

**ULUDAĞ
ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ**

JOURNAL OF
ULUDAĞ UNIVERSITY
FACULTY OF
EDUCATION



ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ



JOURNAL OF
ULUDAĞ UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION

Yazışma Adresi/Contact Address

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

Belgegeçer/ Fax

(0224) 294 21 99

E-posta/E-Mail

uuefdergi@gmail.com

Web

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

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

TR DİZİN



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

e-ISSN 2667 - 6788

Cilt: 39

Sayı: 2-2026

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi/Owner

Prof. Dr. Salih Çepni

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Ayşegül Amanda Yeşilbursa

Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Editör Yardımcısı/Assistant Editor

Dr. Öğr. Üyesi Elif Sezer Başaran

Alan Editörleri/Section Editors

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

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

Prof. Dr. Şirin İlkörücü (Bursa Uludağ Üniversitesi)

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

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

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

Doç. Dr. Nuray Çalışkan Dedeoğlu (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Özlem Toper (Bursa Uludağ Üniversitesi)

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

Doç. Dr. Salih Birişçi (Bursa Uludağ Üniversitesi)

Doç. Dr. Selma Güleç (Bursa Uludağ Üniversitesi)

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

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

Dr. İsmail Kuşçi (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)

Dil Editörleri/Language Editors

Prof. Dr. Erol Ogur (Türkçe)

Dr. Öğr. Üyesi Ebru Atak Damar (İngilizce)

Sekreter/Secretary

Arş. Gör. Firdevs Öztürk

Arş. Gör. Seda Uludağ

Arş. Gör. Şükran Sungur

Mizanpaj/Page Setting Editor

Dr. Abdullah Ragıp Ersöz

Kapak Tasarımı/Cover Design

Onurhan Serbest

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

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

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

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

Prof. Dr. Kenan Dikilitaş, Stavanger Üniversitesi, Norveç

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

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

Prof. Dr. Nahla Mattar, Helwan Üniversitesi, Mısır

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

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

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

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

Prof. Dr. Takeshi Miyakawa, Waseda Üniversitesi, Japonya

Prof. Dr. Türev Berki, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yasemin Kırkgöz, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Hakem Kurulu (Cilt 39, Sayı 2) / Referee Board (Volume 39, Issue 2)

Prof. Dr. İbrahim Hakan Karataş	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Servet Çelik	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Polat	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Ayça Kökçü	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Derya Genç Tosun	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru Turan Güntepe	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Efekan Karagöl	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Ender Kazak	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Ersoy Çarkıt	Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi
Doç. Dr. Gözde Tekin	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice Gökçe Bilgiç Doğan	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Meral Taner Derman	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Murat Genç	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Osman Solmaz	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Taner Atmaca	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz Koşan	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep Kılıç	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Atan	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Furkan Kaşıkçı	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülelşan Özge Kalaycı	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İlker Kayabaş	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Murat Gümüş	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer Uyar	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman Turhan	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yaser Arslan	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Safiye Baki Nalcioğlu	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Deniz Görgülü	Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Gülbike Yıldırım	Uşak Üniversitesi
Dr. Züleyha Yuvacı	Bir kuruma bağlı değildir

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

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

OSB Olan Çocukların Dil Becerilerinin Değerlendirilmesinde Cümle Tekrarlama İşleminin Çalışma Belleği ile İlişkisi	
Melis Başaran, İ. Funda Acarlar	253
2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırmalı Analizi	
Melihcan Akgül, Minara Aliyeva Çınar	274
A Global Perspective on the Evaluation of English Coursebooks	
Yasemin Kırkgöz	304
Ters Yüz Sınıf Modelinin Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Karar Verme ve Öz Yönetim Becerilerine Etkisi	
Elif Arı, Ali Ersoy	322
Thinking Through Russell's Paradox: Logical, Epistemological, and Pedagogical Transformations in Pre-Service Teachers	
Ayhan Aksakallı	340
Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Stresle Başa Çıkma Biçimlerinde Psikodramanın Etkisi	
Hatice Kübra Yaşar, Baran Yaşar	365
Okul Yöneticilerinin Okul Web Sitelerini Yönetme Becerilerine Dair Görüşleri	
Orhan Kaya, Soner Doğan, Emine Tuncer Günay	385
Lise Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik Algılarında Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Öğretmene Güven ve Aile Katılımının Rol	
Kalender İlbeyiliği, Fatma Uslu Gülşen	409
Digital Addiction Scale for Preschoolers (DASP): A Validity and Reliability Study	
Ensar Yıldız, Sibel Karabekmez, Umur Öç, Ayşenur Koç	427
Generative AI as a Learning Partner or Pedagogical Challenge? Insights from Pre-service Teachers	
Mehmet Kokoç	444
Kısa Başa Çıkma Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	
Mehmet Kokoç	463
Kısa Başa Çıkma Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	
Selim Gündoğan	478



Year/Yıl 2026, Volume/Cilt 39, Issue/Sayı 2, 253-273

<https://doi.org/10.19171/uefad.1641028>

OSB Olan Çocukların Dil Becerilerinin Değerlendirilmesinde Cümle Tekrarlama İşleminin Çalışma Belleği ile İlişkisi¹

Melis BAŞARAN², İ. Funda ACARLAR³

Öz

Araştırma Makalesi

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda çalışma belleği ile dil değerlendirilmesinde kullanılan cümle tekrarlama işlemi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın amacına uygun olarak, çalışma grubu kronolojik yaşı 4-7 yaş aralığında tipik gelişim gösteren (TGG) 20 çocuk ve Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) eşdeğer yaş puanları 4-7 yaş aralığında OSB olan 20 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, Kahramanmaraş ilinde bulunan anaokulu ve ilkokullara devam eden TGG ve OSB olan çocuklar arasından belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma belleği performansını belirlemek için anlamsız sözcük tekrarı listesi (AST) ve cümle tekrarlama performansını belirlemek için Aksu-Koç, Taylan ve Bekman'ın (2002) hazırlamış olduğu cümle tekrarlama listesi kullanılmıştır. Toplanan veriler analiz edilerek TGG ve OSB olan çocukların cümle tekrarlama işlemi performansı ve çalışma belleği performansı karşılaştırılmış ve performanslar arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, TGG ve OSB olan çocukların çalışma belleği performansı benzerlik göstermektedir. Ancak OSB olan çocukların cümle tekrarlama işlemi performansının, TGG çocuklara göre anlamlı bir şekilde zayıf olduğu belirlenmiştir. TGG çocukların çalışma belleği performansı ile cümle tekrarlama işlemi performansı arasında bir ilişki olmadığı belirlenirken OSB olan çocuklarda bu ilişkinin güçlü ve pozitif olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre; alan yazında dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan cümle tekrarlama işleminin, OSB olan çocukların dil becerileri ve çalışma belleği performansı ile ilişki olduğu görülmüştür. Bu ilişki sonucunda, çalışma grubunun cümle tekrarlama işleminde sergilediği hatalar incelenmiş olup OSB olan çocukların doğru tekrar etmede güçlük yaşadığı dil yapıları ve sergiledikleri hata türleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Makale Geçmişi

Başvuru 20.02.2025,
Kabul 26.12.2025

Anahtar Kelimeler

Otizm spektrum
bozukluğu, Çalışma
belleği, Cümle
tekrarlama işlemi, Dil
becerileri

The Relationship Between Sentence Repetition and Working Memory in the Language Assessment of Children with Autism

Abstract

Research Article

The sample consisted of 20 typically developing (TD) children aged 4–7 years and 20 children with ASD, whose language ages—assessed using the Turkish Early Language Development Test (TEDİL)—also ranged from 4 to 7 years. Working memory was assessed using a nonword repetition (NWR) task, while sentence repetition performance was evaluated using a sentence list developed by Aksu-Koç, Taylan, and Bekman (2002). A comparative analysis was conducted to compare TD and ASD groups across both tasks, and the relationship between the two types of performances was examined. The findings revealed that working memory performance did not differ significantly between the groups. However, children with ASD showed markedly lower sentence repetition performance compared to their TD peers. Furthermore, no correlation was found between working memory and sentence repetition performance in the TD group, while a strong and positive correlation was observed in the ASD group. This finding suggests that sentence repetition in children with ASD is more dependent on working memory capacity. Additionally, a detailed error analysis of the ASD group's sentence repetitions was conducted to identify the linguistic structures that posed the most difficulty. These findings highlight that sentence repetition tasks reflect not only linguistic competence but also working memory functioning in children with ASD, offering important implications for assessment and intervention strategies.

Article History

Received 20.02.2025,
Accepted 26.12.2025

Keywords

Autism spectrum
disorder, Working
memory, Sentence
repetition, Language
skills

¹ Bu çalışma Melis Başaran'ın İ. Funda Acarlar danışmanlığında, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde 2023 yılında tamamlanan "Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocukların Dil Değerlendirilmesinde Kullanılan Cümle Tekrarlama İşleminin Çalışma Belleği ile İlişkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, melisbasaran@gmail.com

³ Prof. Dr., Tınaztepe Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi, funda.acarlar@tinaztepe.edu.tr



1. Giriş

Doğumdan sonra ağlama ile başlayan iletişim kurma ihtiyacı, ortalama olarak 12 ay sonra ilk sözcüklerin edinimi ile farklı işlevler ve farklı beceriler edinilerek hayat boyu devam etmektedir (Owens, 2012). Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi'nin (CDC; Center for Disease Control and Prevention) 2025 raporuna göre yaygınlığının 8 yaşındaki 31 çocuktan 1'e yükseldiği belirtilen otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların dil becerilerinde güçlükleri olduğu bilinmektedir (Durrleman & Delage, 2016). OSB olan çocukların ifade edici dil becerilerinde yaşadıkları güçlükler arasında, tipik gelişim gösteren (TGG) çocukların yaşamın ilk yıllarında edindikleri söz öncesi iletişim becerilerindeki sınırlılıklar (Landa, 2007), ilk sözcüklerin kullanımında gecikmeler ve cümle kurmada yaşanan güçlükler (Klin, 2006) yer almaktadır. OSB olan çocukların konuşma becerileri, hiç konuşma görülmemesi ile iyi düzeyde konuşmaya sahip olmaları arasında geniş bir yelpazede karşımıza çıkmaktadır. OSB olan bazı çocuklar TGG akranlarıyla benzer şekilde konuşma performansı sergilerken bazı çocuklarda ise hiç konuşma görülmeyebilir ya da ekolali içeren bir konuşma görülebilmektedir (Owens vd., 2015). OSB olan çocukların dil becerilerinde yaşadığı güçlükler ve farklılıklar dilin bileşenleri açısından incelendiğinde çeşitlilik göstermektedir (Tager-Flusberg, 1999).

Dilin sesbilgisi, anlam bilgisi, pragmatik, sözdizimi ve biçimbirim bilgisi bileşenlerinin incelenmesi; OSB olan çocukların dil becerilerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Pragmatik dil bileşeni açısından yapılan incelemeler, OSB olan çocukların yaş ve diğer dil bileşenlerinden bağımsız olarak güçlükler yaşadıklarını göstermektedir (Demouy vd., 2011; Ünözkan-Aksu, 2022). Ancak, pragmatik dil becerilerinde yaşanan güçlüklerin sözcük dağılımı ve sözdizimi bileşenleri ile ilişkili olduğu da görülebilmektedir (Whyte & Melson, 2015).

OSB olan çocukların sözcük dağılımına ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalar OSB olan çocukların sözcük dağılımının TGG çocuklara göre daha sınırlı olduğunu gösterirken (Ellis Weismer vd., 2010; Küçük ve Acarlar, 2022) diğer çalışmalar daha geniş sözcük dağılımı olduğunu göstermektedir (Brock vd., 2008; Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001; McGregor vd., 2012). Araştırmacılar bu durumu, OSB olan çocukların sözcük dağılımında yaşadıkları güçlüklerin tanıya özgü olmadığını belirterek açıklamaktadırlar. Nitekim McGregor ve arkadaşları (2008) sözdiziminde güçlük yaşamayan OSB olan çocukların TGG çocuklarla benzer sözcük dağılımına sahip olduklarını belirlemiş ve dilin anlambilgisi bileşenini sözdizimi bileşeniyle ilişkilendirmişlerdir.

Bununla birlikte, OSB olan çocukların genel dil becerilerindeki performansının sesbilgisi becerileri ile ilişkili olduğu da görülmektedir. Sesbilgisi performansında güçlükler yaşayan OSB olan çocukların yanı sıra ortalama performans sergileyen çocukların da olduğu görülmektedir (Aslan ve Acarlar, 2022; Ellawadi & Weismer, 2009). Özetle, OSB olan çocukların dilin farklı bileşenlerinde güçlükler yaşadığı görülmektedir. Ancak bu araştırmanın amacı doğrultusunda dilin biçim-sözdizimi bileşeni daha kapsamlı olarak incelenmiştir.

Sözdizimi, söz öbeklerini ve cümleyi oluşturan kelimelerin belirli bir anlam içinde bir araya gelmesini sağlayan ve dilbilgisi kurallarını içeren dil bileşenidir (Owens, 2012). Biçimbirim bilgisi ise cümle ve söz öbeklerini oluşturan sözcüklerin yapılarını, bu sözcükleri meydana getiren biçimbirimleri ve biçimbirimler arasındaki ilişkiyi inceleyen dil bileşenidir (Eigsti vd., 2011).

OSB olan çocukların biçimbirim kullanımına ilişkin gerçekleştirilen çalışmaların bulguları farklılık göstermektedir. OSB olan çocukların TGG çocuklara göre biçimbirim kullanımında özel bir güçlükleri olmadığını, yaşadıkları sınırlılığın bir gecikme olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Eigsti & Bennetto, 2009; Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001). Bununla birlikte, OSB olan çocukların yaşadığı bu sınırlılığın bir gecikmeden ziyade biçimbirim bilgisi bileşeninde yaşanan bir bozukluk olduğunu ileri süren araştırmalar da bulunmaktadır (Brynskov vd., 2017; Karaca-Al, 2016; Servi, 2018). Benzer şekilde, sözdizimi bileşenine ait bulgular da çeşitlilik göstermektedir. OSB olan çocukların sözdizimi bileşeninde görece daha güçlü performans sergilediğini ileri süren araştırmalar olmakla birlikte (Eigsti vd., 2007; McGregor vd., 2012), yaşına göre daha basit cümle kurma eğiliminde olduklarını ve sözdizimi bileşeninde güçlük yaşadıklarını ileri süren araştırmalar mevcuttur (Eigsti vd., 2007; McGregor vd., 2012; Rapin & Dunn, 2003).

Acarlar ve Johnston (2011) Türkçe konuşan, ortalama yaşları 5 olan ve aralarında OSB olan bir çocuğun da bulunduğu 10 gelişim yetersizliği olan çocuğu; yaş ve sözce uzunluğuna göre eşleştirmiş ve 20 TGG çocuk ile karşılaştırarak biçimbirim edinimini incelemişlerdir. Çalışmada, TGG çocukların neredeyse hatasız performans sergilediği belirlenirken OSB olan bir çocuğun da yer aldığı diğer gruptakilerin daha fazla hata sergilediği ve bu hataların genellikle isme gelen eklerde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, daha geniş örneklem ile yürütülen çalışmalar ile de desteklenmiş; Türkçe konuşan OSB olan çocukların biçim-sözdizimsel güçlükleri olduğu, özellikle ad durum eklerinde ve özne-yüklem uyumunda hata sergiledikleri, cümleleri doğru tekrar etmede güçlük yaşadıkları belirlenmiştir (Karaca-Al, 2016; Servi ve Acarlar, 2021).

Biçim-sözdizimsel yapıların kullanımının belirlenmesinde, dilin diğer bileşenlerinin değerlendirilmesinde olduğu gibi, standardize testler ve dil örneği analizi (DÖA) yoluyla hesaplanan ölçümler kullanılmakta ve hata türleri

incelenmektedir (Eigsti vd., 2007; Lai, 2011). Biçim-sözdizim performansının belirlenmesi ve gelişiminin izlenmesinde sıkça kullanılan yöntemlerden biri cümle tekrarlama işlemidir. Cümle tekrarlama işlemi, dil yapılarını içerecek şekilde hazırlanmış ve uzunluğu kontrol edilmiş cümlelerin basitten karmaşığa doğru çocuğa okunması ve çocuğun duyduğu cümleleri tekrar etme görevini içermektedir (Frizelle vd., 2017). Farklı dillerde ve farklı tanı grupları ile yapılan araştırmalarda, araştırmacının amacına göre bu işlemde kullanılan cümlelerin anlambilgisi, biçim-sözdizim özellikleri çeşitlilik göstermektedir (Coady vd., 2010; Devescovi & Caselli, 2007; Redmond, 2003; Stokes, 2007). Cümle tekrarlama işleminin, TGG çocuklara kıyasla daha zayıf performans sergileyen Özgül Dil Bozukluğu (ÖDB) olan çocukların belirlenmesinde ve biçim-sözdizimsel hata türlerinin incelenmesinde etkili araçlardan biri olduğu belirtilmiştir (Conti-Ramsden vd., 2001; Poll vd., 2010; Riches, 2012). Araştırmacılar, ÖDB olan çocukları TGG çocuklardan ayırt etmek ve dil bozukluğunu tanılamak amacıyla kullandıkları cümle tekrarlama işlemini OSB olan çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesinde de kullanılmaktadır (Brynskov vd., 2017; Frizelle & Fletcher, 2014; Tuller vd., 2018).

Cümle tekrarlama işleminin yalnızca dil becerileri ile değil, aynı zamanda çalışma belleği ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir (Alloway vd., 2004; Conti-Ramsden vd., 2001). Çalışma belleği, en etkili şekilde Baddeley ve Hitch'in (1974) üçlü modeliyle açıklanmakta olup, bilgilerin depolanmasını ve işlenmesini içeren bir sistemdir. Bu modele göre çalışma belleği; sözel ve sözel olmayan uyarınları işlemeyen, akıl yürütme ve öğrenme gibi karmaşık süreçlere dair bilgileri kısa süreli bellekte depolayan ve kodlayan bir sistemdir. Bu bağlamda, dil bileşenlerinin işlenmesi sözel çalışma belleği ile ilişkilendirilmektedir. Sözel çalışma belleğinin; sözcük tekrarı, cümle tekrarı ve biçim-sözdizimsel yapıların işlenmesinde kritik rol oynadığı görülmektedir (Walker & Hulme, 1999; McDonald vd., 2008). Cümle tekrarlama işleminin çalışma belleği ile ilişkisi, kelime sırası ve ek kullanımı gibi dilin yapısal özelliklerine dayandırılmaktadır. Aynı zamanda cümle tekrarlama işleminde sergilenen performansın, cümlelerin yapısal özellikleri ile anlam bilgisinin bütünleştirilmesini sağlayan uzun süreli bellek ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir (Melby-Lervag & Hulme, 2010; Walker & Hulme, 1999). OSB olan çocuklarda cümle tekrarlama işlemi, dil becerilerinin değerlendirilmesinde ve biçim-sözdizim bileşenindeki performanslarının belirlenmesinde kullanılırken, çalışma belleği performansı da kritik bir bileşen olarak görülmektedir (Alloway vd., 2004; Conti-Ramsden vd., 2001).

Alan yazında, OSB olan çocukların çalışma belleğinde güçlük yaşamadığını ve TGG çocuklar ile OSB olan çocukların çalışma belleği performanslarının birbirine benzer olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Hill vd., 2015; Koizumi & Kojima, 2022; Williams vd., 2005). Aksine, Habib ve arkadaşlarının (2019) 34 çalışmayı ve Wang ve arkadaşlarının (2017) 28 araştırmayı inceledikleri meta-analiz araştırmalarının bulgularına göre; OSB olan çocuklar yaş ve zekadan bağımsız olarak TGG çocuklara kıyasla daha zayıf çalışma belleği performansı sergilemektedirler. Türkçe konuşan TGG ve OSB olan çocuklarla yapılan çalışmalarda da benzer şekilde, OSB olan çocukların çalışma belleğinde TGG çocuklara göre daha zayıf performans sergiledikleri belirlenmiştir (Akoğlu ve Acalar, 2014; Küçük ve Acarlar, 2022). Ayrıca, OSB olan çocukların genel dil becerilerindeki sınırlılığın temelinde çalışma belleğinde yaşanan güçlükler olduğunu öne süren çalışmalar mevcuttur (Durrleman & Delage, 2016; Schaeffer vd., 2020; Talli, 2020). Genel dil becerilerinin yanı sıra, OSB olan çocukların biçim-sözdizim becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin de çalışma belleği becerilerinde yaşadıkları güçlükler ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Eigsti & Bennetto, 2009).

OSB olan çocuklarda dil gelişimi ile çalışma belleği arasındaki ilişkiye dair farklı araştırma bulguları yer almaktadır. Talli'nin (2020) 6-12 yaş aralığındaki 33 OSB olan çocuk ile yürüttüğü araştırmada, OSB olan çocukların sözel kısa süreli bellek performansı ile ifade edici kelime dağarcığı ve sözdizimsel performansı arasında bir ilişkili olduğu görülmektedir. Benzer şekilde; 2017 yılında gerçekleşen 42. Boston Üniversitesi Dil Gelişimi Konferansı'nda (BUCLD) sunulan bildiride, zihin engeli veya dil bozukluğu bulunmayan OSB olan çocukların çalışma belleği performansı ile karmaşık sözdizimi becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğu rapor edilmiştir (Schaeffer vd., 2020). Brynskov ve arkadaşlarının (2017) çalışmasında ise dil gecikmesi bulunan OSB olan çocukların biçim-sözdizim becerileri ile çalışma belleği arasında ilişki bulunduğu, dil gecikmesi bulunmayan OSB olan çocuklarda ise bu ilişkinin gözlenmediği belirlenmiştir. Aynı araştırmada kullanılan cümle tekrarlama işleminde; TGG çocuklar, OSB olan çocuklara göre daha az hata sergilerken dil gecikmesi bulunmayan OSB olan çocuklar dil gecikmesi bulunan OSB olan çocuklara kıyasla daha az hata sergilemişlerdir. Bulgular doğrultusunda araştırmacılar, OSB olan çocukların biçim-sözdizim bileşeninde çalışma belleğinden bağımsız olarak güçlükler yaşadığını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte, OSB olan çocukların dil güçlüklerinin çalışma belleği ile ilişkili olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Joseph ve arkadaşlarının (2005) çalışmasında, TGG çocukların dil becerileri ile çalışma belleği performansı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülürken OSB olan çocukların çalışma belleği performansı ile dil becerileri arasında bir ilişki görülmemiştir. Benzer şekilde, Landa ve Goldberg'in (2005) çalışmasında da TGG çocuklarda dil becerileri ile çalışma belleği arasında gözlemlenen ilişkinin OSB olan çocuklar için söz konusu olmadığı belirlenmiştir. Sözdizimi gelişimi ile çalışma belleği arasındaki ilişkinin kullanılan dilbilgisi yapılarına veya gelişim düzeyine göre farklılaşabileceği de düşünülmektedir. Nitekim Koizumi ve Kojima'nın (2022) çalışmasında OSB olan çocukların kısa süreli bellek performanslarının TGG çocuklardan anlamlı ölçüde farklı olmadığı ancak nispeten daha düşük olduğu

belirlenmiştir. TGG çocuklarla benzer kısa süreli bellek performansına sahip OSB olan çocuklar, sözdizimsel olarak basit yapıdaki cümleleri anlama ve ifade etmede yüksek performans sergilerken, sözdizimsel olarak karmaşık yapıdaki cümleleri anlama ve ifade etmede düşük performans sergilemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre, OSB olan çocukların kısa süreli bellek kapasiteleri TGG çocuklarla benzer olmasına rağmen edilgen cümle, bağlaç gibi sözdizimsel ve anlam olarak karmaşık cümleleri hatırlama, anlama ve ifade etme becerilerinde güçlük yaşayabildikleri belirlenmiştir. OSB olan çocukların yaşadıkları bu güçlüklerin yanı sıra kısa süreli bellek performansı ile sözdizim performansı arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiş olup, TGG çocukların kısa süreli bellek ile sözdizimi performansı arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu belirlenmiştir. Karakelle ve Ertuğrul (2012), 201 TGG çocuk ile yürüttükleri çalışmada katılımcı çocukları küçük yaş ve büyük yaş grubu olmak üzere iki gruba ayırmışlardır. 100 çocuğun bulunduğu 3-4 yaş aralığını küçük yaş grubu olarak, 101 çocuğun bulunduğu 5-6 yaş aralığını büyük yaş grubu olarak belirlemişlerdir. Her iki grup da kendi içinde incelendiğinde, çalışma belleği performansı ile dil becerileri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ancak küçük yaş grubunda çalışma belleği ile dil performansı arasındaki ilişki daha güçlü iken büyük yaş grubunda bu ilişki azalmıştır. Araştırmacılar, çalışma belleği ile dil performansı arasındaki ilişkiyi etkileyen bir faktörün de yaş olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak, OSB olan çocukların dil becerileri ile çalışma belleği performansı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların sonuçlarının farklı olması; yaş, dil performansı, sözdizim performansı gibi faktörlerin yanı sıra çalışma belleğinin değerlendirilmesinde kullanılan araçların çeşitliliğinden de kaynaklandığı düşünülmektedir (Hill vd., 2015).

Alan yazında çalışma belleği performansını ölçmek için kullanılan işlemlerden biri anlamsız sözcük tekrarıdır. Anlamsız sözcük tekrarı listesi, dilin sesbirim yapısına uygun ancak kültürel ve anlambilgi olarak bir karşılığı bulunmayacak şekilde üretilen kelimelerden oluşmaktadır. Böylece uzun süreli bellekte yer alan sözcüklerin kullanılmasının önüne geçilir ve sesbilgisel olarak kısa süreli belleğin kullanılmasına olanak sağlanır (Laws & Gunn, 2004). Bu sebeple, anlamsız sözcük tekrarı uygulamasında katılımcının duyduğu kelimeyi tekrar etmesi ile yalnızca sözel çalışma belleğine ait bir yapının kullanıldığı varsayılmaktadır (Daroğlu, 2019). Araştırmalar, anlamsız sözcük tekrarı ile sözel çalışma belleğinin 3 yaştan itibaren ölçülebileceğini ve yaş ilerledikçe hatalı üretilen sesbirim sayısının azaldığını göstermektedir (Akoğlu ve Acarlar, 2014).

Anlamsız sözcük tekrarı sözel çalışma belleğini ölçmek amacıyla kullanılırken, cümle tekrarlama işlemi dil değerlendirmesi amacıyla kullanılmaktadır. Cümle tekrarlama yeteneği; konuşma algısı, kelime bilgisi, dilbilgisi işleme ve konuşma üretimi gibi çeşitli becerileri içermektedir (Klem vd., 2015). Cümle tekrarlama işleminde kullanılacak olan cümle listesi; tüm cümle türlerini ve yapılarını içerecek şekilde, cümlelerin uzunluğu sabit tutularak hazırlanmaktadır. TGG çocuklar ile gerçekleştirilen ve cümle tekrarlama listesinin kullanıldığı çalışmada, cümlelerin karmaşıklığı arttıkça sergilenen hata sayısının da arttığı belirlenmiştir (Frizelle & Fletcher, 2014). Devescovi ve Caselli (2002) 2-4 yaş aralığındaki 100 TGG çocuk ile gerçekleştirdikleri çalışmada, cümle tekrarlama işlemi ile sohbet bağlamında alınan dil örneklerini karşılaştırmış ve katılımcı çocukların sohbet bağlamında üretmedikleri dil yapılarını cümle tekrarlama işleminde de tekrar edemediklerini belirlemişlerdir. Klem ve arkadaşları (2015) ise 4 yaşındaki 216 TGG çocuk ile iki yıl boylamsal olarak yürüttükleri çalışmada, standardize edilmiş testler ve cümle tekrarlama işlemiyle değerlendirilen dil becerilerinin ölçüm yaptıkları her zaman aralığı için ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Araştırmada, cümle tekrarlama işleminde sergilenen hataların analizinin çocuğun dil profilini belirlemek için etkili bir yöntem olduğu ifade edilmiştir. Anne Çocuk Eğitim Vakfı'nın (AÇEV) anasınıfı, 1. sınıf ve 2. sınıf düzeyinde 72 TGG öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, çocukların dil düzeyinin belirlenmesi amacıyla cümle tekrarlama işlemi kullanılmıştır. Çocukların zorlandıkları cümleleri değiştirerek tekrar ettiği ve bu cümlelerde ekleme, silme veya yerine koyma gibi hatalar sergiledikleri belirlenmiştir. Çalışma bulguları sonucunda, kullanılan cümlelerin zorluk yüzdeleri belirlenmiş olup; çocukların güçlük yaşadığı cümleleri yüksek oranda değiştirerek tekrar etmelerinin, belirli biçim-sözdizim yapılarına sahip olmamalarından ve bu yapıları basitleştirme eğiliminde olmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Ayrıca, çocukların hiç tekrar edemedikleri cümleleri ise basitleştirerek dahi tekrar edemeyecek kadar anlamadıkları ifade edilmiştir (Bekman vd., 2004).

Sonuç olarak, OSB olan çocukların çalışma belleği performansının TGG çocuklara göre daha düşük olduğunu belirten çalışmalar (Akoğlu ve Acarlar, 2014; Habib vd., 2019; Küçük ve Acarlar, 2022; Wang vd., 2017) bulunmakla birlikte, birbirine benzer olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Hill vd., 2015; Koizumi & Kojima, 2022; Williams vd., 2005). Aynı şekilde, OSB olan çocukların dil becerileri ile çalışma belleği performansı arasındaki ilişkiye dair çalışmaların sonuçları da farklılık göstermektedir (Hill vd., 2015; Landa & Goldberg, 2005). Alan yazında, dil bozukluğu olan çocukların tanımlanmasında ve dil performanslarının değerlendirilmesinde etkili bir araç olarak tanımlanan cümle tekrarlama işlemi, OSB olan çocukların dil becerilerinin değerlendirilmesinde de kullanılmakta ve aynı zamanda çalışma belleği ile de ilişkisi vurgulanmaktadır (Alloway vd., 2004; Conti-Ramsden vd., 2001; Melby-Lervag & Hulme, 2010; Walker & Hulme, 1999).

Bu doğrultuda, çalışmanın genel amacı OSB olan çocuklarda cümle tekrarlama işleminin çalışma belleği performansı ile ilişkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, TGG ve OSB olan çocukların cümle tekrarlama işlemi

performansları ile çalışma belleği performanslarının karşılaştırılması ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca, OSB olan çocukların cümle tekrarlama işlemindeki yanıt türleri (doğru tekrar, değiştirerek tekrar, hiç tekrar edememe) ile genel dil gelişimleri ve çalışma belleği performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi, günlük yaşanan dilbilgisel yapıların belirlenmesini ve daha ayrıntılı bilgiye ulaşılmasını sağlayacaktır. TGG ve OSB olan çocukların cümle tekrarlama işleminde sergiledikleri yanıt türlerinin belirlenmesinin ve sergiledikleri hata türlerinin incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. OSB olan ve TGG çocukların cümle tekrarlama işlemi performansları farklılık göstermekte midir?
2. OSB olan ve TGG çocukların çalışma belleği performansları farklılık göstermekte midir?
3. OSB ve TGG çocukların cümle tekrarlama işlemi ve çalışma belleği performansları farklılık göstermekte midir?
4. OSB olan çocukların cümle tekrar etme işleminde doğru tekrarlama, hiç tekrar edememe, değiştirerek tekrarlama, TEDİL eşdeğer yaş ve anlamsız sözcük tekrarı performansı arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, TEDİL eşdeğer yaşları 4-7 yaş arasında olan otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve kronolojik yaşı 4-7 yaş arasında olan tipik gelişim gösteren (TGG) çocukların cümle tekrarlama işlemindeki performanslarının çalışma belleği ile ilişkisi incelenmiştir. İlişkinin yanı sıra, cümle tekrarlama işleminde TGG ve OSB olan çocukların tekrar etmede zorlandıkları cümleler ve cümlelerde sergiledikleri hata türleri incelenmiştir. Bu çalışma, ilişkisel tarama modeli ve nedensel karşılaştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli; genel tarama modeli başlığı altında sınıflandırılmış olup iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli örneklerinden olan korelasyonel araştırma ise, değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadan iki ya da daha çok değişkenin arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü incelemektedir (Büyüköztürk vd., 2014; Cohen vd., 2000). Bulgular doğrultusunda TGG ve OSB olan çocukların cümle tekrarlama işlemi performansları ile çalışma belleği performansları karşılaştırılırken cümle tekrarlama işleminde sergiledikleri hata türleri de karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunmadan doğal olarak ortaya çıkmış olan durumun karşılaştırılması sebebi ile nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, doğal olarak ortaya çıkan bir durumun olası nedenlerini ve bu durumu etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla farklı grupları karşılaştırarak incelemektedir (Cohen vd., 2000)

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın amacına yönelik belli özellikleri taşıyan örneklemin belirlenmesine olanak sağlayan amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmanın katılımcıları, Kahramanmaraş merkez ilçelerinde bulunan orta sosyoekonomik düzeye sahip, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan, TEDİL eşdeğer yaşları 4-7 yaş aralığında bulunan 20 OSB olan çocuk ve kronolojik yaşları 4-7 yaş aralığında 20 TGG çocuk olmak üzere toplam 40 çocukta oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından, Kahramanmaraş merkez ilçelerinde bulunan üç özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine ulaşılmış ve toplam 53 OSB olan çocuğa TEDİL uygulaması yapılmıştır. Uygulama yapılan 33 OSB olan çocuk belirlenen TEDİL eş değeri yaş aralığı kapsamında bulunmamasından dolayı çalışmaya dahil edilmemiştir. Çalışmanın katılımcıları belli ölçütlere göre belirlenmiştir.

OSB olan çocukların dahil edilme kriterleri:

Çocuk psikiyatrisi bölümünden OSB tanı raporunun bulunması

Evde Türkçe dışında herhangi başka bir dil kullanılmaması

TEDİL eşdeğer yaşının 4-7 yaş arası olması

OSB tanısı dışında herhangi bir tanı almamış olması

TGG çocukların seçim ölçütleri:

Çocuk psikiyatrisi bölümünden herhangi bir yetersizlik tanı raporunun bulunmaması

Evde Türkçe dışında herhangi başka bir dil kullanılmaması

Kronolojik yaşının 4-7 yaş arası olması

Katılımcıların yaş, cinsiyet ve TEDİL eşdeğer yaş puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Yaş, Cinsiyet, TEDİL Eşdeğer Yaş Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	<i>N</i>	<i>Yaş Ort</i>	<i>Yaş SD</i>	<i>Yaş Min.-Maks.</i>	<i>Erkek N</i>	<i>Kız N</i>	<i>TEDİL Yaş Ort.</i>	<i>TEDİL SD</i>
TGG	20	4.94	.89	4.01-7.01	13	7	4.94	.89
OSB	20	8.38	2.02	5.06-13.04	17	3	4.92	.90

Tablo 1'e göre, TGG çocukların kronolojik yaşları 4;01 ile 7;01 arasındadır ve kronolojik yaş ortalaması 4.94'dür. OSB olan çocuk katılımcıların kronolojik yaşları 6;06 ile 13;04 arasında olup kronolojik yaş ortalaması 8.38'dir. OSB olan çocuk katılımcıların TEDİL eşdeğer yaş ortalama puanı 4.92'dir. TGG çocukların kronolojik yaş ortalama puanı 4.94'dür. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı incelendiğinde TGG gösteren çocuklarda 13 erkek, 7 kız katılımcı bulunmakta iken OSB olan çocuklarda 17 erkek, 3 kız katılımcı bulunmaktadır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmada, katılımcıların demografik bilgilerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan Çocuk ve Aile Bilgi Formu, OSB olan çocukların dil yaşlarının belirlenmesi amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL; Güven ve Topbaş, 2015) kullanılmıştır. Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi (AST) (Akoğlu ve Acarlar, 2009) çalışma belleği performansını, cümle tekrarlama işlemi (CTİ) (Aksu-Koç vd., 2002) ise dilbilgisi düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçları ile ilgili bilgiler verilmektedir.

2.3.1. Çocuk ve Aile Bilgi Formu:

Alan yazında kullanılmış çocuk ve aile bilgi toplama formları incelenerek araştırmacı tarafından, çocuk, ebeveyn ve kardeş bilgilerine, demografik bilgilere ve çocuğun tanı durumu hakkında bilgilere yönelik 20 sorunun bulunduğu çocuk ve aile bilgi formu hazırlanmıştır. Çocuk ve aile bilgi formunda; çocuğa ait ad-soyad, yaş, devam ettiği okul ve özel eğitim rehabilitasyon merkezi, tanı grubu, eğitime başlama yaşı bilgileri, anne-babaya ait yaş, eğitim düzeyi, meslek ve gelir bilgileri, kardeşlere ait yaş, cinsiyet ve engel durumu bilgileri bulunmaktadır.

2.3.2. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL; Güven ve Topbaş, 2015):

Bu test 2;0 yaş-7;11 yaş aralığındaki çocukların TGG akranlarına göre güçlü ve zayıf performans gösterdiği alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini belirlemek amacıyla Hresko, Reid ve Hammill (1999) tarafından ABD'de geliştirilmiş olan "Test of Early Language Development-Third Edition" (TELD-3) testinden uyarlanmıştır. Testin bu çalışma kapsamında kullanılan A formunda Alıcı Dil Alt Testi ve İfade Edici Dil Alt Testi olmak üzere iki alt testi bulunmaktadır. Alıcı Dil alt testinde toplam 37 madde bulunmakta ve 13 madde biçim-sözdizim bilgisini, 24 madde anlam bilgisini ölçmektedir. İfade Edici dil alt testinde toplam 39 madde bulunmakta ve 17 madde biçim-sözdizim bilgisini, 22 madde anlam bilgisini ölçmektedir. Testin güvenirliğine ilişkin olarak iç tutarlılık(.94), istikrarlılık(.96) ve eşdeğerlilik(.99); geçerliğine ilişkin olarak ise içerik(.84), ölçüt(.68-.96) ve yapı(.91) geçerliği analizleri gerçekleştirilmiştir. TEDİL-3'ün Türkçe uyarlamasının A ve B formlarının Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Alt Testleri için yüksek derece geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Çalışma kapsamında TGG çocukların kronolojik yaşları ile eşleştirilmesi için OSB olan çocukların eşdeğer yaş hesaplaması amacıyla kullanılmıştır.

2.3.3. Anlamsız Sözcük Tekrarı (AST; Akoğlu ve Acarlar, 2009):

Anlamsız sözcük tekrarı listesi, kullanılan ses birimlerin sözcüklerin başında, ortasında ve sonunda eşit bulunmasına ve Türkçeye uygun hece yapısı ve sayısı ölçütlerine dikkat edilerek oluşturulmuştur. AST listesinde bulunan 36 anlamsız sözcük toplam 210 sesbirimden oluşmaktadır. Çalışma sonunda doğru üretilen sesbirim sayısı (DÜSS) hesaplanmaktadır. Sözcükler katılımcı çocuklara kulaklık ile dinletilmekte, üç deneme sözcüğünden ikisini tekrar edemeyen çocuk ile uygulamaya devam edilmemektedir. Çalışma kapsamında kronolojik yaşı 4-7 yaş aralığında olan TGG ve TEDİL eşdeğer yaşları 4-7 yaş aralığında olan OSB olan çocukların sözel çalışma belleğini değerlendirme amacıyla kullanılmıştır.

2.3.4. Cümle Tekrarlama İşlemi (CTİ; Aksu-Koç, Taylan ve Bekman, 2002):

5-8 yaş aralığında toplam 216 TGG çocuğun dil bilgisi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş cümle tekrarlama işleminde 20 cümle bulunmaktadır. Bu cümleler; yan cümle (belirteç, tümleç ve ortaç), sıralı tümce, edilgen ve ettirgen çatı gibi farklı dil yapılarını içerecek şekilde hazırlanmıştır (Aksu-Koç, Taylan ve Bekman, 2002). Cümleler, çalışma belleğini kontrol altında tutmak amacıyla 5-8 sözcükten ve 8-17 biçimbirimden oluşmaktadır. Uygulamada uygulamacı tarafından okunan cümleleri çocuğun tekrar etmesi istenmektedir. Cümleler; doğru tekrar edilen, değiştirilerek tekrar edilen ve hiç tekrar edilmeyen olmak üzere 3 farklı şekilde kategorize edilmektedir. Değiştirilerek tekrar edilen cümlelerin kendi içinde; anlamı değişmemiş tümce, dilbilgisel olmayan tümce, tamamlanmamış tümce, yantümce düşümü, tümce türünde değişim, basitleştirme, odak değişimi ve anlam değişimi olmak üzere 8 kategoriye ayrılmaktadır.

2.4 Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın, Hasan Kalyoncu Üniversitesi tarafından 28.10.2021 tarihinde 4372 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Veriler, birinci araştırmacı tarafından Aralık 2021-Şubat 2022 tarihleri aralığında Kahramanmaraş ilinde toplanmıştır. Seçim ölçütlerini karşılayan katılımcıların belirlenmesi amacıyla çocukların aileleri ve devam ettikleri okullardaki öğretmenleri ile görüşülmüştür. Çalışma başlamadan önce katılımcı çocukların velilerinden onam formu alınmıştır. Bu görüşmelerde aile ve öğretmenlere uygulanacak testler ve yapılacak olan işlemler hakkında bilgi verilmiş ve uygulama yapılacak günler belirlenmiştir. OSB olan çocukların verileri iki oturumda, TGG çocukların verileri ise tek oturumda toplanmıştır. OSB olan çocukların birinci oturumunda TEDİL uygulaması gerçekleştirilmiştir. Birinci oturumun sonunda ara verilmiş ve birinci araştırmacı katılımcının TEDİL eşdeğer yaşlarını hesaplamıştır. Katılımcı seçim ölçütlerine uygun olarak TEDİL eşdeğer yaşları 4-7 yaş aralığında olan öğrenciler ile ikinci oturum gerçekleştirilmiştir. İkinci oturumda OSB olan çocuğa önce AST uygulaması ve devamında cümle tekrarlama işlemi uygulaması gerçekleştirilmiştir. TGG çocuklar için birinci oturumda önce AST uygulaması ve devamında cümle tekrarlama işlemi uygulaması gerçekleştirilmiştir.

OSB olan çocukların uygulamaları devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki, TGG çocukların devam ettiği anaokulu ve ilkokulda boş bir sınıfta, karşılıklı oturulan bir masada gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan önce katılımcıya yapılacak işlemler anlatılmış, kullanılacak materyaller hakkında bilgi verilmiştir. “Şimdi kulaklıktan sana bazı anlamı olmayan kelimeler dinleteceğim. Her duyduğun kelimedenden sonra o kelimeyi tekrar etmeni isteyeceğim. Kelimeler bittikten sonra sana bazı cümleler söyleyeceğim ve cümleleri tekrar etmeni isteyeceğim. Şimdi istersen önce kelimeler ile başlayalım” yönergesi ile süreçteki adımlar katılımcıya anlatılmıştır. AST uygulaması sonunda “şimdi cümlelere geçiyoruz, cümleleri ben söyleyeceğim” ifadesi kullanılarak kurallar ve yönergeler tekrar edilmiştir. OSB olan çocukların TEDİL uygulaması ortalama olarak 25 dakika sürmüştür. AST uygulaması ortalama 10 dakika, cümle tekrarı uygulaması ortalama olarak 15 dakika olmak üzere toplam oturum ortalama olarak 25 dakika sürmüştür.

2.5 Verilerin Analizi

Veri toplama süreci sonunda uygulamacı tarafından ses kayıtları dinlenerek kayıt formlarına yazılı şekilde işlenmiştir. AST ve cümle tekrarlama işlemi verilerinin güvenilirlik analizi için Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$] kullanılmıştır. Özel eğitim alanında çalışan bir özel eğitim öğretmeni tarafından ses kayıtlarının %30'u dinlenerek kayıt formuna işlenmiştir. Ek olarak ikinci yazarla hata türleri güvenilirliği hesaplanmıştır. Uygulamacının verileri ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda AST verileri güvenilirliği %97 bulunurken güvenilirlik ranjı %94- %99 arasındadır. Hata türleri güvenilirliği analizi sonucunda 12 çocuk için güvenilirlik ortalaması % 98,7 olarak belirlenirken güvenilirlik ranjı %96-%100 arasındadır. AST verileri için doğru üretilen sesbirim sayısı (DÜSS) her katılımcı için hesaplanarak (Akoğlu ve Acarlar, 2009), cümle tekrarlama işlemi için cümleler daha önce belirtilen kategorilere göre kodlanarak uygulamacı tarafından IBM SPSS Statistics 24.0 programına işlenmiştir. Cümle tekrarlama işlemi için doğru tekrar edilen, yanlış tekrar edilen ve değiştirilerek tekrar edilen kategorileri bulunmaktadır (Aksu-Koç, Taylan ve Bekman, 2002). Doğru tekrar edilen her cümle için 3, yanlış tekrar edilen her cümle için 1, değiştirilerek tekrar edilen her cümle için ise 2 puan verilmektedir. Normallik durumu belirlenirken betimsel istatistiklerden, grafiklerden ve hipotez testlerinden yararlanılır (Pituch & Stevens, 2016). Çalışma kapsamında hipotez testlerinden Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normallik Testi ile AST ve cümle tekrarlama işlemi normallik durumları incelenmiştir. Normal dağılım gösteren bulguların analizi için Bağımsız Örneklem T testi kullanılırken (Pallant, 2015), dağılımın normal olmadığı durumlarda Mann Whitney U testi kullanılmaktadır (Miller & Miller, 2006). Cümle tekrarlama işleminde TGG ve OSB olan çocuklara ait doğru tekrar edilen, hiç tekrar edilemeyen ve değiştirilerek tekrar edilen cümlelerin yüzde analizleri yapılmıştır. Değiştirilerek tekrar edilen cümleler uygulamacı tarafından her katılımcı için incelenerek sergilenen hata türleri incelenmiştir.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan cümle tekrarlama işlemi ile çalışma belleği performansı arasındaki ilişkinin TGG ve OSB olan çocuklarda incelenmesi amacıyla toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Tablo 2’de TGG ve OSB olan çocukların anlamsız sözcük tekrarı ve cümle tekrarlama işlemi puanlarına ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerinin dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 2. Çalışma Grubundaki Çocukların Cümle Tekrarı İşlemi ve Anlamsız Sözcük Tekrarı Puanlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri

		<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>
OSB	CTİ	20	3.45	4.12	.00	12.00
	AST	20	181.60	15.32	151.00	203.00
TGG	CTİ	20	5.95	3.80	.00	14.00
	AST	20	185.40	10.08	161.00	197.00

Not. *OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, TGG: Tipik Gelişim Gösteren, AST: Anlamsız Sözcük Tekrarı, CTİ: Cümle Tekrarlama İşlemi

Tablo 2'ye göre CTİ ve AST'de TGG çocukların en yüksek ortalama, OSB olan çocukların ise en düşük ortalama sahip olduğu görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, OSB olan çocukların CTİ performans ortalamasının 3.45 ($S=4.12$), AST performans ortalamasının ise 181.60 ($S=15.32$) olduğu belirlenmiştir. TGG çocukların ise, CTİ performans ortalamaları 5.95 ($S=3.80$), AST performans ortalamaları 185.40 ($S=10.08$) olarak belirlenmiştir.

3.1. TGG ve OSB Olan Çocukların Cümle Tekrarlama İşlemi Performansları Arasındaki Farklılık

Cümle tekrarı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan incelemede TGG çocuklar için ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın, çarpıklık (.35)-basıklık (-.67) katsayılarının ± 1.5 aralığında olduğu ve TGG çocukların normal dağılım gösterdiği ($p>.05$) belirlenirken OSB olan çocukların normal dağılım göstermediği ($p<.05$) belirlenmiştir. Bu nedenle TGG ve OSB olan çocuklara ait cümle tekrarlama işlemi performans farkının incelenmesi amacıyla parametrik olmayan Mann Whitney U Testi kullanılmıştır ve sonuçları tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. TGG ve OSB Olan Çocuklarda Doğru Tekrar Edilen Cümle Sayısına Göre Mann Whitney U Test Sonuçları

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
CTİ	OSB	20	16.45	329.00	119.00	-2.20	.02
	TGG	20	24.55	491.00			

Not. * $p<.05$. ** $p<.01$. CTİ: Cümle Tekrarlama İşlemi

Tablo 3 incelendiğinde cümle tekrarlama işleminde TGG ve OSB olan çocukların doğru tekrar ettikleri cümle sayıları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($z=-2.20$, $p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde cümle tekrarlama işlemi açısından anlamlı farkın TGG çocukların lehinde olduğu belirlenmiştir. TGG çocukların sıra ortalamalarının (SO:24.55), OSB olan çocukların sıra ortalamalarına göre (SO:16.45) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu analize göre, cümle tekrarlama işleminde TGG çocuklar OSB olan çocuklara göre daha fazla cümleyi doğru tekrar etme eğilimi sergilemektedir.

3.2. TGG ve OSB Olan Çocukların Çalışma Belleği Performansları Arasındaki Farklılık

Çalışma belleği puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan incelemede TGG ve OSB olan çocuklar için ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın, çarpıklık (.99)-basıklık (-.43) katsayılarının ± 1.5 aralığında olduğu ve verinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>.05$). Bu nedenle TGG ve OSB olan çocukların AST performansları arasındaki farkın incelenmesi amacıyla Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır ve sonuçları tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. TGG ve OSB Olan Çocukların Çalışma Belleği Performansları Bağımsız Örneklem T Test Sonuçları

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>SS</i>	<i>T</i>	<i>Df</i>	<i>P</i>
AST	OSB	20	181.60	15.32	.926	38	.360
	TGG	20	185.40	10.08			

Not. * $p<.05$.; ** $p<.01$.; AST: Anlamsız sözcük tekrarı

Tablo 4 incelendiğinde AST işleminde doğru üretilen sesbirim sayıları hesaplanarak elde edilen puanlar kullanılarak belirlenen çalışma belleği performansları arasında TGG ve OSB olan çocuklar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t(38)=.926$, $p>.05$). Kronolojik yaşları 4-7 yaş aralığında olan TGG çocuklar ile TEDİL eşdeğer yaşları 4-7 yaş arasında olan OSB olan çocukların AST’de doğru üretilen sesbirim sayısı hesaplanarak elde edilen çalışma belleği performansları birbirine benzerdir.

3.3. TGG ve OSB Olan Çocukların Cümle Tekrarlama İşlemi ve Çalışma Belleği Performansları Arasındaki İlişki

TGG ve OSB olan çocukların cümle tekrarlama işlemi ve çalışma belleği performansı arasındaki ilişkinin incelenmesiyle amacıyla uygulanan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonuçları tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5. TGG ve OSB Olan Çocukların Cümle Tekrarlama İşlemi İle Çalışma Belleği Performansı Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

			AST
OSB	CTİ	r	.72**
		p	.00
TGG	CTİ	r	.06
		p	.78

Not. * $p<.05$.; ** $p<.01$; CTİ: Cümle tekrarlama işlemi; AST: Anlamsız sözcük tekrarı

Tablo 5’e göre TGG çocukların çalışma belleği performansı ile cümle tekrarlama işlemi performansı arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>.05$). OSB olan çocukların cümle tekrarlama işlemi ve çalışma belleği performansları arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<.05$).

3.4. OSB Olan Çocukların Cümleleri Doğru Tekrarlama, Hiç Tekrar Edememe, Değiştirerek Tekrarlama, TEDİL Eşdeğer Yaş ve Çalışma Belleği Performansı Arasındaki İlişki

OSB olan çocukların çalışma belleği ve cümle tekrarlama işlemi performansları arasında belirlenen ilişki nedeniyle cümle tekrar etme işleminde doğru tekrarlama, tekrar edememe, değiştirerek tekrarlama, TEDİL eşdeğer yaş ve çalışma belleği performansı arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. OSB Olan Çocukların TEDİL Eşdeğer Yaşı, Anlamsız Sözcük Tekrarı Performansı ve Cümle Tekrarlama İşleminde Doğru Tekrar Edilen, Değiştirerek Tekrar Edilen, Hiç Tekrar Edilmeyen Cümleler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5
1. TEDİL eşdeğer yaş	-				
2. CTİ Doğru Tekrar	.760**	-			
3. CTİ Farklı Tekrar	-.137	.386	-		
4. CTİ Tekrar Edememe	-.745**	-.712**	-.096	-	
5. AST	.498*	.728**	-.194	-.545*	-

Not. **. Korelasyon Anlamlılık değerleri %99 Güven Düzeyinde $p<.01$; *. Korelasyon Anlamlılık değerleri %95 Güven Düzeyinde $p<.05$; CTİ: Cümle tekrarlama işlemi; AST: Anlamsız sözcük tekrarı

Tablo 6 incelendiğinde OSB olan çocukların TEDİL eşdeğer yaşları ile cümle tekrarlama işleminde doğru tekrar etme performansı arasında güçlü düzeyde ($r=.760$, $p=.000$) ve çalışma belleği performansı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.498$, $p=.025$). Bu bulguyu doğrular şekilde, TEDİL eşdeğer yaş ile cümle tekrarlama işleminde hiç tekrar edememe performansı arasında negatif yönlü, güçlü ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=-.745$, $p=.000$). TEDİL eşdeğer yaş ile cümle tekrarlama işleminde doğru tekrar etme performansı ve çalışma belleği performansı doğru orantılıdır. Cümle tekrarlama işleminde hiç tekrar edememe performansı ise TEDİL eşdeğer yaş ile ters orantılıdır. OSB olan çocukların cümle tekrarlama işlemindeki performansı hem dil düzeyleri hem de çalışma belleği performansları ile ilişki içindedir.

3.5 TGG ve OSB Olan Çocukların Cümle Tekrarlama İşleminde Yanıt Türlerinin Dağılımı

Cümle tekrarlama işlemi performansları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenen TGG ve OSB olan çocukların cümle tekrarlama işleminde sergiledikleri yanıt türlerinin dağılımı tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. TGG ve OSB Olan Çocukların Cümle Tekrarlama İşleminde Cümleleri Doğru Tekrarlama, Değiştirerek Tekrarlama ve Tekrar Edememe Yüzdeleri

	Cümleler	Doğru Tekrar		Değiştirerek Tekrar		Tekrar Edememe	
		TGG	OSB	TGG	OSB	TGG	OSB
1	Babam araba alacak ve bizi gezdirecek	%40	%20	%60	%75	0	%5
2	Havalar geçen seneki kadar sıcak değil	%10	%5	%75	%80	%15	%15
3	Okula başlayacağım zaman bana önlük alınacak	%40	%30	%55	%50	%5	%20
4	Yaramaz kız ile kardeşi biraz önce Ahmet'i kovalıyordu	0	0	%80	%80	%20	%20
5	Her sabah seni kim uyandırır	%65	%35	%15	%50	%20	%15
6	Hava açar açmaz bahçeye çıkıp oynardık	%20	%10	%70	%80	%10	%10
7	Teyzemlere gidecektik ama misafir gelince gidemedik	%35	%10	%40	%75	%25	%15
8	Kedi fareyi yakalayamazsa kapan kurmamız gerekecek	%30	%15	%50	%60	%20	%25
9	Baban mı sana bisiklet alacağına söz vermişti	0	0	%95	%90	%5	%10
10	Babaannem bize masal anlatmaktan çok hoşlanıyor	%45	%25	%40	%60	%15	%15
11	Herkes yemek yedikten sonra dişlerini fırçalamalı	%40	%30	%50	%65	%10	%5
12	Ben her zaman makarnayı ıspanaktan çok sevmişimdir	%10	%5	%80	%80	%10	%15
13	Küçük çocuk dikkat ettiği halde düştü	%30	%20	%55	%75	%15	%5
14	Okulun bahçesinde top oynayan kızlar ve oğlanlar var	%10	%10	%50	%60	%40	%30
15	Ayşe yüzme bilmediği için denize giremedi	%40	%25	%55	%60	%5	%15
16	Annemin bana her gün dondurma almasını isterim	%25	%20	%70	%70	%5	%10
17	Annemin pişirdiği böreğe herkes bayılır	%65	%35	%35	%50	0	%15
18	Kardeşin oyuncaklarını kırarsa ne yaparsın	%25	%5	%70	%55	%5	%40
19	Çamaşırlar kurusun diye bahçedeki ipe astık	%20	%25	%50	%50	%30	%25
20	Buradan şehre yürüyerek gidilir mi?	%40	%20	%40	%60	%20	%20

Tablo 7'de TGG çocuklara göre doğru tekrar edilen cümleler incelendiğinde, TGG çocukların en yüksek oranla doğru tekrar ettikleri cümlelerin 5., 17. ve 10. cümleler olduğu görülmektedir. 4 ve 9. Cümle, TGG çocuklar tarafından hiç doğru tekrarlanmamış cümlelerdir. Bu cümleleri %10 oranı ile 2, 12, 14. ve %20 oranı ile 6., 19. cümleler takip etmektedir.

OSB olan çocuklarda en yüksek oranla doğru tekrarlanan cümleler sırasıyla 5., 17., 3. ve 11. cümlelerdir. 4 ve 9. Cümle, TGG çocuklarda olduğu gibi OSB olan çocuklar tarafından da hiç doğru tekrarlanmamış cümlelerdir. Bu cümleleri %5 oranı ile 2, 12 ve 18. ve %10 oranı ile 6., 7., 14. cümleler takip etmektedir.

Her iki grup için 5 ve 17. cümleler en yüksek oranla doğru tekrar edilen, 4. ve 9. cümleler ise hiç doğru tekrar edilemeyen cümlelerdir. TGG çocukların en yüksek oranla değiştirerek tekrarladıkları cümleler sırasıyla 9., 4., 12. ve 2. cümlelerdir. Bu cümleleri %70 oranı ile 6., 16., ve 18. cümleler takip etmektedir. En az oranla değiştirerek tekrar edilen cümleler ise 5. ve 17. cümlelerdir. OSB olan çocukların en yüksek oranla değiştirerek tekrar ettikleri cümleler sırasıyla 9., 2., 4., 6. ve 12. cümlelerdir. Bu cümleleri %75 oranı ile 1., 7. ve %70 oranı ile 16. cümle takip etmektedir. En az oranla değiştirerek tekrar edilen cümleler %50 oranı ile 3, 5, 17 ve 19. cümlelerdir.

Tablo 7'ye göre 14. Cümle, %40 oranı ile TGG çocukların en yüksek oranla tekrar edemedikleri cümledir. Bu cümleyi %30 oranı ile 19., %25 oranı ile 7. cümle takip etmektedir. TGG çocuklarda hiç tekrar edememe durumu görülmeyen cümleler %0 oranı ile 1 ve 17. cümlelerdir. Aynı zamanda TGG çocukların en fazla doğru tekrarladıkları cümle 17. cümledir. Bu cümleleri %5 oranı ile 3, 9, 15, 16, 18. cümleler takip etmektedir. Tablo 7'ye göre hiç tekrar edilemeyen

cümleler incelendiğinde OSB olan çocukların en yüksek oranla 18. cümleyi, sonra sırasıyla 14. ve 19. cümle takip etmektedir. En az oranda tekrar edememe durumu görülen cümleler %5 oranı ile 1, 11 ve 13. cümlelerdir.

