek değerlendirmeler yapılmıştır (Ekiz, 2020). Bu kapsamda, belgelere dayalı ve betimsel olarak yürütülen bir çalışma olarak Lozan konusu, söz konusu dönemde meydana gelen diğer olaylar ve gelişmeler devamlılık ve bağlamsallık açısından incelenerek bazı değerlendirme ve önerilerde bulunulmuştur (Çepni, 2014; Sönmez & Alacapınar, 2016).

Konuyla ilgili yapılan ön incelemede ulaşılan ders kitabı bölümlerinde araştırma sorusunun kastettiği Lozan konusuna odaklanılmıştır. Detaylı inceleme ve okuma yapılarak Lozan konusunun ders kitaplarındaki yeri ve kapsamına odaklanılmıştır. Tarih dersi kitaplarında Lozan konusu merkeze alınarak konu, kapsam, kazanımlarla uyumluluk, içeriğin tasarımı ve sunulan bakış açısı olguları

göz önünde bulundurularak bu husus incelenmiştir. Lozan'ın öğretimi ve kalıcı öğrenmenin sağlanması için ders kitaplarında öğrencilere yönelik ne tür metin ve görsellerin kullanıldığı, bunların uluslararası standartlara uygun olup olmadığı ve yer alan bilgilerin doğruluğu da analiz edilmiş ve veriler bulgu hâline getirilmiştir. Ders kitaplarında Lozan ile ilgili yer alan metin ve görsellerin uluslararası standartlara uygunluğu, UNESCO ve OECD gibi kuruluşların belirlediği ölçütler kapsamında içerik doğruluğu, objektiflik, çok seslilik ve kültürel çeşitliliğe uygunluk açısından incelenmiştir. Ayrıca bu verilerle ilgili uzman görüşleri ışığında tarihsel bilgilerin güvenilirliği tarihsel kaynaklarla karşılaştırılmış ve öğrenci seviyesine uygunluğu da analiz edilmiştir. Uluslararası standartlar kapsamında genel olarak ders kitaplarındaki içerik ve görsellerin kalite, doğruluk ve eğitimde kabul gören evrensel ölçütlere uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu kapsamda uluslararası eğitim standartları, özellikle UNESCO ve OECD gibi kuruluşların rehberliğinde geliştirilen müfredat ilkeleri doğrultusunda, tarih eğitiminin objektiflik, çok seslilik ve eleştirel düşünceyi desteklemesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu standartlara göre tarih dersi kitaplarında yer alan bilgilerin doğru, dengeli ve kapsayıcı olması, ayrıca görsel ve metin materyallerinin öğrenme sürecini destekleyecek şekilde açık, anlaşılır ve kültürel çeşitliliği yansıtacak biçimde ne oranda tasarlandığı değerlendirilmiştir (UNESCO, 2015; OECD, 2018).

Yapılan ön inceleme sonuçları doğrultusunda, araştırmanın sistematik ve güvenilir bir şekilde yürütülebilmesi için izlenen araştırma deseni, veri toplama araçları ile veri analiz yöntemleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırma Deseni

Çalışmanın araştırma deseni nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki tarih dersi kitaplarında Lozan Antlaşması'nın nasıl anlatıldığı kapsamlı bir biçimde incelenerek söz konusu anlatımın öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri üzerinde nasıl bir etkisi olduğu analiz edilmiştir. Araştırmada durum çalışması kapsamında Lozan Antlaşması'nın ele alınması mevcut bağlam içinde detaylı olarak incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Veri toplama aracı olarak doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu çerçevede Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında onaylanarak yürürlüğe giren ve ilköğretim, ortaokul ve lise düzeylerinde okutulan güncel tarih dersi kitapları araştırmanın ana veri kaynağını oluşturmaktadır. Araştırmadaki kitap seçimi, resmî ders kitabı statüsünde olup devlet okullarında okutulma zorunluluğu taşıması nedeniyle tercih edilmiştir. Çalışmada özellikle Lozan Antlaşması'na yer verilen bölümler, konunun anlatım biçimi, kullanılan kavramlar, görsel materyaller (harita, fotoğraf, tablo vb.), öğrencilere yö-

neltiren sorular ve etkinlikler gibi öğeler bakımından sistematik bir biçimde analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, nitel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Ders kitaplarında Lozan Antlaşması'na ayrılan bölümler belirlenmiş ve bu bölümlerde yer alan metinler, görseller, sorular ve dil kullanımı belirli temalar altında kategorize edilmiştir. Elde edilen veriler; “görsel materyal kullanımı”, “anlatım dili ve üslubu”, “öğrenci etkinlikleri”, “tarihsel kavramlar” ve “tarihsel düşünme becerileri” gibi tematik başlıklar altında analiz edilmiştir.

Tablo 1. Ders Kitaplarına İlişkin Genel Bulgular

Eğitim Düzeyi	Eserin Adı	Yazar(lar)	Yayıncı (Yıl)	Sayfa
Ortaokul 8. Sınıf	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı	Milli Eğitim Bakanlığı	MEB (2018)	19
9–10–11. Sınıflar	Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı	Milli Eğitim Bakanlığı	MEB (2023)	32
Ortaöğretim Kurumları	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri	Milli Eğitim Bakanlığı	MEB (2023)	14
Ortaöğretim Kurumları	Ortaöğretim Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi Öğretim Programı	Milli Eğitim Bakanlığı	MEB (2018)	37
Ortaokul 8. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı	MEB, Mehmet Ülkü, Özlem Mutlu, Fatih Çetinkaya	MEB (2019)	240
Ortaokul 8. Sınıf	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı	MEB, Sami Tüysüz	MEB (2023)	208

BULGULAR

Araştırmanın bulgularına göre, Türkiye’de lise tarih dersi kitaplarında Lozan Antlaşması konusu çoğunlukla müfredatla uyumlu biçimde sunulsa da içerik açısından yüzeysel ve sınırlı kalmakta; bu durum, tarihsel düşünme ve çok yönlü bakış açısı geliştirme gibi becerilerin yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Kitaplarda siyasi ve diplomatik yönler ön planda tutulurken, sosyal, kültürel ve ekonomik boyutlar ihmal edilmiştir. Ayrıca anlatım çoğunlukla ulusal bakış açısıyla sınırlı kalmakta, uluslararası perspektiflere yeterince yer verilmemektedir.

Metinler genellikle açık olsa da tarihsel kavramların açıklanmasında eksiklikler ve görsellerin yetersizliği dikkat çekmektedir. Bu bulgular, ulusal çalışmalarda benzer eleştirilerle örtüşürken uluslararası literatürde vurgulanan kanıta dayalı öğ-

retim, pedagojik çeşitlilik ve çoklu perspektif gibi temel ilkelerle de çalışmaktadır. Sonuç olarak Türkiye’de tarih eğitiminin kalitesinin artırılması için ders kitaplarının içerik, yaklaşım ve sunum bakımından uluslararası standartlara uygun biçimde revize edilmesi gerekmektedir.

a) Der Kitaplarında Konu, Kapsam ve Kazanımlarla Uyumluluk

Çalışma kapsamında, tarih dersi kitaplarında Lozan konusunun işlenme düzeyi ve kapsamı analiz edilmiştir. Ayrıca konunun Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kazanımlarla ne ölçüde örtüştüğü de değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, Lozan konusunun genellikle müfredattaki hedeflerle uyumlu şekilde ele alındığını ortaya koymaktadır. Ancak bazı kitaplarda konunun kapsamının sınırlı kaldığı ve kazanımların tam anlamıyla karşılanmadığı da tespit edilmiştir.

b) Ders Kitaplarında İçeriğin Tasarımı ve Sunulan Bakış Açısı

Çalışma kapsamında ders kitaplarının Lozan konusunu nasıl yapılandığı ve hangi bakış açısıyla sunduğu üzerinde durulmuştur. İnceleme, içeriğin çoğunlukla siyasi ve diplomatik boyutlara odaklandığını; sosyal, kültürel ve ekonomik perspektiflerin ise yeterince ders kitaplarında ele alınmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca ders kitaplarındaki Lozan anlatımının daha çok ulusal perspektiften anlatıldığı, farklı uluslararası bakış açılarına ise sınırlı oranda yer verildiği görülmüştür.

c) Ders Kitaplarının Metin ve Görsellerin Kullanımı ile Uluslararası Standartlara Uygunluğu

Çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarında kullanılan metinlerin dil ve içerik kalitesi ile görsellerin kullanımıyla ilgili incelemelerde de bulunulmuştur. Bu materyallerin uluslararası tarih eğitimi standartlarına ne derece uygun olduğu analiz edilmiştir. Çalışmada metinlerin genellikle açık ve anlaşılır olduğu ancak tarihsel terimlerin açıklanmasında bazı eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda görsel materyallerin sayısının yetersiz olduğu ve çoğunlukla lider portreleri ile sınırlı kaldığı değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra uluslararası standartlarda önerilen çeşitlilik ve tematik zenginliğe de ders kitaplarında tam olarak uyulmadığı görülmüştür.

Türkiye’de Tarih Dersi Kitaplarında Lozan

Türkiye’de öğrenciler Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin konuları ile ilkökul birinci sınıftan itibaren karşılaşır (T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı, 2018). Bu derste konular işlenirken arşiv belgeleri, somut tarihî miras öğeleri, Nutuk vb. birinci el kaynakların kullanımına özen gösterilir. Öğrencilerin derste ele alınan olayları kavrayabilmeleri için dö-

nemle ilgili yazılı, sesli, görsel ve görüntülü kaynakların kullanımı teşvik edilir. Bu derste ayrıca sözlü ve yazılı edebî ürünler ile gazete, internet vb. medya araçlarından da yararlanılabilir (Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı, 2018: 9).

Türkiye’de güncel tarih dersi kitaplarında Lozan konusu 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitabında yer almaktadır (MEB, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı, Ortaokul 8. Sınıf, 2023). Kitabın 3. ve 6. Ünitelerinde Lozan ele alınmıştır. Güncel tarih dersi kitaplarında “Lozan Barış Antlaşması (24 Temmuz 1923)” başlıklı bir bölüm bulunmaktadır (Ülkü, Mutlu, Çetinkaya, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, 8. Sınıf Tarih Ders Kitabı, 2019: 116). Bu bölümde ilk olarak “Lozan Antlaşmasına göre sınırlarımız” başlıklı bir haritaya yer verilmiştir. Lozan’ın ilk geçtiği bu bölümde ayrıca öğrencilere bir soru da yöneltilmiştir:

Bu bölümde öğrenciler “İtilaf Devletleri’nin Lozan Barış Konferansı’na TBMM Hükümeti’nin yanı sıra İstanbul Hükümeti’ni de çağırımları karşısında TBMM Hükümeti’nin aldığı önlem nedir? Söyleyiniz” başlıklı bu soru ile konuya dair düşünmeye sevk edilmiştir. Bu bölümde ayrıca Mudanya Ateşkes Antlaşması’nın imzalandığı, İstanbul, Boğazlar ve Doğu Trakya’nın savaş yapılmadan düşman işgalinden kurtarıldığı da anlatılmıştır. Burada ayrıca kalıcı bir barış açısından Lozan’ın öneminden bahsedilmiştir. İtilaf Devletlerinin Lozan’da toplanacak barış konferansına 28 Ekim 1922’de İstanbul Hükümeti ve TBMM’yi birlikte davet ettikleri anlatılarak İtilaf Devletlerinin asıl amacının iki Türk tarafı arasındaki görüş ayrılıklarından yararlanmak olduğu ifade edilmiştir. Daha sonra TBMM’nin 1 Kasım 1922’de saltanatı kaldırarak İtilaf Devletleri’nin bu amacını boşa çıkardığı dile getirilmiştir (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 116).



(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: Kapak Sayfası).

Bu bölümde öğrencilere yöneltilen bir diğer soru ise “Mustafa Kemal, Lozan Konferansı’nın hangi nedenlerle İzmir’de toplanmasını istemiştir? Açıklayınız.” şeklindedir. Sorunun hemen ardından yine bir önceki bölümde olduğu gibi bu konuyla ilgili açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Lozan Konferansı’nda Türkiye’yi Dışişleri Bakanı İsmet Paşa başkanlığında bir heyetin temsil edeceği de yine bu bölümde değinilen hususlar arasında yer almıştır. Bu bölümde İsmet Paşa’nın Mecliste söz aldığı ve Lozan Konferansı’nda savunacağı temel ilkeleri bu konuşmasında açıkladığı da belirtilmiştir. Burada öğrencilere Lozan öncesi bir hazırlık yapıldığı gösterilmeye çalışılmıştır (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 116).



Lozan Antlaşması’na Göre Türkiye Sınırları

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 116).

Kitapta 3. ünite de Lozan başlığı altında yer alan bilgiler dört sayfadan oluşmaktadır. Bu bölümde yer alan bir diğer görsel ise İsmet Paşa’nın Lozan Barış Konferansı’na gitmek üzere uğurlandığına dair bir fotoğraftır. Bu bölümde yeterli düzeyde görsellerin kullanıldığı son derece açık ve sade bir dilin yer aldığı söylenebilir. Ele alınan konuların da görsellerle yeterli düzeyde desteklendiği görülmektedir.



İsmet Paşa Lozan Barış Konferansı'na Uğurlanırken, 1922
(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 117).

Bu bölümde TBMM'nin, Lozan'a gidecek heyetten kapitülasyonlar ve Ermeni Devleti'nin kurulması konularında kesinlikle taviz verilmemesini istediği dile getirilmiştir. Konferansın toplanmasında İngiltere, Fransa, İtalya ve Japonya'nın etkili olduğuna da dikkat çekilmiştir. Konferanstaki bütün görüşmelerde yer alan devletlerin TBMM, Yunanistan, Romanya, Yugoslavya ve ABD olduğu da belirtilmiştir. Sovyetler Birliği ve Bulgaristan'ın ise Boğazlarla ilgili konularda görüşmelere çağrıldığına yer verilmiştir (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 116).



Lozan Barış Konferansı'nda Türk Delegeler, 1923
(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 117).

Bu bölümde ele alınan hususlara bir bütün olarak bakıldığında konu bütünlüğünün olduğu görülmektedir. Bu bölümdeki bilgilerin öğretim programlarında yer alan konu kazanımlarıyla da örtüştüğü söylenebilir. Bu bölümde İngiltere'nin rolüne ise şöyle değinilmiştir:

“...İngiltere, Lozan Görüşmelerinde de I. Dünya Savaşı sonunda yapılan antlaşmalarda olduğu gibi İtilaf Devletleri adına hareket etme görevini üstlenmiştir. Konferansta İngiltere Dışişleri Bakanı Lord Curzon'dan sonra söz alan İsmet Paşa konuşmasında “Çok ıstırap çektik, çok kan akıttık bütün medeni milletler gibi hürriyet ve bağımsızlık istiyoruz.” dedi. Türkiye'nin bu haklı isteği konferansta İtilaf Devletleri'nce dikkate alınmadı. Onlar ön yargılarla hareket ediyorlar, Osmanlı Devleti'nden elde ettikleri ayrıcalıkları ve Orta Doğu'daki çıkarlarını kaybetmek istemiyorlardı. Türk tarafının iyi niyetli bütün girişimlerine rağmen birçok konuda uzlaşma sağlanamadı ve konferans 4 Şubat 1923 tarihinde dağıldı. Lozan Barış Görüşmelerinin kesintiye uğradığı dönemde Türk ordusu Boğazlar ve Musul üzerine yürümeye hazırlanıyordu. Ancak hiçbir taraf savaşı göze alabilecek konumda değildi. Bunun üzerine yapılan görüşmelerde konferansa devam edilmesine karar verildi. Bu arada Mustafa Kemal Paşa İzmir'de bir iktisat kongresi topladı. Bu kongrede Misak-ı İktisadi kararları kabul edildi. Böylece Batılı devletlere ekonomik bağımsızlık konusunda da kararlı bir mesaj verilmiş oldu. Yine bu süreçte I. TBMM'nin yenilenmesine karar verildi...” (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 117).



Lozan Barış Antlaşması İmzalanırken, 1923

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019:117).

Bu bölümde yer alan bir diğer husus ise Lozan Barış Antlaşması'nın maddeleridir.

Sınırlar, Boğazlar, Kapitülasyonlar, Azınlıklar, Savaş Tazminatı, Osmanlı Borçları, Rum Patrikhanesi başlıklarından oluşan bu maddelerle ilgili kitapta kısa bilgilere de yer verilmiştir. Burada öğrencilerin anlayabileceği sade ve net cümlelerin kullanıldığı görülmektedir. Aynı metnin yan tarafında konuyla ilgili yöneltilen sorular aracılığıyla ilgili kazanım pekiştirilmeye çalışılmıştır. Burada sorulan sorular antlaşma maddelerinin öğrenilmesini pekiştirecek mahiyettedir.

Maddeler	Lozan Barış Antlaşması (Harita 3.5)
Sınırlar	Yunanistan Sınırı: Meriç Nehri sınır olarak kabul edildi. Doğu Trakya Türklerle, Batı Trakya ise Yunanlara bırakıldı. Adalar: Gökçeada ve Bozcaada Türkiye'ye, diğer Ege adaları Yunanistan'a, On İki Ada ise İtalya'ya bırakıldı. Suriye Sınırı: 20 Ekim 1921'de Fransızlarla imzalanan Ankara Antlaşması'ndaki şartlar aynen kabul edildi. Irak Sınırı: Bir anlaşma sağlanamadı. Bu anlaşmazlıkların Türkiye ile İngiltere arasında barıştan sonraki 9 ay içerisinde yapılacak ikili görüşmelerle çözülmesi kararı alındı.
Boğazlar	Boğazların yönetimi, başkanı Türk olan uluslararası bir komisyona verilecektir. Boğazların her iki yakası askerden arındırılacaktır. Barış zamanında Boğazlardan ticari gemilerin geçisi serbest olacaktır.
Kapitülasyonlar	Kesin olarak kaldırılmasına karar verildi.
Azınlıklar	Bütün azınlıklar Türk vatandaşı kabul edilecektir. İstanbul'daki Rumlar ile Batı Trakya'daki Türkler hariç, Türkiye'deki Rumlarla Yunanistan'daki Türkler yer değiştirecektir.
Savaş Tazminatı	Yunanistan Türkiye'ye savaş tazminatı ödemeyecek, bunun karşılığı olarak Karaağaç'ı Türkiye'ye verecektir.
Osmanlı Borçları	Dünyın-ı Umûmiye İdaresi kaldırıldı. Osmanlı borçları, Osmanlı Devleti'nin yıkılmasıyla ortaya çıkan yeni devletler ve Türkiye arasında paylaştırılacaktır. Borçların altın yerine kağıt para ve Fransız frangıyla ödenmesi kararlaştırılmıştır.
Rum Patrikhanesi	Patrikhane'nin ekümenik (evrensel) özelliği olmayacak ve siyasi yetkileri kaldırılacaktır. Patrikhane'nin İstanbul'da kalması kararlaştırıldı. Ayrıca Patrik seçiminde Türkiye'nin etkisi olacaktır.

Lozan Barış Antlaşması'nın Maddeleri

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 118).

Antlaşmanın devamında Atatürk'ün Lozan'la ilgili değerlendirmelerine de yer verilmiştir. Bu ifadeler Atatürk'ün Lozan'ı ne kadar önemli bir antlaşma olarak gördüğünü göstermesi açısından önemlidir.



Mustafa Kemal, Lozan Barış Antlaşması'nın imzalanmasından sonra şu sözleri söylemiştir:

"...Muhterem efendiler, Lozan Barış Antlaşması'ndaki hükümleri, öbür barış önerileriyle daha çok karşılaştırmanın yersiz olduğu düşüncesindeyim. Bu antlaşma, Türk milletine karşı yüzyıllardan beri hazırlanmış ve Sevr Antlaşması ile tamamlandığı sanılmış büyük bir yok etme girişiminin yıkılışını bildirir bir belgedir..."

(M. Kemal Atatürk, *Nutuk*, s.1023)

Atatürk'ün Lozan Barış Antlaşması'na dair sözleri

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 118)

Bu bölümün son sayfasında ise İngiltere ve I. Dünya Savaşı'nın galip devletleri karşısında verilen uzun ve ciddi bir mücadele sonucu Lozan Barış Antlaşması'nın imzalandığı belirtilmiştir. Burada Misak-ı Milli sınırlarına tam olarak ulaşılamadığı buna karşın Lozan'da çözümlenemeyen sorunların bir bölümünün Atatürk dönemi Türk dış politikasının temel konularını oluşturduğuna da değinilmiştir. Bu antlaşma sonucu Türkiye'nin lehine çözümlenemeyen Boğazlar ve Hatay sorunlarının daha sonradan çözüme kavuşturulduğu ele alınmıştır (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 119).



Türk Ordusunun İstanbul'a Girişi, 1923

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 116).

Bölümün sonunda ise Lozan Barış Antlaşması'nın “bir milletin var olma mücadelesini kazandığını belgeleyen”, halen geçerliliğini koruyan, yeni kurulan Türk Devleti'ni ve onun bağımsızlığını tüm dünyaya ilan eden bir antlaşma olduğuna işaret edilmiştir (Ülkü, Mutlu ve Çetinkaya, 2019: 119).

3. Ünitenin sonunda Ölçme ve Değerlendirme Soruları arasında da Lozan'la ilgili kazanım odaklı sorulara yer verilmiştir. Burada Yunanistan'ın savaş tazminatı, kapitülasyonlar ve antlaşmanın tarihine dair sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Ayrıca antlaşmanın nerede imzalandığı, konferansın neden kesintiye uğradığı ve Türk tarafını kimin temsil ettiği de sorulan sorular arasındadır.

C. Lozan Antlaşması ile ilgili 5N1K sorularını cevaplayınız.

Yunanistan savaş tazminatı yerine Türkiye'ye ne vermiştir?

.....

Antlaşma nerede imzalanmıştır?

.....

Antlaşmada kapitülasyonlar nasıl çözümlenmiştir?

.....

Lozan Konferansı neden kesintiye uğramıştır?

.....

Antlaşma ne zaman imzalanmıştır?

.....

Antlaşmada Türk tarafını kim temsil etmiştir?

.....

Lozan'la ilgili Ölçme ve Değerlendirme Soruları

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 122).

21-Lozan Barış görüşmeleri devam ederken İtilaf Devletleri temsilcilerinin uzlaşmaz tavırlarını gören İsmet (İnönü) Paşa şunları söylemiştir:

“Beyler bizi karıştırmayın, biz buraya Mondros'tan değil, Mudanya'dan geldik.”

İsmet (İnönü) Paşa bu sözlerle aşağıdakilerden hangisini vurgulamak istemiştir?

- A) Saltanatın kaldırılacağını
- B) Türk heyetinin yıkıcı değil yapıcı taraf olduğunu
- C) Osmanlı Devleti'nin yerine yeni bir devletin kurulacağını
- D) Türkiye'nin zafer kazanan taraf olduğunu

Lozan'la ilgili Ölçme ve Değerlendirme Soruları

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 125).

Kitabın 4. ünitesinde de Lozan'a değinilmiştir. Ancak burada doğrudan Lozan başlığı değil Saltanatın kaldırılması konusu içerisinde yer verilmiştir (Ülkü, Mutlu ve Çetinkaya, 2019, s.134). Ayrıca “Ankara'nın Başkent Oluşu (13 Ekim 1923)”, “Cumhuriyetin İlanı (29 Ekim 1923)”, Türk Medeni Kanunu'nun Kabul Edilmesi (17 Şubat 1926) başlıklı bölümlerde de kısaca Lozan'a değinilmiştir (Ülkü, Mutlu ve Çetinkaya, 2019: 134-141).

4. ünitenin sonunda yer alan Ölçme ve Değerlendirme Sorularında da Lozan'a yer verilmiştir. Burada metin içinde anlatılan konuların ne oranda öğrenildiği

sorular aracılığıyla anlaşılmaya çalışılmıştır (Ülkü, Mutlu ve Çetinkaya, 2019: 166-169).

24- I. Lozan Barış Görüşmeleri'ne TBMM'nin tek temsilci olarak katılmasını sağlamak

II. Millet egemenliği önündeki engeli ortadan kaldırmak

III. Yönetimde iki başlılığı ortadan kaldırmak

Mustafa Kemal belirtilen amaçlara ulaşmak amacıyla aşağıdakilerden hangisinin yapılmasını gerekli görmüştür?

A) Cumhuriyetin ilan edilmesini

B) TBMM'nin açılmasını

C) Halifeliğin kaldırılmasını

D) Saltanatın kaldırılmasını

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 166-169).

8. sınıf tarih ders kitabında Lozan'la ilgili bir diğer bölüm ise “Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası” başlığı altında verilmiştir. Bu bölümde Millî Mücadele'nin kazanılması ve Lozan Barış Antlaşması'nın imzalanmasından sonra Mustafa Kemal Atatürk'ün Türkiye'nin ileriye dönük çıkarlarını gözeten, kararlı ve gerçekçi dış politika hedeflerine yer verilmiştir (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 190).

Bu bölümde ayrıca Lozan Barış Antlaşması'nın Türkiye'nin bağımsızlığını dünyaya ilan eden bir belge olduğu belirtilmiştir. Bu antlaşmayla Türkiye'nin İtilaf Devletleri ve diğer dünya devletleriyle eşit statüye kavuştuğu da vurgulanmıştır. Ayrıca Lozan Antlaşması'yla azınlıkların Türk vatandaşı sayıldığı ve tüm vatandaşlara yasalar önünde eşit haklar verildiği de ifade edilmiştir. Kapitülasyonların kaldırılmasıyla Türkiye'nin siyasi, ekonomik ve hukuki bağımsızlığına gölge düşüren sınırlamaların da ortadan kalktığı dile getirilmiştir. Bu bölümde ayrıca söz konusu dönemde Lozan'ın dış basındaki yansımalarından hareketle hazırlanmış bir gazete metnine de yer verilmiştir. Tevhid-i Efkâr adlı bu gazete metninde Amerikalılar, İngilizler, Fransızlar, Rusya, Mısır, İran, Hindistan'ın Lozan'ı nasıl değerlendirdikleri de ele alınmıştır (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 190).

Bu bölümün devamında “Türk milletinin Mustafa Kemal'in liderliğinde başlattığı Millî Mücadele'nin zaferle sonuçlandığı, Lozan Barış Konferansı'nda Batılı devletlerle tarihi bir hesaplaşmanın yaşandığı da ele alınmıştır. Ayrıca Lozan Barış Antlaşması ile asırları aşan sorunların çözülmeye çalışıldığı ve her alanda Türkiye'nin tam bağımsızlığının tüm dünyaya onaylatıldığı kaydedilmiştir (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 191).

Bu bölümde ayrıca Türkiye'nin, 1923-1930 yılları arasında Lozan Barış Antlaşması'nda çözülemeyen sorunların çözümüne yönelik bir dış politika izlemeye başladığı da belirtilmiştir. 1930-1938 yılları arasındaki Türk dış politikasının temelini Almanya ve İtalya'nın saldırgan ve yayılcı politikası karşısında alınacak önlem-

lerin şekillendirdiği ifade edilmiştir. Bu çerçevede Yabancı okullar sorunu, Irak sınırı, Musul sorunu, Yunanistan'la yapılacak nüfus değişimi, Boğazlar sorunu ve Osmanlı borçlarının bu dönemdeki başlıca sorunlar olduğu belirtilmiştir. Türkiye'nin bu sorunların çözümünde gerçekçiliği ve akılcılığı ön plana çıkararak, barışı esas alan bir yaklaşım sergilediği vurgulanmıştır (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 191).



Macar Karikatürist Alois Derso ve Emery Kelen'in Lozan Antlaşması'nı İmzalayanları Konu Alan Karikatürü

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 191).

Bu bölümdeki Atatürk'ün Lozan'a dair görüş ve düşüncelerine dair kısa bir paragrafa da yer verilmiş ve genel hatlarıyla Lozan'ın Türkiye için ne anlama geldiği şöyle ifade edilmiştir:

"Atatürk "Lozan barışı, geneli bakımından bizi hoşnut ediyor. Biz bu antlaşmaya tümüyle uyacağız. Çözülmemiş meseleler için dostça çözüm biçimleri bulunacağını ümit ediyoruz. Yakın bir gelecekte şimdiye kadar çözümlenemeyen meselelerin kesin olarak çözüm yoluna yaklaştığını görmek istiyoruz." diyerek Türkiye'nin bu sorunların çözümünde uzlaşmacı ve barışçı tutumunu vurgulamıştır." (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 191).

8. sınıf tarih ders kitabında 6. ünitenin devamında ayrıca yabancı okullar, dış borçlar, Musul sorunu ve nüfus mübadelesi alanlarındaki sorunların Lozan Antlaşması'nın ilgili maddeleri gereği nasıl çözüme kavuşturulduğuna da geniş yer

verilmiştir (Ülkü, Mutlu ve Çetinkaya, 2019, s.191-195). Kitabın sonunda yer alan kronoloji de de Lozan'a yer verilmiştir (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 231).

KRONOLOJİ

16 Mart 1921	Moskova Antlaşması
23 Mart-1 Nisan 1921	II. İnönü Savaşı
10 - 24 Temmuz 1921	Eskişehir - Kütahya Savaşları
15-21 Temmuz 1921	I. Maarif Kongresi
5 Ağustos 1921	Mustafa Kemal'in TBMM tarafından başkomutanlık görevine getirilmesi
7-8 Ağustos 1921	Tekâlif-i Milliye Emirleri'nin yayımlanması
23 Ağustos 1921	Sakarya Meydan Savaşı'nın başlaması
13 Ekim 1921	Kars Antlaşması
20 Ekim 1921	Fransa ile yapılan Ankara Antlaşması
26-30 Ağustos 1922	Büyük Taarruz ve Başkomutanlık Meydan Savaşı
9 Eylül 1922	Türk ordusunun İzmir'e girmesi
11 Ekim 1922	Mudanya Ateşkes Antlaşması
1 Kasım 1922	Salтанatın kaldırılması
20 Kasım 1922	Lozan Konferansı'nın toplanması
17 Şubat 1923	Türkiye İktisat Kongresi'nin İzmir'de toplanması
24 Temmuz 1923	Lozan Antlaşması'nın imzalanması
9 Eylül 1923	Halk Fırkası'nın kuruluşu
13 Ekim 1923	Ankara'nın başkent olması
29 Ekim 1923	Cumhuriyetin ilanı ve Mustafa Kemal'in cumhurbaşkanı seçilmesi
3 Mart 1924	Halifeliğin kaldırılması, Tevhid-i Tedrisat Kanunu

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 231).

SONUÇ

Lozan'ın ele alındığı bölümlerde genel olarak konuyla ilgili dönemin basın yayın organlarında yer alan gazete haberlerine, karikatürlere, adı geçen isimlerin görsellerine ve antlaşma maddelerine yer verilmiştir. Genel itibarıyla kullanılan harita ve diğer görsellerin metne oranı ve kullanılma sıklığının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca metinde genel olarak yapıcı ve barışçıl bir dilin kullanıldığı görülmektedir. Yine Lozan'la ilgili bölümlerde, konular ele alınırken öğrenciye konuya ilişkin kısa sorular da yöneltilmiştir. Bölüm sonlarında ise öğrencilere konuyu pekiştirici sorular yöneltilmiştir. Biçimsel özellikleri açısından bakıldığında konu kazanımlarını destekleyen görseller kullanılmıştır. Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve uygulamasıyla ilgili etkinlikler bölümüne de yer verilmiştir. Kazanımları doğrudan destekleyecek ek bilgilere ve konuyla ilgili alıntılara da kitapta yer ayrılmıştır.

Kitaplarda kullanılan kavramlarla ilgili bazı düzenlemeler yapılabilir. Lozan'ın anlatıldığı bölümlerde kullanılan bazı tarihi terimlerin ders kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Bu nedenlerle bu terimlerin günümüzdeki karşılıkları kullanılabilir. Bu çerçevede örneğin “mübadele” sözcüğünün günümüzdeki karşılığı kullanılabilir.

Tarih öğretiminde kanıt temelli tarih öğretiminden de faydalanarak Lozan'ın öğretimi konusunda yeni bazı yol ve yöntemler kullanılabilir. Bunlar arasında sözlü tarih kayıtları, yerel tarih bilgileri, mikro tarih çalışmaları, aile tarihi ve müze çalışmalarından faydalanılabilir. Bu noktada tarih bilimcilere büyük bir görev düşmektedir. Bu farklı yöntemler aynı zamanda öğrencilerde tarih kültürünün de gelişmesine katkı sunacaktır. Bu nedenle Lozan'ın tarih dersi kitaplarındaki öğretimiyle ilgili bölüm ve verilerin güncel yöntem ve tekniklerle geliştirilmesi gerekir.

Derslerde tarihin önemi ve sürekliliğinden hareketle neden ve sonuç ilişkisinin daha net kavranacağı bir yöntem kullanılmalıdır. Öğrencilerin aynı zamanda tarihsel empati ve çoklu perspektif kazanabilmeleri için çok yönlü bir tarih öğretimi elzemdir. Tarihin etik boyutları da göz önünde bulundurularak doğru, barışçıl ve etik bir tarih öğretiminin sadece ülkeler nezdinde değil tüm dünyada barışçıl tarih eğitiminin yerleşmesine katkı sunacağı unutulmamalıdır.