Cümleler iki grup karşılaştırılarak incelendiğinde, TGG ve OSB olan çocukların 14 ve 19. cümleleri tekrar edememe eğiliminin ortak olduğu görülmektedir. Ancak TGG çocuklardan farklı olarak OSB olan çocuklar, 18. cümleyi tekrar edememe eğilimi göstermektedirler. OSB olan çocukların 18. cümleyi en yüksek oranla tekrar edemedikleri görülürken TGG çocukların tekrar ederken zorlanmadıkları görülmektedir. Ek olarak, TGG ve OSB olan çocuklar için en az zorlandıkları, en az tekrar edememe eğilimi sergiledikleri cümle ortak olup 1. Cümle olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, TGG ve OSB olan çocukların doğru tekrar etme, değiştirerek tekrar etme ve hiç tekrar edememe eğilimi gösterdikleri cümleler benzer olmakla beraber yüzdeler arasındaki fark OSB olan çocukların güçlük yaşadığını göstermektedir. TGG ve OSB olan çocukların tekrar edemedikleri, doğru tekrar etmede zorlandıkları ve/veya değiştirerek tekrar ettikleri cümlelerin yapısal özellikleri tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. TGG ve OSB Olan Çocukların Tekrar Edemedikleri, Doğru Tekrar etmede Zorlandıkları ve/veya Değiştirerek Tekrar Ettikleri Cümlelerin Yapısal Özellikleri

<i>En Zor Cümleler</i>	<i>Sözcük Sayısı</i>	<i>Biçimbirim Sayısı</i>	<i>Sözdizim Yapısı</i>	<i>Biçimbirim Yapısı</i>
9	7	14	Yan cümleli	Bileşik zamanlı
4	8	12	Basit cümle	Bileşik zamanlı Çok ekli eylem
12	7	12	Basit cümle	Bileşik zamanlı
2	6	9	Basit cümle	Basit zamanlı isim cümlesi
14	8	14	Yan cümleli	Basit zamanlı isim cümlesi
19	6	13	Yan cümleli	Basit zamanlı
18	5	12	Yan cümleli	Basit zamanlı
6	6	14	Yan cümleli	Bileşik zamanlı
16	7	14	Basit cümle	Basit zamanlı
7	6	17	Basit cümle	Bileşik zamanlı

Tablo 8’de çocukların tekrar etmede en zorlandıkları ilk yedi cümleden üçünün basit, dördünün ise yan cümle içeren karmaşık cümle olduğu görülmektedir. Belirlenen cümleler, tekrar etme yüzdeleri TGG ve OSB olan çocuklar için farklılık gösterse de doğru tekrar etmede zorlanılan, değiştirerek tekrar etme ve/veya hiç tekrar edememe eğilimi gösterdikleri ortak cümlelerdir. Tabloda bulunan 14, 18 ve 19. Cümleleri yanlış tekrar etme oranı çok yüksek olsa da aynı zamanda 6, 16, 7 ve 13. cümlelerin değiştirerek tekrar etme oranları da yüksektir. 7. cümle 17 biçimbirim ile cümle tekrar listesindeki en uzun cümle olarak karşımıza çıkmakta ve OSB olan çocuklar %75 oranında değiştirerek tekrar etme eğilimi sergilemektedir. 18. cümle, sadece OSB olan çocukların doğru tekrar etmede zorlandığı ve hiç tekrar edememe eğilimi gösterdiği cümledir. Doğru tekrar etmede zorlanılan cümlelerin yapılarının homojen bir dağılım göstermemesi sebebiyle TGG ve OSB olan çocukların biçim-sözdiziminde güçlük yaşadıklarını yapıları belirlemek amacıyla cümleler ayrı ayrı incelenmiştir.

3.6 TGG ve OSB Olan Çocukların Zorlandıkları Cümlelerdeki Hata Türleri

TGG ve OSB olan çocukların ortak olarak güçlük yaşadıkları yapılar incelendiğinde 2. Tekil iyelik ekini (“baban”, “kardeşin”) 1. Tekil iyelik eki (“babam”, “kardeşim”) ile değiştirme, soru edatını atma, zaman zarfını atma, “ile” bağlacını “ve” bağlacı ile değiştirme, cümlede bulunan söz öbeklerinde hal eklerini atma ya da değiştirme, sıfat fiil atma hataları sıklıkla sergilenmektedir. Ortak güçlük yaşanan cümlelerdeki hataların gruplar arasında farklılaştığı görülmüştür. Örneğin, içinde sıfat yapan –ki ve edat barındıran “geçen seneki kadar” sözcük öbeğinde OSB olan çocuklar sıklıkla öbeğin tamamını cümleden atma hatasını sergilerken TGG çocuklar “kadar” edatını “gibi” edatı ile değiştirmişlerdir.

OSB olan çocuklar, “açar açmaz”, “yemek yedikten sonra”, “dikkat ettiği halde”, “kurusun diye”, “yürüyerek” gibi zaman ve durum zarflarını sıklıkla doğru tekrar edememişler sıklıkla atma hatası sergilemişlerdir. Yerine koyma hatalarında ise;

“yemek yedikten sonra” zaman zarfı sıklıkla “yemekten sonra”, “biraz önce” şeklinde; “kedi fareyi yakalayamazsa” sözcük öbeğinde “yakalamazsa” gibi sözcük öbeğinden kelime atarak ya da hece atma sonucu kelimeyi kısaltarak değiştirme hatası sergilemektedirler.

TGG ve OSB olan çocukların özne-yüklem uyumunda bir hata yapmadıkları, bileşik zamanlı yüklemelerde hece atma ya da yerine koyma hatası sergiledikleri görülmektedir. Örneğin hata yapan katılımcılar on ikinci cümlelerin “sevmişimdir” yüklemine “sevmiştim”, “sevmişim”, “sevdim” şeklinde tekrar etmişlerdir. Aynı şekilde dokuzuncu cümlelerin “söz vermişti.” yüklemi “verdi”, “vermiş” şeklinde tekrar edilmiştir. TGG çocuklar sözcük öbeğinde bulunan çoğul ekini atma hatası sergilerken OSB olan çocuklar sözcük öbeğini atma hatası sergilemektedir. Örneğin on dördüncü cümlede “top oynayan kızlar ve oğlanlar var” sözcük öbeğinde, TGG çocuklar çoğunlukla top oynayan kız ve oğlan var” şeklinde tekrar ederken, OSB olan çocuklar ya tüm sözcük öbeğini atma hatası sergilemiş ya da “top oynayan var”, “oğlan var”, “kız var” şeklinde tekrar etmişlerdir. TGG çocuklar “makarnayı ıspanaktan” sözcük öbeğinde bulunan ayrılma hal ekini “ıspanağa, ıspanağı, ıspanakları” gibi yönelme hal eki ile değiştirme hatası sergilerken OSB olan çocuklar çoğunlukla sözcük öbeğinin bir üyesini atarak kısaltma hatası yapmışlardır. Cümle tekrarlama işlemindeki “her sabah seni kim uyandırır?” ve “baban mı sana bisiklet alacağına söz vermişti?” soru cümlelerini tekrar etmiş olan OSB olan çocuklar, 18. cümle olan “kardeşin oyuncaklarını kırarsa ne yaparsın?” cümlesini tekrar etmek yerine cevap vermişlerdir. Bu cümle OSB olan çocukların TGG çocuklardan anlamlı bir şekilde farklı olarak güçlükle yaşadıkları bir cümledir. TGG ve OSB olan çocukların güçlükle yaşadıkları cümleler incelendiğinde TGG çocukların zorlandıkları yapılarda sıklıkla “yerine koyma” hatası, OSB olan çocukların ise “atma” hatası yapmaktadırlar.

4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

OSB olan çocuklarda cümle tekrarlama işlemiyle çalışma belleğinin ilişkisini belirlemeyi amaçlayan çalışma kapsamında dil yaşları 4-7 yaş arasında bulunan OSB olan çocuklar ile kronolojik yaşı 4-7 yaş olan TGG çocukların bu alanlardaki performansları belirlenerek karşılaştırılmıştır. Ayrıca, çalışmada TGG ve OSB olan çocukların cümle tekrarlama işleminde sergiledikleri hata türleri ve bu hataların ortaya çıktığı dil yapıları incelenmiştir.

Çalışma sonucunda, TGG ve OSB olan çocukların çalışma belleği performansları arasındaki fark incelendiğinde; TGG çocukların AST puan ortalamaları OSB olan çocuklara kıyasla daha yüksek olsa da gerçekleştirilen analiz sonucunda çalışma belleği performansları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun aksine, TGG ve OSB olan çocukların cümle tekrarlama işlemi performansları arasında fark incelendiğinde; TGG ve OSB olan çocukların cümle tekrarlama işlemi performansları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın TGG çocukların lehine olduğu belirlenmiştir. Cümle tekrarlama işlemi ve çalışma belleği performansı arasındaki ilişki incelendiğinde ise, TGG çocukların performansları arasında bir ilişki belirlenemezken OSB olan çocukların performansları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda cümle tekrarlama işleminde sergilenen yanıt ve hata türleri incelenmiştir. TGG çocukların sözel çalışma belleğinden ziyade dil becerilerinden yararlanarak doğru tekrar edemedikleri cümleleri değiştirerek tekrar üretme eğiliminde oldukları ve “yerine koyma” hata türünü daha sık tekrarladıkları görülmektedir. Bunun aksine, OSB olan çocukların doğru tekrar edemedikleri cümleleri basitleştirme, ek ve sözcük atma hata türünü daha sık gerçekleştirdiği görülmüştür. Araştırmanın bulguları, OSB olan çocukların cümle tekrarlama performansının hem dil becerileri hem de çalışma belleği performansları ile ilgili bilgiler sunmaktadır. Ayrıca, OSB olan çocukların cümle tekrarlama işleminde sergiledikleri hatalar biçim-sözdizim performanslarının ve güçlükle yaşadığı yapıların anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum, alan yazında cümle tekrarlama işleminin dil becerilerinin değerlendirilmesinde duyarlı bir ölçüt olduğunu gösteren çalışmalar ile örtüşmektedir.

Cümle tekrarlama işleminde, TGG çocuklar OSB olan çocuklara göre cümleleri daha yüksek oranda doğru tekrar etmiş ve daha az hata sergilemişlerdir. TGG ve OSB olan çocukların cümle tekrarlama performansları arasında belirlenen anlamlı fark, OSB olan çocukların dilbilgisel güçlüklerini ortaya koymaktadır. Alan yazında farklı diller için uyarılma ve geliştirme çalışmaları yapılmış olan cümle tekrarlama işleminin farklı yetersizlik gruplarının yanı sıra gelişimsel dil bozukluğu (GDB) olan çocuklarda da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Günümüzde GDB olarak isimlendirilen ancak izleyen çalışmaların yapıldığı yıllarda özgül dil bozukluğu (ÖDB) tanısının kullanıldığı çocuklarda cümle tekrarlama işleminin dil bozukluğuna duyarlı olduğu ve ÖDB olan çocukların TGG çocuklara göre daha zayıf performans gösterdikleri belirlenmiştir (Conti-Ramsden vd.,2001; Kütükçü, 2021; Poll vd., 2010; Riches vd., 2010; Güven ve Topbaş, 2015). Riches ve arkadaşlarının çalışmasında (2010) yaşları 14-17 aralığındaki OSB olan çocuklar, cümle tekrarı TGG çocuklara göre anlamlı düzeyde daha zayıf performans sergilemiş ancak ÖDB olan çocuklara göre daha yüksek performans sergilemişlerdir. Ancak dil bozukluğu bulunan OSB olan ve ÖDB olan çocukların hata türlerinin ve oranlarının, tekrar etmekte güçlükle yaşadıkları dil yapılarının benzer olduğu belirtilmiştir. İzleyen yıllarda yapılan çalışmalarda OSB olan çocukların cümle tekrarlama işlemi performansının TGG çocukların performansına göre daha zayıf olduğu bulgusunu destekleyen sonuçlar alınmıştır (Brynskov vd., 2017; Koizumi & Kojima, 2022).

TGG ve OSB olan çocukların çalışma belleği performansları incelendiğinde TGG çocukların AST puan ortalamasının OSB olan çocuklara göre yüksek olduğu belirlenmiştir ancak iki grubun AST puan ortalamaları dolayısıyla çalışma belleği performansları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Türkçe konuşan OSB olan çocuklarla yapılmış alan yazındaki çalışmalardan farklılık göstermektedir. Akoğlu ve Acarlar (2014) ile Küçük ve Acarlar'ın (2022) çalışmalarında sözel çalışma belleğinde OSB olan çocukların TGG çocuklara göre daha zayıf performans sergilediği görülmüştür. Araştırma bulguları arasında görülen bu farklılığın, bu çalışmada yer alan OSB olan çocukların yaşlarının diğer çalışmalardaki çocukların yaşlarından daha büyük olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Alan yazında bu çalışmanın bulguları ile benzer, OSB olan ve TGG çocukların çalışma belleği performanslarının birbirine benzer olduğu bulgusunu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Hill vd., 2015). Benzer şekilde, Brynskov ve arkadaşlarının (2017) kronolojik olarak 4-6 yaş aralığındaki OSB olan çocuklarla ve OSB olan çocukların dil becerileri ile aynı performansta bulunan TGG çocuk ile yürüttükleri çalışmanın bulgularına göre, dil gecikmesi bulunmayan OSB olan çocuklar TGG çocuklarla benzer çalışma belleği performansına sahiptir. Benzer olarak bu çalışmada da OSB olan çocukların TGG çocuklarla benzer çalışma belleği performansına sahip olmasında, OSB olan çocukları karmaşık cümle düzeyinde dil becerisine sahip olmasının etkili olduğu düşünülebilir. OSB olan çocukların çalışma belleği performansı ile dil becerileri arasında bir ilişki olmadığını savunan Koizumi ve Kojima (2022) çalışma belleği performansını AST ile ölçerek TGG ve OSB olan çocukların benzer çalışma belleği performansına sahip olduklarını belirlemiştir. Bulgular sonucunda, TGG çocuklarla benzer çalışma belleği performansına sahip olsalar da OSB olan çocukların sözdizimsel olarak karmaşık yapıları cümleleri doğru tekrar etmede güçlük yaşadıkları belirtilmiştir.

Bu çalışmada, çalışma belleği ve cümle tekrarlama işlemi arasında TGG çocuklar açısından anlamlı bir ilişki olmadığı ancak OSB olan çocuklar için anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bulgularımız, TGG çocukların çalışma belleği ve cümle tekrarlama işlemi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirten çalışmalarla (Alloway & Gathercole, 2005; Riches, 2012; Riches vd., 2010) farklılık göstermektedir. Bu farklılık, cümle tekrarlama işleminde cümlelerin yapı karmaşıklık düzeyinin belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim alan yazındaki çalışmalarda, cümle tekrarlama işleminde kullanılan cümlelerin yapısal özellikleri dikkate alınmaktadır. Bu doğrultuda, bulgularımızda TGG çocukların performansları arasında ilişki belirlenmemesi, karmaşık yapıları cümlelerde çalışma belleğinden ziyade dil becerilerinden yararlandıklarının göstergesi olarak görülmektedir. OSB olan çocukların performansları arasında belirlenen ilişki ise dil becerilerinde yaşadıkları güçlükler sebebiyle çalışma belleğinden de destek aldıklarının göstergesi olarak görülmektedir. Ek olarak; Karakelle ve Ertuğrul'un (2012) yürüttükleri çalışmada, küçük yaş grubundaki çocukların dil becerileri ve çalışma belleği performansları arasında büyük yaş grubuna göre daha güçlü düzeyde bir ilişki olduğunun belirlenmesi yaş faktörünün bu ilişkiyi etkileyebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla bulgularımızda TGG çocukların performansları arasında bir ilişkinin belirlenmemesi yaş faktörü ve dil gelişim özellikleri ile birlikte değerlendirilebilir.

Bulgularımız doğrultusunda, OSB olan çocukların çalışma belleği ve cümle tekrarlama işlemi arasında anlamlı bir ilişkinin belirlenmesi alan yazındaki çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Hill ve arkadaşlarının (2015) OSB olan çocukların çalışma belleği ile cümle tekrarlama işlemi performansları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada da benzer bir ilişki belirlenmiştir. Nitekim Riches ve arkadaşları'nın (2010) çalışmasında da OSB olan çocukların çalışma belleği ve cümle tekrarlama işlemi performansları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiş olup, OSB olan çocukların ÖDB olan çocuklara benzer yapılarla benzer hata türleri sergiledikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda, OSB olan çocukların cümle tekrarlama işleminde sergiledikleri performansın sadece biçim-sözdizim becerileri ile değil aynı zamanda çalışma belleği ile de ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Brynskov ve arkadaşları (2017), dil gecikmesi yaşamayan OSB olan çocukların cümleleri anlamadan ve yeterli dil bilgisi olmadan çalışma belleğini kullanarak cümle tekrarlama görevlerinde yüksek performans gösterebildiklerini, cümle tekrarlama işlemi performansının yalnızca sözdizimi ve biçimbilgisi performansını ölçmediğini ileri sürmüşlerdir. Yakın zamanda yapılmış olan Talli'nin (2022) çalışmasında da OSB olan çocukların çalışma belleği ile cümle tekrarlama performansları arasında ilişki bulunması, bulgularımızı desteklemektedir. Elde edilen sonuçlara göre, OSB olan çocukların cümle tekrarlama işleminde sergiledikleri performans hem dil becerileri hem de çalışma belleği ile ilişkilendirilerek açıklanabilmektedir.

Elde edilen diğer bulgularımız; OSB olan çocukların, TGG çocuklarla benzer çalışma belleği ve dil becerisine sahip olmalarına rağmen cümle tekrarlama işleminde zayıf performans sergilediklerini ve bu durumun alan yazındaki bulgular ile örtüştüğünü göstermektedir. Bu sonuç OSB olan çocukların biçim-sözdizim performansında güçlük yaşadıklarını (Brynskov vd., 2017), biçim-sözdizim performansının çeşitlilik gösterdiği (Eigsti vd., 2007; McGregor vd., 2012; Rapin & Dunn, 2003), OSB tanı grubuna özgü olarak belirli biçimbirimlerin kullanımında güçlük yaşandığını (Estigarribia vd., 2011) belirten çalışmalar ile desteklenmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın bulgularının da OSB olan çocukların biçim-sözdizimsel güçlüklerini yansıttığı düşünülebilir. Bu sebeple, OSB olan çocukların cümle tekrarlama işleminde doğru tekrar ettikleri cümle sayısından ziyade sergiledikleri hata türleri ve güçlük yaşadıkları dil yapılarının incelenmesi önemli görülmektedir.

Bulgularımız doğrultusunda, karmaşık dil becerisine sahip olan 4-7 yaş dil seviyesindeki OSB olan çocukların cümle tekrarlama işlemindeki hata türleri incelenmiştir. OSB olan çocukların TGG çocuklardan farklı olarak “yerine koyma” hatasından ziyade; tekrar etmeleri gereken cümleyi basitleştirmek adına, cümle içindeki sözcük veya sözcük öbeğini “atma” eğilimini sıklıkla sergiledikleri görülmüştür. Zaman zarfı, edat, bağlaç, eylemsi gibi yapıları tekrar edemedikleri, genellikle bu sözcükleri veya hecelerini “atma” hatasını sergiledikleri belirlenmiştir. TGG çocuklar genellikle tekrar etmede zorlandıkları cümledeki yapıları değiştirerek basitleştirme eğiliminde iken OSB olan çocuklar kısaltarak basitleştirme eğilimindedirler. Aynı cümle tekrarlama işleminin TGG çocuklara uygulandığı AÇEV çalışmasında araştırmacılar, çocukların sahip olmadıkları biçim-sözdizim yapılarını basitleştirerek tekrar ettiğini, hiç tekrar edilmeyen cümleleri ise çocukların basitleştirerek bile tekrar edemeyecek kadar anlamadıklarını ifade etmişlerdir (Aksu-Koç vd., 2012).

OSB olan çocukların özne-yüklem uyumunda bir güçlük yaşamadığı görülürken soru anlamı taşıyan sorulara cevap verme eğilimi sergiledikleri görülmüştür. Cümle tekrarlama listesindeki 18. cümle, OSB olan çocuklar ile TGG çocukların anlamlı şekilde farklılaştığı bir cümledir. OSB olan çocuklar bu soru cümlesini tekrarlamak yerine soruya cevap verme eğilimini göstermişlerdir. Bu cümlelerin tekrarlanamamasının OSB olan çocukların pragmatik güçlükleri ile ilişkili olduğu düşünülebilir. OSB olan çocukların bileşik zamanlı eylemlerdeki hataları incelendiğinde özellikle geçmiş zaman ekinin olduğu bileşik zamanlı eylemlerde hata yaptıkları dikkat çekmektedir. Akoğlu ve Acarlar’ın (2014) gelişimsel dil bozukluklarında sözdizimini anlama ile çalışma belleği ilişkisini inceledikleri çalışmalarında da bu bulguyu destekleyecek şekilde OSB olan çocukların geçmiş zaman ekini içeren bileşik zamanlı eylemlerde güçlükleri olduğu gösterilmiştir.

Sonuç olarak, araştırma kapsamında dil düzeyleri birbirine benzer olan OSB olan ve TGG çocukların sözel çalışma belleği performansının birbirine benzer olduğu görülmektedir. Çalışma belleği ve dil performansı birbirine benzer olan TGG ve OSB olan çocukların cümle tekrarlama işlemi performansında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı fark, cümle tekrarlama işlemi ile OSB olan çocukların dilin biçim-sözdizimi bileşeninde yaşadığı güçlüklerin belirlenebileceğini göstermektedir. Cümle tekrarlama işlemindeki hata türlerinin analizi hiç sahip olmadıkları ya da anlamadıkları yapıları hiç kullanmama, atma, değiştirme eğiliminde olmalarının OSB olan çocukların dilbilgisinde güçlükleri olduğu bulgusunu desteklediği önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın bulgularının, Türkçe konuşan OSB olan çocukların biçimsözdizimsel gelişimlerinin çalışma belleğiyle ilişkili olarak inceleneceği ileri araştırmalara temel oluşturacağı ve alanda çalışan uzmanlara değerlendirme ve eğitim için yol göstereceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın alan yazına katkılarının yanı sıra sınırlılıkları yapılacak olan çalışmalarda ele alınabilir. Çalışma; Kahramanmaraş ilinde yaşayan, kronolojik yaşı 4-7 yaş aralığında olan 20 TGG ve TEDİL eşdeğer yaşı 4-7 yaş aralığında olan 20 OSB olan çocukla sınırlıdır. Çalışma grubu belirlenirken çocukların dil düzeylerine göre eşleştirilmesi hedef alınmıştır ancak ailelerin sosyoekonomik düzeyleri de dil gelişiminde önemli bir faktördür. Yapılacak olan çalışmalarda çalışma grubunun otizmden etkilenme derecesinin otizm değerlendirme aracı ile belirlenerek, farklı dil düzeylerinde, farklı sosyoekonomik düzeylerde ve farklı yetersizlik gruplarını içerecek şekilde genişletilmesi gruplar arası benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesinde katkı sağlayacaktır. Ayrıca sadece sözel çalışma belleğinin değil; yönetici işlevin bilişsel esneklik, ketleme gibi tüm boyutlarıyla ele alınması kuramsal katkısının yanı sıra müdahale programları için de yol gösterici olacaktır. Bu araştırmanın bulgularının işaret ettiği gibi çalışma belleği ve dilin gelişimin farklı aşamalarında ilişkisi değişmektedir. Bu bulgunun geniş yaş aralığı ve dil gelişiminin farklı aşamalarındaki OSB olan çocuklarla incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Acarlar, F., & Johnston, J. R. (2011). Acquisition of Turkish grammatical morphology by children with *developmental disorders*. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 728–738. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00035.x>
- Akoğlu, G., & Acarlar, F. (2014). Türkçe anlamsız sözcük tekrarı listesinin 3-9 yaş grubu çocuklarda kullanımının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Akoğlu, G., & Acarlar, F. (2014). Gelişimsel dil bozukluklarında söz dizimi anlama ve sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 89-103.
- Aksu-Koç, A., Erguvanlı-Taylan, E., & Bekman, S. (2002). *Türkiye'nin üç ilinde erken çocukluk eğitimi konulu ihtiyaç saptaması ve çocukların dilbilgisindeki yetkinlik düzeyinin değerlendirmesi* [Yayımlanmamış araştırma raporu]. <http://www.acev.org>.
- Alloway, T. P., & Gathercole, S. E. (2005). Working memory and short-term sentence recall in young children. *European Journal of Cognitive Psychology*, 17(2), 207–220. <https://doi.org/10.1080/095414404400000005>
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Willis, C., & Adams, A. M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(2), 85–106. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2003.10.002>
- Aslan, S., & Acarlar, F. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sesbilgisel özelliklerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 615-626. <https://doi.org/10.21666/muefd.945064>
- Bekman, S., Aksu Koç, A., Erguvanlı Taylan, E., & Vakfı, A. Ç. E. (2004). Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bir erken müdahale modeli: Yaz anaokulu pilot uygulaması. *Boğaziçi Üniversitesi ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı*, 20(10), 2014.
- Brock, J., Norbury, C., Einav, S., & Nation, K. (2008). Do individuals with autism process words in context? Evidence from language-mediated eye-movements. *Cognition*, 108(3), 896–904. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.06.007>
- Brynskov, C., Eigsti, I. M., Jørgensen, M., Lemcke, S., Bohn, O. S., & Krøjgaard, P. (2017). Syntax and morphology in danish-speaking children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(2), 373–383. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2962-7>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Pegem Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). Research methods in education (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., Simkin, Z., & Knox, E. (2001). Follow-up of children attending infant language units: Outcomes at 11 years of age. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(2), 207–219. <https://doi.org/10.1080/13682820010019883>
- Demouy, J., Plaza, M., Xavier, J., Ringeval, F., Chetouani, M., Périsse, D., Chauvin, D., Viaux, S., Golse, B., Cohen, D., & Robel, L. (2011). Differential language markers of pathology in autism, pervasive developmental disorder not otherwise specified and specific language impairment. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1402–1412. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.026>
- Devescovi, A., & Caselli, M. C. (2007). Sentence repetition as a measure of early grammatical development in Italian. *International journal of language & communication disorders*, 42(2), 187–208. <https://doi.org/10.1080/13682820601030686>
- Durrleman, S., & Delage, H. (2016). Autism spectrum disorder and specific language impairment: Overlaps in syntactic profiles. *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics*, 23(4), 361–386. <https://doi.org/10.1080/10489223.2016.1179741>
- Ellis Weismer, S., Lord, C., & Esler, A. (2010). Early language patterns of toddlers on the autism spectrum compared to toddlers with developmental delay. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(10), 1259–1273. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0983-1>
- Eigsti, I. M., & Bennetto, L. (2009). Grammaticality judgments in autism: deviance or delay. *Journal of Child Language*, 36(5), 999–1021. <https://doi.org/10.1017/S0305000909009362>

- Eigsti, I. M., Bennetto, L., & Dadlani, M. B. (2007). Beyond pragmatics: morphosyntactic development in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(6), 1007–1023. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0239-2>
- Eigsti, I. M., De Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681–691.
- Estigarribia, B., Martin, G. E., Roberts, J. E., Spencer, A., Gucwa, A., & Sideris, J. (2011). Narrative skill in boys with fragile x syndrome with and without autism spectrum disorder. *Applied psycholinguistics*, 32(2), 359–388. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000445>
- Frizelle, P., O'Neill, C., & Bishop, D. V. M. (2017). Assessing understanding of relative clauses: A comparison of multiple-choice comprehension versus sentence repetition. *Journal of Child Language*, 44(6), 1435–1457. <https://doi.org/10.1017/S0305000916000635>
- Frizelle, P., & Fletcher, P. (2014). Relative clause constructions in children with specific language impairment. *International journal of language & communication disorders*, 49(2), 255–264. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12070>
- Güven, S., & Topbaş, S. (2015). Adaptation of the test of early language development- third edition (teld-3) into turkish: Reliability and validity study. *International journal of early childhood special education*, 6(2), 151–176. <https://doi.org/10.20489/intjecse.62795>
- Habib, A., Harris, L., Pollick, F., & Melville, C. (2019). A meta-analysis of working memory in individuals with autism spectrum disorders. *PloS one*, 14(4), e0216198. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216198>
- Hill, A. P., Van Santen, J., Gorman, K., Langhorst, B. H., & Fombonne, E. (2015). Memory in language-impaired children with and without autism. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 7(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s11689-015-9111-z>
- Joseph, R. M., McGrath, L. M., & Tager-Flusberg, H. (2005). Executive dysfunction and its relation to language ability in verbal school-age children with autism. *Developmental neuropsychology*, 27(3), 361–378. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2703_4
- Karaca-Al, S. (2016). *Otizmli ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Turgut Özal Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakelle Ş., & Ertuğrul Yaşar Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 1 - 25.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 16(23), 287–308, <https://doi.org/10.1080/01690960042000058>.
- Klem, M., Melby-Lervåg, M., Hagtvet, B., Lyster, S. A., Gustafsson, J. E., & Hulme, C. (2015). Sentence repetition is a measure of children's language skills rather than working memory limitations. *Developmental science*, 18(1), 146–154. <https://doi.org/10.1111/desc.12202>
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral [Autism and Asperger syndrome: an overview]. *Revista brasileira de psiquiatria (Sao Paulo, Brazil: 1999)*, 28 Suppl 1, S3–S11. <https://doi.org/10.1590/s1516-44462006000500002>
- Koizumi, M., & Kojima, M. (2022). Syntactic development and verbal short-term memory of children with autism spectrum disorders having intellectual disabilities and children with down syndrome. *Autism & developmental language impairments*, 7, 23969415221109690. <https://doi.org/10.1177/23969415221109690>
- Küçük, T., & Acarlar, F. (2022). Investigation of the relationship between semantic information and verbal working memory in children with typical developing, down syndrome and autism spectrum disorder. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(1), 410–442. <https://doi.org/10.14812/cuefd.946702>
- Kaçar-Kütükçü, D. (2021). *LITMUS Türkçe Cümle Tekrarı Testinin geçerlik güvenirlik çalışması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Landa R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(1), 16–25. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20134>

- Landa, R. J., & Goldberg, M. C. (2005). Language, social, and executive functions in high functioning autism: a continuum of performance. *Journal of autism and developmental disorders*, 35(5), 557–573. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0001-1>
- Laws, G., & Gunn, D. (2004). Phonological memory as a predictor of language comprehension in Down syndrome: A five-year follow-up study. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 45(2), 326–337. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00224.x>
- McGregor, K. K., Berns, A. J., Owen, A. J., Michels, S. A., Duff, D., Bahnsen, A. J., & Lloyd, M. (2012). Associations between syntax and the lexicon among children with or without ASD and language impairment. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(1), 35–47. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1210-4>
- Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2010). Serial and free recall in children can be improved by training: Evidence for the importance of phonological and semantic representations in immediate memory tasks. *Psychological Science*, 21(11), 1694–1700.
- Miller I., & Miller M., (2006). *John Freund matematiksel istatistik*. (Ü. Şenesen, Ed.). Literatür Yayınevi.
- Owens, R. E. (2012). *Language development: An introduction* (8th ed.). Pearson.
- Owens, R. E., Farinella, K. A., & Metz, D. E. (2015). *Introduction to communication disorders: A lifespan evidence-based perspective* (5th ed.). Pearson.
- Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu-SPSS ile adım adım veri analizi [SPSS user guide - step-by-step data analysis with SPSS]* (S. Balci, and B. Ahi, Trans). Anı Publishing.
- Pituch, K. A. & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (6th ed.). Routledge.
- Poll, G. H., Betz, S. K. & Miller, C. A. (2010). Identification of clinical markers of specific language impairment in adults. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 53(2), 414–429. <https://doi.org/10.1044/1092-4388-2009-08-0016>
- Rapin, I., & Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain & development*, 25(3), 166–172. [https://doi.org/10.1016/s0387-7604\(02\)00191-2](https://doi.org/10.1016/s0387-7604(02)00191-2)
- Riches, N. G., Loucas, T., Baird, G., Charman, T., & Simonoff, E. (2010). Sentence repetition in adolescents with specific language impairments and autism: an investigation of complex syntax. *International journal of language & communication disorders*, 45(1), 47–60. <https://doi.org/10.3109/13682820802647676>
- Riches N. G. (2012). Sentence repetition in children with specific language impairment: An investigation of underlying mechanisms. *International journal of language & communication disorders*, 47(5), 499–510. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00158.x>
- Schaeffer, J., Durrleman, S., & Eigsti, I. M. (2021). On links between language development and extralinguistic cognitive knowledge: What we can learn from autism. *Language acquisition*, 28(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/10489223.2020.1769631>
- Tager-Flusberg, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry*, 11(4), 325–334. <https://doi.org/10.1080/09540269974203>
- Talli, I. (2020). Verbal short-term memory as language predictor in children with autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 10(5), 200–219. <https://doi.org/10.4236/jbbs.2020.10513>
- Ünözkan-Aksu, G. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan ve tipik gelişen çocuklarda zihin kuramı becerileri ve pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Wang, Y., Zhang, Y. B., Liu, L. L., Cui, J. F., Wang, J., Shum, D. H., van Amelsvoort, T., & Chan, R. C. (2017). A meta-analysis of working memory impairments in autism spectrum disorders. *Neuropsychology review*, 27(1), 46–61. <https://doi.org/10.1007/s11065-016-9336-y>
- Whyte, E. M., & Nelson, K. E. (2015). Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of communication disorders*, 54, 2–14. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.01.001>
- Williams, D. L., Goldstein, G., Carpenter, P. A., & Minshew, N. J. (2005). Verbal and spatial working memory in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 35(6), 747–756. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0021-x>

Extended Abstract Introduction

Language development typically progresses along a dynamic trajectory from birth, yet for children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), this path often includes significant disruptions and delays. One of the core challenges for these children involves the development of language across multiple domains—ranging from phonological awareness and semantic comprehension to syntactic and morphological production. In particular, difficulties with nonverbal communication, such as the use of gestures, delays in producing first words, and limited sentence construction, are frequently observed. The atypical manifestation of these linguistic features can serve as early indicators of ASD and are well-documented in the existing literature.

While expressive language abilities among children with ASD span a broad continuum, from being nonverbal or echolalic to exhibiting near-typical language skills, morphosyntactic development often lags. For some children, certain aspects of grammar may present relative strengths; for others, pronounced weaknesses are observed, particularly in the production of developmentally appropriate complex sentence structures or in the correct application of inflectional morphology such as tense, aspect, number, and case. These deficits are not uniform but rather depend on individual developmental profiles and the interplay of various cognitive factors.

One widely used method for assessing morphosyntactic competence is the sentence repetition task (SRT), which requires the temporary retention and reproduction of linguistic input. Sentence repetition does not solely determine language; it also taps into working memory processes, particularly verbal short-term memory. Existing research regarding the working memory capacities of children with ASD yields inconsistent findings. While some studies report negligible differences between children with ASD and their typically developing (TD) peers, meta-analyses and empirical studies increasingly point to reduced working memory performance in ASD, independent of factors such as age or intelligence quotient.

Importantly, even in the presence of sufficient memory resources, children with ASD may continue to struggle with the comprehension and production of syntactically complex constructions, such as embedded clauses and passive voice. This suggests that challenges lie not only in memory capacity but also in the integration and processing of syntactic structures. Cross-linguistic research, including studies involving Turkish-speaking children, reveals a higher frequency of morphosyntactic errors in ASD populations. These often occur in case marking, subject-verb agreement, and the consistent use of affixes, areas where Turkish morphology is particularly rich and structurally demanding.

The variability in results concerning the relationship between working memory and language development in ASD populations can be attributed to several moderating variables, including the age of participants, the complexity of syntactic structures being assessed, and methodological differences across studies. Nonetheless, a growing body of evidence emphasizes that working memory is a key cognitive mechanism underlying morphosyntactic acquisition and performance in children with ASD. Understanding the interplay between these domains is therefore crucial for developing effective interventions.

Method

The present study utilized a correlational survey design to explore the relationship between sentence repetition performance and working memory abilities in two distinct child populations: (1) children with ASD, whose language development corresponds to TEDIL equivalent ages between 4 and 7 years, and (2) typically developing children within the same chronological age range. A further aim was to analyze the specific types of sentences that posed challenges for children in both groups, as well as to classify the kinds of errors that occurred during sentence repetition tasks.

Participants were selected through purposive sampling from special education institutions in Kahramanmaraş, Turkey. The sample consisted of 20 children diagnosed with ASD and 20 typically developing peers. Eligibility criteria included being between the ages of 4 and 7, having Turkish as the primary language spoken at home, and possessing either a formal ASD diagnosis or no developmental concerns (in the case of TD children).

Data collection instruments included the Child and Family Information Form, the Turkish Test of Early Language Development (TEDIL), the Nonword Repetition Test (AST), and the Sentence Repetition Task (SRT). TEDIL was employed to assess both receptive and expressive language competencies, AST measured verbal working memory through nonword repetition, and SRT served as the primary tool for evaluating morphosyntactic proficiency. All assessments were administered following ethical approval and with the informed consent of parents. Children in the ASD group participated in two separate sessions to minimize fatigue, while TD children completed their assessments in a single session.

All verbal responses were audio recorded and later transcribed. Inter-rater reliability was ensured through independent scoring by trained raters for both the AST and SRT instruments. Statistical analyses were conducted using SPSS 24.0

software. The normality of data distributions was assessed, and parametric or nonparametric tests were selected accordingly. Sentence repetition responses were categorized into three types: correct, incorrect, or altered. Further qualitative analysis was conducted to identify and classify specific error types in altered responses. The overall aim was to gain a better understanding of the interaction between working memory capacity and morphosyntactic output.

Findings

The findings provide a detailed comparison of performance between the ASD and TD groups across both sentence repetition and working memory tasks. It was observed that typically developing children outperformed their peers with ASD in both sentence repetition and nonword repetition measures. The disparity was particularly pronounced in the sentence repetition task, where children with ASD exhibited marked difficulty in accurately reproducing complex verbal stimuli.

A statistically significant difference was found in sentence repetition accuracy, favoring TD children. These results suggest that tasks requiring the simultaneous processing, retention, and reproduction of syntactic structures pose more considerable challenges to children with ASD. This may be due to limitations in linguistic processing capabilities or to reduced working memory capacity.

Interestingly, no statistically significant difference was detected in the nonword repetition task between the two groups. This result implies that, when semantic and syntactic processing demands are removed, both groups perform similarly in short-term memory tasks. Therefore, it appears that the difficulties faced by children with ASD in sentence repetition are more likely rooted in language-related processes rather than in generalized working memory limitations.

Further correlation analyses yielded additional insights. In the TD group, no significant correlation was found between working memory performance and sentence repetition accuracy. In contrast, children with ASD demonstrated a strong positive correlation between these two variables. This suggests that for children with ASD, working memory plays a more critical compensatory role during sentence repetition tasks, perhaps due to the absence of robust grammatical knowledge.

A more focused analysis within the ASD group revealed that children with higher TEDIL-equivalent language ages performed significantly better in sentence repetition. Those with lower language proficiency struggled more frequently, often altering or failing to reproduce the sentence. Working memory performance also showed a moderate positive association with sentence repetition success and a negative association with sentence omission.

Qualitative analysis of response types provided further insights. Both groups found some sentence types easier to repeat, indicating that task complexity influenced performance. However, children with ASD were more likely to produce altered repetitions or fail to respond, particularly when confronted with complex syntactic structures. Common error types included omissions of adverbs, prepositions, conjunctions, and inflectional morphemes. Additionally, in some cases, children with ASD responded to prompts with answers rather than reproducing the sentence verbatim, which suggests difficulties in understanding task demands and pragmatic use of language. In contrast, children in the TD group primarily simplified sentence structure while maintaining core grammatical elements.

Conclusion, Suggestions and Recommendations

This study aimed to investigate the relationship between sentence repetition and working memory in children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) aged between 4 and 7 years, compared with typically developing (TD) children of the same chronological age. In addition to overall performance comparisons, the study analyzed the types of errors made during sentence repetition tasks and the linguistic structures in which these errors occurred.

Findings revealed a significant difference in sentence repetition performance between the two groups, favoring TD children, who repeated sentences more accurately and made fewer errors. These differences highlight the grammatical difficulties that children with ASD experience. While prior literature shows sentence repetition is sensitive to language impairments such as specific language impairment (SLI), children with ASD displayed error patterns similar to those with SLI, particularly in morphosyntactic areas.

Although no significant difference in working memory performance (measured by digit span tasks) was found between groups, this finding contrasts with some earlier studies that reported weaker verbal working memory in individuals with ASD. This discrepancy may relate to age differences among participants. In some recent studies, ASD children with ASD without language delay showed working memory performance comparable to TD peers. This suggests that linguistic complexity, rather than memory alone, may impact sentence repetition.

Interestingly, a significant correlation between working memory and sentence repetition performance was observed in children with ASD but not in TD children. This may indicate that while TD children rely more on grammatical knowledge, children with ASD utilize working memory more intensively during the processing of complex sentences. Error analyses showed that children with ASD often omitted parts of the sentence, particularly adverbs, prepositions, conjunctions, and affixes, whereas TD children tended to simplify structures without major omissions. In some cases, children with ASD responded to questions instead of repeating them, suggesting pragmatic difficulties.

In conclusion, while both groups demonstrated similar working memory levels, children with ASD showed weaker sentence repetition skills, possibly due to morphosyntactic deficits. The study suggests that analyzing error types in sentence repetition, rather than merely measuring accuracy, provides deeper insight into the grammatical challenges faced by children with ASD. These findings have implications for both assessment and intervention planning in language development.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Hasan Kalyoncu Üniversitesi tarafından 28.10.2021 tarihinde 4372 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Makalenin herhangi bir aşamasında maddi veya manevi çıkar sağlanmamıştır. Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



Year/Yıl 2026, Volume/Cilt 39, Issue/Sayı 2, 274-303

<https://doi.org/10.19171/uefad.1700781>

2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırmalı Analizi¹

Melihcan AKGÜL¹, Minara ALİYEVA ÇINAR²

Öz

Araştırma Makalesi

Makale Geçmişi

Başvuru 17.05.2025,
Kabul 06.01.2026

Anahtar Kelimeler

Türkçe eğitimi, Türkçe öğretimi,
Öğretim programı, 2006
ilköğretim Türkçe dersi öğretim
programı, 2024 ortaokul Türkçe
dersi öğretim programı

Türkçe eğitimi-öğretimi, Türkçe dersi için hazırlanmış öğretim programları ile yapılmaktadır. Türkçe dersi öğretim programları, çağın gerekliliklerine ve teknolojiye ayak uydurmak amacıyla yıllar içerisinde gelişerek değişimlere uğramıştır. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı da bu programlar arasında yer almaktadır. Araştırmanın amacı, 2006 ve 2024 yıllarında hazırlanan Türkçe öğretim programlarının birbirinden farklılaştığı yönleri saptamaktır. Amaca uygun olarak araştırmanın çalışma materyalleri olan 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, doküman (belge) analizi yöntemi ile karşılaştırılarak incelenmiştir. İki program karşılaştırılarak amaç, değerler, öğrenme alanları, ölçme ve değerlendirme, bireysel farklılıklar, kazanımlar/öğrenme çıktıları temalar, metin nitelikleri, metin sayıları ve türleri açısından veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile getirilen yeniliklere de değinilmiştir.

A Comparative Analysis of the 2006 Primary School and 2024 Secondary School Turkish Lesson Teaching Curriculum

Abstract

Research Article

Article History

Received 17.05.2025,
Accepted 06.01.2026

Keywords

Turkish education, Turkish
teaching, Curriculum, 2006
primary school Turkish lesson
teaching curriculum, 2024
secondary school Turkish lesson
teaching curriculum

Turkish education-teaching is carried out with teaching programmes designed for Turkish course. In order to keep up with the requirements of the age and technology, Turkish course teaching programmes have been revised and updated over the years. The 2006 Primary School Turkish Lesson Teaching Curriculum and the 2024 Secondary School Turkish Lesson Teaching Curriculum are among these programmes. The aim of the research is to determine the similarities and differences between the Turkish language teaching programmes developed in 2006 and 2024. In line with the aim, the 2006 Primary Turkish Language Teaching Curriculum and the 2024 Secondary Turkish Language Teaching Curriculum, which serve as the study materials for the research, were compared and examined using the document analysis method. By comparing the two programmes, data were obtained on aims, values, learning areas, assessment and evaluation, individual differences, learning outcomes, themes, text qualities, and the number and types of texts. The data obtained were analyzed and interpreted using the descriptive content analysis method. In addition, the innovations introduced by the 2024 Secondary School Turkish Curriculum were also discussed.

¹ TÜBİTAK 2210-A 2024 Yılı 2. Dönem Bursiyeri, Yüksek Lisans Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü melihcanakgl@gmail.com

² Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, minara@uludag.edu.tr



1. Giriş

1.1. Eğitim ve Eğitim-Öğretim Programları

Eğitim sistemi; bir ülkenin eğitim politikaları, kurumları, eğitim programı ve uygulamalarını içeren bir yapıdır. Eğitim sürecinde kullanılan eğitim-öğretim faaliyetlerini ve onların uygulamalarını belirleyen, eğitim örgütünün amaçlarına ulaşmasını sağlayacak ilkeler ve kuralları ortaya koyan eğitim politikalarıdır (Âdem, 1997). Eğitim politikaları, bir ülkenin gelecekte eğitim sisteminin nasıl şekilleneceği ve eğitimle ilgili neler yapılması gerektiği konusunda temel işlev görür. Bu politikaların açıklık, anlaşılabilirlik, bütünlük, süreklilik, bilimsellik, dinamiklik gibi özelliklerin yanı sıra her şeyden önce millilik vasfı taşıması gerekir. Çünkü bir ulusun geleceğini belirleyen eğitimidir, bu nedenle de eğitim, geleceğin bir tasarımı olarak da nitelendirilebilir (Çınar, 2009).

Eğitim sisteminde önemli rol oynayan bir diğer unsur eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları, söz konusu olan eğitim-öğretim faaliyet ve uygulamalarının düzenli ve programlı bir şekilde uygulandığı yerdir. Bu kurumlar, toplumda bireylerin dünyayı tanıma, anlamlandırma ve görme biçimlerinin oluşmasında temel kaynaklık oluşturur. Birey, okulda aldığı bilgilerle dünyaya bakış açısını, inanç, tutum ve davranışları geliştirir. Eğitim kurumlarında eğitim, başlangıcından bitişine kadar kontrollü olarak yürütülür.

Tüm eğitim kurumları hedeflediği insan tipini eğitim programları aracılığıyla yetiştirirler. Eğitim programı, bireyde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla tüm faaliyetleri gösteren plan olarak nitelendirilir. Bu program, öğrencilere sunulan dersleri, konuları ve içerikleri kapsar ve okul eğitiminin planlı ve kontrollü bir süreç olmasını sağlar (Fidan & Erden, 1994). Eğitim politikalarınca hazırlanmış olan bu plan ve programlar aracılığıyla öğrenme-öğretme hedeflerine ulaşılmaya çalışılır. Bu plan ve programlar, genel olarak eğitim-öğretim programı olarak ifade edilir.

Türkiye’de eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenleyen kurum, Millî Eğitim Bakanlığıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen tüm eğitim-öğretim faaliyetleri de Millî Eğitim Temel Kanunu’na göre şekillendirilip düzenlenir. Bir kılavuz özelliği taşıyan eğitim programları, eğitim sistemlerini düzenleyen en üst programlar niteliğindedir (Bolat, 2017). Öğretim programları ise eğitim programları temel alınarak hazırlanır. Bu programlar; eğitim programına göre daha özel amaçları ve bir derse özgü öğrenme-öğretme süreçlerini ifade eden, sürece yardımcı olan kaynaklardır (Arslan vd., 2001; Bayburtlu, 2015).

1.2. Türkçe Dersi ve Türkçe Dersi Öğretim Programları

Türkçe dersi, amaçlarına ulaşabilmek için Türkçe dersi öğretim programlarını kullanmaktadır. Türkçe dersi öğretim programları; Türkçe dersinin nasıl yürütüleceği, eğitim-öğretim sürecinde nelerden yararlanılabileceği, süreç ile nelerin kazanılması gerektiği, süreç içerisinde işlenecek temaların özellikleri gibi pek çok konuda açıklamada bulunarak Türkçe dersini şekillendirmektedir (Kaya & Aydın, 2024).

Bireyin eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma yapma, problem çözme, karar verme gibi üst düzey becerilerini geliştirmesini hedefleyen ve bu becerilere sahip bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan Türkçe dersi öğretim programları, içinde bulunan zamanın ve durumun şartlarına göre farklı yıllarda güncellenerek yenilenmiştir (Karadağ, 2012). Programların ilki, 1924 Ortaöğretim I. Devre Müfredat Programı’dır. Bu programdan itibaren farklı yıllarda Türkçe dersi öğretim programları hazırlanmış ve programların içeriği güncelleştirilmiştir.

Yıllar içerisinde yapılan değişiklikler ve güncellemeler ile bazı Türkçe dersi öğretim programları ön plana çıkmış, bazı programlar ise önceki programın yenilenmiş hali olarak karşımıza çıkmıştır. Örneğin, köklü değişiklikler yapılarak davranışçı yaklaşıma göre hazırlanan 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı öne çıkan programlardan bazılarıdır.

1.3. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

Davranışçı yaklaşıma göre hazırlanan 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı ve 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006 İTDÖP) yayınlanana kadar uzun yıllar uygulanmıştır. Ağustos 2005 tarihli, 2575 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yer alan *“İlköğretim Türkçe (6, 7 ve 8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programının 2006-2007 Öğretim Yılından itibaren denenip geliştirilmek ve kademeli olarak uygulanmak üzere ekli örneklerine göre kabulü”* (MEB, 2005, s. 484) ibaresi ile 2006 İTDÖP’ün denenerek kademeli olarak uygulanması kararı kabul edilmiştir. Türkçe dersi öğretim programları arasında öğretim programı adıyla yayınlanan ilk program olma özelliği taşıyan 2006 İTDÖP; ortaokul (6–8. sınıf) düzeyinde Türkçe dersini dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanları üzerinden yapılandırarak bütüncül bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

2006 İTDÖP, kendisinden önce gelen Türkçe dersi öğretim programlarında baskın olan davranışçı yaklaşım, öğretmen merkezli ve içerik aktarımına dayanan anlayışı yerine yapılandırmacı yaklaşımı merkeze almıştır. Bu yaklaşım çerçevesinde “Ne öğretilmeli?” sorusundan çok “Birey nasıl öğrenir?” sorusuna odaklanılmaya başlanmıştır (Çelik, 2006). 2006 İTDÖP’ün temeli olan yapılandırmacı yaklaşım; öğrencinin merkezde olduğu, öğretmenin rehber rolde olduğu, bireyde bilginin etkin bir şekilde inşasına dayanan süreci, etkileşim ve iş birlikli öğrenme süreçlerini, gerçek yaşamla bağlantı kurabilmeyi ifade eden sonuç odaklı değerlendirme yerine süreç odaklı değerlendirmeyi merkeze alan bir yaklaşımı ifade etmektedir (Brooks & Brooks, 1993; Jonassen vd., 1999)

2006 İTDÖP, yapılandırmacı anlayışa uygun olarak yeni bir bakış sunması, öğretmeni değil öğreneni merkeze alması, bireysel farklılıklara duyarlı hâle gelmesi, çoklu zekâya ve etkin öğrenmeye önem vermesi gibi açılardan pek çok yeniliği beraberinde getirmiştir. Programın getirdiği köklü değişiklikler ile o zamana kadar hazırlanmış Türkçe dersi öğretim programlarına göre farklı bir çerçeve çizdiği düşünülmektedir (Bağcı Ayrancı & Mutlu, 2017). Bu durumda 2004 ve sonrası dönemde geleneksel eğitim anlayışının terk edilmesinin büyük bir etkisi bulunmaktadır (Gün, 2012; Erdoğan vd., 2015).

Programda görülen yenilikçi çerçeve, öğrenme süreçleri ile ilgili düzenlemelerde belirgin şekilde görünmektedir. 2006 İTDÖP, etkinlik temelli ve tema temelli olmasının yanı sıra problem çözme, drama, eleştirel düşünme ve iş birlikli öğrenme gibi farklı yöntem ve tekniklere de yönelik olmasından dolayı Türkçe eğitim-öğretimi için yeni bir bakış açısı sunmuştur. Bu ve bu gibi noktalar ile Türkçe eğitim-öğretiminde kuramsal ve uygulama boyutta önemli değişimler ve dönüşümler yaşanmıştır. Yaşanan bu değişim ve dönüşümler, Türkçe dersi öğretim programları için önemli bir nokta olarak değerlendirilmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda 2006 İTDÖP ve bu programdan sonra hazırlanan diğer Türkçe dersi öğretim programlarında yapılandırmacılık ile bilişsel yapılandırmacılık görüşünün etkili olduğu görülmektedir.

1.4. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Cumhuriyeti’nin ikinci yüzyılına yönelik olarak geliştirilmiş bir modeldir. Beceri temelli ve bütüncül bir eğitim anlayışının temelinde olduğu bu modelde bireyin duygusal, bilişsel, sosyal, ahlaki vb. yönlerden gelişimi hedeflenmiştir. Bu model çerçevesinde her bir ders için yeni öğretim programları hazırlanmış ve bu programlarda esnek bir müfredat yapısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun için de içerikte sadeleştirilmeye gidilmiş ve derinlemesine öğrenme hedeflenmiştir (MEB, 2024d).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında “Köklerden geleceğe” ibaresi ile 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024 OTDÖP) yayınlanmıştır (MEB, 2024b). 2024 OTDÖP, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çatısı altında şekillenen öğretim programından biridir. Haziran 2024 tarihli, 2799 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yer alan *‘Türkçe Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nın 2024-2025 eğitim ve öğretim yılından itibaren ortaokul ve imam hatip ortaokullarında 5. sınıftan başlayarak kademeli olarak ekli örneğine göre uygulanması’* (MEB, 2024c, s. 1168) ibaresi ile 2024 OTDÖP’ün kademeli olarak uygulanması kararı kabul edilmiştir. 2024 OTDÖP; ortaokul (5-8. sınıf) düzeyinde Türkçe dersini dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerine odaklanan güncel müfredatı ifade etmektedir.

2024 OTDÖP, diğer Türkçe dersi öğretim programları ile yan yana koyulup incelendiğinde programın Türkçe dersi öğretim programlarının içeriği açısından bazı yenilikler getirdiği ve bu noktalar ile kendinden önce gelen Türkçe dersi öğretim programlarından farklılaştığı saptanmıştır. Program; Kademeli Sorumluluk Devri Modeli, atölyeler, kullanılan kavramsal farklılıklar gibi noktalar açısından Türkçe dersi adına önemli yenilikler getirmiştir.

2024 OTDÖP’ün getirdiği önemli yenilikler arasında “Strateji ve Yöntem Öğretimi Uygulama Esasları” başlığı altında yer alan Kademeli Sorumluluk Devri Modeli dikkat çekmektedir. Öğrencilerin bir birey olarak bağımsız olabilmesi, 2024 OTDÖP’te üstüne düşülen önemli noktalardan biridir. Bunun için Kademeli Sorumluluk Devri Modeli hazırlanmış ve esas alınmıştır. Kademeli Sorumluluk Devri Modeli, öğrencilerin dil becerilerine uygun olan stratejileri ve yöntemleri seçerek bağımsız olarak uygulayabilme hedefinde esas alınmıştır (MEB, 2024a).

2024 OTDÖP’te yer alan atölye kavramı ve bu kavramın kullanılış şekli, programda yer alan dikkate değer bir diğer yeniliktir. Programda atölye kavramı “Üretim Atölyesi”, “Dinleme/İzleme Atölyesi” ve “Okuma Atölyesi” olarak karşımıza çıkmaktadır. Atölye kavramı ile önceki Türkçe dersi öğretim programlarında görülen ürün temelli anlayışın Türkçe dersinde tek başına bir değerlendirme aracı olarak kullanılması yerine hedeflenen eğitim-öğretim faaliyetlerinin ürün ya da ürünlere dönüşmesi için uygulamalar yapılmasıdır (MEB, 2024a). 2024 OTDÖP’ün getirdiği yeniliklere dair dikkat çeken bir diğer nokta da dil bilgisi yerine kullanılan dil yapıları ifadesidir. Dil yapıları kavramı, geleneksel anlayıştan uzaklaştığını ifade etmek için tercih edilmiştir (MEB, 2024a). Program içerisinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda bu ve buna benzer noktalarda yenilikler getirilmiştir. Süreç içerisinde programa güncellemelerin yapılacağı tahmin edilmekte ve bu yeniliklerin artacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde 2024 OTDÖP ile ilgili çalışmaların programın yeni bir program olması nedeni ile sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Araştırmanın yapıldığı tarihte Banaz (2024), Can & Kardaş (2024), Demir (2024), Karakoç Öztürk & Alyaprak (2024), Kaya & Aydın (2024), Kalyoncu (2024), Köçer (2024), Memiş & Kalyoncu (2024), Akgül & Aliyeva Çınar (2025), Akgül (2025), Çağ (2025), Demir vd., (2025), Eroğlu (2025), Karagöl (2025), Kayman & Özdemir (2025), Kurum & Yıldız (2025), Satmaz (2025), Talancı (2025), Yeniay & Açık (2025) ve Yıldırım (2025) gibi araştırmacılar tarafından program üzerine çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

1.5. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Her öğretim programının çerçevesini çizen, ilgili program için kaynak oluşturabilecek bir ürünün olduğu düşünülmektedir. Bu ürün, kimi zaman bir program kimi zaman bir yaklaşım kimi zaman da bir modeldir. Örneğin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli “K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli” çerçevesinde şekillenmiştir. MEB (2023) tarafından yayınlanan “K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli”, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin çerçevesini oluşturarak modelin felsefi düzlemini oluşturan faktörlerden biri olmuştur (Yıldırım & Çalışkan, 2024).

2006 İTDÖP, getirdiği yenilikler ve ortaya koydukları ile Türkçe dersi öğretim programları arasında önemli bir kaynak konumundadır. 2009, 2015, 2017, 2018, 2019 yıllarında hazırlanmış Türkçe dersi öğretim programlarının temel program felsefelerinin 2006 İTDÖP ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. 2006 İTDÖP, Türkçe eğitimi-öğretimi açısından köklü değişiklikleri beraberinde getirmesinin yanı sıra bu programların yapılanmasını sağlayan bir temel olarak da karşımıza çıkmaktadır (Akyol & Temur, 2007; İşeri & Baştuğ, 2016). Bu bağlantılı olma durumunun, 2024 OTDÖP’te de geçerli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığı zaman 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP’ün çeşitli başlıklar ile karşılaştırmalı olarak genel bir analizinin yapılmasının alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. 2024 OTDÖP’ün yeni bir program olması, program ile ilgili çalışmaların sınırlı olması gibi nedenlerden dolayı alan yazında program ile ilgili boşlukların bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada 2006 ve 2024 yıllarında hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarının birbirinden farklılaştığı yönler ele alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP’ün birbirinden farklılaştığı yönler nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Ana problem cümlesi çerçevesinde şekillenen alt problem cümleleri ise şu şekildedir:

1. 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP’ün amaçlar açısından birbirinden farklılaştığı yönler nelerdir?
2. 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP’ün değerler eğitimi açısından birbirinden farklılaştığı yönler nelerdir?
3. 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP’ün öğrenme alanları açısından birbirinden farklılaştığı yönler nelerdir?
4. 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP’ün ölçme ve değerlendirme açısından birbirinden farklılaştığı yönler nelerdir?
5. 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP’ün bireysel farklılıklar açısından birbirinden farklılaştığı yönler nelerdir?
6. 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP’ün kazanımlar/öğrenme çıktıları açısından birbirinden farklılaştığı yönler nelerdir?
7. 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP’ün temalar açısından birbirinden farklılaştığı yönler nelerdir?
8. 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP’ün metin nitelikleri açısından birbirinden farklılaştığı yönler nelerdir?
9. 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP’ün metin sayıları ve metin türleri açısından birbirinden farklılaştığı yönler nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP’ün birbirinden farklılaştığı yönlerin ele alınacağı bu araştırmada nitel bir yaklaşım benimsenmiş ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman (belge) analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, araştırmacının müdahalesi olmayan yazılı materyallerin sistemli bir şekilde derinlemesine incelenmesini ifade etmektedir.

Doküman analizi; araştırmacıya zaman yönetimi açısından tasarruflu olma, maliyet açısından düşük olma, bireysel ve özgün olma, kullanılabilirliği yüksek olma, kapsam alanını araştırmaya göre düzenleyebilme vb. avantajlar sağlamaktadır. Doküman analizi, araştırma süreçlerinde hem bir veri toplama yöntemi olarak hem de bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilir. (Merriam, 1988; Bowen, 2009; Kırıl, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2021)

2.2. İncelenen Dokümanlar

Araştırmada incelenen dokümanlar, Türkçe dersi için hazırlanmış iki farklı öğretim programıdır. Bu iki öğretim programı; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP’tür.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri kaynağı, 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP'tür. Doküman incelemesi yöntemi ile incelenen kaynaklardan elde edilen veriler betimsel içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi; araştırma sürecinden önce kategoriler ve temalar belirlenmesi, sonrasında ise verilerin özetlenerek yorumlanmasını ifade etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021; Ültay vd., 2021).

2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP; amaç, değerler, öğrenme alanları, ölçme ve değerlendirme, bireysel farklılıklar, kazanımlar/öğrenme çıktıları temalar, metin nitelikleri, metin sayıları ve türleri kategorileri açısından incelenmiş ve bu kategorilerden çeşitli veriler elde edilmiştir.