Lozan Antlaşması anlatılırken tarihsel düşünme becerileri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu kapsamda öğrencilerin kronolojik düşünme becerileri geliştirilmelidir. Özellikle tarihsel empatinin büyük bir önemi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciler tarihsel analiz ve yorum yapmaya yönlendirilmelidir. Ayrıca tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma odaklı bir ders planlanmalıdır. Bu noktada öğrenciler tarihsel sorunların analizi için teşvik edilmeli ve karar verme konularında cesaretlendirilmelidir. Ayrıca, Lozan Antlaşması ele alınırken tarihsel empati kurmaya da önem verilmelidir.

TARTIŞMA

Lozan Antlaşması, tarihî, siyasi, diplomatik ve hukuki birçok boyutu bulunan çok yönlü bir belgedir. Günümüzde uluslararası literatürde özellikle hukuki yönü ve azınlıklarla ilgili hükümleriyle öne çıkmakta aynı zamanda Türkiye'nin yakın ve uzak geçmişiyile ilişkili olarak Kıbrıs'tan Misak-ı Milli'ye, azınlık hukukundan Boğazlar rejimine kadar pek çok önemli konuyu içermektedir. 1923 tarihli bu antlaşmanın hükümleri farklı taraflarca çeşitli şekillerde yorumlanmakta; bu durum da günümüz uluslararası diplomasisinde zaman zaman tartışmalara ve gerilimlere de yol açmaktadır (Xypolia, 2021: 674–691; Topal ve Bulut, 2024: 951-971).

Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda teknolojik gelişmelere rağmen Türkiye'de ders kitaplarının hâlâ temel eğitim aracı olduğunun vurgulandığı da görülmektedir. Ancak 1940–1990 yılları arasında tarih dersi kitaplarının, siyasi iktidarların ideolojik yönlendirmeleri nedeniyle pedagojik açıdan zayıf kaldığına da işaret edilmektedir. Bu dönemdeki ders kitaplarının; görsel olarak yetersiz, ezberci, çağdaş değerlerden uzak, bilgi yüklemesine dayalı, dar bir bakış açısına sahip, toplumsal-kültürel boyutları ihmal eden, ötekileştirici ve güncel meselelerle bağ kuramayan içerikler taşıdığı kaydedilmiştir. Bu durumun, öğrencilerin tarihsel olayları

anlamlandırmakta zorlanmasına ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmemesine yol açtığı kaydedilmiştir (Buldum, 2012).

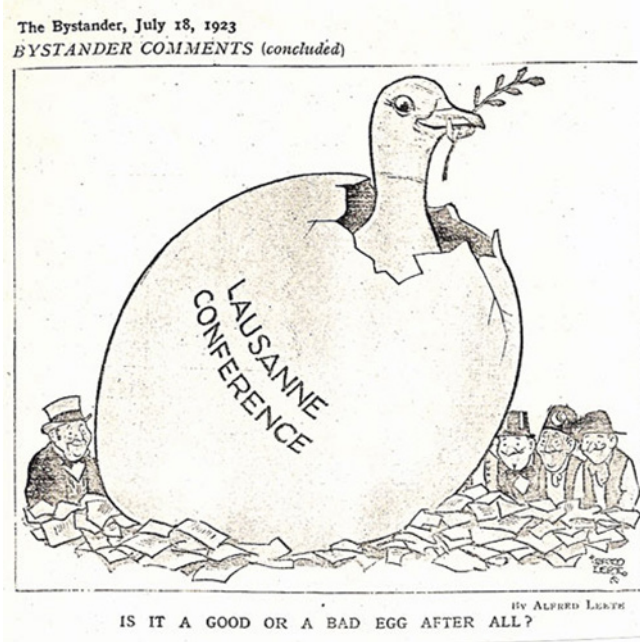
Koçoğlu (2014) tarafından hazırlanan “Barışın aracı olarak tarih dersi kitapları: Türk-Yunan tarih dersi kitapları örnekleme” başlıklı yüksek lisans tezi ise, tarih dersi kitaplarının barışçıl tarih öğretimine katkısını incelemektedir. Araştırmada, tarih boyunca çatışmalı ilişkileri olan Türkiye ve Yunanistan’ın tarih kitaplarında ortak geçmişe dair olayların nasıl anlatıldığı ve bu anlatılarda barış dili kullanılıp kullanılmadığı analiz edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi olarak doküman analizi kullanılmış; Türkiye’de okutulan Tarih 10. Sınıf ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Yunanistan’da okutulan Yakınçağ ve Günümüz Dünyası Tarihi (1815–Günümüze) adlı kitaplar incelenmiştir. Ortak tarihsel olaylara dair metinler ve görseller barışçı tarih öğretimi ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmiş; iki ülkenin ders kitaplarında barışçıl bir söylemin ne ölçüde yer aldığı ortaya konmuştur. Çalışma, tarih öğretiminde barış dili ve çok perspektifli yaklaşımın önemine dikkat çekmektedir (Koçoğlu, 2014).

Ders kitaplarıyla ilgili bir diğer önemli çalışma, Korkmaz tarafından hazırlanan “Ortaöğretim 9. sınıf tarih dersi kitaplarının niteliği hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi” başlıklı araştırmadır. Bu çalışmada, ortaöğretim 9. sınıf tarih dersi kitapları ve bu kitaplara ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri detaylı şekilde incelenmiştir. Ders kitapları eğitimde temel bir materyal olmasına rağmen, mevcut kitapların hem görsel hem de içerik açısından öğrencilerin ilgisini çekmede yetersiz kaldığı ve çağdaş tarih öğretimi kriterlerini tam anlamıyla karşılamadığı belirlenmiştir. Öğretmenler, ders kitaplarının sistematik bilgi sunduğunu kabul etmekle birlikte, tek başına yeterli olmadığını ve ek materyallerin kullanımına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, anlatımda tek doğru yaklaşımın hâkim olduğu, bu nedenle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yeterince geliştirilemediği gözlemlenmiştir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler kitaplardaki eksikliklerin farkında olup bu durumun iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, daha nitelikli ve kaliteli tarih dersi kitaplarının hazırlanmasının önemi vurgulanmış; bu doğrultuda öğretmenlere, kitap yazarlarına, yayınevlerine ve eğitim kurumlarına çeşitli öneriler sunulmuştur (Korkmaz, 2006).

Öğrencilere Lozan’ı anlatırken doğru kaynakları derslerde kullanmalıyız. Doğru kaynaklar arasında arşiv belgeleri, resmî yazışmalar, görseller, karikatürler, gazete kupürleri ve daha pek çok materyal yer alır. Özellikle orijinal belgeler Lozan öğretiminde daha sık kullanılabilir. Bu kaynaklar, o dönemin yaşananlarına doğrudan tanıklık etmiş kişilere ait kaynaklar da olabilir. Yine o dönemde yaşamış kişilerin yazdıkları mektuplar, çizdikleri veya ürettikleri belgeler de kullanılabilir. Dönemin resmî belgeleri, mektuplar, dergiler, gazeteler, resimler, fotoğraflar gibi dokümanlardan da orijinal kaynaklar olarak yararlanılabilir. Kanıta dayalı tarih öğretimi aynı zamanda öğrencilerin tarih konularına ve tarih dersine ilişkin algıla-

rında da pozitif değişikliklere yol açtığı bilimsel olarak ortaya konmuştur (Deveci Bozkuş, 2023: 2537).

Bunun yanı sıra Lozan'ı anlatırken kronolojik sıralamaya da dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü Lozan'ın imzalanmasına kadar gidilen süreçte kronolojik gelişmelerin önemli bir yeri vardır. Bu nedenle antlaşmanın imzalanmasına kadar geçen süreçte yaşanan gelişmelerin belirli bir zaman çizgisine göre anlatılması önemlidir. Bu aynı zamanda öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarını da sağlar. Lozan'ın okullarda öğretimi konusunda günlükler, mektuplar, resmî belgeler, kanunlar, kararname gibi dokümanların kullanılması aynı zamanda öğrencinin konuyu farklı perspektiflerden değerlendirmesini de sağlayacaktır. Özellikle gazete ve dergiler kullanıldığında dönemin gazete ve dergilerinin Lozan'ı nasıl yorumladıkları çok net bir biçimde ortaya çıkacaktır.



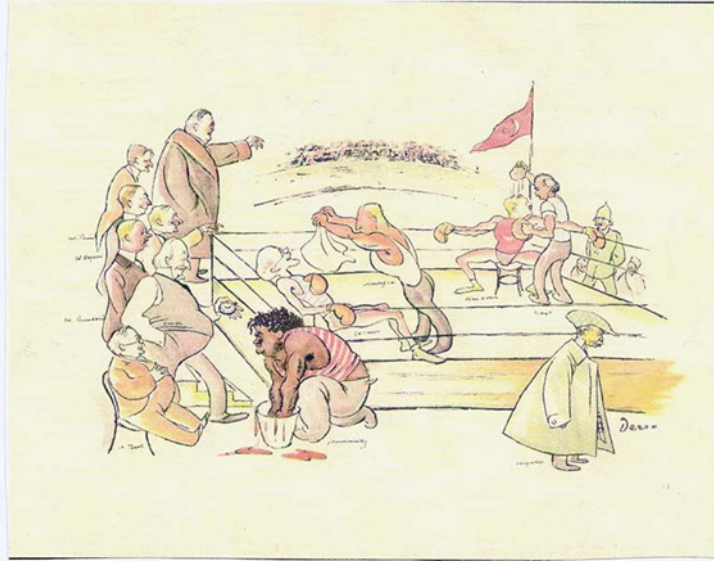
Amerikalı karikatürist “The Bystander”

“Sonuçta iyi yumurta mı yoksa kötü yumurta mı?” diye soruyor.

(URL1)

Lozan'la ilgili anılarda yer alan bilgilerin kullanılması da öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına katkı sağlayabilir. Zira dönemin tanıkları veya katılımcıları tarafından yazılan anılarda Lozan'a dair pek çok detayı görmek mümkündür.

Fotoğraflar ve resimler ise hemen hemen tüm tarihî konuların ele alınmasında önemli orijinal kaynaklardır. Görseller hem Lozan'ın imzalandığı dönemin fiziksel ortamını hem de insanların bu antlaşmayla ilgili düşüncelerini ortaya koymaları bakımından önemlidir. Kanıt temelli tarih öğretimi kapsamında örneğin fotoğraf kullanımıyla ilgili yapılan bir çalışmada derslerde kanıt olarak fotoğraf kullanmanın öğrenci başarısı üzerinde pozitif bir etki yarattığı bilimsel olarak ortaya konmuştur (Akbaba, 2005: 185-197).



Derso and Kelén Lausanne, 1923

Young Turk takes on Old Man Europe

[Derso ve Kelén Lozan, 1923 Genç Türk, Yaşlı Avrupa'ya karşı]

(URL2)

ÖNERİLER

Lozan Antlaşması'nın öğretiminde, kanıt temelli tarih öğretimi yaklaşımından yararlanılması faydalı olacaktır. Kanıt temelli öğretim, yapılandırmacı yaklaşımın önemli bir uzantısı olup öğrencilerin bilgiyi pasif olarak almak yerine, tarihi kanıtlar üzerinden aktif bir şekilde yapılandırmalarını teşvik eder. Bu yöntem, öğrencilerin özellikle soyut tarihi kavramları daha iyi anlamalarını sağlamakta ve tarih öğretimini daha etkili hâle getirmektedir (Kıbar, 2019: 19). Bu nedenle, Lozan gibi tarihsel önemi büyük bir konunun öğretiminde kanıt temelli yaklaşımlara ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Tarih dersi kitaplarındaki Dil ve Kavram Kullanımı Güncellenmeli

Tarih dersi kitaplarında Lozan Antlaşması'na ilişkin bölümlerde yer alan “mübadele” gibi bazı tarihî terimler öğrenciler tarafından yeterince anlaşılamadığı için tarihî kavramların günümüz dilindeki karşılıklarıyla birlikte verilmesi, öğrencilerin ilgili konuyu daha iyi kavramalarına katkı sağlayacaktır.

Tarih dersi kitaplarında Tarihsel Empati ve Düşünme Becerileri Geliştirilmeli

Lozan Antlaşması'nın öğretiminde, öğrencilerin tarihsel empati geliştirebilmeleri, olaylara çok boyutlu bakış açısıyla yaklaşabilmeleri ve neden-sonuç ilişkilerini kavrayabilmeleri adına ders kitaplarında bu becerileri destekleyici etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğretim materyallerinin tarihsel düşünme becerilerini önceleyen bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması ve çağın gerekliliklerine uygun dijital teknolojilerle desteklenmesi önem arz etmektedir. Örneğin, Lozan Antlaşması'nın gerçekleştiği mekânlara ilişkin sanal müze uygulamalarına yönlendiren QR kodlar aracılığıyla öğrencilere mekânsal bağlam kazandırılabilir ve öğrencinin konuyu öğrenme süreci derinleştirilebilir. Bu tür uygulamalar aynı zamanda öğrencilerin tarihî olaylara daha bütüncül ve eleştirel bir çerçeveden yaklaşmalarına da katkı sağlayacaktır.

Ders Kitaplarında Kanıta Dayalı ve Etkileşimli Öğretim Yöntemleri Kullanılmalı

Tarih dersi kitaplarında yer alan bilgi sunumunun ötesine geçilerek; sözlü tarih kayıtları, mikro tarih çalışmaları, aile tarihçiliği, yerel tarih örnekleri ve müze gezileri gibi etkileşimli ve kanıta dayalı öğrenme yöntemlerinin ders içeriklerine entegre edilmesi, konuların daha iyi öğrenilmesini sağlayacaktır. Örneğin, Ders kitaplarında Lozan Antlaşması konusunun öğretimi sırasında, öğrenciler kendi aile büyükleriyle mübadele sürecine dair yapılmış bir sözlü tarih görüşmesi gerçekleştirebilirler. Ayrıca yaşadıkları şehirdeki bir mübadil müzesini gezerek bu sürecin bireyler üzerindeki etkilerini yerinde gözlemleyebilir. Bu tür uygulamalar, tarihî konuların bireysel ve toplumsal düzeydeki yansımalarının daha somut biçimde kavranmasına katkı sunacaktır.

Ders Kitaplarında Görsel Materyal Kullanımı Niteliksel Açından Zenginleştirilmeli

Mevcut tarih dersi kitaplarında harita, karikatür, belge ve görsel materyal kullanımının sayıca yeterli olduğu gözlemlenmiştir. Ancak yine de bu materyallerin içerik kazanımlarıyla doğrudan ilişkilendirilmesi ve analiz temelli sorularla desteklenmesi ilgili konunun öğrenilmesini derinleştirecektir.

Etkinlik ve Soru Tasarımları Eleştirel Düşünmeye Yönelik Olmalıdır

Ders kitaplarında Lozan konusunun anlatıldığı bölümlerde yer alan klasik pekiştirme sorularına ek olarak öğrencilerin analitik düşüncelerini sağlayacak açık uçlu, yorumlama ve tartışma temelli etkinliklerin sayısının artırılması da konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Ders Kitaplarında Dijital ve Yapay Zekâ Destekli Kaynaklara Yer Verilmeli

Ders kitaplarında günümüz dijital eğitim anlayışına uygun olarak, Lozan Antlaşması ile ilgili dijital içerikler, artırılmış gerçeklik uygulamaları, interaktif belgeler ve yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının linklerinin de ders kitaplarına entegre edilmesinde yarar vardır.

Ders Kitaplarında Uluslararası Perspektifle Uyumlu Sunumlar Sağlanmalı

Ders kitaplarında Lozan Antlaşması'nın yalnızca ulusal düzeyde değil aynı zamanda uluslararası tarihsel bağlamda da ele alınması; farklı aktörlerin bakış açısına yer verilmesi ve çoklu perspektif kazandıracak içeriklerle desteklenmesi önem arz etmektedir.

Tüm bu öneriler ışığında Lozan'ı anlatırken orijinal kaynakların kullanımı kadar bu kaynakların doğru bir biçimde yorumlanmasının da önemli olduğunu belirtmek gerekir. Zira orijinal kaynaklarda da bazen yanıltıcı bilgiler olabilir. Bu nedenle öğrencilere daima konuyu sorgulayan ve pek çok farklı açılardan yorumlayabilecek bir bakış açısı kazandırılması gerekir.

Lozan öğretiminde orijinal kaynaklar kapsamında sanat eserleri de kullanılabilir. Resimler, heykeller ve benzeri sanat eserleri Lozan'ın imzalandığı dönemin sanat ve estetik anlayışına dair önemli ipuçları sunar. Lozan'ın imzalandığı dönemde Türkiye'de ve dünyada ne tür gelişmelerin yaşandığını anlamak açısından o dönemde kaleme alınan makale ve kitaplardan da yararlanılabilir. Bu tür eserler Lozan'ın imzalandığı dönemde bilimsel ve entelektüel dünyayı öğrencilerin daha rahat anlamasını sağlayacaktır.

Derslerde Lozan'ın anlatımıyla ilgili olarak öğrencilerin belki de en fazla rağbet gösterdiği alanlardan bir tanesi de belgesel filmler ve ses kayıtlarıdır (Kaya & Günel, 2015: 1-48). Bu film ve kayıtlar öğrencilerde hem merak uyandıracaktır hem de öğrencilerin Lozan'ı dinleyerek ve okuyarak değil öğretilmek istenen fikirleri ve bilgileri sorgulamalarını sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilerin konuyu sorular sorarak, tartışarak, yorumlar yaparak ve analiz ederek daha iyi öğrenmelerini sağlayacaktır. Dolayısıyla, bu yöntem öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederken öğrenmenin kalıcılığını da artırabilir. Yapılandırmacı öğrenme

süreci öğrencinin edilgen ve dinleyici konumundan çıkmasını ve aktif hâle gelmesini de sağlayacağı için aynı zamanda öğrencinin tarihsel bilgiyi kendisinin oluşturmaya ve yeni öğretim yöntemlerini benimsemesine de olanak sağlayacaktır (Çiftarslan, 2019: 7).

Lozan'ın okullarda öğretiminde tarihsel kanıtlarla zenginleştirilmiş ders etkinliklerinin öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunacağı muhakkaktır. Bu tür etkinliklerin öğrencilerde merak duygusunu harekete geçirdiği de yapılan çalışmalarla bilimsel olarak ortaya konmuştur. Tarih derslerinde kanıtsal değeri olan verilerin kullanımının öğrencilerde hem geçmiş araştırma öğrenme konusunda ilgi ve şevkini arttırdığını hem de öğrencilerin dersi öğrenme konusundaki isteğini harekete geçirdiği belirlenmiştir (Deveci Bozkuş, 2023:25-37). Bu nedenle, kanıt temelli tarih öğretimi öğrencileri sorgulayıcı bireyler hâline getirerek, onları tarihi olaylara eleştirel ve çok yönlü bakmaya teşvik etmektedir. Kanıta dayalı tarih eğitimi çerçevesinde öğrencilerin elde ettikleri bilgilerin onların derse aktif olarak katılımlarının önünü açtığı da görülmektedir. Tarihsel kanıtlarla zenginleştirilmiş tarih derslerinin öğrencilerin zihninde “kanıtlara dayalı doğru, güvenilir, kalıcı, ilk elden, inandırıcı bilgi” edinmelerini de sağlamaktadır. Böylelikle öğrenciler tarih konularını daha rahat anlayabilmekte ve tarihî meselelere farklı bakış açılarıyla bakma gibi beceriler de kazanmaktadır (Çiftarslan, 2019: 8).

Sonuç olarak, Lozan Antlaşması'nın öğretiminde kanıt temelli yaklaşımlardan yararlanarak öğrencilerin ilgisini artırmak ve öğrenme sürecini daha etkili kılmak mümkündür. Bu bağlamda kullanılabilecek çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Görsel kaynaklardan yararlanmak, harita kullanımı, müzeler ve tarihî mekânların ziyaret edilmesi gibi uygulamalar öğrencilerin somut örnekler üzerinden öğrenmelerini kolaylaştırır. Bunun yanı sıra sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları, öğrencilerin yaşadıkları çevreyle geçmiş arasında bağ kurmalarını sağlar. Proje uygulamaları, tartışma yöntemi ve drama gibi etkinlikler ise öğrencilerin sürece aktif katılımını teşvik eder. Ayrıca edebî ürünlerin kullanımı, epik şiirler, destanlar, efsaneler, tarihî hikâyeler, romanlar, mizah eserleri, karikatürler, filmler, animasyonlar, biyografiler ve antlaşma metinleri gibi kaynaklar da tarihî içeriklerin daha anlamlı ve kalıcı biçimde öğrenilmesine katkı sunar (Safran, 2019: 7-10).

Türkiye'de okullarda Lozan'ın öğretiminde öğretmenlere de büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler derslerde Lozan'ı anlatırken öğrencilere orijinal kaynakları kullanarak dersi anlatmalıdır. Böylece öğrencilere farklı türlerde birincil kaynaklar sunularak öğrencilerin konuyla ilgili farklı bakış açıları edinmeleri sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin bu derste eleştirel düşünme becerilerinin de geliştirilmesi elzemdir. Öğrencilere sunulan kaynakların yararlı olup olmadığının anlaşılması için kullanılan kaynakların faydalı olup olmadığı, ne düzeyde güvenilir kanıtlar olarak değerlendirilebileceği gibi sorular da yöneltilebilir.

Öğrencilere Lozan öğretilirken geçmişte kullanılan ancak bugün pek fazla gündemde yer almayan bazı kavramlar da öğretilmektedir. Örneğin Lozan öğretilirken geçmişte sıkça kullanılan ancak bugün daha az gündemde olan bazı kavramlar olan Manda ve Himaye (bir devletin başka bir bölgeyi yönetmesi veya koruması), Eşit Egemenlik (devletlerin uluslararası hukukta eşit haklara sahip olması), Azınlık Hakları (devlet içindeki farklı grupların korunması), Sykes-Picot Anlaşması (Orta Doğu'nun paylaşılmasını planlayan gizli anlaşma) ve Halkların Kendi Kaderini Tayin Hakkı (bir halkın kendi devletini kurma hakkı) vb. kavramlar gibi. Bu kavramların büyük bir kısmı soyut olduğu için öğrencilerin bunları anlaması zorlaşmaktadır. Bu nedenle Lozan'ın imzalandığı dönemde kullanılan bazı terimlere de açıklık getirilmesi gerekir. Öğrencilerin konuyu daha iyi kavrayabilmesi ve empati kurabilmesi için dönemin kullanılan terimlerine ve ifadelerine de hâkim olması gereklidir. Bu kapsamda kıyafetlerden, dönemin mimarisine kadar pek çok detayın öğrenilmesi yararlı olacaktır.

TEŞEKKÜR VE AÇIKLAMALAR

Çalışmamıza katkı sağlayan kurum ve kuruluş bulunmamaktadır.

ÇIKAR ÇATIŞMASI

Makalenin yazarları arasında, çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Akça, S. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı Lise Ders Kitapları'na Göre Lozan Antlaşması. İçinde Y. E. Tansü (Ed.), *Tarih Alanında Seçme Yazılar-IV* (s. 227-257). Ankara: Özgür Yayın Dağıtım Ltd. Şti. Aktaş, Ö. (2013). Ortaöğretim Tarih dersi kitaplarında Yer Alan Barış ve Antlaşmalar Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish History Education Journal*, 2(2), 78-107. Alaca, E. (2017). Cumhuriyet dönemi ortaokul tarih dersi kitapları üzerine bir değerlendirme. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 49-65.
- Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal* 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bazeley, P. (2009). Analyzing qualitative data: More than 'identifying themes'. *Malaysian Journal of Qualitative Research*, 2(2), 6-22.
- Deveci Bozkuş, Y. & Ayantaş, T. (2024). Tarih Öğretiminde Tartışmalı Konular: Tarih Ders Kitaplarında 1915 Olaylarının Konu ve Kapsam Açısından Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 64(2), 1044-1074.
- Deveci Bozkuş, Y. (2023). Tarihsel Kanıtlarla Tarih Öğretimi. İçinde Y. Deveci Bozkuş & T. Ayantaş (Ed.), *Kanıt Temelli Tarih Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bilseç, C., & Talip, Ş. (2011). Lozan. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 1(2), 247-280.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiftarslan, N. (2019). *8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımı ile Tarih Öğretim: Fenomenolojik Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demircioğlu, İ. H. (2013). Tarih Ders Kitabı Yazımında Yeni Yaklaşımlar. *Karadeniz Araştırmaları*, 38, 119-133.

- European Association of History Educators (EUROCLIO) (2013). *Manifesto for high-quality history, heritage and citizenship education: Recognising the distinctive contribution of history to the development of young people*. Erişim: 4.6.2025, <https://euroclio.eu>
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tokmak, A. & Kara, I. (2023). Tarihsel Arka Planıyla Lozan Barış Antlaşması ve Ders Kitaplarına Yansımaları. *History Studies*, 15(15), 121-138.
- Kaya, R., & Günel, H. (2015). Tarih Öğretmenlerinin Muhteşem Yüzyıl Dizisi Özelinde Tarih Konulu Film ve Dizilerin Öğretimde Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 1-48.
- Kıbar, H. (2019). *Ortaöğretim Tarih dersi kitapları Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımının Neresindedir? Bir Saptama Çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koçoğlu, Y. (2014). *Barışın Aracı Olarak Tarih dersi kitapları: Türk-Yunan Tarih dersi kitapları Örnekleme*, Atatürk Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Korkmaz, M. (2006). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih dersi kitaplarının Niteliği Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology: Methods And Techniques*. New Delhi: New Age International.
- Krippendorff, K. (2019). *History* (Fourth Edition ed., pp. 10-23). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781071878781.n2>
- Kuzu, E. (2023). *8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabında Lozan Antlaşması'nın Öğretiminin İncelenmesi*, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Ülkü, M., Mutlu, Ö., & Çetinkaya, F. (2019). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, 8. Sınıf Tarih Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2023). *Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri*. Ankara: MEB Yayınları
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2023). *Ortaöğretim Tarih Dersi 9, 10 ve 11. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Ortaokul 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4-7. Sınıflar)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (8. Sınıf)*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4-7. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Öğretim Programları ve Kılavuzları*. Ankara: MEB Yayınları. *MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*, 2018. Erişim: 4.06.2025, <https://mevzuat.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı (Ortaokul 8. sınıf)*. MEB Yayınları.
- Muahedenamesi, L. S. Mukavelat ve Senedat-ı Saire 24 Temmuz 1339 (1923)*. İstanbul: Ahmet İhsan Şürekası Matbaacılık Osmanlı Şirketi.
- Safran, M. (2019). *Tarih Nasıl Öğretilir?* İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklenirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sonyel, S. (1974). *Lozan'da Türk Diplomasisi*. Belleten, 38(149), 41-116.
- Sonyel, S. R. (2006). *Gizli Belgelerle Lozan Konferansı'nın Perde Arkası*, Ankara: TTK Yayınları.
- Topal, C. & Bulut, Y. (2024). From Lausanne to Montreux: Türkiye's Diplomatic Struggle for the Reconsideration of the Straits Regime. *Türkiyat Mecmuası-Journal of Turkology*, 34(2), 951-971.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Hariciye Vekâleti (1923). *Lozan Sulh Muahedenamesi: Mukavelât ve Senedât- Saire*. Ankara: TBMM Yayınları.
- Utkuğun, C. & Yıldırım, R. (2023). 1970'lerden Günümüze Öğrencilerin Tarih Derslerine Yönelik Görüşleri. *Journal of History School*, 62, 457-488.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* France: UNESCO Publishing.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing. Erişim: 4.06.2025, <https://www.oecd.org>
- URL1- Mideast Cartoon History (MCH) The Treaty of Lausanne Project (TLP) (2023). Treaty of Lausanne 1923. Erişim: 4.05.2025, <http://mideastcartoonhistory.com/1923.html>
- URL2- Mideast Cartoon History (MCH) The Treaty of Lausanne Project (TLP) (2023). Treaty of Lausanne 1923. Erişim: 4.05.2025, <http://mideastcartoonhistory.com/1923.html>

- Vurgun, A., & Özdemir, Y. (2020). Cumhuriyet'in İlk Yıllarındaki (1924-1928) İlkokul Tarih dersi kitaplarında Milli Mücadele Döneminin Siyasi ve Diplomatik Gelişmeleri. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 66, 335-347.
- Wineburg, S. (2010). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Phi delta kappan, 92(4), 81-94.
- Yalçın, A. (2024). Türkiye Cumhuriyeti Müfredat Programlarında Lozan Barış Antlaşması'nın İncelenmesi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(2), 113-127.
- Xypolia, I. (2021). Imperial Bending of Rules: The British Empire, the Treaty of Lausanne, and Cypriot Immigration to Turkey. Diplomacy & Statecraft, 32, 674-691.

TEACHING LAUSANNE: THE TREATY OF LAUSANNE IN HISTORY TEXTBOOKS IN TURKEY, CURRENT SITUATION AND SOME RECOMMENDATIONS (1)

ABSTRACT

History textbooks are important learning tools that shape students' perspectives on their surroundings and the world. Therefore, these books should be treated differently from other textbooks, as they play a significant role in teaching history through accurate and scientific methods. In Türkiye, contemporary history textbooks include many major historical treaties. However, the Treaty of Lausanne holds a particularly distinctive place in Turkish history. Although a century has passed since its signing, the Lausanne Convention remains both in force and regarded as the "title deed" of the Republic of Turkey, ensuring that it continues to be frequently addressed at all levels of education. This study examines how the Lausanne Treaty—one of Turkey's most significant international treaties—is presented in current history textbooks. First, the study discusses the importance of the Treaty of Lausanne within Turkish public opinion, outlining the treaty's significance, content, and impact. The study then focuses on how the treaty is covered in the history textbooks currently taught in schools across Turkey. Relevant literature, as well as studies on the content and revision of history textbooks in Turkey, is also evaluated. Using a qualitative research approach, the study employs the document analysis technique within the scope of documentary review. The data source consists of current history textbooks used at the middle school and high school levels in Turkey in 2018. Sections related to the Treaty of Lausanne within these textbooks were systematically analyzed. In this descriptive and interpretive study, not only the textual content but also visual materials (maps, photographs, tables, etc.), together with the language and style used, were examined. Additionally, previous research and textbook analyses on the subject were incorporated into the study through a literature review. The collected data were analyzed using the qualitative content analysis method and interpreted according to emerging themes. The study also discusses several recommendations regarding how history textbooks should approach treaties in relation to promoting global peace. The findings reveal how the Treaty of Lausanne is represented in history textbooks in Turkey. The analysis indicates that visual materials related to the topic are used adequately and in a peaceful tone, and that the questions and activities provided reinforce students' understanding. However, it was also found that certain historical terms are not easily understood by students, suggesting the need for these concepts to be supported with contemporary equivalents. Furthermore, the study demonstrates the importance of incorporating historical empathy, multiple perspectives, the use of digital resources, and evidence-based contemporary approaches in history teaching.

Key Words: Treaty of Lausanne, History Textbooks, Turkey, History Education, Lausanne.



INTRODUCTION

In the age of globalization, history education has moved beyond merely transmitting information about the past; it has evolved into a multidimensional discipline aimed at fostering higher-order cognitive and affective skills such as critical thinking, developing multiple perspectives, and historical empathy. This process of change and transformation has made it necessary to support history teaching not only with national narratives but also with evidence-based, inquiry-driven, and analytical approaches. In line with these new pedagogical approaches, principles, and practices designed to enhance the quality of history education at the international level have gained increasing importance. In this context, the manifesto published by the European Association of History Educators (EUROCLIO), which centers on high-quality history, cultural heritage, and citizenship education, is noteworthy for defining contemporary directions and pedagogical standards in the field. In 2013, EUROCLIO released a manifesto titled “Manifesto for High-Quality History, Heritage, and Citizenship Education: 15 Principles for the Recognition of the Distinctive Contribution of History to the Development of Young People.” This document is significant not only because it reflects twenty-five years of institutional experience in the fields of history, heritage, and citizenship education, but also because it aligns with European policies on lifelong learning, competence-based learning, and twenty-first-century skills. In the manifesto’s section titled “Preventing the Abuse of the Past: Complexity – Multi-perspective Approaches – Critical Thinking,” the first principle emphasizes the role of historical evidence in reaching historical reality, as follows (<https://euroclio.eu>; Aktekin, 2019: 652).

“...High-quality history, heritage, and citizenship education does not attempt to convey a single truth about the past. Instead, it aims to approach historical realities as closely as possible by relying on concrete facts and sound evidence, while striving for objectivity. Based on the understanding that historical narratives are multilayered and interpretive, it encourages these narratives to be questioned and thought about critically...” (Aktekin, 2019: 652).

Based on the paragraph above, it is possible to state that historical evidence plays a crucial role in preventing the misuse of the past in the teaching of historical subjects. In the second principle of the manifesto’s section titled “Preventing the Abuse of the Past: Complexity – Multiperspectivity – Critical Thinking,” the need to introduce a new perspective to the concept of high-quality history education is expressed as follows:

“...High-quality history, heritage, and citizenship education deconstructs historical myths and clichés by introducing a new perspective to the traditional approach of history as a ‘mirror of pride and pain.’ In doing so, it supports educators and students in questioning their own reasoning and cultural expressions. This traditional approach—shaped on the one hand by the nation’s suffering and on the other by national pride—tends to overlook the harm inflicted on others and neglects the histories of areas not connected to the national narrative...” (Aktekin, 2019: 652).

From this perspective, the way the Treaty of Lausanne is presented in schools offers intriguing insights. As Turkey celebrates the 100th anniversary of this highly significant treaty, how it is taught in schools and depicted in textbooks carries great importance. Numerous books, articles, and monographs have been written in Turkey about the Lausanne Conference. An examination of these works shows that many aspects—such as the plenary sessions of the conference, the official negotiations conducted in commissions and committees, the documents submitted to the conference, the decisions taken, and the official minutes—are reflected in these publications. On the other hand, it should also be noted that beyond these developments, the Lausanne Conference included secret negotiations involving bargaining, disputes, conspiracies, and the activities of covert intelligence services (Sonyel, 2006: 13; Sonyel, 1974: 41–116).

One of the significant studies on how the Treaty of Lausanne is taught in schools and presented in textbooks in Turkey is Demircioğlu’s work titled “New Approaches to Writing History Textbooks” (2013). Demircioğlu notes that history textbooks in Turkey are generally prepared with a curriculum-centered and memorization-based approach. He emphasizes that these books do not sufficiently allow students to develop critical thinking skills or build historical contextualization. He argues that complex historical events—such as Lausanne—are often addressed superficially, preventing students from conducting in-depth historical analysis. Demircioğlu also examines the changes and developments in the writing of history textbooks in developed countries and argues that history textbooks in Turkey should be evaluated in accordance with these advancements. In this regard, he outlines several key factors that should guide the writing of history textbooks: presenting historical facts together with controversial issues that go beyond traditional narratives, incorporating multiple perspectives, developing historical thinking skills, and adopting a constructivist approach to teaching. He further stresses the need to integrate democratic values, human rights, and gender issues into textbook content. According to Demircioğlu, history textbooks should not merely serve as sources that transmit information; rather, they should be tools that encourage students to question, critique, and engage in active learning. He argues that current history textbooks in Turkey fall short in this regard, noting that they are dominated by an ideological perspective and characterized by one-sided narratives. He

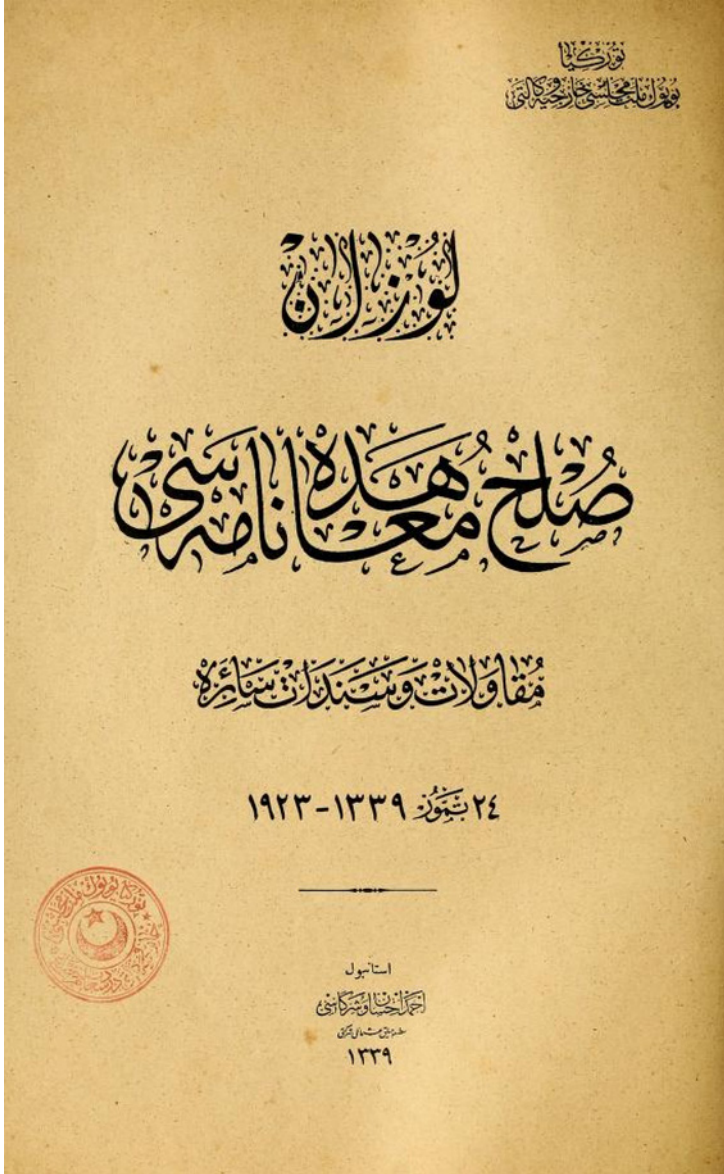
suggests that history teaching should move away from political and ideological content and instead devote more emphasis to cultural, social, and economic issues, reflect the experiences of different social groups, and adopt a peaceful and tolerant approach. In conclusion, Demircioğlu asserts that improving the quality of history textbooks in Turkey requires taking these factors into consideration. He recommends developing materials that will enable young people not only to memorize history but also to make sense of it through a critical lens. In doing so, he argues, history education will contribute to raising democratic, inquisitive, and productive individuals (Demircioğlu, 2013: 119–133).

The significance of the Treaty of Lausanne in the founding process of the Republic of Turkey and its place in history education remains a frequently discussed issue today. Lausanne is an important treaty because it serves as a bridge between the collapse of the Ottoman Empire after World War I and the establishment of the Republic of Turkey. An examination of the History of the Turkish Revolution and Kemalism textbooks and curricula, specifically those used in the 12th grade of high school and the 8th grade of middle school, reveals that the treaty's historical background is presented in a limited and mostly sequential manner. The textbooks mention the importance of Lausanne only through general statements, while topics such as the historical process and diplomatic negotiations are not addressed in depth. The visuals used in the textbooks generally include images of the parties to the treaty and maps; however, the connection between these visuals and the accompanying content appears to be insufficient. Moreover, it is understood that aspects of the treaty that influence modern history and diplomacy should be addressed in greater detail and in a more evidence-based manner in educational programs, especially in relation to contemporary politics. In this context, studies conducted on the subject generally emphasize that the Treaty of Lausanne is presented in textbooks in a way that is disconnected from its historical context and insufficient in terms of content and visual materials. This indicates an area in need of improvement for history education (Tokmak & Kara, 2023: 121–138).

The Treaty of Lausanne is a fundamental topic that must be examined comprehensively in its historical, political, and diplomatic dimensions within the context of the founding of the Republic of Turkey. In particular, in courses on the History of the Republic of Turkey, the place of Lausanne in the teaching process and its impact on historical consciousness constitute key areas of emphasis. The preparation, signing, and role of the treaty in Turkey's struggle for independence and in the determination of national borders are frequently studied at the higher education level as well as at the primary and secondary education levels. Within the Lausanne process, the decisive role of the Misak-ı Milli (National Pact) principles, the diplomatic negotiations conducted with foreign powers, and historical issues such as the Armenian question are also analyzed in this context. The role of the treaty in shaping academic and societal historical consciousness is likewise a recurring

topic of discussion. With all these dimensions, the Treaty of Lausanne stands as a cornerstone in the formation of Turkey's modern nation-state identity (Bozkuş & Ayantaş, 2024: 1044–1074; Kuzu, 2023: 41–67).

In his study titled *An Examination of the Treaty of Lausanne in the Curriculum Programs of the Republic of Turkey* (2024), Yalçın examines how the Treaty of Lausanne—an agreement of vital importance in the founding process of the Republic of Turkey—has been included and presented in primary and secondary education curricula throughout the historical development of these programs. The study emphasizes that the Treaty of Lausanne, as a critical document that formally certified Turkey's independence in the international arena and paved the way for Republican reforms and the modernization process, has been incorporated into educational curricula in various forms for many years. According to Yalçın's findings, the Treaty of Lausanne was first referenced in the 1924 primary school curriculum under the title “Lozan Muahedesi” (Treaty of Lausanne). In the 1931 middle school curriculum, it appeared as “Lozan Konferansı” (Lausanne Conference), generally framed within the context of the “Turkish miracle.” Over time, the term “Lozan Barış Antlaşması” (Treaty of Lausanne) came into use in the curriculum, and the significance and impact of the treaty were emphasized in greater detail. Since 1968, Lausanne has been addressed in social studies and life sciences courses, particularly in relation to Atatürk and the early Republican period. The study further notes that in the curriculum revisions of 1988, 1990, 2005, and subsequent years, the linkage between the Treaty of Lausanne, the War of Independence, and the peace period was expressed more explicitly and presented with increased historical sensitivity. Throughout this process, the treaty has played an important role not only as a historical document but also as an educational tool in the construction of national identity and historical consciousness. Yalçın underlines that curriculum programs serve not only to transmit knowledge but also to reinforce social and political values in a lasting way. In conclusion, the Treaty of Lausanne is identified as a critical component of Turkey's education system, forming one of the foundations of secular, modern, and national education, and thereby being transmitted to future generations (Yalçın, 2024: 113–127).



Lausanne Peace Treaty: Agreements and Other Documents (TBMM, 1923).

That the Treaty of Lausanne was a historic achievement was expressed as follows by İsmet Pasha, who is regarded as the most accomplished diplomat of modern Turkish diplomacy:

“...he stated that, as a result, a homogeneous and uniform homeland had been established—one that had been freed from adverse external conditions and from internal privileges that amounted to a ‘state within a state’; a homeland whose right to self-defense was unquestionable, and whose resources were abundant and free. He added, ‘The name of this homeland is Turkey. These treaties (agreements) define and explain that Turkey...’” (Sonyel, 2006: 215–216).

Although topics related to peace and treaties occupy an important place in secondary-education history textbooks, treaties are generally presented in a list-like, memorization-based, and didactic manner, either directly or within the text. Despite the use of rich visual materials in textbooks, activities aimed at developing higher-order historical skills—such as reasoning, discussion, critical thinking, and the use of primary sources—are extremely limited. While treaties such as the Treaty of Lausanne, whose effects continue to be felt today, are highlighted, discussions regarding their political, social, and potential future impacts remain insufficient. In this context, wars and treaties should be addressed in a balanced way, and the language used should avoid harsh or biased expressions because treaties are historical processes that play a significant role in the lives of nations and require not only knowledge but also analysis and synthesis. Therefore, in history education, treaties should not merely be memorized; instead, teaching methods that promote critical thinking and historical skills—such as discussion, empathy, and the use of primary sources—should be strengthened. These approaches will enable students to understand treaties more concretely and will contribute to the development of a peaceful understanding of history by deepening their historical knowledge (Aktaş, 2013: 78–107).

Although history education at the primary and secondary school levels in Türkiye offers comprehensive content on historical treaties, it is observed that students do not possess sufficient and in-depth knowledge about foundational documents such as the Treaty of Lausanne (Aktaş, 2013: 78–107; Utkugün & Yıldırım, 2023: 457–488; Yalçın, 2024: 113–127). In particular, the fact that historical narratives may be influenced by the political, social, and ideological conditions of their respective periods leads students to question such topics and encounter various ambiguities. With the impact of globalization and digitalization, educational paradigms are undergoing transformation; new approaches supported by learning engineering, artificial intelligence, and digital tools are replacing traditional methods. During this transformation process, it has become essential in history education to employ methods that enhance students’ historical thinking, critical inquiry, and multidimensional analytical skills (Aktaş, 2013: 78–107; Utkugün & Yıldırım, 2023: 457–488; Yalçın, 2024: 113–127).

In Türkiye, students acquire only limited knowledge about the Treaty of Lausanne at school, while encountering diverse and sometimes contradictory narra-

tives from external sources, such as the media and their social environment. This situation leads to confusion and misinformation regarding historical events, as historical narratives possess a dynamic structure that can frequently change under the influence of political and social developments. In the age of globalization, traditional rote-based history teaching has become insufficient; instead, instructional approaches grounded in historical thinking, critical inquiry, and the development of multiperspectivity are gaining importance. International sources such as EUROCLIO (2013) and Wineburg (2001) also emphasize the need to move beyond mere transmission of information in history education. Research conducted in Türkiye (Demircioğlu, 2005; Tokmak & Kara, 2023; Aktaş, 2013: 78–107; Utkugün & Yıldırım, 2023: 457–488; Yalçın, 2024: 113–127) demonstrates that textbooks often remain superficial and struggle to develop students' higher-order thinking skills. For this reason, in the teaching of multifaceted topics such as Lausanne, students should not only acquire knowledge but also be enabled to analyze information, evaluate different perspectives, and think critically. Such an approach will both strengthen individual learning and contribute to the development of a sound historical consciousness. In this context, the aim of this study is to examine how the Treaty of Lausanne is presented in current history textbooks in Türkiye, to determine the extent to which this presentation supports students' historical thinking skills, and to provide recommendations for addressing existing shortcomings and developing a history teaching approach that aligns with contemporary needs.

When debates on history education and national history standards in the United States are examined, Sam Wineburg emphasizes that these discussions often focus on the question of “which history should be taught,” whereas the real question should be “why is history taught?” According to Wineburg, memorizing historical knowledge is relatively easy; however, historical thinking—meaning the effort to understand people of the past within their own historical contexts—is not an innate or natural skill. This process requires individuals to step outside their existing systems of knowledge and belief, which is quite difficult. Wineburg explains, with examples, that when students encounter historical documents, they often project their contemporary values and perspectives onto the past. In his view, history education should enable individuals to attempt to understand the past within its own conditions. In this sense, history has the potential to “humanize” people; yet contemporary popular culture and media (such as Disney and MTV) make this process more challenging. Wineburg argues that history teaching should not be limited to transmitting names, events, and dates. Instead, it should be conducted with an approach that aims to develop students' historical thinking skills, encourages them to understand the past through empathy, recognize different perspectives, and grasp the diversity of human behavior. This approach offers an important contribution in reconsidering why history education matters and in understanding the true purpose of teaching history, beyond political or cultural conflicts (Wineburg, 2001: 81–94).

Table 1. Historical Thinking Skills

(MoNE, Secondary Education History Curriculum for Grades 9, 10, and 11, 2023: 12).

**Figure 1:** Historical Thinking Skills

Current Curriculum Programs in Turkey

In history textbooks in Türkiye, the topic of Lausanne is given less space compared to other subjects. Since Turkish history has a long and extensive background prior to the Lausanne period, it is observed that earlier historical topics occupy a larger portion of the textbooks. This, in turn, leads to the inclusion of a large number of historical subjects within the history curricula.

When the current curricula in Türkiye are examined, it is observed that historical subjects in grades 1–4 are mostly included within the social studies course. Historical thinking skills are predominantly emphasized in the curriculum. A review of the curricula for grades 1–4 shows that the topic of Lausanne is not included at this level. Similarly, in grades 4–7, historical subjects are taught within the Social Studies course. An examination of grades 4–7 reveals that the topic of Lausanne is not covered in the history textbooks and is likewise absent from the curriculum. In this study, two main methods were used to determine how frequently the topic of Lausanne appears in textbooks. First, textbooks from grades 1 to 8 were reviewed, and the presence or absence of the Lausanne topic in the content was analyzed. Second, the current curricula published by the Ministry of National Education were examined to identify at which grade levels the Lausanne topic is included. The results of these two analyses indicate that Lausanne is included only within the

8th grade Revolution History (İnkılap Tarihi) course. In the 8th grade, the topic of Lausanne is addressed within the Revolution History course (MoNE, Social Studies Curriculum (Grades 4–7), 2018; MoNE, T.R. History of the Turkish Revolution and Kemalism Curriculum (Grade 8), 2024; Bowen, 2009: 27–40; MoNE, Social Studies Curriculum, 2018; MoNE, T.R. History of the Turkish Revolution and Kemalism Curriculum, 2024).

In the current curriculum, within the elective course titled “History of Turkish Culture and Civilization,” there is a learning objective related to Lausanne, although it is very limited. Regarding Lausanne, a single objective appears under the section titled “Understands the economic structure and approaches in the early years of the Republic.” This objective is stated as follows: “The economic binding nature of the Treaty of Lausanne and its effects on the national economy are emphasized.” (MoNE, History of Turkish Culture and Civilization Course, 2018, p. 26) (MoNE, History of Turkish Culture and Civilization Course Curriculum, 2018, p. 26; MoNE, Ministry of National Education, Board of Education and Discipline, Weekly Lesson Schedules for Secondary Education Institutions, 2023: 3).

Within the Secondary Education History Curriculum for grades 9, 10, and 11, there is no learning objective related to Lausanne (MoNE, Secondary Education History Course Curriculum for Grades 9, 10, and 11, 2023).

In Türkiye, for an official history textbook to be taught within the curriculum, a program outlining the learning objectives must first be prepared, similar to the practice in the United States. This curriculum is typically developed through the collaboration of subject-matter experts, academics, and personnel from the Ministry of National Education. Textbooks and their content in Türkiye are prepared in accordance with these curricula. Therefore, since it is mandatory for textbook content to align with the learning objectives specified in the curriculum, it is possible to state that the topics and content of textbooks are prepared based on these objectives (MoNE, Social Studies Curriculum (Grades 4–7), 2018; MoNE, Curricula and Guides, 2018).

According to the Ministry of National Education (MoNE) Regulation on Textbooks and Educational Tools, textbooks must comply with the Constitution and laws, be scientifically accurate, support fundamental human rights, reject discrimination, contain no advertisements, cover the learning objectives of the curriculum, and have a design that supports learning appropriate to students’ developmental characteristics. E-books (Z-books), in addition to these qualities, must include interactive and enriched content, follow design principles, and comply with copyright and no-advertising rules (MoNE Regulation on Textbooks and Educational Tools, 2018: 3). Furthermore, according to Article 8 of the MoNE Regulation on Textbooks and Educational Tools, textbooks must be prepared in accordance with

specific criteria regarding content, language and expression, teaching and learning methods, assessment and evaluation, and technical design. The content must cover the curriculum and be balanced. The use of language must be appropriate to the students' level, clear, and consistent with current Turkish language rules. Teaching and assessment methods should support higher-order thinking skills, while technical design should facilitate learning. It is also stated that the cover design and page layout of textbooks must conform to the standards specified in the regulation (MoNE Regulation on Textbooks and Educational Tools, 2018: 3–4). In the preparation of curricula, all opinions, suggestions, critiques, and expectations are evaluated by working groups composed of expert personnel from relevant units of the Ministry of National Education, teachers, and academics. Based on these evaluations, the curricula are reviewed, updated, and revised. In this way, efforts are made to ensure that the curricula remain aligned with current developments and scientific, social, technological, and other needs (Middle School 8th Grade T.R. History of the Turkish Revolution and Kemalism Curriculum, 2018: 7).

In Türkiye, according to the current weekly common course schedules in high schools, history courses are taught for two hours per week in grades 9, 10, and 11. The topic of Lausanne is not included in the history courses at these grade levels. The Treaty of Lausanne is addressed in grade 12 for two hours as part of the “History of the Turkish Revolution and Kemalism” course. The curriculum implemented for this course is the one approved by the Board of Education and Discipline (Talim ve Terbiye Kurulu) with Decision No. 45 dated 19.01.2018 (MoNE, Board of Education and Discipline, Weekly Course Schedules for Secondary Education Institutions, 2023: 13).

Table 2. Common Courses Schedule, MoNE, Board of Education and Discipline, Weekly Course Schedules for Secondary Education Institutions (MoNE, 2023: 3).

SUBJECTS	9th Grade	10th Grade	11th Grade	12th Grade
Turkish Language and Literature	5	5	5	5
Religious Culture and Ethics	2	2	2	2
History	2	2	2	–
Republic of Türkiye History of Revolution and Kemalism	–	–	–	2
Geography	2	2	–	–
Mathematics	6	6	–	–
Physics	2	2	–	–
Chemistry	2	2	–	–
Biology	2	2	–	–

SUBJECTS	9th Grade	10th Grade	11th Grade	12th Grade
Philosophy	–	2	2	–
First Foreign Language	4	4	4	4
Physical Education and Sports	2	2	2	2
Visual Arts / Music	2	2	2	2
Health Education and Traffic Safety	1	–	–	–
TOTAL WEEKLY HOURS OF COMMON SUBJECTS	32	33	19	17

In addition to the common courses, history courses are also offered among the elective subjects. Accordingly, there are three elective history courses in this section: Elective History, Contemporary Turkish and World History, and Common Turkish History.

Table 3. MoNE, Board of Education and Discipline,
Weekly Course Schedules for Secondary Education Institutions
(MoNE, 2023: 3).

ELECTIVE COURSES	Grade 9	Grade 10	Grade 11	Grade 12
TOTAL COMMON COURSE HOURS	32	33	19	17
ACADEMIC STUDIES				
Elective Mathematics (2)	–	–	6	6
Basic Mathematics (2)	–	–	2	2
Elective Physics (2)	–	–	4	4
Elective Chemistry (2)	–	–	4	4
Elective Biology (2)	–	–	4	4
Elective Turkish Language and Literature (2)	–	–	(3)(5)	(3)(5)
Elective History (1)	–	–	(2)(4)	(2)(4)
Contemporary Turkish and World History	–	–	–	(2)(4)
Elective Geography (2)	–	–	(2)(4)	(2)(4)
Psychology (1)	–	–	2	2
Sociology (1)	–	–	2	2
Logic (1)	–	–	2	2
Elective First Foreign Language (2)	–	–	(2)(10) (12)	(2)(10) (12)

ELECTIVE COURSES	Grade 9	Grade 10	Grade 11	Grade 12
HUMAN, SOCIETY AND SCIENCE				
Science Applications (2)	–	–	(2)(3)	(2)(3)
Mathematics Applications (2)	–	–	(2)(3)	(2)(3)
Astronomy and Space Sciences (1)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
Social Science Studies (2)	(2)(3)	(2)(3)	(2)(3)	(2)(3)
Information Technologies and Software (4)	1	(1)(2)(3)	(1)(2)(3)	(1)(2)(3)
Project Design and Applications (4)	(2)(3)(4)	(2)(3)(4)	(2)(3)(4)	(2)(3)(4)
Thinking Education (1)	(1)(2)	(1)(2)	–	–
Democracy and Human Rights (1)	1	1	1	1
Sustainable Agriculture and Food Security (1)	–	(1)(2)	(1)(2)	–
Climate, Environment and Innovative Solutions (1)	–	(1)(2)	(1)(2)	–
Basic Law Knowledge (1)	–	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)
Entrepreneurship (1)	–	–	(1)(2)	(1)(2)
Text Analysis (2)	(1)(2)	(1)(2)	(1)(2)	–
Elective Second Foreign Language (4)	(2)(4)	(2)(4)	(2)(4)	(2)(4)
Ottoman Turkish (3)	2	2	2	2
Geography of the Turkish World (1)	–	(1)(2)	(1)(2)	–
Common Turkish Literature (1)	–	(1)(2)	(1)(2)	–
Common Turkish History (1)	–	(1)(2)	(1)(2)	–

According to the current 8th Grade T.R. History of the Turkish Revolution and Kemalism Curriculum, students are expected to acquire the following two fundamental learning objectives related to the Treaty of Lausanne, which is covered in Units 3 and 6 (8th Grade T.R. History of the Turkish Revolution and Kemalism Curriculum, 2018, p. 11):

- Analyzes the gains secured by the Treaty of Lausanne (8th Grade T.R. History of the Turkish Revolution and Kemalism Curriculum, 2018, p. 11).
- Associates the Treaty of Lausanne with the fundamental principles of Turkish foreign policy during the Atatürk era (8th Grade T.R. History of the Turkish Revolution and Kemalism Curriculum, 2018, p. 14).

METHOD

In this study, a qualitative research method was employed using document analysis. Within the framework of the document analysis technique, the presentation of the Treaty of Lausanne in history textbooks was examined, utilizing various types of documents, written texts, and visual materials. These sources were comprehensively analyzed and evaluated using the document analysis technique (Merriam & Tisdell, 2016: 106–107).

In academic research, the systematic analysis of written, visual, or digital documents is referred to as document analysis. This method involves collecting information from existing sources related to the research topic and seeking answers to the research questions. Document analysis is frequently used in fields such as history, sociology, and education. It is not only time- and cost-efficient but also practical because it can be complemented with other data collection methods (Bowen, 2009: 27–40). Compared to other research methods, the document analysis technique provides researchers with unique insights (Bowen, 2009: 30; Bazeley, 2009: 6–22). Therefore, when conducting a document analysis related to a research topic, it is important to examine the context and function that the analyzed document serves in a particular setting. Since document analysis is a widely used method in many fields, including education, social sciences, and law, it is a commonly employed research technique for studies in these areas (Bowen, 2009: 27; Kothari, 2004: 338–341). Accordingly, this study examined the topics related to Lausanne in Turkish history textbooks using the document analysis method. During the review of the textbooks, evaluations were made regarding their content, structure, organization, pedagogical features, and the themes and perspectives addressed.

Within the scope of qualitative research methods, a literature review was first conducted on published works related to the Treaty of Lausanne. Subsequently, the collected research data were compiled and descriptively examined through text-based analysis. In selecting the data used in this study, both primary and secondary sources from the relevant literature were utilized.

The method of text analysis was used to examine the sections related to the Treaty of Lausanne in the existing textbooks. Text analysis is a qualitative research method that systematically examines the meaning, structure, and themes contained in written texts. This method evaluates language, words, expression styles, and communication strategies within the texts. Widely used in fields such as sociology, communication, literature, and media studies, text analysis is an effective and important tool for uncovering underlying meanings in texts and interpreting them in a social context (Krippendorff, 2019: 10–86). Within this framework, the data in the textbooks were analyzed and evaluated from historical, content-related, and contextual perspectives (Ekiz, 2020). As a document-based and descriptive study,

the topic of Lausanne, along with other events and developments occurring during the relevant period, was examined in terms of continuity and context, and certain evaluations and recommendations were made accordingly (Çepni, 2014; Sönmez & Alacapınar, 2016).

In the preliminary review of the relevant sections of the textbooks, the focus was placed on the Treaty of Lausanne as intended by the research question. Through detailed examination and reading, attention was directed to the place and scope of the Lausanne topic in the textbooks. The study examined the topic of Lausanne in history textbooks by considering factors such as the subject matter, scope, alignment with learning objectives, content design, and the perspectives presented. To ensure effective teaching of Lausanne and facilitate lasting learning, the types of texts and visuals used for students in the textbooks were analyzed, including whether they complied with international standards and the accuracy of the information provided. The texts and visuals related to Lausanne were evaluated for compliance with international standards in terms of content accuracy, objectivity, inclusivity of multiple perspectives, and cultural diversity, based on criteria established by organizations such as UNESCO and OECD. Additionally, the reliability of historical information was assessed by comparing it with historical sources and analyzing its appropriateness for the student level, taking into account expert opinions. Within the framework of international standards, the quality, accuracy, and alignment of the content and visuals in textbooks with universally accepted educational criteria were evaluated. In this context, international educational standards—particularly curriculum principles developed under the guidance of organizations such as UNESCO and OECD—emphasize that history education should support objectivity, multiple perspectives, and critical thinking. According to these standards, the accuracy, balance, and inclusiveness of information in history textbooks, as well as the extent to which visual and textual materials are designed to support learning, be clear and comprehensible, and reflect cultural diversity, were assessed (UNESCO, 2015; OECD, 2018).

Based on the results of the preliminary review, the research design, data collection tools, and data analysis methods employed to conduct the study in a systematic and reliable manner are explained in detail below.

Research Design

The research design of the study was conducted using a qualitative research method. The presentation of the Treaty of Lausanne in Turkish history textbooks was examined comprehensively, and the impact of this presentation on students' historical thinking skills was analyzed. Within the scope of a case study, the treatment of the Treaty of Lausanne was examined in detail within its existing context.

Data Collection Tools

In the study, the document analysis method was used as the data collection tool. Within this framework, the primary data source of the research consists of the current history textbooks approved and implemented in 2018 by the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye, which are taught at the primary, middle, and high school levels. The selection of these textbooks was based on their status as official textbooks, which are mandatory in state schools. The study systematically analyzed the sections covering the Treaty of Lausanne, focusing on elements such as the manner of presentation, the concepts used, visual materials (maps, photographs, tables, etc.), and questions and activities directed at students.

Data Analysis

The data obtained in the study were analyzed using qualitative content analysis. Sections of the textbooks dedicated to the Treaty of Lausanne were identified, and the texts, visuals, questions, and language used in these sections were categorized under specific themes. The collected data were analyzed under thematic headings such as “use of visual materials,” “language and style of presentation,” “student activities,” “historical concepts,” and “historical thinking skills.”

Table 1. General Findings Related to the Textbooks

Textbook	Title	Author(s)	Publication Source/Year	Page
8th Grade Middle School	T.R. History of the Turkish Revolution and Kemalism Curriculum	MoNE Collective	MoNE/2018	19
Grades 9–11	Secondary Education History Curriculum	MoNE Collective	MoNE/2023	32
Secondary Education Institutions	Board of Education and Discipline, Weekly Course Schedules for Secondary Education Institutions	MoNE Collective	MoNE/2023	14
Secondary Education Institutions	Secondary Education Turkish Culture and Civilization Curriculum	MoNE Collective	MoNE/2018	37
8th Grade Middle School	Middle School and Imam Hatip Middle School Textbook	MoNE, Mehmet Ülkü, Özlem Mutlu, Fatih Çetinkaya	MoNE/2019	240
8th Grade Middle School	T.R. History of the Turkish Revolution and Kemalism Textbook	MoNE, Sami Tüysüz	MoNE/2023	208

FINDINGS

According to the findings of the study, although the topic of the Treaty of Lausanne is generally presented in alignment with the curriculum in Turkish high school history textbooks, the content remains superficial and limited. This indicates that skills such as historical thinking and developing a multifaceted perspective are not sufficiently supported. While political and diplomatic aspects are emphasized in the textbooks, social, cultural, and economic dimensions are largely neglected. Furthermore, the presentation is mostly confined to a national perspective, with insufficient attention given to international viewpoints.

Although the texts are generally clear, there are notable gaps in the explanation of historical concepts and inadequacies in the use of visuals. These findings align with similar criticisms in national studies while conflicting with key principles highlighted in the international literature, such as evidence-based teaching, pedagogical diversity, and multiple perspectives. Consequently, to improve the quality of history education in Türkiye, it is necessary to revise textbooks in terms of content, approach, and presentation to align with international standards.

a) Alignment of Topic, Scope, and Learning Objectives in Textbooks

Within the scope of the study, the level of coverage and scope of the Treaty of Lausanne in history textbooks was analyzed. Additionally, the extent to which the topic aligns with the learning objectives set by the Ministry of National Education was evaluated. The findings indicate that the topic of Lausanne is generally addressed in a manner consistent with the curriculum objectives. However, it was also observed that in some textbooks, the scope of the topic is limited and the learning objectives are not fully achieved.

b) Content Design and Perspectives Presented in Textbooks

The study focused on how textbooks structure the topic of the Treaty of Lausanne and the perspective from which it is presented. The analysis revealed that the content primarily emphasizes political and diplomatic aspects, while social, cultural, and economic perspectives are not sufficiently addressed in the textbooks. Furthermore, it was observed that the presentation of Lausanne in the textbooks is mostly from a national perspective, with limited inclusion of different international viewpoints.

c) Use of Texts and Visuals in Textbooks and Their Compliance with International Standards

Within the scope of the study, an examination was conducted regarding the language and content quality of the texts used in the textbooks, as well as the use of visuals. The extent to which these materials comply with international history education standards was analyzed. The study found that the texts are generally clear and understandable, although there are some deficiencies in the explanation of historical terms. In this context, it was observed that the number of visual materials is insufficient and largely limited to portraits of leaders. Additionally, the textbooks do not fully adhere to the diversity and thematic richness recommended by international standards.

The Treaty of Lausanne in Turkish History Textbooks

In Türkiye, students are first introduced to the topics of the History of the Turkish Revolution and Kemalism course starting from the first grade of primary school (T.R. History of the Turkish Revolution and Kemalism Curriculum, 2018). While covering these topics, attention is given to the use of primary sources such as archival documents, tangible historical heritage, and Nutuk (Atatürk's Speech). To help students understand the events discussed in class, the use of written, audio, visual, and video sources related to the period is encouraged. Additionally, oral and written literary works, as well as media tools such as newspapers and the internet, may also be utilized in this course (8th Grade Middle School T.R. History of the Turkish Revolution and Kemalism Curriculum, 2018: 9).