Oluşturulan kategoriler, öğretim programlarının kuramsal çerçevesini, uygulama yönünü, yapısal bileşenleri bir bütün olarak değerlendirebilmek amacı ile belirlenmiştir. Bir öğretim programı, çok boyutlu pek çok unsuru bünyesinde barındırdığı için karmaşık bir yapıya sahip gibi gözükebilmektedir. Bu yapının sağlıklı ve etkili bir biçimde anlaşılabilmesi için bu unsurların sistematik olarak incelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda oluşturulan kategoriler, programların hem makro hem de mikro düzeyde barındırdığı unsurları karşılaştırmaya imkân tanımaktadır.

2.4. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmanın veri analizi sürecinde betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmış ve kodlama işlemi iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Araştırmada geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla Miles & Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu kapsamda, araştırmacılar arasındaki uyumu belirlemek için "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100" formülü uygulanmıştır. İlgili formülün kullanılması sonucunda iki araştırmacının görüşleriyle şekillenen kodlamalar karşılaştırılmış ve bunların %90 oranında uyum sağladığı tespit edilmiştir. Miles & Huberman'a göre (1994), bu türde yapılmış bir kodlamada %80 ve üzerinde uyum aranmalıdır. Bu noktadan hareketle elde edilen bu oranın araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini desteklediği görülmüştür.

Araştırma, doğrudan birinci kaynaklara dayanılarak yürütülmüştür. Bu kaynaklar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2006 İTDÖP ve 2024 OTDÖP'tür. Programların orijinal PDF metinleri incelenmiş ve elde edilen bulgular kaynaklardan hareketle üretilmiştir. İnceleme sürecinde programlar arasında belirlenen fark ve benzerlikleri ilgili yerlerde görünür kılan doğrudan alıntılar ile araştırmanın doğruluğu ve inandırıcılığı açısından geçerliğin artırılmasına dikkat edilmiştir.

Bunlara ek olarak araştırmanın kapsamı, yalnızca 2006 İTDÖP ve 2024 OTDÖP ile sınırlıdır. Programların uygulama süreçleri, programlara yönelik öğretmen görüşleri veya ek uygulamalar gibi noktalar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu sınırlılık, araştırma sürecinde açıkça belirtilmiştir. Sadece programların sistematik ve karşılaştırmalı analizine odaklanılması, araştırmanın sınırlarının belirginleşmesini sağlamış ve elde edilen bulguların geçerliği hakkında yapılacak yorumların doğruluğuna katkıda bulunmuştur.

3. Bulgular

3.1. 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP'ün Karşılaştırmalı Analizi

Bu bölümde 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP çeşitli başlıklar ile karşılaştırılmış; programların birbirinden farklılaştığı noktalar kategorilere göre açıklanmıştır.

3.1.1. Amaçlar Açısından 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP

2006 İTDÖP, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile başlamaktadır. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen amaçlar, 2006 İTDÖP'te en başta yer almıştır. "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7 ve 8. Sınıflar)" başlığı altında yer alan temel yaklaşım ve genel amaçlar bölümlerinde Türkçe dersinin amaçları listelenmiştir. 2006 İTDÖP'te Türkçe dersinin amaçları; genel amaçlar adı altında, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Türk Millî Eğitiminin Temel İlkelerine uygun olarak 11 maddede listelenmiştir. Dilin benimsenmesi, bireyin kendini etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade etmesi, bireyin okuma, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanması gibi amaçlar bunlardan bazılarıdır. 2006 İTDÖP'te Türkçe dersinin temel amaçları genel olarak şu şekilde ifade edilmiştir:

"Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir." (MEB, 2006, s. 3).

Programın hedeflediği amaçlar, bu açıklananlar çerçevesinde genel olarak 11 maddede ifade edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım etkisinde dil becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan 2006 İTDÖP; hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı bireyler hedefleyerek bireylerin dilin bilincinde olmasına ve dilde yetkin olmasına temel olarak hedeflenenler arasında yer vermiştir. Bireylerin okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle söz varlığını

zenginleştirerek dil zevkini geliştirmeleri ve dil bilincine ulaşmaları hedeflenmiştir. Programda, bireylerin dili bir millî birlik ve bütünlük unsuru olarak görmeleri amaçlanmıştır. Dilin yanı sıra bireylerin millî, manevi ve ahlaki değerlere önem vermeleri de amaçlananlar arasındadır. Bireylerin Türk ve dünya kültür ve sanatına dair eserler ile millî ve evrensel değerler hakkında bilgi sahibi olmalarına; eleştirel, yaratıcı, doğru, yapıcı ve akılcı düşünmeye yönelmesi ve öğrenme sürecinde etkin olmalarına vurgu yapılmıştır. Sıralama, ilişki kurma, analiz-sentez, değerlendirme gibi bilişsel becerilere vurgu yapılmış, öğrenciyi ve düşünme becerilerini merkeze alan bir anlayış ortaya çıkmıştır. Ayrıca, programda yaş düzeyine uygun eserlerin okunmasına, bilgiye erişimde kitle iletişim araçlarının kullanımına ve kitle iletişim araçlarından gelen mesajlarda eleştirel bir bakış açısına sahip olmasına da amaçlar arasında yer verilmiştir.

2024 OTDÖP'te ise Türkçe dersinin amaçları, Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nın temel yaklaşımı ve özel amaçları bölümünde özel amaçlar adı altında açıklanmıştır. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları, 2024 OTDÖP'te yer almamıştır. Bu genel amaçlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nde yer almaktadır (MEB, 2024b). Burada yer alan ifadelere uygun olarak 10 maddede listelenen özel amaçlar, genel olarak dil becerilerine ve bunların geliştirilerek kullanılmasına yöneliktir. 2024 OTDÖP'te Türkçe dersinin temel amaçları genel olarak şu şekilde ifade edilmiştir:

“Yetişmekte olan nesillerin dünyayı anlamanın temel aracı olan dili en yetkin biçimde kullanabilmelerini, Türkçenin zenginliklerine vâkıf olmalarını, dil aracılığıyla Türk kültürünü ve değerlerini en doğru biçimde kazanmalarını sağlamaktır.” (MEB, 2024a, s. 5).

2024 OTDÖP'te amaçların, dil becerilerinin bütüncül bir anlayışla ele alındığı kapsayıcı bir çerçevede çizildiği görülmektedir. Program dil becerilerini eleştirel düşünme, kavramsal beceriler, eğilimler, değerler, sosyo-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileri ile ilişkilendirmiştir. Dil becerileri başta olmak üzere tüm bu becerilerin gelişimini amaçlamıştır. Bireylerin okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevkini geliştirmeleri ve dil bilincine ulaşmaları hedeflenmiştir. 2024 OTDÖP, bireylerin basılı materyaller ile çoklu ortam kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme noktasına vurgu yapmıştır. Buradan hareketle programın çağdaş okuryazarlığın gerekliliklerini öncelediği düşünülebilir. Bunların yanında bireylerin millî, manevi, ahlaki, tarihî ve sosyal değerlere önem vermeleri amaçlanmıştır. Ayrıca, bireylerin Türkiye'den ve dünyadan seçilmiş kültür ve sanat eserleri ile estetiksel açıdan kendini geliştirmeleri de amaçlananlar arasındadır.

2006 İTDÖP'te yer alan amaçları, Türk Millî Eğitim Sistemi'nde yer alan pek çok derse genellemek mümkündür. Çünkü bireyin üst düzey becerilerinin gelişmesinin hedeflenmesi, bireylerin hoşgörülü ve insan haklarına saygılı bireyler olması, bilgiye ulaşmak için kitle iletişim araçlarından yararlanmaları gibi amaçlar, sadece Türkçe dersinin amacı ve hedefi değil tüm derslerin amacı ve hedefidir. 2024 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda incelendiği zaman bu gibi hedeflerin her bir tema için hazırlanmış tema tablolarında “Kavramsal Beceriler, Eğilimler, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri, Değerler, Okuryazarlık Becerileri, Beceriler Arası İlişkiler” başlıklarının altında yer aldığı gözlemlenmiştir.

2006 İTDÖP'te Türkçe dersinin özel amaçları ile 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları bir arada yer almıştır. Tüm bunlarla 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP'ün amaçlar açısından birbirlerine benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumun olması son derece normaldir çünkü Türkçe dersi öğretim programları, yıllar içerisinde yeniliklere ve gelişmelere göre güncelleştirilmektedir. Amaçlar, programlar arasında bazı noktalar açısından farklı ifade edilmiştir. 2006 İTDÖP'te yer alan dilin millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olduğuna yönelik ifade; Türk ve dünya kültür ve sanatına dair eserler ile millî ve evrensel değerlerin tanınmasına dair ifade ile bireylerin hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmalarına dair ifade 2024 OTDÖP'te yer almamaktadır. Bunun yanında 2024 OTDÖP'te amaçlar arasında yer alan okuryazarlık kavramına dair ibarelerin 2006 İTDÖP'te yer almadığı görülmektedir. Bu farklılığın ortaya çıkmasında, iki programın yaklaşık yirmi yıllık bir zaman aralığıyla hazırlanmış olmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu durum, aynı amaca yönelik ifadelerin de değişmesini de etkilemiştir. Örneğin, 2006 İTDÖP'te kitle iletişim araçları olarak geçen ifade 2024 OTDÖP'te basılı materyaller ile çoklu ortam kaynakları adını almıştır.

Programların amaçlar açısından paralel çerçevede olmalarına rağmen birbirinden farklılaştıkları noktaların olduğu görülmektedir. 2006 İTDÖP ve 2024 OTDÖP başta olmak üzere yıllar içerisinde güncelleştirilerek yayınlanan Türkçe dersi öğretim programlarının temel amaçlarını genel olarak bireyin dilini, Türkçeyi etkin bir şekilde kullanarak dil becerilerini geliştirmesi, Türkçenin zenginliklerine erişmesi, Türk kültürünü tanıyıp kültürüne ve değerlerine sahip çıkması olarak ifade etmek mümkündür.

3.1.2. Değerler Açısından 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP

2006 İTDÖP'te değer kavramı; millî, maddi, manevi, ahlaki, insani, kültürel, demokratik, evrensel değerleri ifade etmek amacı ile kullanılmıştır. Program içerisinde değerler, tek tek kavram olarak listelenmemiştir. Ancak bu durum 2006 İTDÖP değerler, ile ilgili hiçbir ibareye yer vermiyor demek değildir. Değer adı altında verilmese de programın

amaçlarına paralel olarak “Hoşgörölü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri”, “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları” vb. ifadeler, programda değer kavramın ele alındığını göstermektedir.

2006 İTDÖP’te değerlere dair yorumlar, temalardan hareketle de yapılmaktadır. Programda “Sevgi, Millî Kültür, Toplum Hayatı, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Alışkanlıklar, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Güzel Sanatlar, Kavramlar ve Çağrışımlar, Atatürk” temaları ele alınmaktadır. Bu temaların sevgi, saygı, merhamet, yardımseverlik, vatanseverlik, özgürlük, estetik, mahremiyet, sorumluluk, sağlıklı yaşam gibi değerlere yönelik olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ayrıca, değer kavramına dair bir ibare de programın ara disiplin alan kazanımlarında geçmektedir. 2006 İTDÖP’ün ara disiplin alan kazanımlarında 6. sınıf düzeyinde “Kendi değerlerini örneklerle ifade eder.” (MEB, 2006, s. 54) şeklinde bir ibare yer almaktadır.

2024 OTDÖP’te değer kavramı, insani, millî ve manevi değerleri ifade etmektedir. Programda kavramsal olarak 20 farklı değer yer almaktadır ve bu değerleri belirtmek için değerlere D1, D2 gibi kodlar verilmiştir. 2024 OTDÖP’te yer alan 20 değer şu şekildedir:

D1. Adalet,	D11. Özgürlük,
D2. Aile Bütünlüğü,	D12. Sabır,
D3. Çalışkanlık,	D13. Sağlıklı Yaşam,
D4. Dostluk,	D14. Saygı,
D5. Duyarlılık,	D15. Sevgi,
D6. Dürüstlük,	D16. Sorumluluk,
D7. Estetik,	D17. Tasarruf,
D8. Mahremiyet,	D18. Temizlik,
D9. Merhamet,	D19. Vatanseverlik,
D10. Mütevazılık,	D20. Yardımseverlik (MEB, 2024a).

2024 OTDÖP’te yer alan bu 20 değer incelendiği zaman bu değerlerin programın belli bir bölümünde toplu halde listelenmemiş olduğu; temaların öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri, eğilimleri gibi temaya dair bilgilerin verildiği tema tablolarında yer aldığı görülmüştür. Her bir temada işlenecek değerler bu tablolarda listelenmiştir. Örneğin, 6. sınıf teması olan “Bağımsızlık Yolu” temasında işlenecek değerler şu şekilde verilmiştir:

D11. Özgürlük,	D16. Sorumluluk,
D14. Saygı,	D19. Vatanseverlik.

2024 OTDÖP’te yer alan değerlere ilişkin açıklamalar, 2024 OTDÖP’ün yanında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni’nde de yer almaktadır. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde sunulan bu değerlerden saygı, sorumluluk ve adalet değerleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde “çatı değerler” olarak ele alınmıştır. Diğer 17 değer için çatı değerler ekseninde insan, aile ve sosyal çevre, fiziksel çevre alanları oluşturulmuştur. İnsan alanında yer alan değerler tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık; aile ve sosyal çevre alanında yer alan değerler sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik ve aile bütünlüğü; fiziksel çevre alanında yer alan değerler ise temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet olarak belirtilmiştir (MEB, 2024b).

3.1.3. Öğrenme Alanları Açısından 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP

2006 İTDÖP, öğrenme alanları açısından incelendiğinde karşımıza okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi olmak üzere beş öğrenme alanı çıkmaktadır. Bu alanlar, programda sarmal ve bütünleşik bir yapıda ele alınmıştır. Öğrenme alanları arasındaki ilişkilerde de bu durum göz önünde bulundurulmuştur. Program içerisinde bu öğrenme alanlarının her biri için ayrı ayrı kazanımlar yer almaktadır. Tüm öğrenme alanları, kazanımları listelenerek ölçme ve değerlendirme süreçlerine dâhil edilmiştir.

2024 OTDÖP’te öğrenme alanlarına baktığımız zaman ise kelime grubu olarak “öğrenme alanları” ifadesi geçmemektedir ancak öğrenme alanları olarak ifade edilebilecek bir başlık bulunmaktadır. Bu başlık, “Ortaokul Türkçe Dersi Alan Becerileri Uygulama Esasları” başlığıdır. Bu başlık altında karşımıza “Dinleme/İzleme Becerisi Uygulama Esasları, Okuma Becerisi Uygulama Esasları, Konuşma Becerisi Uygulama Esasları, Yazma Becerisi Uygulama Esasları, Dil Yapıları ve Söz Varlığının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanımına İlişkin Esaslar” olmak üzere beş başlık bulunmaktadır.

Program içerisinde yer alan başlıklardan hareketle dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri için belli başlı öğrenme çıktıları listelenmiştir. Listelenen öğrenme çıktıları ile bu beceriler ölçme ve değerlendirme süreçlerine dâhil edilmiştir. 2024 OTDÖP'te bu beceriler, sarmal ve bütünleşik bir yapıda ele alınmıştır.

Dil bilgisi kavramı, 2024 OTDÖP'te dil yapıları olarak adlandırılmıştır. Bu adlandırmadaki temel amaç, geleneksel dil bilgisi öğretimi anlayışından uzaklaşıldığının program düzeyinde de gösterilmesidir (MEB, 2024a). Dil bilgisi öğretimi süreci ise buna paralel olarak dil yapıları ve söz varlığını öğrenme-öğretme olarak adlandırılmıştır. Ancak bu başlık için programda özel olarak herhangi bir öğrenme çıktısı listelenmemiş; bu süreç ölçme ve değerlendirme süreçlerine dâhil edilmemiştir.

2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP'ün öğrenme alanları açısından benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. İki program arasındaki farklılaşma 2006 İTDÖP'te yer alan dil bilgisi öğrenme alanının 2024 OTDÖP'te yer almamasıdır.

2006 İTDÖP'te okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi olmak üzere beş başlıkta ele alınan öğrenme alanları, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sözlü iletişim, okuma ve yazma olarak üç başlıkta ele alınmıştır. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sözlü iletişim alanı dinleme/izleme ve konuşma olarak ikiye ayrılmış ve toplam öğrenme alanı başlığı dört olmuştur. Sözlü iletişim alanı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve son olarak yayınlanan 2024 OTDÖP'te sözlü iletişim yerine okuma olarak ifade edilmiştir.

3.1.4. Ölçme ve Değerlendirme Açısından 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP

2006 İTDÖP'te ölçme ve değerlendirme, Türkçe dersinin öğretim sürecinde en önemli öğelerden biri olarak görülmüştür. Programa göre öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin temel hedefi, öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir (MEB, 2006). Programda ölçme ve değerlendirme “” sembolü ile gösterilmiştir. Ölçme ve değerlendirme süreci, programın 213-243. sayfaları arasında ekler ile detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ölçme ve değerlendirmeye dair açıklamalar, bu açıklamaların yanı sıra kazanımların her biri için hazırlanmış kazanım tabloları içerisinde “” sembolü ile gösterilerek açıklanmıştır.

Programda ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde ve öğretim sürecinin sonunda ölçme ve değerlendirme olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç (ürün) değerlendirmesi birlikte kullanılmıştır. Burada amaç, öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesi ve hedeflenen kazanımların ne ölçüde kazanıldığını görmektir (MEB, 2006).

2006 İTDÖP'te uygulanan ölçme ve değerlendirme sistemi, öğretmen ve öğrencinin değerlendirme sürecine birlikte katıldığı çoklu değerlendirmedir. Süreçte başta öğretmen ve öğrenci olmak üzere akran/grup, aile, bireyin kendisi gibi paydaşlara önem verilmiştir. Programda ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılacak araç ve yöntemler ise kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru/yanlış maddeleri, açık uçlu sorular, görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevi ve proje ödevi olarak listelenmiştir (MEB, 2006).

2024 OTDÖP'te ölçme ve değerlendirmeye dair açıklamalar, “Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Esaslar” başlığı altında ele alınmıştır. Bu başlığın yanı sıra ölçme ve değerlendirme süreci temalara göre de açıklanmıştır. Ölçme ve değerlendirmeye dair ifadeler, temalara dair bilgilerin verildiği tema tablolarında öğrenme kanıtları başlığı altında açıklanmıştır. Öğrenme kanıtları başlığı altında o temada kullanılabilecek öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme) açıklanarak anlatılmıştır.

Programda ölçme ve değerlendirmenin açık, anlaşılır ve öğrenci düzeyine uygun olabilmesi için farklı değerlendirme biçimlerini içermesi gerektiği belirtilmiştir. Özellikle geri bildirim kavramına verilen önem dikkat çekicidir. 2024 OTDÖP'te geri bildirim kavramına 2006 İTDÖP'ten daha fazla vurgu yapılmış; nitelikli bir geri bildirimin nasıl olduğu detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2024 OTDÖP'te ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılacak araç ve yöntemlere “görev biçimleri” adı verilmiştir. Görev biçimlerinin öğrencinin bilişsel olarak farklı alanlarına hitap etmesinin gerekliliği, öğrenme çıktısının pekiştirilmesi ve değerlendirilmesinin dengeli bir şekilde yapılmasının gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2024a). Bunlara ek olarak dil yapılarının Türkçe dersinde bir amaç değil araç olduğu vurgulanarak işleve odaklanılmıştır, işlevsel bir yaklaşım benimsenmiştir. İşlevsel yaklaşım ile hedeflenen ezberci anlayışın önüne geçilebilmektedir. Bu nedenle dil yapıları, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin dışında tutulmuştur.

Programda dil becerilerine yönelik olarak farklı çalışmaların -ki bunlar doğrudan veya dolaylı olarak o becerinin geliştirilmesine yöneliktir- da ölçme ve değerlendirme amacı ile kullanılabileceği (örneğin dinleme/izleme becerisi için serbest çağrışım, konuşma becerisi için canlandırma gibi) belirtilerek Türkçe dersinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme araçları programın 230-270. sayfaları arasında yer alan Ek 3'te örneklendirilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme açısından her iki programda da yaklaşık kırk sayfa olarak açıklamalar yapılmış; ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılabilecek araçlara ekler ile yer verilmiştir. Her iki programın da yapılandırmacı anlayış temel alınarak hazırlandığı anlaşılmaktadır. 2006 İTDÖP'te kazanımların her biri içerisinde açıklanan ölçme ve değerlendirme süreci, 2024 OTDÖP'te ise temaların her biri içerisinde açıklanmıştır. Ayrıca, 2024 OTDÖP'te yer alan geri bildirim ve geri bildirimin niteliğine dair ibareler, 2006 İTDÖP'te yer almamaktadır. Genel olarak iki programın ölçme ve değerlendirme açısından bazı noktalarda birbirlerine benzer ve birbirlerinden farklı özellikler taşıdığı görülmektedir.

3.1.5. Bireysel Farklılıklar Açısından 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP

Bireysel farklılık ifadesi, 2006 İTDÖP'te yalnızca üç kez geçmektedir. 2006 İTDÖP, bireysel farklılıkların dikkate alınmasını, öğrenme sürecini başarıya ulaştıran faktörlerden biri olarak görmektedir (MEB, 2006). Bireysel farklılıklar ve ilgiler, kazanımların hazırlanış sürecinde dikkate alınmış; öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak materyallerin ve etkinliklerin temel niteliklerinden biri olmuştur.

2024 OTDÖP'te ise bireysel farklılıklar, kavram olarak yer almamaktadır. "Farklılaştırma", bireysel farklılıkları karşılayan ifade olarak programdaki yerini almıştır. "Farklılaştırma Uygulamalarına İlişkin Esaslar" başlığı altında farklılaştırmaya yönelik açıklamalar yapılmıştır. Farklılaştırma kavramı, zenginleştirme ve destekleme olarak iki alt başlığa ayrılmıştır. Programda zenginleştirme ile kastedilen akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrencilere geniş çaplı ve derinlemesine olarak sunulan öğrenme-öğretme süreçleridir. Destekleme ile bunun tam tersi olarak ifade edilebilir. Destekleme, akranlarına göre düzey olarak daha geride olan öğrencilere daha fazla tekrar şansı sunan öğrenme-öğretme süreçlerini ifade etmektedir (MEB, 2024a).

Öğrencilerin ihtiyaçları, istekleri, ilgileri ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak geliştirilen farklılaştırma uygulamaları, her bir tema için hazırlanan tema tablolarında her bir temaya özel olacak şekilde detaylı olarak açıklanmıştır. Örneğin, 5. sınıftaki "Oyun Dünyası" teması için geliştirilen farklılaştırma, zenginleştirme ve destekleme uygulamaları olarak şu şekildedir:

Zenginleştirme uygulaması: *"Temadan hareketle özgün bir oyun (kutu oyunu, kâğıt kalem, sokak oyunu, temel kodlamaya dayalı dijital oyunlar vb.) tasarlanması ve tasarlanan oyunun sınıfta ya da uygun ortamlarda tanıtılması istenir."* (MEB, 2024a, s. 92).

Destekleme uygulaması: *"Dinleme/izleme ya da okuma etkinliği öncesinde, metinde geçen önemli kelimeler listelenir ve bu kelimelerin özellikleri (gerçek, mecaz, yan, eş ve zıt anlamları vb.) görsel araçlar ve şematik düzenleyiciler yardımıyla verilir."* (MEB, 2024a, s. 92).

Tüm bunlar ile 2024 OTDÖP'te bireysel farklılıkların ve bunlara yönelik olarak geliştirilen uygulamaların 2006 İTDÖP'e göre oldukça zengin bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir.

3.1.6. Kazanımlar/Öğrenme Çıktıları Açısından 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda hedef kavramı, Türkçe dersi eğitim-öğretim sürecinde hedeflenen bilgi, beceri ve alışkanlıkları ifade etmektedir (MEB, 1981). Hedef kavramı yerine 2006 İTDÖP'ten itibaren sırası ile 2009, 2015, 2017, 2018, 2019 yıllarında hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarında kazanım kavramı kullanılmıştır (MEB, 2006; MEB, 2009; MEB, 2015; MEB, 2018; MEB, 2019). 2024 OTDÖP'te ise kazanım kavramı yerine öğrenme çıktısı kavramı kullanılmaya başlanmıştır (MEB, 2024a).

2006 İTDÖP'te hedeflenen kazanımlar, öğrenme alanları ve ara disiplin kazanımları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Programda yer alan öğrenme alanları kazanımları okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi olarak listelenmiş ve açıklanmıştır. "Afetten Korunma, Girişimcilik, Güvenli Yaşam, İnsan Hakları ve Vatandaşlık, Kariyer Bilinci Geliştirme, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim, Özel Eğitim ve Sağlık Kültürü" ise programda ara disiplin kazanımları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ara disiplin kazanımlarının ele alınmasında temalar ve temalarda yer alacak metinler ile bağlantı kurulması esas alınmıştır.

Programda okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma alanlarına ait kazanımlar her sınıf düzeyi için ayrı ayrı değil 6, 7 ve 8. sınıf kazanımları olarak açıklanmıştır. Ara disiplin kazanımları ise her sınıf için ayrı ayrı açıklanmıştır. Tüm bu kazanımlara program içerisinde detaylı bir şekilde tablolar ile değinilmiştir. Programda kazanımlar; tablolarda öğrenme alanı başlığı altında, amaç ve kazanımlar adıyla etkinlik örnekleri ve açıklamaların yanında verilmiştir. 2006 İTDÖP'te yer alan kazanımların sayısı Tablo 1'de şu şekildedir:

Tablo 1. 2006 İTDÖP’te Yer Alan Kazanımların ve Ara Disiplin Kazanımlarının Sayısı (MEB, 2006)

Kazanımların Sayısı		Ara Disiplin Kazanımlarının Sayısı	
6. Sınıf:	1. Okuma: 51 2. Dinleme/İzleme: 42 3. Konuşma: 42 4. Yazma: 46 5. Dil bilgisi: 16	6. Sınıf:	1. Girişimcilik: 1 2. İnsan Hakları ve Vatandaşlık: 2 3. Kariyer Bilinci Geliştirme: 1 4. Özel Eğitim: 1 5. Rehberlik ve Psikolojik Danışma: 1 6. Sağlık Kültürü: 1
7. Sınıf:	1. Okuma: 51 2. Dinleme/İzleme: 42 3. Konuşma: 42 4. Yazma: 46 5. Dil bilgisi: 20	7. Sınıf:	1. Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam: 1 2. Girişimcilik: 1 3. İnsan Hakları ve Vatandaşlık: 1 4. Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim: 1
8. Sınıf:	1. Okuma: 51 2. Dinleme/İzleme: 42 3. Konuşma: 42 4. Yazma: 46 5. Dil bilgisi: 17	8. Sınıf:	1. İnsan Hakları ve Vatandaşlık: 1 2. Kariyer Bilinci Geliştirme: 1 3. Rehberlik ve Psikolojik Danışma: 1

Tablo 1 incelendiğinde kazanımlar, programda öğrenme alanları ve ara disiplin kazanımları olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır. Bu kazanım sayıları, sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ise her bir sınıf düzeyi için genel olarak eşit sayıda kazanımın listelendiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, 2006 İTDÖP’te yer alan ara disiplin kazanımlarının kendisinden sonra gelen Türkçe dersi öğretim programlarında farklı adlarda veya farklı başlıkların altında yer aldığı gözlemlenmiştir. Örneğin, 2024 OTDÖP’te yer alan eğilimler, sosyal- duygusal öğrenme becerileri gibi başlıkların 2006 İTDÖP’te yer alan ara disiplin kazanımları ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

2024 OTDÖP’te ise Türkçe dersinin hedefleri öğrenme çıktısı kavramı ile ifade edilmiştir. Ancak programda neden kazanım kavramı yerine öğrenme çıktısı kavramının kullanıldığına dair bir açıklama yer almamaktadır. Öğrenme çıktıları, programda bütünlük olarak ele alınmıştır. Bir öğrenme çıktısı, diğer bir öğrenme çıktısı için ön koşul olarak görülmüştür. Öğrenme çıktılarının çoğu, dil becerilerinin geliştirilmesinde sarmal anlayış benimsendiğinden farklı sınıf seviyelerinde tekrar etmiştir. Bu öğrenme çıktılarının gerçek yaşam ile bağlantılı olmasına önem verilmiş ve program içerisinde öğrenme çıktılarına yönelik olarak öğrenme yaşantıları çerçevesi oluşturulmuştur. Oluşturulan bu yaşantı çerçeveleri, “Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenme Çıktılarına Yönelik Yaşantı Çerçevesi” başlığı ile tema tablolarında detaylı olarak açıklanmıştır. 2024 OTDÖP’te yer alan öğrenme çıktılarının niceliksel dağılımı ise Tablo 2’de şu şekilde verilmiştir:

Tablo 2. 2024 OTDÖP’te Yer Alan Öğrenme Çıktılarının Sayısı (MEB, 2024a)

5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1. Dinleme/İzleme: 25	1. Dinleme/İzleme: 25	1. Dinleme/İzleme: 27	1. Dinleme/İzleme: 27
2. Okuma: 27	2. Okuma: 27	2. Okuma: 28	2. Okuma: 28
3. Konuşma: 26	3. Konuşma: 26	3. Konuşma: 26	3. Konuşma: 26
4. Yazma: 22	4. Yazma: 22	4. Yazma: 22	4. Yazma: 22

Tablo 2 incelendiğinde 2024 OTDÖP’te yer alan öğrenme çıktılarının sayısında -tüm sınıf düzeylerine göre 20’li sayılarda olacak şekilde- dengeli bir dağılımın yapıldığı gözlemlenmiştir. Programda öğrenme çıktılarına ilişkin bilgiler, “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Tema Öğrenme Çıktıları Sayısı ve Süre Tabloları, Öğrenme Çıktıları, Süreç Bileşenleri ve Açıklamalar, Sınıf Düzeylerine Ait Temalar” başlıkları ile “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Yapısı” başlığının “Öğrenme Çıktılarının Yapısı ve Öğrenme Çıktılarına Yönelik Öğrenme Yaşantıları Çerçevesi’nin Yapısı” başlıkları altında detaylı olarak yer almaktadır.

Programın 36-86. sayfaları arasında öğrenme çıktılarının her birinin tablolar ile detaylandırılarak açıklandığı görülmektedir. Bunun yanında öğrenme çıktılarına ilişkin bilgiler; kavramsal beceriler, programlar arası bileşenler, disiplinler arası ilişkiler, beceriler arası ilişkiler, öğrenme-öğretme yaşantıları gibi başlıkların yanında her bir tema için oluşturulmuş tema tablolarında da yer almıştır.

Öğrenme çıktılarının yapısını daha iyi anlayabilmek için Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ortaya konan genel bakış açısına değinmek gerekmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; genel olarak öğretim programının temel

yaklaşımları, öğrenci profili: yetkin ve erdemli insan, erdem-değer-eylem çerçevesi, beceriler çerçevesinin harmanlanmasıyla oluşmuştur (MEB, 2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni’nde öğretim programlarının temel yaklaşımı hakkında açıklamalarda bulunulmuş; ontolojik, epistemolojik, zamansal bütünlüğe ve aksiyolojik olgunluğa sahip bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığına değinilmiştir. Amaçlanan bireylerin yetiştirilmesinde erdem-değer-eylem çerçevesi üzerinde durulmuş; saygı, sorumluluk, adalet değerlerine vurgu yapılmıştır (MEB, 2024b). Beceriler çerçevesi kapsamında ise kavramsal beceriler, alan becerileri, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri yer almaktadır. Öğrenme-öğretme uygulamalarının temel amacı olan öğrenme çıktılarına ulaşılabilmesi için bu başlıkların net bir şekilde anlaşılması ve anlamlandırılması gerekmektedir. Çünkü öğrenme çıktıları, bu başlıklar dikkate alınarak oluşturulmuş ve geliştirilmiştir.

Beceriler çerçevesinde öğrenme çıktılarının genel yapısı, üç ana bileşenden oluşmaktadır. Bu üç ana bileşen; alana ait bilgi kümeleri, kavramsal beceriler ve alan becerileridir. Kavramsal beceriler, karmaşık ve soyut düşünceleri eyleme dönüştürme noktasında önem kazanmaktadır. Bu başlıkta temel becerilere, bütünleşik becerilere ve üst düzey düşünme becerilerine değinilmiştir. Alan becerileri ise derslere ait bilgileri kapsamaktadır. Bu beceriler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin genel yapısında Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler olarak dörde ayrılmıştır. Türkçe dersi alan becerileri “TAB” kodu ile ifade edilmiş; anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılmıştır.

2024 OTDÖP’te anlama becerileri, dinleme/izleme becerisi (TAB1) ile okuma becerisinden (TAB2) oluşmaktadır. Anlatma becerileri ise konuşma becerisi (TAB3) ile yazma becerisinden (TAB4) oluşmaktadır. Anlama becerileri, dinleme/izleme becerisine yönelik "Dinlemeyi/izlemeyi yönetme, anlam oluşturma, çözümleme, yansıtma." ile okuma becerisine yönelik "Okumayı yönetme, anlam oluşturma, çözümleme, yansıtma." bütünleşik becerilerini kapsamaktadır. Anlatma becerileri ise konuşma becerisine yönelik "Konuşmayı yönetme, içerik oluşturma, kural uygulama, yansıtma." ile yazma becerisine yönelik "Yazmayı yönetme, içerik oluşturma, kural uygulama, yansıtma." bütünleşik becerilerini kapsamaktadır (MEB, 2024a; MEB, 2024b).

Beceriler çerçevesinin bir başka ögesi olan eğilimler, öğrenme çıktılarına ulaşmada bir bileşen olarak görülmüş; benlik eğilimleri, sosyal ve entelektüel eğilimler olarak üçe ayrılmıştır. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, tıpkı eğilimler gibi, ortak/birleşik beceriler, benlik ve sosyal yaşam becerileri olarak üç başlık altında ele alınmıştır. Beceriler çerçevesinin son ögesi okuryazarlık becerileridir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni’nde okuryazarlık becerileri, öğretim programlarını zenginleştiren ve çeşitlendiren bir araç olarak görülmüştür. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni’nde dijital, finansal, görsel okuryazarlık ile bilgi, kültür, vatandaşlık, veri, sürdürülebilirlik ve sanat okuryazarlığı olmak üzere dokuz okuryazarlık becerisine yer verilmiştir. Bu okuryazarlık becerileri, 2024 OTDÖP’te aynı şekilde yer almaktadır (MEB, 2024a; MEB, 2024b).

2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP kazanımlar/öğrenme çıktıları açısından ele alındığı zaman en belirgin fark kullanılan kavramda karşımıza çıkmaktadır. Türkçe dersinin hedeflediği bilgi, beceri ve alışkanlıklar, 2006 İTDÖP’te kazanım; 2024 OTDÖP’te ise öğrenme çıktısı kavramı ile ifade edilmiştir.

Programda kazanımlar, öğrenme alanlarının yanında ara disiplin olarak adlandırılan bazı alanlara yönelik olarak da oluşturulmuştur. 2024 OTDÖP’te eğilimler başlığı, 2006 İTDÖP’te yer alan “Ara Disiplinler” başlığına benzese de bu başlık için hedef olarak herhangi bir öğrenme çıktısı oluşturulmamıştır. Ayrıca, 2024 OTDÖP’te dil yapıları, ayrı bir alan olarak kabul edilmediğinden dil bilgisi/dil yapılarının amaçları dil becerilerinin öğrenme çıktılarının içerisinde belirtilmiştir.

2006 İTDÖP’te kazanımların açıklamasında “uygulama, kazanma, zenginleştirme, anlama, çözümleme” gibi ifadelerin altında cümle şeklinde hedef kazanımlara yer verilmektedir. Örneğin, bir yazma kazanımı olan “Kendi yazdıklarını değerlendirme” kazanımı şu şekilde açıklanmıştır:

“Kendi yazdıklarını değerlendirme”

Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.

Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.

Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir. (MEB, 2006, s. 34).

2024 OTDÖP’te ise bu yapı bir önceki program olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan farklı, 2006 İTDÖP’e benzer bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Programda öğrenme çıktılarına ifadelerine bakıldığında karşımıza “özetleyebilme, üretilebilme, yönetebilme, yararlanabilme, oluşturabilme” gibi ifadeler çıkmaktadır. 2024 OTDÖP; öğrenme çıktılarının yapısı ve ifadeleri ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki gibi tek tek listelenmemiş, 2006 İTDÖP’teki gibi bir genel-özel hedef ilişkisi ile verilmiştir.

2024 OTDÖP'te öğrenme çıktılarının genel yapısı, Türkçe ile ilgili bilgi kümeleri, kavramsal beceriler ve alan becerilerinden oluşmaktadır. Öğrenme çıktıları, beceriler çerçevesinde ortaya konmuştur. Beceriler çerçevesi; kavramsal beceriler, Türkçe alan becerileri, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri başlıklarından oluşmaktadır. (MEB, 2024a; MEB, 2024b).

2024 OTDÖP'te öğrenme çıktıları, sarmal yaklaşım dikkate alınarak oluşturulmuştur. Sarmal yaklaşım ile oluşturulan yapının öğrenme sürecinde yoğunluğa yol açmaması için her bir öğrenme çıktısının kullanımına yönelik özgün öğrenme yaşantıları ortaya konulmuştur. Bu yaşantılara program içerisinde Tablo 11'de "Öğrenme Çıktılarına Yönelik Yaşantı Çerçevesi" başlığında yer verilmiştir. Program içerisinde yer alan Tablo 11'de öğrenme çıktılarının yaşantılara dönüştürülmesinde alan becerileri, kavramsal beceriler ve süreç bileşenlerinin rolüne değinilmiştir. Çünkü öğrenme çıktıları, bu öğeler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu öğelerden süreç bileşenleri, öğrenme çıktılarına ulaşılabilmesi amacıyla izlenmesi gereken süreci ifade etmektedir. Bunun yanında eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri de öğrenme yaşantılarının içerisinde kendisine yer bulmuştur (MEB, 2024a). Tüm bunların daha iyi anlaşılabilmesi için 2024 OTDÖP'te yer alan bir öğrenme çıktısı örnek olarak verilmiştir. Örnek öğrenme çıktısı, şu şekildedir:

Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme

a) Dinleme/izleme şekli (etkileşimli veya etkileşimsiz), amacı, ilgi ve ihtiyaçları, bilgiye erişim olanakları; etkinliğin süresi doğrultusunda dinleme/izleme materyalini ve diğer kaynakları (sözlük, genel ağ, çalışma kâğıdı, grafik organize edici vb.) seçer.

b) Seçimleri üzerinde zamana veya üst bilişsel izlemeye bağlı düzenlemeler yapar.

c) Etkileşimli dinleme/izleme sırasında karşısındakiyle ilişkiyi sürdürür (MEB, 2024a, s. 36).

Örnekte verilen öğrenme çıktısı, dinleme/izleme becerisinin öğrenme çıktısı olarak tüm sınıf düzeylerinde ele alınmaktadır. Sınıf düzeylerine göre öğrenme çıktılarının kodlarında ve açıklamalarında değişiklikler olsa da genel olarak öğrenme çıktılarının yapısını bu şekilde açıklamak mümkün olacaktır.

Kazanımlar/öğrenme çıktıları açısından iki program arasında bir başka dikkat çeken nokta ise sınıf düzeylerinde verilen kazanımların/öğrenme çıktılarının sayısıdır. İki program, kazanımlar/öğrenme çıktıları açısından nicelik olarak karşılaştırıldığında karşımıza Tablo 3'teki gibi bir grafik çıkmaktadır:

Tablo 3. Kazanımların/Öğrenme Çıktılarının Sayısı Açısından 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP (MEB, 2006; MEB, 2024a)

2006 İTDÖP		2024 OTDÖP	
5. Sınıf:	2006 İTDÖP, 6-8. sınıflara yönelik olarak hazırlanmıştır.	5. Sınıf:	1. Dinleme/İzleme: 25 2. Okuma: 27 3. Konuşma: 26 4. Yazma: 22
6. Sınıf:	1. Dinleme/İzleme: 42 2. Okuma: 51 3. Konuşma: 42 4. Yazma: 46 5. Dil bilgisi: 16	6. Sınıf:	1. Dinleme/İzleme: 25 2. Okuma: 27 3. Konuşma: 26 4. Yazma: 22
7. Sınıf:	1. Dinleme/İzleme: 42 2. Okuma: 51 3. Konuşma: 42 4. Yazma: 46 5. Dil bilgisi: 20	7. Sınıf:	1. Dinleme/İzleme: 27 2. Okuma: 28 3. Konuşma: 26 4. Yazma: 22
8. Sınıf:	1. Dinleme/İzleme: 42 2. Okuma: 51 3. Konuşma: 42 4. Yazma: 46 5. Dil bilgisi: 17	8. Sınıf:	1. Dinleme/İzleme: 27 2. Okuma: 28 3. Konuşma: 26 4. Yazma: 22

Tablo 3 incelendiğinde iki programdaki kazanımlar/öğrenme çıktıları, nicelik olarak farklılık göstermektedir. 2006 İTDÖP'teki kazanımların sayısı 40-50 arasındayken 2024 OTDÖP'ta yer alan öğrenme çıktıları'nın sayısı 20'li, 25'li sayılardadır. İki program arasında kazanımların/öğrenme çıktıları'nın sayısı neredeyse yarı yarıya düşürülmüştür.

Tüm bu açıklananlar ile iki programda yer alan kazanımların/öğrenme çıktıları'nın yapısı ve kazanımlarda/öğrenme çıktıları'nda iki program arasında görülen niteliksel ve niceliksel değişiklikler daha net bir şekilde anlaşılacaktır. Tüm bunlar için birleştirici ve bütünleştirici ana unsur tabii ki Türkçedir. Türk Millî Eğitim Sisteminin başlıca hedef politikalarından birinin Türkçenin eğitimi-öğretimi olduğu hiçbir zaman unutulmamalıdır.

3.1.7. Temalar Açısından 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP

Bireyin eğitim-öğretim ortamında öğrendiklerini ve edindiklerini yaşama aktarabilmesi açısından temalar son derece önemli bir nitelik taşımaktadır (Aşıcı, 1997). Türkçe dersinde eğitim-öğretim süreçleri, Türkçe ders kitaplarında yer alan farklı temalar üzerinden yürütülmektedir. Bu temalar, tasarımcıları ve geliştiricileri tarafından nitelikli bir şekilde; sağlıklı ve pek çok paydaşını içinde barındıran bir sürecin sonunda tasarlanmalıdır.

Her iki program temalar açısından ele alındığı zaman 2006 İTDÖP'te 15, 2024 OTDÖP'te ise 21 farklı temanın yer aldığı saptanmıştır. 2006 İTDÖP'te yer alan temalar, Tablo 4'te şu şekilde ifade edilmiştir:

Tablo 4. 2006 İTDÖP'te Yer Alan Temalar (MEB, 2006)

6-8. Sınıflar	
1. Sevgi,	9. Alışkanlıklar
2. Millî Kültür,	10. Zaman ve Mekân,
3. Toplum Hayatı,	11. Duygular,
4. Okuma Kültürü,	12. Doğa ve Evren,
5. İletişim,	13. Güzel Sanatlar,
6. Hak ve Özgürlükler,	14. Kavramlar ve Çağrışımlar,
7. Kişisel Gelişim,	15. Atatürk.
8. Bilim ve Teknoloji,	

Tablo 4 incelendiğinde 2006 İTDÖP'te 6-8. sınıf düzeyinde 15 farklı temanın yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu temalardan Atatürk teması, her sınıf düzeyinde zorunlu tutulmuştur. Bunun yanında 6. sınıfta "Sevgi", 7. sınıfta "Millî Kültür", 8. sınıfta "Toplum Hayatı" temasının ele alınması zorunludur. Bu üç temanın diğer sınıf düzeylerinde de ele alınabileceği belirtilmiştir. Bir sınıf düzeyinde ele alınması gereken tema sayısı ise altı olarak açıklanmıştır. Ayrıca, program içerisinde

alt temalara da yer verilmiştir. Ele alınan temalarda içeriği yansıtmak şartı ile özgün adlandırmaların yapılabileceği belirtilmiştir.

2024 OTDÖP'te temalar ile ilgili bilgiler “Temalara İlişkin Açıklamalar” başlığı altında ve her bir tema için hazırlanmış tema tablolarında açıklanmıştır. Bu bilgiler, bir temanın işleniş sürecinin nasıl yapılacağı ve nasıl olması gerektiği ile ilgili bilgileri detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Programda bir eğitim-öğretim yılında ele alınması gereken temalar, programın 20-21. sayfalarında sınıf düzeylerine göre listelenmiştir.

2024 OTDÖP'te 5-8. sınıflarda aynı isimle zorunlu olarak ele alınan tek tema “İletişim ve Sosyal İlişkiler” temasıdır. Bunun nedeni, iletişimi ve sosyal ilişkileri geliştirmenin Türkçe dersinin temel işlevi olarak görülmesidir. Ancak program içerisinde aynı adı taşıyamalarına rağmen “Atatürk’ü Tanımak, Bağımsızlık Yolu, Bir Hilal Uğruna ve Vatan Sevgisi” temalarının içerik olarak birbirlerine çok yakın ve birbirlerinin devamı niteliğindeki temalar olduğu sonucuna varılmıştır. Bu açıdan bu temalar, tüm sınıf düzeylerinde aynı adla yer almayan ancak içeriksel olarak yer alan bir tema olarak değerlendirilebilir. 2024 OTDÖP'te yer alan 21 farklı temanın sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 5’te şu şekilde verilmiştir:

Tablo 5. 2024 OTDÖP'te Sınıf Düzeylerine Göre Yer Alan Temalar (MEB, 2024a)

5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1. Oyun Dünyası	1. Dilimizin Zenginliği	1. Hayat Boyu	1. İletişim ve Sosyal
2. Atatürk’ü Tanımak	2. Bağımsızlık Yolu	Gelişim	İlişkiler*
3. Duygularımı Tanıyorum	3. Farklı Dünyalar	2. Bir Hilal Uğruna	2. Vatan Sevgisi
4. Geleneklerimiz	4. İletişim ve Sosyal	3. İletişim ve Sosyal	3. Doğa ve İnsan
5. İletişim ve Sosyal İlişkiler*	İlişkiler*	İlişkiler*	4. Türk Hikâye Geleneği ve Destanları
6. Sağlıklı Yaşıyorum	5. Bilim ve Teknoloji	4. Türk Sanatı	5. Sanat ve Estetik
	6. Lider Ruhlar	5. Okuma Kültürü	6. Akademik Düşünce
		6. Hak ve Sorumluluklar	Dünyası

*Tüm sınıf düzeylerinde aynı adla zorunlu olan “İletişim ve Sosyal İlişkiler” temasını ifade etmektedir.

Tablo 5’e göre 2024 OTDÖP’e göre bir sınıf düzeyinde ele alınması gereken tema sayısı altıdır. Bu durum, tıpkı 2006 İTDÖP’te gibidir. İki program arasında temalar açısından örtüşmeler görülmektedir. “Okuma Kültürü” ve “Bilim ve Teknoloji” temaları iki programda da aynı adla yer almıştır. Bazı temaların adlandırılmasında ise değişiklikler yaşanmıştır. Örneğin, 2006 İTDÖP’te yer alan “Doğa ve Evren”, “Duygular”, “Kişisel Gelişim”, “İletişim”, “Hak ve Özgürlükler”, “Güzel Sanatlar” temaları, 2024 OTDÖP’te “Doğa ve İnsan”, “Duygularımı Tanıyorum”, “Hayat Boyu Gelişim”, “İletişim ve Sosyal İlişkiler”, “Hak ve Sorumluluklar”, “Sanat ve Estetik” olarak güncellenmiştir.

İki programda yer alan bazı temaların ise detaylandırıldığı görülmektedir. Örneğin, 2006 İTDÖP’te farklı sınıf düzeylerinde “Atatürk” temasında ele alınan içerikler, 2024 OTDÖP’te farklı sınıf düzeylerinde “Atatürk’ü Tanıyorum”, “Bağımsızlık Yolu”, “Bir Hilal Uğruna” ve “Vatan Sevgisi” temalarında ele alınmıştır. 2006 İTDÖP’te yer alan “Sevgi”, “Milli Kültür”, “Toplum Hayatı”, “Güzel Sanatlar” gibi temaları da benzer şekilde isim ve içerik değişikliklerine uğramıştır.

2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP, bir sınıf düzeyinde ele alınan tema sayısının aynı olması ve benzer tema içeriklerine sahip olması gibi özellikler bakımından benzerlik göstermektedir. Ancak ele alınan temaların sayısı, temaların daha kapsamlı bir şekilde açıklanması (hedeflenen öğrenme çıktıları, ders saati, yüzdelerle belirtilmesi gibi özellikler), her bir tema için tema tablolarına yer verilmesi bakımından 2024 OTDÖP’ün 2006 İTDÖP’e göre daha detaylı tema açıklamalarına yer verdiği görülmektedir.

3.1.8. Metin Nitelikleri Açısından 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP

2006 İTDÖP’te “Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler” ve “Dinlenecek/İzlenecek Materyallerin İçeriğinde Bulunması Gereken Özellikler” başlıkları altında Türkçe dersinde kullanılacak metinlerin nitelikleri açıklanmıştır. Programda okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler, 28 maddede, dinlenecek/izlenecek materyallerin içeriğinde bulunması gereken özellikler ise 13 maddede açıklanmıştır.

Açıklamalardan hareketle metinlerin Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına ve Temel İlkelerine uygun olması, dersin amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olması, işlenecek süreye uygun olması, öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olması, öğrenciye okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte olması, öğrencinin söz varlığını geliştirecek söz gruplarına yer vermesi, Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliğini yansıtmaması, insan haklarına uygun olması gerekmektedir. 2024 OTDÖP’te metinlerin niteliklerine ilişkin bilgiler ise tek başlık altında, “Metin Seçimine İlişkin Esaslar” başlığı altında 25 maddede açıklanmıştır.

İki programda yer alan maddeler incelendiğinde Türkçe dersinde kullanılacak metinlerin niteliklerine ilişkin açıklamaların büyük bir oranda benzer olduğu görülmektedir. 2006 İTDÖP'ün "Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler" başlığı altında yer alan 21 ve 22. maddelerin 2024 OTDÖP'te yer almadığı görülmektedir. Bu maddeler metinlerin bütünlüğü, bölümleri ve kısaltılması ile ilgilidir. 27. maddedeki serbest okuma metinlerine yönelik ifade ise 2024 OTDÖP'te "Metin Seçimine İlişkin Esaslar" başlığı yerine "Okuma Becerisinin Uygulama Esasları" başlığı altında 8. maddede yer verilmiştir.

2024 OTDÖP'te 2006 İTDÖP'e göre yenilik olarak değerlendirilebilecek ifadeler, "Metin Seçimine İlişkin Esaslar" başlığı altında yer alan 3, 8, 10, 12, 15, 19, 23, 24 ve 25. maddelerdir. Bu maddeler, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak eklenen ve dikkate değer olan maddelerdir. Ayrıca, 2024 OTDÖP'te yer alan tema tablolarında yapılan açıklamalar, Türkçe dersinde kullanılacak metinlerin niteliği hakkında detaylı bilgiler vermektedir. Metinlerin seçiminde, metinlere yönelik hazırlanacak etkinliklerde ve materyallerde tema tablolarında verilen bu bilgilerin dikkate alınması ve eğitim-öğretim sürecinin bu açıklamalara göre planlanması gerekmektedir.

3.1.9. Metin Sayıları ve Metin Türleri Açısından 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP

2006 İTDÖP'te her bir tema için bir temada farklı türler olacak şekilde en az üç adet okuma ve bir adet dinleme/izleme metnine ya da materyaline yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Her bir temadaki bu dört adet metnin yanında öğretmenin isteğine bağlı olarak hazırlanacak etkinlikler hazırlanmış iki adet ek metin yer almalıdır. Ayrıca, temaları destekleyen serbest okuma metinlerine yer verilebileceği de belirtilmiştir. Programda bir eğitim-öğretim yılında altı temanın ele alındığı hatırlanacak olursa bir eğitim-öğretim yılında 18'i okuma, 6'sı dinleme/izleme olmak üzere en az 24 metnin ele alındığı görülmektedir. Bu metinlere 12 ek metin de eklenerek eğitim-öğretim sürecinin daha zengin bir hâle getirilebilme imkânının bulunduğu söylenebilmektedir.

2006 İTDÖP'te şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi, makale, roman, eleştiri ve destan olmak üzere 15 farklı metin türü yer almaktadır. Bu metin türlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı, Tablo 6'da şu şekilde açıklanmıştır:

Tablo 6. 2006 İTDÖP'te Sınıf Düzeylerine Göre Yer Verilmesi Gereken Metin Türleri (MEB, 2006)

6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1. Şiir	1. Şiir	1. Şiir
2. Hikâye	2. Hikâye	2. Hikâye
3. Anı	3. Anı	3. Anı
4. Masal	4. Deneme	4. Makale
5. Fabl	5. Tiyatro	5. Roman
6. Deneme	6. Sohbet (Söyleşi)	6. Deneme
7. Tiyatro	7. Gezi Yazısı	7. Sohbet (Söyleşi)
8. Mektup	8. Biyografi	8. Eleştiri
		9. Destan

Tablo 6 incelendiğinde 2006 İTDÖP'e göre her bir sınıf düzeyi için niceliksel olarak neredeyse aynı sayıda bir dağılımın yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu türlerden şiir, hikâye, anı ve deneme her sınıf düzeyinde ele alınan türler olarak karşımıza çıkmaktadır. Tiyatro, sohbet (söyleşi) ve eleştiri türlerinin iki sınıf düzeyinde ele alındığı gözlemlenmişken; masal, fabl, mektup, gezi yazısı, biyografi, makale, roman ve destan türlerinin ise bir sınıf düzeyinde ele alındığı gözlemlenmiştir.

2024 OTDÖP'te de -2006 İTDÖP gibi- her bir tema için en az üç adet okuma, bir adet dinleme/izleme ve bir adet serbest okuma metnine yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Programda -tıpkı 2006 İTDÖP'te olduğu gibi- bir eğitim-öğretim yılında altı temanın ele alındığı hatırlanacak olursa bir eğitim-öğretim yılında 18'i okuma, 6'sı dinleme/izleme ve 6'sı serbest okuma metni olmak üzere en az 30 metnin ele alındığı görülmektedir.

2024 OTDÖP'te metin türlerine ilişkin bilgiler, "Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar" başlığı altında yer almaktadır. Bu başlık altında metin türlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımları programın 25 ve 26. sayfasında detaylı olarak açıklanmıştır. Programdaki metinler; bilgilendirici, öyküleyici metinler ve şiir metinleri olarak sınıflandırılmıştır. Bu metinler, türlerine ve yer verilmesi gereken sınıf düzeylerine göre Tablo 7'de şu şekilde verilmiştir:

Tablo 7. 2024 OTDÖP'te Sınıf Düzeylerine Göre Yer Verilmesi Gereken Metin Türleri (MEB, 2024a)

Bilgilendirici Metinler	Yer Alması Gereken Sınıf Düzeyi
Anı	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Belgesel	7 ve 8. Sınıflar
Blog/Vlog	7 ve 8. Sınıflar
Deneme	5 ve 6. Sınıflar
Dilekçe	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
E-Posta	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Efemera (Koleksiyon değeri olan metinler: pul, afiş, poster, harita vb.)	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar 7 ve 8. Sınıflar
Fıkra	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Form	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Gezi Yazısı	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Grafik Simge	5 ve 6. Sınıflar
(Bilgilendirici, yasaklayıcı, uyarıcı, yönlendirici)	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Günlük	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Günlük Metinler (Bilet, fatura, davetiye vb.)	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Haber Metni	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Hiper Metin	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
İlk Gösterim Filmi (Fragman)	8. Sınıf
Bilgi Görseli	5 ve 6. Sınıflar
Makale	7 ve 8. Sınıflar
Mektup	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Aforizma/Motto	8. Sınıf
Portre/Öz Geçmiş/Biyografi/Otobiyografi	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Rapor-Tutanak	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Reklam/Kamu Spotu/Duyuru	7 ve 8. Sınıflar
Sosyal Medya Mesajları	7 ve 8. Sınıflar
Söyleşi	7 ve 8. Sınıflar
Röportaj, Mülakat	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Tartışma, Münazara	
Yönerge Metinleri	
Öyküleyici Metinler	Yer Alması Gereken Sınıf Düzeyi
Çizgi Roman	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Destan	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Efsane	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Fabl	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Fıkra	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Karikatür	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar

Bilgilendirici Metinler	Yer Alması Gereken Sınıf Düzeyi
Masal	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Öykü (basılı veya dijital)	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Roman	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Tiyatro	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Şiir Metinleri	Yer Alması Gereken Sınıf Düzeyi
Şiir	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Türkü/Şarkı	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
Mânî	5, 6, 7 ve 8. Sınıflar

Tablo 7'ye göre 2024 OTDÖP'te 28 bilgilendirici, 10 öyküleyici, 3 şiir olmak üzere 41 farklı metin türü bulunmaktadır. Bu sayı, 2006 İTDÖP'te sınıf düzeylerine göre yer verilmesi gereken metin türlerinin sayısından fazladır. 2006 İTDÖP'te yer alan 15 metin türünün eleştiri türü hariç 14'ü 2024 OTDÖP'te de yer almaktadır. İki programda metin türlerinin adlandırılmasında ise büyük bir oranda değişiklik yaşanmamıştır. 14 metin türünün 11'i aynı, 3'ü farklı ad ile 2024 OTDÖP'te yer almaktadır. 2006 İTDÖP'te hikâye, sohbet (söyleşi), biyografi olarak yer alan türler, 2024 OTDÖP'te sırası ile öykü, söyleşi ve portre/öz geçmiş/biyografi/otobiyografi olarak güncellenmiştir.

2006 İTDÖP'te metin türleri için herhangi bir sınıflandırma yapılmamışken 2024 OTDÖP'te yer alan metin türleri üçe ayrılarak sınıflandırılmıştır. 2024 OTDÖP'te 2006 İTDÖP'e kıyasla 27 farklı metin türü yer almıştır. Ayrıca, programda sosyal medyanın kullanımının etkisi ile insanoğlunun hayatına giren sosyal medya mesajları, ilk gösterim filmi (fragman), reklam/kamu spotu/duyuru gibi yeni türler de görülmektedir. Bu durum, Türkçe dersi öğretim programlarının içinde bulunan dönemlere ve yaşanan gelişmelere göre düzenlenerek güncelleştirildiğini bizlere bir kez daha göstermektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP'ün yıllarında hazırlanan Türkçe öğretim programlarının birbirinden farklılaştığı yönler ele alınmıştır. Her iki program da amaçlar açısından 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak hazırlanmış ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmıştır. Türkçe dersinin temel amacı, Cemiloğlu'nun (2001) üç boyutlu modeli ile değerlendirilebilir. Bu üç boyut; dil eğitimi, ahlak eğitimi ve estetik eğitimden oluşmaktadır. Türkçe dersinin temel amacı doğrultusunda her iki programın benzer niteliklere sahip olduğu görülmektedir.

Değerler eğitimi açısından 2006 İTDÖP, belli başlı değerleri bir kavram olarak listelememiştir. Değerlere dair net ve açıklayıcı bir görünüm çizmemiştir. Bunun yerine programın amaçlarından ve temalarından yola çıkılarak değer kavramına dair çıkarımlar yapılabilmektedir. Özellikle 2006 İTDÖP'te yer alan tema adlandırmaları, programın ele aldığı değerler hakkında fikirler vermektedir. Bu yorumun daha net bir şekilde anlaşılabilmesi için 2006 İTDÖP'te yer alan temaların 2024 OTDÖP'te hangi değere karşılık gelebileceği konusunda yorum yapılmıştır. Bu noktada neden 2024 OTDÖP'teki değerlerin bir ölçüt olarak alındığı sorulabilir. Bu tercihin nedeni, araştırmanın çerçevesinin iki programın karşılaştırmalı analizi üzerine kurulmuş olmasıdır. 2006 İTDÖP'te yer alan "Sevgi, Millî Kültür, Toplum Hayatı, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Alışkanlıklar, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Güzel Sanatlar, Kavramlar ve Çağrışımlar, Atatürk" temalarının sırası ile genel olarak 2024 OTDÖP'te yer alan "D15. Sevgi, D19. Vatanseverlik, D16. Sorumluluk, D3. Çalışkanlık, D14. Saygı, D1. Adalet ve D11. Özgürlük, D16. Sorumluluk, D3. Çalışkanlık, D13. Sağlıklı Yaşam, D16. Sorumluluk, D5. Duyarlılık başta olmak üzere pek çok değer, D5. Duyarlılık, D7. Estetik, D3. Çalışkanlık ve D19. Vatanseverlik" değerleri ile ilişkilendirilebileceği sonucuna varılmıştır. Bu noktalardan bakıldığında 2006 İTDÖP'ün değerlere yönelik belli başlı bir liste sunmamasına rağmen içerdikleri ile pek çok değere yönelik olduğu yorumunu yapmak yanlış olmayacaktır.