In Türkiye, the topic of the Treaty of Lausanne is included in the 8th Grade T.R. History of the Turkish Revolution and Kemalism textbook (MoNE, T.R. History of the Turkish Revolution and Kemalism Textbook, 8th Grade, 2023). Lausanne is covered in Units 3 and 6 of the book. In the current history textbooks, there is a section titled "Treaty of Lausanne (24 July 1923)." (Mehmet Ülkü, Özlem Mutlu, Fatih Çetinkaya, T.R. History of the Turkish Revolution and Kemalism, 8th Grade History Textbook, 2019: 116). This section first presents a map titled "Our Borders According to the Treaty of Lausanne." In this initial section on Lausanne, a question is also posed to students:

In this section, students are prompted to contemplate the topic with the question, "What measure did the Grand National Assembly of Turkey (TBMM) Government take in response to the Allied Powers inviting both the TBMM Government and the Istanbul Government to the Lausanne Peace Conference? Explain." The section also explains the signing of the Mudanya Armistice and how Istanbul, the Straits, and Eastern Thrace were freed from enemy occupation without warfare. Additionally, the importance of Lausanne for establishing lasting peace is

highlighted. It is explained that on 28 October 1922, the Allied Powers invited both the Istanbul Government and the TBMM to the Lausanne Peace Conference, and that the Allies' main aim was to exploit the differences between the two Turkish sides. The text then notes that the TBMM thwarted this objective by abolishing the sultanate on 1 November 1922 (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 116).



(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: Cover Page)

Another question posed to students in this section is, “For what reasons did Mustafa Kemal want the Lausanne Conference to be held in İzmir? Explain.” Immediately following the question, explanations related to the topic are provided, similar to the previous section. It is also noted that Turkey would be represented at the Lausanne Conference by a delegation headed by Foreign Minister İsmet Pasha. The section mentions that İsmet Pasha spoke in the Assembly and outlined the fundamental principles he would defend at the Lausanne Conference. This part of the textbook aims to show students that preparations were made prior to Lausanne (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 116).



“Turkey’s Borders According to the Treaty of Lausanne”

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 116)

The information under the Lausanne heading in Unit 3 of the textbook spans four pages. Another visual in this section is a photograph showing İsmet Pasha being sent off to the Lausanne Peace Conference. It can be said that a sufficient number of visuals are used in this section, and the language is very clear and straightforward. The topics covered are also supported by an adequate number of visuals.



“İsmet Pasha Being Sent Off to the Lausanne Peace Conference, 1922”

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 117)

This section states that the Grand National Assembly of Turkey (TBMM) insisted that no concessions be made regarding the issues of capitulations and the establishment of an Armenian state in the delegation sent to Lausanne. It also highlights that Britain, France, Italy, and Japan played a significant role in convening the conference. The section notes that the countries participating in all the discussions at the conference included the TBMM, Greece, Romania, Yugoslavia, and the United States, while the Soviet Union and Bulgaria were invited specifically for discussions related to the Straits (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 116).



“Turkish Delegates at the Lausanne Peace Conference, 1923”

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 117)

When the issues covered in this section are considered as a whole, it can be seen that there is cohesion in the topic. The information in this section also aligns with the learning objectives specified in the curriculum. The section addresses the role of Britain as follows:

“...During the Lausanne negotiations, Britain assumed the role of acting on behalf of the Allied Powers, as it had done in the treaties concluded at the end of World War I. After British Foreign Secretary Lord Curzon spoke at the conference, İsmet Pasha addressed the assembly, stating, ‘We have suffered greatly and shed much blood; like all civilized nations, we want freedom and independence.’ Turkey’s rightful demand, however, was not considered by the Allied Powers at the conference. They acted with prejudice, unwilling to lose the privileges they had obtained from the Ottoman Empire and their interests in the Middle East. Despite the Turkish side’s sincere efforts, many issues remained unresolved, and the conference adjourned on 4 February 1923. During the interruption of the Lausanne Peace Talks, the Turkish army was preparing to advance on the Straits and Mosul. However, no side was in a position to

risk war. Consequently, it was decided to continue the conference. Meanwhile, Mustafa Kemal Pasha convened an economic congress in İzmir, where the Economic Pact (Misak-ı İktisadi) decisions were adopted. This sent a clear message to Western states regarding Turkey's determination for economic independence. During this period, it was also decided to renew the First Grand National Assembly (TBMM)" (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 117).



"Signing of the Lausanne Peace Treaty, 1923"

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 117)

Another topic covered in this section is the articles of the Lausanne Peace Treaty.

The textbook provides brief information on the articles, which include Borders, the Straits, Capitulations, Minorities, War Reparations, Ottoman Debts, and the Greek Patriarchate. Simple and clear sentences are used to ensure that students can easily understand the content. Alongside the text, questions related to the topic are included to reinforce the corresponding learning objectives. These questions are designed to help students consolidate their understanding of the treaty's articles.

Articles	Lausanne Peace Treaty (Map 3.5)
Borders	Greece Border: The Meriç River was accepted as the border. Eastern Thrace was left to the Turks, and Western Thrace to the Greeks. Islands: Gökçeada and Bozcaada were given to Turkey; other Aegean islands to Greece; the Dodecanese (Twelve Islands) to Italy. Syria Border: The terms in the Ankara Agreement signed with the French on 20 October 1921 were accepted as is. Iraq Border: No agreement was reached. These disputes were decided to be resolved through bilateral negotiations between Turkey and the UK within nine months after the peace.
Straits	The management of the Straits will be given to an international commission headed by a Turkish president. Both sides of the Straits will be cleared of military forces. During peacetime, the passage of commercial ships through the Straits will be free.
Capitulations	Decided to be abolished completely.
Minorities	All minorities will be considered Turkish citizens. Greeks in Istanbul and Turks in Western Thrace will be accepted; exchanges will take place between Greeks in Turkey and Turks in Greece.
War Reparations	Greece will not pay war reparations to Turkey; in return, it will give Karaagac to Turkey.
Ottoman Debts	The General Debt Administration was abolished. Ottoman debts arising from the collapse of the Ottoman State will be shared between the new states and Turkey. Debts will be paid in paper money and French francs instead of gold.
Greek Patriarchate	The Patriarchate will not retain ecumenical (universal) status, and its political powers will be abolished. The Patriarchate will remain in Istanbul. Turkey will have influence in the selection of the Patriarch.

The Articles of the Treaty of Lausanne

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 118).

The continuation of the treaty also includes Atatürk's evaluations regarding Lausanne. These statements are significant, as they demonstrate how important Atatürk considered the Treaty of Lausanne to be.

Mustafa Kemal, after the signing of the Treaty of Lausanne, said the following:

"...Gentlemen, I believe that it is unnecessary to compare the provisions of the Treaty of Lausanne with other peace proposals. This treaty is a document that announces the collapse of a major attempt to annihilate the Turkish nation, an attempt that had been prepared over centuries and was thought to have been completed with the Treaty of Sèvres..."

(M. Kemal Atatürk, Nutuk, p.1023)

Atatürk's Remarks on the Treaty of Lausanne

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 118)

On the final page of this section, it is stated that the Treaty of Lausanne was signed after a long and serious struggle against England and the victorious states of World War I. It is noted that the National Pact (Misak-ı Milli) borders could not be fully achieved; however, some of the issues unresolved at Lausanne became central topics of Turkish foreign policy during Atatürk's era. As a result of this treaty, unresolved matters favorable to Turkey, such as the Straits and the Hatay issue, were later resolved (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 119).



The Entry of the Turkish Army into Istanbul, 1923
(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 116)

At the end of the section, it is emphasized that the Treaty of Lausanne is “an agreement that documents a nation's struggle for existence, remains valid today, and proclaims the newly established Turkish State and its independence to the entire world” (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 119).

At the end of the unit, within the Measurement and Evaluation Questions, there are also achievement-oriented questions related to Lausanne. These questions address issues such as Greece's war reparations, the capitulations, and the date of the treaty. Additionally, students are asked about the location of the treaty's signing, why the conference was interrupted, and who represented the Turkish side.

C. Answer the 5W1H questions about the Treaty of Lausanne.

Instead of war reparations, which settlement did Greece give to Turkey?

How were the capitulations resolved in the treaty? When was the treaty signed?

Where was the treaty signed?

Why was the Lausanne Conference interrupted?

Who represented the Turkish side in the treaty?

Assessment and Evaluation Questions about Lausanne

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 122).

21- While the Lausanne Peace negotiations were continuing, seeing the uncompromising attitudes of the representatives of the Allied Powers, İsmet (İnönü) Pasha said the following: “Gentlemen, do not confuse us, we came here from Mudanya, not from Mondros.”

With this statement, what did İsmet (İnönü) Pasha want to emphasize?

- A) That the sultanate would be abolished
- B) That the Turkish delegation was constructive, not destructive
- C) That a new state would be established instead of the Ottoman Empire
- D) That Turkey was the victorious side

Assessment and Evaluation Questions on Lausanne

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 125).

Lausanne is also mentioned in the 4th unit of the book. However, it is not presented under a separate “Lausanne” heading but within the topic of the abolition of the Sultanate (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019, p.134). In addition, brief references to Lausanne are included in the sections titled “Ankara Becoming the Capital (October 13, 1923),” “Proclamation of the Republic (October 29, 1923),” and “Adoption of the Turkish Civil Code (February 17, 1926)” (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 134-141).

Lausanne is also included in the Assessment and Evaluation Questions at the end of the 4th unit. These questions aim to determine the extent to which the topics presented in the text have been learned (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 166-169).

24- I. To ensure that the Turkish Grand National Assembly (TBMM) participates as the sole representative in the Lausanne Peace Talks

II. To remove the obstacle before national sovereignty

III. To eliminate dual leadership in governance

Which of the following did Mustafa Kemal consider necessary to achieve the above goals?

- A) Proclamation of the Republic
- B) Opening of the TBMM
- C) Abolition of the Caliphate
- D) Abolition of the Sultanate

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 166-169).

Another section on Lausanne in the 8th-grade history textbook is presented under the title “Turkish Foreign Policy During Atatürk’s Era.” This section covers the period after the National Struggle was won and the Treaty of Lausanne was signed, highlighting Mustafa Kemal Atatürk’s determined and realistic foreign policy goals that aimed to safeguard Turkey’s forward-looking national interests (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 190).

The section also emphasizes that the Treaty of Lausanne was a document that proclaimed Turkey’s independence to the world. It is stressed that with this treaty, Turkey achieved equal status with the Allied Powers and other states. Furthermore, it is noted that under the Lausanne Treaty, minorities were considered Turkish citizens, and all citizens were granted equal rights before the law. The abolition of capitulations is also highlighted, as it removed restrictions that had undermined Turkey’s political, economic, and legal independence. In addition, the section includes a newspaper text prepared based on international press coverage of Lausanne during that period. In this text from the newspaper *Tevhid-i Efkâr*, the reactions of Americans, the British, the French, Russia, Egypt, Iran, and India to Lausanne are discussed (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019, 190).

The section goes on to discuss that the National Struggle initiated by the Turkish nation under the leadership of Mustafa Kemal ended in victory and that a historic confrontation with Western states took place at the Lausanne Peace Conference. It is also noted that with the Treaty of Lausanne, long-standing issues were addressed, and Turkey's full independence was internationally recognized in all areas (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 191).

The section also notes that between 1923 and 1930, Turkey began pursuing a foreign policy aimed at resolving issues that remained unsettled in the Treaty of Lausanne. It is stated that the foundation of Turkish foreign policy between 1930 and 1938 was shaped by the measures to be taken in response to the aggressive and expansionist policies of Germany and Italy. Within this framework, the main issues of the period included the problem of foreign schools, the Iraq border, the Mosul issue, the population exchange with Greece, the Straits question, and the Ottoman debts. It is emphasized that Turkey approached the resolution of these issues with a policy that prioritized realism and rationality, adopting a peace-oriented approach (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 191).



The Cartoon by Hungarian Cartoonists Alois Derso and Emery Kelen,
Depicting the Signatories of the Treaty of Lausanne
(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 191).

A short paragraph in this section is also devoted to Atatürk's views and thoughts on Lausanne, summarizing what Lausanne meant for Turkey as follows:

Atatürk stated, “The Lausanne peace, in general, satisfies us. We will fully comply with this treaty. We hope that friendly solutions will be found for unresolved issues. In the near future, we want to see that the issues that have not yet been resolved are approaching a definitive solution,” emphasizing Turkey’s conciliatory and peace-oriented stance in addressing these problems (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 191).

Following this, in the continuation of Unit 6 of the 8th-grade history textbook, considerable attention is given to how issues related to foreign schools, external debts, the Mosul question, and the population exchange were resolved in accordance with the relevant articles of the Lausanne Treaty (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 191-195). The chronology at the end of the book also includes Lausanne (Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 231).

CHRONOLOGY

- 16 March 1921 – Moscow Treaty
- 23 March–1 April 1921 – Second İnönü Battle
- 10–24 July 1921 – Eskişehir–Kütahya Battles
- 15–21 July 1921 – First National Education Congress
- 5 August 1921 – Mustafa Kemal appointed as Commander-in-Chief by the Grand National Assembly of Turkey (TBMM)
- 7–8 August 1921 – Publication of the National Order of Duties
- 23 August 1921 – Start of the Battle of Sakarya
- 13 October 1921 – Kars Treaty
- 20 October 1921 – Ankara Agreement with France
- 26–30 August 1922 – Great Offensive and Command Headquarters Battle
- 9 September 1922 – Turkish army enters İzmir
- 11 October 1922 – Mudanya Armistice
- 1 November 1922 – Abolition of the Sultanate
- 20 November 1922 – Lausanne Conference convened
- 17 February 1923 – İzmir Economic Congress
- 24 July 1923 – Signing of the Treaty of Lausanne

9 September 1923 – Establishment of the People's Party

13 October 1923 – Ankara becomes the capital

29 October 1923 – Proclamation of the Republic and election of Mustafa Kemal as president

3 March 1924 – Abolition of the Caliphate, Tevhid-i Tedrisat Law

(Ülkü, Mutlu & Çetinkaya, 2019: 231).

CONCLUSION

In the sections covering the Treaty of Lausanne, references have generally been made to newspaper articles and cartoons from the period, images of the individuals mentioned, and the treaty's articles. Overall, the ratio and frequency of maps and other visuals used in the text appear to be at a sufficient level. Additionally, the text generally employs a constructive and peaceful tone. In the sections related to Lausanne, brief questions about the topic have also been posed to students while the subjects are being discussed. At the end of each section, students are given reinforcing questions to consolidate their understanding.

From a formal perspective, visuals that support the learning outcomes have been used. Activities related to reinforcing and applying the learned knowledge are also included. The book also provides additional information and excerpts related to the topic that directly support the learning outcomes.

Some adjustments can be made regarding the terms used in the textbooks. Some historical terms used in the sections discussing Lausanne are still present in the textbooks. Therefore, modern equivalents of these terms could be used. For instance, the term "mübadele" could be replaced with its contemporary equivalent.

In history education, new approaches and methods can be employed in teaching the Treaty of Lausanne by also benefiting from evidence-based history teaching. These may include oral history records, local historical knowledge, microhistory studies, family history, and museum-based activities. At this point, historians have a significant role to play. These diverse methods will also contribute to the development of historical culture among students. Therefore, the sections and data related to the teaching of Lausanne in history textbooks should be enhanced using contemporary methods and techniques.

In lessons, a method should be employed that allows students to better understand cause-and-effect relationships, taking into account the importance and conti-

nuity of history. A multidimensional approach to history education is essential so that students can also develop historical empathy and gain multiple perspectives. Considering the ethical dimensions of history, it should be remembered that accurate, peaceful, and ethical history teaching will contribute not only to peaceful historical education at the national level but also globally.

When teaching the Treaty of Lausanne, historical thinking skills should be emphasized. Within this scope, students' chronological thinking skills should be developed. The importance of historical empathy should be particularly considered. Students should be guided toward historical analysis and interpretation. Additionally, a research-oriented lesson plan based on historical inquiry should be designed. At this point, students should be encouraged to analyze historical problems and be supported in decision-making processes. Furthermore, when the Treaty of Lausanne is discussed, attention should also be given to fostering historical empathy.

DISCUSSION

The Treaty of Lausanne is a multifaceted document with historical, political, diplomatic, and legal dimensions. Today, in the international literature, it is particularly noted for its legal aspects and provisions concerning minorities. At the same time, in relation to Turkey's recent and distant past, it encompasses many significant issues, ranging from Cyprus to the National Pact (Misak-ı Milli), from minority law to the regime of the Straits. The provisions of this 1923 treaty are interpreted in various ways by different parties, which sometimes leads to debates and tensions in contemporary international diplomacy (Xypolia, 2021: 674–691; Topal & Bulut, 2024: 951–971).

Studies on the topic indicate that, despite technological developments, textbooks in Turkey still remain a primary educational tool. However, it has also been noted that between 1940 and 1990, history textbooks were pedagogically weak due to the ideological guidance of political authorities. Textbooks from this period have been described as visually inadequate, memorization-focused, distant from contemporary values, overloaded with information, narrow in perspective, neglectful of social and cultural dimensions, othering, and unable to connect with current issues. This situation has reportedly hindered students' ability to make sense of historical events and impeded the development of their critical thinking skills (Buldu, 2012).

The master's thesis titled "History Textbooks as a Tool for Peace: A Case Study of Turkish and Greek History Textbooks," prepared by Koçoğlu (2014), examines the contribution of history textbooks to the teaching of peaceful history. The study analyzes how events related to the shared past are presented in the history textbooks of Turkey and Greece, two countries with historically conflictual relations, and

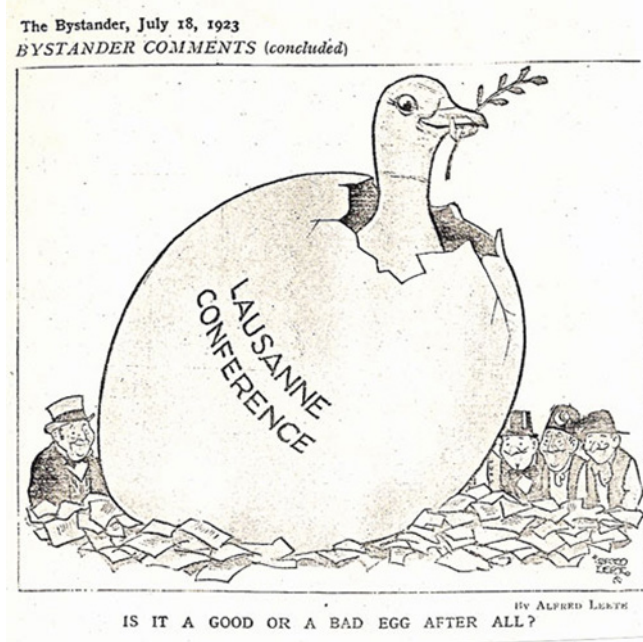
whether a language of peace is employed in these narratives. Document analysis was used as the qualitative research method; the Turkish textbooks History for Grade 10 and Revolution History and Kemalism and the Greek textbook History of the Modern and Contemporary World (1815–Present) were examined. Texts and visuals concerning shared historical events were evaluated within the framework of principles of peaceful history education, revealing the extent to which a discourse of peace is present in the textbooks of the two countries. The study emphasizes the importance of using a language of peace and a multi-perspective approach in history education (Koçoğlu, 2014).

Another significant study on textbooks is the research conducted by Korkmaz, titled “Evaluation of Teacher and Student Opinions on the Quality of 9th Grade Secondary School History Textbooks.” In this study, 9th grade secondary school history textbooks and the perspectives of students and teachers regarding these textbooks were examined in detail. Although textbooks are a fundamental educational resource, it was found that the existing books are insufficient in attracting students’ interest both visually and content-wise and do not fully meet the criteria of contemporary history education. Teachers acknowledged that the textbooks provide systematic information but emphasized that they are not sufficient on their own and that supplementary materials are necessary. Furthermore, it was observed that a single, authoritative approach dominates the narrative, which limits the development of students’ critical thinking skills. Both teachers and students recognized the shortcomings of the textbooks and indicated that improvements are needed. Consequently, the importance of preparing higher-quality and more effective history textbooks was emphasized, and various recommendations were made to teachers, textbook authors, publishers, and educational institutions (Korkmaz, 2006).

When teaching students about the Treaty of Lausanne, it is important to use accurate and reliable sources in the classroom. Such sources include archival documents, official correspondence, visuals, cartoons, newspaper clippings, and many other materials. Original documents, in particular, can be used more frequently in the teaching of Lausanne. These sources may also include materials produced by individuals who directly witnessed the events of that period. Additionally, letters, drawings, or other documents created by people who lived during that time can be utilized. Original sources can also be drawn from official documents, letters, magazines, newspapers, illustrations, and photographs from the era. Evidence-based history teaching has been shown to lead to positive changes in students’ perceptions of historical topics and history classes (Deveci Bozkuş, 2023: 2537).

In addition, when teaching the Treaty of Lausanne, attention should be paid to chronological sequencing. The chronological developments leading up to the signing of Lausanne are particularly important. Therefore, it is essential to present the events that occurred prior to the treaty according to a clear timeline. This approach

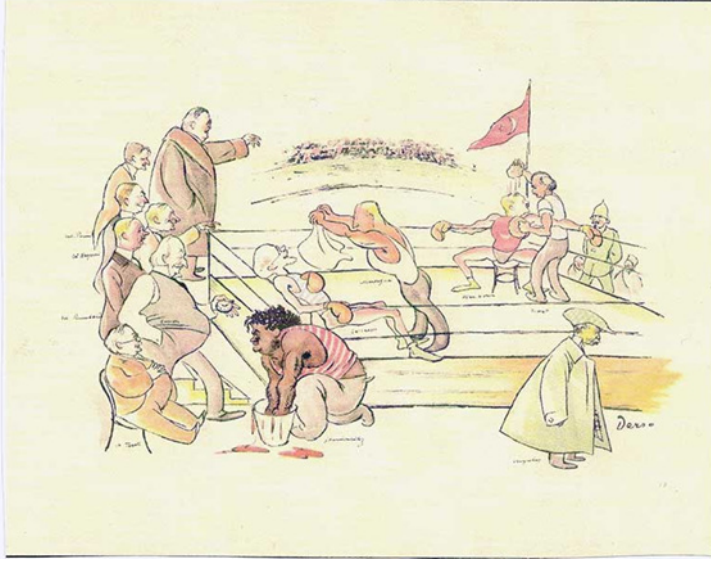
also helps students better understand the topic. Using documents such as diaries, letters, official records, laws, and decrees in teaching Lausanne allows students to evaluate the subject from multiple perspectives. In particular, when newspapers and magazines are used, it becomes obvious how the press of the time interpreted and presented the Lausanne process.



The American cartoonist in The Bystander asks, “After all, is it a good egg or a bad egg?”

(URL1)

Using information from memoirs related to Lausanne can also help students better understand the topic. Many details about the treaty can be found in memoirs written by witnesses or participants of the period. Photographs and illustrations are important primary sources in the study of almost all historical topics. Visual materials are significant both for showing the physical context of the period when Lausanne was signed and for revealing people’s perspectives on the treaty. Within the framework of evidence-based history teaching, a study on the use of photographs as evidence has scientifically demonstrated that employing photographs in lessons has a positive effect on student achievement (Akbaba, 2005: 185–197).



Derso and Kelén, Lausanne, 1923

Young Turk takes on Old Man Europe

[Derso ve Kelén, Lausanne, 1923–Genç Türk, Yaşlı Avrupa'ya karşı]

(URL2)

RECOMMENDATIONS

In the teaching of the Treaty of Lausanne, it would be beneficial to utilize an evidence-based history teaching approach. Evidence-based teaching is an important extension of the constructivist approach, encouraging students to actively construct knowledge through historical evidence rather than passively receiving information. This method particularly helps students better understand abstract historical concepts and makes history teaching more effective (Kibar, 2019: 19). Therefore, it is recommended that evidence-based approaches be emphasized in teaching topics of significant historical importance, such as the Treaty of Lausanne.

The Language and Concept Usage in History Textbooks Should be Updated

In the sections of history textbooks related to the Treaty of Lausanne, some historical terms, such as “mübadele” (population exchange), are not sufficiently understood by students. Therefore, presenting historical concepts along with their

contemporary equivalents in today's language would contribute to students' better understanding of the topic.

Historical Empathy and Thinking Skills Should Be Developed in History Textbooks

In the teaching of the Treaty of Lausanne, textbooks should include activities that support students in developing historical empathy, adopting a multidimensional perspective on events, and understanding cause-and-effect relationships. Accordingly, instructional materials should be restructured with an approach that prioritizes historical thinking skills and supported with digital technologies appropriate to contemporary needs. For example, QR codes, directing students to virtual museum applications related to the locations where the Treaty of Lausanne took place, can provide spatial context and deepen the students' learning process. Such applications also contribute to students approaching historical events from a more holistic and critical perspective.

Evidence-Based and Interactive Teaching Methods Should be Used in Textbooks

Going beyond the mere presentation of information in history textbooks, integrating interactive and evidence-based learning methods—such as oral history records, microhistory studies, family history projects, local history examples, and museum visits—into the curriculum will enhance students' understanding of the topics. For example, while teaching the Treaty of Lausanne, students could conduct an oral history interview with their own family members about the population exchange process. Additionally, they could visit a local museum dedicated to the population exchange to observe firsthand the impact of this process on individuals. Such practices contribute to a more concrete understanding of the personal and societal reflections of historical events.

The Use of Visual Materials in Textbooks Should be Qualitatively Enriched

It has been observed that the use of maps, cartoons, documents, and visual materials in existing history textbooks is quantitatively sufficient. However, linking these materials directly to the learning outcomes and supporting them with analysis-based questions would further deepen students' understanding of the subject.

Activity and Question Designs Should Promote Critical Thinking

In the sections of textbooks covering the Treaty of Lausanne, in addition to the traditional reinforcement questions, increasing the number of open-ended, interpretation- and discussion-based activities that promote students' analytical thinking would contribute to a better understanding of the topic.

Digital and AI-Supported Resources Should be Included in Textbooks

In accordance with contemporary digital education approaches, it would be beneficial to integrate digital content related to the Treaty of Lausanne, augmented reality applications, interactive documents, and links to AI-supported learning environments into textbooks.

Textbooks Should Provide Presentations Aligned with an International Perspective

In history textbooks, it is important that the Treaty of Lausanne is addressed not only at the national level but also within its international historical context, incorporating the perspectives of different actors and supported with content that fosters multiple viewpoints. In light of all these recommendations, it should be emphasized that using original sources when teaching Lausanne is as important as correctly interpreting them, since even primary sources may sometimes contain misleading information. Therefore, students should always be encouraged to adopt a critical perspective, questioning the topic and interpreting it from various angles.

Artworks can also be utilized within the scope of original sources in the teaching of Lausanne. Paintings, sculptures, and similar art forms provide important insights into the artistic and aesthetic understanding of the period during which Lausanne was signed. Articles and books written at the time can also be used to understand the developments in Turkey and the world during that period. Such works enable students to better comprehend the scientific and intellectual context of the era when Lausanne was signed.

Among the materials that students often find most engaging in the teaching of Lausanne are documentary films and audio recordings (Kaya & Günel, 2015: 1–48). These films and recordings not only stimulate curiosity but also encourage students to question the ideas and information being taught, rather than just listening or reading passively. Furthermore, they facilitate learning through questioning, discussion, interpretation, and analysis. Therefore, this method promotes active student participation in the learning process and can enhance the retention of knowledge. Since the constructivist learning process enables students

to move from a passive, listening role to an active one, it also allows students to construct historical knowledge themselves and adopt new teaching methods (Çiftarslan, 2019: 7).

It is certain that lesson activities enriched with historical evidence will be found engaging by students when teaching the Treaty of Lausanne in schools. Studies have scientifically shown that such activities stimulate students' curiosity. The use of evidence with historical value in history lessons has been found to increase students' interest and motivation in researching and learning about the past, as well as their willingness to engage with the lesson (Deveci Bozkuş, 2023: 25–37). Therefore, evidence-based history teaching encourages students to become inquisitive individuals and motivates them to approach historical events critically and from multiple perspectives. Within the framework of evidence-based history education, it is also observed that the knowledge students gain promotes their active participation in the lesson. History lessons enriched with historical evidence help students acquire “accurate, reliable, lasting, firsthand, and convincing knowledge” based on evidence. Consequently, students can understand historical topics more easily and develop skills to approach historical issues from different perspectives (Çiftarslan, 2019: 8).

In conclusion, using evidence-based approaches in teaching the Treaty of Lausanne can increase students' interest and make the learning process more effective. Various methods can be employed in this context. Utilizing visual sources, maps, museum visits, and historical site tours facilitates learning through concrete examples. Additionally, oral history and local history studies help students establish connections between their immediate environment and the past. Project-based applications, discussion methods, and activities such as drama encourage students' active participation in the process. Furthermore, the use of literary works, epic poems, legends, historical stories, novels, works of humor, cartoons, films, animations, biographies, and treaty texts contributes to the more meaningful and lasting learning of historical content (Safran, 2019: 7–10).

Teachers also play a significant role in the teaching of Lausanne in schools in Turkey. When teaching Lausanne, teachers should present the lesson using original sources, thereby providing students with various primary sources to help them gain multiple perspectives on the topic. In addition, it is essential to develop students' critical thinking skills in this lesson. Questions can also be posed regarding the usefulness of the sources provided to students, such as whether they are reliable and to what extent they can be considered credible evidence.

When teaching Lausanne, some historical concepts that were commonly used in the past but are less prominent today are also introduced. For example, concepts such as Mandate and Protectorate (the governance or protection of a territory

by another state), Equal Sovereignty (states having equal rights in international law), Minority Rights (protection of different groups within a state), the Sykes-Picot Agreement (a secret agreement planning the division of the Middle East), and the Right to Self-Determination of Peoples (the right of a people to establish their own state) are discussed. Many of these concepts are abstract, which makes them difficult for students to understand. Therefore, it is necessary to clarify some of the terms used at the time when Lausanne was signed. To help students better grasp the topic and develop empathy, they should also be familiar with the terminology and expressions of the period. Learning details ranging from clothing to architecture of the era will be beneficial in this regard.

ACKNOWLEDGMENTS AND NOTES

There are no institutions or organizations that contributed to this study.

CONFLICT OF INTEREST

The authors of this article declare that there is no personal or financial conflict of interest related to this study.

ETHICS COMMITTEE STATEMENT

Since this study is a textual analysis and does not involve any personal interactions, it does not require ethics committee approval."

REFERENCES

- Akça, S. (2023). The Treaty of Lausanne According to the Ministry of National Education High School Textbooks. In Y. E. Tansü (Ed.), *Selected Writings in the Field of History IV* (pp. 227–257). Ankara: Özgür Publishing and Distribution Ltd.
- Aktaş, Ö. (2013). An evaluation of peace treaties and agreements included in secondary education history textbooks. *Turkish History Education Journal*, 2(2), 78–107.
- Alaca, E. (2017). An evaluation of middle school history textbooks in the Republican period. *Manas Journal of Social Research*, 6(4), 49–65.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bazeley, P. (2009). Analyzing qualitative data: More than "identifying themes." *Malaysian Journal of Qualitative Research*, 2(2), 6–22.
- Deveci Bozkuş, Y., & Ayantaş, T. (2024). Controversial issues in history education: An evaluation of the 1915 events in history textbooks in terms of topic and scope. *Journal of the Faculty of Languages and History-Geography, Ankara University*, 64(2), 1044–1074.
- Deveci Bozkuş, Y. (2023). Teaching history through historical evidence. In Y. Deveci Bozkuş & T. Ayantaş (Eds.), *Evidence-Based History Teaching*. Ankara: Pegem Publishing.
- Bilsel, C., & Talip, Ş. (2011). Lausanne. *Istanbul University Law Faculty Journal*, 1(2), 247–280.
- Çepni, S. (2014). Introduction to Research and Project Studies. Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Çiftarslan, N. (2019). History teaching through an evidence-based learning approach in the 8th Grade "History of the Turkish Revolution and Kemalism" course: A phenomenological study (Unpublished master's thesis). Marmara University, Istanbul.

- Demircioğlu, İ. H. (2013). New approaches to history textbook writing. *Karadeniz Research*, 38, 119–133.
- European Association of History Educators (EUROCLIO). (2013). Manifesto for high-quality history, heritage and citizenship education: Recognising the distinctive contribution of history to the development of young people. Accessed June 4, 2025.
- Ekiz, D. (2020). *Scientific Research Methods*. Ankara: Anı Publishing.
- Tokmak, A., & Kara, İ. (2023). The Treaty of Lausanne with its historical background and its reflection in textbooks. *History Studies*, 15(15), 121–138.
- Kaya, R., & Günel, H. (2015). History teachers' views on the use of historical films and TV series in teaching, with reference to The Magnificent Century. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 1–48.
- Kibar, H. (2019). To what extent do secondary education history textbooks reflect the evidence-based learning approach? A diagnostic study (Unpublished master's thesis). Marmara University, Istanbul.
- Koçoğlu, Y. (2014). History textbooks as a tool of peace: The case of Turkish and Greek history textbooks (Unpublished master's thesis). Atatürk University, Erzurum.
- Korkmaz, M. (2006). An evaluation of teachers' and students' views on the quality of 9th grade secondary education history textbooks (Unpublished master's thesis). Marmara University, Istanbul.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Delhi: New Age International.
- Krippendorff, K. (2019). History. In *Content Analysis* (4th ed., pp. 10–23). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071878781.n2>
- Kuzu, E. (2023). An examination of the teaching of the Treaty of Lausanne in the 8th Grade "History of the Turkish Revolution and Kemalism" curriculum and textbook (Unpublished master's thesis). Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Ülkü, M., Mutlu, Ö., & Çetinkaya, F. (2019). *History of the Turkish Revolution and Kemalism: 8th Grade History Textbook*. Ankara: Ministry of National Education Publications.
- Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Ministry of National Education (MoNE). (2018). *Turkish Culture and Civilization History Course Curriculum*. Ankara: MoNE Publications.
- Ministry of National Education (MoNE). (2023). *Weekly Course Schedules for Secondary Education Institutions*. Ankara: MoNE Publications.
- Ministry of National Education (MoNE). (2023). *Secondary Education History Course Curriculum (Grades 9–11)*. Ankara: MoNE Publications.
- Ministry of National Education (MoNE). (2018). *Middle School 8th Grade History of the Turkish Revolution and Kemalism Curriculum*. Ankara: MoNE Publications.
- Ministry of National Education. (2018). *Social Studies Course Curriculum (Grades 4–7)*.
- Ministry of National Education. (2024). *History of the Turkish Revolution and Kemalism Course Curriculum (8th Grade)*.
- Ministry of National Education (MoNE). (2018). *Curricula and Teaching Guides*. Ankara: MoNE Publications.
- Ministry of National Education. (2018). *Regulation on Textbooks and Educational Materials*. Accessed June 4, 2025.
- Ministry of National Education. (2023). *History of the Turkish Revolution and Kemalism Textbook (Middle School 8th Grade)*. Ankara: MoNE Publications.
- Treaty of Lausanne and Related Conventions and Documents (1923). Istanbul: Ahmet İhsan Printing House.
- Safran, M. (2019). *How Is History Taught?* Istanbul: Yeni İnsan Publishing.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Illustrated Scientific Research Methods*. Ankara: Anı Publishing.
- Sonyel, S. (1974). Turkish diplomacy at Lausanne. *Belleten*, 38(149), 41–116.
- Sonyel, S. R. (2006). *Behind the Scenes of the Lausanne Conference Through Secret Documents*. Ankara: Turkish Historical Society Publications.
- Topal, C., & Bulut, Y. (2024). From Lausanne to Montreux: Türkiye's diplomatic struggle for the reconsideration of the Straits regime. *Türkiyat Mecmuası – Journal of Turkology*, 34(2), 951–971.
- Grand National Assembly of Türkiye, Ministry of Foreign Affairs. (1923). *Treaty of Lausanne: Conventions and Additional Documents*. Ankara: GNAT Publications.
- Utkugün, C., & Yıldırım, R. (2023). Students' views on history courses from the 1970s to the present. *Journal of History School*, 62, 457–488.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing.
- Mideast Cartoon History (MCH), Treaty of Lausanne Project (TLP). (2023). *Treaty of Lausanne 1923*. Accessed May 4, 2025.

- Vurgun, A., & Özdemir, Y. (2020). Political and diplomatic developments of the National Struggle period in primary school history textbooks during the early Republican years (1924–1928). *Dumlupınar University Journal of Social Sciences*, 66, 335–347.
- Wineburg, S. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 81–94.
- Yalçın, A. (2024). An examination of the Treaty of Lausanne in the curricula of the Republic of Türkiye. *Ankara University Journal of Social Sciences*, 15(2), 113–127.
- Xypolia, I. (2021). Imperial bending of rules: The British Empire, the Treaty of Lausanne, and Cypriot immigration to Turkey. *Diplomacy & Statecraft*, 32, 674–691.



TYMM Hayat Bilgisi Dersi 1. Sınıf Programının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Bağlamında Değerlendirilmesi

Evaluation of the TCMM 1st-Grade Life Studies Course Curriculum within the Context of SEL Skills

Günay KARAGÖZ¹, Fadıl ŞİRAZ²

¹Uzman Öğretmen, Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Hatay
• gunaykaragoz@gmail.com • ORCID > 0009-0008-3542-9946

²Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun
• fadil.siraz@omu.edu.tr • ORCID > 0000-0002-5478-7529

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/Received: 07 Ağustos/August 2025

Kabul Tarihi/Accepted: 16 Şubat/February 2026

Yıl/Year: 2026 | **Cilt-Volume:** 45 | **Sayı-Issue:** 1 | **Sayfa/Pages:** 603-662

Atıf/Cite as: Karagöz, G., Şiraz, F. "TYMM Hayat Bilgisi Dersi 1. Sınıf Programının Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Bağlamında Değerlendirilmesi" Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 45(1), June 2026: 603-662.

Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Günay KARAGÖZ

Yazar Notu/ Author Note: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Programı "TYMM Hayat Bilgisi Dersi 1. Sınıf Programının Değerlendirilmesi: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Bağlamında" adlı tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

Etik Kurul Beyanı/Ethics Committee Approv: "Araştırma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 28.03.2025 tarihli ve 2025/337 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır"

TYMM HAYAT BİLGİSİ DERSİ 1. SINIF PROGRAMININ SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZ

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın (HBDÖP) sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerini ne ölçüde içerdiğini, bu becerilerin öğrencilere kazandırılma düzeyini ve öğretmen görüşlerini CASEL Beşlisi çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı çalışma üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde yer alan toplam 66 öğrenme çıktısı analiz edilmiş ve bunlardan 38'inin SDÖ becerileriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Özellikle 1. sınıf düzeyinde en düşük oran öz farkındalık becerisine (%5,26) aitken, en yoğun temsil sosyal farkındalık (36,84) ve sorumlu karar alma (31,58) becerilerinde görülmüştür. 2. sınıf seviyesinde diğer seviyelere göre daha dengeli dağılım görülmüştür. 3. sınıf düzeyinde ise öz farkındalık ve ilişkisel becerilere yönelik hiçbir öğrenme çıktısına rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra sorumlu karar alma becerisine yoğunlukla (%57,14) yer verilmiştir. İkinci aşamada, birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 181 öğrencinin öz değerlendirme formlarından elde edilen veriler, öğrencilerin SDÖ becerilerine ilişkin olumlu düzeyde bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. En yüksek puan ilişkisel beceriler alanında gözlemlenirken, en düşük ortalama sosyal farkındalık alanında elde edilmiştir. Üçüncü aşamada ise dokuz sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler doğrultusunda, öğretmenlerin SDÖ becerilerinin programda yer almasını olumlu karşıladıkları; ancak içerik, etkinlik yeterliliği ve uygulama yönünden eksiklikler bulunduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, HBDÖP'de SDÖ becerileri genel olarak yer almakta; ancak gelişimsel sıra, içerik çeşitliliği ve öğretmen yeterlikleri açısından güçlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal-Duygusal Öğrenme, Casel Modeli, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Öğrenme Çıktıları, Öğrenci Öz Değerlendirmesi, Öğretmen Görüşleri.



EVALUATION OF THE TCMM 1ST-GRADE LIFE STUDIES COURSE CURRICULUM WITHIN THE CONTEXT OF SEL SKILLS

ABSTRACT

This research aims to examine the extent to which the Life Sciences Course Curriculum (LSCC), developed within the scope of the Century of Türkiye Education Model, incorporates Social-Emotional Learning (SEL) skills, the level of students' acquisition of these skills, and teachers' views within the framework of the CASEL Five. The study, which utilizes both qualitative and quantitative data, consists of three stages. In the first stage, a total of 66 learning outcomes at the 1st, 2nd, and 3rd-grade levels were analyzed, and it was determined that 38 of these were related to SEL skills. Specifically, at the 1st-grade level, while the lowest rate belonged to self-awareness skill (5.26%), the highest representation was observed in social awareness (36.84%) and responsible decision-making (31.58%) skills. A more balanced distribution was observed at the 2nd-grade level compared to other levels. At the 3rd-grade level, however, no learning outcomes regarding self-awareness and relationship skills were encountered. In addition, responsible decision-making skill was predominantly included (57.14%). In the second stage, data obtained from the self-assessment forms of 181 first-grade students indicate that students have a positive level of perception regarding SEL skills. While the highest score was observed in the area of relationship skills, the lowest average was obtained in the area of social awareness. In the third stage, in line with interviews conducted with nine primary school teachers, it was determined that although teachers welcomed the inclusion of SEL skills in the curriculum, they expressed views regarding deficiencies in terms of content, activity sufficiency, and implementation. In conclusion, while SEL skills are generally included in the LSCC, there is a need for further strengthening in terms of developmental sequence, content diversity, and teacher competencies.

Keywords: Social-Emotional Learning, Casel Model, Life Sciences Course Curriculum, Learning Outcomes, Student Self-Assessment, Teachers' Views.



GİRİŞ

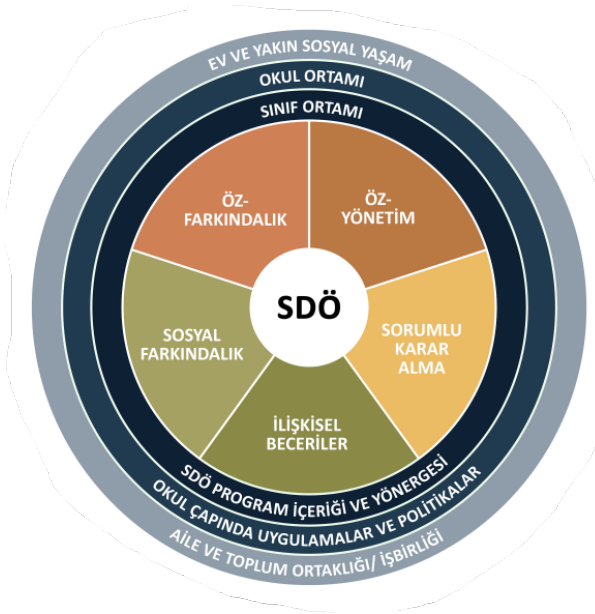
Eğitim-öğretim hizmetleri eğitimden sorumlu bakanlık çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Türkiye'de eğitim-öğretim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerçekleştirilir. MEB eğitim-öğretime yön veren programlar MEB'e bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) sorumluluğundadır (MEB, 2022). TTKB sürekli bireyin, toplumun ve alanların ihtiyaçlarını analiz yöntemleriyle or-

taya koymakta ve bu ihtiyaçlar çerçevesinde programlar tasarlamaktadır. Son dönemde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında 26 öğretim ve eğitim programı tasarlanarak uygulamaya konulmuştur. TYMM kapsamında geliştirilen programlarda bütüncül yaklaşım benimsenmektedir. Bireyin bütün olarak gelişimi hedeflenmekte ve bu da öğrenci profili ile şematize edilmektedir. Beceri temelli bir çerçeve ile geliştirilen TYMM’de beceriler, kavramsal beceriler, sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri, alan becerileri ve okuryazarlık becerileri olarak kategorileştirilmektedir. (MEB, 2024a). Bu anlayış doğrultusunda öğrencinin bütüncül gelişimini esas alan bir yapı üzerine temellenmektedir. Bu modelde, akademik bilgi ve becerilerin yanında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılması da temel hedeflerden biridir (MEB, 2024b).

Bireyler, sosyal hayata ilk adımlarını bebeklik döneminden itibaren aileleri aracılığıyla atarlar (Vatandaş, 2020). Bu süreç, büyüme ve gelişim ilerledikçe çocuğun hayatındaki sosyal alanların zenginleşmesi ve çeşitlenmesiyle devam eder (Bronson, 2000; Denham, 2006). Okul çağıyla birlikte çocuklar, bilgi ve beceri edinmek amacıyla eğitim ortamlarına katılırlar. Bu ortamlarda farklı kültürlerden ve aile yapılarından gelen akranlarıyla etkileşim kurarak, sosyal ilişkiler ağına dahil olurlar. Farklı özelliklere sahip çocukların oluşturduğu bu etkileşimsel topluluklarda yalnızca bilgi değil, aynı zamanda düşünce ve davranış biçimleri de eğitimin temel unsurları arasında yer almaktadır (Eccles & Roeser, 2011). Bu bağlamda, sosyal-duygusal öğrenmenin (SDÖ) erken yaşlardan itibaren desteklenmesi, bireyin yaşam boyu sürecek kişisel ve toplumsal uyumunu güçlendirir (CASEL, 2020).

SDÖ terimi ilk kez 1994 yılında bir toplantıda kullanılmış, aynı yıl çocukların gelişimini desteklemek amacıyla Akademik, Sosyal-Duygusal Öğrenme İşbirliği (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (CASEL) adlı kuruluş faaliyet göstermeye başlamıştır (Baron, 2013). CASEL, sosyal-duygusal öğrenmenin eğitsel bağlamda geliştirilmesi için araştırma ve uygulamaları destekleyen öncü kurumlardan biridir. SDÖ, temellerini “duygusal zekâ” kavramından alır. Goleman’ın (1995) ortaya koyduğu *duygusal zekâ* (EQ) kavramı, entelektüel zekânın (IQ) yanı sıra bireyin yaşamındaki duyguların etkisini vurgulayan, “zeki olmanın başka bir türü” olarak tanımlanmıştır. SDÖ, eğitim ve insan gelişiminin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlanmakta olup, bireylerin sağlıklı kimlikler geliştirmelerini, duygularını yönetebilmelerini, kişisel ve kişilerarası ortak hedeflere ulaşmalarını, empati göstermelerini, sorumlu kararlar almalarını ve destekleyici ilişkiler kurarak sürdürebilmelerini amaçlayan bilgi, beceri ve tutumları edinme süreci olarak ele alınmaktadır (Mahoney, Durlak, Weissberg & Larson, 2020). Bu bağlamda sosyal ve duygusal beceriler, bireyin kendi yaşamına, toplumuna, işine ve çevresine anlamlı katkılar sunabilmesini sağlayan anahtar yetkinlikler bütünü olarak değerlendirilmektedir (TÜSİAD, 2019). Ekim 2020’de CASEL tarafından güncellenen sosyal-duygusal öğrenme tanımı: Çocukların ve yetişkinlerin duygularını yönetme, bireysel ve kolektif hedeflere ulaşma, empati gösterebilme, destekleyici iliş-

kiler kurup sürdürme ve başkalarını öneinseyerek sorumlu kararlar alabilme gibi süreçleri kapsayan bilgi, tutum ve becerilerin edinilmesi ve uygulanması şeklinde açıklanmıştır (Göl-Güven, 2021). Sosyal ve duygusal becerilerin öğrenilebilir ve öğretilebilir olması, bu tanımda öğrenme kavramına özel vurgu yapılmasına neden olmuştur. CASEL'in geliştirdiği yaklaşıma göre sosyal-duygusal öğrenme, kişisel ve kişilerarası aynı zamanda bilişsel yetkinlikleri destekleyen beş temel yeterlilik üzerinden yapılandırılmıştır (TÜSİAD, 2019). Bu yeterlilikler “CASEL Beşlisi” olarak bilinir ve şu becerilerden oluşur: *öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar alma*. CASEL Beşlisi Şekil 1’de verilmektedir.



Şekil 1. Temel CASEL Yeterlilikleri (CASEL,2020)

Şekil 1’de görüldüğü üzere her bir yeterlilik, kendi içinde çeşitli alt becerilerle desteklenerek, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin çok boyutlu biçimde ele alınmasına olanak tanımaktadır. *Öz farkındalık*: Bireyin kendi duygu, düşünce ve değerlerini tanıma ve bunların farklı durumlar karşısındaki davranışlarına nasıl yön verdiğini kavrama yetisidir. *Öz yönetim*: Bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını çeşitli koşullarda etkili biçimde kontrol edebilme yeteneğidir. *İlişkisel beceriler*: Bireyin farklı topluluklar ve ortamlar içerisinde sağlıklı, sürdürülebilir ve olumlu ilişkiler kurma ve bu ilişkileri etkili şekilde yönetme yetkinliğidir. *Sosyal farkındalık*: Bireyin farklı kültürel ve sosyal geçmişlere sahip kişilerin bakış açılarını anlayabilme ve onlarla empati kurabilme yeteneğidir. *Sorumlu karar alma*: Bireyin

farklı sosyal durumlar ve kişisel yaşantılarında düşünülmüş, sağduyulu ve olumlu seçimler yapabilme yeteneğidir (CASEL, 2020). CASEL Beşlisinin temel göstergeleri ise Tablo 1' ve Şekil 1'de verilmektedir (CASEL,2020).

Tablo 1. CASEL göstergeleri (CASEL, 2020 akt. Göl-Güven,2021)

CASEL Beşlisi	Göstergeler
Öz Farkındalık	Kişinin duygularını tanıması, Duygular, değerler ve düşünceler arasındaki bağlantıyı kurması, Öz yeterliliğini keşfetmek ve deneyimleme, Dürüstlük ve güvenilirlik gösterme, Kişisel ve sosyal kimlikleri bütünleştirme, Kişisel, kültürel ve dilsel özelliklerini tanımlaması, Ön yargı ve kalıp yargıları sorgulama Esnek zihniyeti geliştirme, İyimser tutum gösterme, İlgi alanlarını ve amaçlarını belirleme Kişinin duygularını yönetmesi Stres yönetimi stratejileri tanımlama ve kullanma
Öz Yönetim	Öz disiplin ve öz motivasyon gösterme Kişisel ve kolektif hedefler belirleme Planlama ve organizasyon becerilerini kullanma İnisiyatif almada cesaret gösterme Kişisel ve kolektif faillik gösterme Kişisel ve kolektif hedeflere ulaşmada zorluklara karşı sebat gösterme
İlişkisel Becerileri	Etkili iletişim kurma Olumlu ilişkiler geliştirme Kültürel yeterlilik gösterme Takım çalışması ve iş birlikçi problem çözme becerilerini gösterme Çatışmaları yapıcı yollardan çözme Olumsuz sosyal baskıya direnç gösterme Liderlik özelliği gösterebilme İhtiyaç halinde yardım alma ve yardım teklif verme Başkalarının haklarını koruma
Sosyal Farkındalık	Başkalarının bakış açılarını anlama Başkalarının güçlü yönlerinin farkında olma Duygudaşlık ve şefkat gösterme Başkalarının duygularını önemseme Şükran duyma ve gösterme Adil olmayanlar da dahil olmak üzere farklı sosyal normları belirleme Durumun gerektirdiği talep ve isteklerin farkında olma Organizasyonlar ve sistemlerin davranış üzerindeki etkilerini anlama

	Merak duyma ve açık fikirli olma
	Bilgi, veri ve gerçekleri analiz ettikten sonra gerçekçi kararlar vermeyi öğrenme
	Kişisel ve sosyal problemlerin çözümlerini tanımlama
	Eylemlerin sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme
Sorumlu Karar Alma	Riskli davranışlar yerine uygun davranışlar benimseme
	Kritik düşünme becerilerinin okul içi ve dışında kullanışlı olduğunu fark etme
	Kişisel, aile ve topluluğun esenliği artırmadaki rolü üzerine derinlemesine düşünme
	Kişisel, kişilerarası, toplumsal ve kurumsal etkilerin değerlendirilmesi

TYMM ile kendini ve çevresini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, ailesinin ve toplumun değerlerini içselleştiren, doğaya duyarlı, araştırmacı, üretken, bilim ve sanata önem veren, milli bilince ve manevi değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2024c). Programda yer alan beceri, değer ve eğilim alanları birbirini destekleyerek öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim alanlarına bütüncül bir etki oluşturmayı amaçlamaktadır. Okul dönemi, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik önemli kazanımlar elde ettikleri temel bir eğitim sürecini ifade eder (Eccles, 1999; Güven ve Kaya, 2017). Bu gelişimi destekleyen ilkökul düzeyinde mihver ders Hayat Bilgisi dersi. İlkokullarda 1,2 ve 3. sınıflarda uygulanmaktadır.

TYMM kapsamında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (HBDÖP) geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur. HBDÖP: Öğrencilerin kendilerini daha iyi anlamaları, arkadaşlık ilişkilerini düzenlemeleri, sınıf ve okul ortamına uyum sağlamaları, sağlıklı yaşam becerilerini geliştirmeleri, aile ve toplum hayatında sorumluluk almaları, milli bilince ve manevi değerlere sahip bireyler olarak yetişmeleri gibi çok yönlü hedefler üzerine yapılandırılmıştır (MEB, 2024c). Hayat Bilgisi dersi hedefleri incelendiğinde öğrencilerin yaşadığı çevreyi tanıması, doğaya karşı duyarlılık geliştirmesi, afet bilinci kazanması ve geri dönüşüm gibi çevresel sorumluluklara ilişkin bilinç geliştirmesi dikkat çekmektedir. Bu hedefler tüm diğer becerilerle birlikte SDÖ becerileri hedefleriyle örtüşmektedir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın (HBDÖP) 2024 yılında uygulamaya konulmuş olması, programın güncelliğini ve bu programda yer verilen Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) becerilerinin etkililiğinin incelenmesini önemli kılmaktadır. İlkokul düzeyinde bireyin kendini tanıma, duygularını yönetme, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurma ve sorumlu kararlar alma becerilerinin kazandırılmasında Hayat Bilgisi dersinin temel bir rol üstlenmesi, SDÖ becerilerinin özellikle HBDÖP bağlamında ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, 2024 yılında uygulanmaya başlanan HBDÖP kapsamında hedeflenen SDÖ becerilerinin öğren-

cilere ne ölçüde kazandırılabilirdiğinin belirlenmesi, programın etkililiği ve başarısının değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Alan yazın incelendiğinde TYMM (2024), HBDÖP (2024) ve SDÖ becerilerine ilişkin çeşitli çalışmaların bulunduğu görülmekle birlikte, TYMM materyalleri kapsamında HBDÖP ile ilişkili SDÖ becerilerinin etkililiğini bütüncül biçimde ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, HBDÖP çerçevesinde SDÖ becerilerinin etkililiğinin araştırılmasını gerekli kılmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın problem durumu, HBDÖP (2024) kapsamında kullanılan TYMM materyallerinin öğrencilerin SDÖ becerilerine ulaşma düzeyleri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesidir. Araştırmada bu problem durumu doğrultusunda SDÖ becerilerine ilişkin program kazanımları, öğrenci başarıları ve öğretmen görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada temel amaç, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (HBDÖP) kapsamında sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerini etkililik bağlamında değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. HBDÖP’de hangi öğrenme çıktıları SDÖ becerileriyle ilişkilidir?
2. Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği (CASEL) bağlamında HBDÖP’de SDÖ becerilerine öğrencilerin ulaşma düzeyi nedir?
3. Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği (CASEL) bağlamında SDÖ becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir (öz farkındalık, öz yönetim, ilişkisel beceriler, sosyal farkındalık ve sorumlu karar alma) ?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma geleneğinde gerçekleştirilmektedir. Nitel araştırma geleneğinde basit betimsel istatistikler (ortalamalar, yüzdeler ve korelasyonlar gibi) kullanılmasıyla birlikte katılımcı görüşleri ve olay-olguları ortamları içinde tanımlanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.70). Bu araştırmada çoklu veri toplama yöntemiyle veriler elde edilmiş, basit sayısal ifadelerle birlikte katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir. Bu geleneğe uygun olarak araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenirlik ile verilerin analizi alt bölümleri oluşturulmuştur.

Araştırma Modeli

TYMM programlarından HBDÖP incelenmesi ve değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel yöntemlerden durum çalışması (case study) ile desenlenmiştir. Durum çalışması bir veya birden fazla durumun detaylı ve derinlemesine ele alınması gereken araştırmalarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2020). Bu araştırmada da Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İşbirliği (CASEL) bağlamında SDÖ becerileri derinlemesine ele alınmakta, öğrenme çıktılarından SDÖ becerileriyle ilgili olanlar belirlenmekte, öğrencilerin SDÖ becerilerine ulaşma düzeyi öz değerlendirme ile ölçülmekte ve aynı zamanda SDÖ becerileri hakkında öğretmen görüşleri incelenmektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada ele alınan durum HBDÖP'de SDÖ becerilerinin etkililik durumudur. Bu durumu incelemek amacıyla çalışma grupları oluşturulmaktadır. Nitel araştırma geleneğinde yapılan araştırmalarda örneklem yerine çalışma grubu veya katılımcı ifadeleri tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2020). Bu araştırmanın çalışma grupları şunlardır:

1. HBDÖP: Bu araştırmanın birinci araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla TYMM kapsamında geliştirilen HBDÖP ilk çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu araştırmada ilkokullarda 1,2 ve 3. sınıflarda uygulanan HBDÖP öğrenme çıktıları incelenmekte ve hangi öğrenme çıktılarının SDÖ becerileriyle ilişkili olduğu ortaya konulmaya çalışılmaktadır.
2. Birinci sınıf öğrencileri (nÖ:181): Bu araştırmada ikinci araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla öz değerlendirme formu dolduran birinci sınıf öğrencileri ikinci çalışma grubudur. 2024-25 öğretim yılında kademeli olarak sadece birinci sınıflarda uygulanmaya başlanan TYMM kapsamında HBDÖP'da yer alan SDÖ becerilerine öğrencilerin ne düzeyde ulaştığı ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Çalışma grubu 181 birinci sınıf öğrencisiyle oluşturulmaktadır. Bu çalışma grubu amaçlı örneklemelerden ölçüt örneklem ile belirlenmiştir. Ölçüt, birinci sınıfta öğrenim görmeleri ve TYMM kapsamında HBDÖP'nı uygulanmasıdır. Bu öğrenciler Tekirdağ ili Çerkezköy İlçesinde resmî okullarda öğrenim görmektedir. Birinci sınıf öğrencileri, ikinci araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla SDÖ ile ilgili öz değerlendirme formunu doldurmuşlardır. Öz değerlendirme formu, öğrencilerin kendi algılarına dayalı veriler sunmakta olup, elde edilen sonuçlar bu bağlamda yorumlanmıştır.
3. Sınıf öğretmenleri (nSÖ:9): Bu araştırmanın üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla sınıf öğretmenleri üçüncü çalışma grubudur. Amaç-

lı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem ile belirlenen Tekirdağ ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri için ölçüt, TYMM kapsamında HB-DÖP'ni uyguluyor olmalarıdır. Sınıf öğretmenleriyle üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öz Değerlendirme Formu: Bu araştırmada ikinci araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla kullanılan araç Öz Değerlendirme Formu'dur. Öz Değerlendirme Formu İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Biçimlendirici Değerlendirme Etkinlik Örnekleri Kılavuz Kitabı (MEB,2024d), İlkokul Hayat Bilgisi Dersi 1. Kitabı (MEB, 2024e) ve İlkokul Hayat Bilgisi Dersi 2. kitabı (MEB,2024f) içeriklerinden ve ölçme araçlarından üretilmiştir. Bu doğrultuda 14 öz değerlendirme formu maddesi üretilmiştir. Öz değerlendirmenin SDÖ ile uyumlu maddeleri ve CASEL eşleştirmesinde Kilis ve Ondokuz Mayıs Üniversitelerinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında uzman bir Dr. Öğr. Görevlisi ve bir Doç. Dr. üzerinden destek alınmıştır. Uzmanların tavsiyeleri birleştirilmiş ve 11 maddenin aynı CASEL becerisiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Diğer üç madde (4,5 ve 14. Madde) için tekrar uzman görüşüne başvurulmuş ve maddelerin CASEL'in iki becerisiyle birlikte ifade edilmesi uygun görülmüştür. Bu araştırma nitel gelenek ile desenlendiğinden Öz Değerlendirme formu sadece basit ortalamalarına bulgularda yer verilmiştir. Öz Değerlendirme Formu'nda kullanılan maddeler ve CASEL bağlamında ilgili becerileri Tablo-2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öz değerlendirme formu CASEL bağlamında ilgili beceriler

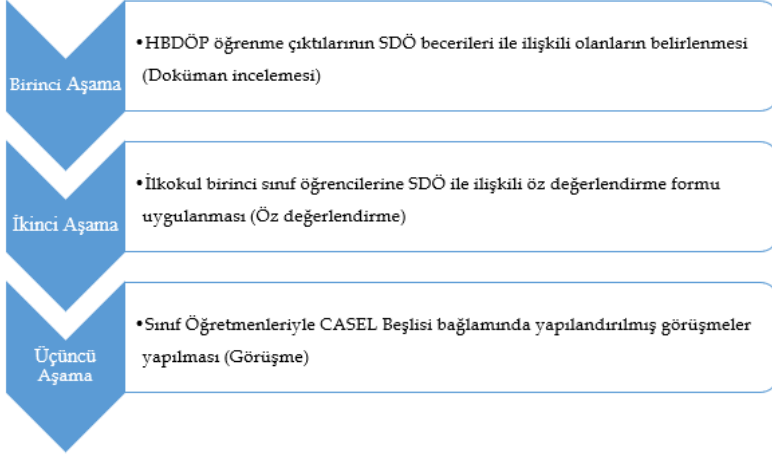
ÖLÇÜTLER	CASEL Bağlamında Beceriler
1. Fiziksel özelliklerimi açıklayabilirim.	Öz Farkındalık
2. Farklı olaylar yaşadığımda hangi duyguları hissettiğimi açıklayabilirim.	Öz Farkındalık
3. Öğretmenim ve arkadaşlarıma kendimi tanıtırım.	Öz Farkındalık İlişkisel Beceriler
4. Aile bireylerimin görev ve sorumluluklarını bilirim.	Öz Yönetim/ Sorumlu Karar Verme
5. Kişisel alanımın sınırlarını belirlemeyi bilirim.	Öz Yönetim/ Öz Farkındalık
6. Aile içindeki görev ve sorumluluklarımı bilirim ve yerine getiririm.	Öz Yönetim
7. Öğretmenim ve arkadaşlarımla iletişim kurarken nezaket kurallarına uyarım.	İlişkisel Beceriler
8. Konuşan kişi ile göz teması kurarım.	İlişkisel Beceriler
9. Konuşan kişinin sözünü bitirmesini beklerim.	İlişkisel Beceriler

10. Türk Bayrağı ve İstiklal Marşı'nın önemini bilirim.	Sosyal Farkındalık
11. Milli ve Dini bayramlarda yaşadığım duyguları ifade edebilirim.	Sosyal Farkındalık
12. Aile olmanın önemini bilirim.	Sosyal Farkındalık
13. Geri dönüşümün önemini bilirim.	Sorumlu Karar Verme
14. Geri dönüşüm ile ilgili fikirler geliştirebilirim.	Sorumlu Karar Verme/ Sosyal Farkındalık

Yapılandırılmış Görüşme Formu: Bu araştırmada üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla kullanılan araç Yapılandırılmış Görüşme Formu'dur. Bu form araştırmacılar tarafından CASEL Beşlisine uyumlu olarak araştırma sürecinde oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenleri çalışma grubuna uygulanmıştır. Görüşme soruları biçimsel olarak öğrencilerin becerilere ulaşma düzeylerine odaklı görünmekle birlikte, yarı yapılandırılmış görüşme süreci içerisinde öğretmenler bu becerilerin kazandırılma süreci, ders materyalinin katkısı, sınıf içi uygulamalar ve karşılaşılan güçlükler hakkında ayrıntılı açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu bağlamda elde edilen veriler, öğretmenlerin CASEL becerilerine ilişkin genel görüşlerini ve deneyimlerini yansıtacak niteliksel derinliğe sahiptir. Bu Form'da önce demografik bilgiler istenmekte, sonra da şu sorular sorulmaktadır:

1. TYMM Hayat Bilgisi Dergisi'nde öğrencilerin öz farkındalık becerisine (Bireyin kendi duygularını, düşüncelerini, değerlerini ve bunların çeşitli ortamlarda davranışı nasıl etkilediğini anlama becerilerinden oluşur.) ulaşma düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. TYMM Hayat Bilgisi Dersi'nde öğrencilerin öz yönetim becerisine (Bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını farklı durumlarda etkili bir şekilde yönetme becerilerinden oluşur.) ulaşma düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. TYMM Hayat Bilgisi Dersi'nde öğrencilerin ilişkisel becerilerine (Sağlıklı ve yapıcı ilişkiler kurma ve sürdürme ve bu ilişkileri farklı gruplarla veya ortamlarda yürütme becerisidir.) ulaşma düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. TYMM Hayat Bilgisi Dersi'nde öğrencilerin sosyal farkındalık/sorumluluk becerisine (Farklı geçmişlere ve kültürlere sahip olanlar da dahil olmak üzere başkalarının bakış açılarını anlama ve onlarla duygudaşlık kurma becerisidir.) ulaşma düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. TYMM Hayat Bilgisi Dersi'nde öğrencilerin sorumlu karar alma becerisine (Farklı ortamlardaki kişisel davranışlarında ve sosyal etkileşimlerinde özenli ve yapıcı seçimler yapma becerisidir.) ulaşma düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

Bu araştırma ile ilgili etik kurul izni alındıktan sonra 2024/25 öğretim yılı ikinci dönemde Şekil 2’te görüldüğü şekilde veriler toplanmıştır.