2024 OTDÖP'te ise değerler, kavramsal olarak verilmiş ve bu değerlere program içerisinde farklı noktalarda değinilmiştir. Programda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'ne paralel olarak 20 değer yer almaktadır. Bu değerler, "D1. Adalet, D2. Aile Bütünlüğü, D3. Çalışkanlık, D4. Dostluk, D5. Duyarlılık, D6. Dürüstlük, D7. Estetik, D8. Mahremiyet, D9. Merhamet, D10. Mütevazılık, D11. Özgürlük, D12. Sabır, D13. Sağlıklı Yaşam, D14. Saygı, D15. Sevgi, D16. Sorumluluk, D17. Tasarruf, D18. Temizlik, D19. Vatanseverlik, D20. Yardımseverlik" değerleridir. Programda değerlerin listelenmesi ve değerlere yönelik özellikle tema tablolarında açıklamalarda bulunulması gibi

noktalar ile 2024 OTDÖP'ün değerler açısından 2006 İTDÖP'e göre daha açıklayıcı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Cemiloğlu'nun (2001) üç boyutlu eğitiminde ahlak eğitimi boyutunu oluşturan değerler, Türkçe dersi açısından son derece önem taşımaktadır. Değerler eğitimi; ahlaklı, erdemli, iyi huylu, karakter sahibi bireylerin yetiştirilmesinde ve değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında etkin bir rol oynamaktadır (Cemiloğlu, 2001). Değerler eğitimi, bu özelliği ile Fırat & Mocan (2014), Deniz & Karagöl (2018), Küçükoğlu vd. (2020) gibi pek çok araştırmacı tarafından inceleme konusu olmuş ve Türkçe dersi başta olmak üzere çoğu dersin eğitim-öğretimi için son derece önemli görülmüştür.

Türkçe dersi bağlamında değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar, çoğunlukla değerlerin ders kitaplarında ele alınıp alınmadığı, ele alınıyorsa ne düzeyde ve nasıl ele alındığı üzerine yoğunlaşmıştır. Bunun yanında Türkçe dersi bağlamında değerler eğitiminin önemine de değinilmiştir. Türkçe dersinde değerlerin nesilden nesle aktarılmasında ve değerlerin öğretilmesinde metinlerin taşıdığı rol büyüktür (Kaygana vd., 2013; Susar Kırmızı, 2014; Şentürk & Aktaş, 2015). Bu nedenle değer eğitimi için metin seçimine dikkat edilmelidir.

Yapılan bazı incelemelerde ise ders kitaplarında yer alan bazı metinlerin değerler eğitimi tam olarak etkili bir şekilde sağlayamadığı tespit edilmiştir (Somuncu, 2008; Şen, 2008; Karagöz, 2009; Parlakyıldız, 2009; Ekinci Çelikpazu & Aktaş, 2011; Kaygana vd., 2013). Bunun yanında Türkçe ders kitaplarının bazılarında Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan bazı değerlere hiç yer verilmediği veya çok az değinildiği görülmüştür (Doğan & Gülüşen, 2011; Ekinci Çelikpazu & Aktaş, 2011; Deniz & Karagöl, 2018). Ancak bu çalışmalar ile geniş bir açıdan bakıldığı zaman, Türkçe dersi öğretim programlarına girdiği ilk andan itibaren değerler eğitiminin daha sağlam temellerde ele alındığı görülmektedir. Araştırmacılar, değerler eğitiminin Türkçe dersinin ve Türkçe dersi öğretim programlarının ayrılmaz bir yönünü oluşturduğunu düşünmektedir (Cemiloğlu, 2001; Somuncu, 2008; Şen, 2008; Karagöz, 2009; Parlakyıldız, 2009; Doğan & Gülüşen, 2011; Ekinci Çelikpazu & Aktaş, 2011; Kaygana vd., 2013; Fırat & Mocan, 2014; Uzun vd., 2014; Şentürk & Aktaş, 2015; Gül, 2017; Deniz & Karagöl, 2018; Türkben, 2019; Küçükoğlu vd., 2020; Coşkun & Derse, 2021; Taçyıldız & Güney, 2023). Değerler eğitimi, Türkçe eğitiminde her zaman dikkat edilmesi ve geliştirilmesi gereken önemli bir alandır.

Öğrenme alanları açısından 2006 İTDÖP'te okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi olarak beş öğrenme alanı oluşturulmuştur. Dil bilgisi kazanımları ayrı olarak belirtilmiş ve açıklanmıştır. 2024 OTDÖP'te ise öğrenme alanları, okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma olarak oluşturulmuştur. Konuşma ve yazma becerileri, 2024 OTDÖP'ün getirdiği yeniliklerden biri olan atölye kavramı açısından "Üretim Atölyesi Uygulama Esasları" başlığı altında birlikte ele alınsa da öğrenme çıktıları açısından her bir beceri ayrı olarak açıklanmış ve ele alınmıştır.

2006 İTDÖP'te yer alan dil bilgisi öğrenme alanının 2024 OTDÖP'te yer almadığı görülmektedir. Hatta 2024 OTDÖP'te geleneksel anlayıştan uzaklaşıldığını belirtmek amacıyla dil bilgisi yerine dil yapıları ifadesi kullanılmıştır. Ayrı bir öğrenme alanı olan, kendisine özgü kazanımları olan dil bilgisi; 2024 OTDÖP ile artık ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yer almamaktadır. Bu durumun oluşmasında dil bilgisinin bir amaç değil araç olarak ele alınması gerektiği düşüncesi etkili olmuştur. İşcan (2007), Güneş (2009), Önal (2010), Sever vd. (2011), Göçer & Sayın (2014), Göçer (2015), Özgül & Göçer (2020) ve Gözlet & Çifci (2021) gibi araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalara göre Türkçe öğretmenleri tarafından dil bilgisinin ayrı bir ders olarak işlenmesi, dil becerileri ile ilişkisinin kurulamaması ve bağımsız bir yapı olarak amaç şeklinde ele alınması gibi nedenlerden dolayı dil bilgisi Türkçe dersi öğretim programlarında ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almamalıdır. Çünkü dil bilgisinin bağımsız olarak ele alınması durumunda sıralanan olumsuz durumlar meydana gelmektedir. Bu durum, dil bilgisinin Türkçe dersindeki yeri konusunda bireyleri kararsızlığa itmektedir. Ancak hiçbir zaman dil bilgisinin Türkçe dersinde en önemli öğrenme araçlarından biri olduğu unutulmamalıdır.

Ölçme ve değerlendirme açısından 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP, benzer özellikler göstermektedir. Her iki programda da süreç ve sonuç (ürün) değerlendirmesi birlikte kullanılmıştır. Ölçme ve değerlendirmeye dair açıklamalar, iki programda da benzer hacmi (yaklaşık kırkar sayfa) oluşturmaktadır. 2024 OTDÖP'te birkaç noktaya 2006 İTDÖP'ten daha fazla dikkat çekilmiştir. Özellikle geri bildirim kavramına verilen önem ve yapılan detaylı açıklama, ölçme ve değerlendirme açısından 2024 OTDÖP'ün 2006 İTDÖP'ten farklılaştığı önemli noktalardan birini oluşturmaktadır.

2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP incelendiği zaman ölçme ve değerlendirme açısından yıllar içerisinde değişimlerin olduğu görülmektedir. İki programda da öğrenci merkezli ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirmenin anlayışı benimsenmiştir. Ancak 2024 OTDÖP'ün, bulgular kısmında açıklananlar ile ölçme ve değerlendirme açısından daha açıklayıcı olduğu ve yıllar içerisinde farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Konuyla ilgili olarak alan yazın incelendiğinde Sarı (2020), Şahin vd. (2020), Korucu (2021), Özalkan (2021), Reyhanlıoğlu & Tiryaki (2021), Çavuş (2024), Bulut (2025) ve Şata & Koyuncu (2025) gibi araştırmacıların eğitimde ölçme ve değerlendirmenin gelişimi üzerinde yenilikçi görüşler ve yaklaşımlar ortaya koyduğu görülmüştür. Söz konusu araştırmalar ile ölçme ve değerlendirme süreçlerinin özellikle pandemi döneminin yaşanması, yapay zekâ kavramının

ortaya çıkması ve teknolojinin ilerlemesi gibi nedenlerden dolayı giderek daha da öğrenci odaklı olacağı düşünülmektedir. Açıklananlardan hareketle 2024 OTDÖP'e özellikle yapay zekâya yönelik olmak üzere ölçme ve değerlendirme süreçlerine güncellemeler getirilmesi beklenmektedir.

Bireysel farklılıklar açısından 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP, kullanılan kavram ve bu kavramın derinleştirilmesi açısından farklılaşmaktadır. Bireysel farklılıklar ifadesi, 2006 İTDÖP'te kavram olarak yer alırken 2024 OTDÖP'te bu ifadeyi farklılaştırma kavramı karşılar hâle gelmiştir. Bu farklılaştırma kavramı, program içerisinde zenginleştirme ve destekleme olarak alt dallara ayrılmaktadır. Güven'in (2011) İstanbul, İzmir, Düzce, Van, Şırnak, Konya, Aydın illerinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapan 12 kişi ile yapmış olduğu bir çalışmaya göre 2006 İTDÖP'ün bireysel farklılıkları dikkate alma oranı %50 olarak tespit edilmiştir. Güven'in bu çalışması ve Epçaçan & Erzen (2008) gibi araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar başta olmak üzere program üzerine yapılan incelemeler ile yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan 2006 İTDÖP'ün bireysel farklılıkları dikkate alma açısından net ve açıklayıcı olmadığı sonucuna varılmıştır.

2024 OTDÖP'te bireysel farklılıkların ve bunlara yönelik olarak geliştirilen uygulamaların 2006 İTDÖP'e göre oldukça zengin olduğu görülmektedir. Bu durum ile yıllar içerisinde öğrencilerin istek, ilgi ve ihtiyaçlarının daha çok gözetildiği ve dikkate alındığı sonucuna varılmaktadır. Her geçen gün bireysel farklılıklar, yapılandırmacılık, öğrenci odaklılık, aktif katılım gibi kavramların önem kazandığı 21. yüzyılda bu konu çerçevesinde Türkçe dersi öğretim programlarının zenginleşmesi son derece önemli bir nitelik taşımaktadır. Bu nedenle program sürecinde yer alan tüm paydaşlara çok önemli görevler düşmektedir.

2024 OTDÖP'te 2006 İTDÖP'e göre kazanımlar/öğrenme çıktıları açısından bazı değişikliklerin yaşandığı görülmektedir. İki program arasında kavramsal olarak yaşanan değişimin yanı sıra kazanımların/öğrenme çıktılarının sayılarında görülen niceliksel değişiklik ile dil bilgisinin Türkçe dersi öğretim programlarındaki konumunun yeniden tanımlanması, dikkat çeken önemli değişiklikler arasında yer almaktadır. 2006 İTDÖP'te öğrencilerin kazanmalarının beklendiği bilgi, beceri ve tutumlar kazanım kavramı ile ifade edilirken bu karşılık 2024 OTDÖP'te öğrenme çıktısı kavramı ile ifade edilmiştir. 2006 İTDÖP'te bir sınıf düzeyinde kazanımlar, beş öğrenme alanına göre oluşturulmuştur. Programda bir sınıf düzeyinde dil bilgisi için ortalama 15-20 kazanım yer alırken okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerileri için ortalama 40-50 kazanıma yer verilmiştir. 2024 OTDÖP'te ise öğrenme çıktıları, okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerileri için oluşturulmuştur. Bir sınıf düzeyinde yer verilen öğrenme çıktısı sayısının ise her bir beceri için 20'li sayılarda olduğu görülmektedir. Ayrıca, 2006 İTDÖP'te ara disiplin kazanımları adı ile bir kazanım bölümü de yer almaktadır.

2006 İTDÖP, Türkçe dersi öğretim programlarına yeni bir soluk getirmiştir. Bu yeni soluk, beraberinde Türkçe dersi öğretim programlarının içeriğinde farklı ibarelerin yer almasına neden olmuştur. Program içerisinde bir sınıf düzeyi için ortalama 200-220 farklı kazanım yer almıştır. Bir sınıf düzeyinde ele alınacak kazanım sayısının fazla olması, öğretmenler açısından uygulamada güçlükler yaratabilir ve öğretmenleri kazanımların hepsinin yetiştirilmesi kaygısına itebilir (Demirel, 2024). Kazanımların yapısının anlaşılabilmesi için niceliksel incelemelerin yanı sıra çeşitli araştırmacılar tarafından niteliksel incelemeler de yapılmıştır. Karadağ (2012), araştırmasında 2006 İTDÖP'te anlama becerileri açısından öğrenme alanlarının özelliklerinin kazanımlara tam olarak yansıtlamadığını belirtmiştir. Güzel & Karadağ (2013), araştırmasında ise 2006 İTDÖP'te anlatma becerileri açısından öğrenme alanlarının özelliklerinin kazanımlara tam olarak yansıtlamadığını belirtmiştir. Bunun yanında bazı kazanımların yanlış ifade edildiği, bazı kazanımlarda aşırı genellemelerin yapıldığı ve öğrenme alanlarında kazanım tekrarları bulunduğu sonucuna varmışlardır. Lüle Mert (2013) ise programda yer alan kazanımları sözcük öğretimi bağlamında incelemiş ve Türkçe çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ile 2006 İTDÖP'te yer alan kazanım ve etkinliklerin bire bir örtüşmediğini belirtmiştir. Bu incelemelerin yanı sıra Durukan (2013), programda yer alan kazanımları öğretmen görüşleri çerçevesinde incelemiştir. Durukan (2013), ilgili araştırmasının sonucunda öğretmenlerin 2006 İTDÖP'te yer alan kazanımlara genel olarak olumlu yönde görüş belirttiği sonucuna varmıştır.

2024 OTDÖP, öğrenme çıktıları açısından incelendiğinde öğrenme çıktılarının sarmal yaklaşım çerçevesinde büyük bir oranda her sınıf düzeyinde tekrar ettiği görülmektedir. Programda yer alan 25 dinleme/izleme, 26 okuma, 26 konuşma ve 22 yazma öğrenme çıktısı, her sınıf düzeyinde ele alınmıştır. 2024 OTDÖP'te yer alan öğrenme çıktılarına dair alan yazın incelendiğinde bir önceki program olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre köklü değişikliklerin yapıldığı ve sayısının iki kata yakın bir oranda arttığı belirtilmiştir (Memiş & Kalyoncu, 2024; Kaya & Aydın, 2024). Bu durumların ve öğrenme çıktılarının yapısında önemli değişikliklerin oluşmasında benimsenen yeni bakış açısının yanı sıra 2024 OTDÖP ile Türkçe dersi alan yazınına kazandırılan üretim atölyesi gibi kavramların da etkili olduğu düşünülmektedir.

Programda yer alan dinleme/izleme becerisinin öğrenme çıktıları üzerine Kurum & Yıldız (2025) ile Çağ (2025); konuşma becerisinin öğrenme çıktıları üzerine Talancı & Yüksel (2025); okuma becerisinin öğrenme çıktıları üzerine Demir (2024) tarafından incelemeler yapılmıştır. Bayram & Eldemir (2025) ise programda yer alan öğrenme çıktılarının geneline yönelik olarak Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ele almıştır. Bu çalışmalardan yola çıkılarak 2024 OTDÖP'ün öğrenme

çıktılarının tam olarak anlaşılıp anlamlandırılabilmesi ve uygulamaya geçirilebilmesi için Türkçe dersine ait bilgi kümelerinin, kavramsal becerilerin ve alan becerilerinin etkili bir şekilde kavranması gerekmektedir. Aynı zamanda öğrenme çıktılarının beceriler çerçevesinde ortaya konmuş olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle beceriler çerçevesinin de tam olarak anlaşılabilmesi gerekmektedir. Bunlar sayesinde programda yer alan öğrenme çıktıları ile ortaya konmak istenen pedagojik yaklaşım anlaşılacak ve öğrenme çıktıların geliştirilebilmesi için uygun ortam oluşturulacaktır.

Bunlara ek olarak 2006 İTDÖP'teki kazanımlarda yer alan “yapar, eder, kullanır” gibi ibarelerin yerine 2024 OTDÖP'te “yapabilme, edebilme, kullanabilme” gibi ibareler tercih edilmiştir. Bu durum, neyin yapılacağından veya bilineceğinden çok neyin yapılabileceğine veya bilinebileceğine odaklanıldığını göstermektedir.

Temalar açısından 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP ele alındığında iki programda da bir eğitim-öğretim yılında bir sınıf düzeyinde ele alınacak tema sayısının eşit olduğu görülmektedir. 2006 İTDÖP'te 15 farklı tema, 2024 OTDÖP'te ise 21 farklı tema yer almaktadır. 2006 İTDÖP'te her bir sınıf düzeyi için biri “Atatürkçülük” teması olmak üzere zorunlu iki tema ele alınmıştır. “Atatürkçülük” teması yanında işlenecek temalar, 6. sınıfta “Sevgi”, 7. sınıfta “Millî Kültür”, 8. sınıfta “Toplum Hayatı” temalarıdır. 2024 OTDÖP'te ise “İletişim ve Sosyal İlişkiler” teması her sınıf düzeyinde aynı adla yer alan zorunlu tema olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Okuma Kültürü” ve “Bilim ve Teknoloji” temaları ise iki programda da aynı adla yer alan temalardır. Bu temaların aynı adlara sahip olsalar da içeriksel açıdan bire bir aynı olmadıklarının bilinmesi gerekmektedir. Bu temalardan “Okuma Kültürü” teması; 2006 İTDÖP'te okuma sevgisi, okuma alışkanlığı, kitaplar, süreli yayınlar ve kütüphaneler alt temalarından oluşmuş ve bu kavramlar üzerinden planlanmıştır. 2024 OTDÖP'te “Okuma Kültürü” teması; okuma dünyası, yazın dünyası, okuma ortamı ve okuryazarlık alt başlıklarından oluşmuş ve bu kavramlar üzerinden planlanmıştır. 2006 İTDÖP'te “Bilim ve Teknoloji” teması; iletişim araçları, teknoloji ve hayat, bilgisayar ve buluşlar alt temaları ile ele alınmıştır. 2024 OTDÖP'te yer alan “Bilim ve Teknoloji” teması ise merak duygusu, teknolojinin insan hayatındaki yeri, bilim ve teknolojiye yön veren bilim insanları, bilim ve gelecek, yapay zekâ kavramı ve bu kavramın diğer disiplinler ile ilişkisi üzerinden işlenmiştir. 2006 İTDÖP'te “Okuma Kültürü” ve “Bilim ve Teknoloji” temaları, ders kitapları yazarları tarafından isteğe bağlı olarak istenen sınıf düzeyinde ders kitaplarındaki yerini almıştır. 2024 OTDÖP'te “Okuma Kültürü” ve “Bilim ve Teknoloji” temalarına ise sırası ile 7 ve 6. sınıf düzeylerinde zorunlu olarak ders kitaplarında yer verilmesi gerekmektedir. Bunun yanında bazı temaların adlandırılmasında değişiklikler yaşanmıştır. Ayrıca, 2024 OTDÖP'ün 2006 İTDÖP'e göre temalar açısından daha açıklayıcı nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

2006 İTDÖP'te tanınan tema seçme serbestliğinin bazı temalarının işlenememesi, bazı temalara ders kitaplarında yer verilmemesi gibi durumlara neden olduğu düşünülse de yazarlara bir seçim şansı tanıdığı da bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Bayburtlu, 2015). 2024 OTDÖP'te ise ders kitabı yazarlarının herhangi bir tema seçme şansı bulunmamaktadır. Yazarlar, programda belirtilen temalara göre ders kitaplarını hazırlamak zorunda bırakılmıştır.

İki programda yer alan maddeler, Türkçe dersinde kullanılacak metinlerin nitelikleri açısından incelendiğinde ise bunların büyük bir oranda benzer olduğu görülmektedir. Bu açıklamalar, genel olarak 2006 İTDÖP'te tek başlık altında, 2024 OTDÖP'te ise iki başlık altında yapılmıştır. 2006 İTDÖP'te bir eğitim-öğretim yılında 18'i okuma, 6'sı dinleme/izleme olmak üzere en az 24 metnin ele alındığı görülmektedir. Bu metinlerin yanında 12 ek metin daha işlenebilmektedir. 2006 İTDÖP'te metin türlerinin sayısı ise 15 adettir. 2024 OTDÖP'te ise bir eğitim-öğretim yılında 18'i okuma, 6'sı dinleme/izleme ve 6'sı serbest okuma metni olmak üzere en az 30 metnin ele alındığı, 41 farklı metin türünün yer aldığı ve bu metinlerin türlerine göre bilgilendirici, öyküleyici metinler ve şiir metinleri olarak sınıflandırıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak, 2006 İTDÖP ile 2024 OTDÖP başlıklar hâlinde ele alınmış ve karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Hacimsel olarak birbirine çok yakın olan programların yer yer farklı noktalara değindiği ve birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Bu araştırma ile Türkçe dersi öğretim programları üzerine yapılan çeşitli araştırmalar ile alan yazının daha zengin bir hale geleceği sonucuna varılmıştır. Çünkü araştırmanın en başından bu yana ifade edildiği, hissettirildiği gibi Türkçe dersi öğretim programları, Türkçe derslerinin etkili ve verimli bir biçimde yürütülmesini sağlayan yegâne etmen olarak kabul edilmektedir.

Türkçe dersi öğretim programlarının hazırlanma sürecinde niteliğin önemi vurgulanmakla birlikte; programların niceliksel açıdan da doyurucu ve açıklayıcı olması, Türkçe dersine dair pek çok ögeyi bünyesinde barındırması beklenmektedir. 2024 OTDÖP kapsamında yer alan başlıkların birçoğu, başlı başına bir araştırma konusu olabileceğinden araştırmacılar tarafından genelden özele doğru çalışmalar gerçekleştirilebilir. Araştırma sürecinde elde edilen bulgulardan hareketle; Türkçe dersi eğitim-öğretim süreci, Türkçe dersi öğretim programları, Türkçe dersleri, derse yönelik hazırlanacak ders kitapları, seçilecek metinler, hazırlanacak etkinlikler ve materyallerin geliştirilmesine sunulan çeşitli öneriler şu şekildedir:

2024 OTDÖP'ün yeni bir program olması nedeniyle programa yönelik çalışmalar artırılmalı ve araştırmacıların program ile ilgili çalışmaları teşvik edilmelidir.

2024 OTDÖP'le ilgili eğitimler, seminerler, konferanslar, paneller veya webinarlar düzenlenmelidir. Akademik dergilerin 2024 OTDÖP'e yönelik özel sayılar düzenlemeleri teşvik edilebilir.

2024 OTDÖP ile ilgili Türkçe öğretmenlerine yönelik olarak hizmet içi seminerleri; Türkçe öğretmen adaylarına yönelik olarak "Türkçe Öğretim Programları" derslerinin yanı sıra farklı seçmeli içerikler düzenlenmelidir.

Her Türkçe dersi öğretim programı, kendisinden önce oluşturulan birikimlerden etkilenmekte ve sonrasında da bu birikime katkıda bulunmaktadır. Bu yüzden bir Türkçe dersi öğretim programının tam olarak anlaşılıp anlamlandırılabilmesi için öncülleri ile ele alınmalı ve değerlendirilmelidir.

Kaynaklar

- Âdem, M. (1997). Eğitim politikalarımız nasıl olmalıdır? *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 52(1), 51-65. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002002
- Akgül, M. & Aliyeva Çınar, M. (2025). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve metinlerdeki etkinliklerin 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı bağlamında değerlendirilmesi. (Ed. D. Yuniarti). *European Conferences 7. uluslararası sosyal ve beşerî bilimler kongresi bildiri kitabı* içinde (ss. 451-463). Academy Global Conferences & Journals. https://www.avrupakongresi.org/_files/ugd/797a84_0239eb239df445ac8c09062d6a9d859c.pdf
- Akgül, M. (2025). 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın yaklaşım, yöntem ve teknikler açısından incelenmesi. (Ed. D. Hartanto). *Akdeniz 14. uluslararası sosyal bilimler kongresi bildiri kitabı* içinde (ss. 21-33). Academy Global Conferences & Journals. https://www.akdenizkongresi.org/_files/ugd/797a84_e254bedb3f264f03961fb236d62ab67a.pdf
- Akyol, H. & Temur, T. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. (Ed. A. Kırkkılıç & H. Akyol), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (ss. 195-232). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, M. M., Mirici, İ. H. & Yaman, M. (2001). *Millî eğitimin yasal dayanağı mevzuat – I.*, Anıttepe Yayıncılık.
- Aşıcı, M. (1997). *Türkçe öğretiminde metin ve metin incelenmesi*. Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- Bağcı Ayrancı, B. & Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 119-130. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3793>
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 137-158. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817>
- Bayram, B. & Eldemir, C. (2025). Türkçe öğretmenlerinin 2024 Türkçe dersi öğrenme çıktılarına yönelik görüşleri. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 11-37. <https://doi.org/10.58640/asyar.1661590>
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Ascd.
- Bulut, G. (2025). Ölçme ve değerlendirmede yenilikçi yaklaşımlar: Blokzincir ve mst örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 88-108. <https://doi.org/10.51948/auad.1596445>
- Can, F. & Kardaş, M. N. (2024). 2024 Türkçe dersi öğretim programlarının bilişsel ve üstbilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *İctimaiyat (Türk Eğitim Sisteminde Değişimler ve Yeni Eğilimler)*, 166-185. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1533868>
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. (3. Baskı). Alfa Basım Dağıtım Yayıncılık.
- Coşkun, H. & Derse, G.E. (2021). Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 9-35. <https://doi.org/10.34234/ded.738543>
- Çağ, H. D. (2025). 2024 ortaokul Türkçe öğretim programı'ndaki dinleme/izleme öğrenme çıktılarının 5. sınıf ders kitabındaki görünüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 249-265. <https://doi.org/10.16916/aded.1588343>
- Çavuş, M. N. (2024). Eğitimde yapay zekâ tabanlı ölçme ve değerlendirme üzerine bir derleme. *International Journal of English for Specific Purposes*, 2(1), 39-54. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3966892>
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1-15. <https://silo.tips/download/trk-etm-sstemnde-hedefler-ve-hedef-belrlemede-yen-ynelmmler-fethi-elk-zet>

- Çelikpazu, E. E. & Aktaş, E. (2011). Meb 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423934147.pdf>
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, eğitim ve gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(1), 14-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304119>
- Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y. & İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi-bir içerik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(1), 446-468. <https://doi.org/10.7884/teke.590>
- Demir, D. (2024). 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarındaki 5. sınıf okuma becerisi öğrenme çıktılarının karşılaştırılması. (Ed. N. Demir, B. Kurt & C. C. Çakmakçı). 8. *Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu bildiri kitabı* içinde (ss. 1265-1274). IfWT Yayınları. <https://www.weltdertuerken.org/assets/images/sempozyum/67719c23469c6574.pdf>
- Demir, E., Ilgın Cüm, B., Kul, N. & Gündem, A. (2025). Türkçe öğretmenlerinin 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkındaki görüşleri. *Journal of Curriculum and Educational Studies*, 3(5), 122-152. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15680687>
- Demirel, Ö. (2024). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (32. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, K. & Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 244-255. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2160963>
- Doğan, B. & Gülüşen, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/717514>
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/149893>
- Epçaçan, C. & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 1(4), 182-202. https://www.academia.edu/download/35411902/epcacan_erzen.pdf
- Erdoğan, M., Kayır, Ç.G., Kaplan, H., Aşık Ünal, Ö. & Akbunar, Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209879>
- Eroğlu, A. (2025). 21. yüzyıl becerileri bağlamında 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(2), 587-600. <https://doi.org/10.7884/teke.1621698>
- Fırat, H. & Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 25-49. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200583>
- Fidan, N. & Erden, M. (1994). *Eğitime giriş*. Metaksan Anonim Şirketi Yayıncılık.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33886/375212>
- Göçer, A. & Sayın, H. (2014). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe kılavuz kitaplarındaki metinlerin dil bilgisi öğretimindeki yeterliliği ve kullanım durumlarının incelenmesi. *Journal of European Education*, 4(2), 11-28. https://www.researchgate.net/publication/284785259_6_7_ve_8_Sinif_Turkce_Kilavuz_Kitaplarindaki_Metinleri_n_Dil_Bilgisi_Ogretimindeki_Yeterlilik_ve_Kullanim_Durumlarinin_Incelenmesi
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: Bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(1), 233-242. https://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/ali_gocer_temel_dil_becerilerinin_gelistirilmesi.pdf
- Gözlet, D. & Çifci, M. (2021). Dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yeri. *Homeros*, 4(1), 11-20. <https://doi.org/10.33390/homeros.4.1.02>
- Gül, M. (2017). Türkçe ders kitabındaki metinlerin (5. sınıf) değerler eğitimi yaklaşımıyla incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 59-78. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/370781>
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3939>

- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183131>
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (29), 121-133. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231672>
- Güzel, A. & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. Sınıflar)"na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/14884>
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32044>
- İşeri, K. & Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(13), 17-35. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.428>
- Jonassen, D. H., Peck, K. L. & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Prentice Hall.
- Kalyoncu, R. (2024). Geleneksel Türk tiyatrosu ve dramının Türkçe eğitiminde kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 89-106. <https://doi.org/10.71084/ijlet.1534763>
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110. <http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/4346/59437>
- Karagöl, E. (2025). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (2024): Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında alan becerilerine eleştirel bakış. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (49), 1-28. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1613117>
- Karagöz, B. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi (Muğla ili örneği)*. (Yayın No: 235315) [Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Karakoç Öztürk, B. & Alyaprak, A. M. (2024). 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1122-1158. <https://doi.org/10.32321/cutad.1558058>
- 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. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Kaygana, M., Yapıcı, Ş. & Aytaç, T. (2013). Türkçe ders kitaplarında değer eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 657-669. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1619>
- Kayman, F. & Özdemir, H. (2025). 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı: öğretmen görüşleri ve öneriler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(2), 517-531. <https://doi.org/10.30703/cije.1567388>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbid/issue/54983/727462>
- Korucu, A. T. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme araçları ve öğrenme analitikleri. (Ed. E. Usta & F. Kaleci). *Eğitimde dijitalleşme içinde*. (ss. 151- 207). NEÜ Yayınları.
- Köçer, N. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli Türkçe dersi öğretim programı ve 5. sınıf Türkçe ders kitabının kültür okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(1), 161-171. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4384966>
- Kurum, Z. & Yıldız, D. (2025). 2024 Türkçe dersi öğretim programının ve dinleme/izleme öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi: Teori ve uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(4), 1025-1046. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/5095580>
- Küçükoglu, A., Albayrak, F. & Serin, N. (2020). Değerler eğitimi bağlamında Türkçe dersi: Program ve ders kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1499-1518. <https://doi.org/10.16916/aded.797893>
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (1981). *Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2005). *Tebliğler Dergisi*, 68(2575), 481-632. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2005/2575-_austos_2005.pdf

- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2023). *K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli*. MEB.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2024a). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2024b). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://cdn.eba.gov.tr/icerik/GorusOneri/2024ProgramlarOnayli/2024programortakmetinOnayli.pdf> adresinden 24.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2024c). *Tebliğler Dergisi*, 87(2799), 1139-1177. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2024/2799_Haziran_2024.pdf adresinden 01.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2024d). *“Türkiye yüzyılı maarif modeli” müfredatla “beceri” temelli sadeleştirilmiş ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı*. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-mufredatla-beceri-temelli-sadelestirilmis-ve-derinlemesine-ogrenme-yaklasimi/haber/33493/tr> adresinden 18.11.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Memiş, M. & Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı ile 2019 Türkçe dersi öğretim programı'nın karşılaştırılmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 176-199. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.76352>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Mert, E. L. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 13-31. https://www.researchgate.net/profile/Esra-Luele-Mert/publication/350856266_Ilkogretim_Turkce_Programi_ile_Turkce_Calisma_Kitaplarindaki_Kazanim_ve/link/s/6076c20aa5c0b34b72ad7b12/Ilkoegretim-Tuerkce-Programi-ile-Tuerkce-Calisma-Kitaplarindaki-Kazanim-ve.pdf
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Önal, M. E. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri*. (Yayın No: 387800) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Pandemi sürecinde sosyal bilimler eğitimi yeniden düşünmek. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, (4), 18-26. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1547485>
- Özgül, E. & Göçer, A. (2020). Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevi: bir durum belirleme çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(3), 24-35. <https://doi.org/10.29228/ijlet.43860>
- Parlakıldız, H. (2009). İlkokul ikinci devrede Türkçe ders kitaplarındaki moral değerlere kısa bir bakış (1948-1968 yılları arası). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 245-262. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153365>
- Reyhanlıoğlu, Ç. & Tiryaki, İ. (2021). Ülkemizde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine genel bir bakış. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2021(16), 70-93. <https://doi.org/10.46778/goputeb.766689>
- Sarı, H. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *International Journal of Scholars in Education*, 3(1), 121-128. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1181932>

- Satmaz, İ. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli Türkçe dersi 5. sınıf öğretim programının akademisyen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(4), 1047-1063. <https://doi.org/10.16916/aded.1776950>
- Sever, S. Kaya Z. & Aslan C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. (2.Baskı). Tudem Yayınları.
- Somuncu, S. (2008). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki edebî metinlerin temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi*. (Yayın No: 220091) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302396>
- Şahin, M. D., Gür, R., Erdem-Kara, B. & Akbulut, Y. (2020). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. (Ed. D. Kürüm Yapıcıoğlu). *Pandemi döneminde eğitim iyileştirelim, iyileşelim* içinde. (ss. 353- 383). Anı Yayıncılık
- Şata, M. & Koyuncu, S. M. (Ed.). (2025). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme temel ilkelerden yenilikçi uygulamalara*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/8b829fe3-b936-4f3f-a5b9-12167bfda188/altinci-sinif-turkce-ders-kitaplarindaki-metinlerin-ilettiligi-degerler-acisindan-incelenmesi>
- Şentürk, L. & Aktaş, E. (2015). Türkiye'de ve Romanya'da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302352>
- Taçoğlu, G., & Güney, K. (2023). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 594-625. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1346225>
- Talancı, S. Ş. & Yüksel, E. Ş. (2025). 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programındaki konuşma öğrenme çıktılarının 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki görünüşleri. *Baskent University Journal of Education*, 12(Özel Sayı), 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/5065257>
- Talancı, S. Ş. (2025). 2006, 2019 ve 2024 Türkçe dersi öğretim programlarında dil yapılarının sınıf düzeylerine göre dağılımının karşılaştırmalı analizi. *ULAKDİL*, 1(1), 10–30. <https://www.ulakdil.com/index.php/pub/article/view/2>
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526. <https://doi.org/10.16916/aded.541659>
- Uzun, G., Şahin, B., Özberk, E. B. & Hasırcı, H. M. E. (2014). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 4(1), 83-95. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3710896>
- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Yeniay, S. & Açık, F. (2025). Türkçe öğretim programlarının (2019 ve 2024 maarif modeli) temel dil becerilerinin değerlendirilmesi bakımından karşılaştırılması. *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)*, 2(1), 28-37. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/487dc990-a736-41f0-8565-a85cd5cbf267/turkce-ogretim-programlarinin-2019-ve-2024-maarif-modelitemel-dil-becerilerinin-degerlendirilmesi-bakimindan-karsilastirilmasi/document.pdf>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2025). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın (Türkiye yüzyılı maarif modeli-2024) konuşma öğrenme alanı bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(2), 568-586. <https://doi.org/10.7884/teke.1598993>
- Yıldırım, Y. & Çalışkan, A. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4205914>

Extended Abstract Introduction

Humans are born into a society and are educated through its social values. An individual who behaves in accordance with the principles and rules of the society in which they live strives to develop themselves towards becoming a model defined by that society. Every individual who adopts cultural values and behavioral patterns needs to undergo a process called education to reach the model they envision for themselves.

The education system is a structure that encompasses a country's educational policies, institutions, curriculum, and practices. Educational policies are what determine the teaching and learning activities and their implementation used in the educational process, and they establish the principles and rules that will enable the educational organization to achieve its goals.

Another crucial element in the education system is educational institutions. These institutions are the places where the aforementioned teaching and learning activities and practices are implemented in a regular and programmed manner. All educational institutions cultivate the desired human type through their educational programs. An educational program is defined as a plan that encompasses all activities aimed at bringing about desired behavioral changes in the individual. This program covers the courses, topics, and content offered to students and ensures that school education is a planned and controlled process.

The Turkish language course utilizes Turkish lesson language teaching curriculum to achieve its objectives. Turkish lesson language teaching curriculum shape the Turkish language course by providing explanations on many aspects, such as how the Turkish lesson will be conducted, what resources can be utilized in the teaching and learning process, what should be gained through the process, and the characteristics of the themes to be covered within the process.

Through changes and updates made over the years, some Turkish lesson language teaching curriculum have come to the forefront, while others have emerged as revised versions of previous programs. For example, the 1981 Basic Education Schools Turkish Program, prepared with radical changes based on the behaviorist approach, and the 2006 Primary Turkish Language Teaching Curriculum, prepared based on the constructivist approach, are some of the prominent programs.

The Turkish lesson language teaching curriculum prepared in 2009, 2015, 2017, 2018, and 2019 is fundamentally linked to the 2006 Primary Turkish Language Teaching Curriculum (PTLTC). An examination of the 2024 Secondary School Turkish Language Teaching Curriculum (SSTLTC) reveals that this foundational relationship also holds true for the 2024 SSTLTC. From this perspective, a comparative general analysis of the 2006 PTLTC and the 2024 SSTLTC across various headings is considered to provide significant contributions to the field literature.

This research focuses on the differentiating aspects of the Turkish lesson language teaching curriculum prepared in 2006 and 2024. Accordingly, the main research question is formulated as: "What are the differentiating aspects between the 2006 PTLTC and the 2024 SSTLTC?" The sub-research questions shaped within the framework of this main question are as follows:

1. What are the differentiating aspects between the 2006 PTLTC and the 2024 SSTLTC in terms of objectives?
2. What are the differentiating aspects between the 2006 PTLTC and the 2024 SSTLTC in terms of values education?
3. What are the differentiating aspects between the 2006 PTLTC and the 2024 SSTLTC in terms of learning domains?
4. What are the differentiating aspects between the 2006 PTLTC and the 2024 SSTLTC in terms of assessment and evaluation?
5. What are the differentiating aspects between the 2006 PTLTC and the 2024 SSTLTC in terms of individual differences?
6. What are the differentiating aspects between the 2006 PTLTC and the 2024 SSTLTC in terms of acquisitions/learning outcomes?
7. What are the differentiating aspects between the 2006 PTLTC and the 2024 SSTLTC in terms of themes?
8. What are the differentiating aspects between the 2006 PTLTC and the 2024 SSTLTC in terms of text qualities?
9. What are the differentiating aspects between the 2006 PTLTC and the 2024 SSTLTC in terms of the number and types of texts?

Method

In this study, a qualitative approach was adopted, and the document analysis method, a qualitative research technique, was employed to identify the distinguishing features of the 2006 Primary Turkish Language Teaching Curriculum (PTLTC) and the 2024 Secondary School Turkish Language Teaching Curriculum (SSTLTC).

The 2006 PTLTC and the 2024 SSTLTC were analyzed through document analysis, and various data were collected. Document analysis is the systematic, in-depth examination of written materials without the researcher's intervention. It offers several advantages, including time efficiency, cost-effectiveness, individuality and originality, high usability, and the flexibility to adjust the scope according to the research objectives.

The data obtained from the sources examined through document analysis were analyzed using the descriptive content analysis method. Descriptive content analysis involves determining categories and themes prior to the research process, followed by summarizing and interpreting the data. The 2006 PTLTC and the 2024 SSTLTC were examined in terms of objectives, values, learning domains, assessment and evaluation, individual differences, acquisitions/learning outcomes, themes, text qualities, and the number and types of texts, and various data were obtained within these categories. These categories were determined to evaluate the theoretical framework, practical orientation, and structural components of the curricula as a whole.

During the data analysis phase, descriptive content analysis was applied, and the coding process was carried out independently by two researchers. To ensure the validity and reliability of the study, the Miles and Huberman (1994) reliability formula was utilized. Accordingly, the codings generated by the researchers' evaluations were compared, yielding 90% agreement. This high percentage indicates strong inter-coder reliability and supports the overall trustworthiness of the study.

The research was conducted directly from primary sources, specifically the 2006 PTLTC and the 2024 SSTLTC, published by the Ministry of National Education. The original PDF versions of the programs were examined, and the findings were produced based on these sources. Additionally, the scope of the research is limited solely to the 2006 PTLTC and the 2024 SSTLTC. Implementation processes of the programs, teachers' opinions regarding the curricula, or supplementary practices were excluded from the research scope. This limitation was explicitly stated throughout the research process.

Results

Upon examination of the fundamental structure, approach, and philosophy of both curricula, it reveals that they are aligned with the constructivist paradigm. Undoubtedly, both were developed in accordance with the principles, goals, and objectives of the Turkish National Education System. In terms of objectives, the curricula were prepared in line with the General Objectives of Turkish National Education stated in Law No. 1739 and published by the Ministry of National Education. Accordingly, both curricula display similar characteristics consistent with the overarching aims of the Turkish language course.

Regarding values education, the 2006 PTLTC does not explicitly present a set of values and offers no clear, direct framework for this issue; instead, values must be inferred from the program's aims and themes. Conversely, the 2024 SSTLTC is significantly enriched in values education. In parallel with the Common Text of the Türkiye Century Education Model Curricula, it includes 20 explicitly defined values.

In terms of learning domains, the 2006 PTLTC identifies five domains—reading, listening/viewing, speaking, writing, and grammar—while grammar outcomes are defined separately. In the 2024 SSTLTC, learning domains are structured as reading, listening/viewing, speaking, and writing.

In the context of assessment and evaluation, both curricula share similar features, incorporating both process- and product-oriented assessment. Explanations of evaluation in both documents span approximately 40 pages. However, the 2024 SSTLTC places stronger emphasis on certain components, particularly the role of feedback, which represents a key point of differentiation from the 2006 PTLTC.

With respect to individual differences, the curricula diverge in conceptualization and elaboration. The 2006 PTLTC uses the term “individual differences,” whereas the 2024 SSTLTC adopts the concept of “differentiation,” which is further divided into enrichment and support.

Regarding acquisitions/learning outcomes, the 2006 PTLTC employs the term “acquisitions” to describe the knowledge, skills, and attitudes expected of students, whereas the 2024 SSTLTC uses the term “learning outcomes.” In the 2006 program, acquisitions are structured around five learning domains, with approximately 15–20 grammar outcomes and 40–50 outcomes for reading, listening/viewing, speaking, and writing. In the 2024 program, learning outcomes are organized into four main skills, with each skill including outcomes in the twenties. Additionally, the 2006 PTLTC contains a separate section titled “interdisciplinary acquisitions.”

In terms of themes, both curricula require an equal number of themes per grade level annually. The 2006 PTLTC includes 15 themes, whereas the 2024 SSTLTC includes 21. In the 2006 curriculum, two compulsory themes appear at each grade level, one of which is “Kemalism (Atatürkçülük),” accompanied by “Love” in grade 6, “National Culture” in grade 7, and “Social Life” in grade 8. In the 2024 curriculum, “Communication and Social Relations” is designated as

the compulsory theme for all grade levels. While some themes share identical titles across both programs—such as “Reading Culture” and “Science and Technology”—others differ in naming. The 2024 curriculum provides more detailed explanations of themes compared to the 2006 version.

Regarding text qualities, both curricula outline largely similar characteristics. While the 2006 PTLTC provides these descriptions under a single heading, the 2024 SSTLTC organizes them under two headings.

In terms of text numbers and types, at least 24 texts are covered annually in the 2006 PTLTC (18 reading and 6 listening/viewing texts), with the option to include 12 supplementary texts. This program identifies 15 text types. In contrast, the 2024 SSTLTC requires at least 30 texts annually, including 18 reading, 6 listening/viewing, and 6 free reading texts. It categorizes 41 text types under informative, narrative, and poetic texts.

Conclusion, Suggestion and Recommendations

In conclusion, the 2006 Primary Turkish Language Teaching Curriculum (PTLTC) and the 2024 Secondary School Turkish Language Teaching Curriculum (SSTLTC) were compared across various thematic headings. Although the two curricula are highly similar in volume, it has been observed that they differ in certain respects. This study concludes that research conducted on Turkish language teaching curricula will enhance and enrich the existing body of literature. As emphasized throughout the study, Turkish language teaching curricula are considered the primary factor ensuring the effective and efficient implementation of Turkish language instruction.

While the importance of quality is emphasized in the preparation process of Turkish language teaching curricula, it is also expected that the curricula be quantitatively comprehensive and explanatory, encompassing a wide range of elements related to the Turkish language course. Based on the findings obtained during the research process, several suggestions have been offered to support the development of the Turkish language teaching and learning process, Turkish language teaching curricula, Turkish courses, textbooks, text selection, activities, and instructional materials. These suggestions are as follows:

As the 2024 SSTLTC is a newly introduced curriculum, research on the program should be increased, and researchers should be encouraged to conduct further studies.

Training sessions, seminars, conferences, panels, or webinars should be organized regarding the 2024 SSTLTC, and academic journals may be encouraged to publish special issues focusing on the curriculum.

In-service training seminars should be offered to Turkish language teachers regarding the 2024 SSTLTC. In addition to the “Turkish Language Teaching Curricula” course, various elective courses should be provided for prospective Turkish language teachers.

Each Turkish-language teaching curriculum is influenced by the accumulated knowledge of previous curricula and, in turn, contributes to that accumulation. Therefore, to fully understand and interpret a Turkish language teaching curriculum, it should be examined and evaluated together with its predecessors.

Yayın Etiği Beyanı

Bu makalenin planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makalenin araştırması, yazarlığı ve yayınlanmasında yazarlar eşit düzeyde katkıda bulunduklarını beyan etmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları arasında herhangi bir çıkar/çatışma beyanı bulunmamaktadır.



Year/Yıl 2026, Volume/Cilt 39, Issue/Sayı 2, 304-321

<https://doi.org/10.19171/uefad.10.19171/uefad.1740472>

A Global Perspective on the Evaluation of English Coursebooks

Yasemin KIRKGÖZ ¹

Abstract

Research Article

Article History

Received 11.07.2025,
Accepted 08.01.2026

Keywords

Coursebook
evaluation, Culture,
Global perspective,
Language skills,
Pedagogy

Coursebooks play a central role in English language instruction worldwide. However, variations in educational goals, curriculum standards, and cultural contexts often lead to differences in coursebook design and content. This study adopts a global perspective to evaluate English coursebooks used in the third year of English language learning across four countries; Uzbekistan, Iraq, Ukraine, and Türkiye. Using a Coursebook Evaluation Template (CET), the analysis focuses on key aspects; coursebook components, language skills and activities, cultural representation, pedagogy, and gender representation. The findings reveal that while each coursebook reflects its country's national educational priorities, they consistently feature themes related to children's everyday lives, support language learning through familiar contexts, and offer engaging materials that foster communication skills. All four coursebooks effectively use appealing visuals, relatable topics, and age-appropriate activities to capture students' interest and enhance their learning experience. Some differences are also evident, such as variations in gender representation. Türkiye, in particular, shows the most balanced portrayal of male and female characters in both text and illustrations. By analysing third-year of English learning coursebooks from four countries, this study highlights the role of coursebooks in shaping language education globally. It also underscores the need for future research that includes learners' perspectives and longitudinal studies to better understand the long-term impact of coursebook use on students' language development and cultural awareness.

İngilizce Ders Kitaplarının Değerlendirilmesine Küresel Bir Bakış

Özet

Araştırma Makalesi

Makale Geçmişi

Başvuru 11.07.2025,
Kabul 08.01.2026

Anahtar Kelimeler

Ders kitabı
değerlendirme,
Kültür, Küresel bakış
açısı, Dil becerileri,
Pedagoji

Ders kitapları, dünya çapında İngilizce eğitiminde merkezi bir rol oynamaktadır. Ancak, eğitim hedefleri, müfredat standartları ve kültürel farklılıklar, ders kitabı tasarımı ve içeriğinde de farklılıklara yol açmaktadır. Bu çalışma, Özbekistan, Irak, Ukrayna ve Türkiye olmak üzere dört ülkede İngilizce öğreniminin üçüncü yılında kullanılan İngilizce ders kitaplarını değerlendirmek için küresel bir bakış açısı benimsemektedir. Ders Kitabı Değerlendirme Formu kullanılarak yapılan analiz, ders kitabı bileşenleri, dil becerileri ve etkinlikleri, pedagoji, kültürel ve cinsiyet temsili gibi temel unsurlara odaklanmaktadır. Bulgular, her bir ders kitabının kendi ülkesinin ulusal eğitim önceliklerini yansıtırken, çocukların günlük yaşamlarıyla ilgili temalara yer verdiğini, tanıdık bağlamlar aracılığıyla dil öğrenimini desteklediğini ve iletişim becerilerini geliştiren ilgi çekici materyaller sunduğunu ortaya koymaktadır. Dört ders kitabı da çekici görselleri, ilişkilendirilebilir konuları ve yaşa uygun etkinlikleri etkili bir şekilde kullanmaktadır. Cinsiyet temsili bakımından özellikle Türkiye, metin ve resimlerde erkek ve kadın karakterlerin en dengeli tasvirini göstermektedir. Dört ülkeden İngilizce ders kitaplarını değerlendiren bu çalışma, ders kitaplarının küresel olarak dil eğitimi şekillendirmedeki rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca, ders kitabı kullanımının öğrencilerin dil gelişimi ve kültürel farkındalıkları üzerindeki uzun vadeli etkilerini daha iyi anlayabilmek için, öğrencilerin bakış açılarını ve boylamsal araştırmaları içeren gelecekteki çalışmalara duyulan ihtiyacın altını çizmektedir.

¹ Prof. Dr., English Language Teaching, Faculty of Education, Çukurova University, ykirkgoz@cu.edu.tr



1. Introduction

Coursebooks, also referred to as textbooks, are among the most essential components of any language program (Harwood, 2016; McDonough et al., 2013). They function as a mediator for the transmission of curriculum knowledge, and play a pivotal role in shaping language instruction. By presenting logically sequenced explanations and language samples, coursebooks contribute to minimizing unpredictability in classroom instruction, frequently functioning as the foundational component of language programs. Specifically, English Language Teaching (ELT) coursebooks are widely recognized as essential sources of input, enhancing potential for learner intake and facilitating purposeful language production (Tomlinson & Masuhara, 2017).

Tomlinson (2001) broadly defines materials as “anything which can be used to facilitate the learning of a language” (p. 66). Within this framework, coursebooks serve not only as primary content resources and supplementary tools for teachers but also as effective means for learners’ self-study. Globally, many teachers rely on coursebooks as their primary classroom resource and report feeling more confident and prepared when teaching with a coursebook at hand. The availability and use of a wide range of coursebooks and supplementary materials empower teachers to deliver instruction more effectively across diverse educational contexts.

Calvet-Terré and Llurda (2025) observe that although coursebooks are welcomed by some and criticized by others, they remain a central element in ELT, serving as a key resource for both teachers and learners. Given the widespread use of coursebooks and their central role in shaping classroom instruction, it is essential to ensure that these materials meet learners’ needs and align with pedagogical goals (Waltermann & Forel, 2015). Additionally, the systematic evaluation of coursebooks is essential for maintaining the relevance, quality, and pedagogical effectiveness of teaching materials.

1.1. Coursebook Evaluation

Evaluation is a dynamic process aimed at assessing the suitability and appropriateness of existing practices (Litz, 2005). In the field of ELT, coursebook evaluation is widely recognized as a critical tool for enhancing the effectiveness of language instruction. With the growing availability of instructional materials, effective evaluation ensures that coursebooks align with learners’ needs, as poor selection can lead to wasted resources reducing learner motivation (McDonough et al., 2013). Coursebook evaluation allows educators and curriculum designers to determine whether materials meet the diverse needs of all stakeholders. It provides teachers with valuable insights into the pedagogical strengths and limitations of the coursebook, promoting informed decision-making in instructional planning (Litz, 2005).

Approaches to coursebook evaluation vary, shaped by differing theoretical perspectives, which underscore the importance of contextually grounded, theoretically informed evaluation practices (Harmer, 2010). Research highlights the pivotal role that textbook evaluation plays in ensuring the relevance, quality, and effectiveness of ELT materials (McDonough et al., 2013). Scholars emphasize the importance of rigorous evaluation frameworks, which are essential for determining whether materials align with learning objectives and are appropriate for the cultural context of the learners, thereby ensuring their adaptability across diverse educational settings.

1.2. Coursebook Evaluation Methods

While various methods have been proposed for coursebook evaluation, such as the use of structured checklists and templates there remains no universally accepted standard. A well-constructed coursebook evaluation checklist typically incorporates several key components to ensure that instructional materials align with teaching objectives and effectively address learners’ needs. *Content evaluation* focuses on the relevance, accuracy, and cultural appropriateness of language, ensuring the balanced and progressive development of vocabulary, grammar, and communicative skills. *The organization and layout* of the textbook are assessed in terms of the clarity of learning objectives, the logical sequencing of content, and visual appeal, factors that significantly enhance learner engagement. In addition, *effective activities* should offer variety, encourage interaction, and provide opportunities for skill integration and self-assessment. *Teacher support materials* are essential in providing guidance, answer keys, and flexibility for various instructional contexts. *Practical factors* such as cost and availability significantly affect the accessibility and usability of instructional materials. Evaluation extends beyond printed textbooks to encompass a broad range of resources, including videos, DVDs, and other multimedia tools used in language learning (Litz, 2005). Furthermore, attention to *cultural sensitivity* is essential for fostering an inclusive learning environment (Kırkgöz & Ağçam, 2011). Additional considerations, such as *gender representation*, can also play a critical role in shaping a comprehensive and equitable textbook evaluation framework.

Once evaluation criteria are established, it is essential to test them for reliability and effectiveness. Mukundan et al. (2011) conducted a study outlining key considerations in the development of provisional checklists for evaluating English language textbooks. In constructing these instruments, the authors emphasized the importance of ensuring validity, reliability, and practicality. Later, Mukundan and colleagues refined their initial checklist through a focus group

study, which led to the addition of new items to the original checklist. These improvements increased the checklist's scope, contextual suitability, and practical usefulness, enhancing its effectiveness as a tool for evaluating ELT materials.

1.3. Research on Coursebook Evaluation

Most scholars contend that classroom teachers are uniquely positioned to serve as coursebook evaluators due to their intimate knowledge of instructional contexts and their active role in the implementation, adaptation and assessment of teaching materials (McDonough et al., 2013). Brown (2001) supports this perspective by arguing that as the primary users of coursebooks, teachers play a crucial role in determining their effectiveness; therefore, their evaluations are of significant value. Consequently, most coursebook evaluation studies are conducted from the perspectives of teachers and students, as their insights are considered central to understanding the effectiveness and appropriateness of the coursebooks. For example, Kirkgöz (2011) evaluated four locally produced English coursebooks used in Grade-4 and Grade-5 classes in state primary schools. A total of 816 students and 124 teachers participated in the evaluation by completing the Smiley Questionnaire, which was supplemented with interviews. The findings indicated that the coursebooks are well designed to meet students' needs.

With the proliferation of newly published English coursebooks, evaluation has become a critical area of focus in ELT. The *Sunrise* series, developed by Macmillan for use in the Kurdistan Region of Iraq (KRI) since 2007, has been evaluated by several researchers. Sultan and Sharif (2013) evaluated the listening activities, while Ebadi and Hasan (2016) examined the teaching tasks in the Grade 12 coursebook, concluding that it was well-designed for foreign language instruction. In contrast to these earlier investigations, which focused on evaluating one dimension of the coursebooks, Saeed (2021) examined English teachers' perceptions about different aspects of the *Sunrise* coursebooks, for Grades 7, 8, and 9. The questionnaire used by the researcher examined several elements, including the accessibility of the coursebook, layout and design, activities, skills, and subject matter and content. The findings revealed that the Sunrise coursebooks are suitable for the middle school level.

In the context of Uzbekistan, Tajibayev (2020) evaluated the effectiveness of the *Kids English* coursebooks in supporting the English language development of primary school learners in Grades 1–4. The study examined whether the exercises and tasks in the coursebooks effectively promote language acquisition and provide sufficient variety to meet the diverse needs of learners. The findings revealed that the majority of exercises in the *Kids English* series focus on developing learners' language competence, with a strong emphasis on building core skills such as vocabulary, pronunciation, spelling, and grammar. Tajibayev (2020) also offers a practical set of recommendations for evaluating English coursebooks for young learners. These include assessing whether the textbook aligns with course objectives and is appropriate for the learners' age, background, language level, and motivation. He further emphasizes the importance of the coursebook's underlying teaching approach, the balance it offers across the four language skills, its reflection of current understanding in language learning, and the quality of exercises. Other key factors include the organization of the textbook and the availability of supplementary materials.

In Ukraine, the evaluation of English coursebooks for young learners has received increasing attention in recent years, particularly with the shift towards communicative and competency-based approaches in language education. Mariuts (2017) provides a comprehensive examination of foreign language textbook evaluation from both Ukrainian and international perspectives, reviewing criteria such as linguistic accuracy, cultural relevance, pedagogical effectiveness, and alignment with a competency-based curriculum. The researcher emphasizes the need for materials that not only develop all language skills but also engage learners through meaningful and contextually appropriate content. Similarly, Lisna (2016) highlights the value of retrospective evaluations in understanding the long-term impact of coursebooks on teaching and learning.

This is particularly relevant when examining the cultural content of ELT coursebooks. Several studies have explored this aspect, including Kirkgöz and Ağçam (2011), who analysed 18 locally published English textbooks used in Turkish primary schools; eight published after the 1997 curriculum reform and ten following the 2005 curriculum update. Their findings showed that these textbooks offered a balanced representation of local culture, the target language culture, and international cultures. Similarly, Tajeddin and Teimournezhad (2015) investigated cultural representation in dialogues and reading passages of both international and localized English textbooks used in Iran. They found that localized textbooks largely contained culturally neutral content with limited references to the target language or other cultures, whereas international textbooks emphasized intercultural and target language cultural elements, with minimal culturally neutral material.

Among the many studies on gender in ELT coursebooks, a notable one by Dahmardeh et al. (2025) examined gender representation in 64 ELT coursebooks used in schools across seven Middle Eastern countries (Egypt, Iran, Iraq [Kurdistan], Oman, Saudi Arabia, Syria, and the UAE). The study examined whether these materials align with official curriculum goals of promoting gender equality. Using content analysis of texts, visuals, and themes, the researchers

found a clear gender imbalance: males were often depicted in dominant and diverse roles, while females appeared in limited, stereotypical ones. Gender-biased language and imagery were widespread, potentially shaping students' self-perception and social development. The findings suggest that schools in these countries are falling short in promoting gender equality through course materials, and highlights the urgent need for more inclusive ELT resources to support equality in classrooms.

As outlined in the preceding section, while numerous studies have examined ELT coursebooks and made valuable contributions to the field, there remains a significant gap in comprehensive and systematic evaluations of English coursebooks specifically designed for primary education. In the context of Ukraine, existing research (see Mariuts, 2017) tends to either take a broad approach to foreign language materials or focus primarily on format, often overlooking deeper pedagogical considerations. A similar pattern can be observed in Iraq, where studies such as Saeed (2020) concentrate on evaluating exercises and tasks, with an emphasis on linguistic content and curriculum alignment. Although such work is important, it leaves other critical dimensions, such as language, skills and activities, cultural representation, pedagogy, and gender representation, largely unexplored.

This observation highlights a clear gap in the literature and emphasizes the need for a more comprehensive evaluation framework that considers not only language acquisition but also the pedagogical and sociocultural factors shaping young learners' classroom experiences. It further underscores the importance of targeted, context-sensitive research that rigorously assesses the quality, effectiveness, and classroom applicability of English coursebooks used in primary education across different national settings. Addressing this gap would offer valuable insights to educators and policymakers in selecting and developing materials that better align with educational goals and more effectively address the diverse needs of learners.

Furthermore, much of the research has focused on evaluating materials used within a single-country context. What remains underexplored is the investigation of ELT coursebooks published and used across different countries and cultural settings. Existing studies often concentrate on specific national contexts, making it difficult to identify common patterns or key differences in the inclusion of ELT coursebook elements. A cross-national comparison would enable an analysis of how these elements are represented across diverse contexts and how cultural factors influence the portrayal of English use. This approach could reveal recurring trends as well as unique national characteristics in coursebook design, offering valuable insights into how English is conceptualized and taught across different national contexts.

In light of these aims, the following research question guided this study:

How do English coursebooks used in the third year of language learning across Uzbekistan, Iraq, Ukraine, and Türkiye address key aspects such as coursebook components, language skills and activities, cultural representation, pedagogy, and gender representation?

2. Method

2.1. Model of the Research

This study employs a mixed-methods comparative content analysis approach to provide a comprehensive analysis of the selected coursebooks. It combines qualitative analysis (thematic content analysis) with quantitative data such as frequency counts of activities in the third-year English coursebooks from four countries.

2.2. Coursebooks

The present study was conducted as a part of the Future of English (FoE) Project. The data analysed in this study were drawn from four English coursebooks used in primary schools in four countries. These include: *Primary School English* by Evrim Birincioğlu Kaldar (Türkiye); *Guess What* by Susannah Reed and Kay Bentley (Uzbekistan); *Sunrise 3*, published by Cambridge University Press (Iraq); and *English* by Oksana Karpyuk (Ukraine). All coursebooks are student editions officially approved by the Ministries of National Education in their respective countries, and are used for teaching English to third-year of learning English to primary school students. The selection of countries for this study was based on their inclusion in the FoE Project.

2.3. Data Collection Tool

To gather data, a Coursebook Evaluation Template (CET) specifically developed for the present study was utilized. The CET consisted of five main parts. Part 1 of the CET explored grade in each country corresponding to the third year of learning English, age of pupils using the book and coursebook components available.

Part 2 focused on evaluating the content of the coursebooks. The CET asked the evaluator to identify whether the materials included topics related to the following areas: the local context; children's daily lives (e.g., school, family,

home life, play, and friends); daily life in general (e.g., work, jobs, travel, and transport); children's interests and realities; and academic study (e.g., lessons, school subjects, classrooms, teachers, and school routines).

The CET also examined the representation of cultural elements in terms of how culture is presented across the coursebooks. According to Risager (2023), textbook cultural content includes "the various textual and visual representations of a potentially wide spectrum of aspects such as people, everyday life and communication, ideas and concerns, languages, institutions, geography, and history" (p.1). The CET asked whether the coursebooks addressed both national and international culture, places, attitudes and values, and other unspecified topics beyond those listed.

Furthermore, this section of the CET asked the evaluator to identify the number of illustrations (photos, drawings, graphs, maps, etc.) in the coursebooks. Specifically, they were to assess whether the images reflected the local context, depicted English-speaking countries, and connected with children's everyday experiences. Evaluators were also asked to estimate approximately what percentage of the illustrations were integral to learning, meaning that learners would be unable to complete the activity without them.

Part 3 of the CET focused on pedagogy. This part explored the number of activities in the first and every third unit of the coursebook from a given list, which included gap-fill, drills, completing sentences, formulating sentences, matching, colouring, drawing, ordering/ranking/sorting, role play, games, singing/chanting, two-option questions, comprehension questions, multiple choice questions, punctuation, dictation, true/false, unscramble activities, crossword puzzles, making dialogues, repeating, and other activity types.

Part 4 was of the CET asked questions about language; the number of activities that focused on the following language areas and skills: reading, speaking, listening, writing, vocabulary, grammar, pronunciation, spelling, punctuation, handwriting, and metacognition (i.e., learning how to learn and developing awareness of one's own thought processes).

Part 5 of the CET focused on gender. Evaluators were asked to examine the coursebooks for the following:

- a) Are there any examples of characters whose gender is unclear or not stated (e.g.: Animal characters, smiley faces, names that could be used for both girls and boys, etc.).
- b) Are there any examples (in the illustrations or text) of male and female characters undertaking traditional roles?
- c) Are there any examples (in the illustrations or text) of male and female characters fulfilling non-traditional roles?

Additionally, evaluators were asked to analyse the dialogues appearing either within the units or in the listening transcripts in order to determine the following: the number of dialogues initiated by female characters; the number of dialogues initiated by male characters; and the number of dialogues initiated by characters of unspecified gender.

To validate the instrument, a multi-phase evaluation process was implemented. Initially, each primary researcher within the FoE project team reviewed the CET for relevance, clarity, and comprehensibility, while also providing suggestions for improvement. These suggestions were subsequently discussed during a focus-group meeting, and the necessary revisions were incorporated into the provisional version of the CET. In the second phase, the instrument was shared with researchers from diverse countries working on the FoE Project for further assessment and feedback. In the final phase, the compiled evaluations were carefully reviewed, resulting in the addition of new items to the provisional CET. These revisions enhanced the instrument's comprehensiveness, contextual relevance, and overall applicability, ultimately establishing it as a valid and reliable tool for evaluating English coursebooks (Mukundan et al., 2011). The high level of agreement observed across individual assessments and the synthesized evaluation provides strong evidence of inter-rater reliability, underscoring the instrument's consistency and dependability across different national contexts.

2.4. Procedure

The coursebook evaluation was conducted through a collaborative process comprising three phases. In the first phase, the researcher/evaluator from each country independently completed the CET for the English coursebook used in their respective country and provided written comments. Each coursebook consisted of ten units, of which four units (Units 1, 4, 7, and 10) were selected for evaluation. In the second phase, these evaluations were submitted to the lead author of the present study, who collated the analyses to produce a country-specific coursebook evaluation. In the third phase, the compiled evaluation was shared with each researcher for review and verification, an essential step for ensuring member checking. A high level of agreement was observed between the individual evaluations and the synthesized assessment. Finally, the lead author conducted a cross-national comparative analysis of the English coursebooks used in the third year of learning English, the findings of which are presented in this article.

2.5. Coursebook Analysis

A systematic count of all activities in the first and every third unit of each coursebook was conducted. This included counting language activities, references to people and places, identifying cultural references, and examining gender-related issues. In addition, the units analysed were subjected to a detailed thematic content analysis. Once data collection was completed, key examples were selected for illustrative purposes.

3. Results

This section presents the results obtained through the administration of the CET to address the research question: *How do English coursebooks used in the third year of primary education across Uzbekistan, Iraq, Ukraine, and Türkiye address key aspects such as coursebook components, language skills and activities, cultural representation, pedagogy, and gender representation?* The findings are organised according to each component of the CET, highlighting both common patterns and notable variations among the evaluated coursebooks.

3.1. Grade, Age of Pupils and Coursebook Components

Part 1 of the CET evaluated the grade level in each country corresponding to the third year of English language learning, the age of pupils using the coursebook, and the coursebook components available.

Table 1. *Grade Level and Age of Pupils across Countries*

Category	Uzbekistan	Iraq	Ukraine	Türkiye
Grade	3	3	3	4
Age	8,5	8	8	9

As Table 1 illustrates, the age of pupils using the coursebook varies slightly across countries. In Uzbekistan and Ukraine, students are typically between 8.5 and 9 years old; in Iraq, they are around 8; and in Türkiye, the average age is approximately 9. This variation is attributable to differences in the starting age for English language learning: in Türkiye, English instruction begins in Grade 2. Consequently, the third year of English language learning corresponds to Grade 4 in Türkiye, and to Grade 3 in all other countries.

In all four countries, the core materials provided to teachers include the Student's Book, accompanying audio materials (CD or DVD), and a workbook. Additionally, all countries, except Türkiye, provide a Teacher's Book or Guide. Various supplementary materials are also available to support English learning. For example, Uzbekistan offers videos and interactive whiteboard materials; Iraq provides flashcards; Ukraine includes a Resource Book; and Türkiye offers online and interactive whiteboard resources.

3.2. Evaluation of Content

3.2.1. Topics Related to Children's Everyday Life

Content analysis revealed that the English coursebooks investigated across all four countries include topics that reflect children's daily lives, such as school, family, home life, play, and friendships. In the Uzbekistan coursebook, children engage with content related to their everyday surroundings; for example, identifying animals, insects, and plants they might see outdoors. They also learn to talk about their daily routines and common fruits and vegetables. In Iraq, the coursebook includes activities such as describing one another, discussing actions and objects, and using vocabulary that reflects children's day-to-day experiences. The Ukrainian coursebook includes topics such as visiting the hospital, where children learn health-related vocabulary. They also practise using numbers to express age and describe rooms in their homes, building language around familiar environments. In Türkiye, the coursebook covers a wide range of daily-life topics, including classroom objects and rules, playing chess, hobbies, jobs, daily routines, breakfast items, drinks, fast food, and restaurant menus. These topics help learners connect language learning with familiar experiences from their everyday lives.

The coursebooks also include topics related to children's interests and everyday realities, helping to engage them through familiar and enjoyable content. In Uzbekistan, examples include activities such as drawing, singing songs, and doing exercises while singing, encouraging both creativity and physical movement. In Iraq, the coursebook offers a variety of interactive and playful tasks. These include pointing at and naming animals or toys, playing language and spelling games with friends, listening to and singing the alphabet song, and practicing adjectives like *tall*, *old*, and *young*. Other engaging activities include *observing pets' actions*, *learning action words*, *naming drinks*, learning house furniture vocabulary, and singing along to songs throughout the book. In the Ukrainian coursebook, topics such as *musical instruments* allow children to explore different types of music and instruments, tapping into a common area of interest for this age group. In Türkiye, the coursebook includes themes such as school life, where children talk about

typical hobbies such as collecting coins, playing chess, and watching cartoons. Other lessons focus on discussing favourite foods and drinks, topics that are relatable and engaging for most learners.

The English coursebooks used in Uzbekistan and Iraq do not incorporate topics related to the local context. In contrast, the coursebooks in Ukraine and Türkiye do include culturally relevant content. For instance, the Ukrainian coursebook features topics such as Days of the Week and House and Home. In the Days of the Week unit, children learn to name the days, talk about their favourite day, and describe their weekly routines. In the House and Home unit, students identify and spell parts of a home, ask and answer questions about where people are in the house, and describe people's locations within it. The unit concludes with students giving verbal descriptions of their own homes, reinforcing vocabulary and spatial language.

The coursebooks also cover themes related to academic study, including school subjects, classrooms, teachers, and school routines. In the Uzbekistan coursebook, students are encouraged to develop academic skills through activities such as writing about their favourite bug, with a further focus on practising and extending these core skills across various topics. In the Turkish coursebook, academic content includes learning the names of classroom objects, understanding classroom rules, recognising the importance of completing work on time, and developing language skills through the study of English.

3.2.2. Illustrations

Illustrations such as photos, drawings, graphs and maps are an essential part of any coursebook (Kırkgöz, 2009). Regarding the extent to which illustrations reflect the local context, the coursebooks from the KRI and Türkiye prominently feature images that represent their respective cultures. In the Iraqi coursebook, illustrations include children dressed in traditional Kurdish clothing and depictions of plains and mountains that reflect the Kurdish landscape. The Turkish coursebook includes visuals such as a portrait of Mustafa Kemal Atatürk, his address to the Turkish youth, and the Turkish national anthem. It also includes images of children in classrooms raising their hands and following classroom rules, helping students connect with the cultural context of Turkish education.

Additionally, the illustrations in the coursebooks depict scenes from English-speaking countries. For example, in the Uzbekistan coursebook, there is a photograph showing two schoolgirls walking home along a mountain road in Nepal. In the KRI coursebook, the illustrations include images such as the King and the Old Lady, while in Ukraine children are depicted in a British school library and at an entertainment park in Britain. The illustrations are also closely connected to children's everyday lives. In Uzbekistan, illustrations feature everyday living beings and objects that children might encounter in the yard, street, or elsewhere. In Iraq, the illustrations focus on activities such as interacting with friends, playing together, drawing, riding bikes, dancing, and practising actions such as in, on, and at, as well as daily routines including running, walking, singing, eating, drinking, writing, swimming, and sharing items with others. In Ukraine, children are shown in familiar settings such as school corridors, engaging in sports, or participating in daily activities like playing in the park. Illustrations also include different types of houses with labelled rooms, as well as a picture story about a boy who played basketball, injured his arm, and visited the doctor. In Türkiye, the coursebook illustrations cover a wide range of daily life activities, including classroom objects and rules, asking for permission, making requests, drawing, playing sports, engaging in hobbies, and participating in group games.

Table 2. Illustrations Integral to Learning in the Coursebooks

Category	Uzbekistan	Iraq	Ukraine	Türkiye
Illustrations integral to learning	100%	90%	40%	75%

Regarding the role of illustrations in the learning process, the coursebooks from each country differ in how essential visuals are to the activities. As shown in Table 2, in Uzbekistan, nearly all illustrations are integral to learning, meaning students cannot complete the activities without them. In KRI, approximately 90% of the illustrations are essential for the tasks, while in Ukraine, only about 40% are considered critical to the learning process. In Türkiye, around 85% of the visuals are deemed vital for the activities.

Table 3. Decorative Illustrations in the Coursebooks

Category	Uzbekistan	Iraq	Ukraine	Türkiye
Decorative illustrations	0	10%	60%	25%

Not all illustrations are integral to learning. As shown in Table 3, the approximate percentage of purely decorative illustrations varies across countries. In Uzbekistan, none of the illustrations are purely decorative, while in Iraq, approximately 10% are decorative. In Ukraine, around 60% of the illustrations are decorative, and in Türkiye, the proportion of decorative illustrations is estimated at between 15% and 20%.

3.2.4. Culture

The coursebooks examined also include references to both national and international cultures, helping to broaden students' cultural awareness. The third-year English coursebook in Uzbekistan does not include specific references to national culture; however, it incorporates international cultural elements. For example, the coursebook *Guess What!* is written for an international audience and features photographs of children from around the world, providing a broad international perspective. In Iraq, there are references to national culture such as Kurdish names, alongside international elements such as English names (e.g., Lucky) and imagery of girls riding bicycles. The Ukrainian coursebook includes national cultural references such as Defender of Ukraine Day, along with international cultural topics. For example, students learn about Christmas traditions in the UK and compare them with Ukrainian customs. In Türkiye, the coursebook features multiple references to national culture, including traditional games such as playing marbles, national symbols such as the Turkish flag, and cultural imagery such as a traditional Turkish family in which the grandmother is shown wearing a hijab. Additionally, popular local foods such as kebab, Turkish delight, and ayran are mentioned, along with a portrait of Atatürk, connecting language learning with culturally familiar elements.

Regarding attitudes and values, all four coursebooks promote positive social and personal development. In the Uzbekistan coursebook, values such as respecting and listening to others and reusing old items are emphasised, encouraging responsibility and healthy habits. The Iraqi coursebook introduces topics related to empathy and kindness, with examples including playing gently with a rabbit and sharing possessions with others, fostering compassion and cooperation among students. The Turkish coursebook places particular emphasis on values education, addressing a wide range of topics such as appropriate classroom behaviour, taking responsibility, fairness in maintaining clean spaces, helping friends and parents, and mutual respect. It also encourages children to manage their emotions positively and promotes core values such as honesty, patience, social responsibility, following rules, protecting others, and caring for nature.

3.3. Pedagogy

Table 4 presents the number of pedagogical activities included in each coursebook. Overall, the third-year of English coursebooks offer a sufficient range of pedagogical tasks. These include comprehension questions, gap-fill exercises, drills, sentence completion and formulation, matching, colouring, drawing, and ordering/ranking/sorting activities.

Table 4. Pedagogical Activities in the Coursebooks

Category	Uzbekistan	Iraq	Ukraine	Türkiye
Comprehension questions	76	1	36	3
Gap fill	9	1	0	5
Drills	59	18	40	2
Completing sentences	13	0	6	3
Formulating sentences	9	6	42	23
Matching	16	1	27	12
Coloring	2	0	0	2
Drawing	5	0	17	7
Ordering/Ranking/Sorting	15	0	8	12

As shown in Table 4, comprehension questions are the most frequently used activity across the four countries, with 116 occurrences, reflecting a strong emphasis on reading comprehension and text understanding. Drills follow with 119 instances, indicating a continued focus on repetitive practice as a method for language acquisition. Formulating sentences appears 80 times, highlighting the importance placed on developing productive language skills. Matching activities, with 56 occurrences, support vocabulary development and recognition. Completing sentences is found 22 times, while ordering, ranking, and sorting activities appear 35 times, suggesting some integration of logical thinking tasks. Gap-fill exercises are less common, with only 15 instances. Drawing activities are included 29 times, mostly in the Ukrainian and Turkish coursebooks indicating some attention to creativity. Finally, colouring is the least used activity, appearing only 4 times, suggesting that visual learning tasks are not a significant focus in these educational materials.

Regarding the distribution of these activities across countries, Uzbekistan (n=76) and Ukraine (n=36) make extensive use of comprehension questions, whereas Türkiye (n=3) and Iraq (n=1) use them minimally. Drills are also heavily

emphasized in Uzbekistan (n=59) and Ukraine (n=40), while Türkiye uses them the least (n=2). Formulating sentences, which support productive language skills, is most prevalent in Ukraine (n=42) and Türkiye (n=23). Matching and ordering activities are used consistently in Türkiye and Ukraine but are scarcely present in Iraqi materials. Creative tasks such as drawing and colouring are found primarily in the Ukrainian and Turkish coursebooks, while they are nearly absent in the Iraqi materials.

Table 5, presented below, highlights the number of interactive activities in the English coursebooks evaluated.

Table 5. Interactive Activities in the Coursebooks

Category	Uzbekistan	Iraq	Ukraine	Türkiye
Role play	17	1	5	6
Games	30	5	27	8
Singing/chanting	5	5	8	3

As Table 5 demonstrates, the English coursebooks also incorporate interactive activities, namely role-plays, games and singing/chanting. Overall, games are the most widely used, followed by role-play, while singing/chanting is used more modestly, suggesting it serves a supplementary role likely aimed at younger learners or for memory reinforcement. Regarding the distribution across countries, Uzbekistan uses role-play (n=17) far more than the other countries, suggesting a strong emphasis on communicative and performance-based learning. Türkiye (n=6), and Ukraine (n=5) use it moderately, while Iraq (n=1) shows minimal use, possibly due to cultural or curriculum constraints. Games are widely used in Uzbekistan (n=30) and Ukraine (n=27), reflecting a preference for engaging and motivating methods in these educational systems. Türkiye (n=8) uses games occasionally, while Iraq (n=5) shows limited application. As for singing and chanting, a relatively balanced distribution is observed across the four countries, with Ukraine (n = 8) leading slightly, followed by Uzbekistan (n = 5), Iraq (n = 5), and Türkiye (n = 3).

Overall, Uzbekistan appears to prioritize interactive and engaging activities such as role-play and games more than the other countries, reflecting a dynamic, communicative teaching approach. Ukraine also integrates games and singing considerably, suggesting a blend of enjoyable and functional language use. Türkiye and Iraq, while incorporating these activities to some extent, seem to place less emphasis on them, possibly due to differing educational priorities or contextual constraints. Additionally, the Uzbekistan coursebook includes a CLIL (Content and Language Integrated Learning) component, where language learning is embedded within subject-matter content. For instance, in Unit 1, students explore different habitats within a science context, while in Unit 4, topics such as *"What time is it around the world?"* and *"What parts of plants can we eat?"* are introduced, effectively integrating both language and content learning.

Table 6 highlights less frequently used or supplementary activities found in the coursebooks across the four countries. As shown in the table, the evaluated coursebooks include a small number of varied activity types, such as multiple-choice questions, punctuation exercises, dictation, true/false tasks, unscrambling activities, crossword puzzles, dialogue creation, and repetition tasks.

Table 6. Supplementary Activities in the Coursebooks

Category	Uzbekistan	Iraq	Ukraine	Türkiye
Comprehension Question	0	1	0	0
Multiple Choice Question	0	1	0	0
Punctuation	0	2	0	0
Dictation	0	0	3	0
True/False	0	0	0	2
Unscramble Activity	0	0	0	1
Crossword Puzzle	0	0	0	2
Make Dialogues	0	0	0	1
Repeating	0	0	0	1

Overall, the numbers are very low, indicating that these activities are not widely incorporated into regular instruction. As shown in Table 6, Iraq is the only country with more than one activity type in this category, using comprehension

questions ($n = 1$), multiple-choice questions ($n = 1$), and punctuation correction ($n = 2$), suggesting some reliance on traditional written language tasks, though still minimal overall. Ukraine includes dictation ($n = 3$), which may reflect an attention to listening and writing accuracy, even if in a limited capacity. Türkiye applies a variety of activities once each, including true/false tasks, unscrambling, crossword puzzles, dialogue creation, and repetition, demonstrating some effort to diversify task types, though not consistently. Uzbekistan records no use of these specific activities, which may reflect either a focus on other activity types, as evidenced in previous tables, or differing categorization practices.

3.4. Language

The number of activities with a language skills focus varied across the evaluated coursebooks. As demonstrated in Table 7, reading activities ranged from 3 to 14, with Türkiye recording the fewest ($n = 3$), followed by Iraq ($n = 11$), Uzbekistan ($n = 14$), and Ukraine the most ($n = 31$). Regarding speaking activities, Uzbekistan had the highest number ($n = 38$), followed by Türkiye ($n = 24$), Ukraine ($n = 19$), and Iraq ($n = 7$). Similarly, listening activities followed the same distribution, with Uzbekistan ($n = 38$), Türkiye ($n = 24$), Ukraine ($n = 19$), and Iraq ($n = 7$).

Table 7. *Language Activities in the Coursebooks*

Category	Uzbekistan	Iraq	Ukraine	Türkiye
Reading	14	11	31	3
Speaking	38	7	19	24
Listening	38	7	19	24
Writing	19	2	24	9
Grammar	18	15	24	15
Pronunciation	10	5	31	6
Spelling	2	4	7	0
Handwriting	0	0	0	0
Metacognition	24	0	4	9

Table 7 presents the number of language activities across the evaluated coursebooks. Regarding writing activities, Iraq recorded the fewest ($n = 2$), followed by Türkiye ($n = 9$), Uzbekistan ($n = 19$), and Ukraine ($n = 24$). For vocabulary activities, Türkiye had the lowest number ($n = 5$), followed by Iraq ($n = 10$), Uzbekistan ($n = 11$), and Ukraine the highest ($n = 36$). Regarding grammar activities, Iraq and Türkiye recorded equal numbers ($n = 15$ each), followed by Uzbekistan ($n = 18$) and Ukraine ($n = 24$). Pronunciation activities were present in all coursebooks, ranging from Iraq ($n = 5$) and Türkiye ($n = 6$) to Uzbekistan ($n = 10$) and Ukraine ($n = 31$). Spelling activities were identified in Uzbekistan ($n = 2$), Iraq ($n = 4$), and Ukraine ($n = 7$), with no spelling activities recorded in the Turkish coursebook. Handwriting activities were present only in the Turkish coursebook, in the form of vocabulary-level classroom rules. Metacognition activities, focusing on learning to learn and developing awareness of students' own thought processes, were included in all coursebooks except the Iraqi one. The Ukrainian coursebook contained 4 such activities, Türkiye 9, and Uzbekistan the highest number with 24.

3.5. Gender in Coursebooks

The coursebooks also reflect gender representation in both characters and illustrations. Regarding featured characters (excluding illustrations), Türkiye had the highest number of female characters ($n = 13$) slightly exceeding male characters ($n = 11$), suggesting a relatively balanced or even female-leaning representation. Uzbekistan featured 6 female and 9 male characters, while Iraq had 2 female and 5 male characters, indicating a notable male dominance in both cases. Ukraine showed the most balanced representation, with equal numbers of female and male characters ($n = 2$ each).

Regarding gender representation in illustrations, Türkiye again had the highest overall figures, with 136 male and 116 female characters, reflecting a male-leaning but relatively proportionate distribution. Iraq showed the most balanced illustration representation, with 41 male and 40 female characters. Uzbekistan depicted 27 male and 19 female characters, while Ukraine had 26 male and 21 female characters. Across all four coursebooks, male characters consistently outnumbered female characters in illustrations, suggesting that full gender parity in visual representation has yet to be achieved in these educational materials.

Table 8. The Number of Gender Characters in the Coursebooks

Category	Uzbekistan	Iraq	Ukraine	Türkiye
How many male characters feature in the book (excluding illustrations)?	9	5	2	11
How many female characters feature in the book (excluding illustrations)?	6	2	2	13
How many males are pictured in the illustrations?	27	41	26	136
How many females are pictured in the illustrations?	19	40	21	116

The third-year English coursebooks also include characters whose gender is unclear or unspecified, such as animal characters, smiley faces, or names applicable to both girls and boys. In Uzbekistan, such characters include a variety of animals, namely camels, bugs, rabbits, pets, whales, and chipmunks. In Iraq, 17 animal characters appear in the illustrations, all of unspecified gender. In Ukraine, gender-neutral characters include a dog used to present grammar content, aliens introduced in phonics sections, and various monsters featured in listening and grammar activities. In Türkiye, a small number of gender-ambiguous characters appear, such as smiley faces and animal figures.

Regarding the representation of characters in traditional gender roles, the coursebooks from Uzbekistan and Ukraine do not feature any such examples. In Iraq, one illustration depicts a male horse rider, while in Türkiye, examples include male characters playing football and basketball. As for non-traditional gender roles, no examples were identified in the coursebooks from Uzbekistan or Ukraine. In Iraq, however, illustrations feature both male and female dancers, a female horse rider, and a female cyclist. In Türkiye, one example of a male character dancing and singing is present.

Table 9. Distribution of Dialogue Openings by Gender in the Coursebooks

Category	Uzbekistan	Iraq	Ukraine	Türkiye
Number of females opening the dialogue	0	5	9	14
Number of males opening the dialogue	4	4	16	14
Number of gender-unspecified characters opening the dialogue	0	0	0	2

Table 9 presents the number of female and male characters who open dialogues across the evaluated coursebooks. The data reveals varying patterns among the four countries. In the third-year English coursebook used in Uzbekistan, no instances of female characters opening dialogues were identified. In contrast, Iraq recorded 5 such instances, Ukraine 9, and Türkiye 14. Regarding male characters opening dialogues, Uzbekistan and Iraq each recorded 4 instances, while Ukraine had 16 and Türkiye 14. Additionally, Türkiye is the only country in which gender-unspecified characters were found opening dialogues, with 2 such instances recorded.

In the dialogues found in the listening transcripts, which feature interactions between male and female characters, patterns vary across the evaluated coursebooks. In the third-year English coursebook used in Uzbekistan, no instances of female characters opening dialogues were identified. In contrast, Iraq recorded 5 such instances, Ukraine 9, and Türkiye 14. Regarding male characters opening dialogues, Uzbekistan and Iraq each recorded 4 instances, while Türkiye had 14 and Ukraine 16. Additionally, Türkiye is the only country in which gender-unspecified characters were found initiating dialogues, with 2 such instances recorded.

Table 10. Distribution of Questions by Gender in the Coursebooks

Category	Uzbekistan	Iraq	Ukraine	Türkiye
Number of questions asked by females	14	7	15	9
Number of questions asked by males	12	5	34	7
Number of questions asked by characters with unspecified/unclear gender	0	1	0	2

Table 10 presents the distribution of questions asked by characters in the evaluated coursebooks, categorized by gender across the four countries. In the Uzbekistan coursebook, female characters asked slightly more questions ($n = 14$) than male characters ($n = 12$), with no questions posed by characters of unspecified gender. In Ukraine, however, male characters asked considerably more questions ($n = 34$) than female characters ($n = 15$), indicating a marked male-dominant representation in question-asking roles. In Iraq, female characters asked more questions ($n = 7$) than male characters ($n = 5$), with one question posed by a character of unspecified gender. In Türkiye, the distribution was more balanced, with female characters asking 9 questions and male characters 7, alongside 2 questions posed by characters of unspecified gender.

Overall, the data suggest differing patterns of gender representation in classroom discourse roles across the four countries. Ukraine displays the greatest imbalance, strongly favouring male characters in question-asking roles, while Uzbekistan, Iraq, and Türkiye demonstrate comparatively more equitable distributions.

4. Discussion

The analysis reveals that the English coursebooks across the four examined countries consistently incorporate themes related to children's daily lives, thereby supporting language learning through familiar and meaningful contexts. Each coursebook provides valuable tools for developing communication skills while ensuring that children engage with and enjoy their English learning journey. Furthermore, the coursebooks from all four countries effectively integrate engaging visuals, relatable topics, and age-appropriate activities to capture students' attention and sustain their learning.

While each country tailors its content to local contexts, cultural references, and the specific educational needs of its students, shared goals are evident across all four coursebooks, namely fostering language skills, promoting positive values, and encouraging interactive learning experiences. The coursebooks from Türkiye and Iraq effectively incorporate cultural elements, helping children connect language learning to their national identity. In contrast, the Uzbekistan and Ukraine coursebooks appear to focus more on global themes, which may limit opportunities for deeper cultural engagement and local identity development.

All four coursebooks balance local and global contexts by incorporating scenes from both students' everyday lives and English-speaking countries, thereby promoting cultural relevance alongside international awareness. The extent to which illustrations support learning varies across the four countries: Uzbekistan and Iraq rely most heavily on visuals for activity completion, while Ukraine employs them more for supplementary support than necessity, and Türkiye falls closer to Iraq in emphasizing their instructional value. These findings align with previous research on coursebook evaluation. Kırkgöz (2011) similarly found that English coursebooks address students' interests and learning needs in order to ensure greater engagement and effectiveness in language acquisition.

The coursebooks analysed incorporate both national and international cultural elements, helping to broaden students' global awareness while reinforcing local identity. Notably, the Uzbek coursebook lacks national cultural references but compensates with strong international content that introduces students to diverse cultures and global perspectives. In contrast, the Turkish and Ukrainian coursebooks strike a balance between local traditions and global topics, such as UK holidays and international cuisine. Cultural learning is further enhanced through personalised characters and relatable scenarios, which deepen student engagement with the material. Additionally, all four coursebooks promote positive values such as empathy, respect, and responsibility, with Türkiye placing a particularly strong emphasis on values education as an integral part of language learning.

In this respect, the present study supports the findings of Kırkgöz and Ağçam (2011), who demonstrated a balanced inclusion of local and international cultural elements, as similarly observed in the Turkish and Ukrainian coursebooks analysed here. It also reflects Tajeddin and Teimournezhad's (2015) observation regarding culturally neutral content in localised materials, as evidenced in the Uzbek coursebook.

The analysis of activity types across the four countries reveals distinct pedagogical approaches. Uzbekistan and Ukraine place a strong emphasis on comprehension and drill-based activities, reflecting a more traditional, form-focused pedagogy aimed at reinforcing accuracy and reading skills. In contrast, Ukraine and Türkiye demonstrate a more balanced and communicative approach by incorporating a wider variety of task types, including sentence formulation, matching, ordering, and creative activities such as drawing, which support both language production and learner engagement. Türkiye, in particular, integrates interactive and meaningful tasks that foster creativity and real-life communication, aligning with learner-centred methodologies. Iraq, however, shows limited task variety and minimal use of interactive or creative activities, suggesting a more constrained and potentially less engaging pedagogical model. While interactive elements such as games are present across all four coursebooks, their frequency varies according to each country's pedagogical priorities and educational context.

The distribution of language and skills-based activities highlights considerable variation in pedagogical focus across the four coursebooks. Uzbekistan places a strong emphasis on speaking, listening, and integrated CLIL tasks, suggesting a communicative and interdisciplinary approach to language learning. Ukraine leads in reading, vocabulary, pronunciation, and writing activities, reflecting a well-rounded focus on all core language skills. In contrast, Iraq shows limited attention to writing, vocabulary, and metacognitive skills, indicating a more traditional and potentially less learner-centred pedagogical approach. Türkiye offers moderate coverage across most skill areas, with the unique inclusion of handwriting activities and a notable emphasis on metacognitive tasks.

Gender representation in the coursebooks shows varying levels of balance across the four countries, with Türkiye displaying the most equitable distribution of male and female characters in both text and illustrations. While Iraq, Ukraine, and Uzbekistan show some degree of imbalance, particularly in character inclusion, visual representations tend to be more balanced, suggesting a conscious effort to promote gender inclusivity through imagery. The evaluated coursebooks also incorporate gender-neutral characters, such as animals and abstract figures, providing inclusive representation across all four countries. Traditional gender roles are largely absent in Uzbekistan and Ukraine, whereas Iraq and Türkiye include some examples of both traditional and non-traditional roles, indicating greater gender role diversity in these educational contexts. These findings, which reveal varying efforts toward gender inclusivity, partially contradict those of Dahmardeh et al. (2025), who identified gender imbalances and stereotypical portrayals in ELT coursebooks across several Middle Eastern countries.

The present study addresses a notable gap in the literature, namely the lack of comprehensive and context-sensitive evaluations of English coursebooks designed for primary education. While previous studies have often focused on isolated aspects of coursebooks, such as Tajibayev's (2020) analysis of exercises and tasks in the Uzbek context, there remains a need for more holistic evaluations that consider multiple pedagogical and cultural dimensions simultaneously. The present study responds to that need by employing a comprehensive coursebook evaluation framework that examines a range of components, including coursebook structure, language skills and activities, cultural representation, pedagogy, and gender representation. In doing so, it aligns with the calls for broader and more integrative evaluative approaches advocated by scholars such as Tajibayev (2020), Mariuts (2017), and Lisna (2020).

Within the Iraqi context, while previous studies have explored specific aspects of *the Sunrise* series, such as listening activities (Sultan & Sharif, 2013), teaching tasks (Ebadi & Hasan, 2016), and teacher perceptions at the middle school level (Saeed, 2021), these investigations have typically focused on individual components or higher-grade levels. In contrast, the present study offers a comprehensive evaluation of Sunrise 3, a coursebook designed for primary-level learners. By examining multiple dimensions beyond isolated features, this study addresses the lack of in-depth, holistic evaluations of English coursebooks at the primary education level in the KRI context. In doing so, it fills a critical gap by providing insights into how Sunrise 3 supports young learners and aligns with broader educational objectives, thereby contributing to a more complete understanding of ELT materials used in the region.

Finally, the present study addresses the lack of cross-national comparative analyses by examining ELT coursebooks used across four distinct national contexts. In doing so, it offers a broader perspective on how English language materials are conceptualised and implemented across diverse educational settings. The research uncovers both shared trends and culturally specific variations in key pedagogical and design elements, such as language use, visual representation, and cultural content. This comparative approach enables a more nuanced understanding of how English is positioned not only as an academic subject, but also as a tool for global communication within differing socio-political and educational frameworks.

By highlighting both similarities and differences in how English is presented to young learners across countries, the study contributes to the global discourse on ELT material development and offers evidence-based insights to support more inclusive and contextually responsive coursebook design. In this way, it extends the scope of existing research beyond single-country analyses and helps pave the way for more globally informed approaches to ELT coursebook evaluation.

5. Conclusion

This study investigated a cross-national evaluation of third-year English coursebooks used in primary education across Uzbekistan, Iraq (KRI), Ukraine, and Türkiye. It aimed to examine how these coursebooks address key aspects such as coursebook components, language skills and activities, cultural representation, pedagogy, and gender representation. The findings offer a global perspective on various dimensions of the English coursebooks, revealing both shared features and notable differences among the four countries. By examining third-year English coursebooks used with young learners in four countries, the study contributes to a deeper understanding of the role coursebooks play in shaping language education within diverse educational and cultural contexts. Furthermore, it enriches the field of coursebook analysis by incorporating multiple national perspectives, thereby broadening the scope of research on coursebook evaluation in English language teaching.

6. Recommendations

For future research, it would be valuable to explore the perspectives of learners using these coursebooks. Investigating learners' views could provide additional insights into how they perceive the different components of the materials and would complement the findings of the present study. Furthermore, longitudinal research could examine how sustained exposure to these coursebooks influences students' language proficiency, cultural awareness, and attitudes toward the

content. Such studies would offer a more comprehensive understanding of the long-term impact of coursebook use in the classroom.

References

- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An interactive Approach to language pedagogy* (3rd ed.). Longman.
- Calvet-Terré, J., & Llorca, E. (2025). Are English for tourism textbooks ELF-informed? *ELT Journal*, 79(3), 1-15. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaf019>
- Dahmardeh, M., Hasan, A. M., Muhammadi, P., & Al-Rashdi, F. (2025). A comparative study of gender representation in EFL coursebooks in the Middle East. *Journal for Multicultural Education*, 19(1), 108-120. <https://doi.org/10.1108/JME-10-2024-0138>
- Ebadi, S., & Hasan, I. M. (2016). A critical analysis of tasks in EFL textbook: A case study of Sunrise 12. *English for Specific Purposes World*, 17(49), 1-24.
- Harmer, J. (2010). *The practice of English language teaching*. Pearson.
- Harwood, N. (2016). What can we learn from mainstream education textbook research? *RELC Journal*, 48(2), 264-277. <https://doi.org/10.1177/0033688216645472>
- Kırkgöz (2011). An evaluation of English textbooks in Turkish primary education: Students' and teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 11(44), 167-184.
- Kırkgöz, Y., & Ağçam, R. (2011). Exploring culture in locally published English textbooks for primary education in Turkey. *CEPS Journal*, 1(1), 153–167. <https://doi.org/10.26529/cepsj.445>
- Lisna, M. (2016). Retrospective evaluation of ELT coursebook effectiveness. *Advanced Education*, 6, 87–92. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.815892016>
- Litz, D.R.A. (2005). Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study. *Asian EFL Journal*, 48, 1–53.
- Mariuts I. (2017). Foreign language textbook evaluation: Ukrainian and International Scholars' Approaches. *Проблеми сучасного підручника*, 18, 79-88.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (3rd ed.). Blackwell.
- Mukundan, J., Nimehchisalem V., & Hajimohammadi R. (2011). Developing an English language textbook evaluation checklist: A focus group study. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(12), 100–106.
- Risager, K. (2023). Analysing culture in language learning materials. *Language Teaching* 56(1), 1–21. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000143>
- Saeed, K. A. (2021). Evaluation of the sunrise coursebook series by teachers in the Sulaymaniyah Governorate in the Kurdistan Region of Iraq. *Arab World English Journal*, 1, 59-74. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/KUST.5>
- Sultan, A. I., & Sharif, H. A. (2013). The efficiency of teaching listening comprehension of sunrise series in Erbil governorate. *Journal of Al-Farahidi Arts*, 1, 2-43.
- Tajeddin, Z., & Teimournezhad, S. (2020). Exploring the hidden agenda in the representation of culture in international and localised ELT textbooks. *Language Learning Journal*, 43(2), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.869942>
- Tajibayev, G. S. (2020). Investigating the usefulness of exercises in the textbooks for teaching English in the primary classrooms in Uzbekistan. *Scientific and Technical Journal of Namangan Institute of Engineering and Technology*, 2(10), 280-286.
- Tomlinson, B. (2001). Materials development. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 66-71). Cambridge.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2017). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. Wiley-Blackwell.
- Waltermann, E., & Forel, C. (2015). Why and how to include textbook analysis in language teacher education programs. *ELTED*, 18, 43–48.

Geniş Özet

1. Giriş

Ders kitapları, bir dil programının en temel bileşenlerinden biri olup (Harwood, 2016), müfredat bilgisinin aktarılmasında aracılık etmekte ve dil öğretiminin şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle İngiliz Dili Eğitimi (ELT) ders kitapları, temel kaynaklar olarak kabul edilmekte ve öğrencilerin amaçlı dil üretimini kolaylaştırmaktadır (Tomlinson & Masuhara, 2017). Ders kitapları, sınıf içi öğretime rehberlik etmekle kalmaz; öğrenci katılımını artırır ve hem öğrenciler hem de öğretmenler için kendi kendine öğrenme süreçlerinde kaynak sunar. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için ders kitapları, açıkça tanımlanmış dil hedeflerine sahip yapılandırılmış bir müfredat sağlayarak sistematik ders planlamasını destekleyen temel eğitim araçlarıdır.

Değerlendirme, mevcut uygulamaların uygunluğunu belirlemeyi amaçlayan dinamik bir süreçtir. ELT alanında ders kitabı değerlendirmesi, dil öğretiminin etkinliğini artırmak açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğretim materyallerinin artan kullanılabilirliğiyle birlikte etkili değerlendirme, ders kitaplarının öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmasını sağlar. Ders kitabı değerlendirmesi; eğitimcilerin, yöneticilerin ve müfredat tasarımcılarının materyallerin farklı ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemelerine olanak tanır. Öğretmenlere bir ders kitabının pedagojik açıdan güçlü yönleri ve sınırlılıkları hakkında değerli bilgiler sağlayarak öğretim planlamasında bilinçli karar vermeyi teşvik eder (Litz, 2005).

Ders kitabı değerlendirme yaklaşımları, farklı teorik perspektiflerle şekillenerek çeşitlilik gösterir. Ders kitabı değerlendirmesinde yapılandırılmış kontrol listeleri ve değerlendirme formları gibi çeşitli yöntemler önerilse de genel kabul görmüş tek bir standart bulunmamaktadır. İyi yapılandırılmış bir ders kitabı değerlendirme kontrol listesi, öğretim materyallerinin öğretim hedefleriyle uyumlu olmasını ve öğrencilerin ihtiyaçlarını etkili biçimde karşılamasını sağlamak için birkaç temel bileşen içerir.

Birçok araştırmacı öğretmenlerinin ders kitabı değerlendiricisi olarak eşsiz bir konumda bulunduğunu öne sürmektedir. Bunun temel nedeni, öğretmenlerin öğretim bağlamlarına ilişkin derin bilgiye sahip olmaları ve öğretim materyallerinin uygulanması, uyarlanması ile değerlendirilmesinde etkin rol oynamalarıdır (McDonough ve ark., 2013). Brown (2001) bu görüşü destekleyerek ders kitaplarının birincil kullanıcıları olan öğretmenlerin, materyallerin etkinliğini belirlemede kritik bir rol üstlendiğini ve bu nedenle değerlendirmelerinin büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, ders kitabı değerlendirme çalışmalarının büyük çoğunluğu öğretmen ve öğrenci perspektiflerinden yürütülmektedir.

Yeni yayımlanan İngilizce ders kitaplarının sayısının artmasıyla birlikte, değerlendirme ELT alanında giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Örneğin Irak'ın Kürdistan Bölgesi'nde kullanılan Sunrise serisi, pek çok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Sultan ve Sharif (2013) dinleme etkinliklerini, Ebadi ve Hasan (2016) ise 12. sınıf ders kitabındaki öğretim görevlerini ele almıştır. Saeed (2021) ise daha kapsamlı bir yaklaşımla 7., 8. ve 9. sınıf Sunrise ders kitaplarını erişilebilirlik, tasarım, etkinlikler, beceriler ve içerik boyutlarıyla değerlendirmiş; bu kitapların ortaokul düzeyinde uygun olduğunu ortaya koymuştur.

Özbekistan bağlamında Tajibayev (2020), Kids English serisi ders kitaplarının dil edinimini destekleme etkinliğini incelemiş; alıştırma büyük çoğunluğunun kelime bilgisi, telaffuz, yazım ve dilbilgisi gibi temel becerilere odaklandığını saptamıştır. Ukrayna'da ise Mariuts (2017), yabancı dil ders kitabı değerlendirmesini dilbilgisel doğruluk, kültürel uygunluk ve pedagojik etkinlik gibi ölçütler açısından kapsamlı biçimde ele almıştır.

Kültürel içerik açısından bakıldığında, Kırkgöz ve Ağçam (2011) Türk ilkokullarında kullanılan 18 yerel İngilizce ders kitabını incelemiş; bu kitapların yerel, hedef dil ve uluslararası kültürleri dengeli biçimde yansıttığını belirlemiştir. Cinsiyet temsili konusunda ise Dahmardeh ve ark. (2025), Orta Doğu'daki yedi ülkede kullanılan 64 ELT ders kitabını analiz etmiş ve belirgin bir cinsiyet dengesizliği saptamıştır. Erkekler çoğunlukla baskın ve çeşitli rollerde tasvir edilirken, kadınlar sınırlı ve kalıplaşmış rollerde yer almaktadır. Bu durum, öğrencilerin benlik algısını ve toplumsal gelişimini olumsuz etkileyebilecek bir öğretim ortamı yarattığına işaret etmektedir.

Çok sayıda çalışma İngilizce ders kitaplarını değerlendirmiş olsa da bu araştırmalar genellikle tek bir ülke bağlamındaki materyallere odaklanmaktadır (Ghorbanchian vd., 2014; Kırkgöz, 2011). Farklı ülkelerde kullanılan ELT ders kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi ise oldukça sınırlı kalmaktadır. Oysa ülkeler arası bir analiz, çeşitli bağlamsal faktörlerin İngilizce kullanımını nasıl etkilediğini ve bu durumun ders kitaplarına nasıl yansıdığını ortaya koyabilir; hem ortak eğilimleri hem de ulusal özgünlükleri gözler önüne sererek İngilizcenin farklı ortamlarda nasıl öğretildiğine dair önemli bilgiler sunabilir. Öte yandan mevcut araştırmalarda, özellikle ilkökul düzeyine yönelik kapsamlı ve sistematik değerlendirmeler açısından önemli bir boşluk göze çarpmaktadır. Bu boşluğun giderilmesi, ders kitabı tasarımındaki ortak örüntüleri ve ulusal farklılıkları ortaya çıkararak eğitimcilere ve politika yapıcılara materyallerin seçimi ve geliştirilmesi konusunda son derece değerli bilgiler sunabilir.

Bu çalışma, Türkiye, Özbekistan, Irak ve Ukrayna olmak üzere dört ülkedeki ilkokulların 3. sınıfında İngilizce öğretmek amacıyla kullanılan ders kitaplarını inceleyerek alandaki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırmada, belirlenen ders kitaplarının kapsamlı biçimde analiz edilebilmesi için karma yöntemli karşılaştırmalı içerik analizi yaklaşımından yararlanılmaktadır. Bu yaklaşım; dört ülkede ilkokulların 3. sınıfında İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin frekans sayımları gibi nicel verileri nitel analizle (tematik içerik analizi) bir araya getirmektedir. İncelenen ders kitaplarının tamamı, ilgili ülkelerin devlet okullarında kullanılan ve Millî Eğitim Bakanlıkları tarafından resmi olarak onaylanmış öğrenci baskılarıdır.

Veri toplamak amacıyla bu çalışma için özel olarak geliştirilen Ders Kitabı Değerlendirme Formu (CET) kullanılmıştır. CET, beş ana bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümü her ülkede İngilizce öğreniminin üçüncü yılına karşılık gelen sınıf düzeyi, öğrencilerin yaşı ve ders kitabı bileşenleri hakkında genel bilgi toplamaktadır.

İkinci bölüm ders kitaplarının içeriğini ele almakta; yerel bağlam, çocukların günlük yaşamları, genel yaşam konuları ve akademik çalışma gibi temaların materyallerde yer alıp almadığını sorgulamaktadır. Bu bölüm aynı zamanda ulusal ve uluslararası kültürel unsurların, değerlerin ve görsellerin nasıl temsil edildiğini de incelemektedir.

Üçüncü bölüm pedagojiye odaklanmakta; boşluk doldurma, eşleştirme, rol yapma, oyun ve şarkı söyleme gibi çeşitli etkinlik türlerinin ders kitaplarındaki dağılımını incelemektedir. Dördüncü bölüm dil becerilerini kapsamakta; okuma, yazma, dinleme, konuşma, kelime bilgisi, dilbilgisi ve üstbilgi gibi alanlara yönelik etkinliklerin sayısını değerlendirmektedir. Beşinci ve son bölüm ise ders kitaplarındaki cinsiyet temsiline ilişkin sorular içermektedir.

3. Bulgular

Araştırma bulguları, dört ülkede de öğretmenlere öğrenci kitabı, ses materyalleri (CD veya DVD) ve çalışma kitapları gibi temel materyallerin sağlandığını göstermektedir. İçerik analizi, tüm ülkelerdeki İngilizce ders kitaplarının çocukların günlük yaşamlarına dair okul, aile, ev hayatı, oyun ve arkadaşlık gibi konuları içerdiğini ortaya koymuştur. Özbekistan'da çevre ve doğayla ilgili içerikler; Irak'ta günlük deneyimlere dayalı kelime dağarcığı; Ukrayna'da sağlık, sayılar ve evle ilgili temalar; Türkiye'de ise sınıf eşyalarından yiyeceklerle, hobilerden işlere kadar geniş bir yelpazede günlük yaşam konuları yer almaktadır.

İncelenen ders kitapları, hem ulusal hem de uluslararası kültürlere atıfta bulunarak öğrencilerin kültürel farkındalığını artırmayı amaçlamaktadır. Özbekistan İngilizce kitabı ulusal kültüre yer vermese de, uluslararası çocuk fotoğraflarıyla küresel bir bakış sunar. Irak kitabında Kürtçe isimler gibi ulusal referanslar bulunurken, bisiklete binen kızlar gibi uluslararası öğeler de yer alır. Ukrayna kitabı hem uluslararası kültürel konulara hem de ulusal temalara değinir; öğrenciler İngiltere'nin Noel gelenekleriyle kendi kültürlerini karşılaştırır. Türkiye kitabı ise misket oyunu ve Türk bayrağı gibi birçok ulusal simgeyi içerir.

Etkinlik dağılımına göre, anlama soruları Özbekistan ve Ukrayna'da sık kullanılırken, Türkiye ve Irak'ta azdır. Alıştırma Özbekistan ve Ukrayna'da yaygın, Türkiye'de ise en azdır. Üretken dil becerileri için cümle kurma en çok Ukrayna ve Türkiye'de görülmektedir. Eşleştirme ve sıralama Türkiye ile Ukrayna'da tutarlı, Irak'ta ise neredeyse yoktur. Çizim ve boyama gibi yaratıcı etkinlikler ağırlıklı olarak Ukrayna ve Türkiye kitaplarındadır, Irak materyallerinde ise nadirdir. Kitaplardaki cinsiyet konusu incelendiğinde ülkeler arasında sınıf içi söylem rollerine yönelik cinsiyet rollerinde farklılıklar belirlenmiştir. Örneğin, Ukrayna, erkek karakterlerin belirgin şekilde üstünlüğünü gösteren en belirgin cinsiyet eşitsizliğini sergilerken, diğer ülkelerde cinsiyet dağılımı daha eşitlikçi veya karmaşık bir yapı göstermektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Özbekistan, Irak, Ukrayna ve Türkiye'de ilkokul eğitimlerinin 3. yılında kullanılan İngilizce ders kitaplarının ülkeler arası değerlendirmesini yaparak, bu materyallere küresel bir bakış açısı sunmaktadır. Araştırma, incelenen kitapların çocukların günlük yaşamlarını yansıtan temalar içerdiğini ve tanıdık bağlamlar aracılığıyla dil öğrenimini desteklediğini göstermektedir. Her ders kitabı, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik önemli etkinlikler sunarken, çocukların İngilizce öğrenme sürecinden keyif almalarını sağlamaktadır. Ayrıca, dört ülkenin ders kitapları, öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla ilgi çekici görseller, ilişkilendirilebilir konular ve yaşa uygun etkinlikleri etkili biçimde bir araya getirmektedir.

Her ülke, içeriklerini yerel bağlam, kültürel referanslar ve öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarına göre şekillendirirken; dil becerilerini geliştirmek, olumlu değerleri teşvik etmek ve ders kitabı materyallerinin kullanımıyla etkileşimli öğrenme deneyimleri sunmak gibi ortak hedeflere sahiptir. Türkiye ve Irak ders kitapları, kültürel unsurları görseller ve içerik aracılığıyla etkili biçimde dâhil ederek öğrencilerin dil öğrenimini ulusal kimlikleriyle ilişkilendirmelerine olanak tanıırken Özbekistan ve Ukrayna ders kitapları daha çok küresel temalara odaklanmakta ve bu durum daha derin kültürel

etkileşim fırsatlarını sınırlandırabilmektedir. Kültürel temsil açısından ise tüm ders kitaplarının empati, saygı ve sorumluluk gibi evrensel değerleri ön plana çıkardığı görülmekte; bu değerlerin öğretimine en güçlü vurguyu Türkiye'nin yaptığı dikkat çekmektedir.

Pedagojik yaklaşımlar incelendiğinde ülkelerin pedagojik yaklaşımları arasında belirgin farklılıklar dikkat çekmektedir. Özbekistan konuşma, dinleme ve CLIL görevlerine; Ukrayna okuma, kelime bilgisi, telaffuz ve yazma becerilerine yönelik alıştırma tabanlı etkinliklere ağırlık vererek daha geleneksel bir yönelim benimsemektedir. Türkiye ise cümle kurma, eşleştirme, sıralama ve çizim gibi yaratıcı etkinliklerle öğrenci merkezli ve iletişim odaklı bir yaklaşım sergilemektedir. Bu anlayış, öğrenci merkezli yöntemlerle örtüşmekte ve gerçek yaşam iletişimini desteklemektedir. Irak'ta ise etkinlik çeşitliliğinin sınırlı kaldığı ve etkileşimli içeriklerin görece az yer bulduğu gözlemlenmektedir.

İncelenen İngilizce ders kitaplarında cinsiyet dağılımı bakımından en dengeli yaklaşımı Türkiye sergilemekte; hem metin hem de görsellerde erkek ve kadın karakterlere eşit yer vermektedir. Diğer ülkelerde ise karakter düzeyinde bazı dengesizlikler gözlemlenmekle birlikte görsellerde kapsayıcılığa genel olarak önem verildiği görülmektedir. Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine Özbekistan ve Ukrayna'da neredeyse hiç yer verilmezken Irak ve Türkiye hem geleneksel hem de geleneksel olmayan rollere yer açmaktadır. Bu bulgular, Orta Doğu'daki ELT ders kitaplarında belirgin cinsiyet dengesizlikleri saptayan Dahmardeh ve ark.'nın (2025) bulgularıyla çalışmakta ve incelenen ülkelerin kapsayıcılık konusunda kayda değer çabalar sergilediğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, birden fazla ulusal boyutu bir araya getirerek dört ülkenin ilkökul düzeyinde kullandığı İngilizce ders kitaplarına ilişkin kapsamlı ve karşılaştırmalı bir değerlendirme sunmaktadır. Bulgular, hem ortak eğilimleri hem de kültüre özgü farklılıkları gün yüzüne çıkararak ders kitabı değerlendirmesi alanındaki karşılaştırmalı araştırmaların kapsamının genişletilmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Çalışma aynı zamanda daha kapsayıcı ve bağlama duyarlı ELT materyallerinin geliştirilmesine yönelik somut ve kanıta dayalı öngörüler sunmaktadır.

Gelecekteki araştırmalar, bu kitapları kullanan öğrencilerin görüşlerini incelemeyebilir. Öğrenci görüşlerinin araştırılması, materyallerin farklı bileşenlerinin nasıl algılandığına dair ek bilgiler sunabilir ve mevcut çalışmanın bulgularını tamamlayıcı bir nitelik taşıyabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin ders kitabı içeriklerine, kültürel temsillere ve pedagojik etkinliklere ilişkin deneyimlerini doğrudan aktardıkları nitel çalışmalar, araştırmacılara daha bütüncül bir değerlendirme imkânı sunacaktır. Ayrıca boylamsal araştırmalar, ders kitaplarına sürekli maruz kalmanın öğrencilerin dil yeterlilikleri, kültürel farkındalıkları ve içeriğe yönelik tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koyabilir. Bu tür çalışmalar, ders kitabı kullanımının uzun vadeli sonuçlarına ilişkin derinlemesine bir anlayış sunarak alana önemli katkılar sağlayabilir. Son olarak, ülkeler arası karşılaştırmalı araştırmaların farklı sınıf düzeyleri ve yaş gruplarını kapsayacak biçimde genişletilmesi, ders kitabı tasarımıındaki özelliklerin daha geniş bir çerçevede değerlendirilmesine olanak tanıyabilir.

Ethics Approval

This research is based on coursebook evaluation. As the research was not conducted on human subjects, its methodology and scope do not require approval from an ethics committee. Throughout the entire process, from the planning and implementation of the research to the collection and analysis of data, all rules specified in the "Guidelines on Scientific Research and Publication Ethics for Higher Education Institutions" have been adhered to. None of the actions listed under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second section of the Guidelines have been carried out. During the writing of this research, scientific, ethical, and citation rules have been followed, and no alterations have been made to the collected data. The study has not been submitted to any other academic publication for review.

Acknowledgement

I would like to thank the British Council for funding this research as part of the FoE Project. I also extend my gratitude to the researchers from Ukraine, Iraq and Uzbekistan for conducting the initial analysis of the English coursebooks in their respective countries.

Conflict of Interest

As the research involves the analysis of coursebooks, the author declares that there is no conflict of interest with the publishers and institutions whose materials were examined. Throughout the planning, data collection, analysis, and reporting stages of this study, no competing interests, financial or otherwise, arose with any institution, organisation, or individual that could have influenced the outcomes of the research. The study was conducted independently, and all findings are reported in accordance with the scientific principles.



Year/Yıl 2026, Volume/Cilt 39, Issue/Sayı 2, 322-339

<https://doi.org/10.19171/uefad.1760645>

Ters Yüz Sınıf Modelinin Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Karar Verme ve Öz Yönetim Becerilerine Etkisi¹

Elif ARI², Ali ERSOY³

Öz

Araştırma Makalesi

Makale Geçmişi

Başvuru 09.08.2025,
Kabul 19.01.2026

Anahtar Kelimeler

İlkokul, Hayat bilgisi,
Ters yüz öğrenme,
Karar verme becerisi,
Öz yönetim becerileri

Öğrencilerin yaşadıkları çağa daha iyi uyum sağlayabilmeleri için mevcut eğitim programları birçok yaşam becerisi içermekte ve öğretmenler bu yaşam becerilerini öğrencilere kazandırırken ders sürecinde farklı öğretim yöntemlerine başvurabilmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış üçüncü sınıf Hayat Bilgisi Dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisini incelemektir. Ters Yüz Sınıf Modelinin kullanıldığı bu araştırmada, nicel bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana İli Çukurova İlçesi'nde bulunan bir devlet ilkokulunda üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören 48 öğrenci oluşturmaktadır. 6 hafta süren uygulama sürecinde veriler ilkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) ve ilkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeklerden toplanan nicel verilerin analizinde kullanılacak testlerin belirlenmesi için yapılan normallik analizlerinde Shapiro-Wilk Normallik Testi sonuçları dikkate alınarak parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğu görülmüştür. Gruplar arası ön-testlerde bağımsız örneklem t-Testleri, karar verme becerisi değişkeninde Karışık Ölçümler için ANOVA ve öz yönetim becerileri değişkeninde ise ANCOVA tercih edilmiştir. Araştırma bulgularında, Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış üçüncü sınıf Hayat Bilgisi Dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

The Effect of the Flipped Classroom Model on Decision-Making and Self-Management Skills in Third-Grade Life Skills Lessons

Abstract

Research Article

Article History

Received 09.08.2025,
Accepted 19.01.2026

Keywords

Primary school, Life
sciences, Flipped
learning, Decision-
making skills, Self-
management skills

To better adapt to the era in which they live, the current curriculum incorporates numerous life skills, enabling teachers to employ a variety of teaching methods throughout the instructional process as they teach these skills to students. The main purpose of this study was to examine the effect of a third-grade Life Sciences Course designed using the Flipped Learning Classroom Model on students' decision-making and self-management skills. A quantitative research approach was employed in this study. During the implementation process, a pre-test, post-test, unequivalent control group design was employed. The study group consisted of 48 third-grade students attending a public elementary school in Çukurova District, Adana, Türkiye. During the six-week implementation period, data were collected using the Decision-Making Skills Scale for Elementary School Students and the Self-Management Skills Scale for Elementary School Students. Normality analyses were conducted to determine the appropriate statistical tests for analyzing the quantitative data. The results of the Shapiro-Wilk test indicated that parametric tests were suitable. Independent sample t-tests were preferred in the intergroup pre-tests, mixed-measures ANOVA was used for the decision-making variable, and ANCOVA was used in the self-management variable. The research findings revealed that the third-grade Life Sciences course designed using the Flipped Learning Classroom Model did not have a statistically significant effect on students' decision-making or self-management skills.