Şekil 2. Veri toplama aşamaları

Araştırmanın üç temel sorusuna yanıt teşkil eden veriler, Şekil 2’de detayları sunulan üç aşamalı bir süreçte, 2024-2025 öğretim yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Bu kapsamda, doküman incelemesi, öz değerlendirme ve görüşme olmak üzere üç farklı yöntem kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinin birinci aşamasında, HBDÖP’deki öğrenme çıktılarından hangilerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ) becerileriyle ilişkili olduğu doküman incelemesi yöntemiyle belirlenmiştir. SDÖ becerileriyle ilişkisi belirlenen bu öğrenme çıktılarının kapsam geçerliğini sağlamak ve sonuçları teyit etmek amacıyla, Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde görevli, ilgili alanda uzman bir Doktor Öğretim Üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Huberman ve Miles (1994) formülü ile uyum oranları belirlenmiştir. Bu formül ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) şeklinde ifade edilmektedir. Bu formül ile maddelerin uyum oranının %90 olduğu görülmüştür. Uyumsuz olan maddeler üzerinde tekrar görüşülmüş ve görüş birliğine varılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, ilgili MEB yayınları (MEB, 2024d; MEB, 2024e; ve MEB, 2024f) incelenerek, Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ) ile uyumlu maddelerin seçilmesiyle Öz Değerlendirme Formu oluşturulmuştur. Bu formdaki maddelerin SDÖ uyumluluğu ve CASEL yeterlilikleriyle eşleştirilmesinin geçerliğini sağlamak amacıyla, Kilis Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında uzman bir Doktor Öğretim görevlisinin görüşüne başvurulmuştur. Geliştirilen bu form, 2024-2025 öğretim yılı ikinci döneminde, 181 birinci

sınıf öğrencisine (nÖ=181) uygulanmıştır. Öz değerlendirme formu, birinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, öğretmen rehberliğinde ve somut ifadeler kullanılarak uygulanmıştır. İlkokul birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, öz değerlendirme yoluyla elde edilen verilerin öğrencilerin gerçek beceri düzeylerini tam olarak yansıtmayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle elde edilen bulgular, öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ilişkin kesin düzey belirlemeleri olarak değil, olumlu eğilimler ve göstergeler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu nedenle bu araştırmada kullanılan Öz Değerlendirme Formu kesin ölçümden ziyade öğrencilerin becerilere ilişkin algılarını yansıtan bir gösterge olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamada ise CASEL Beşlisi şeklinde kategorize edilen SDÖ becerileri çerçevesinde sınıf öğretmenleriyle (nSÖ=9) yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme Google Form aracılığıyla elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırma üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşamalarda nitel yöntem geleneğinde veri analizi Şekil 3'te verilmektedir.



Şekil 3. Veri analiz aşamaları

Şekil 3'te görüldüğü üzere birinci ve ikinci aşamalarda içerik analizi, üçüncü aşamada ise betimsel analiz ile veriler çözümlenmektedir. Birinci aşamada HB-DÖP öğrenme çıktılarının hangilerinin SDÖ becerileriyle ilişkili olduğu, ikinci aşamada öğrencilerin SDÖ becerilerine ulaşma düzeyleri ve üçüncü aşamada da öğretmenlerin CASEL Beşlisi temalarında sınıf öğretmenlerinin SDÖ becerileri ile ilgili görüşleri analizi gerçekleştirilmektedir.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi geleneğinde tasarlandığından geçerlik ve güvenilirlik de nitel yöntem gelenekleri çerçevesinde sağlanmaktadır. Nitel yöntemlerde geçerlik ve güvenilirlik, tekrar uygulanabilirlik ve inandırıcılık bakımından araştırmaya katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik kapsamında şu uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

1. Birden fazla araştırmacı arasında sürekli iletişim kurulması,
2. Araştırmanın her aşamasının anlaşılır düzeyde betimlenmesi,
3. Üç aşama için de uzman görüşünden faydalanılması,
4. Raporlaştırmada uygun tablo ve şekillerle anlaşılabilirliğin arttırılmaya çalışılması

Etik kurallar ve belirtilen geçerlik ve güvenilirlik uygulamaları bu araştırmada her aşamada dikkate alınmaktadır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 28.03.2025

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2025-337

BULGULAR

Bu araştırma amacı HBDÖP kapsamında CASEL Beşlisi bağlamında SDÖ becerilerini incelemektir. Bulgular araştırma soruları sıralamasına uyumlu olarak raporlaştırılmıştır.

Birinci Araştırma sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde HBDÖP’de hangi öğrenme çıktıları SDÖ becerileriyle ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. TYMM ‘de HBDÖP’de 1,2 ve 3. sınıfta toplamda 66 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Öğrenme çıktılarının CASEL Beşlisi bağlamında SDÖ becerileriyle ilişkili olanlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. HBDÖP öğrenme çıktıları ve CASEL beşlisi ile ilişkili olan çıktılar

Öğrenme Çıktıları/CASEL	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
HBDÖP Toplam Öğrenme Çıktısı	26	26	20
CASEL Bağlamında SDÖ Beceri İçeren Öğrenme Çıktıları	15	12	11
Oran (%)	58	46	55

Tablo 3’de görüldüğü üzere öğrenme çıktılarının bir bölümünün SDÖ becerileriyle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Tablo 4’te HBDÖP’de birinci sınıf öğrenme çıktı-
larının CASEL Beşlisi bağlamında hangi SDÖ becerisiyle ilişkili olduğu verilmiştir.

Tablo 4. CASEL bağlamında birinci sınıf öğrenme çıktılarının beceri ilişkisi

HB Öğrenme Çıktıları/ CASEL Becerileri	Öz Farkındalık	Öz Yönetim	İlişkisel Beceriler	Sosyal Farkındalık	Sorumlu Karar Verme
HB.1.1.1. Öğretmeni ve arkadaşlarıyla tanışabilme			√		
HB.1.1.2. Okul ortamını tanıyabilme				√	
HB.1.1.3. Sınıf ve okul ortamında kurallara uygun davranabilme		√			
HB.1.1.4. Fiziksel özelliklerini ve temel duygularını açıklayabilme	√				
HB.1.2.2. Kişisel alanının sınırlarını belirleyebilme		√			
HB.1.3.1. Aile olmanın önemini fark edebilme				√	√
HB.1.3.2. Aile yaşamında nezaket ve görgü kurallarına uygun davranabilme			√	√	√
HB.1.3.3. Aile bireylerinin görev ve sorumluluklarını çözümleyebilme		√			√
HB.1.4.2. Türk Bayrağı ve İstiklâl Marşı’nın önemini ifade edebilme				√	
HB.1.4.4. Millî gün ve bayramlarda yaşadığı duyguları ifade edebilme				√	
HB.1.4.5. Dini gün ve bayramlarda yaşadığı duyguları ifade edebilme				√	
HB.1.5.4. Geri dönüştürülebilir atıkları sınıflandırabilme				√	
HB.1.6.1. Bilimle ilgili merak ettiklerini sorabilme					√

HB.1.6.2. Teknoloji ile ilgili merak ettiklerini sorabilme	√
HB.1.6.3. Sanatla ilgili merak ettiklerini sorabilme	√
Oran (%)	5.26 15.79 10.53 36.84 31.58

Tablo 4'e göre HBDÖP 1. Sınıf seviyesinde 23 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Toplam 15 çıktının CASEL bağlamındaki SDÖ becerilerine ilişkili olduğu görülmüştür. Tablo 5'te HBDÖP'de ikinci sınıf öğrenme çıktılarının CASEL Beşlisi bağlamında hangi SDÖ becerisiyle ilişkili olduğu verilmiştir.

Tablo 5. CASEL bağlamında ikinci sınıf öğrenme çıktılarının beceri ilişkisi

HB Öğrenme Çıktıları/ CASEL Becerileri	Öz Farkındalık	Öz Yönetim	İlişkisel Beceriler	Sosyal Farkındalık	Sorumlu Karar Verme
HB.2.1.1. Arkadaşlık ilişkilerini düzenleyebilme		√	√		
HB.2.1.2. Güçlü ve gelişime açık olduğu alanlara karar verebilme	√				
HB.2.1.3. Öğretmen ve arkadaşlarıyla etkili iletişim kurabilme			√		
HB.2.1.4. Sınıf içi karar alma süreçlerine katılım sağlayabilme					√
HB.2.2.2. Kişisel alanının sınırlarını koruyabilme		√			
HB.2.2.4. Acil bir durumda yetkililerle etkili iletişim kurabilme			√		
HB.2.3.1. Ailenin önemini yorumlayabilme				√	√
HB.2.3.2. Toplumsal yaşamda nezaket ve görgü kurallarına uygun davranabilme			√	√	
HB.2.3.3. Yakın çevresinde üzerine düşen görev ve sorumlulukları günlük yaşamına yansıtabilme		√			
HB.2.4.4. Milli gün ve bayramların önemini yorumlayabilme			√	√	
HB.2.4.5. Dinî gün ve bayramların önemini yorumlayabilme			√	√	
HB.2.5.4. Kaynakları tasarruflu kullanmanın önemini değerlendirebilme					√
Oran (%)	5.88	17.65	35.29	23.53	17.65

Tablo 5'e göre HBDÖP 2. Sınıf seviyesinde 23 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Toplam 12 çıktının CASEL bağlamındaki SDÖ becerilerine ilişkili olduğu görülmüştür.

müştür. Tablo 6'da HBDÖP'de üçüncü sınıf öğrenme çıktılarının CASEL Beşlisi bağlamında hangi SDÖ becerisiyle ilişkili olduğu verilmiştir.

Tablo 6. CASEL bağlamında üçüncü sınıf öğrenme çıktılarının beceri ilişkisi

HB Öğrenme Çıktıları/ CASEL Becerileri	Öz Farkındalık	Öz Yönetim	İlişkisel Beceriler	Sosyal Farkındalık	Sorumlu Karar Verme
HB.3.1.1. Kendini geliştirmek istediği alana ilişkin plan yapabilme		√			
HB.3.1.2. Okuldaki hak ve sorumluluklarına uygun davranabilme				√	
HB.3.1.3. Çocuk haklarını tanıtmak için fikirlerini eyleme dönüştürebilme					√
HB.3.2.1. Sağlığını korumaya yönelik davranışlarını düzenleyebilme					√
HB.3.2.2. Güvenliğini tehdit eden bir durumla karşılaştığında yapması gerekenleri sorgulayabilme					√
HB.3.2.3. Trafik kurallarına uymanın önemine ilişkin özgün ürünler oluşturabilme					√
HB.3.3.1. Aile ve toplum arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme				√	√
HB.3.3.2. Yardıma ihtiyacı olan bireylerin yaşamını kolaylaştırmak için fikirlerini eyleme dönüştürebilme				√	√
HB.3.3.3. Mesleklerin toplumsal yaşamdaki önemini yorumlayabilme					√
HB.3.4.4. Millî birlik ve beraberliğimizin toplum hayatına katkılarını açıklayabilme				√	
HB.3.5.4. Çevresel sürdürülebilirliğe yönelik kaynaklardan bilgi toplayabilme				√	√
Oran (%)	0	7.14	0	35.71	57.14

Tablo 6'ya göre HBDÖP 3. Sınıf seviyesinde 20 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Toplam 11 çıktının CASEL bağlamındaki SDÖ becerilerine ilişkili olduğu görülmüştür. Öz farkındalık ve ilişkisel becerilerle ilişkili çıktı olmadığı görülmüştür.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde TYMM'nin uygulandığı birinci sınıf öğrencilerinin CASEL bağlamında HBDÖP'de SDÖ becerilerine ulaşma düzeyi bulguları sunulmuştur. 2024-2025 eğitim-öğretim yılında birinci sınıflarda HBDÖP uygulanmıştır. 181 birinci sınıf öğrencisine (nÖ=181) 14 maddeden oluşan üç dereceli öz değerlendirme for-

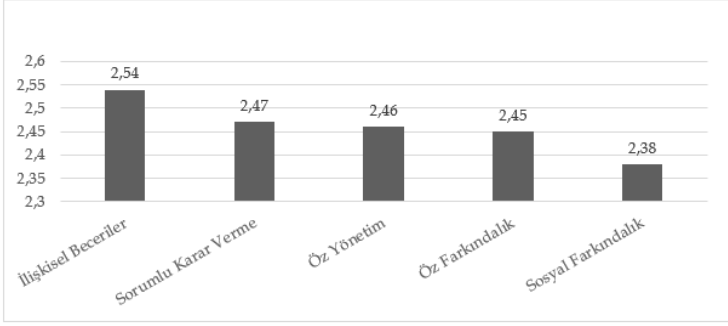
mu uygulanmıştır. Formda belirtilen her madde, “Bunu her zaman yaparım (3), Bunu bazen yaparım (2), Bunu hiçbir zaman yapmam (1)” şeklinde 3-2-1 puanlanmaktadır. Nitel geleneğe uygun olarak öz değerlendirme formu maddelerinin sadece ortalamasına yer verilmiştir. Tablo 7’de öz değerlendirme formu, CASEL becerisi ve madde ortalaması verilmiştir.

Tablo 7 CASEL beşlisi bağlamında öz değerlendirme formu öğrenci başarısı

Öz Değerlendirme Formu Maddeleri	CASEL Becerisi	Madde Ortalama Puanı (1-3)
Fiziksel özelliklerimi açıklayabilirim.	Öz Farkındalık	2,36
Farklı olaylar yaşadığımda hangi duyguları hissettiğimi açıklayabilirim.	Öz Farkındalık	2,4
Öğretmenim ve arkadaşlarıma kendimi tanıtırım.	Öz Farkındalık İlişkisel Beceriler	*2,66
Aile bireylerimin görev ve sorumluluklarını bilirim.	Öz Yönetim/Sorumlu Karar Verme	*2,6
Kişisel alanımın sınırlarını belirlemeyi bilirim.	Öz Yönetim/Öz Farkındalık	2,37
Aile içindeki görev ve sorumluluklarımı bilirim ve yerine getiririm.	Öz Yönetim	2,42
Öğretmenim ve arkadaşlarımla iletişim kurarken nezaket kurallarına uyarım.	İlişkisel Beceriler	*2,56
Konuşan kişi ile göz teması kurarım.	İlişkisel Beceriler	2,45
Konuşan kişinin sözünü bitirmesini beklerim.	İlişkisel Beceriler	2,49
Türk Bayrağı ve İstiklal Marşı’nın önemini bilirim.	Sosyal Farkındalık	2,40
Milli ve Dini bayramlarda yaşadığım duyguları ifade edebilirim.	Sosyal Farkındalık	2,44
Aile olmanın önemini bilirim.	Sosyal Farkındalık	2,38
Geri dönüşümün önemini bilirim.	Sorumlu Karar Verme	*2,50
Geri dönüşüm ile ilgili fikirler geliştirebilirim.	Sorumlu Karar Verme/ Sosyal Farkındalık	2,32
Toplam Ortalama Puanı (1-3)		2,45

Tablo 7’de CASEL bağlamında değerlendirilen SDÖ becerileriyle ilişkili öz değerlendirme formu madde/ form ortalamaları görülmektedir. Her bir madde, belirli bir veya birden çok beceri alanıyla ilişkilidir ve öğrencilerin bu becerilerle ilgili kendi değerlendirmeleri üzerinden 1 ile 3 arasında bir ortalama puanla derecelendirilmiştir. Öz değerlendirme formu 3, 4, 5, 7. maddeler birden çok beceri ilgisi olan karma göstergelerdir. Formda yer alan maddelerden ortalamanın en yüksek 2,66 ve en düşük 2,32 oranlarında olduğu görülmektedir. Öz değerlendirme formu genel ortalaması ise 2,45’tir. Genel olarak öğrencilerin ortalamasının yüksek

olduğu dikkat çekici bir bulgudur. Şekil-4'te CASEL bağlamındaki SDÖ beş temel beceri alanlarına göre ortalamaları verilmiştir.



Şekil 4. Becerilere göre ortalama yanıt puanları(1-3)

Şekil 4'te görüldüğü üzere, CASEL Beşlisi boyutunda elde edilen ortalamalar en yüksek 2,54 puan ile en düşük 2,38 puan aralığında değişmektedir. En yüksek ortalamanın, İlişkisel Beceriler alanında olduğu (2,54) gözlemlenmiştir. İlişkisel becerileri sırasıyla Sorumlu Karar Verme, Öz Yönetim ve Öz Farkındalık becerileri takip etmektedir. En düşük ortalama ise Sosyal Farkındalık beceri alanında (2,38) elde edilmiştir.

Üçüncü Araştırma sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde CASEL bağlamında SDÖ becerileri hakkında 2024-25 öğretim yılında birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin (nSÖ=9) görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. CASEL bağlamında SDÖ becerilerine öğrencilerin ulaşma düzeyi hakkında öğretmen görüşleri kategori ve kodlar kullanılarak raporlaştırılmıştır. Temalar CASEL beşlisi becerileri olarak başlangıçta mevcuttur. CASEL bağlamındaki beş temaya ait kategoriler: Tanımlama, uygulama yeterli, uygulama eleştiri ve uygulama öneri olarak dört kategoriden oluşmaktadır. Tablo 8'de öğretmenlerin öz farkındalık temasıyla ilgili görüşlerine ait kategoriler, kodlar, sıklıklar ve doğrudan alıntılar verilmiştir.

Tablo 8. Öz farkındalık temasında oluşan kategori, kodlar, sıklık ve doğrudan alıntılar

Kategori	Kodlar	Örnek Doğrudan Alıntı
Tanımlama (5)	• Öğretmen yetkinliği • İç motivasyon • Kritik beceri • Bireysel gelişim sürecini tanıması • Temel beceri	Ö2 “Öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini paylaşabilmesi hem sosyal-duygusal gelişimleri hem de ifade becerileri için kritik bir basamaktır.”
Uygulama Yeterli (5)	• Duyguları ifade etme • Kendini tanıma (2) • Yeterli etkinlik • Olumlu etki	Ö6 “1. Sınıf kitabında yer alan etkinlikler öğrencinin kazanıma ulaşmasında destekleyici nitelikte .”
Uygulama Eleştiri (7)	• Yetersiz içerik • Yetersiz uygulama • Yetersiz etkinlik (3) • Ulaşılamamakta • Beceri temelli değil	Ö5 “... duygularını ifade ederken nedensel olarak kendini ifade etme konusunda daha fazla etkinliklere yer verilmelidir.”
Uygulama Öneri (8)	• İlişkisel tablolar gerekmemekte • Olumlu sınıf iklimi • Öğretmen tutumu • Aile desteği • Bireysel farklılıklar • Ek araç-gereç (Duygu panosu, ayna) (2) • Duyguyu günlük ifade ettirme	Ö4 “... TYMM öğrenme çıktılarında bu beceriye dair çok az içeriğin olması öğrencilerdeki SDÖ beceri temelinin eksik olduğunu düşünüyorum.”

Tablo 8’de, öğretmenlerin öz farkındalık temasına ilişkin görüşlerinin dört ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Tanımlama kategorisinde öğretmen yetkinliği, iç motivasyon, kritik beceri ve bireysel gelişim sürecinin tanınması kodları yer almaktadır. Uygulama yeterliliği kategorisinde duyguları ifade etme, kendini tanıma ve olumlu etkinliklere ilişkin kodlar belirlenmiştir. Uygulama eleştirisi kategorisinde yetersiz içerik, yetersiz etkinlikler, beceri temelli yaklaşımların eksikliği ve uygulama sürecinde yaşanan güçlüklerle yönelik kodlar yer almaktadır. Uygulama önerisi kategorisinde ise olumlu sınıf iklimi, aile desteği, bireysel farklılıklar ve duygu panosu, ayna gibi materyal desteklerine ilişkin kodlar belirlenmiştir. Tablo 9’da, öğretmenlerin öz yönetim temasıyla ilgili görüşlerine ait kategoriler, kodlar, sıklıklar ve doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Tablo 9. Öz yönetim temasında oluşan kategori, kodlar, sıklık ve doğrudan alıntılar

Kategori	Kodlar	Örnek Doğrudan Alıntı
Tanımlama (3)	• Öğretmen yetkinliği • İç motivasyon • Sorumluluk	Ö4 “Öz yönetim becerisinin yalnızca sorumluluk boyutuyla ele alındığını... düşünüyorum.”
Uygulama Yeterli (6)	• Günlük yaşam becerileri • Zamanı verimli kullanma • Sorumlu karar alma • Katkı sağlamakta (3)	Ö5 “Müfredatta günlük yaşam becerileri, zamanı verimli kullanma, sorumlu karar alma gibi alanlara yer açılmış ...”
Uygulama Eleştirisi (9)	• Ulaşılamamakta • Bilgi düzeyinde • Duygu yönetimi eksik (2) • Stres yönetimi eksik • Öfke kontrolü eksik (2) • Yönlendirme yetersiz (2)	Ö4 “...öğrencilerdeki duygu yönetimi, stres yönetimi veya öfke kontrolü gibi süreçlerle yönlendirmede yetersiz olduğunu düşünüyorum.”
Uygulama Önerisi (5)	• İlişkisel tablolar gerekmemekte • Etkinlik temelli • Davranışa yönelik • Planlama • Etkinlik temelli	Ö1 “Tüm dersleri kapsayan bir SDÖ yaklaşımı ile daha ulaşılabilir olacaktır.”

Tanımlama kategorisinde öğretmen yetkinliği, iç motivasyon ve sorumluluk kodları yer almaktadır. Uygulama yeterliliği kategorisinde müfredat kapsamında günlük yaşam becerileri, zamanı verimli kullanma ve sorumlu karar alma uygulamalarına ilişkin kodlar belirlenmiştir. Uygulama eleştirisi kategorisinde öz yönetim becerilerinin bilgi düzeyinde ele alınmasına, duygu yönetimi, stres yönetimi ve öfke kontrolü gibi alt boyutlara yönelik yetersizliklere ilişkin kodlar yer almaktadır. Uygulama önerisi kategorisinde ise tüm dersleri kapsayan, ilişkisel ve etkinlik temelli yapıların oluşturulması ile davranışa yönelik planlamalara ilişkin kodlar belirlenmiştir. Tablo 10’da, öğretmenlerin ilişkisel beceri temasıyla ilgili görüşlerine ait kategoriler, kodlar, sıklıklar ve doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Tablo 10. İlişkisel beceri temasında oluşan kategori, kodlar, sıklık ve doğrudan alıntılar

Kategori	Kodlar	Örnek Doğrudan Alıntı
Tanımlama (2)	• Öğretmen yetkinliği • İç motivasyon	Ö1 “ <i>öğretmenin SDÖ konusundaki yetkinlik ve iç motivasyonuna bağlı olarak farklılık gösterecektir.</i> ”
Uygulama Yeterli (6)	• Kişiler arası ilişkiler • Aile ilişkileri (2) • Arkadaşlık (2) • Toplum içi davranışlar	Ö3 “ <i>... yalnızca sözel kişilere-rası iletişim üzerine ele alındığı ...</i> ”
Uygulama Eleştiri (6)	• Ulaşılamamakta (2) • Yetersiz etkinlik • Teoride kalmakta (2) • Yetersiz grup aktiviteleri	Ö3 “ <i>... grup çalışması veya grup iletişimi gibi alanlarda yeterli olmadığını düşünüyorum.</i> ”
Uygulama Öneri (11)	• İlişkisel tablolar gerekmede • Aile desteği • Öğretmen tutumu • Sınıf iklimi • Empati • Duygusal sınırlar • Zorbalıkla mücadele • İlişki yönetme • Etkinlikler artırılmalı (2) • Öğrenme çıktısı beceri daha uyumlu olabilir.	Ö4 “ <i>... empati, duygusal sınırlar, zorbalıkla mücadele, ilişki yönetme gibi becerilere daha fazla alan açılabilirdi.</i> ”

Tablo 10’da, öğretmenlerin ilişkisel beceri temasına ilişkin görüşlerinin dört ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Tanımlama kategorisinde öğretmen yetkinliği ve iç motivasyon kodları yer almaktadır. Uygulama yeterliliği kategorisinde kişiler arası ilişkiler, aile ilişkileri, arkadaşlık ve toplum içindeki davranışlara yönelik uygulamalara ilişkin kodlar belirlenmiştir. Uygulama eleştirisi kategorisinde ilişkisel becerilerin uygulamada sınırlı kalmasına, kuramsal düzeyde ele alınmasına ve grup etkinliklerinin yetersizliğine ilişkin kodlar yer almaktadır. Uygulama önerisi kategorisinde empati, duygusal sınırların belirlenmesi, zorbalıkla mücadele ve ilişki yönetimine yönelik çalışmalara ilişkin kodlar belirlenmiştir. Ayrıca aile desteği, olumlu sınıf iklimi ve öğretmen tutumu gibi çevresel faktörlerin güçlendirilmesine yönelik kodlar yer almaktadır. Tablo 11’de, öğretmenlerin sosyal farkındalık temasına ilişkin görüşlerine ait kategoriler, kodlar, sıklıklar ve doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Tablo 11. Sosyal farkındalık/sorumluluk temasında oluşan kategori, kodlar, sıklık ve doğrudan alıntılar

Kategori	Kodlar	Örnek Doğrudan Alıntı
Tanımlama (4)	• Öğretmen yetkinliği • İç motivasyon • Bazı değerlere yer verilmekte • Toplumsal katkı	Ö8 “Sosyal sorumluluk aslında kendi ve başkalarının çıkarlarını korumaktır. Bu kazanım empati kurmayı anlatıyor sanki.”
Uygulama Yeterli (3)	• Duygudaşlık • Sosyal normlar • Katkı sağlamakta	Ö7 “Çocukların okul içindeki sosyal sorumluluk becerilerini artırdığını düşünüyorum.”
Uygulama Eleştirisi (5)	• Soyut kalmakta • Ulaşılamamakta • Yüzeysel etkinlikler • Duygudaşlık • Empati	Ö6 “Bu beceriye ulaşma düzeyi çok yüksek değil. Sebebi ise etrafında ki farklı kültürleri ve tarihi geçmiş bilme yorumla konusunda eksikleri var.”
Uygulama Önerisi (6)	• İlişkisel tablolar gerekmede • Somutlaştırıcı etkinlikler • Daha fazla etkinlik temelli • Toplumsal sorumluluk • Gönüllülük • Sosyal sorumluluk projeleri vb.	Ö5 “Okul içi sosyal sorumluluk projeleri, komşuluk ilişkileri, geri dönüşüme katkı, sosyal sorunlara basit çözümler gibi etkinliklere yer alabilirdi.”

Öğretmenler sosyal farkındalıktan ziyade sosyal sorumluluk bağlamında ifadeler kullanmışlardır Görüşme formunda sosyal farkındalık yeterliği bazı sorularda “sosyal sorumluluk” kavramı ile ifade edilmiştir. Ancak öğretmen görüşleri incelendiğinde bu kavramın empati, duygudaşlık, sosyal normları tanıma ve toplumsal duyarlılık bağlamında kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle analiz sürecinde söz konusu ifadeler CASEL (2020) çerçevesindeki sosyal farkındalık yeterliği kapsamında ele alınmıştır.

Tablo 11’de, öğretmenlerin sosyal farkındalık temasına ilişkin görüşlerinin dört ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Tanımlama kategorisinde öğretmen yetkinliği, iç motivasyon, toplumsal katkı ve belirli değerlere yer verilmesine ilişkin kodlar yer almaktadır. Uygulama yeterliliği kategorisinde duygudaşlık, sosyal normlar ve öğrencilerin okul içindeki sosyal sorumluluklarına ilişkin uygulamalara yönelik kodlar belirlenmiştir. Uygulama eleştirisi kategorisinde sosyal farkındalık becerisinin soyut düzeyde ele alınmasına, empati ve duygudaşlık kavramlarının sınırlı biçimde ele alınmasına ve uygulamaların yüzeysel etkinliklerle sınırlı kalmasına ilişkin kodlar yer almaktadır. Uygulama önerisi kategorisinde sosyal farkındalık becerisinin geliştirilmesine yönelik somutlaştırıcı ve etkinlik temelli çalışmalar, ilişkisel tablolar, gönüllülük temelli faaliyetler ve sosyal sorumluluk

projelerine ilişkin kodlar belirlenmiştir. Tablo 12’de, öğretmenlerin sorumlu karar alma temasına ilişkin görüşlerine ait kategoriler, kodlar, sıklıklar ve doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Tablo 12. Sorumlu Karar Alma Temasında Oluşan Kategori, Kodlar, Sıklık ve Doğrudan Alıntılar

Kategori	Kodlar	Örnek Doğrudan Alıntı
Tanımlama (4)	• Öğretmen yetkinliği • İç motivasyon • Üst düzey beceri (2)	Ö7 “Sorumlu karar verme üst düzey bir beceri olduğu için sınıfta bu beceriye ulaşma düzeyi oldukça düşüktür.”
Uygulama Yeterli (5)	• Yeterli düzeyde • Kurallara uyma • Seçim yapma • Görevlerini yerine getirme • Sınıf içi tartışma teknikleri	Ö5 “Bütünleşik bir beceri olarak düşünürsek en fazla beceri ilgisi bulunan içerikler öğrenme çıktıları ile yeterli seviyededir.”
Uygulama Eleştiri (4)	• Ulaşılamamakta (2) • Yetersiz etkinlikler • Öğrenme çıktısı etkinlik ilişkisi	Ö3 “ ... kazanımların bu konuda daha net ve açıklayıcı olması gerektiğini düşünüyorum.”
Uygulama Öneri (9)	• İlişkisel tablolar gerekmekte • Örnek olay uygulamaları • Olumlu öğretmen tutumu • Daha açık öğrenme çıktıları (2) • Seçenekleri tartışma ve karar alma • Ahlaki ikilemler • Hatalı kararlar sonrası sorumluluk alma • Grup uzlaşısı	Ö6 “Eksik alanlar seçenekleri tartışıp sonuçlar hakkında düşünme, ahlaki ikilemler karşısında karar verme, hatalı karar sonrası sorumluluk alma, grup içinde uzlaşarak karar verme gibi becerilere kazanımlarda daha fazla yer edinmesi gerekmektedir.”

Tablo 12’de, öğretmenlerin sorumlu karar alma temasına ilişkin görüşlerinin dört ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Tanımlama kategorisinde öğretmen yetkinliği, iç motivasyon ve üst düzey düşünme becerilerine ilişkin kodlar yer almaktadır. Uygulama yeterliliği kategorisinde kurallara uyma, seçim yapma, görevleri yerine getirme ve sınıf içi tartışma tekniklerine yönelik uygulamalara ilişkin kodlar belirlenmiştir. Uygulama eleştirisi kategorisinde becerilere ulaşılamamasına, mevcut etkinliklerin yetersizliğine ve öğrenme çıktıları ile etkinlikler arasındaki ilişkinin sınırlı kalmasına yönelik kodlar yer almaktadır. Uygulama önerisi kategorisinde ise ilişkisel tablolar, örnek olay uygulamaları, ahlaki ikilemler, grup uzlaşısı ve hatalı kararlar sonrası sorumluluk almaya yönelik çalışmalara ilişkin kodlar belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

TYMM HBDÖP Öğrenme Çıktılarının CASEL Bağlamında Değerlendirilmesi

Bu araştırmanın birinci araştırma sorusu kapsamında, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda (HBDÖP) yer alan öğrenme çıktıları, CASEL Beşlisi (öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişkisel beceriler ve sorumlu karar alma) çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmanın kapsamı, Hayat Bilgisi dersinin ilkokulun 1., 2. ve 3. sınıf düzeylerinde ortak ve bütüncül bir program yapısı sunması nedeniyle bu üç sınıf düzeyini kapsayacak biçimde belirlenmiştir. Bu doğrultuda, söz konusu sınıf düzeylerindeki öğrenme çıktılarının sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle olan ilişkisi gelişimsel bir bakış açısıyla analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgular, HBDÖP'de sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımının, gelişimsel açıdan tartışmaya açık bir görünüm sergilediğini göstermektedir. Özellikle birinci sınıf düzeyinde öz farkındalık becerisinin sınırlı biçimde temsil edilmesi, erken çocukluk döneminin gelişimsel özellikleriyle tam olarak örtüşmeyen bir durum olarak değerlendirilebilir. Nitekim literatürde, çocuğun kendi duygu ve düşüncelerini tanıma ve anlamlandırma becerisinin, diğer sosyal-duygusal becerilerin gelişimi için temel oluşturduğu vurgulanmaktadır (Bronson, 2000; Göl-Güven, 2021). CASEL modeli de öz farkındalık becerisini, sosyal-duygusal öğrenmenin ön koşulu olarak tanımlamaktadır.

Buna karşın, birinci sınıf öğrenme çıktılarında sosyal farkındalık ve ilişkisel becerilerin öz farkındalıktan önce yapılandırılması, programda gelişimsel sıralamanın yeterince gözetilmediğine işaret etmektedir. Sosyal farkındalık becerilerinin içerik analizinde, daha çok toplumsal değerlere odaklanıldığı; ancak duygudaşlık, farklılıklara saygı ve başkalarının bakış açısını anlama gibi alt becerilerin görece sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, kapsayıcı ve güven temelli bir sınıf ikliminin oluşturulmasında kritik öneme sahip olan duygusal boyutun geri planda kalmasına neden olabilecek bir yapı olarak değerlendirilebilir (Dökmen, 1996; Çatlak ve Yiğit, 2023).