¹ Bu çalışma Elif Arı'nın Prof. Dr. Ali Ersoy danışmanlığında, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde 2025 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Programı, arie92713@gmail.com

³ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, alersoy@anadolu.edu.tr



1. Giriş

Bilgi çağı ile oluşan teknoloji toplumu içerisinde gün geçtikçe farklı yaşam becerileri ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu yaşam becerileri bireyin hem günlük yaşamında hem de eğitim sürecinde işe koşabileceği becerilerden oluşmaktadır. Bu beceriler bireylerin tüm zekâ alanlarına hitap eden çok yönlü olmasını sağlayan becerilerdir. 21. yüzyıl artık bireylerden zeki olmalarını değil çok yönlü olmalarını istemektedir (Özmete, 2008). Bireylerin çok yönlü olabilmesi için birden fazla alanda beceri sahibi olmalarının sağlanmasının yollarından en önemlilerinden biri eğitimidir. Yaşam becerileri hem bireyin günlük yaşam içerisinde bulunduğu ortamlarla geliştirilebilir hem de bu yaşam becerilerine programlı eğitimler yoluyla istenilen seviyede yön verilebilir (Yayla Eskici ve Özsevgeç, 2019). Bu doğrultuda çağın gerekliliklerine göre belirlenen temel yaşam becerileri günümüz eğitim programlarında yerini almaktadır.

Trilling ve Fadel (2009) 21. yüzyılda bireylere öğrenme ve inovasyon becerilerinin, dijital okuryazarlık becerilerinin ve kariyer ve yaşam becerilerinin kazandırılmasının gerekli olduğu savunmaktadırlar. Bu becerileri kazandıracak öğretim programlarının hazırlanması dijital çağın öğrencilerinin sürdürülebilir bir yaşama sahip olması açısından oldukça önemlidir. Hayat Bilgisi dersi ilkökulda disiplinler arası anlayış sergileyen bir ders olduğu için bu ders kapsamında kazandırılması hedeflenen temel yaşam becerileri diğer disiplinleri de etkilemektedir. Bu doğrultuda Hayat Bilgisi dersi için temel yaşam becerilerinin kazandırılmasında en etkin derslerden biri olduğu söylenebilir (Yıldırım, 2021). Temel yaşam becerileri, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları zorluklarla etkili bir biçimde başa çıkmalarını sağlayan, uyumlu ve olumlu davranışlar gösterebilmeleri için gerekli olan yeteneklerdir (World Health Organization [WHO], 1997, s. 1). Bu becerilerden olan karar verme becerisi ve öz yönetim becerilerinin temelini Hayat Bilgisi dersi ile atılması oldukça önem taşımaktadır. Hayat Bilgisi dersi ile kazandırılması hedeflenen bu becerilerin yaşama aktarılması daha kolay ve daha somut sağlanabilir. Becerileri önce somut yaşantılarla Hayat Bilgisi kapsamında kazanan öğrencilerin, bu becerileri diğer derslerde daha soyut durumlarda işe koşabilmesini kolaylaştıracağı söylenebilir.

Temel yaşam becerilerinin öğretim programlarında yer almasıyla birlikte bu becerilerin geliştirilmesine olanak sağlayan öğretim modelleri de ön plana çıkmıştır. Bu öğretim modellerinden bazılarında çevrim içi öğrenme ortamlarından yararlanılır. Çevrim içi öğrenme ortamları öğretim sürecinin kontrolünü öğretmenden öğrenciye aktararak öğrencinin öz yönetim becerisini daha fazla kullanmayı gerektirir (Artino, 2008). Aynı zamanda çevrim içi ortamlar ile öz yönetim becerilerini geliştirici eğitim etkinliklerinin birlikte sunulması öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olmasının da yolunu açacaktır (Koçdar, 2015). Bu araştırma için tercih edilen Ters Yüz Sınıf Modeli çevrim içi öğrenme ortamları gibi tamamen uzaktan internet tabanlı bir öğretim modeli değildir. Bu modelde öğrenme sürecinin bir kısmı yüz yüze bir kısmı ise uzaktan yürütülür. Bununla birlikte öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarında olduğu gibi Ters Yüz Sınıf Modelinde de öz yönetim becerilerini işe koşmaları gerekir. Ters Yüz Sınıf Modeli geleneksel sınıf anlayışına karşı olan bir model olmasından kaynaklı olarak öncelikle Türkiye’de 2005 yılından itibaren öğretim programlarının benimsemiş olduğu yapılandırmacı yaklaşıma hizmet edebilen bir modeldir. Bu modelde öğrenme süreci ders öncesi sınıf dışı ortamda başlayarak öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine olanak sağlarken aynı zamanda da yapılandırmacı yaklaşımın en önemli beklentilerinden birisini de karşılayabilmektedir. Öğrencinin kendi öğrenme sürecinde etkin rol oynayabilmesi için karar verme becerisine ve öz yönetim becerilerine de etkin bir biçimde sahip olması gerekir. Bu bağlamda Ters Yüz Sınıf Modelinin hem karar verme becerisini hem öz yönetim becerilerini hem de yapılandırmacı yaklaşımı ortak bir paydada birleştirdiği söylenebilir.

Temel yaşam becerileri 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli [TYMM] bünyesinde de öğretim programlarının amaçlarını oluşturmaktadır. Karar verme becerisi güncel olarak TYMM Beceriler Çerçevesinin Kavramsal Beceriler başlığı içerisinde TYMM’de Kavramsal Beceriler “Temel Beceriler (KB1), Bütünleşik Beceriler (KB2) ve Üst Düzey Düşünme Becerileri (KB3)” olarak belirtilmiştir. Karar verme becerisi, Üst Düzey Düşünme Becerileri (KB3) alt başlığı olarak yer almaktadır. Temel ve bütünleşik becerilerin öncelik sonralık durumu olmaksızın üst düzey becerilerin edinilmesinin temelini oluşturduğunu söylemektedir (MEB, 2024). Öz yönetim becerilerini oluşturan öz düzenleme, öz farkındalık, öz yansıtma becerileri TYMM Beceriler Çerçevesinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri başlığı içerisinde bulunmaktadır. TYMM’de Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri “Benlik Becerileri (SDB1), Sosyal Yaşam Becerileri (SDB2) ve Ortak/Birleşik Beceriler (SDB3)” olarak belirtilmiştir. Öz yönetim becerileri, Benlik Becerileri (SDB1) alt başlığı olarak bulunmaktadır. MEB (2024), sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin temelinde benlik becerilerinin olduğunu ve benlik becerilerinin edinilmesinin bireyin kişiliğini, özünü geliştirmesinde önemli bir yerinin olduğunu ifade etmektedir.

Eğitim öğretim sürecinde öğretme kavramı yerine öğrenme kavramının odağa alınmasıyla birlikte düşünme becerileri önem kazanmıştır. Öğretim programlarının yapı taşı olarak görülen düşünme becerileri dünyanın işleyişini keşfetmek ve karşılaşılan sorunları çözebilmek için bireyin zihninde var olan bilgiyi kullanabilme kabiliyeti olarak tanımlanabilir (Çubukçu, 2014). Bu tanımdan yola çıkıldığında düşünme becerilerinin bir bölümünü problem çözme sürecinde var olan karar verme becerisinin oluşturduğu görülmektedir. Alan yazına bakıldığında düşünme becerilerinin iş birliği içerisinde olduğu birbirlerini etkilediği yorumu yapılabilir. Sonuç olarak karar verme becerisinin geliştirilmesinin diğer düşünme

becerilerinin geliştirilmesinde rol oynadığı söylenebilir. Düşünme becerileri öz yönetim becerileriyle de ilişkilendirilebilir. Eğitim yoluyla kazandırılan düşünme becerileri, öğrencide kendi kendine öğrenme becerisini geliştirirken aynı zamanda kendisini daha iyi tanımasını sağlar ve bireysel olarak öğrenme sürecini yönetebilmesi için akıl yürütme becerisini geliştirir (Doğanay, 2015). Kendi kendine öğrenme becerisi öz düzenlemeyi, bireyin öğrenme sürecini kendisinin yönetmesi öz değerlendirmeyi ve öz denetimi içermesi tüm bu kavramlara kapsayıcı olan öz yönetim becerisinin düşünme becerileri ile birlikte ele alınmasını sağlayabilir. Bu doğrultuda karar verme ve öz yönetim becerilerinin düşünme becerileri için önemli ve vazgeçilmez beceriler olduğu söylenebilir. Öz yönetim becerileri öğrencinin duygu yönetimini de içermektedir. Günümüzde duyguların yönetimini ifade edebilmek için Duygusal Okuryazarlık kavramı ortaya atılmıştır. Steiner (2003, s.1) duygusal okuryazarlığı, “duyguları kendi yaşam kalitemizi ve etrafımızda bulunan diğer insanların yaşam kalitesini arttıracak yönde etkin bir biçimde kullanmak” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan yola çıkarsak bireyin hem kendi yaşamını yönetebilmesi hem de toplumda bulunan diğer bireylerin yaşamını olumlu yönde etkileyebilmesi için duygusal okuryazar olması gerekmektedir. Duygusal okuryazarlığın kazanılmasının yolu da öz yönetim becerilerinin geliştirilmesiyle mümkün olabilir. Karar verme ve öz yönetim becerilerinin geliştirilmesinde bu araştırma kapsamında Ters Yüz Sınıf Modeli kullanılacaktır. Mevcut çağın gerektirdiği becerilerin kazandırılmasına olanak sağlaması, ders süresinin etkili, verimli kullanılabilmesi için teknolojiye yardım alması Ters Yüz Sınıf Modelinin karar verme ve öz yönetim becerilerinin geliştirilmesinin ölçülmesi için kullanılmasına karar verilmesinde etkili olmuştur. Bu araştırmanın temel amacı Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisini incelemektir. Bu temel amaca ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

- Deney ve kontrol gruplarının karar verme ve öz yönetim becerileri ön-test ölçek puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanan ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme becerisine etkisi nedir?
- Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanan ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin öz yönetim becerilerine etkisi nedir?

Araştırmada ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinde Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine etkisinin incelenmek istenmesi, bu becerilerin gelişiminde etkili olabilecek öğretim yöntemlerinin ortaya konulabilmesi açısından önemli görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde ilkökul düzeyinde uygulanan Ters Yüz Sınıf Modeli sonucunda öğrencilerden, velilerden ve öğretmenlerden genel olarak olumlu dönütler alınması bu modelin ilkökul kademesi için uygun hale getirilebilmesi için daha fazla çalışmanın yapılmasını gerekli kılmaktadır. Aynı zamanda Ters Yüz Sınıf Modeli ile yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ve merak duygularının beslendiği, yönünde olumlu sonuçlara da ulaşılmıştır (Aladağ ve Kaya, 2022; Ağırman, 2023; Ay, 2023; Çınar, 2023; Erdoğan, 2022; Erkan, 2023; Evci, 2022; Taşkın Serbest, 2023; Uçaş, 2023; Kaya, 2023; Nayci, 2017; Gündoğan Önderöz, 2021; Güven Demir, 2018; Oğuz, 2023; Sekin, 2023; Şengün, 2021; Uyanık, 2022). Sınıfı Ters Yüz etmenin amacı öğrencilerin derse katılımını arttırmak ve süreç sonunda elde edilen öğrenme çıktılarının daha tatmin edici olmasını sağlamak olduğu için de önemli görülmektedir (Hung, 2014). Ters Yüz Sınıf Modeli son zamanlarda eğitimcilerin, araştırmacıların dikkatini fazlaca çekmiş olmasına rağmen Türkiye’de konuyla ilgili daha fazla çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir (Aşıksoy ve Özdamlı, 2016). Özellikle ilkökulda Ters Yüz Sınıf Modeliyle gerçekleştirilen araştırmaların planlanması ve sonuçlandırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Gerçekleştirilen bu araştırmanın Türkçe alan yazına Ters Yüz Sınıf Modeliyle yapılan araştırmalara katkı sağlaması, yapılması planlanan araştırmalara yol gösterici olması açısından gerekli görülmektedir. Bununla birlikte yapılacak araştırmanın eğitimin odağında bulunan dijital yeterliklerin geliştirilmesine hitap edecek bir sınıf ortamı oluşturmayı hedefleyen öğretmenlere, Ters Yüz Sınıf Modelinin ilkökul düzeyinde uygulanabilirliğini görmelerine fırsat tanıması açısından da önemli olduğu söylenebilir. Ters Yüz Sınıf Modelinin hem 21. yüzyıl becerilerinin hem de temel yaşam becerilerinin geliştirilmesinde rol alan güncel bir öğretim modeli olması da yapılacak araştırmayı önemli kılmaktadır. Araştırma, karar verme ve öz yönetim becerilerinin geliştirilebilir beceriler olup olmadığının saptanması açısından da gerekli görülmektedir.

Yaşam becerilerinin erken çocukluk dönemlerinde kazandırılmasının bireylerin gelişimlerini olumlu yönde etkilemesi, bu becerilerin bireyleri geliştirmesi ve aynı zamanda öğrenilebilir beceriler olduğunun da farkındalığının kazandırılması açısından önemlidir (Koran, 2020). Alan yazında ilkökul düzeyinde Hayat Bilgisi dersi kapsamında karar verme ve öz yönetim becerileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu becerilerin kazandırılması veya geliştirilmesinde teknolojinin dâhil edildiği araştırmaların yapılmasına gereksinim olduğu görülmektedir. Bu durumda bu becerilerin üzerinde daha fazla çalışılmanın yapılması gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol gruplu desen benimsenmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada gruplar arasında karşılaştırma yapılmadığından ön-test son-test arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığı için bu desenin araştırma için uygun olduğu söylenebilir. Araştırmada kontrol ve deney gruplarında bulunacak deneklerin seçkisiz olarak atanması mümkün olmadığından dolayı ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol gruplu desen seçilmiştir. Çünkü araştırma öncesinde öğrencilerin bulundukları şubeler bellidir ve araştırmacı (birinci yazar) tarafından değiştirilmesi mümkün değildir (Baştürk, 2014). Karasar (2022, s.137) ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol gruplu deseni “grupların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmaz ama katılanların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilir” olarak ifade etmektedir. “Desen işlem koşulları ve tekrarlı ölçümler içerdiğinden seçkisiz atamanın olmadığı karışık bir desen” olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2023, s. 210). Araştırmada uygulanan işlem süreci Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ön-Test Son-Test Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Desen İşlem Süreci

Gruplar	Ön-test	İşlem	Son-test
Deney grubu	İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği	Ters Yüz Sınıf Modeliyle Tasarlanmış Hayat Bilgisi Dersi	İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği
Kontrol grubu	İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği	Ters Yüz Sınıf Modeliyle Yürütülmeyen Hayat Bilgisi Dersi	İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği

Tablo 1’de görüldüğü gibi bu araştırmanın uygulama sürecinde ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol gruplu desen benimsenmiştir. Ön-test son-test eşitlenmemiş kontrol gruplu desende dikkat edilmesi gereken nokta deney grubunda işe koşulan bağımsız değişkenin, bu araştırma için Ters Yüz Sınıf Modelinin, kontrol grubunda kullanılmaması ve bu durumun mutlaka kontrol altında tutulmasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Uygulama sürecinde kontrol grubunda Ters Yüz Sınıf Modelinin uygulanmadığından emin olabilmek için uygulama öncesinde kontrol grubunun sınıf öğretmenine Ters Yüz Sınıf Modeli anlatılarak uygulama sürecinde kullanılmaması söylenmiştir. Uygulama sürecinde ise kontrol grubunun sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmış ve Ters Yüz Sınıf Modelinin kullanılmaması için kontrol edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın amaçları doğrultusunda Adana ili Çukurova ilçesinde sosyoekonomik düzeyi orta düzeyde ve aynı kültürel özellikler gösteren ailelerin çocuklarının bulunduğu bir devlet okulu seçilmiştir. Araştırma kapsamında 48 öğrenci yer almaktadır; 24 öğrenci deney grubunda, 24 öğrenci ise kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırma uygulamasına başlamadan önce deney (3/G) ve kontrol (3/C) grubunun sınıf öğretmenlerinden ve öğrencilerin velilerinden araştırmaya gönüllü olarak katılım için imzalı izin belgesi alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği

Gerçekleştirilen bu çalışmada bağımlı değişkenlerden biri olan karar verme becerisini ölçmek için Sever ve Ersoy (2019) tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) kullanılmıştır. Uzman görüşü alınan ve iki ayrı pilot uygulama ile şekillenen bu ölçek dörtlü Likert türünde (hiçbir zaman, ara sıra, genellikle, her zaman) 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte alınabilecek puanlar 15 ile 60 puan arasında sınırlandırılmıştır.

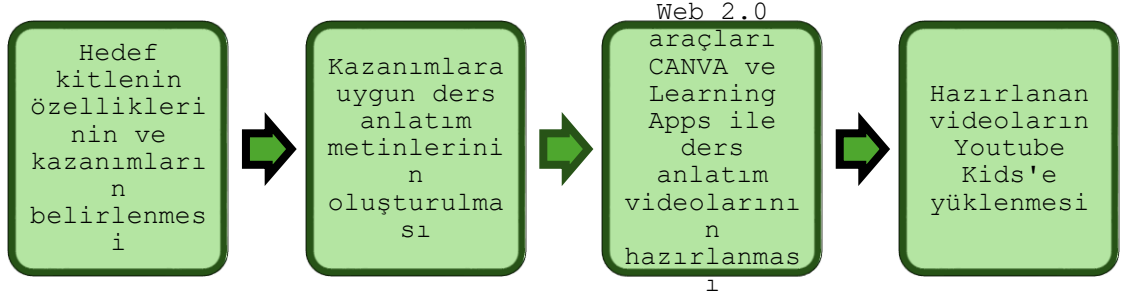
2.3.2. İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği

Gerçekleştirilen bu çalışmada bağımlı değişkenlerden biri olan öz yönetim becerisini ölçmek için Köseoğlu ve Boyacı (2022) tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) kullanılmıştır. Ölçek oluşturulurken amacına uygun kullanılması için Temel Eğitim alanında çalışan 15 uzmanın görüşüne sunulmuş ve 54 öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. 3’lü Likert türünde (her zaman, bazen, hiçbir zaman) ve 20 maddeden oluşturulan bu ölçek için alınabilecek puanlar 20 ile 60 arasındadır.

2.4. Ters Yüz Sınıf Modeli için Ders Anlatım Videolarının Geliştirilmesi

Bu araştırma için tasarlanan ders anlatım videoları “Canva” isimli Web 2.0 aracı kullanılarak hazırlanmıştır. Ders anlatım videoları için öncelikle haftalık ders planları oluşturulmuş ardından ders anlatımı için MEB (2023) ve üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitapları (İkan, 2023) yayınları üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi ders kitapları dikkate alınarak ders anlatım metinleri oluşturulmuştur. Bu kitapların seçilmesinin nedeni halen araştırma yapılacak okuldaki sınıflarda okutuluyor olmasıdır. Pilot uygulamada 5 kazanımı bulunan “Sağlıklı Hayat” ünitesi için 5 adet, asıl uygulama için ise “Güvenli Hayat” ünitesinde bulunan 7 kazanım için toplam 6 adet ders anlatım videosu hazırlanmıştır. Öğrencilerin hazırlanan bu ders anlatım videolarına güvenli bir yoldan kolaylıkla ulaşabilmeleri amacıyla “Youtube Kids” uygulamasından yararlanılmıştır. Ters Yüz Sınıf Modelinin uygulanmasında kullanılacak videoların hazırlık süreci Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Ters Yüz Sınıf Modelinin Uygulanmasında Kullanılacak Videoların Hazırlık Süreci



Şekil 1 incelendiğinde Ters Yüz Sınıf Modelinin uygulanmasında kullanılacak videoların hazırlık sürecine araştırmanın deney grubunu oluşturan öğrencilerin özelliklerinin, ünitenin ve kazanımların belirlenmesi ile başlanılmıştır. Araştırma sürecinde olası bir karışıklığın önüne geçmek aynı zamanda öğrencilerin derse farklı ders anlatım videosunu izleyerek gelmesinin engelleyebilmek için videolar Youtube Kids’e haftalık olarak eklenmiştir. Haftalık olarak Youtube Kids uygulamasına yüklenen ders anlatım videoları ders planları ile birlikte uygulamanın yapıldığı sınıfın sınıf öğretmeniyle de paylaşılmıştır.

2.5. Veri Toplama Süreci

Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada veriler Adana İli Çukurova İlçesi’nde bulunan bir devlet okulunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim gören iki farklı şubeden alınmıştır. Araştırma sürecinde 24 öğrencinin bulunduğu şube deney grubunu oluştururken ve 24 öğrenciden oluşan şube ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Ön-test son-test olarak uygulanan ölçekler araştırmacı tarafından uygulanarak veriler toplanmıştır.

2.5.1. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma için problem durumunu açıklayarak problemin amacını ve alt amaçlarını tanımlamış, araştırmanın yöntemini belirleyerek bir uygulama süreci akış planı oluşturmuştur. Araştırma süreci öncesinde Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 04.12.2023 tarihli ve 650495 sayılı izni almış daha sonra MEB’den araştırmanın Adana’da uygulanması için gerekli izinleri alarak uygulama sürecine geçmiştir.

Asıl uygulama süreci öncesinde yapılan iki haftalık pilot uygulama süreci için araştırmacı sınıf öğretmeni ve öğrenciler için rehber rolünü üstlenmiştir. Asıl uygulama süreci içinse deney grubunu oluşturan sınıfın sınıf öğretmeninin ve okul yönetiminin izni ile uygulayıcı rolünü üstlenerek altı haftalık uygulama sürecini araştırmacının kendisi yürütmüştür. Deney ve kontrol gruplarında uygulanan ön-test son-test ölçekler sınıf öğretmenlerinin izni alınarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından istatistiksel olarak analiz edilerek yorumlanmıştır.

2.5.2. Pilot Uygulama

Araştırmada deney grubu ile yapılacak uygulama sürecinde kullanılmak üzere her kazanım için ders anlatım videoları oluşturulmuş ve ders planları hazırlanmıştır. Bu ders anlatım videolarının uygulama esnasında ortaya çıkabilecek olumsuz durumlarını belirlemek, öğrencilerin internete erişimi, hazırlanan ders anlatım videolarının süresi ve seslendirilmesi gibi teknik nedenlerle yaşanabilecek aksaklıkları test edebilmek için deneysel uygulamanın yapıldığı okulda ilkökul üçüncü sınıfta (3-İ) öğrenim gören 17 öğrenci ile pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot çalışma için okul yönetimi bilgilendirilerek izin alınmış ve bir ilkökul üçüncü sınıfın sınıf öğretmeni pilot uygulama için gönüllü olmuştur. Pilot çalışma planlanırken uygulama yapılacak sınıfa eş değer bir sınıf ortamı seçilerek uygulama sırasında ortaya çıkabilecek olası sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Ters Yüz Sınıf Modeline uygun olarak hazırlanan ders planları sınıf öğretmenine teslim edilmiştir. Pilot uygulama tüm kazanımlarıyla birlikte toplamda 6 ders olarak 2 hafta yürütülmüştür.

Ters Yüz Sınıf Modeliyle yürütülen uygulama sonunda sınıf öğretmenine ve tüm öğrencilere fikirleri sorularak alınan dönütler not edilmiştir. Bu dönütler ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Hazırlanan ders anlatım videolarının süresinin öğrencilerin düzeylerine uygun olduğu,

Videoların sonuna pekiştirme amaçlı yer verilen etkinliklerin eğlenceli olduğu ve amacına ulaştığı,

Hazırlanan ders planlarında bulunan etkinliklerden bir tanesinin çok vakit aldığı,

Fazla vakit alan etkinlik yerine birkaç tane farklı etkinlik daha oluşturulması yönünde dönütler alınmıştır.

2.5.3. Deneysel Uygulama Süreci

Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanmış ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada asıl uygulama için ders anlatım videoları ve ders planları pilot uygulama sonuçları da dikkate alınarak oluşturulmuştur. Oluşturulan ders anlatım videoları ve ders planları için uzman görüşü alınmak üzere Uzman Değerlendirme Formları hazırlanarak sınıf eğitimi alanında uzman akademisyen ve sınıf öğretmenlerine gönderilmiştir. Aynı zamanda hazırlanan ders anlatım videoları ve ders planları için deneyimli sınıf öğretmenlerinden de görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan dönütler ışığında uygulama için hazırlanan ders anlatım videoları ve ders planları yeniden düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Deney grubu belirlendikten sonra uygulama sürecine geçilmiştir. Deneysel uygulama işlemi öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinden ön-test verileri toplanmıştır. Deneysel işlemin uygulama süreci deney grubu sınıf öğretmenin izniyle araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deneysel işlem uygulama süreci toplamda altı hafta sürmüştür. Tablo 2’de Hayat Bilgisi Dersi Güvenli Hayat Ünitesinin uygulama tarihleri ve bu haftalarda öğretimi yapılan kazanımlar verilmiştir.

Tablo 2. Hayat Bilgisi Dersi Güvenli Hayat Ünitesinin Uygulama Tarihleri ve Öğretimi Yapılan Kazanımlar

Hafta	Kazanım	Tarih
1	HB.3.4.1. Trafik işaretleri ve işaret levhalarını tanıtır. HB.3.4.2. Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir.	5-11 Şubat 2024
2	HB.3.4.3. Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıklar.	12-18 Şubat 2024
3	HB.3.4.4. Afet ve acil durum sonrasında yapılması gereken davranışları açıklar.	19-25 Şubat 2024
4	HB.3.4.5. Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.	26 Şubat-3 Mart 2024
5	HB.3.4.6. Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.	4-10 Mart 2024
6	HB.3.4.7. Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.	11-17 Mart 2024

Not. Kaynak: MEB, 2024

Tablo 2’ye göre araştırmanın asıl uygulama süreci Güvenli Hayat Ünitesinde bulunan yedi kazanımı içerecek biçimde planlanmış ve planlanan bu uygulama altı hafta sürmüştür. Tablo 3’te uygulama sürecinde öğretimi yapılacak kazanımlar için hazırlanan ders anlatım videolarının süreleri, adları ve videoların sonunda karekodları bulunan kazanımlara yönelik hazırlanmış etkinlikler verilmiştir.

Tablo 3. Uygulama Sürecinde Öğretimi Yapılan Kazanımlar için Hazırlanan Ders Anlatım Videolarının Süreleri ve Ders Anlatım Videolarında Bulunan Etkinlikler

Hafta	Kazanım ve Ders Anlatım Video Adı	Video Süresi	Videoda Bulunan Etkinlik
1	HB.3.4.1. ve HB.3.4.2. Güvenli Hayat	7 dakika 8 saniye	Levha Eşleştirme
2	HB.3.4.3. Çevremizdeki Kazalardan Korunalım	3 dakika 16 saniye	Bilgi Yarışması
3	HB.3.4.4. Afet ve Acil Durum	3 dakika 50 saniye	Şarkı
4	HB.3.4.5. Tehditler Karşısında Ben	3 dakika 20 saniye	Doğru-Yanlış
5	HB.3.4.6. Olağanüstü Durumlarda Güvenlik Tedbirleri	5 dakika 36 saniye	Davranış Sıralama
6	HB.3.4.7. Oyun Alanlarında Güvenlik	3 dakika 40 saniye	Animasyon

Tablo 3 incelendiğinde birinci ve ikinci kazanıma ortak olarak diğer kazanımların ise her birine ayrı olacak biçimde ders anlatım videosu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ders anlatım videoları öğrencilerin dikkat sürelerine uygun hazırlanmıştır. Ders anlatım videolarının sonunda bulunan etkinlikler ile öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Modelinin sınıf dışı

sürecinde etkin olmaları amaçlanmıştır. Ters Yüz Sınıf Modeline yönelik hazırlanan ders anlatım videolarının süresi deney grubunu oluşturan öğrencilerin içerisinde bulundukları gelişim dönemi göz önünde bulundurulmuş ve ders anlatım videoları öğrencilerin dikkat sürelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Uygulamanın ilk haftası deney grubu sınıf öğretmeninin izni ile bir ders saatinde öğrencilerle tanışılarak uygulanacak ölçekleri, uygulamanın nasıl yapılacağı, ne kadar süreceği ve ders anlatım videolarına nereden ulaşacakları hakkında açıklamalar yapılmıştır. Ardından öğrencilere ön-test ölçekleri uygulanarak veriler toplanmıştır. Uygulamanın sonlandırıldığı dersten hemen sonraki ders saatinde ise öğrencilere son-test ölçekleri uygulanarak veriler toplanmıştır. Sonra öğrencilere ve sınıf öğretmenine teşekkür edilerek uygulama bitirilmiştir. Altı haftalık deneysel uygulama sürecinde ders anlatım videosunu izlemeyen öğrenci sayısı, öğrencilerin kodları ve izlememe nedenleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deneysel Uygulama Sürecinde Ders Anlatım Videosunu İzlemeyen Öğrenci Sayısı, Kodları ve İzlememe Nedenleri

Uygulama Haftası	Videoyu İzlemeyen Öğrenci Sayısı	Öğrenci Kodları	İzlememe Nedenleri
1	5 öğrenci	Ö6D, Ö13D, Ö18D, Ö20D Ö26D	Zaman yönetimi (Unutma): Ö26D-Ailevi neden (Veli ilgisizliği): Ö6D, Ö13D, Ö20D -Kendi başına anlamada zorlanma: Ö18D
2	6 öğrenci	Ö6D, Ö7D, Ö10D, Ö12D, Ö24D, Ö26D	Zaman yönetimi (Unutma): Ö10D, Ö24D Ö26D-Ailevi neden (Kardeşiyle cihaz paylaşma-Veli ilgisizliği): Ö6D, Ö7D-Motivasyon eksikliği (İstememe): Ö12D
3	2 öğrenci	Ö7D, Ö12D	Ailevi neden (Veli ilgisizliği): Ö7D-Motivasyon eksikliği (İstememe): Ö12D
4	1 öğrenci	Ö12D	Motivasyon eksikliği (İstememe): Ö12D
5	4 öğrenci	Ö1D, Ö2D, Ö4D, Ö15D,	Ailevi neden (Veli ilgisizliği): Ö2D, Ö4D-Motivasyon eksikliği (İstememe): Ö1D, Ö15D
6	3 öğrenci	Ö6D, Ö15D, Ö27D	Zaman yönetimi (Unutma): Ö27D-Ailevi neden (Veli ilgisizliği-Evde misafirlerin olması): Ö6D-Motivasyon eksikliği (İstememe): Ö15D

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerden alınan sözel dönütlere göre 6 haftalık deneysel uygulama sürecinde toplam 21 öğrencinin ders anlatım videosunu izlemediği görülmektedir. Tablo 4'te dört öğrencinin (Ö10D, Ö24D, Ö26D, Ö27D) okul dışında zaman yönetimi hâkimiyeti olmamasından kaynaklı olarak ders anlatım videosunu izlemeyi unuttuğu görülmektedir. Bu duruma öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Modeline henüz alışamadıkları yorumu yapılabilir. Tablo 4'e bakıldığında en az 6 öğrencinin (Ö2D, Ö4D, Ö6D, Ö7D, Ö13D, Ö20D) ailevi nedenlerden dolayı ders anlatım videosunu izlememiştir. Ters Yüz Sınıf Modelinde veli desteğinin eksikliğinin görülmesi, ev ortamının ders anlatım videosunu izlemeye uygun olmaması, ders anlatım videosuna ulaşılacak cihazların paylaşımında yaşanan sorunlar gibi nedenler bu modelin ders dışı sürecinde öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesini zorlaştırmaktadır. Tablo 4'e göre bir diğer neden ise öğrencinin yaşadığı motivasyon eksikliğidir. Deneysel uygulama sürecinde toplam 3 öğrenci (Ö1D, Ö12D, Ö15D) ders anlatım videosunu izlemek istemediğini belirtmiştir. Bu durumun oluşmasının nedenleri olarak öğrencinin derse karşı olan tutumu ve deneysel uygulama sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaya yönelik uygulamaların az olmasının sebep olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda son olarak Tablo 4 incelendiğinde 1 (Ö18D) öğrencinin ders anlatım videosunu kendi başına izlediğinde anlamakta zorlandığını ifade ettiği görülmektedir. Deneysel uygulama sürecinin ilk haftasında karşılaşılan bu sorunun sonraki haftalarda tekrar etmemesinin nedenine ilişkin öğrencinin Ters Yüz Sınıf Modeline alışmış olduğu yorumu yapılabilir. Tablo 4'te altı hafta süren deneysel uygulama sürecinde ders anlatım videolarını izlemeyen öğrencilerin sayıları ve izlememe nedenleri gösterilmektedir. Deneysel uygulama sürecinde öğrencilere verilen kodlar sayesinde ders anlatım videosunu izlememe durumunun sürekliliği ve tekrarlanan nedenler görülebilmektedir. Tablo 4 incelendiğinde Ö6D kodlu öğrencinin üç hafta ve Ö7D kodlu öğrencinin iki hafta ders anlatım videosunun izlemeden derse gelmelerinin nedeninin evde ailelerinin bu yönde hatırlatma yapmaması olarak görülmektedir. Aynı zamanda Tablo 4'te Ö12D kodlu öğrenci üç hafta ve Ö15D kodlu öğrenci ise iki hafta motivasyon eksikliği yaşadıkları için ders anlatım videosunu izlemek istemediklerini ifade etmişlerdir. Son olarak Ö26D kodlu öğrenci ise uygulama sürecinin ilk iki haftasında ders anlatım videosunu izlemeyi unuttuğunu belirtmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın uygulama aşamasına başlamadan önce ve uygulama bittikten sonra deney ve kontrol gruplarına ön-test son-test ölçekler uygulanarak araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. Ön-test son-test ölçek uygulamalarından sonra toplanan nicel verilerin analizinde kullanılacak testlerin belirlenmesi için normallik analizi yapılmıştır. Yapılan analizler

sonucunda grup büyüklüğü 50’den küçük olduğu için Shapiro-Wilk Normallik Testi sonuçları dikkate alınmıştır. Tablo 5’te deney ve kontrol grubunun İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) ön-test son-test puanlarına ilişkin betimleyici istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği” Ön-Test Son-Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Gruplar		$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk		
İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği					İstatistik	Sd	p
Ön-Test	Deney	2,7500	-,094/,472	-1,150/,918	,951	24	,288
Ön-Test	Kontrol	3,0593	-,281/,472	-,485/,918	,957	24	,386
Son-Test	Deney	2,8111	-,144/,472	-,168/,918	,971	24	,697
Son-Test	Kontrol	3,2543	-,187/,472	-313/,918	,984	24	,960

Tablo 5’e bakıldığında deney ve kontrol grubunun İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği (Sever ve Ersoy, 2019) ön-test son-test puanlarının normal dağılım gösterdiği (S-W(DG ön-test)=0,288, S-W(KG ön-test)=0,386; $p>0,05$), (S-W(DG son-test)=0,697, S-W(KG son-test)=0,960; $p>0,05$) görülmektedir. Tablo 6’da deney ve kontrol grubunun İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) ön-test son-test puanlarına ilişkin betimleyici istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği” Ön-Test Son-Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Gruplar		$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk		
İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği					İstatistik	Sd	p
Ön-Test	Deney	2,5333	-,406/,472	-,660/,918	,956	24	,363
Ön-Test	Kontrol	2,7019	-,422/,472	-,735/,918	,949	24	,257
Son-Test	Deney	2,4917	-,299/,472	-,379/,918	,979	24	,873
Son-Test	Kontrol	2,7259	-1,089/,472	,909/,918	,900	24	,022

Tablo 6’ya bakıldığında deney ve kontrol grubunun İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği (Köseoğlu ve Boyacı, 2022) ön-test son-test puanlarının normal dağılım gösterdiği (S-W(DG ön-test)=0,363, S-W(KG ön-test)=0,257; $p>0,05$), (S-W(DG son-test)=0,873, S-W(KG son-test)=0,022; $p>0,05$) görülmektedir. Test sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediği hakkında yorum yapılabilmesi için bakılan diğer değerler ise çarpıklık ve basıklık değerleridir. Tablo 5 ve Tablo 6 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerleri genel olarak +1 ve -1 arasında değerler almıştır. Büyüköztürk vd. (2023), değerlerin normal dağılımdan çok fazla sapma göstermemesi durumunda yapılan testlerin normal dağılım gösterdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Tablo 5 ve Tablo 6 incelendiğinde değerlerin normal dağılım göstermesinden dolayı yapılacak analizlerde parametrik testlerden olan Karışık Ölçümler için ANOVA ve ANCOVA kullanılmıştır.

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bu araştırma için çalışma grubu belirlenirken evreni en iyi temsil edebileceği düşünülen sosyoekonomik düzeyi orta düzey olan bir ilkokul belirlenmiştir. Belirlenen bu ilkokulda bulunan üçüncü sınıf öğrencilerinin bulunduğu sınıflar arasından mevcut öğrenci sayısı birbirine en yakın iki sınıf belirlenerek veli onam ve öğretmen rıza formları ile deneysel sürece gönüllü katılım göz önünde bulundurulmuştur. Kullanılan ölçeklerin geliştirilme süreçleri incelenerek araştırma için geçerli ve güvenilir bir sonuç sağlayabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada deney grubunun uygulama süreci daha etkili olabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama süreci boyunca kontrol grubu da araştırmacı tarafından gözetim altında tutulmuştur.

Araştırma için öncelikle Anadolu Üniversitesi Beşeri ve Sosyal Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 04.12.2023 tarihli ve 650495 sayılı izni alınmıştır. Araştırma izinleriyle eşzamanlı olarak uygulamanın yapılması planlanan Adana ili Çukurova ilçesinde bulunan bir devlet okuluna gidilerek okul müdürü, müdür yardımcıları ve üçüncü sınıf öğretmenleriyle görüşülerek sözlü izinler de alınmıştır. Araştırmada veri toplama ve uygulama süreci tamamen gönüllülük esasına uygun olarak yürütülmesi sebebiyle hem sınıf öğretmenlerinden hem de velilerden araştırmaya katılım için sözlü ve yazılı izinler alınmıştır. Ardından MEB’den araştırmanın Adana’da uygulanması için gerekli izinleri

arak uygulama sürecine geçilmiştir. Araştırmanın ders dışı uygulama süreci öğrencilerin ve velilerin yaşamlarını olumsuz etkilemeyecek biçimde yürütülmesine dikkat edilmiştir. Araştırmada uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılan tüm uygulamalar katılımcıların, öğretmenlerin ve velilerin ulaşımına açılmıştır. Veri toplama sürecinde ölçekleri cevaplayan öğrencilerden isimleri alınmamış ve gerektiği durumlarda kod isimler verilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırma kapsamındaki iç tutarlılıklarını belirlemek amacıyla Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 7'de deney ve kontrol gruplarının "İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği" ön-test son-test Cronbach's Alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının "İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği" Ön-Test Son-Test Cronbach's Alfa Değerleri

		Ölçme Zamanı	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa
		İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği		
Gruplar	Deney	Ön-test	15	,842
		Son-test	15	,863
	Kontrol	Ön-test	15	,772
		Son-test	15	,755

Tablo 7 incelendiğinde araştırmada kullanılan İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeğinin deney ve kontrol gruplarının ön-test son-testleri için hesaplanan Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayıları incelendiğinde ,755-,863 değer aralığında bulundukları görülmektedir.

Tablo 8'de "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği" ön-test son-test Cronbach's Alfa değerleri verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının "İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği" Ön-Test Son-Test Cronbach's Alfa Değerleri

		Ölçme Zamanı	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa
		İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği		
Gruplar	Deney	Ön-test	20	,781
		Son-test	20	,820
	Kontrol	Ön-test	20	,769
		Son-test	20	,807

Tablo 8 incelendiğinde araştırmada kullanılan İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği için hesaplanan Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayıları incelendiğinde ,769-,820 değer aralığında bulundukları görülmektedir. Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı, birden fazla uygulama yapılmasına gerek olmadan, kullanılan ölçme aracıyla yapılan tek ölçümün iç tutarlılığının göstergesi olarak tanımlanmaktadır (Can, 2023). Alan yazında Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısının 0,70-0,90 arasında bir değer alması kabul edilebilir iç tutarlılık düzeyi olarak değerlendirilmektedir (Tavakol ve Dennick, 2011). Bu doğrultuda kullanılan ölçeklerin güvenilirlik katsayısının yorumlanmasında belirtilen değer aralığı dikkate alınmıştır. Tablo 7 ve Tablo 8'de hesaplanan değerlere bakıldığında ölçek puanlarının alan yazında kabul gören iç tutarlılık değerlerini sağladıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırmanın örneklemini oluşturan grubun ölçek puanlarının araştırma için güvenilir sonuçlar verebileceği yorumu yapılabilir.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan alt sorulara cevap bulmak amacıyla toplanan nicel verilere ilişkin analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuş ve bu bulgulara yönelik yapılan yorumlara yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeğinden aldıkları ön-test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği” Ön-Test Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön-Test	İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği						
	Deney	24	41,25	8,404	36,684	-1,853	,072
	Kontrol	24	45,33	4,827			

Not. $p>0,05$

Tablo 9 incelendiğinde deney grubunun ilkökul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği ön-test puan ortalamasının $\bar{X}$ (=41,25, kontrol grubunun ise $\bar{X}$ (=45,33 olduğu görülmektedir. Yapılan t-Testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($t_{(46)}=-1,853$; $p=,072$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının karar verme becerileri açısından ön-test ölçek puanları yönüyle istatistiksel olarak denk olduğunu göstermektedir. İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği’ne ait ölçek puanlarının karışık ölçümler için ANOVA kullanım koşullarını sağladığı görülmüştür. Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği” ön-test son-test sonuçlarına göre yapılan Karışık Ölçümler için ANOVA sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerileri Ölçeği” Ön-Test Son-Test Sonuçlarına Göre Yapılan Karışık Ölçümler için ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Denekler arası	4160,239	47	561,482			
Grup	481,510	1	481,510	6,021	,018	,116
Hata	3678,729	46	79,972			
Denekler içi	812,5	48	103,383			
Süreç	71,760	1	71,760	4,554	,038	,090
Süreç×Grup	15,844	1	15,844	1,005	,321	,021
Hata	724,896	46	15,759			
Toplam	4972,739	95				

Not. $P>0,05$

Tablo 10’da görüldüğü üzere test ayrımı olmaksızın deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($F_{1-46}=6,021$; $p=,018<0,05$; $\eta^2 =0,116$). Buna göre, deney veya kontrol grubunda bulunmanın karar verme becerisini etkilediği söylenebilir. Etki büyüklüğü ise $\eta^2 = 0,116$ bulunmuştur. Bu değere göre farklı grupta yer almanın orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir ($0,116 < 0,14$). Tablo 10’a göre sürecin etkisinin test edildiği, farklı bir ifadeyle gruplar dikkate alınmadan ön-test son-test ölçek puan ortalaması karşılaştırmasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{1-46}=4,554$; $p=,038<0,05$; $\eta^2 =,090$). Ortalamalar incelendiğinde son-test puan ortalamasının ($\bar{X}$ (Deney_son-test)= 42,17) ön-teste göre ($\bar{X}$ (Deney_ön-test) = 41,25) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre sürecin önemli bir değişken olduğu yorumu yapılabilir. Sürecin etki büyüklüğü ise $\eta^2 = ,090$ bulunduğu için sürecin orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir ($0,090 < 0,14$). Tablo 10’da bulunan süreç ve grubun ortak etkisi göz önünde bulundurulduğunda ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($F_{1-46}=1,005$; $p=,321>0,05$; $\eta^2 =,021$). Bu duruma göre ön-test son-test ölçek puan ortalamalarındaki değişimin deney ve kontrol grubunda uygulanan yöntemle göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle Ters Yüz Sınıf Modelinin uygulandığı grupta bulunmak ile (grup etkisi) ön-test ve son-test uygulaması (süreç etkisi) elde edilen değişimin karar verme becerisi üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Süreç ve grubun ortak etkisinin de küçük düzeyde bir etki olduğu söylenebilir ($\eta^2 = 0,021 > 0,14$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ilkökul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeğinden aldıkları ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği” Ön-Test Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ön-Test	İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği						
	Deney	24	50,54	4,818	46	-2,998	,004
	Kontrol	24	54,21	3,563			

Not. $P<0,05$

Tablo 11 incelendiğinde deney grubunun öz yönetim becerileri ölçeği ön test puan ortalaması $\bar{X}$ (=50,54, kontrol grubunun ölçek ortalamasının $\bar{X}$ (=54,21 olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{(46)}=-2,998$; $p=,004$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları açısından başlangıçta denk olmadığını, kontrol grubunun anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Yapılan t-Testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bu nedenle gruplar arasındaki son test puan farkının daha sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi için ön test puan ölçek puanları kovaryant (kontrol değişkeni) olarak alınarak ANCOVA analizi yapılarak gruplar arası fark, başlangıç seviyeleri sabitlenerek analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son-test ölçek puanları, ön-test ölçek puanları sabitlenerek ANCOVA ile analiz edilmiştir. Son-test ölçek puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubunun “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği” Son-Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Kaynak	sd	F	p	η^2
İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği				
Grup	1	,010	,921	,000
Kovaryant (Ön-Test)	1	64,868	,000	,590
Hata	45			

Not. $p>0,05$

Tablo 12 incelendiğinde grup değişkeninin son-test puanları üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F(1,45) = ,010$; $p=,921$). Bu bulgu, ön-test ölçek puanlarındaki farklar kontrol edildiğinde, deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Diğer yandan, kovaryant olan ön-test ölçek puanlarının modeli etkisi anlamlı bulunmuştur ($F(1,45) = ,64,868$; $p=,000$). Ön-test ölçek puanlarının modele etkisinin büyüklüğünü gösteren eta kare (η^2) değeri ,590’dır ve bu oldukça yüksek düzeyde bir etkiyi ifade etmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin son-test ölçek puanlarının büyük ölçüde ön-testteki ölçek düzeylerine göre şekillendiğini göstermektedir.

4. Sonuç, Tartışma

Deney ve kontrol gruplarının karar verme becerileri ön-test ölçek puanlarına yapılan bağımsız t-Testi sonucunda grupların uygulama sürecinin başlangıcında istatistiksel olarak denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öz yönetim becerileri ön-test ölçek puanlarına yapılan bağımsız t-Testi sonucunda grupların uygulama sürecinin başlangıcında istatistiksel olarak denk olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen ANOVA bulgularına göre, grup değişkeni (deney-kontrol) anlamlı bir fark oluşturmuş, bu durum Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencilerin karar verme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, süreç değişkeni (ön-test son-test) de anlamlı bulunmuş, süreç içerisinde deney grubunda bulunan öğrencilerin karar verme becerilerinde genel bir artışın yaşandığı belirlenmiştir. Ancak grup ve süreç değişkenlerinin ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Bu bulgu, Ters Yüz Sınıf Modeli ile karar verme becerisi artışı arasındaki ilişkinin zamanla anlamlı olacak biçimde farklılaşmadığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, her iki grupta da karar verme becerisinde artış görülmüş olsa da bu artışın uygulanan modele göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son-test ölçek puanları, ön test ölçek puanları sabitlenerek yapılan ANCOVA analizi ile Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencilerin öz yönetim becerileri üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz yönetim becerisi ön-test ölçek puanlarının modele etkisinin büyüklüğünün çok yüksek olması, öğrencilerin son-test ölçek puanlarının büyük ölçüde ön-testteki ölçek düzeylerine göre şekillendiğini göstermektedir.

Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubuna uygulanan ön-test son-test ölçek puanları incelendiğinde deney grubunda yapılan uygulama sonucunda ölçek puan ortalamalarının sayısal olarak arttığı fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ışığında Ters Yüz Sınıf Modeliyle Tasarlanan Hayat Bilgisi Dersinde ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin karar verme ve öz yönetim becerilerini arttırmada anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ilgili alan yazındaki bazı çalışmalarla

örtüşmemektedir (Belmonte vd., 2023; Pamuk ve Alagözlü, 2024; Rasheed vd., 2020; Silverajah vd., 2022). Bu durum araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunun özellikleri, yapılan uygulamanın süresi ya da uygulamanın yapıldığı dersin farklı olması gibi değişkenlerden kaynaklanmış olabilir.

Ters Yüz Sınıf Modelinin Hayat Bilgisi Dersinde uygulanması karar verme ve öz yönetim becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmada da ölçek puan ortalamalarındaki sayısal artışa bakıldığında bu modelin ilkökul düzeyinde kullanımının uygun olduğu yorumu yapılabilir. Yapılan bu yorum alan yazın incelendiğinde Ters Yüz Sınıf Modelinin ilkökulda uygulanabilirliği ve olumlu sonuçlar alınabildiği sonuçlarıyla örtüşmektedir (Ağırman, 2023; Aladağ ve Kaya, 2022; Atalay Yiğit, 2024; Ay, 2022; Belmonte vd., 2023; Erdoğan, 2022; Evci, 2022; Gündoğan-Önderöz, 2021; Kahramanoğlu ve Şenel, 2018; Kithinji, 2020; Lage vd., 2000; Li vd., 2024; Moghadam ve Ravazi, 2022; Nayci, 2017; Sekin, 2023; Sık ve Zehir Topkaya, 2024; Taşkın Serbest, 2023; Tütüncü ve Aksu, 2018; Uçaş ve Say, 2024; Uyanık, 2022; Yolal, 2024). Yapılan bu araştırma ve alan yazındaki araştırmalardan ulaşılan sonuçlar bağlamında öğrencilerin modelin uygulandığı derse ilgilerinin arttığı ve aktif bir öğrenme sürecini desteklediği yorumu yapılabilir.

Ters Yüz Sınıf Modelinin sınıf dışı öğretim sürecinin ilkökulda veli desteği olarak sürdürülmesi modelin etkili uygulanması için önemlidir. Alan yazında Ters Yüz Sınıf Modeliyle yapılan çalışmalarda veli desteğinin önemi vurgulayan araştırmalar bulunmaktadır (Ağırman, 2023; Alakuş, 2025; Bond, 2019; Tambunan vd., 2022; Uçaş ve Say, 2024). Tambunan vd.'ın (2022) yapmış oldukları araştırmada Ters Yüz Sınıf Modelinde veli desteğinin olduğu ve olmadığı iki grubu incelemişlerdir. Çalışma sonucunda veli desteğinin olduğu grubun akademik yeterliliğinin daha fazla olduğu ve uygulanan modele karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Yapılan tüm bu araştırmalar Ters Yüz Sınıf Modelinde veli desteğinin vazgeçilmez bir unsur olduğunu göstermektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada Ters Yüz Sınıf Modelinin karar verme ve öz yönetim becerilerine etkisinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmamasının bir diğer nedeni olarak veli desteğini tam olarak alınamamış olması şeklinde ifade edilebilir.

Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanan ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin karar verme ve öz yönetim becerilerine olan etkisi inceleyen bu çalışmadan elde edilen verilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Ulaşılan bu sonucun araştırmanın deneysel uygulama sürecinin 6 hafta ile sınırlı olmamasına dayalı olduğu biçiminde açıklanabilir, Çünkü öğrenci görüşlerine göre Ters Yüz Sınıf Modelinin sınırlılıklarından biri de uygulanan modele alışma süresidir (Turan ve Göktaş, 2015). Gerçekleştirilen araştırmada deney grubundaki öğrencilerin ve bu öğrenci velilerinin Ters Yüz Sınıf Modeli uygulamasına tam olarak alışmamış olmaları bu araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel olarak etkili çıkmamasına neden olmuş olabilir.

Araştırmada, deney ve grubunun “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz Yönetim Becerileri Ölçeği” ön-test puanları arasında yapılan bağımsız t-Testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, grupların deneysel uygulama öncesinde denk olmadığını göstermektedir. Bu nedenle son-test puanları karşılaştırılmasında, ön-testin etkisini kontrol altına almak amacıyla ANCOVA uygulanmıştır. ANCOVA sonuçlarına göre grup değişkeninin son-test ölçek puanlarına etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bununla birlikte ön-test ölçek puanlarının etkisi anlamlı ve yüksektir. Etki büyüklüğü $\eta^2 = ,590$ olup, bu değer alan yazında bulunan sınıflamalara göre büyük düzeydedir (Cohen, 1988; Field, 2013). Bu bulgular öğrencilerin son-testteki öz yönetim düzeylerinin büyük oranda ön-testteki başlangıç düzeylerine bağlı olduğunu ortaya koymakta; uygulamanın bu değişken üzerinde beklenen etkiyi yaratmadığını göstermektedir.

5. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, sınıf öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur. Ters Yüz Sınıf Modeli ile bir öğretim süreci oluşturmak isteyen sınıf öğretmenleri, modelin ders dışı süreci için uygulama öncesinde velilerle model hakkında bilgilendirici toplantılar yapabilir. Sınıf öğretmenleri anlatımını yapmak istedikleri konu hakkında video tasarlayabilir ve bu videoları derslerin öğretiminde kullanabilir. Araştırma esnasında öğrencilerin video sonlarında bulunan ve karekod ile ulaşılan oyunların öğrencileri videoları izlemeye teşvik ettiği görülmüştür. Derslere yönelik hazırlanacak videoların içeriğine farklı etkinlikler dâhil edilebilir. Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanan ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan diğer temel yaşam becerileri üzerine etkisi incelenebilir. Farklı sınıf düzeyinde bulunan öğrenciler araştırmalara dâhil edilebilir. Ters Yüz Sınıf Modeliyle tasarlanan araştırmalardan etkili bir sonuç alınabilmesi, öğrencilerin ve velilerin modele alışabilmesi için deney grubuna asıl uygulama öncesinde Ters Yüz Sınıf Modelinin pilot uygulaması yapılabilir. Araştırmanın uygulandığı devlet okulu orta sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır. Çalışma grubu alt ve üst sosyoekonomik düzeyde bulunan ilkökullardaki öğrencilerden oluşan gruplarla araştırmalar yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin Ters Yüz Sınıf Modeli ile ilgili görüşleri ve yeterliliklerini geliştirmeye yönelik yeni araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Ağırman, N. (2023). *Ters yüz sınıf modelinin ilkokulda uygulanabilirliğinin incelenmesi: Üçüncü sınıf Matematik dersi örneği* (Yayın Numarası: 785210) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aladağ, S., & Kaya, G. (2022). İlkokul Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin finansal tutumlarına ve bilgi düzeylerine etkisi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 289-303. <https://ankad.org/index.php/ankad/article/view/141/265>
- Alakuş, A. (2025). *Ters yüz öğrenme modelinin ilkokul İngilizce dersindeki akademik başarıya ve tutumlara etkisi* (Yayın Numarası: 915355) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aşıksoy, G., & Özdamlı, F. (2016). Flipped classroom adapted to the ARCS Model of motivation and applied to a physics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(6), 1589-1603. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1251a>
- Atalay Yiğit, G. (2024). *Ters yüz öğrenmenin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yazma beceri, tutum ve öz yeterliklerine etkisi* (Yayın Numarası: 853008) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ay, N. (2023). *Müzik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin güdülenme düzeylerine ve teknolojiyle kendi kendine öğrenmelerine etkisi* (Yayın Numarası: 812069) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Artino, A. R. (2008). Promoting academic motivation and self-regulation: Practical guidelines for online instructors. *TechTrends*, 52(3), 37–45. <https://doi.org/10.1007/s11528-008-0153-x>
- Baştürk, R. (2014). Deneme modelleri. İçinde A. Tanrıöğen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Basım, ss. 31-53). Anı Yayıncılık.
- Belmonte, L., Marín-Marín, J.A., Segura-Robles, A., & Moreno-Guerrero, A.J. (2023). Flipped learning for promoting self-regulation, social competence and decision making in pandemic conditions. *Sage Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231208772>
- Bond, M. (2019). Flipped learning and parent engagement in secondary schools: A South Australian case study. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1294–1319. <https://doi.org/10.1111/bjet.12765>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (35. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2023). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (11. Basım). Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Çınar, M. (2023). *İlkokul 4. sınıf Matematik dersinde ters yüz sınıf modeli uygulamasının öğrenci başarısına ve motivasyonuna etkisinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 797402) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çubukçu, Z. (2014). Düşünme becerileri. İçinde S. B. Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (4. Basım, ss. 281-331). Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2015). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (4. Basım, ss. 146-185). Pegem Akademi.
- Erdoğan, S. (2022). *Ters yüz eğitim modeline dayalı Hayat Bilgisi dersinin öğrencilerin sorumluluk alma ve teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Yayın Numarası: 766706) [Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erkan, H. (2023). *Ters yüz öğrenme modeli ile yürütölen STEM etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık, STEM tutumu ve STEM algıları üzerine etkisi* (Yayın Numarası: 793655) [Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Evcı, M. (2022). *Fen Bilimleri dersi öğretiminde ters yüz sınıf modelinin öğrencinin akademik başarısına etkisi* (Yayın Numarası: 763392) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE Publications.

- Gündoğan Önderöz, F. (2021). *İlkokul öğrencilerinin derse katılımlarının ve öğrenme sorumluluklarının ters yüz öğrenme yöntemi ile geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayın Numarası: 677027) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güven Demir, E. (2018). *Ters yüz sınıf modeline dayalı uygulamaların ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyi ve planlama becerilerine etkisi* (Yayın Numarası: 519317) [Doktora Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hung, H. (2014). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
- İkan, E. (2023). *İlkokul Hayat Bilgisi ders kitabı*. Tuna Matbaacılık.
- Kahramanoğlu, R., & Şenel, M. (2018). İlkokul İngilizce dersinde ters yüz sınıf (flipped classroom) modeli uygulamasının değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 28-37.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, E. (2023). *Ters yüz sınıf modeline dayalı öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi ve tutumlarına etkisi* (Yayın Numarası: 823274) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kithinji, M. A. (2020). *Effect of flipped learning Ffacets Oon primary school pupils' academic achievement in science in Abothuguchi Central Division, Meru County* (Publication No. E60/88925/2016) [Doctoral dissertation, University of Nairobi]. <http://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/153133>
- Koçdar, S. (2015). Çevrim içi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-55. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/35568>
- Koran, N. (2020). Yaşam becerilerinin tanımı ve önemi. İçinde A. Ummanel (Ed.), *Yaşam becerileri* (1. Basım, ss. 1-10). Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Köseoğlu, E., & Boyacı, Ş. D. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik öz-yönetim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of History School*, 15(59), 2495-2517. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62591>
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. 10.1080/00220480009596759
- Li, S., Fu, W., Liu, X., & Hwang, G. J. (2024). Effectiveness of flipped classrooms for K–12 students: evidence from a three-level meta-analysis. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-43. <https://doi.org/10.3102/00346543241261732>
- MEB. (2023). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- MEB. (2023). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Değişiklik Yapılmasına Dair Kurul Kararı ve Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1263>
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Moghadam, S. N., & Razavi, M. R. (2022). The effect of the flipped learning method on academic performance and creativity of primary school. *European Review of Applied Psychology*, 72(5), 100811. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2022.100811>
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal Bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayın Numarası: 481748) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Oğuz, O. (2023). *Hayat Bilgisi dersinde web 2.0 araçları ile ters yüz edilmiş sınıfların öğrenci başarısına etkisi* (Yayın Numarası: 816699) [Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 177, 253-270.
- Pamuk, İ., & Alagözlü, N. (2024). A study on self-regulated learning in a flipped classroom model of EFL writing instruction. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 13(1), 120-133. <https://doi.org/10.14686/buefad.1131031>

- Rasheed, A., Kamsin A., Abdullah, N. A., Kakudi, H. A., Ali, A. S., Musa, A.S., & Yahaya, A. S. (2020). Self-regulated learning in flipped classrooms: a systematic literature review. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(11), 848-853. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2020.10.11.1469>
- Sekin, V. (2023). *İlkokul 4. sınıf dinleme/izleme metinlerinin ters-yüz öğrenme modeli kullanılarak dinleme/izleme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayın numarası: 773078) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sever, I., & Ersoy, A. (2019). İlkokul öğrencileri için karar verme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 662-692. <https://doi.org/10.14812/cuefd.533443>
- Silverajah, V. S. G., Wong, S. L., Govindaraj, A., Khambari, M. N. MD., Rahmat, R. W. B. O. K., & Deni, A. R. M. (2022). A systematic review of self-regulated learning in flipped classrooms: key findings, measurement methods, and potential directions. *IEEE Access*, 10, 20270-20294. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3143857>
- Sık, P., & Zehir Topkaya, E. (2024). Flipped classroom model with young learners' vocabulary learning in primary ELT classroom. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 25(1), 302-333. <https://doi.org/10.17718/tojde.1213698>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. Personhood Press.
- Şengün, A. (2021). *İlkokul Sosyal Bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin okuduğunu anlama ve motivasyona etkisi* (Yayın Numarası: 708082) [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tambunan, H., Silitonga, M., & Sinaga, N. (2022). Parents involvement in elementary schools learning through flipped classrooms in Indonesia. *Education 3-13*, 51(6), 919-930. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2028877>
- Taşkın Serbest, M. (2023). *Ters yüz sınıf modeli ile tasarlanan ilkökul 2. sınıf Hayat Bilgisi derslerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sınıf içi diyaloglar üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 799238) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of cronbach's alpha [Cronbach'ın alfa katsayısını anlamak]. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. [10.5116/ijme.4dfb.8dfd](https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd)
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Turan, Z., & Gökteş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164. <https://doi.org/10.5961/jhes.2015.118>
- Tütüncü, N., & Aksu, M. (2018). A systematic review of flipped classroom studies in Turkish education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 207-229. <https://doi.org/10.24289/ijsser.405647>
- Uyanık, C. (2022). *Sosyal Bilgiler dersinde ters yüz edilmiş öğrenme modeli uygulamaları: Bir eylem araştırması* (Yayın Numarası: 773795) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- World Health Organization [WHO]. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. World Health Organization.
- Uçaş, G. (2023). *Oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine, problem çözme becerilerine ve fen öğrenme motivasyonlarına etkisinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 822649) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uçaş, Ü. G., & Say, S. (2024). Oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine, problem çözme becerilerine ve fen öğrenme motivasyonlarına etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.56423/fbod.1377092>
- Yayla Eskici, G. & Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 3(5), 1-15. <https://doi.org/10.31458/iejes.421255>
- Yıldırım, G. (2021). Hayat Bilgisi dersi temel yaşam becerileri ve kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 168-184. <https://doi.org/10.53444/deubefd.874527>
- Yolal, T. T. (2024). *Hayat Bilgisi dersinde dijital oyunlarla desteklenen ters yüz modelinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Yayın Numarası: 889447) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Extended Abstract

Introduction

In the technological society formed by the information age, various life skills are emerging daily. These emerging life skills encompass skills that individuals can utilize both in their daily lives and during the education and training process. These skills enable individuals to be versatile and appeal to all areas of intelligence. The 21st century no longer asks individuals to be intelligent but to be versatile (Özmete, 2008). One of the most important ways to ensure that individuals possess skills in more than one field, thereby becoming versatile, is through education. Life skills can be developed both in the environments where individuals are in daily life and can be directed to the desired level through programmed training (Yayla Eskici & Özsevgeç, 2019). In this direction, basic life skills, determined according to the age requirements, take their place in today's education programs.

Trilling and Fadel (2009) argue that in the 21st century, it is necessary to equip individuals with learning and innovation skills, digital literacy skills, and career and life skills. Preparing teaching programs that will impart these skills is crucial for students of the digital age to have a sustainable life. Since the Life Skills course is an interdisciplinary course in elementary school, the basic life skills targeted for acquisition within the scope of this course also impact other disciplines. In this regard, it can be said that the Life Skills course is one of the most effective courses for acquiring basic life skills (Yıldırım, 2021). Basic life skills are the abilities necessary for students to cope effectively with the challenges they encounter in daily life and to exhibit harmonious and positive behaviors (World Health Organization [WHO], 1997, p. 1). It is crucial that the foundations of decision-making and self-management skills, which are essential components of these skills, are laid through the Life Skills course. Transferring these skills, which are targeted for acquisition through the Life Skills course, to real life can be achieved more easily and concretely. It can be said that students who first acquire these skills through concrete experiences within the scope of Life Skills will find it easier to apply these skills in more abstract situations in other courses.

The reason for using the Flipped Classroom Model in the development of decision-making and self-management skills is that this teaching model has features that can directly enhance the skills targeted for acquisition. In the planned process of the teaching model outside the classroom, the student will use self-regulation and decision-making skills, as well as other skills, while planning when, where, how and how long to watch the course content. After watching the course content, he/she will use their self-evaluation skills to reflect on the subject and decide whether to review the content again or not. Self-control and self-efficacy skills should also be utilized effectively throughout the entire pre-class and out-of-class teaching process. In this direction, self-management skills, which are a comprehensive title for self-regulation, self-evaluation, self-control and self-efficacy skills, and decision-making skills to be used at every stage, will play an active role in the out-of-class process of the Flipped Classroom Model.

The Flipped Classroom Model will be used within the scope of the research to measure decision-making and self-management skills. The fact that it enables the acquisition of skills required by the current age and that it receives help from technology to use course time effectively and efficiently has been effective in deciding to use the Flipped Classroom Model to measure the development of decision-making and self-management skills. The main purpose of this study is to examine the effect of the third-grade Life Science Course designed with the Flipped Classroom Model on decision-making and self-management skills. In order to reach this main purpose, the following questions were sought to be answered:

- Is there a significant difference between the pre-test scale scores of the experimental and control groups in terms of decision-making and self-management skills?
- What is the effect of the third-grade Life Skills course designed with the Flipped Classroom Model on decision-making skills?
- What is the effect of the third-grade Life Skills course designed with the Flipped Classroom Model on self-management skills?

The aim of this study is to examine the effect of the Life Studies course, designed using the Flipped Classroom Model, on the decision-making and self-management skills of third-grade primary school students. This is important in revealing teaching methods that can be effective in developing these skills. When the literature is examined, it is seen that the generally positive feedback from students, parents and teachers as a result of the Flipped Classroom Model applied at the primary school level necessitates further studies to make this model suitable for the primary school level.

Method

In this study, which aims to examine the effect of the third-grade Life Science Course, designed with the Flipped Classroom Model, on decision-making and self-management skills, a pretest-posttest unequalized control group design, a quantitative research method, was adopted. In this study, it can be said that this design is suitable for the research since no comparison was made between the groups and it was checked whether there was a significant difference between the pre-test and post-test. Since it was not possible to randomly assign subjects to the control and experimental groups in the study, the pre-test post-test unequalized control group design was chosen. Because the classes of the students are known before the research and it is not possible for the researcher to change them (Baştürk, 2014). Karasar (2022, p. 137) describes the pretest-posttest unequalized control group design as “no special effort is made to equalize the groups through unbiased assignment, but care is taken as much as possible to ensure that the participants have similar qualities”. It can be defined as “a mixed design in which there is no random assignment because the design includes treatment conditions and repeated measures” (Büyükoztürk et al., 2023, p. 210).

Results

It has been determined that there is no significant combined effect of being in the group where the Flipped Classroom Model was applied (group effect) and the implementation of the pre-test and post-test (process effect) on decision-making skills. According to the ANCOVA results, students' self-management post-test scale scores were largely shaped by their pre-test scale levels; in other words, the Flipped Classroom Model had no effect on improving self-management skills.

Conclusion, Suggestion and Recommendations

According to the findings obtained from the research data, when the pre-test and post-test scale scores for the experimental and control groups were examined, it was concluded that the scale score averages increased numerically in the experimental group as a result of the implementation, but this increase was not statistically significant. In light of this result, it can be stated that the Life Skills Course, designed using the Flipped Classroom Model, does not have a significant impact on improving decision-making and self-management skills in third-grade elementary school students. The findings obtained from this study do not align with those of some studies in the relevant literature (Belmonte et al., 2023; Pamuk and Alagozlu, 2024; Rasheed et al., 2020; Silverajah et al., 2022). This may be due to variables such as the characteristics of the sample group in which the research was conducted, the duration of the application, or the fact that the application was conducted in a different subject.

Although the implementation of the Flipped Classroom Model in Life Skills lessons did not have a statistically significant effect on decision-making and self-management skills, the numerical increase in scale scores suggests that this model is suitable for use at the primary school level. This interpretation is consistent with the findings of the literature review, which indicates that the Flipped Classroom Model is applicable in elementary schools and can yield positive results (Ağırman, 2023; Aladağ & Kaya, 2022; Atalay Yiğit, 2024; Ay, 2022; Belmonte et al., 2023; Erdoğan, 2022; Evci, 2022; Gündoğan Önderöz, 2021; Kahramanoğlu & Şenel, 2018; Kithinji, 2020; Lage et al., 2000; Li et al., 2024; Moghadam & Ravazi, 2022; Nayci, 2017; Sekin, 2023; Sık & Zehir Topkaya, 2024; Taşkın Serbest, 2023; Tütüncü & Aksu, 2018; Uçaş & Say, 2024; Uyanık, 2022; Yolal, 2024). Based on the results of this study and other studies in the field, it can be concluded that students' interest in the course where the model is applied has increased and that it supports an active learning process.

Recommendations have been made for classroom teachers and researchers based on the results obtained from this study. Classroom teachers who want to implement the Flipped Classroom Model can hold informative meetings with parents about the model before its implementation, particularly for the out-of-class process. Classroom teachers can design videos on the topics they want to teach and use them in their lessons. During the research, it was observed that the games accessible via QR codes at the end of the videos encouraged students to watch the videos. Different activities can be included in the content of videos prepared for lessons. The impact of the Flipped Classroom Model on other basic life skills, as included in the third-grade Life Skills Teaching Program, can be examined. Students from different grade levels can be included in the research. To achieve effective results from research designed using the Flipped Classroom Model, a pilot application of the Model can be conducted for the experimental group before its actual implementation. This allows students and parents to become familiar with the model. The state school where the research was conducted is located in a middle socio-economic level. Studies can be conducted with groups of students from elementary schools in lower and upper socio-economic levels. Future studies can be conducted to develop classroom teachers' opinions and competencies regarding the Flipped Classroom Model.

Yayın Etiği Beyanı

Yapılan bu çalışma kapsamında Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 04.12.2023 tarihli ve 650495 sayılı etik kurul onayı doğrultusunda Adana İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 08.01.2024 tarih ve E-98258552-604.01.01-93774234/E-98258552-605.01-93874944 sayılı yazısı ile izin alınmıştır. Bu çalışmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu alışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

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

Çatışma Beyanı

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



Year/Yıl 2026, Volume/Cilt 39, Issue/Sayı 2, 340-364

<https://doi.org/10.19171/uefad.1771358>

Thinking Through Russell's Paradox: Logical, Epistemological, and Pedagogical Transformations in Pre-Service Teachers

Ayhan AKSAKALLI¹

Abstract

Research Article

Article History

Received 24.08.2025,

Accepted 24.12.2025

Keywords

Contradiction, critical thinking,
Epistemological awareness,
Russell's Paradox

This study examines how the paradoxical structure of set theory introduced by Bertrand Russell affects the thinking skills and pedagogical awareness of pre-service teachers. Conducted within a qualitative research framework, the study involved 30 mathematics education students enrolled in the faculty of education at a public university. The participants engaged in a multilayered instructional process structured around Russell's Paradox. Observation notes, individual reflection forms, group discussions, and focus group interviews were used as data collection tools, and the obtained data were analyzed through thematic analysis. The findings reveal that the paradox generated transformations in pre-service teachers at the levels of conceptual rupture, logical reorganization, and pedagogical awareness. It was observed that Russell's Paradox became not only a theoretical logical construct but also a powerful learning tool that triggered epistemological inquiry. In this context, the study suggests that paradoxes may offer significant contributions to teacher education by fostering critical thinking, developing strategies for coping with contradiction, and supporting the construction of teacher identity.

Bir Paradoks Üzerinden Düşünmek: Öğretmen Adaylarının Russell Paradoksu Yoluyla Mantıksal, Epistemolojik ve Pedagojik Dönüşümü

Özet

Araştırma Makalesi

Makale Geçmişi

Başvuru 24.08.2025,

Kabul 24.12.2025

Anahtar Kelimeler

Çelişki, eleştirel düşünme,
Epistemolojik farkındalık,
Russell Paradoksu

Bu çalışma, Bertrand Russell tarafından ortaya konulan küme kuramına ilişkin paradoksal yapının öğretmen adaylarının düşünme becerilerini ve pedagojik farkındalıklarını nasıl etkilediğini incelemektedir. Nitel araştırma desenine dayalı olarak yapılandırılan araştırma, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 30 matematik öğretmenliği öğrencisiyle yürütülmüştür. Katılımcılar, Russell Paradoksu üzerine yapılandırılmış çok katmanlı bir öğretim sürecine dâhil edilmiştir. Veri toplama araçları olarak gözlem notları, bireysel yansıtma formları, grup tartışmaları ve odak grup görüşmeleri kullanılmış; elde edilen veriler tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Bulgular, paradoksun öğretmen adaylarında kavramsal kırılma, mantıksal yeniden yapılanma ve pedagojik farkındalık düzeylerinde dönüşüm yarattığını ortaya koymaktadır. Russell Paradoksu'nun yalnızca teorik bir mantıksal yapı değil, aynı zamanda epistemolojik sorgulamayı tetikleyen güçlü bir öğrenme aracına dönüştüğü görülmüştür. Bu bağlamda çalışma, paradoksların öğretmen eğitiminde eleştirel düşünmenin teşviki, çelişkiyle baş etme stratejilerinin geliştirilmesi ve öğretmen kimliğinin inşasında kullanılabilirliğine yönelik önemli katkılar sunabileceği düşünülmektedir.

¹ Assoc. Prof. Dr. Ayhan Aksakalli, Bayburt University, Health Services Vocational School, ayhanaksakalli@bayburt.edu.tr



1. Introduction

Modern educational theories aim not only at knowledge acquisition but also at transforming students' modes of thinking. Critical thinking, central to 21st-century skills, is considered essential in both education policy and teacher education (Ennis, 2015; Facione, 2023). In mathematics education, because of its emphasis on inference, reasoning, and precision, critical thinking emerges as both a domain of application and a medium of transmission (Ernest, 1991; Schoenfeld, 1992). Yet, instruction often reduces this potential to procedural problem-solving or test performance, neglecting greater skills such as recognizing contradictions or questioning definitional gaps (Simms, 2016; Skovsmose, 2005).

This study addresses that gap by examining prospective mathematics teachers' critical thinking through an instructional process built around Russell's Paradox—a structure that exposes the limits of classical logic. First formulated in 1901, the paradox revealed inconsistencies in naïve set theory:

$$R = \{x \mid x \notin x\}$$

That is, “the set of all sets that do not contain themselves.” The question of whether this set contains itself generates a systematic contradiction: If, then by definition; but if $R \notin R$, then by definition $R \in R$. This contradiction challenges not only set theory but also the very nature of mathematical certainty (Frege, 1960; Gödel, 1931).

Although usually excluded from curricula as “philosophical excess,” paradoxes like this can trigger high-level skills—thinking through contradiction, questioning the certainty of knowledge, and exploring abstraction (Brown, 2014; Tall, 2013). For pre-service teachers, such cognitive ruptures are vital to developing autonomy and pedagogical flexibility (Ball et al., 2008; Shulman, 1986). The paradox, therefore, serves not just as a mathematical problem but as an epistemological and pedagogical tool.

Critical mathematics education has long emphasized that mathematics is not a purely technical domain but also epistemological and ideological (Ernest, 2004; Skovsmose, 1994). Russell's Paradox prompts the fundamental question—Is mathematics absolute?—inviting ontological and epistemological reflection (Lakatos, 1976; Tymoczko, 1986). For pre-service teachers, such encounters also reshape pedagogy by fostering open-ended responses, encouraging coping with uncertainty, and treating teaching as exploration rather than transmission (Leatham, 2006; Stylianides & Stylianides, 2010).

In Turkey, although courses such as mathematical logic and instructional methods are offered, they often follow procedural orientations that leave little space for conceptual inquiry (YÖK, 2018). Integrating paradoxes like Russell's into teacher education can thus deepen understanding not only of mathematical structures but also of their boundaries and contradictions.

The study, therefore, investigates how pre-service teachers engage with Russell's Paradox, focusing on three questions:

1. Does this instructional process enhance their ability to recognize contradiction?
2. What do their responses reveal about logical reasoning structures?
3. How does the process influence their pedagogical awareness?

2. Theoretical Framework

This research is grounded in the transformative potential of paradoxes involving logical contradiction, particularly their capacity to trigger conceptual disruption and epistemological awareness among pre-service teachers. In this sense, Russell's Paradox is approached not merely as a mathematical puzzle but as a philosophical tool for reconstructing cognitive structures.

Introduced by Bertrand Russell in 1901, the paradox asked: “Does the set of all sets that do not contain themselves contain itself?” If it does, then it must not; if it does not, then it must. This bidirectional contradiction revealed systemic inconsistency in classical logic, undermined Frege's logicist program, and eventually led to Zermelo–Fraenkel set theory

(Russell, 1903; Zermelo, 1908). Beyond mathematics, however, it raises deeper philosophical questions about self-referential structures in knowledge systems (Bolander, 2008; Boolos, 1971). Paradoxes thus generate not only logical dilemmas but also epistemological ruptures that unsettle assumptions of certainty. In teacher education, they can serve as pedagogical strategies that push learners to interrogate not just concepts but the very nature of knowledge (Lin & Mintzes, 2010). The learner becomes not simply a recipient of knowledge but a subject reconstructing their cognitive stance by recognizing its limits and contradictions (Greeno & Engeström, 2014).

This process aligns with conceptual change theory (Posner et al., 1982) and cognitive dissonance theory (Festinger, 1957), both of which emphasize the destabilizing role of contradictions in learning. Russell's Paradox exemplifies such cognitive instability, prompting transitions between intuitive and formal reasoning systems (Dole & Sinatra, 1998). Yet, how contradictions are presented matters: discussion, reflection, and group analysis enhance both cognitive and epistemological gains more effectively than authoritative presentation (Chinn & Brewer, 1993). This resonates with critical pedagogy's call to focus not on correct answers but on the structures of problems and knowledge production itself (Freire, 1998).

Teacher education literature further highlights the use of "interdisciplinary dissonance" strategies to foster critical thinking, noting the strong cognitive activation produced by paradoxical structures (Paul & Elder, 2014). From this perspective, Russell's Paradox operates at the intersection of epistemology, teaching philosophy, and critical pedagogy.

In sum, Russell's Paradox should be examined not only mathematically but also cognitively, logically, and pedagogically. It offers pre-service teachers a framework for developing cognitive flexibility, epistemological awareness, and a reconceptualized professional identity, while bridging classical logic with contemporary instructional theory.

3. Method

3.1. Research Design

This study is a qualitative investigation aimed at examining the thinking patterns, meaning-making strategies, and pedagogical reflections developed by pre-service mathematics teachers when confronted with Russell's Paradox. Since the research focuses on participants' experiences and the cognitive structures they developed through these experiences, a phenomenological design was adopted (Creswell, 2013). This approach allows for the interpretation and in-depth understanding of subjective experiences. All data collected during the research process were directed toward analyzing the participants' individual meaning constructions and cognitive responses as they engaged with the paradox.

3.2. Participants

The participants in this study consisted of 30 senior-year pre-service teachers enrolled in a mathematics teacher education program at the Faculty of Education of a public university in Türkiye. All participants volunteered to take part in the study and were informed about the purpose and procedures of the research prior to participation. As final-year students, they had successfully completed core courses such as Mathematical Logic, Abstract Mathematics, and Principles and Methods of Teaching, which provided them with the necessary theoretical and pedagogical background to engage with the instructional activities designed around Russell's Paradox. Therefore, the participants were considered an appropriate group for examining the cognitive, epistemological, and pedagogical outcomes targeted in this study.

Ethical approval for the study was obtained from the Bayburt University Ethics Committee. The research proposal was reviewed and approved unanimously during the Committee's 11th session held on 20 August 2025 (Decision No. 409). All stages of the research were conducted in accordance with the ethical principles and standards specified in the Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions. Participation was entirely voluntary, informed consent was obtained from all participants, and confidentiality and anonymity were maintained throughout the study.

Descriptive information regarding participants' gender distribution and academic backgrounds is presented in Table 1.

Table 1. Participant Background Information

Gender	Grade	Number of participants	Mathematical logic	Abstract mathematics	Principles and methods of teaching
Female	4th Year	16	Completed	Completed	Completed
Male	4th Year	14	Completed	Completed	Completed

3.3. Data Collection Tools

The tools used during the data collection process were selected to illuminate different conceptual and pedagogical layers at each stage. Four primary tools were employed:

3.3.1. Paradox Introduction and Discussion Session

In the first stage, participants were introduced to Russell's Paradox through a structured presentation. The session began with intuitive explanations (such as the Barber Paradox) and gradually progressed to the theoretical level, addressing set theory and formal structure. Throughout the session, open-ended questions were posed, and the researcher documented participants' responses through observation notes.

3.3.2. Group Discussions

Participants, in groups of six, engaged in problem-oriented tasks such as "producing paradoxes," "developing explanatory scenarios," and "designing pedagogical transmissions." Each group reported the outcomes of their discussions in written form and shared them in the classroom. These documents served as a data source for analyzing the conceptual depth and creative thinking capacity at the group level.

3.3.3. Individual Reflection Papers

Participants were asked to write individual reflection papers describing their cognitive and emotional experiences. These papers were designed in an open-ended, unstructured format to allow participants to express themselves freely. They served as a valuable source for identifying levels of personal awareness, cognitive disruption, and indications of epistemological transformation (Mezirow, 1991).

3.3.4. Focus Group Interviews

Based on data from individual reflections and group processes, ten participants were selected through maximum variation sampling, focusing on those who had displayed diverse reactions and pedagogical approaches in the preliminary analyses. In these interviews, participants' ways of thinking, their responses to the paradox, and their perceptions of teacher identity were examined in depth. The interviews were audio-recorded, and thematic analysis was conducted on the written transcripts.

3.4. Data Collection Process

The data collection process was structured in four stages in accordance with the purpose of the study, with each stage aiming to reach different cognitive and affective layers of the pre-service teachers. The process lasted approximately three weeks and was carried out through a series of structured activities.

In the first week, participants were introduced to Russell's Paradox; in the second week, group-based production activities were conducted; and in the third week, individual written reflections were collected, followed by focus group interviews with the selected participants. Throughout the entire process, naturalistic observations were also recorded concurrently. Due to the nature of the study, the qualitative data collection process was structured within an interactive, reflective, and transformative framework.

3.5. Data Analysis Process

The qualitative data obtained in the study were analyzed using content analysis. This method provides a systematic approach aimed at organizing and interpreting data within thematic structures (Schreier, 2012). The analysis was

carried out in three main stages: open coding, axial coding, and selective coding (Corbin & Strauss, 2015; Miles et al., 2014).

3.5.1. Open Coding

In the first stage, individual reflection papers, group outputs, and focus group interview transcripts were read line by line to identify meaningful units of expression. Each expression was converted into open codes based on its conceptual meaning. These codes were recorded in a written codebook and structured alongside example sentences to maintain contextual integrity.

3.5.2. Axial coding

In the second stage, the researcher carefully examined the conceptual similarities, relationships, and overlapping meaning clusters among the open codes and transformed them into categories that carried thematic coherence. This process was conducted entirely manually; themes were constructed by grouping, classifying, and comparing the codes in written form. In developing the themes, the frequency of each code, its contextual significance, and its relationships with other codes were taken into account. The codes were mapped to themes, which were then aligned with conceptual dimensions related to the research questions, yielding a coherent structure.

3.5.3. Selective Coding

In the third and final stage, the identified themes were connected to the research questions and organized into a more comprehensive, theoretical structure. Each theme was supported with representative participant statements, and their significance in terms of pedagogical, epistemological, or logical transformation was discussed. This stage also aimed to establish a link between the study's theoretical framework and its findings.

3.6. Reliability and Validity Strategies

Considering the qualitative nature of the study, the principles of reliability and validity were structured in accordance with the framework proposed by Lincoln and Guba (1985).

Inter-coder reliability: The coding process was conducted independently by the primary researcher and a second researcher, an expert in the same field. An agreement rate of 88% was achieved between the two coders, and discrepancies were discussed until a consensus was reached. This rate is considered a high level of reliability for qualitative research (Miles et al., 2014).

Member checking: The thematic summaries generated after the analysis were presented to eight randomly selected participants, and they were asked whether the findings aligned with their experiences. The majority of participants affirmed that the themes accurately reflected their own thoughts.

Thick description: Participant statements were conveyed with contextual integrity, and the rationale behind the creation of codes and the development of themes was documented step by step. This approach enhanced the study's transferability and interpretability (Tracy, 2010).

Researcher memos and audit trail: Throughout the analysis process, the researcher kept detailed observation notes, and all decision-making procedures and coding transitions were thoroughly documented. These records ensured the auditability of the study (Nowell et al., 2017). This holistic analysis strategy enabled a deep understanding of pre-service teachers' cognitive, epistemological, and pedagogical transformations in response to Russell's Paradox—beyond surface-level interpretation.

4. Findings

This section presents the cognitive responses, conceptual interpretations, and pedagogical reflections of prospective mathematics teachers regarding Russell's Paradox. Data were collected from observation notes, individual reflection papers, group discussions, and focus group interviews. The findings are organized in line with the research questions and highlight participants' cognitive disruptions, logical inquiries, and transformations in professional awareness. The thematic analyses corresponding to each research question are presented below.

4.1. Does The Instructional Process Structured Around Russell's Paradox Enhance Pre-Service Teachers' Ability to Recognize Contradiction?

Within the scope of this research question, participants' initial reactions to the paradox, their ways of perceiving the contradiction, and their strategies for coping with it were systematically examined. The data were collected through observation notes (ON), group discussions (GD), individual reflection papers (IRP), and focus group interviews (FGI).

Table 2. Responses to The Russell Paradox Themes, Codes, Data Source and Student Descriptions

Theme	Code	Frequency (f)	Data Source	Student Descriptions
Conceptual Disruption	Contradictions are impossible in mathematics	12	ON	When I saw the contradiction, I first thought 'they must have made a mistake'. I used to think this can't happen in math. (P2)
	Assumption of definitional security	9	GD	I thought everything would be fine as long as there is a definition. This paradox really surprised me. (P5)
	Overconfidence in the set concept	7	IRP	When it comes to sets, it always felt like the safest topic. This example shook me. (P9)
	Perceptual shock	8	FGI	It felt both true and false at the same time, like my brain split in two. (P14)
Confronting the Contradiction	Assumption of error	10	ON	My first reaction was 'this must be written incorrectly'. It just seemed illogical. (P3)
	Reflex of denial	8	GD	I wanted to reject the problem, assuming there must be some mistake. (P1)
	Search for internal consistency	6	IRP	I checked if something was missing in the formula, tried to solve it. (P6)
	Mental conflict	11	FGI	Something inside me said it wasn't right, but I couldn't prove it. (P7)
Recognizing the Limits of Definitions	Changeability of definitions	10	ON	Definitions are not absolute, and that was new to me. (P10)
	Questioning certainty	7	GD	So even in math, not everything is certain. (P12)
	Fragility of boundaries	9	IRP	What we were taught as boundaries can sometimes collapse. (P8)
	Critical view of axioms	6	FGI	Maybe even axioms should be open to criticism. (P4)

The themes presented in Table 2 reveal the multifaceted cognitive responses developed by the prospective teachers when confronted with the Russell Paradox. Through three main themes (Conceptual Disruption, Confronting Contradiction, and Recognizing the Limits of Definition), the participants' cognitive and epistemological transformation processes were systematically analyzed.

To begin with, under the theme of Conceptual Disruption, the four codes have a total frequency of $f = 36$, making it the most prominent group in the entire analysis. In particular, the codes "Contradictions are impossible in mathematics" ($f = 12$, predominantly IRP + FGI) and "Assumption of definitional security" ($f = 9$, concentrated in ON data) reveal that the participants perceived mathematics as a contradiction-free field constructed upon absolute truths. The statement of participant P2 clearly illustrates this rupture (IRP):

"When I saw the contradiction, I first thought it was a typo. For years, we were taught that mathematics is contradiction-free. But here was a structure that was both included and not included. This made me start questioning everything I knew."

Similarly, the codes "Overconfidence in the set concept" ($f = 7$, FGI + GD) and "Perceptual shock" ($f = 8$, IRP) show that students' trust in set theory was shaken when confronted with the paradox, and that this experience also had an affective impact. The paradox created not only a conceptual but also an emotional disorientation. The following statement from participant P10 exemplifies this (FGI):

"It felt as if someone had set a trap for me with a logical question. What was explained made sense, but the result was still impossible. I felt stuck, yet this very impasse seemed to open a new window." "It felt like someone had set a trap for me with a logical question. What was explained made sense, but the conclusion was still impossible. I was stuck—but this dead end seemed to open a new window."

The responses coded under the second theme, Contradiction Confrontation, reflect the prospective teachers' cognitive defense strategies and moments of mental conflict. The total frequency of this theme was identified as $f = 35$. This indicates that the participants not only experienced confusion in the face of the paradox but also attempted to resolve it. In particular, the codes "Cognitive conflict" ($f = 11$, GD + IRP) and "Assumption of falsity" ($f = 10$, FGI + ON) show that the initial reaction was often to assume that the paradox "could not be true." Participant P7 expressed this conflict with the following words (GD):

"When it was said that the set must both include and not include itself, I suddenly felt like I had short-circuited. I thought the contradiction could not be resolved, but I kept struggling with it again and again. At that moment, I felt as if I were at war with mathematics."

The codes such as "Reflex of denial" ($f = 8$, IRP) and "Search for internal consistency" ($f = 6$, FGI) illustrate that the prospective teachers engaged in rational efforts either to dismiss or to resolve the contradiction. Participant P6's reflection supports this (IRP):

"At first, I was absolutely convinced that there must be a mistake in the formula. Then I kept reading it again and again. I thought perhaps a different definition of a set was being used. But no matter how I looked at it, the paradox confronted me in the same way."

The four codes under the third theme have a total frequency of $f = 32$, indicating a level of cognitive production similar to that of the other themes. In particular, the codes "Changeability of definitions" ($f = 10$, FGI + IRP) and "Questioning certainty" ($f = 7$, GD) show that the prospective teachers were no longer merely struggling with the contradiction but had also begun to engage in conceptual inquiries regarding the non-absoluteness of definitions. Participant P10's reflection clearly illustrates this epistemological shift (IRP):

"This paradox showed me that definitions may not be universal but contextual. Each definition works within a given system, but when you move outside that system, things become complicated. Perhaps all definitions are somewhat arbitrary."

The codes “Fragility of boundaries” (f = 9, FGI) and “Critical view of axioms” (f = 6, IRP) indicate that the participants were not only questioning the examples themselves but also the underlying assumptions that made those examples possible. Participant P4 expressed this view as follows (FGI):

“We were always told that sets are built on axioms. But this example showed me that we cannot even fully rely on axioms. Perhaps we should be more cautious even when choosing axioms.”

The fact that the most frequently repeated codes were striking, resistance-based expressions such as “Contradictions are impossible in mathematics” (f = 12, IRP + FGI) and “Mental conflict” (f = 11, GD + IRP) demonstrates that a high level of cognitive tension was created at the beginning of the process. Meanwhile, the increased visibility of codes such as “Changeability of definitions” (f = 10, FGI + IRP) and “Questioning certainty” (f = 7, GD) in the later stages indicates that a transformative progression in the participants’ cognitive structures was possible.

This process of transformation was not limited to a mere conceptual disturbance; rather, it triggered a gradual reconstruction within the participants’ epistemological frameworks. The cognitive and reflective progression that pre-service teachers underwent while confronting the contradiction is visualized below as a staged developmental model in Figure 1.

Figure 1. Stages of Epistemological Awareness in The Context of The Russell Paradox (Created with Lucidchart)

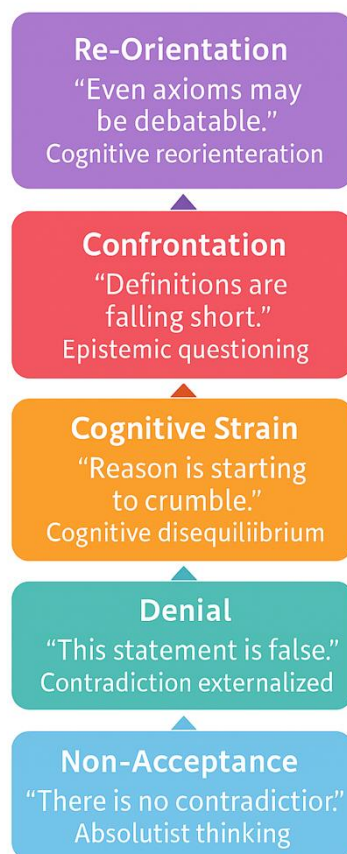


Figure 1 presents a five-stage model of the epistemological transformation triggered by the Russell Paradox. The first stage, “Non-Acceptance”, reflects an absolutist stance in which contradiction in mathematics is denied; the code “Contradictions are impossible in mathematics” (f = 12) illustrates this certainty. The second stage, “Denial”, represents a defensive position, where contradiction is dismissed as a “problem error.” The third stage, “Cognitive Strain”, corresponds to disequilibrium as existing knowledge structures destabilize; the code “Mental conflict” (f = 11) highlights this tension.

In the fourth stage, “Confrontation”, participants begin to question definitional frameworks, as seen in “Changeability of definitions” (f = 10) and “Questioning certainty” (f = 7). The final stage, “Re-Orientation”, goes beyond concepts to the axiomatic level, where participants critically engage with axioms, signaling a deeper epistemological reconstruction.

4.2. What Insights Do the Participants’ Ways of Making Sense of the Paradox Offer Regarding Their Logical Thinking Structures?

Within the scope of this research question, the ways in which the prospective teachers made sense of the Russell Paradox were examined; in particular, their use of logical reasoning strategies, intuitive approaches, and the extent to which they transitioned to formal thinking were analyzed. The data were collected through individual reflection papers (IRP), group discussions (GD), and focus group interviews (FGI).

Table 3. Themes, Codes, Data Source, and Student Descriptions on the Association of the Paradox with Logical Structure

Theme	Code	Frequency (f)	Data Source	Student Descriptions
Intuitive Approaches	Explaining the paradox with common sense	9	IRP	I think there must be a mistake here, because when you think logically, sets don't behave like this. (P3)
	Attempt to visualize	6	GD	I drew boxes in my head, but it didn't seem possible for them to contain each other. (P11)
	Simplifying the complex	5	GD	Actually, I thought this situation is just about sets that include themselves. (P7)
	Consulting dictionary definitions	4	IRP	I searched the definition online, the examples there were more concrete. (P18)
Formal Strategies	Focusing on the mathematical framework of the definition	8	GD	I tried to understand the structure of the contradiction by rethinking the rules of set theory. (P14)
	Creating a personal symbolic system	5	IRP	I thought if I separated the sets with a new symbol, I could solve this paradox. (P2)
	Trying to derive rules	6	GD	If 'not including itself' is a rule, then the existence of this set becomes problematic. (P10)
	Axiomatic questioning	7	FGI	This situation might be based on a more fundamental axiom about how sets are defined. (P1)
Epistemological Positionings	Questioning the certainty of mathematics	6	GD	If even mathematics can contradict itself, then we need to reconsider our assumption of certainty. (P6)
	Seeing knowledge as temporary	4	IRP	Maybe knowledge changes over time, that's why these kinds of paradoxes appear. (P13)
	Questioning the learning process	3	FGI	We only memorized what was taught but never questioned why it is so. (P5)
	Recognizing the limits of knowledge	5	GD	Not everything might have an answer. This paradox showed me our limitations. (P19)

The findings presented in Table 3 reveal the prospective teachers' sense-making processes regarding the Russell Paradox in a multilayered manner. The analysis was structured around three main themes: Intuitive Approaches, Formal Strategies, and Epistemological Positionings.

First, the theme of *Intuitive Approaches* points to the participants' attempts to resolve the paradox through everyday logic or experiential intuition. In particular, the repeated occurrence of the code "*Explaining the contradiction with common sense*" ($f = 9$, IRP/GD/FGI) across different sources indicates that this tendency was prevalent both in individual and group contexts. As one participant stated (IRP): "*When thinking logically, it seemed to me that sets cannot contain themselves, so I initially assumed this was a mistake.*" (P3). Similarly, the code "*Visualization effort*" ($f = 6$, GD) was especially prominent in group discussions.

Second, the theme of *Formal Strategies* demonstrates that, over time, the participants shifted toward more systematic and logical inquiries. The codes "*Referring to the mathematical framework of the definition*" ($f = 8$, IRP/GD) and "*Axiomatic inquiry*" ($f = 7$, FGI/IRP) indicate that the participants reconsidered the paradox not only in its content but also within its conceptual structure. One participant explained this process as follows (IRP):

"I read the definition again and again. To understand where the problem began, I reconsidered the concept of set from a more mathematical perspective." (P14).

Furthermore, the prominence of the code "*Constructing one's own symbolic system*" ($f = 5$, GD/IRP) in group products indicates that the participants activated their capacity for original thinking.

Third, the theme of *Epistemological Positionings* shows that the participants turned toward higher-level inquiries concerning knowledge and the nature of mathematics. In particular, the code "*Questioning the certainty of mathematics*" ($f = 6$, FGI/GD) indicates that this rupture was especially concentrated in group discussions. One participant expressed this as follows (FGI):

"I always thought mathematics was a field full of truths. This paradox shook my perception of certainty; now I doubt everything." (P6).

Similarly, the codes "*Recognizing the limits of knowledge*" ($f = 5$, IRP/FGI) and "*Questioning the learning process*" ($f = 3$, FGI) indicate that participants questioned not only the content of mathematics but also their own learning experiences. One student reflected (FGI):

"We have studied mathematics for years, but we have never encountered such contradictions. Maybe we have only memorized; now, for the first time, I am really thinking." (P5).

To visualize this multilayered transformation in a more holistic and dynamic manner, Figure 2 presents the cognitive progression path followed by the teacher candidates when confronted with the Russell Paradox, in a spiral structure that represents an intellectual evolution extending from intuitive reactions to epistemological awareness.

Figure 2. Cognitive Evolution Spiral in Response to the Paradox (Created with Lucidchart)

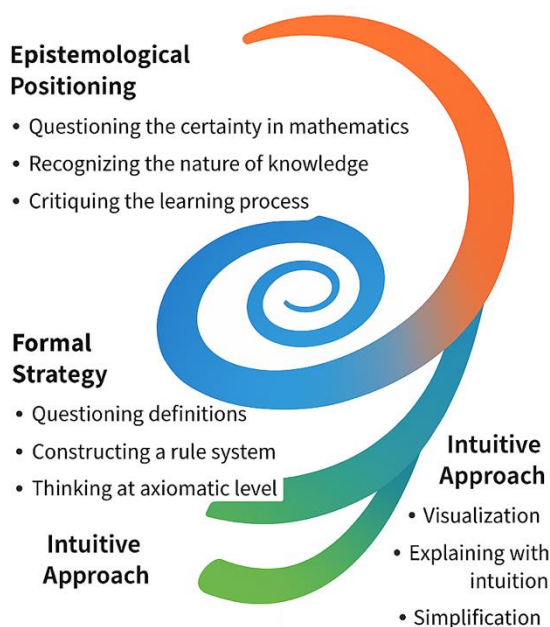


Figure 2 categorizes teacher candidates' responses to Russell's Paradox and illustrates the dynamic transitions among them. This spiral-shaped model frames meaning-making not as linear but as a transformative evolution. The themes in Table 3—Intuitive Approaches, Formal Strategies, and Epistemological Positionings—are layered within the spiral, with each layer signifying greater intellectual depth and each transition marking cognitive rupture and restructuring.

At the center appear intuitive responses such as dismissing the contradiction or visualizing the problem. As the spiral expands, candidates employ formal strategies—questioning definitions and engaging in axiomatic reasoning—before reaching epistemological transformations, including the rejection of mathematical certainty and reflective critique of learning.

This transition indicates not only cognitive shifts but also a redefinition of subject position. The paradox moves candidates from initial conflict to becoming reflective agents who actively shape knowledge. Thus, the spiral illustrates a trajectory from passive reception to epistemic agency, serving both as a representation and as a conceptual proposition about learning itself.

4.3. How Does This Process Influence the Pedagogical Awareness of Pre-Service Teachers?

Within the scope of this research question, the impact of the Russell Paradox on the prospective teachers' pedagogical awareness was analyzed in a multidimensional manner. The data were collected through individual reflection papers (IRP) and focus group interviews (FGI).

Table 4. Themes, Codes, Data Source, and Student Descriptions Regarding Levels of Pedagogical Awareness

Theme	Code	Frequency (f)	Data Source	Student Descriptions
Rethinking Teaching	Avoidance of Certainty	11	IRP	The idea that everything is clear now feels harmful for teaching. (P7)
	Limits of Teachability	9	FGI	This paradox made me think that some things should be discovered rather than taught. (P12)
	Detachment from Knowledge Transmission	8	IRP	I used to think explaining was enough, now I believe encouraging students to think is more important. (P4)
	Teaching Through Contradiction	7	FGI	I started to think that showing contradictions might trigger thinking in students. (P15)
Awareness of the Learning Process	Inquiry-Based Learning	10	IRP	I realized that it's not just about finding answers but also questioning the answers. (P19)
	Coping with Uncertainty	9	FGI	Showing students that you don't know everything now seems like a strength, not a weakness. (P2)
	Reflectiveness	8	IRP	At the end of each class, I now ask myself what I learned and what I thought. (P22)
	Awareness of Learning Anxiety	6	FGI	I began to understand students' fear of making mistakes, because I too feared being wrong with the paradox. (P27)
Transformation in Teacher Identity	Role Shift	10	IRP	I now see myself not just as a provider of knowledge, but as a facilitator of learning. (P5)
	Emphasis on Classroom Discussion	9	FGI	Such questions increase student participation; I started thinking about discussion-centered classes. (P10)
	Student-Centeredness	7	IRP	I find it more valuable to be a teacher who lets students' questions shape the process. (P14)
	Facilitating Thinking	6	FGI	It feels like my job now is to encourage students to think rather than just give answers. (P17)

According to Table 4, the instructional process structured around the Russell Paradox resulted in a significant increase in prospective teachers' pedagogical awareness. The analysis revealed three main themes (Rethinking Teaching, Awareness of the Learning Process, and Transformation of Teacher Identity), which provide important insights into how the participants redefined their roles, their teaching practices, and their positioning of the student.

The first theme, *Rethinking Teaching*, demonstrates that pre-service teachers began to reconsider their traditional understandings of teaching critically. The high frequency of codes such as *Avoidance of Certainty* ($f = 11$, IRP) and *Detachment from Knowledge Transmission* ($f = 8$, IRP) indicates that participants developed a critical distance from instructional paradigms grounded in certainty and correctness. One participant expressed this transformation as follows:

"I used to think that explaining was enough; now I believe helping the student to think is more important." (P4)

Such statements show that the pre-service teachers have started to see themselves not only as transmitters of knowledge but also as facilitators who stimulate questioning processes. In particular, the presence of the code *Teaching Through Contradiction* ($f = 7$, FGI) reveals how open they have become to the idea of using contradiction as a pedagogical tool.

The second theme, *Awareness of the Learning Process*, shows that the participants experienced a transformation not only in their teaching practices but also in their understanding of the nature of learning. Having personally experienced the emotional and cognitive tension that the paradox could create in students, the participants realized that learning is not constructed solely upon truths and that the boundaries of knowledge can themselves be objects of learning. The codes *Inquiry-based learning* ($f = 10$, *IRP*) and *Coping with uncertainty* ($f = 9$, *FGI*) lie at the core of this pedagogical awareness. One participant exemplified this shift with the following statement (P19):

“I realized that it is not just about seeking answers to questions, but also about questioning the answers themselves.”

This reflection shows that the participants began to approach the learning process not merely as the acquisition of knowledge but also as a process of critical thinking and meaning-making. Likewise, the presence of the code *Reflectivity* ($f = 8$, *IRP*) indicates that they had started to analyze their own learning experiences and draw pedagogical conclusions from them.

The third and perhaps most decisive theme, *Transformation of Teacher Identity*, highlights how the prospective teachers redefined their professional roles. The extent to which an unconventional content, such as the paradox, influenced their subjective positioning is clearly visible in this theme. The codes *Role shift* ($f = 10$, *IRP*) and *Facilitation of thinking* ($f = 6$, *FGI*) indicate that teacher identity was reconstructed not as an authority figure but rather as a guide in the learning process. One participant expressed this transformation in the following way:

“I no longer see myself merely as someone who provides knowledge, but as someone who facilitates learning.” (P5)

The relationships between the themes are also quite noteworthy. For instance, there is an indirect overlap between the codes *Limits of teachability* ($f = 9$, *FGI*) and *Coping with uncertainty* ($f = 9$, *FGI*). Both codes reveal the participants’ tendency to acknowledge the boundaries of teaching and to move away from absolute certainty.

To more clearly illustrate how this transformation unfolds in layered dimensions and reconstructs the candidates’ cognitive frameworks, Figure 3 presents the Layered Transformation Model of Pedagogical Awareness.

Figure 3. Layered Transformation Model of Pedagogical Awareness (Created with Lucidchart)

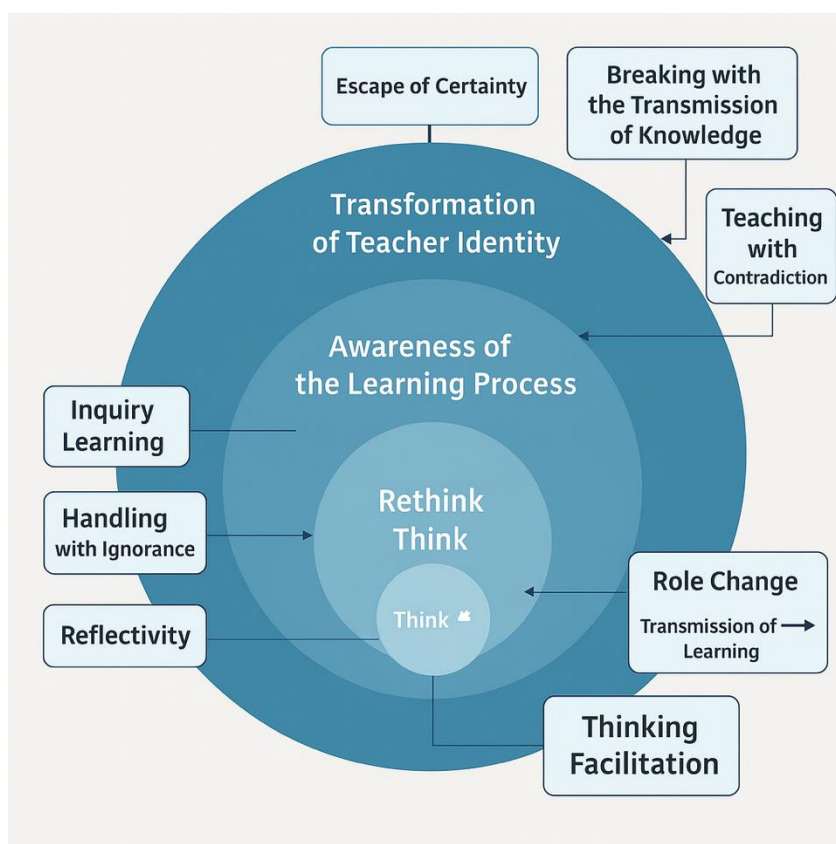


Figure 3 illustrates the pedagogical transformation of pre-service teachers in relation to the Russell Paradox through three nested layers.

The first ring, *“Rethinking Teaching”*, marks the point where candidates question traditional transmission-based views of teaching. Here, they reconsider the limits of what can be taught and loosen their reliance on certainty and absolutism, recognizing that teaching can involve contradiction, uncertainty, and inquiry.

The second layer, *“Awareness of the Learning Process”*, reflects a shift in how candidates view both their own learning and students’ learning. The paradox-induced conflicts highlight learning not only as knowledge acquisition but also as a process of experience, inquiry, and transformation.

The outermost circle, *“Transformation in Teacher Identity”*, shows how these internal restructurings extend to professional identity. At this stage, teaching is conceptualized less as delivering knowledge and more as facilitating thinking and encouraging critical inquiry.

Overall, the figure conveys pedagogical awareness as an evolving, spiral-like process unfolding from the inside out. The themes identified across the study thus reveal a layered transformation spanning cognitive, logical, and pedagogical dimensions, leading into the comprehensive conceptual map presented in Figure 4.

Figure 4. A Holistic Conceptual Map Constructed From The Synthesis of Three Thematic Table Findings (Created with Lucidchart)

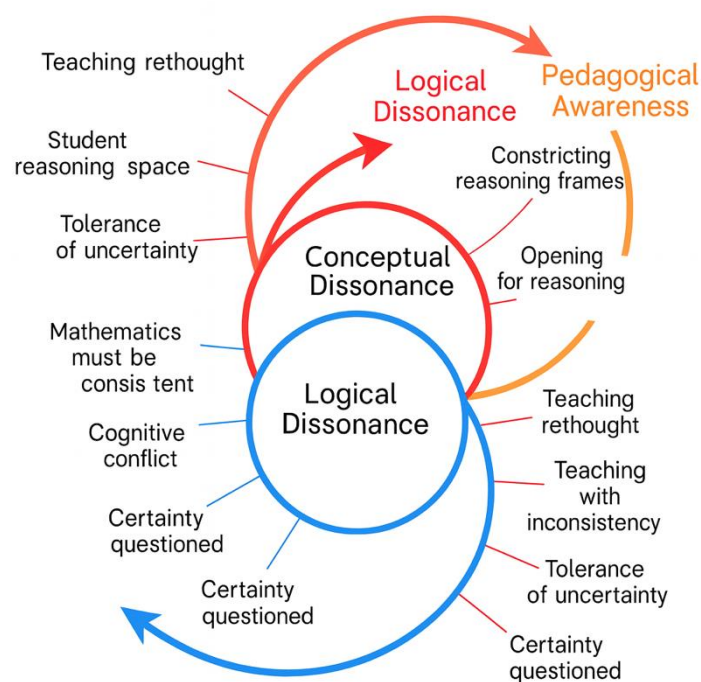


Figure 4 is a multi-layered conceptual map representing the intellectual and pedagogical evolution of pre-service teachers as they engaged with Russell's Paradox. Rather than depicting isolated findings, the spiral structure illustrates a non-linear and interwoven process of transformation.

The innermost blue circle represents *Logical Dissonance*, where participants faced mental conflict, unstable definitions, and the possibility of contradiction, prompting a fundamental questioning of certainty. Blue signifies the depth of this initial cognitive shock.

The red arc depicts *Conceptual Dissonance*. Here, candidates recognized the limits of rigid reasoning, opened space for reflective inquiry, and began to appreciate the pedagogical potential of paradox. Red symbolizes dynamic reorganization and intellectual awakening.

The outer orange curve illustrates *Pedagogical Awareness*. At this stage, participants reconceptualized teaching, treating contradiction as a productive tool and repositioning themselves as reflective agents. Expressions such as "*Teaching rethought*" and "*Student reasoning space*" mark this shift, with orange representing epistemic maturity and identity transformation.

Overall, the figure demonstrates that Russell's Paradox initiated not only cognitive but also epistemological and pedagogical transformation, visualizing the multilayered nature of this evolution.

6. Conclusion

This study demonstrates how a philosophically and logically complex construct, such as Russell's Paradox, can serve as a transformative tool in teacher education. Findings across the three research questions reveal notable growth in pre-service teachers' conceptual awareness, logical reasoning, and pedagogical thinking. The paradox thus functioned not only as a logical contradiction but also as a teaching strategy, cognitive stimulus, and pedagogical catalyst.

Regarding the first research question, participants' ability to recognize contradictions improved markedly. Initial resistance gave way to treating contradiction as a productive thinking tool, consistent with Lipman's (2003) view that critical thinking requires structured stimuli, and Lehrer and Schauble's (2006) emphasis on contradiction as central to scientific reasoning. The paradox disrupted cognitive structures and transformed this disruption into reconstructive learning.

The second research question highlighted participants' logical reasoning. Their engagement went beyond intuitive responses toward formal reasoning, as shown in codes such as "propositional analysis," "generating solutions," and "constructing alternative logics." This aligns with Bruner's (1990) constructivist learning theory, as candidates not only pursued meaning but also interrogated the very structures that produce meaning.

The third research question revealed pedagogical transformation. Participants shifted from "knowledge transmitters" to roles such as "facilitators of learning" and "epistemological guides." This development resonates with Loughran's (2006) emphasis on pedagogical content knowledge and Shulman's (1987) PCK framework. Treating the paradox as a learning object pushed them to reconsider both content and pedagogy.

Overall, integrating Russell's Paradox provides a model for learning environments that go beyond conventional mathematics teaching—grounded in critical thinking, epistemological openness, and reflective pedagogy. This shift parallels Mezirow's (1991) theory of transformative learning, where genuine learning arises from changes in meaning perspectives. Moreover, contradiction, often treated as taboo, emerged as a constructive pedagogical tool. As Noddings (2005) argues, contradictions can stimulate ethical reflection, as seen in participants' questions such as "What would I do as a teacher?"

In sum, the Russell Paradox has the potential to foster deep conceptual inquiry, enhanced reasoning, and heightened pedagogical awareness. Its impact suggests that "paradoxical teaching" approaches merit serious consideration in teacher education. Contradiction should not be seen as an obstacle but as a point of departure for transformation—cognitively, epistemologically, and ethically.

7. Limitations of the Study

This qualitative study provides in-depth insights but also has several limitations. First, it was conducted only with fourth-year pre-service mathematics teachers from one public university, limiting generalizability. Broader samples across institutions, grade levels, and disciplines could yield more comparative results.

Second, the study focused solely on Russell's Paradox. Its abstract and cognitively demanding nature may have posed challenges, making the findings specific to this paradox. Future research should explore different logical or mathematical paradoxes to test for similar or divergent effects.

Third, the data were limited to reflection papers, small group discussions, and focus group interviews. While offering rich qualitative evidence, no longitudinal tracking was conducted, making it difficult to assess the sustainability of observed changes.

Fourth, the analysis relied on an interpretive framework. Despite measures such as participant validation, triangulation, and inter-coder consistency, qualitative research carries inherent subjectivity. Replication by different researchers would strengthen reliability.

Finally, data were collected immediately after the instructional process, leaving the long-term impact on participants' pedagogical practices unexplored. Future studies should include follow-up and longitudinal designs to capture enduring effects.

8. Recommendations

The findings of this study show that integrating logic-based structures such as Russell's Paradox into teacher education can significantly influence pre-service teachers' conceptual, logical, and pedagogical development. Several recommendations follow.

First, contradiction-based learning should be incorporated into teacher education curricula. As the Russell Paradox illustrates, contradictory and cognitively unsettling situations act as triggers for deeper thinking. Courses in mathematics, philosophy, and logic should therefore treat conceptual tension—not only accuracy—as a legitimate learning object, fostering awareness of the nature and limits of knowledge.

Second, the use of structured paradoxical examples should be expanded to strengthen logical reasoning. The paradox activated higher-order skills such as linking propositions, testing assumptions, and generating alternatives, highlighting the need to prepare teachers as active constructors of knowledge rather than passive recipients.

Third, pedagogical awareness practices should be redesigned to emphasize their transformative potential. Confronting contradictions influenced not only conceptual but also pedagogical orientations. Teacher education programs must therefore integrate meaning-making, ethical responsibility, and epistemological inquiry, moving beyond purely technical instruction.

Finally, further research should explore paradox-based instruction across larger samples and diverse disciplines, clarifying both its cognitive and pedagogical boundaries. Longitudinal studies are particularly important to evaluate their sustained impact on teaching practice.

References

- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634319>
- Bolander, T. (2008). *Self-reference and paradox*. In Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/self-reference/>
- Boolos, G. (1971). The iterative conception of set. *Journal of Philosophy*, 68(8), 215–231. <https://doi.org/10.2307/2025204>
- Brown, L. (2014). *Philosophy of mathematics: A contemporary introduction to the world of proofs and pictures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203980378>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Chinn, C. A., & Brewer, W. F. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, 63(1), 1–49. <https://doi.org/10.3102/00346543063001001>
- Chinn, C. A., & Buckland, L. A. (2012). Epistemic cognition and evaluating information: Applying the AIR model of epistemic cognition. In M. A. McCrudden et al. (Eds.), *Cognitive and metacognitive problem-solving strategies* (pp. 69–96). Springer. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9737.003.0025>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Dole, J. A., & Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational Psychologist*, 33(2–3), 109–128. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653294>
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 31–47). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137378057_2
- Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203058923>
- Ernest, P. (2004). What is the philosophy of mathematics education? In B. Clarke et al. (Eds.), *International perspectives on learning and teaching mathematics* (pp. 25–36). University of Plymouth. https://www.exeter.ac.uk/research/groups/education/pmej/pome18/PhoM_%20for_ICME_04.htm
- Facione, P. A. (2023). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. <https://insightassessment.com/iaresource/critical-thinking-what-it-is-and-why-it-counts/?utm>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Frege, G. (1960). *Begriffsschrift and other writings* (J. van Heijenoort, Trans.). Harvard University Press. (Original work published 1879).
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th Anniversary ed.). Continuum.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Gödel, K. (1931). Über formal unentscheidbare Sätze der Principia Mathematica und verwandter Systeme I. *Monatshefte für Mathematik und Physik*, 38, 173–198. <https://doi.org/10.1007/BF01700692>
- Greeno, J. G., & Engeström, Y. (2014). Learning in activity. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 128–147). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.009>
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600523>

- Lakatos, I. (1976). *Proofs and refutations: The logic of mathematical discovery*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139171472>
- Leatham, K. R. (2006). Viewing mathematics teachers' beliefs as sensible systems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(1), 91–102. <https://doi.org/10.1007/s10857-006-9006-8>
- Lehrer, R., & Schauble, L. (2006). Scientific thinking and science literacy. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 2, pp. 153–196). Wiley.
- Limón, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11(4-5), 357–380. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00037-2](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00037-2)
- Lin, S.-S. J., & Mintzes, J. J. (2010). Learning argumentation skills through instruction in socioscientific issues: The effect of ability level. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(6), 993–1017. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9215-6>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019672>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools* (7th ed.). Foundation for Critical Thinking.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking Press.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211–227. <https://doi.org/10.1002/sce.3730660207>
- Quine, W. V. O. (1966). *The ways of paradox and other essays*. Random House.
- Russell, B. (1903). *The principles of mathematics*. Cambridge University Press.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334–370). Macmillan.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19–29. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529682571>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Simms, V. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching*. Research in Mathematics Education, 18(3), 1–4. <https://doi.org/10.1080/14794802.2016.1237374>
- Skovsmose, O. (1994). *Towards a philosophy of critical mathematics education*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-3556-8>

- Skovsmose, O. (2005). *Meaning in mathematics education*. Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-24040-3_6
- Stylianides, A. J., & Stylianides, G. J. (2008). Studying the classroom implementation of tasks: High-level mathematical tasks embedded in “real-life” contexts. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 859–875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.015>
- Stylianides, A. J., & Stylianides, G. J. (2010). Mathematics for teaching: A form of applied mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 161–172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.022>
- Tall, D. (2013). *How humans learn to think mathematically: Exploring the three worlds of mathematics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139565202>
- Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 151–169. <https://doi.org/10.1007/BF00305619>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tymoczko, T. (1986). *New directions in the philosophy of mathematics: An anthology*. Princeton University Press.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. Retrieved from <https://eski.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>
- Zermelo, E. (1908). Untersuchungen über die Grundlagen der Mengenlehre. *Mathematische Annalen*, 65, 261–281. <https://doi.org/10.1007/BF01449999>

Genişletilmiş Türkçe zet

Giriş, Amaç ve Kuramsal Arka Plan

Günümüz eēitim anlayışı, ērencilerin yalnızca bilgi edinmelerini deēil, aynı zamanda bilgiyi sorgulamalarını, deēerlendirmelerini ve yeniden yapılandırmalarını saēlayacak st düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu baēlamda eleştirel düşünme, 21. yüzyıl eēitim politikalarının ve ēretmen yetiştirme programlarının temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Ennis, 2015; Facione, 2023). Eleştirel düşünme; varsayımları sorgulama, kanıtları deēerlendirme, çelişkileri fark etme ve alternatif açıklamalar geliştirme gibi bilişsel süreçleri içermektedir. Özellikle ēretmen adaylarının bu becerilere sahip olmaları, yalnızca kendi ērenme süreçleri açısından deēil, gelecekte ērencilerinde geliştirecekleri düşünme kültürü bakımından da önem taşıtmaktadır.