İkinci sınıf düzeyinde ise öz farkındalık ve öz yönetim becerilerinin daha dengeli biçimde ele alınması ve bu becerilerin ilişkisel becerilerle desteklenmesi, CASEL modelinin gelişimsel yapısıyla daha uyumlu bir görünüm sunmaktadır. Bu bulgu, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kademeli ve bütüncül biçimde ele alındığında daha işlevsel sonuçlar doğurabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, bu tutarlılığın üçüncü sınıf düzeyinde sürdürülemediği görülmektedir. Öz farkındalık ve ilişkisel becerilere yer verilmemesi, programın bu sınıf düzeyinde daha çok sosyal farkındalık ve sorumlu karar alma becerileri etrafında yoğunlaştığını göstermektedir.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, HBDÖP’de sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin sınıf düzeyleri arasında bütünlüklü ve gelişimsel bir ilerleme sergilemediği, özellikle öz farkındalık becerisinin program genelinde yeterince yapılandırılmadığı söylenebilir. Programın, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini sınıf düzeylerine göre daha sistematik ve gelişimsel bir sıra içinde ele almasının, öğrencilerin duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini daha dengeli biçimde destekleyebileceği düşünülmektedir.

Birinci Sınıf Öğrencilerinin SDÖ Becerilerine Ulaşma Düzeyi

Bu araştırmanın ikinci araştırma sorusunda birinci sınıf öğrencilerinin SDÖ becerilerine ulaşma düzeyi incelenmektedir. SDÖ becerileri, okul öncesi yaş grubundan itibaren tüm çocuklara rahatlıkla öğretililecek becerilerdir (Uşaklı, 2015). SDÖ birinci sınıf seviyesinde eğitim programı dahilinde ulaşma düzeyini ölçen öz değerlendirme formu analizinde öğrencilerin becerilere ulaşma düzeyinin olumlu **göstergeler sunduğu** söylenebilir. Yapılan çalışmalarda SDÖ’ye dayalı programları uyguladıkları çocukların akademik başarılarının arttığını, karakter gelişimlerinin olumlu yönde geliştirdiği bilinmektedir (Elias, 2004). İlkokul dönemindeki çocukların program aracılığı ile SDÖ becerilerini kazanmaları birçok yönden gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Sadece okul başarısı değil, tüm davranışlarda gözlemlenen olumlu sonuçlar SDÖ kazanımlarının değerini arttırmaktadır. (Bridgeland, Bruce & Hariharan, 2013). SDÖ’nün, iç kaynaklı motivasyonu pekiştirmenin ötesinde, sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarda özenli ve katılımcı olmayı, öğrenme hazzını, aidiyet duygusunu, diğer öğrencilerle iş birliği yapma isteğini, okula karşı olumlu tutum içinde olmayı, duygudaşlık ve şefkat gibi sosyal davranışlar geliştirmeyi beslediği, depresyon ve stresi azalttığı, böylelikle öğrenmeyi kolaylaştırdığı ortaya konmuştur (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Bu bağlamda, tüm becerilerin dengeli ve yetkin bir şekilde çocuğa kazandırılması yalnızca bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve etik gelişimi de destekleyerek öğrencinin bütüncül bir şekilde yetişmesini sağlamaktadır. Öz değerlendirme formu analizinde de görüldüğü üzere, öğrencilerin bireysel farkındalık ve iletişim temelli becerilerinin gelişmiş olduğu; ancak toplumsal sorumluluk ve çevresel farkındalık gibi alanlarda gelişime açık yönlerinin bulunduğu söylenebilir.

Öğretmen Görüşleri

Bu araştırmanın üçüncü araştırma sorusunda öğretmenlerin CASEL Beşlisi bağlamında SDÖ becerilerinin uygulanma durumuyla ilgili görüşleri ele alınmaktadır. Öğretmenler, SDÖ becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında temel paydaşlardır. İlkokul döneminde, öğrencilerin SDÖ becerileri geliştirmeleri, akademik başarılarının yanı sıra yaşam boyu gelişimlerini gelişimleri yönünde büyük

önem taşır. Bu süreçte öğretmenler, sınıf ortamında model oldukları davranışlar ve kurdukları ilişkiler yoluyla SDÖ becerilerinin temel taşıyıcısıdır (Jennings & Greenberg, 2009). TYMM kapsamında SDÖ becerileri ortaya konulmaktadır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, bazı kodların CASEL Beşlisi'nin tüm temalarında tekrarlandığı görülmektedir. Özellikle *ilişkisel tablolar gerekliliği, öğretmen tutumu, aile desteği ve etkinlik temelli yapı ihtiyacı* gibi kodlar, belirli bir sosyal-duygusal öğrenme becerisinden ziyade, SDÖ'nün program genelinde uygulanmasına yönelik üst düzey ve bütüncül gereksinimleri yansıtmaktadır. Bu nedenle söz konusu kodlar, temaya özgü eksikliklerden çok, programın uygulama boyutuna ilişkin ortak yapısal ihtiyaçlar olarak değerlendirilmiştir. İçeriğin bazı alt becerilerde yeterli bulunduğunu ancak temel beceriler düzeyinde eksiklikler ve uygulamaya yönelik eleştiriler ile öneri geliştirme eğiliminin ön planda olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin SDÖ beceri gelişimi alanında mesleki yetkinliklerinin artırılması ve iç motivasyonlarının güçlendirilmesine yönelik sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulması, program hedeflerinin sürdürülebilir biçimde hayata geçirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Jennings & Greenberg, 2009; Darling-Hammond, Hyler & Gardner 2019). Bu durum, eğitim programlarının sadece kuramsal olarak değil, öğretmen tarafından nasıl yorumlandığı ve sınıf içi uygulamalara ne ölçüde yansıtıldığıyla doğrudan ilişkilidir. Nitekim Fullan'a (2007) göre eğitim programlarının başarısı, öğretmenin bu programları nasıl yorumlayıp sınıf pratiğine ne ölçüde aktarabildiğiyle yakından bağlantılıdır. Bu bağlamda, öğretmen görüşleri yalnızca mevcut durumun değerlendirilmesine değil, aynı zamanda uygulama sürecinde karşılaşılan güçlüklerin ve çözüm önerilerinin anlaşılmasına da önemli katkılar sunmaktadır.

Sonuç olarak elde edilen bulgular, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda (HBDÖP) öz farkındalık ve öz yönetim becerilerinin sınırlı biçimde ele alındığını ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin sınıf düzeyleri arasında gelişimsel bir sıra içinde yapılandırılmadığına işaret etmektedir. Sosyal farkındalık ve sorumlu karar alma becerilerine görece daha fazla yer verilmesine rağmen, bu alanlarda alt beceriler düzeyinde çeşitliliğin sınırlı kaldığı görülmektedir. HBDÖP'nin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini genel olarak kapsayıcı bir yaklaşımla program yapısına entegre ettiği söylenebilmekle birlikte, gelişimsel bütünlük ve süreklilik açısından güçlendirilmesi gereken yönlerinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Özellikle öz farkındalık ve ilişkisel beceriler gibi sosyal-duygusal öğrenmenin temel yapı taşlarının bazı sınıf düzeylerinde yeterince temsil edilmemesi, programın bu becerileri destekleme düzeyi açısından dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen görüşleri, programda bazı alt becerilerin olumlu biçimde yansıtıldığını ortaya koymakla birlikte, uygulama sürecinde etkinlik yeterliliği, somutlaştırma ve sınıf içi uygulamalar açısından çeşitli güçlükler yaşandığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenin programa yaklaşım biçiminin ve sınıf içi uygulamalardaki rolünün, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasında belirleyici bir unsur olduğunu düşündürmektedir.

Öğrenci öz değerlendirme verileri ise bireysel farkındalık ve iletişim temelli becerilerde olumlu göstergelere işaret ederken, toplumsal duyarlılık ve çevresel farkındalık gibi alanların gelişime açık yönler barındırdığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, CASEL modelinin gelişimsel yapısını gözeten bir program düzenlemesinin, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin sınıf düzeyleri arasında daha dengeli ve bütüncül biçimde yapılandırılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğretim programlarında daha sistematik, gelişimsel süreçlere duyarlı ve derinlikli bir biçimde ele alınması, hem programın etkililiğini artırma hem de sınıf içi uygulamaları destekleme açısından önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

ÖNERİLER

- TYMM'nin HBDÖP bileşenleri doğrultusunda yapılandırılan eğitim içeriğinde, bireyin kendi duygu, düşünce ve değerlerini tanıma süreci olarak tanımlanan öz farkındalık becerisine daha sistematik ve derinlemesine incelenmesi ve araştırılması yapılabilir.
- Duygudaşlık, bireylerin farklılıklara duyarlılık geliştirmesini ve başkalarının bakış açılarına saygı gösterme alt becerileri toplumsal uyum ve kapsayıcılığın güçlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle SDÖ alt becerilerine ulaşma düzeyleriyle ilgili araştırmalar ve değerlendirmeler yapılabilir.
- Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin öğrencilere etkili bir biçimde kazandırılabilmesi, bu becerilerin sınıf içi uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi, beceri ve tutum düzeylerinin geliştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir.

TEŞEKKÜR VE AÇIKLAMALAR

Çalışmamıza katkı sağlayan tüm öğrencilere ve öğretmenlere teşekkür ederiz.

ÇIKAR ÇATIŞMASI

Makalenin yazarları arasında, çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

YAZAR KATKISI

Çalışma Dizaynı: FŞ (%100)

Veri Toplama: GK (%50), FŞ (%50)

İstatistiksel Analiz: FŞ (%100)

Makalenin Hazırlanması: GK (%50), FŞ (%50)

KAYNAKLAR

- Baron, D. M. (2013). *Social and emotional learning: An argument for religious pluralism* (Yayın No. 3580274) [Doktora tezi, Loyola University Chicago]. ProQuest Dissertations and Theses Global Publishing.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY: Guilford Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/> adresinden edinilmiştir. (30.05.2025)
- Çatlak, İ. H., & Yiğit, E. Ö. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisi ve farklılıklara saygılı olma değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 45-60.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report> adresinden edinilmiştir. (30.05.2025)
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. doi:10.1207/s15566935eed1701_4
- Dökmen, Ü. (1996). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. Ankara:Sistem Yayıncılık.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-44. doi:10.2307/1602703
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (6th ed., pp. 571-643). New York, NY:Psychology Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY:Teachers College Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Göl-Güven, M. (2021). *Çocuklukta sosyal duygusal öğrenme*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Güven, G., & Kaya, Z. (2017). Sosyal-duygusal gelişim ve okul başarısı ilişkisi: Okul temelli müdahale programları üzerine bir derleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 123-138.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi:10.3102/0034654308325693
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Larson, R. W. (2020). Social and emotional learning: Past, present, and future. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. doi: 10.1353/foc.2020.0001
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA:Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği* (Sayı: 32039). Resmî Gazete. https://tktb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/10135702_ttkbyonetmeliği20221210.pdf adresinden edinilmiştir. (30.05.2025)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf> adresinden edinilmiştir. (30.05.2025)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Modül 2*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-2-yayin.pdf> adresinden edinilmiştir. (30.05.2025)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programhay123Onayli.pdf> adresinden edinilmiştir. (30.05.2025)

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024d). *1. Sınıf Hayat Bilgisi Bıçimlendirici Değerlendirme Modülü 2*. Eğitim Bilişim Ağı. https://cdn.eba.gov.tr/yardimcikaynaklar/2024/09/bicimlendirici/hayat1_2.pdf adresinden edinilmiştir. (30.05.2025)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024e). *Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı (1. Kitap)*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/tegm/hayat_bilgisi_1_1.pdf adresinden edinilmiştir. (30.05.2025)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024f). *Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı (2. Kitap)*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/tegm/hayat_bilgisi_1_2.pdf adresinden edinilmiştir. (30.05.2025)
- TÜSIAD. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri> adresinden edinilmiştir. (30.05.2025)
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir, neden önemlidir? (İnsan ilişkilerinde beş duygusal alan). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 1–16. doi:10.30561/sinopusd.314566 adresinden edinilmiştir. (30.05.2025)
- Vatandaş, S. (2020). Sosyalleşme ve sosyalleşmenin sosyal medya mecralarındaki anlamsal ve işlevsel dönüşümü. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(2), 734–755. doi:10.17680/erciyesiletisim.675531 adresinden edinilmiştir. (30.05.2025)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2020). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EVALUATION OF THE TCMM 1ST-GRADE LIFE STUDIES COURSE CURRICULUM WITHIN THE CONTEXT OF SEL SKILLS

ABSTRACT

This study aims to examine to what extent the Life Studies Course Curriculum (LSCC), developed within the scope of the Türkiye Century Maarif Model, includes social and emotional learning (SEL) skills, the achievement level of these skills by students, and teacher views within the framework of the CASEL Five. The study, in which qualitative and quantitative data are used together, consists of three stages. In the first stage, a total of 66 learning outcomes at the 1st, 2nd, and 3rd-grade levels were analyzed, and 38 of them were determined to be related to SEL skills. Especially at the 1st-grade level, while the lowest rate belonged to the self-awareness skill (5.26%), the most intense representation was observed in social awareness (36.84%) and responsible decision-making (31.58%) skills. At the 2nd-grade level, a more balanced distribution was observed compared to other levels. At the 3rd-grade level, no learning outcomes aimed at self-awareness and relationship skills were encountered. In addition, responsible decision-making skill was included intensely (57.14%). In the second stage, data obtained from the self-assessment forms of 181 students studying at the first-grade level show that students have a positive level of perception regarding SEL skills. While the highest score was observed in the field of relationship skills, the lowest average was obtained in the field of social awareness. In the third stage, in line with the interviews conducted with nine classroom teachers, it was determined that the teachers welcomed the inclusion of SEL skills in the curriculum positively; however, they expressed views indicating that there are deficiencies in terms of content, activity sufficiency, and implementation. In conclusion, SEL skills are generally included in the LSCC; however, there is a need for strengthening in terms of developmental sequence, content diversity, and teacher competencies.

Keywords: Social and Emotional Learning, CASEL model, Life Studies Course Curriculum, Learning Outcomes, Student Self-Assessment, Teacher Views.



TYMM HAYAT BİLGİSİ DERSİ 1. SINIF PROGRAMININ SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZ

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın (HBDÖP) sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerini ne ölçüde içerdiğini, bu becerilerin öğrencilere kazandırılma düzeyini ve öğretmen görüşlerini CASEL Beşlisi çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı çalışma üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde yer alan toplam 66 öğrenme çıktısı analiz edilmiş ve bunlardan 38'inin SDÖ becerileriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Özelikle 1. sınıf düzeyinde en düşük oran öz farkındalık becerisine (%5,26) aitken, en yoğun temsil sosyal farkındalık (36,84) ve sorumlu karar alma (31,58) becerilerinde görülmüştür. 2. sınıf seviyesinde diğer seviyelere göre daha dengeli dağılım görülmüştür. 3. sınıf düzeyinde ise öz farkındalık ve ilişkisel becerilere yönelik hiçbir öğrenme çıktısına rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra sorumlu karar alma becerisine yoğunlukla (%57,14) yer verilmiştir. İkinci aşamada, birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 181 öğrencinin öz değerlendirme formlarından elde edilen veriler, öğrencilerin SDÖ becerilerine ilişkin olumlu düzeyde bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. En yüksek puan ilişkisel beceriler alanında gözlemlenirken, en düşük ortalama sosyal farkındalık alanında elde edilmiştir. Üçüncü aşamada ise dokuz sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler doğrultusunda, öğretmenlerin SDÖ becerilerinin programda yer almasını olumlu karşıladıkları; ancak içerik, etkinlik yeterliliği ve uygulama yönünden eksiklikler bulunduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, HBDÖP'de SDÖ becerileri genel olarak yer almakta; ancak gelişimsel sıra, içerik çeşitliliği ve öğretmen yeterlikleri açısından güçlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal-Duygusal Öğrenme, Casel Modeli, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Öğrenme Çıktıları, Öğrenci Öz Değerlendirmesi, Öğretmen Görüşleri.



INTRODUCTION

Educational services are carried out within the framework of the ministry responsible for education. In Türkiye, educational services are conducted by the Ministry of National Education (MoNE). The curricula that guide education are under the responsibility of the Board of Education (BoE), which is affiliated with MoNE (MoNE, 2022). The BoE continuously identifies the needs of the individual, society, and academic disciplines through analysis methods and designs curricula within the framework of these needs. Recently, within the scope of the Türkiye Century Maarif Model (TCMM), 26 education and training curricula have been designed and put into practice. A holistic approach is adopted in the curricula developed under the TCMM. The holistic development of the individual is aimed at, and this is schematized through the student profile. In the TCMM, which was developed with a skill-based framework, skills are categorized into conceptual, SEL, field-specific, and literacy skills (MoNE, 2024a). In line with this understanding, it is based on a structure that takes the holistic development of the student as a basis. In this model, besides academic knowledge and skills, acquiring SEL skills is also one of the fundamental goals (MoNE, 2024b).

Individuals take their first steps into social life through their families, starting from infancy (Vatandaş, 2020). This process continues with the enrichment and diversification of social areas in the child's life as growth and development progress (Bronson, 2000; Denham, 2006). With school age, children participate in educational environments to acquire knowledge and skills. In these environments, they interact with peers from different cultures and family structures, becoming part of a network of social relationships. In these interactional communities formed by children with different characteristics, not only knowledge but also ways of thinking and behaving are among the fundamental elements of education (Eccles & Roeser, 2011). In this context, supporting SEL from an early age strengthens the individual's lifelong personal and social adaptation (CASEL, 2020).

The term SEL was used for the first time at a meeting in 1994; in the same year, the organization named Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) began its operations to support the development of children (Baron, 2013). CASEL is one of the pioneering institutions that support research and practices for the development of SEL in an educational context. SEL derives its foundations from the concept of "emotional intelligence." The concept of emotional intelligence (EQ), introduced by Goleman (1995), was defined as "another type of smart" that emphasizes the impact of emotions in an individual's life in addition to intellectual intelligence (IQ). SEL is defined as an inseparable part of education and human development; it is addressed as a process of acquiring the knowledge, skills, and attitudes aimed at helping individuals develop healthy identities, mana-

ge their emotions, achieve personal and collective goals, feel and show empathy, make responsible decisions, and establish and maintain supportive relationships (Mahoney, Durlak, Weissberg & Larson, 2020). In this context, social and emotional skills are evaluated as a whole set of key competencies that enable individuals to make meaningful contributions to their own lives, society, work, and environment (TÜSİAD, 2019). The definition of SEL updated by CASEL in October 2020 was explained as the acquisition and application of knowledge, skills, and attitudes, including processes such as managing emotions, achieving personal and collective goals, feeling and showing empathy, establishing and maintaining supportive relationships, and making responsible decisions by caring about others (Göl-Güven, 2021). The fact that social and emotional skills are learnable and teachable has led to a special emphasis on the concept of learning in this definition. According to the approach developed by CASEL, SEL is structured around five core competencies that support personal, interpersonal, and cognitive competencies (TÜSİAD, 2019). These competencies are known as “the CASEL Five” and consist of the following skills: *self-awareness*, *self-management*, *social awareness*, *relationship skills*, and *responsible decision-making*. The CASEL Five is presented in Figure 1.



Figure 1. Core CASEL Competencies (CASEL, 2020)

As seen in Figure 1, each competency allows for a multidimensional handling of students' social and emotional development, with each being supported wit-

hin itself by various sub-skills. *Self-awareness* is the ability to recognize one's own emotions, thoughts, and values, and to understand how these guide one's behavior across different situations. *Self-management* is the ability to effectively control one's emotions, thoughts, and behaviors under various conditions. *Relationship skills* refer to the competency of establishing healthy, sustainable, and positive relationships within diverse communities and environments, and effectively managing these relationships. *Social awareness* is the ability to understand the perspectives of and empathize with individuals from diverse cultural and social backgrounds. *Responsible decision-making* is the ability to make well-considered, prudent, and positive choices in different social situations and personal experiences (CASEL, 2020). The core indicators of the CASEL Five are presented in Table 1 and Figure 1 (CASEL, 2020).

Table 1. CASEL Indicators (CASEL, 2020 as cited in Göl-Güven,2021)

CASEL Five	Indicators
Self-Awareness	Recognizing one's own emotions,
	Establishing the connection between emotions, values, and thoughts,
	Discovering and experiencing self-efficacy,
	Demonstrating honesty and trustworthiness,
	Integrating personal and social identities,
	Identifying personal, cultural, and linguistic characteristics,
	Questioning prejudices and stereotypes,
	Developing a flexible mindset,
	Demonstrating an optimistic attitude,
	Identifying interests and goals,
	Managing one's own emotions,
	Identifying and using stress management strategies.
Self-Management	Demonstrating self-discipline and self-motivation
	Setting personal and collective goals
	Using planning and organization skills
	Demonstrating courage in taking initiative
	Demonstrating personal and collective agency
	Demonstrating perseverance against difficulties in achieving personal and collective goals

Relationship Skills	Communicating effectively
	Developing positive relationships
	Demonstrating cultural competence
	Demonstrating teamwork and collaborative problem-solving skills
	Resolving conflicts through constructive ways (constructively resolving conflicts)
	Resisting negative social pressure
	Being able to demonstrate leadership characteristics
	Receiving and offering help in case of need
Social Awareness	Protecting the rights of others
	Understanding the perspectives of others
	Being aware of the strengths of others
	Demonstrating empathetic understanding and compassion
	Caring about the emotions of others
	Feeling and showing gratitude
	Identifying different social norms, including those that are unfair
	Being aware of the demands and requests required by the situation
Responsible Decision-Making	Understanding the effects of organizations and systems on behavior
	Feeling curiosity and being open-minded
	Learning to make realistic decisions after analyzing information, data, and facts
	Identifying solutions to personal and social problems
	Predicting and evaluating the consequences of actions
	Adopting appropriate behaviors instead of risky behaviors
	Realizing that critical thinking skills are useful inside and outside of school
	Reflecting deeply on the role of the individual, family, and community in increasing the well-being
	Evaluation of personal, interpersonal, societal, and institutional influences

With the TCMM, it is aimed to raise individuals who recognize themselves and their environment, lead a healthy and safe life, internalize the values of their family and society, are sensitive to nature, inquisitive, productive, attach importance to science and art, and possess national consciousness and moral values (MoNE, 2024c). The skill, value, and tendency areas included in the curriculum aim to create a holistic effect on students' social and emotional development areas by supporting one another. The school period represents a fundamental educational process during which children achieve significant gains toward their cognitive, social, and emotional development (Eccles, 1999; Güven & Kaya, 2017). The axis course supporting this development at the primary school level is the Life Studies course. It is implemented in the 1st, 2nd, and 3rd grades of primary schools.

The LSCC has been developed and put into practice within the scope of the TCMM. The LSCC is structured upon multidimensional goals such as enabling students to understand themselves better, regulate their friendship relations, adapt to the classroom and school environment, develop healthy life skills, take responsibility in family and social life, and grow as individuals with national consciousness and moral values (MoNE, 2024c). When the goals of the Life Studies course are examined, it is noteworthy that students recognize the environment they live in, develop sensitivity toward nature, gain disaster awareness, and develop a consciousness regarding environmental responsibilities, such as recycling. These goals, along with all other skills, overlap with the goals of SEL skills.

The implementation of the LSCC in 2024 highlights the importance of both the curriculum's recent nature and the evaluation of the effectiveness of its embedded SEL skills. The fundamental role that the Life Studies course plays at the primary school level in enabling individuals to gain skills such as recognizing themselves, managing their emotions, establishing healthy relationships with others, and making responsible decisions necessitates addressing SEL skills specifically within the context of the LSCC. In this regard, determining the extent to which the targeted SEL skills within the scope of the LSCC, which began to be implemented in 2024, can be acquired by students is of importance in terms of evaluating the effectiveness and success of the curriculum.

When the literature is reviewed, although various studies on the TCMM (2024), the LSCC (2024), and SEL skills are found, no research has been encountered that holistically addresses the effectiveness of SEL skills associated with the LSCC within the scope of the TCMM materials. This situation necessitates researching the effectiveness of SEL skills within the framework of the LSCC.

Accordingly, the problem statement of the study is to determine the effectiveness of the TCMM materials used within the scope of the LSCC (2024) on students' achievement levels of SEL skills. In line with this problem statement, curriculum objectives regarding SEL skills, student achievements, and teachers' views were examined in the research.

Purpose of the Study

The primary purpose of this study is to evaluate SEL skills in terms of effectiveness within the scope of the TCMM integrated LSCC. In line with this purpose, answers to the following research questions are sought:

1. Which learning outcomes in the LSCC are associated with SEL skills?
2. What is the achievement level of students regarding SEL skills in the LSCC within the CASEL context?
3. What are the teachers' views regarding SEL skills within the CASEL context (self-awareness, self-management, relationship skills, social awareness, and responsible decision-making)?

METHOD

This study is conducted within the qualitative research tradition. Although simple descriptive statistics (such as averages, percentages, and correlations) are used in the qualitative research tradition, the focus is on describing participant views and events/phenomena within their natural settings (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 70). In this study, data were obtained through multiple data collection methods, and participant views were included along with simple numerical expressions. In line with this tradition, the sub-sections of the research model, study group, data collection, validity and reliability, and data analysis were structured.

Research Model

This study, which aims to examine and evaluate the LSCC, one of the TCMM curricula, was designed using the case study method, one of the qualitative methods. A case study is utilized in research where one or more cases need to be addressed in a detailed and in-depth manner (Yıldırım & Şimşek, 2020). In this study, SEL skills are addressed in depth within the CASEL context; those aligned with the learning outcomes are identified, students' achievement levels regarding these skills are measured through self-assessment, and simultaneously, teachers' views are examined.

Study Group

The case addressed in this study is the effectiveness status of SEL skills in the LSCC. In order to examine this status, study groups were formed. In studies conducted within the qualitative research tradition, the terms "study group" or "participants" are preferred instead of "sample" (Yıldırım & Şimşek, 2020). The study groups of this study consist of the following:

1. **The LSCC:** In order to find an answer to the first research question of this study, the LSCC, developed within the scope of the TCMM, constitutes the first study group. In this study, the learning outcomes of the LSCC implemented in the 1st, 2nd, and 3rd grades of primary schools are examined, and an attempt is made to reveal which learning outcomes are associated with SEL skills.
2. **First-Grade Students ($n_s = 181$):** In order to find an answer to the second research question of this study, first-grade students who filled out the self-assessment form constitute the second study group. An attempt is made to reveal the level to which students achieve the SEL skills included in the LSCC within the scope of the TCMM, which began to be implemented gradually only in the first grades in the 2024-25 academic year. The study group is formed with 181 first-grade students. This study group was determined using criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. The criteria are that they study in the first grade and that the LSCC is implemented within the scope of the TCMM. These students study in official schools in the Çerkezköy District of Tekirdağ province. First-grade students filled out the self-assessment form related to SEL in order to find an answer to the second research question. The self-assessment form provides data based on students' own perceptions, and the obtained results were interpreted within this context.
3. **Primary School Teachers ($n_T = 9$):** In order to find an answer to the third research question of this study, primary school teachers constitute the third study group. Determined by criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, the criterion for the primary school teachers serving in Tekirdağ province is that they are implementing the LSCC within the scope of the TCMM. A structured interview was conducted with the primary school teachers to find an answer to the third research question.

Data Collection Instruments

Self-Assessment Form: The instrument used in this study to find an answer to the second research question is the Self-Assessment Form. The Self-Assessment Form was derived from the contents and assessment instruments of the Primary School 1st-Grade Life Studies Course Formative Assessment Activity Examples Guidebook (MoNE, 2024d), Primary School Life Studies Course Textbook 1 (MoNE, 2024e), and Primary School Life Studies Course Textbook 2 (MoNE, 2024f). Accordingly, 14 self-assessment form items were generated. For the items of the self-assessment that are compatible with SEL and their CASEL alignment, support was obtained from an Assistant Professor and an Associate Professor who are experts in the field of guidance and psychological counseling at Kilis and On-

dokuz Mayıs Universities. The recommendations of the experts were consolidated, and it was observed that 11 items were associated with the same CASEL skill. For the other three items (Items 4, 5, and 14), expert opinions were sought again, and it was deemed appropriate to express these items together with two skills of CASEL. Since this study was designed within the qualitative tradition, only the simple averages of the Self-Assessment Form were included in the findings. The items used in the Self-Assessment Form and their related skills within the context of CASEL are shown in Table 2.

Table 2. Self-assessment form related skills within the CASEL context

CRITERIA	Skills within the CASEL Context
1. I can explain my physical characteristics.	Self-Awareness
2. I can explain which emotions I feel when I experience different events.	Self-Awareness
3. I introduce myself to my teacher and friends.	Self-Awareness Relationship Skills
4. I know the duties and responsibilities of my family members.	Self-Management/ Responsible Decision-Making
5. I know how to set the boundaries of my personal space.	Self-Management/ Self-Awareness
6. I know and fulfill my duties and responsibilities within the family.	Self-Management
7. I follow courtesy rules when communicating with my teacher and friends.	Relationship Skills
8. I make eye contact with the person speaking.	Relationship Skills
9. I wait for the person speaking to finish their words.	Relationship Skills
10. I know the importance of the Turkish Flag and the National Anthem.	Social Awareness
11. I can express the emotions I feel during National and Religious holidays.	Social Awareness
12. I know the importance of being a family.	Social Awareness
13. I know the importance of recycling.	Responsible Decision-Making
14. I can develop ideas regarding recycling.	Responsible Decision-Making/Social Awareness

Structured Interview Form: The instrument used in this study to find an answer to the third research question is the Structured Interview Form. This form was developed by the researchers during the research process in alignment with

the CASEL Five. It was implemented with the primary school teachers study group. Although the interview questions formally seem to focus on students' achievement levels of the skills, within the semi-structured interview process, the teachers provided detailed explanations about the process of teaching these skills, the contribution of the course material, classroom practices, and the difficulties encountered. The data obtained in this context possess the qualitative depth to reflect the teachers' general views and experiences regarding CASEL skills. In this Form, demographic information is requested first, and then the following questions are asked:

1. What do you think about the achievement levels of students regarding self-awareness skill (consists of the skills of understanding an individual's own emotions, thoughts, values, and how these affect behavior in various environments) in the TCMM Life Studies Course?
2. What do you think about the achievement levels of students regarding self-management skill (consists of the skills of effectively managing an individual's emotions, thoughts, and behaviors in different situations) in the TCMM Life Studies Course?
3. What do you think about the achievement levels of students regarding relationship skills (the skill of establishing and maintaining healthy and constructive relationships and conducting these relationships with different groups or environments) in the TCMM Life Studies Course?
4. What do you think about the achievement levels of students regarding social awareness/responsibility skill (the skill of understanding the perspectives of others, including those with different backgrounds and cultures, and establishing empathetic understanding with them) in the TCMM Life Studies Course?
5. What do you think about the achievement levels of students regarding responsible decision-making skill (the skill of making thoughtful and constructive choices in personal behaviors and social interactions across different environments) in the TCMM Life Studies Course?

Interview Process

After obtaining the ethics committee approval regarding this study, data were collected in the second semester of the 2024/25 academic year, as shown in Figure 2.

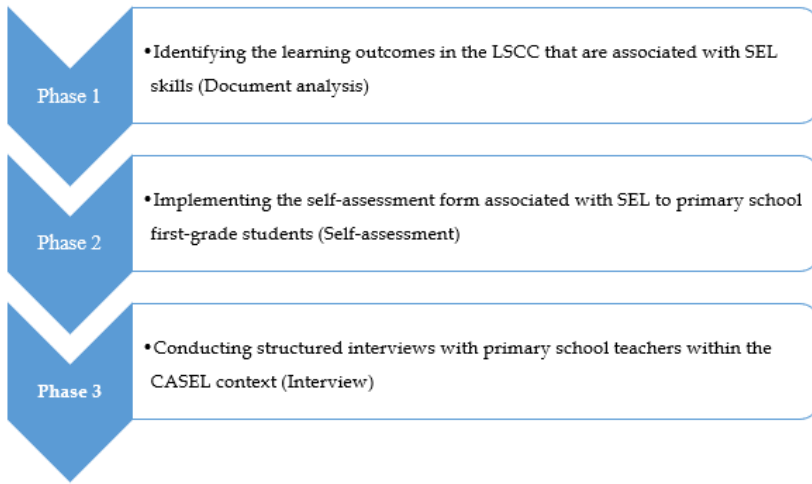


Figure 2. Phases of Data Collection

The data answering the study's three fundamental questions were collected in a three-stage process during the second semester of the 2024–2025 academic year, with further details presented in Figure 2. In this scope, three different methods were used, namely document analysis, self-assessment, and interview.

In the first stage of the data collection process, which of the learning outcomes in the LSCC were associated with SEL skills was determined through the document analysis method. In order to ensure the content validity of these learning outcomes whose association with SEL skills was determined and to confirm the results, the opinion of an Assistant Professor working at Ondokuz Mayıs University, who is an expert in the relevant field, was sought. Agreement rates were determined using the Huberman and Miles (1994) formula. This formula is expressed as $\text{Reliability} = [\text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement})]$. With this formula, the agreement rate of the items was found to be 90 percent. The items with disagreement were discussed again, and a consensus was reached.

In the second stage of the study, the Self-Assessment Form was created by examining the relevant MoNE publications (MoNE, 2024d; MoNE, 2024e; and MoNE, 2024f) and selecting items compatible with SEL. In order to ensure the validity of the alignment of the items in this form with SEL compatibility and CASEL competencies, the opinion of an Assistant Professor, who is an expert in the field of Guidance and Psychological Counseling at Kilis University, was sought. This developed form was implemented with 181 first-grade students ($n_s = 181$) in the second semester of the 2024-2025 academic year. The self-assessment form was

implemented under teacher guidance and by using concrete expressions, taking the developmental characteristics of first-grade students into account. Considering the developmental characteristics of students at the primary school first-grade level, it should be considered that data obtained through self-assessment might not fully reflect the true skill levels of students. Therefore, the obtained findings were evaluated within the framework of positive tendencies and indicators, rather than as definitive level determinations regarding students' SEL skills. For this reason, the Self-Assessment Form used in this study was treated as an indicator reflecting students' perceptions regarding the skills, rather than a definitive measurement.

In the third stage of the study, structured interviews were conducted with primary school teachers ($n_T = 9$) within the framework of SEL skills categorized as the CASEL Five. The interview was obtained through Google Forms.

Data Analysis

This study is carried out in three phases. In these phases, data analysis within the qualitative method tradition is given in Figure 3.

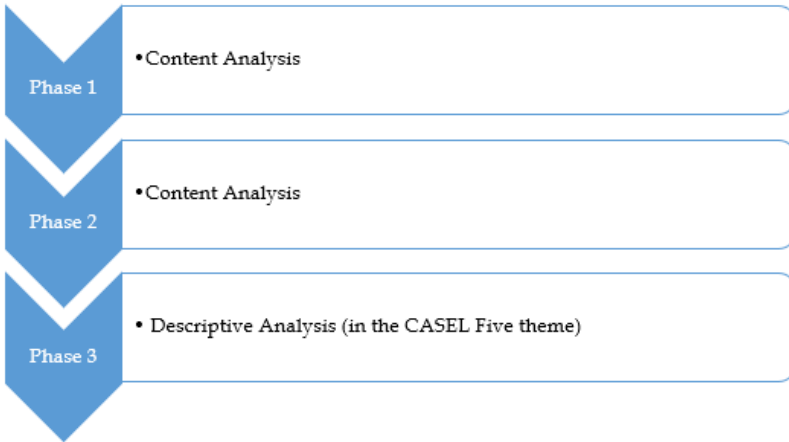


Figure 3. Phases of Data Analysis

As seen in Figure 3, data are analyzed through content analysis in the first and second phases, and through descriptive analysis in the third phase. In the first phase, which of the LSCC learning outcomes are associated with SEL skills is analyzed; in the second phase, students' achievement levels of SEL skills are analyzed; and in the third phase, primary school teachers' views regarding SEL skills within the themes of the CASEL Five are analyzed.

Validity, Reliability, and Ethics

Since this study is designed within the qualitative research method tradition, validity and reliability are also ensured within the framework of the qualitative method traditions. In qualitative methods, validity and reliability contribute to the study in terms of replicability and credibility (Yıldırım & Şimşek, 2013). Within the scope of validity and reliability in this study, the following practices were carried out:

1. Establishing constant communication between multiple researchers,
2. Describing every phase of the study at an understandable level,
3. Utilizing expert opinions for all three phases,
4. Attempting to increase understandability with appropriate tables and figures in reporting

Ethical rules and the specified validity and reliability practices are taken into consideration at every phase in this study.

Ethics Committee Approval Information

In this study, all the rules specified to be complied with within the scope of the “Scientific Research and Publication Ethics Directive of Higher Education Institutions” have been complied with.

Name of the Committee Conducting the Ethical Evaluation: Ondokuz Mayıs University Social and Human Sciences Research Ethics Committee

Date of the Ethical Evaluation Decision: 28.03.2025

Document Number of the Ethical Evaluation: 2025-337

FINDINGS

The purpose of this study is to examine SEL skills within the CASEL context, within the scope of the LSCC. Findings have been reported in alignment with the order of the research questions.

Findings Regarding the First Research Question

In this section, which learning outcomes in the LSCC are associated with SEL skills have been demonstrated. In the TCMM, there are a total of 66 learning out-

comes in the 1st, 2nd, and 3rd grades within the LSCC. Table 3 presents the learning outcomes associated with SEL skills within the framework of the CASEL Five.

Table 3. Learning outcomes of the LSCC and outcomes associated with the CASEL Five

Learning Outcomes/CASEL	1st Grade	2nd Grade	3rd Grade
LSCC Total Learning Outcomes	26	26	20
Learning Outcomes Containing SEL Skills within the CASEL Context	15	12	11
Rate (%)	58	46	55

As seen in Table 3, it has been stated that a part of the learning outcomes of the LSCC is associated with SEL skills. In Table 4, which SEL skill the first-grade learning outcomes in the LSCC are associated with within the CASEL context is presented.

Table 4. Skill Relationship of First-Grade Learning Outcomes within the CASEL Context

LS Learning Outcomes/ CASEL Skills	Self-Awareness	Self-Management	Relationship Skills	Social Awareness	Responsible Decision-Making
LS.1.1.1. Being able to introduce oneself to one's teacher and friends			√		
LS.1.1.2. Being able to know the school environment				√	
LS.1.1.3. Being able to behave in accordance with the rules in the classroom and school environment		√			
LS.1.1.4. Being able to explain physical characteristics and basic emotions	√				
LS.1.2.2. Being able to determine the boundaries of one's personal space		√			
LS.1.3.1. Being able to notice the importance of being a family				√	√
LS.1.3.2. Being able to behave in accordance with courtesy and etiquette rules in family life			√	√	√

LS.1.3.3. Being able to analyze the duties and responsibilities of family members	√				√
LS.1.4.2. Being able to express the importance of the Turkish Flag and the National Anthem				√	
LS.1.4.4. Being able to express the emotions felt during national days and holidays				√	
LS.1.4.5. Being able to express the emotions felt during religious days and holidays				√	
LS.1.5.4. Being able to classify recyclable wastes				√	
LS.1.6.1. Being able to ask questions expressing curiosity about art					√
LS.1.6.2. Being able to ask questions expressing curiosity about technology					√
LS.1.6.3. Being able to ask questions expressing curiosity about art					√
Rate (%)	5.26	15.79	10.53	36.84	31.58

According to Table 4, there are 23 learning outcomes at the LSCC 1st-grade level. It was observed that a total of 15 outcomes were associated with SEL skills within the CASEL context. In Table 5, which SEL skill the second-grade learning outcomes in the LSCC are associated with within the CASEL context is given.

Table 5. Skill Relation of Second-Grade Learning Outcomes within the CASEL Context

LS Learning Outcomes/ CASEL Skills	Self-Awareness	Self-Management	Relationship Skills	Social Awareness	Responsible Decision-Making
LS.2.1.1. Being able to regulate friendship relations		√	√		
LS.2.1.2. Being able to decide on areas where one is strong and open to development	√				
LS.2.1.3. Being able to communicate effectively with one's teacher and friends			√		
LS.2.1.4. Being able to participate in classroom decision-making processes					√
LS.2.2.2. Being able to protect the boundaries of one's personal space		√			

LS.2.2.4. Being able to communicate effectively with authorities in an emergency	√				
LS.2.3.1. Being able to interpret the importance of the family		√		√	
LS.2.3.2. Being able to behave in accordance with courtesy and etiquette rules in social life	√	√			
LS.2.3.3. Being able to reflect the duties and responsibilities falling upon oneself in one's immediate environment into daily life	√				
LS.2.4.4. Being able to interpret the importance of national days and holidays	√	√			
LS.2.4.5. Being able to interpret the importance of religious days and holidays	√	√			
LS.2.5.4. Being able to evaluate the importance of using resources economically					√
Rate (%)	5.88	17.65	35.29	23.53	17.65

According to Table 5, there are 23 learning outcomes at the LSCC 2nd-grade level. It was observed that a total of 12 outcomes were associated with SEL skills within the CASEL context. In Table 6, which SEL skill the third-grade learning outcomes in the LSCC are associated with within the CASEL context is given.

Table 6. Skill Relation of Third-Grade Learning Outcomes within the CASEL Context

LS Learning Outcomes/ CASEL Skills	Self-Awareness	Self-Management	Relationship Skills	Social Awareness	Responsible Decision-Making
LS.3.1.1. Being able to make plans regarding the area one wants to improve oneself	√				
LS.3.1.2. Being able to behave in accordance with one's rights and responsibilities at school			√		
LS.3.1.3. Being able to transform one's ideas into action to promote children's rights					√
LS.3.2.1. Being able to regulate one's behaviors for protecting one's health					√
LS.3.2.2. Being able to question what needs to be done when faced with a situation that threatens one's safety					√
LS.3.2.3. Being able to create original products regarding the importance of obeying traffic rules					√

LS.3.3.1. Being able to analyze the relationship between family and society	√	√			
LS.3.3.2. Being able to transform one's ideas into action to facilitate the lives of individuals in need	√	√			
LS.3.3.3. Being able to interpret the importance of professions in social life		√			
LS.3.4.4. Being able to explain the contributions of our national unity and solidarity to social life	√				
LS.3.5.4. Being able to collect information from resources regarding environmental sustainability	√	√			
Rate (%)	0	7.14	0	35.71	57.14

According to Table 6, there are 20 learning outcomes at the LSCC 3rd-grade level. It was observed that a total of 11 outcomes were associated with SEL skills within the CASEL context. It was observed that there were no outcomes associated with self-awareness and relationship skills.

Findings Regarding the Second Research Question

In this section, the findings regarding the achievement levels of first-grade students, where the TCMM is implemented, concerning SEL skills in the LSCC within the CASEL context are presented. The LSCC was implemented in the first grades during the 2024-2025 academic year. A three-point self-assessment form consisting of 14 items was administered to 181 first-grade students ($n_s = 181$). For each item specified in the form, scoring is applied as 3-2-1 in the form of “I always do this (3), I sometimes do this (2), I never do this (1)”. In line with the qualitative tradition, only the averages of the self-assessment form items are included. In Table 7, the self-assessment form items, CASEL skills, and item averages are presented.

Table 7. Self-Assessment Form Student Achievement within the CASEL Context

Self-Assessment Form Items	CASEL Skill	Item Average Score (1-3)
1. I can explain my physical characteristics.	Self-Awareness	2,36
2. I can explain which emotions I feel when I experience different events.	Self-Awareness	2,4
3. I introduce myself to my teacher and friends.	Self-Awareness Relationship Skills	*2,66
4. I know the duties and responsibilities of my family members.	Self-Management/ Responsible Decision-Making	*2,6

5. I know how to set the boundaries of my personal space.	Self-Management/ Self-Awareness	2,37
6. I know and fulfill my duties and responsibilities within the family.	Self-Management	2,42
7. I follow courtesy rules when communicating with my teacher and friends.	Relationship Skills	*2,56
8. I make eye contact with the person speaking.	Relationship Skills	2,45
9. I wait for the person speaking to finish their words.	Relationship Skills	2,49
10. I know the importance of the Turkish Flag and the National Anthem.	Social Awareness	2,40
11. I can express the emotions I feel during National and Religious holidays.	Social Awareness	2,44
12. I know the importance of being a family.	Social Awareness	2,38
13. I know the importance of recycling.	Responsible Decision-Making	*2,50
14. I can develop ideas regarding recycling.	Responsible Decision-Making/ Social Awareness	2,32
15. Total Average Score (1-3)		2,45

In Table 7, the self-assessment form item and form averages associated with the SEL skills evaluated within the CASEL context are presented. Each item is associated with one or more specific skill areas and has been rated with an average score between 1 and 3 based on the students' own evaluations regarding these skills. Items 3, 4, 5, and 7 of the self-assessment form are mixed indicators with multiple skill associations. It is observed that among the items in the form, the averages range between the highest rate of 2.66 and the lowest rate of 2.32. The general average of the self-assessment form is 2.45. Overall, the high mean score of the students constitutes a remarkable finding. In Figure 4, the averages according to the five core skill areas of SEL within the CASEL context are given.

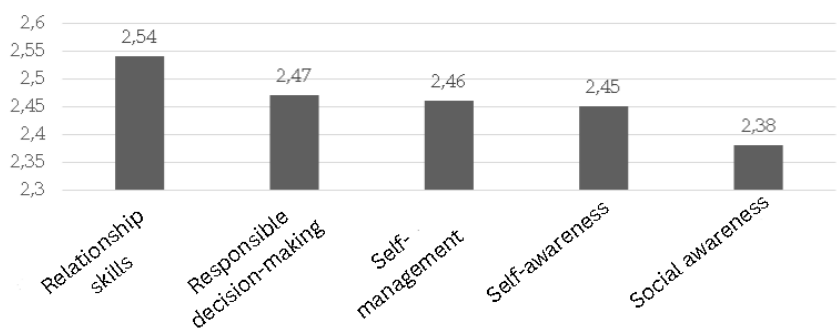


Figure 4. Average response scores according to skills (1-3)

As seen in Figure 4, the averages obtained in the dimension of the CASEL Five range between the highest score of 2.54 and the lowest score of 2.38. It was observed that the highest average was in the area of Relationship Skills (2.54). Relationship skills are followed by Responsible Decision-Making, Self-Management, and Self-Awareness skills, respectively. The lowest average was obtained in the skill area of Social Awareness (2.38).

Findings Regarding the Third Research Question

In this section, the findings regarding the views of primary school teachers ($n_T = 9$) who taught the first grade in the 2024-25 academic year about SEL skills within the CASEL context are included. The teachers’ views regarding the achievement level of students in SEL skills within the CASEL context have been reported using categories and codes. Themes were initially present as the CASEL Five skills. The categories belonging to the five themes within the CASEL context consist of four categories: definition, implementation sufficient, implementation criticism, and implementation suggestion. In Table 8, the categories, codes, frequencies, and direct quotations regarding the teachers’ views on the self-awareness theme are presented.

Table 8. Categories, Codes, Frequencies, and Direct Quotations Formed in the Self-Awareness Theme

Category	Codes	Example Direct Quotation
Definition (5)	- Teacher competence - Internal motivation - Critical skill - Recognizing the individual development process - Core skill	T2: "Students being able to share their own emotions and thoughts is a critical step both for their social and emotional development and their expression skills."
Implementation Adequacy (5)	- Expressing emotions - Self-recognition (2) - Sufficient activity - Positive effect	T6: "The activities in the 1st-grade textbook are supportive of the student reaching the objective."
Implementation Criticism (7)	- Insufficient content - Insufficient implementation - Insufficient activity (3) - Unachievable - Not skill-based	T5: "...more activities should be included regarding expressing oneself causally while expressing emotions."
Implementation Suggestion (8)	- Relational tables are needed - Positive classroom climate - Teacher attitude - Family support - Individual differences - Additional materials (Emotion board, mirror) (2) - Making emotions expressed daily	T4: "...due to the very limited content regarding this skill in the TCMM learning outcomes, I think the foundation of SEL skills in students is deficient."

In Table 8, it is observed that the teachers' views on the self-awareness theme are gathered under four main categories. In the definition category, the codes of teacher competence, internal motivation, critical skill, and recognition of the individual development process are included. In the implementation adequacy category, codes regarding expressing emotions, self-recognition, and positive activities were determined. In the implementation criticism category, codes for insufficient content, insufficient activities, lack of skill-based approaches, and difficulties experienced in the implementation process are included. In the implementation suggestion category, codes regarding a positive classroom climate, family support, individual differences, and material supports, such as an emotion board and a mirror, were determined. In Table 9, the categories, codes, frequencies, and direct quotations regarding the teachers' views on the self-management theme are presented.

Table 9. Categories, Codes, Frequencies, and Direct Quotations Formed in the Self-Management Theme

Category	Codes	Example Direct Quotation
Definition (3)	• Teacher competence • Internal motivation • Responsibility	<i>T4: "I think that the self-management skill is handled solely through the responsibility dimension."</i>
Implementation Adequacy (6)	• Daily life skills • Efficient use of time • Responsible decision-making • Providing contribution (3)	<i>T5: "Areas such as daily life skills, efficient use of time, and responsible decision-making have been incorporated into the curriculum..."</i>
Implementation Criticism(9)	• Unachievable • At the knowledge level • Lack of emotion management (2) • Lack of stress management • Lack of anger management(2) • Insufficient guidance (2)	<i>T4: "...I think it is insufficient in guiding processes like emotion management, stress management, or anger control in students."</i>
Implementation Suggestion(5)	• Relational tables are needed • Activity-based • Behavior-oriented • Planning • Activity-based	<i>T1: "It will be more achievable with an SEL approach that encompasses all courses."</i>

In the definition category, the codes of teacher competence, internal motivation, and responsibility are included. In the implementation adequacy category, codes regarding daily life skills, efficient use of time, and responsible decision-making practices within the scope of the curriculum were determined. In the implementation criticism category, codes regarding handling self-management skills at the knowledge level and insufficiencies towards sub-dimensions such as emotion management, stress management, and anger control are included. In the implementation suggestions category, codes were determined regarding the creation of curriculum-wide, integrated, and activity-based structures, as well as behavior-oriented planning. In Table 10, the categories, codes, frequencies, and direct quotations regarding the teachers' views on the relationship skills theme are presented.

Table 10. Categories, Codes, Frequencies, and Direct Quotations Formed in the Relationship Skills Theme

Category	Codes	Example Direct Quotation
Definition (2)	- Teacher competence - Internal motivation	<i>T1: "...it will vary depending on the competence and internal motivation of the teacher regarding SEL."</i>
Implementation Adequacy (6)	- Interpersonal relationships - Family relationships (2) - Friendship (2) - Public Behaviors	<i>T3: "...that it is handled solely on verbal interpersonal communication..."</i>
Implementation Criticism(6)	- Unachievable (2) - Insufficient activity - Remaining in theory (2) - Insufficient group activities	<i>T3: "...I think it is not sufficient in areas such as group work or group communication."</i>
Implementation Suggestion(11)	- Relational tables are needed - Family support - Teacher attitude - Classroom climate - Empathy - Emotional boundaries - Anti-bullying - Relationship management - Activities should be increased (2) - Learning outcome and skill can be more compatible	<i>T4: "...more space could have been opened for skills such as empathy, emotional boundaries, anti-bullying, and relationship management."</i>

In Table 10, it is observed that the teachers' views on the relationship skills theme are gathered under four main categories. In the definition category, the codes of teacher competence and internal motivation are included. In the implementation adequacy category, codes regarding interpersonal relationships, family relationships, friendship, and behaviors in society were determined. In the implementation criticism category, codes regarding relationship skills remaining limited in practice, being handled at a theoretical level, and the insufficiency of group activities are included. In the Implementation suggestion category, codes regarding works towards empathy, determining emotional boundaries, anti-bullying, and relationship management were determined. Additionally, codes towards strengthening environmental factors such as family support, a positive classroom climate, and teacher attitude are included. In Table 11, the categories, codes, frequencies, and direct quotations regarding the teachers' views on the social awareness theme are presented.

Table 11. Categories, Codes, Frequencies, and Direct Quotations Formed in the Social Awareness/Responsibility Theme

Category	Codes	Example Direct Quotation
Definition (4)	• Teacher competence • Internal motivation • Some values are included • Societal contribution	T8: "Social responsibility is actually protecting one's own and others' interests. This objective seems to explain establishing empathy."
Implementation Adequacy (3)	• Empathetic understanding • Social norms • Providing contribution	T7: "I think it increases children's social responsibility skills within the school."
Implementation Criticism(5)	• Remaining abstract • Unachievable • Superficial activities • Empathetic understanding • Empathy	T6: "The achievement level of this skill is not very high. The reason is that they have deficiencies in knowing and interpreting different cultures and historical backgrounds around them."
Implementation Suggestion (6)	• Relational tables are needed • Concretizing activities • More activity-based • Societal responsibility • Volunteering • Social responsibility projects etc.	T5: "Activities such as in-school social responsibility projects, neighborhood relations, contribution to recycling, and simple solutions to social problems could have been included."

The teachers used expressions in the context of social responsibility rather than social awareness. In the interview form, the social awareness competence was expressed with the concept of "social responsibility" in some questions. However, when the teachers' views were examined, it was observed that this concept was used in the context of empathy, empathetic understanding, recognizing social norms, and social sensitivity. For this reason, during the analysis process, the expressions in question were handled within the scope of social awareness competence within the framework of CASEL.

In Table 11, it is observed that the teachers' views on the social awareness theme are gathered under four main categories. In the definition category, the codes of teacher competence, internal motivation, social contribution, and certain values are included. In the implementation adequacy category, codes regarding empathetic understanding, social norms, and practices towards students' social responsibilities within the school were determined. In the implementation criticism category, codes regarding handling social awareness skills at an abstract level, handling the concepts of empathetic understanding and empathy in a limited manner, and practices remaining limited to superficial activities are included. In the implementation suggestion category, codes regarding concretizing and activity-based works for

developing social awareness skills, relational tables, volunteering-based activities, and social responsibility projects were determined. In Table 12, the categories, codes, frequencies, and direct quotations regarding the teachers' views on the responsible decision-making theme are presented.

Table 12. Categories, Codes, Frequencies, and Direct Quotations Formed in the Responsible Decision-Making Theme

Category	Codes	Example Direct Quotation
Definition (4)	- Teacher competence - Internal motivation - High-level skill (2)	T7: "Since responsible decision-making is a high-level skill, the achievement level of this skill in my classroom is quite low."
Implementation Adequacy (5)	- At a sufficient level - Obeying rules - Making choices - Fulfilling duties - In-class discussion techniques	T5: "If we consider it as an integrated skill, the contents with the highest skill relations are at a sufficient level with the learning outcomes."
Implementation Criticism(4)	- Unachievable (2) - Insufficient activities - Learning outcome-activity relationship	T3: "...I think the objectives should be clearer and more explanatory on this subject."
Implementation Suggestion (9)	- Relational tables are needed - Case study implementations - Positive teacher attitude - Clearer learning outcomes (2) - Discussing options and decision-making - Moral dilemmas - Taking responsibility after wrong decisions - Group consensus	T6: "Deficient areas such as discussing options and thinking about results, making decisions in the face of moral dilemmas, taking responsibility after a wrong decision, and making decisions by reaching a consensus within a group need to have more place in the objectives."

In Table 12, it is observed that the teachers' views on the responsible decision-making theme are gathered under four main categories. In the definition category, the codes of teacher competence, internal motivation, and high-level thinking skills are included. In the implementation adequacy category, codes regarding obeying rules, making choices, fulfilling duties, and in-class discussion techniques were determined. In the implementation criticism category, codes regarding the skills being unachievable, the insufficiency of existing activities, and the relationship between learning outcomes and activities remaining limited are included. In the implementation suggestion category, codes regarding relational tables, case study implementations, moral dilemmas, group consensus, and taking responsibility after wrong decisions were determined.

DISCUSSION AND CONCLUSION

Evaluation of TCMM LSCC Learning Outcomes within the CASEL Context

Within the scope of the first research question of this study, the learning outcomes in the LSCC were examined within the framework of the CASEL Five (self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making). The scope of the study was determined to cover the 1st, 2nd, and 3rd-grade levels of primary school, as the Life Studies course offers a common and holistic curriculum structure at these levels. In this direction, the relationship of the learning outcomes at the specified grade levels with SEL skills was analyzed from a developmental perspective.

The findings show that the distribution of SEL skills according to grade levels in the LSCC displays a developmental outlook that is open to discussion. Especially, the limited representation of the self-awareness skill at the first-grade level can be evaluated as a situation that does not fully overlap with the developmental characteristics of the early childhood period. As a matter of fact, it is emphasized in the literature that the child's ability to recognize and give meaning to their own emotions and thoughts forms the basis for the development of other social and emotional skills (Bronson, 2000; Göl-Güven, 2021). The CASEL model also defines the self-awareness skill as a prerequisite for SEL.

Conversely, structuring social awareness and relationship skills before self-awareness in the first-grade learning outcomes indicates that the developmental sequence was not sufficiently taken into account in the curriculum. In the content analysis of social awareness skills, it is observed that the focus is mostly on social values; however, sub-skills such as empathetic understanding, respect for differences, and understanding the perspectives of others remain relatively limited. This situation can be evaluated as a structure that may cause the emotional dimension, which has critical importance in creating an inclusive and trust-based classroom climate, to remain in the background (Dökmen, 1996; Çatlak & Yiğit, 2023).

At the second-grade level, handling self-awareness and self-management skills in a more balanced manner and supporting these skills with relationship skills presents an appearance that is more compatible with the developmental structure of the CASEL model. This finding suggests that SEL skills can yield more functional results when handled in a gradual and holistic manner. Nevertheless, it is observed that this consistency could not be sustained at the third-grade level. The absence of self-awareness and relationship skills shows that the curriculum at this grade level concentrates more around social awareness and responsible decision-making skills.

When these findings are evaluated together, it can be said that SEL skills do not exhibit a holistic and developmental progression across grade levels in the LSCC, and especially, the self-awareness skill is not sufficiently structured throughout the curriculum. It is thought that handling SEL skills within a more systematic and developmental sequence according to grade levels in the curriculum could support students' emotional, social, and cognitive development in a more balanced manner.

Achievement Level of First-Grade Students Regarding SEL Skills:

In the second research question of this study, the achievement level of first-grade students regarding SEL skills is examined. SEL skills are skills that can be easily taught to all children starting from the pre-school age group (Uşaklı, 2015). In the analysis of the self-assessment form measuring the achievement level within the curriculum at the first-grade level, it can be said that the students' achievement level regarding the skills presents positive indicators. In studies conducted, it is known that the academic success of children to whom they applied SEL-based programs increased, and their character development improved in a positive direction (Elias, 2004). Primary school children gaining SEL skills through the curriculum contributes positively to their development in many aspects. Not only school success but also positive results observed in all behaviors increase the value of SEL objectives (Bridgeland, Bruce & Hariharan, 2013). It has been revealed that SEL, beyond reinforcing intrinsic motivation, fosters diligence and active participation in classroom and extracurricular activities, the joy of learning, a sense of belonging, the willingness to cooperate with peers, a positive attitude toward school, and the development of prosocial behaviors such as empathetic understanding and compassion, while reducing depression and stress, thereby facilitating learning (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). In this context, providing all skills to the child in a balanced and competent manner ensures the holistic upbringing of the student by supporting not only cognitive development but also emotional, social, and ethical development. As can be seen in the analysis of the self-assessment form; it can be said that the individual awareness and communication-based skills of the students are developed; however, they have areas open to development in fields such as social responsibility and environmental awareness.

Teacher Views:

In the third research question of this study, teachers' views regarding the implementation status of SEL skills within the context of the CASEL Five are addressed. Teachers are the primary stakeholders in providing SEL skills to students. In the primary school period, students developing SEL skills carry great importance for their lifelong development as well as their academic success. In this process, teachers are the main carriers of SEL skills through the behaviors they model and the

relationships they establish in the classroom environment (Jennings & Greenberg, 2009). Within the scope of TCMM, SEL skills are put forward. When the findings obtained from teacher views are examined, it is observed that some codes are repeated in all themes of the CASEL Five. Especially, codes such as the necessity of relational tables, teacher attitude, family support, and the need for an activity-based structure reflect high-level and holistic requirements for the implementation of SEL throughout the curriculum, rather than a specific SEL skill. For this reason, the codes in question were evaluated as common structural needs regarding the implementation dimension of the curriculum, rather than theme-specific deficiencies. It shows that the content is found sufficient in some sub-skills, but deficiencies at the level of basic skills and criticisms towards implementation, along with a tendency to develop suggestions, are more prominent. In this context, increasing teachers' professional competence in the field of SEL skill development and offering continuous professional development opportunities aimed at strengthening their internal motivation carries a critical importance in terms of realizing curriculum goals in a sustainable manner (Jennings & Greenberg, 2009; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2019). This situation is directly related to how educational curricula are interpreted by the teacher and to what extent they are reflected in classroom practices, rather than being merely theoretical. As a matter of fact, according to Fullan (2007), the success of educational curricula is closely connected with how the teacher interprets these curricula and to what extent they can transfer them into classroom practice. In this context, teacher views provide important contributions not only to the evaluation of the current situation but also to the understanding of the difficulties encountered during the implementation process and the solution suggestions.

In Conclusion;

The findings indicate that self-awareness and self-management skills are handled in a limited manner in the LSCC and that SEL skills are not structured within a developmental sequence across grade levels. Although relatively more space is allocated to social awareness and responsible decision-making skills, it is observed that diversity at the sub-skills level remains limited in these areas. While it can be said that the LSCC integrates SEL skills into the curriculum structure with a generally inclusive approach, it is understood that there are aspects that need to be strengthened in terms of developmental integrity and continuity. Especially the insufficient representation of the foundational building blocks of SEL, such as self-awareness and relationship skills, at certain grade levels can be evaluated as a striking finding in terms of the curriculum's level of supporting these skills.

Teacher views reveal that certain sub-skills are reflected positively in the curriculum, yet they show that various difficulties are experienced in the implemen-

tation process regarding activity sufficiency, concretization, and in-class practices. This situation suggests that the teacher's approach to the curriculum and their role in in-class practices is a decisive element in providing SEL skills.

While student self-assessment data point to positive indicators in individual awareness and communication-based skills, they also reveal that areas such as social sensitivity and environmental awareness contain aspects open to development. In this context, it is thought that a curriculum regulation that considers the developmental structure of the CASEL model could contribute to structuring SEL skills across grade levels in a more balanced and holistic manner.

Consequently, addressing SEL skills within the curriculum in a more systematic, developmentally sensitive, and in-depth manner emerges as a crucial requirement for both enhancing curriculum effectiveness and supporting classroom practices.

RECOMMENDATIONS

- In the educational content structured in line with the TCMM LSCC components, a more systematic and in-depth examination and investigation can be conducted on the self-awareness skill, which is defined as the individual's process of recognizing their own emotions, thoughts, and values.
- Empathetic understanding, individuals developing sensitivity to differences, and the sub-skills of respecting the perspectives of others carry great importance in terms of strengthening social cohesion and inclusiveness. For this reason, research and evaluations regarding the achievement levels of SEL sub-skills can be conducted.
- Providing SEL skills to students effectively is directly related to developing the knowledge, skill, and attitude levels regarding the subject of teachers, who are in the position of in-class implementers of these skills.

ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to thank all the students and teachers who contributed to our study.

CONFLICT OF INTEREST

There is no personal or financial conflict of interest among the authors of the article within the scope of the study.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

Study Design: FŞ (%100)

Data Collection: GK (%50), FŞ (%50)

Statistical Analysis: FŞ (%100)

Preparation of the Article: GK (%50), FŞ (%50)

REFERENCES

- Baron, D. M. (2013). Social and emotional learning: An argument for religious pluralism (Publication No. 3580274) [Doctoral dissertation, Loyola University Chicago]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Bronson, M. B. (2000). Self-regulation in early childhood: Nature and nurture. Guilford Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). What is SEL? <https://casel.org/what-is-sel/>
- Çatlak, İ. H., & Yiğit, E. Ö. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisi ve farklılıklara saygılı olma değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisi [The effect of the storyline method on acquiring empathy skills and respect for differences in social studies pre-service teachers]. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 45-60.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s1556693Seed1701_4
- Dökmen, Ü. (1996). Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati [Communication conflicts and empathy in art and daily life]. Sistem Yayıncılık.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-44. <https://doi.org/10.2307/1602703>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (6th ed., pp. 571-643). Psychology Press.
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). Teachers College Press.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.
- Göl-Güven, M. (2021). Çocuklukta sosyal duygusal öğrenme [Social emotional learning in childhood]. Yeni İnsan Yayınevi.
- Güven, G., & Kaya, Z. (2017). Sosyal-duygusal gelişim ve okul başarısı ilişkisi: Okul temelli müdahale programları üzerine bir derleme [The relationship between social-emotional development and school achievement: A review on school-based intervention programs]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 123-138.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Larson, R. W. (2020). Social and emotional learning: Past, present, and future. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2020.0001>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar) [Life studies curriculum (primary school grades 1, 2, and 3)]. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği [Regulation of the Board of Education] (Sayı: 32039). Resmi Gazete. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/10135702_ttkbyonetmeligi20221210.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni [Common text of the Turkey Century Education Model curricula]. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Modül 2 [Turkey Century Education Model social-emotional learning skills module 2]. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-2-yayin.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). Hayat bilgisi dersi öğretim programı [Life studies curriculum]. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programhayat23Onayli.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024d). 1. Sınıf Hayat Bilgisi Bıçimlendirici Değerlendirme Modülü 2 [1st Grade life studies formative assessment module 2]. Eğitim Bilişim Ağı. https://cdn.eba.gov.tr/yarimcikaynaklar/2024/09/bicimlendirici/hayat1_2.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024e). Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı (1. Kitap) [Life studies 1st grade textbook (Book 1)]. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/tegm/hayat_bilgisi_1_1.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024f). Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı (2. Kitap) [Life studies 1st grade textbook (Book 2)]. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/tegm/hayat_bilgisi_1_2.pdf
- TÜSIAD. (2019). Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: Yeni sanayi devriminin eşiğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı [Social and emotional learning skills: The key to work and life competencies on the threshold of the new industrial revolution]. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri>
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir, neden önemlidir? (İnsan ilişkilerinde beş duygusal alan) [What is social emotional learning, why is it important? (Five emotional areas in human relations)]. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.314566>
- Vatandaş, S. (2020). Sosyalleşme ve sosyalleşmenin sosyal medya mecralarındaki anlamsal ve işlevsel dönüşümü [Socialization and semantic and functional transformation of socialization in social media environments]. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(2), 734-755. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.675531>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences] (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2020). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences] (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.