Matematik eēitimi, mantıksal akıl yürütme, çıkarım yapma, genelleme oluşturma ve kavramsal tutarlılık gibi özellikleri nedeniyle eleştirel düşünmenin gelişimine katkı saēlayabilecek en önemli disiplinlerden biridir (Ernest, 1991; Schoenfeld, 1992). Bununla birlikte matematik ēretimi oēu zaman algoritmik işlem becerilerinin geliştirilmesine ve doēru sonuca ulaşmaya odaklanmakta, ērencilerin düşünme süreçlerini sorgulamalarına imkân tanıyacak ērenme deneyimleri sınırlı kalabilmektedir. Bu durum, matematiēin sahip olduēu eleştirel ve sorgulayıcı potansiyelin yeterince kullanılmamasına yol açmaktadır (Simms, 2016; Skovsmose, 2005). Oysa matematiksel düşünmenin gelişimi yalnızca doēru sonuç üretmekle deēil, aynı zamanda tanımların sınırlarını sorgulamak, çelişkileri fark etmek ve bilgi sistemlerinin tutarlılıēını deēerlendirmekle ilişkilidir.

Bu noktada paradokslar, matematik eēitiminde güçlü bir ēretim aracı olarak öne çıkmaktadır. Paradokslar bireylerin mevcut bilgi yapılarını sorgulamalarına neden olmakta, alişılmış düşünme biçimlerinin yetersiz kaldıēı durumlarla karşılaşmalarını saēlayarak bilişsel bir gerilim yaratmaktadır. Bu gerilim, ērenme sürecinde yeni anlam yapılarının oluşturulmasını destekleyen önemli bir mekanizma olarak deēerlendirilmektedir. Özellikle Russell Paradoksu, yalnızca matematik tarihinin deēil aynı zamanda bilgi felsefesinin de en önemli kırılma noktalarından biri olarak kabul edilmektedir (Quine, 1966; Russell, 1903)

Bertrand Russell tarafından ortaya konulan paradoks, “kendini içermeyen tüm kümelerin kümesi” rneēi üzerinden, bir kümenin kendisini içerip içermemesi durumunda ortaya çıkan mantıksal çelişkiyi göstermektedir. Bu çelişki, dönemin matematiksel temellerine yönelik ciddi tartışmaların başlamasına neden olmuş ve küme kuramının yeniden yapılandırılması sürecini tetiklemiştir. Russell Paradoksu’nun önemi yalnızca teknik bir matematik problemi olmasından kaynaklanmamaktadır. Paradoks aynı zamanda bilginin kesinliēi, tanımların sınırları ve mantıksal sistemlerin gvenilirliēi üzerine düşünmeyi gerektiren epistemolojik bir araç niteliēi taşıtmaktadır (Frege, 1960; Gödel, 1931).

Araştırmanın kuramsal zemini, paradoksların bireylerde oluřturduēu bilişsel ve epistemolojik dönüşümleri açıklayan yaklaşımlara dayanmaktadır. Russell Paradoksu, klasik mantıēın sınırlarını görünür kılan ve öz-dönüşlü yapıların bilgi sistemleri içerisindeki konumunu sorgulayan önemli bir örnek olarak deēerlendirilmektedir (Bolander, 2008; Boolos, 1971). Paradoks sonrasında geliştirilen aksiyomatik küme teorileri matematiksel tutarlılık sorunlarına zm üretmiş olsa da, paradoksların eēitimsel işlevleri önemini korumaktadır (Zermelo, 1908).

Bu araştırmada ayrıca kavramsal deēiřim kuramı ve bilişsel çelişki kuramı temel alınmıştır. Kavramsal deēiřim yaklaşımına göre ērenme, bireylerin mevcut düşünce yapılarının yetersiz kaldıēı durumlarla karşılaşmaları sonucunda gerçekleşmektedir (Posner et al., 1982). Benzer biçimde bilişsel çelişki kuramı da bireylerin sahip oldukları inançlar ile karşılaştıkları yeni durumlar arasındaki uyumsuzluēın ērenmeyi tetiklediēini ileri sürmektedir (Festinger, 1957). Russell Paradoksu’nun ortaya ıkardıēı mantıksal gerilim, ēretmen adaylarının bilgiye ilişkin varsayımlarını yeniden deēerlendirmelerine ve daha st düzey düşünme süreçlerine yönelmelerine olanak saēlayabilecek bir ērenme ortamı sunmaktadır. Ayrıca eleştirel pedagoēi perspektifinden bakıldıēında paradoksların kullanımı, ērencileri pasif bilgi alıcıları olmaktan çıkararak bilgi üretim süreçlerini sorgulayan etkin özneler hâline getirebilmektedir (Freire, 1998).

Bu araştırmanın amacı, Russell Paradoksu temelinde yapılandırılan ēretim sürecinin matematik ēretmen adaylarının çelişkiyi fark etme becerileri, mantıksal düşünme yapıları ve pedagoēik farkındalıkları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu kapsamda araştırmada ēretim sürecinin adayların çelişkiyi fark etme becerilerini nasıl etkilediēi, paradoksu anlamlandırma biçimlerinin mantıksal düşünme yapıları hakkında ne tür ipuçları sunduēu ve bu deneyimin pedagoēik farkındalıklarını nasıl řekillendirdiēi sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, Russell Paradoksu temelinde yapılandırılan ēretim sürecinin matematik ēretmen adaylarının düşünme süreçleri üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel desenin tercih edilmesinde, katılımcıların paradoksu nasıl anlamlandırdıklarını, çelişkiler karşısında nasıl akıl yürüttüklerini ve bu deneyimi gelecekteki ēretim uygulamalarıyla nasıl ilişkilendirdiklerini ortaya koyma amacı etkili

olmuştur. Araştırma, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf matematik öğretmenliği öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların son sınıf öğrencilerinden seçilmesinin temel nedeni, öğretmenlik uygulamalarına ve alan bilgisine ilişkin önemli bir deneyim birikimine sahip olmaları ve mesleğe geçiş sürecinde bulunmalarıdır.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına Russell Paradoksu temelinde yapılandırılmış öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Süreç boyunca katılımcıların paradoksu yorumlama biçimleri, çelişkileri fark etme düzeyleri ve ortaya koydukları düşünsel gerekçelendirmeler izlenmiştir. Veri toplama sürecinde bireysel yansıma metinleri, küçük grup tartışmaları, araştırmacı gözlem notları ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Farklı veri toplama araçlarının birlikte kullanılması, katılımcıların hem bireysel hem de grup içindeki düşünme süreçlerinin bütüncül biçimde incelenmesine olanak sağlamıştır.

Elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle veriler ayrıntılı biçimde okunmuş, anlamlı ifadeler kodlanmış ve benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar araştırmanın amaçları ve araştırma soruları doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu süreç sonunda öğretmen adaylarının çelişkiyi fark etme becerileri, mantıksal düşünme yapıları ve pedagojik farkındalıklarına ilişkin bulgular ortaya konulmuştur. Araştırma, Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik ilkelere uygun bulunmuştur. Araştırma önerisi, 20 Ağustos 2025 tarihinde yapılan 11. oturumda oy birliğiyle kabul edilmiş; Karar No: 409 olarak onaylanmıştır. Araştırmada katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, Russell Paradoksu temelinde yürütülen öğretim sürecinin öğretmen adaylarının düşünme biçimlerinde önemli değişimlere yol açtığını göstermiştir. Verilerin analizi sonucunda bulgular üç temel tema altında toplanmıştır: çelişkiyi fark etme becerileri, mantıksal düşünme yapıları ve pedagojik farkındalık. Bu temalar birbirinden bağımsız süreçler olarak değil, birbirini besleyen ve aşamalı biçimde gelişen dönüşüm alanları olarak ortaya çıkmıştır.

İlk tema olan çelişkiyi fark etme becerileri, öğretmen adaylarının paradoksla karşılaştıklarında yaşadıkları bilişsel ve epistemolojik gerilimi ortaya koymaktadır. Sürecin başlangıcında birçok katılımcı paradoksun içerdiği çelişkiyi kabul etmekte zorlanmış ve durumu bir soru hatası ya da eksik bilgi problemi olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların önemli bir bölümü matematiği kesin doğruların alanı olarak gördüklerinden, matematiksel bir yapı içerisinde çelişkinin ortaya çıkabileceğini düşünmemiştir. Bu nedenle ilk tepkiler çoğunlukla paradoksu reddetme, görmezden gelme veya alternatif açıklamalar geliştirme biçiminde ortaya çıkmıştır. Ancak öğretim süreci ilerledikçe adayların düşünme biçimlerinde belirgin değişimler gözlenmiştir. Özellikle grup tartışmaları ve yansıtıcı yazılar, katılımcıların mevcut varsayımlarını yeniden değerlendirmelerine olanak sağlamıştır. Başlangıçta “matematikte çelişki olamaz” biçiminde ifade edilen düşünceler zamanla yerini “çelişkinin düşünmeyi geliştirebileceği” anlayışına bırakmıştır. Böylece adayların paradoksu yalnızca bir problem olarak değil, bilgiye ilişkin varsayımları sorgulamaya imkân veren bir düşünme aracı olarak görmeye başladıkları belirlenmiştir. Bulgular, çelişkiyi fark etme sürecinin reddetme, sorgulama, yüzleşme ve yeniden yapılandırma aşamalarından oluşan kademeli bir dönüşüm izlediğini göstermektedir.

İkinci tema mantıksal düşünme yapılarıyla ilgilidir. Katılımcıların paradoksu anlamlandırma biçimleri incelendiğinde düşünme süreçlerinin sezgisel açıklamalardan daha karmaşık ve sistematik akıl yürütmelere doğru ilerlediği görülmüştür. İlk aşamada adaylar paradoksu gündelik deneyimler ve sezgisel mantık yoluyla açıklamaya çalışmışlardır. Bu aşamada yapılan yorumlar çoğunlukla bireysel sezgilere dayanmış ve paradoksun biçimsel yapısı yeterince dikkate alınmamıştır. Ancak süreç ilerledikçe adaylar kullandıkları tanımları, varsayımları ve mantıksal ilişkileri daha dikkatli biçimde incelemeye başlamışlardır. Özellikle küme kavramının sınırları, öz-dönüslü yapılar ve aksiyomatik sistemlerin rolü üzerine yapılan tartışmalar mantıksal analiz düzeyinin yükselmesine katkı sağlamıştır. Daha ileri aşamalarda ise katılımcıların yalnızca paradoksu çözmeye çalışmadıkları, aynı zamanda matematiksel bilginin doğası ve kesinliği üzerine düşünmeye başladıkları görülmüştür. Böylece düşünme süreci sezgisel açıklamalardan biçimsel mantığa, oradan da epistemolojik değerlendirmelere doğru ilerleyen çok katmanlı bir yapı sergilemiştir. Bu bulgu, paradoksların yalnızca mantıksal akıl yürütmeyi değil, aynı zamanda bilginin doğasına ilişkin üst düzey düşünme süreçlerini de harekete geçirebildiğini göstermektedir.

Üçüncü tema pedagojik farkındalıktır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının paradoks deneyimini yalnızca bireysel öğrenme bağlamında değerlendirmediklerini, aynı zamanda gelecekteki öğretim uygulamaları açısından da anlamlandırdıklarını göstermiştir. Sürecin başında birçok aday öğretmenin temel görevinin doğru bilgiyi öğrencilere aktarmak olduğunu savunurken, süreç sonunda bu yaklaşımın önemli ölçüde değiştiği görülmüştür. Katılımcılar, öğrenmenin yalnızca doğru cevaba ulaşmakla sınırlı olmadığını; öğrencilerin çelişkilerle karşılaşmalarının, varsayımlarını sorgulamalarının ve farklı düşünme yolları geliştirmelerinin de öğretimin önemli bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen rolüne ilişkin algılarında da dönüşüm yaşanmıştır. Bilgi aktarıcısı olarak tanımlanan öğretmen

profili yerini öğrencilerin düşünme süreçlerini destekleyen, sorular soran ve epistemolojik farkındalık geliştirmelerine yardımcı olan rehber öğretmen anlayışına bırakmıştır. Katılımcılar ayrıca paradokslar, açık uçlu problemler ve tartışma temelli etkinliklerin sınıf ortamında kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Bu durum, araştırma sürecinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda pedagojik düzeyde de önemli etkiler yarattığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde bulgular, Russell Paradoksu temelinde yapılandırılan öğretim sürecinin öğretmen adaylarının düşünme yapılarında çok boyutlu bir dönüşüm yarattığını ortaya koymuştur. Paradoks yalnızca matematiksel bir içerik olarak değil, çelişkiyi fark etmeyi, mantıksal akıl yürütmeyi ve pedagojik farkındalığı destekleyen güçlü bir öğrenme aracı olarak işlev görmüştür. Bu sonuçlar, paradoks temelli öğretim uygulamalarının öğretmen eğitiminde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik önemli fırsatlar sunduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçları, Russell Paradoksu temelinde yapılandırılan öğretim sürecinin matematik öğretmen adaylarının düşünme biçimlerinde bilişsel, epistemolojik ve pedagojik düzeylerde önemli dönüşümler yarattığını göstermektedir. Bulgular, paradoksun öğretimsel değerinin yalnızca içerdiği mantıksal çelişkiden değil, katılımcıların bu çelişkiyle yüzleşme, onu anlamlandırma ve mevcut bilgi yapılarını yeniden değerlendirme süreçlerinden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrenmenin bilişsel çatışmalar yoluyla gerçekleştiğini savunan kuramsal yaklaşımlarla uyumludur. Özellikle Piaget'nin (1977) dengeleme kuramı ile Festinger'in (1957) bilişsel çelişki yaklaşımı dikkate alındığında, paradoksun adaylarda önce zihinsel bir gerilim yarattığı, ardından bu gerilimin yeni anlam yapılarının oluşumunu desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarında meydana gelen değişimdir. Sürecin başlangıcında matematiği kesin, değişmez ve çelişkisiz bir bilgi alanı olarak gören katılımcılar, paradoks deneyimi sonrasında matematiksel bilginin sınırlarını, varsayımlarını ve temellerini daha eleştirel biçimde değerlendirmeye başlamışlardır. Bu bulgu, epistemolojik inançların öğrenme süreçleri üzerindeki belirleyici rolünü vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Hofer & Pintrich, 1997; Schommer-Aikins, 2004). Katılımcılar yalnızca paradoks anlamaya çalışmamış, aynı zamanda bilginin nasıl üretildiği, doğrulandığı ve sınırlandırıldığı üzerine de düşünmeye yönelmişlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının pasif bilgi tüketicileri olmaktan çıkarak bilgiye eleştirel biçimde yaklaşan ve onu yeniden yapılandırabilen bireyler hâline geldiklerini göstermektedir.

Mantıksal düşünme boyutunda elde edilen bulgular da benzer biçimde önemli dönüşümlere işaret etmektedir. Katılımcılar paradoks açıklama sürecinde sezgisel açıklamalardan biçimsel mantıksal gerekçelendirmelere, oradan da epistemolojik değerlendirmelere yönelmişlerdir. Bu süreç, Tall ve Vinner'ın (1981) kavram imgesi ve kavram tanımı ayrımıyla açıklanabilecek bir dönüşümü yansıtmaktadır. Paradoks, adayların sezgisel düşünme kalıpları ile biçimsel matematiksel yapılar arasındaki gerilimi fark etmelerine ve daha üst düzey akıl yürütme stratejileri geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Böylece matematiksel düşünmenin yalnızca kuralları uygulamak değil, aynı zamanda tanımları, varsayımları ve mantıksal sistemleri sorgulamak anlamına geldiği daha görünür hâle gelmiştir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu pedagojik farkındalık alanında ortaya çıkmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının öğretmenlik rolüne ilişkin algılarında belirgin değişimler yaşandığını göstermektedir. Sürecin başında öğretmenliği bilgi aktarma faaliyeti olarak gören katılımcılar, süreç sonunda öğretmeni öğrencilerin düşünme süreçlerini destekleyen, soru sormaya teşvik eden ve epistemolojik rehberlik sağlayan bir öğrenme kolaylaştırıcısı olarak tanımlamışlardır. Bu sonuç, Freire'nin (2005) problem tanımlayıcı eğitim anlayışı ve Biesta'nın (2010) özneleşme yaklaşımıyla uyumludur. Katılımcılar, öğrenmenin yalnızca doğru cevaba ulaşmakla sınırlı olmadığını; çelişkileri tartışmayı, alternatif düşünme yolları geliştirmeyi ve sorgulamayı da içermesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Sonuç olarak bu çalışma, Russell Paradoksu'nun öğretmen eğitiminde güçlü bir pedagojik araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Paradoks temelli öğretim uygulamaları, öğretmen adaylarının çelişkiyi fark etme becerilerini geliştirmekte, mantıksal düşünme süreçlerini derinleştirmekte ve pedagojik farkındalıklarını artırmaktadır. Bu bağlamda çelişki, öğrenmeyi engelleyen bir unsur değil; eleştirel düşünmeyi, epistemolojik sorgulamayı ve öğretmen kimliğinin dönüşümünü destekleyen üretken bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte araştırma yalnızca bir devlet üniversitesinde öğrenim gören matematik öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Gelecekte farklı öğretmenlik alanlarında ve farklı paradoks türleriyle gerçekleştirilecek çalışmaların benzer dönüşümleri nasıl etkilediğinin incelenmesi, paradoks temelli öğretimin eğitimsel potansiyelini daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler

Bu araştırma bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Öncelikle çalışma, yalnızca bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf matematik öğretmenliği öğrencileriyle yürütülmüştür. Bu nedenle elde edilen bulguların farklı üniversitelere, farklı öğretmenlik alanlarına veya farklı öğrenci gruplarına doğrudan

genellenmesi mümkün değildir. Araştırma kapsamında yalnızca Russell Paradoksu temelinde yapılandırılan bir öğretim süreci incelenmiş, diğer matematiksel ya da felsefi paradoksların öğretmen adaylarının düşünme süreçleri üzerindeki etkileri değerlendirilmemiştir. Ayrıca veriler öğretim sürecinin hemen ardından toplanmış olup, adaylarda ortaya çıkan bilişsel, epistemolojik ve pedagojik dönüşümlerin uzun vadede ne ölçüde sürdüğüne ilişkin bir izleme çalışması yapılmamıştır. Bunun yanında araştırmanın nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş olması nedeniyle elde edilen bulgular araştırmacının yorumlayıcı analiz sürecini de içermektedir.

Bununla birlikte araştırma sonuçları, paradoks temelli öğretim uygulamalarının öğretmen eğitiminde önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme programlarında çelişki temelli öğrenme yaklaşımlarına daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Özellikle matematik, mantık ve eğitim felsefesi içerikli derslerde paradoksal yapıların sistematik biçimde kullanılması, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, akıl yürütme ve epistemolojik farkındalık becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının pedagojik farkındalıklarını desteklemek amacıyla belirsizlik, çelişki ve çoklu bakış açılarını içeren öğretim etkinliklerinin tasarlanması yararlı olabilir. Gelecek araştırmalarda farklı paradoks türlerinin kullanıldığı, daha geniş ve çeşitli örneklerle yürütülen çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bunun yanında boylamsal araştırmalar yoluyla paradoks temelli öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının düşünme süreçleri üzerindeki uzun dönemli etkilerinin incelenmesi, elde edilen bulguların daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Yayın Etiği Beyanı

Bu alışma, Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik ilkelere uygun bulunmuştur. Araştırma nerisi, 20 Ağustos 2025 tarihinde yapılan 11. oturumda oy birliğiyle kabul edilmiş; Karar No: 409 olarak onaylanmıştır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu alışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazar, bu çalışma kapsamında herhangi bir kişi veya kurum ile çıkar atışması bulunmadığını beyan etmektedir.



Year/Yıl 2026, Volume/Cilt 39, Issue/Sayı 2, 365-384

<https://doi.org/10.19171/uefad.1774433>

Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Stresle Başa Çıkma Biçimlerinde Psikodramanın Etkisi

Hatice Kübra YAŞAR¹, Baran YAŞAR²

Öz

Araştırma Makalesi

Özel gereksinimli bireylerin aileleri çeşitli stres faktörleriyle karşılaşmaktadırlar. Özellikle birincil bakım veren anneler bu stresin yükünü daha fazla taşımaktadırlar. Bu sebeple bu annelerin stres faktörlerine yönelik çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı özel gereksinimli çocuğu olan annelerin stresle başa çıkma biçimlerine yönelik psikodrama temelli grup çalışmasının etkililiğini test etmektir. Bu amaçla on oturumluk psikodrama temelli grup çalışması yapılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desenden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu dokuz deney, dokuz kontrol grubu katılımcıları olmak üzere 18 özel gereksinimli çocuğu olan anne oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, sosyal destek arama, çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım alt boyutlarının ön test ve son test puanları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu, kontrol grubu katılımcılarının ise Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği alt boyutları ön test ve son test puanları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı bulunmuştur. Araştırma sonuçları ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Makale Geçmişi

Başvuru 30.08.2025,
Kabul 08.01.2026

Anahtar Kelimeler

Psikodrama, Stresle başa çıkma, Özel gereksinimli bireylerin anneleri

The Effect of Psychodrama on the Coping Strategies of Mothers of Children with Special Needs

Abstract

Research Article

Families of individuals with special needs face multiple stressors, with mothers as primary caregivers often carrying a disproportionate share of this burden. Therefore, research focusing on the stress factors experienced by these mothers is essential. Accordingly, the aim of this study is to examine the effectiveness of a psychodrama-based group intervention on the coping strategies of mothers of children with special needs. For this purpose, a ten-session psychodrama-based group intervention was conducted. The study employed a randomized pretest-posttest control group design. The study group consisted of 18 mothers of children with special needs, with nine participants assigned to the experimental group and nine to the control group. Data were collected using a Demographic Information Form and the Coping Style Scale. For data analysis, the Mann-Whitney U Test and the Wilcoxon Signed-Rank Test were utilized. The results indicated statistically significant differences between the pretest and posttest mean rank scores of the experimental group on the Coping Style Scale subscales —namely, self-confident, optimistic, seeking social support, helpless, and submissive coping styles. In contrast, no statistically significant differences were found in the control group between the pretest and posttest scores on any subscale. The findings were discussed within the context of the relevant literature, and several recommendations were presented.

Article History

Received 30.08.2025,
Accepted 08.01.2026

Keywords

Psychodrama, Coping with stress, Mothers of children with special needs

¹ Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, haticesenel.52@gmail.com

² Arş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, baranyasar@sakarya.edu.tr



1. Giriş

Bir çocuğun dünyaya gelişi, aileler açısından heyecan verici olmakla birlikte önemli bir dönüm noktası olarak da görülmektedir. Çoğunlukla heyecanlı ve güzel bir yaşantı olarak anlam bulur. Bununla birlikte gelişimsel yetersizliği olan bir çocuğun anne babası olmak sevincin yanı sıra çeşitli zor yaşantıları beraberinde getirebilir (Demiray, 2019). Gelişimsel yetersizlikler, bilişsel ve uyumsal becerilerde meydana gelen gecikmelerle ortaya çıkan, zihin yetersizliği ve otizm gibi durumlardır (American Psychiatric Association [APA], 2014). Ebeveynler bir yandan toplumun kendilerinden beklediği rol ve sorumlulukları yerine getirmeye çalışırken bir yandan da özel gereksinimli çocuklarıyla birlikte topluma uyum sağlamanın çeşitli zorluklarıyla karşılaşabilirler (Aksoy ve Demirli, 2020). Dolayısıyla aileler bu uyum sağlama sürecini tipik gelişim gösteren bir çocuğun kaybı ve bu kaybın yası şeklinde de deneyimleyebilirler (Güleç-Aslan, 2016). Bu durum aile üyeleri üzerinde bir stres kaynağı olarak işlev görebilir (Zablotsky vd., 2015). Bu açıdan bakıldığında, özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarına uyum sağlama sürecinde aile içindeki dengeler değişebilir. Bu durum yeni bir stres faktörünü de beraberinde getirebilir.

Stres, Folkman ve Lazarus'a (1984) göre karşılaşılan çevresel zorluklar nedeniyle kaynakların zorlanması ve bu sebeple ulaşılması istenen hedeflere ulaşılamamasıdır. Bir başka ifadeyle stres, çevresel zorluklara karşı verilen doğal bir tepkidir. Stresi ortaya çıkaran pek çok faktör olabilir. Bunlar, fiziksel çevreden, iş ve meşguliyetten kaynaklanan günlük yaşamdaki stres faktörleri olabileceği gibi hayat krizi niteliğinde olan veya geçmişten gelen stres faktörleri de olabilir (Baltaş ve Baltaş, 2013). Buradan hareketle, özel gereksinimli bir çocuğun dünyaya gelmesi ebeveynler için hayat krizi niteliğinde bir stres faktörü olarak değerlendirilebilir. Çünkü böyle bir durumda kişilerin yaşamları önemli ölçüde değişikliğe uğrar (Baltaş ve Baltaş, 2013). Stres durumunda bireylerde kalp atışında hızlanma, ellerde titreme, nefes alışverişinde hızlanma ve terleme gibi fizyolojik (Dougall ve Baum, 2012); huzursuzluk, kaygı ve gerginlik gibi duygusal; zihinsel karmaşa, takıntılar ve fobiler gibi bilişsel; saldırganlık, kaçınma ve içe kapanma, öfke problemleri, madde kullanımı, yeme sorunları, uyku sorunları gibi davranışsal belirtiler görülmektedir (Özmen ve Önen, 2005). Stres bu belirtilerle birlikte bireylerde farklı olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır. Bu olumsuz sonuçlar arasında yorgunluk, tansiyon, migren ağrıları gibi fiziksel; içe kapanma, uykusuzluk, iştahsızlık gibi davranışsal; endişe, üzüntü, öfke gibi duygusal sonuçlar yer almaktadır (Soysal, 2009; Yamuç ve Türker, 2015). Bireyler, stresin bu olumsuz sonuçlarıyla başa çıkma için çeşitli yöntemler kullanmaktadırlar.

Baş çıkma, bireyin stresin meydana getirdiği olumsuz sonuçlara karşı kendini korumak amacıyla birtakım düşünce ve davranışları kullandığı süreçtir (Folkman & Lazarus, 1984). Bir başka ifadeyle, baş çıkma stresin ortaya çıkardığı zorlayıcı fiziksel, duygusal, bilişsel ve davranışsal sonuçların azaltılmasına yönelik kasıtlı davranışlardır. Bireyler stresle problem odaklı, duygu odaklı bir şekilde ve kaçınarak baş etmektedirler (Folkman & Lazarus, 1980). Kişiler, stresle duygu odaklı bir şekilde baş çıkarken stres kaynağını değiştirmek yerine bu kaynağın kendileri üzerindeki duygusal etkilerini değiştirerek stresin duygusal yükünü hafifletme yoluna giderler. Bireyler stres kaynaklarını değiştirebileceklerini düşündüklerinde ve bununla ilgili çeşitli stratejiler işe koştuklarında stresle problem odaklı bir şekilde başa çıkmaktadırlar. Bu baş çıkma biçiminde kişiler, başkalarından destek isteyebilir, kendilerini kontrol edebilir, yeni bilgi ve beceriler öğrenebilir veya stres oluşturan olayla ilgili sorumluluk üstlenebilirler. Böylelikle bireyler problem karşısında daha aktif bir konumda bulunabilirler. Son olarak kaçınmacı başa çıkmada ise, kişiler stresli durumlarla yüzleşmek yerine durumu görmezden gelerek bu durumdan duygusal ve fiziksel olarak kaçınma yoluna giderler. Bu yaklaşımda stresi meydana getiren olayla karşılaşmak veya bu olayla başa çıkmaktan kaçınma söz konusudur. Böylelikle olayı engelleme yönünde eğilim sergilenir (Folkman & Lazarus, 1980).

Folkman & Lazarus (1980) tarafından geliştirilen Başa Çıkma Yolları Envanteri'nden yola çıkarak Şahin ve Durak'ın (1995) geliştirdiği Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği'nde stresle başa çıkma tarzları kendine güvenli, iyimser, çaresiz, boyun eğici ve sosyal desteğe başvurma olarak beş boyutta ele alınmıştır. Bu faktörlerden kendine güvenli yaklaşım, kişinin problemi değerlendirerek problemle mücadele etmeye ilişkin kendinde güç bulmasıdır. Bireyin problemin çözülebilir olduğuna ilişkin algısı ve bu problemi çözebileceğine ilişkin olumlu tutumu ise iyimser yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte, problem tarafından sıkıştırılmış hissetmek ve bu sebeple kendini suçlamak ise çaresiz yaklaşımdır. Boyun eğici yaklaşım, problem karşısında kendini pasif bir konumda hissetmek ve probleme ilişkin elinden bir şey gelmeyeceğine ilişkin inanca sahip olmaktır. Sosyal destek arama ise kişi yaşadığı problemle ilgili olarak çevresinin yardımını talep eder. İfade edilen bu faktörler, duygu odaklı ve problem odaklı başa çıkma biçimleri içinde yer almaktadır. Bir başka ifadeyle, bu başa çıkma biçimlerinden sosyal desteğe başvurma, kendine güvenli ve iyimser yaklaşımları aktif başa çıkma stratejileri olarak değerlendirilirken; boyun eğici ve çaresiz yaklaşım ise pasif başa çıkma stratejileri içinde yer almaktadır (Şahin ve Durak, 1995). Bu bilgiler ışığında, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin stresle aktif veya pasif başa çıkma biçimlerinden hangilerini kullandıklarının önemli olduğu söylenebilir. Çünkü bu durum, ebeveynlerin iyi oluş hâllerini önemli ölçüde etkileyebilir. Nitekim, çalışmalar özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin başa çıkma biçimleri ile ruh sağlığı arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Biswas vd., 2015; Gloria & Steinhardt, 2016).

Ailelerin özel çocuklarının olması pek çok stres faktörünü de beraberinde getirmektedir. Bu stres faktörleri arasında özel gereksinimli çocuğun doğumu ile birlikte hayal kırıklığı ve çocuğu kabullenememe, eşlerin özel gereksinimli çocuk nedeniyle birbirlerini suçlamaları ve bu sebeple eşler arasındaki duygusal bağların zedelemesi (Nazlı, 2024) yer almaktadır. Bununla birlikte özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler, çocuklarının durumuna ilişkin yeterli bilgi sahibi olamama, sağlık, bakım ve eğitim masraflarının fazlalığı ile birlikte ekonomik zorluklar yaşama, çocuğun bakımının tam zamanlı olması gereğiyle birlikte sosyal aktivitelere katılamama gibi zorluklar yaşamaktadırlar (Kaytez vd., 2015; Metin, 2012; Rakap vd., 2023). Ek olarak, özel gereksinimli çocuğun kardeşleri arasında kendine yer bulabilme zorluğu, aile çevresinin ebeveynleri suçlamaları ve ebeveynlerin çevrelerinden destek alamamaları, çocuğun bakımının süregelen olması sebebiyle ebeveynlerin iş çevrelerinin olumsuz yönde etkilenmesi, özel gereksinimli çocuğun akranlarıyla uyum sorunları nedeniyle okul ve aile işbirliğinin zedelenmesi (Nazlı, 2024), çocuğun geleceği ile ilgili çeşitli kaygılar (Küçüker, 2001), annenin düşük eğitim seviyesi, ailedeki sağlık problemleri ve yoksulluk (Twoy vd., 2007), ailelerin çevreleri tarafından ötekileştirilmesi ve bu sebeple yalnızlaştırılmaları (Akbulut, 2012; Yüksel & Tanrıverdi, 2019) da stres faktörleri içinde bulunmaktadır.

Çalışmalarda özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin, tipik gelişim gösteren çocukların aileleriyle kıyaslandığında daha çok stres faktörüne maruz kaldığı, daha fazla sorumluluğa ve bakım yüküne sahip oldukları ortaya konmuştur (Almansour vd., 2013; Johnston vd., 2003; Lubiewska & Derbis, 2016; Margalit & Kleitman, 2006; Metin, 2012; Telman vd., 2017; Yıldırım vd., 2013). Ayrıca, bir başka araştırmada özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin stres düzeyleri, diğer ebeveynlere kıyasla daha yüksek bulunmuştur (Cengiz vd., 2021). Bununla birlikte, özel gereksinimli çocuğu olan anneler stres faktörlerini daha fazla deneyimlemektedirler. Çünkü, özel gereksinimli çocuğun birincil bakım vereni genellikle annedir. Çocukların bakım yüklerinin annede olması sebebiyle özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın stresini anneler daha fazla yaşamaktadırlar (Demsar & Bakracevic, 2023; Rowbotham vd., 2011; Staunton vd., 2020; Toros, 2002). Bu durum ebeveynlerde umutsuzluk, üzüntü, tükenmişlik gibi zorlayıcı duygulara (Güleç-Aslan vd., 2014; Sav vd., 2023), yüksek düzeyde fiziksel yakınmalara, iyi oluş düzeylerinde azalmaya (Hastings, 2016) ve strese artmaya, anksiyete ve depresyon gibi ruhsal problemlere (Chakraborty vd., 2019) sebebiyet vermektedir. Ebeveynlerin çocuklarına bakım vermeleri ömür boyu sürmektedir. Dolayısıyla ebeveynler bu problemleri uzun süre yaşayabilirler (Seltzer vd., 2011). Buradan hareketle, çocuklarının gelişimsel yetersizliği bulunan ailelerin ve özellikle bakım verme yükü daha fazla olan annelerin streslerini sağıltmaya ve stresle etkili başa çıkma becerilerini geliştirmeye yönelik müdahalelerin uygulanmasının önemli olduğu söylenebilir. Nitekim, çalışmalarda çocuklarının gelişimsel yetersizliği bulunan ailelerin yaşamlarındaki zorluklarla ve stres etmenleriyle etkili bir şekilde başa çıkma stratejilerini geliştirmeye, iyi oluşlarını artırmaya yönelik müdahale çalışmalarına olan ihtiyaç vurgulanmaktadır (Erbiçer vd., 2024; Erdem ve Nazlı, 2024; Kaçan ve Denizol, 2024; Nazlı, 2024). Bu sebeple, bu araştırmada çocukları özel gereksinimli olan annelerin stresle etkili başa çıkma biçimlerini geliştirmelerine yönelik bir grup psikoterapisi yöntemi olan psikodramadan yararlanılmıştır.

Psikodrama, dramatizasyon ve rol oynamanın kullanıldığı bir psikoterapi yöntemidir. Bu psikoterapi yönteminde hem sözel hem de sözel olmayan pek çok iletişim yolları kullanılır. Ayrıca bu yöntemde geçmişteki anılar, rüyalar ve fanteziler, kişiyi gelecekte kendisini bekleyen birtakım kurgusal yaşantılar, tamamlanmamış işlerin her biri sahnede canlandırılır. Bu sahnelemeler gerçek olaylardan ileri gelebildiği gibi içsel ruhsal yaşantıların dışavurumunu da oluşturabilirler (Kellermann, 2013). Psikodramanın amacı grup üyelerinin engellenmiş veya bilinçdışında kalmış duygu ve düşüncelerinin serbest hâle gelmesinin sağlanmasıdır. Bununla birlikte, gerçeğin dramatize edilerek keşfedilmesi sürecinde grup üyeleri farkına varmadıkları veya bastırdıkları pek çok duygu, düşünce, duyum ve yaşantılarıyla karşılaşma imkânı elde edebilirler (Özbek ve Leutz, 2003). Bu kapsamda düşünüldüğünde, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin streslerine etki eden risk ve koruyucu faktörlerin kökenlerinin ve bu kökenlerin stresle başa çıkma biçimlerine olan etkisinin açığa çıkarılmasında psikodramanın bir yardım aracı olarak işlev görebileceği ifade edilebilir. Zorlayıcı yaşantıları grup aracılığı ile ele alabilen özel gereksinimli çocuğu olan anneler yaşantılarını bilişsel olarak yeniden yapılandırarak problemlerine ve stres kaynaklarına yönelik yeni bir bakış açısı kazanabilirler. Bu yaşantıdan sonra kişiler güçlü yanlarını ve kaynaklarını geliştirmesini ketyleyen bir engelden arınmış olur ve eylem içgörüsünü (Kellermann, 2013) kazanabilirler. Bu durum stresle etkili bir şekilde başa çıkmayı artıcı bir etken olabilir. Böylelikle bireyler problemler karşısında pasif bir konumda kalmak veya problemlerden kaçınmak yerine problem odaklı başa çıkma yollarını kullanarak aktif hâle geçebilirler. Özel gereksinimli çocuğu olan anneler için eyleme geçerek aktif bir konumda olmak dahi iyileştirici ve onarıcı bir etken olabilir.

Özel gereksinimli bireylerin annelerinin stres kaynaklarının ve yüklerinin fazlalığı sebebiyle bu bireylerin stresle aktif başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bununla birlikte, özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin toplumda yalnızlaştırıldığı göz önünde bulundurulduğunda bu ebeveynlerin grup çalışmaları yoluyla sosyal destek sistemlerinin geliştirilmesi önemlidir. Nitekim, çalışmalarda çevrelerinden sosyal destek alabilen ebeveynlerin stres düzeylerinin azaldığı ortaya konmuştur (Bayraklı, 2010; Kaner, 2004). Grup içindeki paylaşımlar yoluyla yalnız olmadığını fark eden bireyler geleceğe yönelik umut hissedebilir, bu paylaşımlar yoluyla grup içinde stresle etkili başa çıkma

yöntemlerini öğrenebilir, bu yöntemleri grup içinde uygulayarak test edebilir ve kendi yaşamlarına uygulayabilirler. Çalışmalarda, grup içindeki bilgi, destek ve paylaşım gibi grup deneyimlerinin çocuklarında gelişimsel yetersizlik bulunan ebeveynlerin depresyon düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir (Arıdağ ve Erbiçer, 2018; Çiçek-Gümüş, 2020; Yüksel ve Eren, 2007). Bronfenbrenner'ın (1979) Ekolojik Sistemler Yaklaşımı çerçevesinde düşünüldüğünde bireylerin mikrosistemlerinde meydana gelen değişiklikler mezosistemlerini de etkileyebilir. Bu sebeple, böyle bir sonuç yalnızca özel gereksinimli bireylerin annelerinin stresle aktif başa çıkma biçimlerini geliştirerek güçlenmelerine değil ayrıca bu annelerin çocuklarıyla ve çevreleriyle olan etkileşim biçimlerine de olumlu yönde yansiyabilir. Sonuç olarak, psikodramanın özel gereksinimli bireylerin annelerinin stresle etkili başa çıkma biçimlerini geliştirmede ve stresin yol açtığı sonuçlara uyum sağlamada önemli bir grup psikoterapisi yöntemi olduğu söylenebilir. Bu sebeple, bu çalışmada uygulanan psikodramanın özel gereksinimli bireylerin anneleri üzerindeki etkisini incelemenin önem taşıdığı söylenebilir. Bu bilgilerden hareketle, çocukları özel gereksinimli olan annelerin psikodrama yoluyla stresle başa çıkma biçimlerinden aktif başa çıkma biçimlerini geliştirmelerine destek olmak mevcut araştırmanın amacıdır.

Yukarıda belirtilen araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1: Deney grubu katılımcılarının Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÇÖ) güvenli, iyimser, sosyal destek arama yaklaşımı alt boyutları son test puanları sıra ortalamaları kontrol grubundaki katılımcıların son test puanları sıra ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.

H2: Deney grubu katılımcılarının SBÇÖ çaresiz ve boyun eğici yaklaşım alt boyutları son test puanları sıra ortalamaları kontrol grubundaki katılımcıların son test puanları sıra ortalamalarına göre anlamlı düzeyde düşüktür.

H3: Kontrol grubu katılımcılarının SBÇÖ güvenli, iyimser, sosyal destek arama, çaresiz ve boyun eğici yaklaşım alt boyutları ön test ve son test puanları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur.

2. Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desenden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar bu desende deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanırlar. Bu desen gerçek deneysel desenler içinde yer almaktadır (Büyüköztürk vd., 2021; Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada deney grubuna on oturumluk psikodrama temelli grup çalışması yapılmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale uygulanmamıştır. Mevcut çalışmanın bağımsız değişkeni psikodrama temelli grup çalışması, bağımlı değişkeni ise stresle başa çıkma tarzlarıdır. Araştırma modeline Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Modeli

<i>Gruplar</i>	<i>Ön Test</i>	<i>İşlem</i>	<i>Son Test</i>
Deney	SBÇÖ	Psikodrama Uygulaması (10 Oturum)	SBÇÖ
Kontrol	SBÇÖ	İşlem Yok	SBÇÖ

2.1. Çalışma Grubu

Özel gereksinimli bireylerin anneleri bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme içinde bulunan ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Bu yöntemde, bazı ölçütleri karşılayan katılımcılar araştırmaya dâhil edilmektedir (Fraenkel vd., 2012). Bu sebeple, araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde birtakım dâhil edilme ve dışlama kriterlerinden yararlanılmıştır. Altı-on dört yaş arası orta-ağır düzey zihinsel yetersizlik, Down Sendromu ile birlikte orta-ağır düzey zihinsel yetersizlik, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ile birlikte orta-ağır düzey zihinsel yetersizlik tanılı çocuğu bulunan anne olmak ve bilgilendirilmiş onamı kabul etmek araştırmanın dâhil edilme kriterleridir. Katılımcıların birbirlerini tanımaları ve hâlihazırda uygulamadan yarar görmesini engelleyecek ya da grup sürecini sekteye uğratabilecek klinik düzeyde bir ruhsal rahatsızlığa sahip olmak ise dışlama kriterleri içinde yer almaktadır. Bu kapsamda ilk olarak araştırmaya başvuran 20 katılımcıyla yüz yüze ön görüşme yapılmıştır. Bu ön görüşme sonrasında araştırmanın dâhil edilme ve dışlama kriterlerini karşılayan 18 katılımcının dokuzu deney, dokuzu kontrol grubuna rastgele bir şekilde atanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler ve katılımcıların psikodrama oturumlarına katılma durumları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Bilgileri ve Psikodrama Oturumlarına Katılma Durumları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Seçenekler</i>	<i>Deney Grubu (n)</i>	<i>Kontrol Grubu (n)</i>	<i>Toplam (n)</i>
Çocuklarının Tanısı	Orta-Ağır Düzey Zihinsel Yetersizlik	5	4	9
	Otizm Spektrum Bozukluğu ile Birlikte Orta-Ağır Düzey Zihinsel Yetersizlik	3	4	7
	Down Sendromu ile Birlikte Orta-Ağır Düzey Zihinsel Yetersizlik	1	1	2
	Toplam	9	9	18
Yaş	25-30	2	3	5
	30-35	2	2	4
	35-40	1	2	3
	40-45	1	1	2
	45-50	3	1	4
	Toplam	9	9	18
Çalışma Durumu	Çalışıyor	0	2	2
	Çalışmıyor	9	7	16
	Toplam	9	9	18
Çocuk Sayısı	1	2	2	4
	2	3	4	7
	3 ve daha fazla	4	3	7
	Toplam	9	9	18
Öğrenim Durumu	İlkokul	3	2	5
	Ortaokul	2	3	5
	Lise	3	4	7
	Üniversite	1	0	1
	Toplam	9	9	18
Medeni Durum	Evli	8	8	16
	Bekar	1	1	2
	Toplam	9	9	18
Psikodrama Oturumlarına Katılma Durumları	Tüm oturumlara katılan	7	-	7
	Dokuz oturuma katılan	1	-	1
	Sekiz oturuma katılan	1	-	1

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerini belirleyebilmek için Demografik Bilgi Formu, araştırma ve grup süreciyle ilgili bilgilendirmek amacıyla Bilgilendirilmiş Onam Formu ve stresle başa çıkma biçimlerini ortaya çıkarmak içinse Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği kullanılmıştır.

2.2.1. Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların yaşları, çalışma durumları, öğrenim durumları, medeni durumları, çocuklarının tanısı ve çocuk sayılarını tespit edebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan formdur.

2.2.2. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Psikodrama temelli grup çalışması için katılımcıların belirlenmesi amacıyla hazırlanan formdur. Formda, psikodrama hakkında bilgi, katılımcıların rastgele olarak deney veya kontrol grubuna atanacakları ve kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmayacağı, psikodrama temelli grup çalışmasının amacı, süreci, çalışmanın yapılacağı yer ve çalışma saatleri, araştırmaya ve gruba ilişkin etik ilke ve kurallara dair bilgiler yer almaktadır.

2.2.3. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği

Şahin ve Durak (1995) Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği'ni Folkman & Lazarus'un (1980) geliştirdiği Başa Çıkma Yolları Envanteri'nden yararlanarak geliştirmişlerdir. Ölçek dörtlü likert tipindedir ve içinde 30 madde yer almaktadır. Ölçek, kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı olarak adlandırılan beş faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekte 1. ve 9. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekte her bir alt ölçeğin puanları alt ölçekten alınan puanların ilgili alt ölçekteki madde sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan ilgili stresle başa çıkma tarzının baskın olarak kullanıldığını göstermektedir. Elde edilen alt ölçeklerin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları; "kendine güvenli yaklaşım" için 0,62 ile 0,80, "iyimser yaklaşım" için 0,68 ile 0,49, "boyun eğici yaklaşım" için 0,47 ile 0,72, "çaresiz yaklaşım" için 0,64 ile 0,73, "sosyal desteğe başvurma" için 0,47 ile 0,45 aralığında değişim göstermektedir (Şahin ve Durak, 1995).

2.3. Veri Toplama Süreci

2.3.1. İşlem

Bu araştırmada ilk olarak Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu tarafından 03.07.2025 tarihli ve "04" nolu etik kurul izni alınmıştır. Ardından çalışmaya ilişkin afişler hazırlanarak özel eğitim uygulama okulunun panolarına asılmıştır. Toplamda 20 kişi araştırmaya başvurmuştur. Araştırmaya başvuran kişilerle kapısı kapalı, dışarıya seslerin duyulmadığı ve dolayısıyla gizliliğin sağlanabildiği rehberlik servisi odasında bireysel olarak araştırmanın birinci yazarı tarafından ön görüşme yapılmıştır. Bu ön görüşmede katılımcıların özellikleri, gruptan beklentileri, daha önce grup çalışmasına katılıp katılmadıkları, çocuklarının tanıları hakkında bilgi alınmıştır. Ayrıca ön görüşmede araştırmacı kendisini tanıtmış, araştırmada deney ve kontrol grubunun kurulacağı, katılımcıların bu gruplara seçkisiz olarak atanacağı, psikodrama hakkında bilgi verilmiş, araştırmanın ve grubun etik ilke ve kurallarına dair bilgilendirilmiş onam sözlü ve yazılı olarak sunulmuştur. Daha sonra sözlü bilgilendirilmiş onamı kabul eden katılımcılar yazılı bilgilendirilmiş onamı imzalamışlardır. Bu ön görüşmeler sonrasında araştırmaya başvuran kişilerden ikisi araştırmanın dâhil edilme kriterlerini karşılamaması sebebiyle çalışma grubuna alınamamıştır. Araştırmanın çalışma grubuna toplamda on sekiz katılımcı dâhil edilmiş, bu katılımcıların dokuzu deney ve dokuzu kontrol grubuna rastgele atanmıştır. Katılımcılara iletişim bilgileri yoluyla hangi gruplarda yer aldıkları hakkında bilgi verilmiştir. Psikodrama süreci dokuz grup üyesi ile devam etmiştir. Bu grup çalışması her hafta pazartesi ve cuma günü, on oturum, beş hafta ve her oturum 180 dakika olmak üzere bir okulun konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. Oturumlar içinde herhangi bir yazılı veya sesli kayıt alınmamıştır. Her oturum sonrasında birinci araştırmacı oturumun protokolünü yazmıştır. Bu protokollerin yazılma amacı süpervizyon sürecinin daha sağlıklı ve etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamaktır. Psikodrama uygulamasının haftada iki gün yapılmasının gerekçesi, çalışma grubunda yer alan annelerin uygunluk durumları ve uygulamanın gerçekleştirildiği okulun konferans salonunun kullanım takvimiyle ilgilidir. Okulların açılması, oturumların ileriki tarihlere ertelenmesine veya sürecin kesintiye uğramasına yol açabileceğinden, çalışma takvimi annelerin zaman kısıtlılıkları ve çalışma mekânının uygunluğu doğrultusunda şekillenmiştir. Uygulama süresince düzenli olarak süpervizyon alınmış ve haftada iki oturum yapılmasının grup dinamiği ile oturumlardaki duygusal malzemeyi olumsuz etkileyip etkilemediği uzman görüşüyle değerlendirilmiştir. Süpervizyon sürecinde, bu uygulama biçiminin grup işleyişi açısından bir sorun oluşturmadığı görülmüştür.

2.3.2. Psikodrama Süreci

Psikodrama temelli grup çalışmasının amacı çocuklarında gelişimsel yetersizlik bulunan annelerin stres etmenleriyle aktif başa çıkma becerilerini artırmaya, pasif başa çıkma becerilerini azaltmaya destek olmaktır. Bu amaçla bu annelere yönelik psikodrama temelli grup çalışması yapılmıştır. Bu grup çalışması gruptaki bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda esnek bir şekilde yapılandırılmıştır. Bununla birlikte grup süreci psikodramanın aşamaları olan ısınma, eylem ve paylaşım (Altınay, 2015) uygun olarak araştırmanın birinci yazarı tarafından yürütülmüştür. Grup sürecinde yardımcı bir yönetici bulunmamasının sebebi, gönüllü olarak bu rolü üstlenebilecek bir psikodramatistin çalışma dönemi içerisinde erişilebilir olmamasıdır. Süreç boyunca düzenli olarak süpervizyon alınmış, böylelikle yardımcı yönetici eksikliğinin oturumların akışı, grup dinamiği ve duygusal malzemenin işlenişi üzerindeki etkileri uzman görüşüyle takip

edilmiştir. Süpervizyon sürecinde tek yöneticili uygulamanın grup işleyişi açısından belirgin bir olumsuzluk yaratmadığı görülmüştür. Psikodrama sürecinde, ilk oturumda ilk olarak grup yöneticisi kendini tanıtmış ve grup sürecine dair bilgi vermiştir. Ardından grup üyeleri isimlerinin baş harflerini temsil eden bir sıfatı jest ve mimikleriyle göstermişler ve kendilerini tanıtmışlardır. Gruptan beklentilerini ifade etmişler ve gruba ilişkin amaçlarını netleştirmişlerdir. Daha sonra grup üyeleri küçük gruplar hâlinde grup kurallarını değerlendirmişler, büyük gruba dönerek bu kuralları tartışmışlar ve bir grup kuralları panosu hazırlamışlardır. Grup yöneticisi ve üyeleri sır kuyusu yapmışlar ve ardından oturum sonlandırılmıştır.

İkinci oturumda, grup üyeleri geçen oturumdan bu yana neler yaptıklarını paylaşmışlardır. Ardından ayna tekniğinin kullanıldığı bir ısınma oyunu yapılmış ve sonrasında “kim benim gibi?” adlı grup oyunu gerçekleştirilmiştir. Böylelikle, grup içindeki kohezyon artırılmaya çalışılmıştır. İkinci oturum, oturumun süreçlemesinin yapılması ve sır kuyusu çalışması ile sonlandırılmıştır.

Üçüncü oturumda, grup üyeleri geçen oturumdan bu yana neler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ardından “duyguların ritmi” adlı ısınma oyunu yapılmış ve daha sonra “aile resmi” adlı vinyet oyunu gerçekleştirilmiştir. Üyelerden rol ve özdeşim geri bildirimleri alınmış, oturumun süreçlemesi yapılmış ve üyelerin oturumdan neler aldıklarına dair paylaşımları alınarak oturum sonlandırılmıştır.

Dördüncü oturumda, grup üyeleri geçen oturumdan bu yana yaşadıklarını sahnede canlandırmışlardır. Ardından bu oyuna ilişkin paylaşımlar yapmışlardır. Daha sonra ise üyelerin bakım veren rollerini ele almak amacıyla “bahçıvan oyunu” adlı grup oyunu yapılmış, oyun sonrası üyelerden rol ve özdeşim geri bildirimleri alınmış ve oturumun süreçlemesi yapılmıştır. Son olarak ise, sır kuyusu yapılmış ve üyelerin bu kuyuya neler koydukları ve neler aldıklarıyla ilgili paylaşımları alınarak oturum sonlandırılmıştır.

Beşinci oturumda, grup üyelerinin şimdi ve burada bir çiçek olmalarıyla ilgili ısınma oyunu yapılmış ve üyelerin paylaşımları alınmıştır. Bu çalışma sonrası ısınan bir üyenin protagonist oyunu gerçekleştirilmiştir. Bu protagonist oyununda eş ve kök aile ile ilişkiler, bitirilmemiş işleri bitirme konusunda çalışılmıştır. Protagonist oyununa ilişkin üyelerden rol ve özdeşim geri bildirimleri alınmış, oturumun süreçlemesi yapılmış ve üyelerin oturumdan neler aldıklarına dair paylaşımları alınarak oturum sonlandırılmıştır.

Altıncı oturumda, duyguya uygun hızda ve tempoda yürümeyle ilgili bir ısınma oyunu yapılmıştır. Daha sonra üyelerin oyuna ilişkin paylaşımları alınmış ve geçen oturumdan bu yana neler yaptıklarıyla ilgili paylaşımları alınmıştır. Ardından eşin duygusal şiddeti karşısındaki tutumun çocukluk yaşantılarındaki izleri ve bu şiddet karşısında kaynakları güçlendirme konusunda protagonist oyunu gerçekleştirilmiştir. Protagonist oyununa ilişkin üyelerden rol ve özdeşim geri bildirimleri alınmış, oturumun süreçlemesi yapılmış ve üyelerin oturumdan neler aldıklarına dair paylaşımları alınarak oturum sonlandırılmıştır.

Yedinci oturumda, üyeler ikili gruplar hâlinde eşleşmiş ve geçen oturumdan bu yana neler yaptıklarını birbirleriyle paylaşmışlardır. Ardından büyük gruba dönmüşler ve rol değiştirerek paylaşım yapmışlardır. Daha sonra protagonist oyunu ile bir grup üyesinin geçmişteki olumsuz çocukluk deneyimlerinin şimdiki yaşamındaki kontrol davranışlarına olan etkisi grupla birlikte gözden geçirilmiştir. Protagonist oyununa ilişkin üyelerden rol ve özdeşim geri bildirimleri alınmış, oturumun süreçlemesi yapılmış ve üyelerin oturumdan neler aldıklarına dair paylaşımları alınarak oturum sonlandırılmıştır.

Sekizinci oturumda, üyelerin geçen oturumdan bu yana neler yaptıklarını dile getirmeleri sağlanmış ve ardından şimdi ve buradaki duygularını bir şarkı yoluyla paylaşmalarına yönelik bir ısınma oyunu gerçekleştirilmiştir. Daha sonra, grup üyelerinin yaşamdaki engellerle başa çıkma biçimlerine yönelik “kapı oyunu” adlı vinyet oyunu gerçekleştirilmiştir. Vinyet oyunu sonrası üyelerin rol ve özdeşim geri bildirimleri alınmış ve oturumun süreçlemesi yapılmıştır. Son olarak ise koro yardımıyla üyeler güçlendirilerek oturum sonlandırılmıştır.

Dokuzuncu oturumda, grup üyelerinin geçen oturumdan bu yana kapılarının ne durumda olduğuna ilişkin bir ısınma oyunu yapılmıştır. Ardından grup üyelerine içsel ve dışsal kaynaklarla ilgili kısa bir psikoeğitim verilmiş ve üyelerin yaşamlarındaki zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olan kaynaklarını oyun hamuru yardımıyla somutlaştırmaları sağlanmıştır. Üyelerden çalışma içinde ve çalışma sonrasında paylaşımlar alınmış, oturumun süreçlemesi yapılmış ve üyelerin oturumdan neler aldıklarına dair geri bildirimleri alınarak oturum sonlandırılmıştır.

Onuncu oturum sonlandırma oturumudur. Bu oturumda ilk olarak grup yöneticisi tüm oturumların süreçlemesini yapmıştır. Daha sonra üyelerin son oturumdaki duygularını serbest yürüyüşle sesli bir şekilde dile getirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca üyelerin amaçlarına ne derece ulaştıkları bireylerin belirli bir konudaki tutumlarını fiziksel bir yerleşimle ifade etmeleri olarak adlandırılan ve sosyometrik bir ölçüm metodu olan spektrogram yoluyla değerlendirilmiştir. Ardından, grup halkasına iki sandalye konmuş ve üyeler bu sandalyeler yardımıyla gruptan önceki kendilerini ve gruptan sonraki kendilerini değerlendirmişlerdir. Daha sonra üyelere “geçmişten gelen mektup” adlı

umudu geliştirmeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Üyelerin birbirlerine gelecekte işlerine yarayacakları bir hediye vermelerine ilişkin bir grup çalışması yoluyla vedalaşmaları sağlanarak grup süreci sonlandırılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit edebilmek amacıyla normallik testleri, grafikleri ve basıklık ve arpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılmadığı ($p < 0,05$) ve varyansların homojen olmadığı görölmüştür. Bununla birlikte katılımcı sayıları da normallik varsayımı için yeterli düzeyde değildir. Çünkü, her bir grup özelinde katılımcı sayısının en az 30 olması normallik varsayımının karşılanması için gereklidir. Bu sebeple, parametrik olmayan istatistiklerden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2020; Tabachnick & Fidell, 2013). İlk olarak deney ve kontrol gruplarının Stresle Başa ıkma Tarzları Ölçeği bakımından ön test puanlarının denkleğinin sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Daha sonra gruplar arası karşılaştırma son testler bağlamında gerçekleştirilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmada Mann Whitney-U Testi’nden yararlanılmıştır. Gruplar arası anlamlı farkların hangi gruptan kaynaklandığını belirleyebilmek amacıyla grup içi karşılaştırmalar yapılmış ve bunun için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2021). Verilerin analizinde SPSS 28,00 paket programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bu araştırmanın Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu tarafından 03.07.2025 tarihli ve 49 sayılı toplantısında alınan “04” nolu kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Etik kurul izni alınmadan önce ölçeği uyarlayan kişilerden ölçeğin bilimsel araştırmada kullanımına dair izni alınmıştır. Bilgilendirilmiş onam hazırlanmış, her bir katılımcıyla bireysel olarak gönüllölük ve gizlilik hususu içinde ön görüşme yapılmış ve katılımcılara bilgilendirilmiş onam sunulmuştur. Her bir katılımcıya araştırmanın etik ilkeleri, gönüllölük, araştırmadan çekilme hakları ve gizlilikle ilgili tüm bilgiler açık ve net bir şekilde yazılı olarak sunulmuş ve sözlü olarak ifade edilmiştir. Gönüllü olarak sözlü bilgilendirilmiş onamı kabul eden ve yazılı bilgilendirilmiş onamı imzalayan katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde ilk olarak deney ve kontrol grubu katılımcılarının Stresle Başa ıkma Tarzları Ölçeği’nin alt boyutlarının ön test ve son testlerine ilişkin gruplar arası karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmada parametrik olmayan istatistiklerden Mann Whitney-U Testi’nden yararlanılmıştır. Ön test ölçek puanlarına ilişkin karşılaştırma Tablo 3’te ve son test ölçek puanlarına ilişkin karşılaştırma ise Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÇTÖ Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Bulguları

Puan Grupları			Gruplar	n	SO	ST	z	p
SBÇTÖ	Kendine Yaklaşım	Güvenli	Deney	9	9,50	85,50	0	1
			Kontrol	9	9,50	85,50		
	İyimser Yaklaşım		Deney	9	10,22	92	-0,605	0,545
			Kontrol	9	8,78	79		
	Sosyal Destek Arama		Deney	9	10	90	-0,403	0,687
			Kontrol	9	9	81		
	Çaresiz Yaklaşım		Deney	9	11,17	100,50	-1,336	0,181
			Kontrol	9	7,83	70,50		
	Boyun Eğici Yaklaşım		Deney	9	9,61	86,50	-0,089	0,929
			Kontrol	9	9,39	84,50		

Not. SBÇTÖ: Stresle Başa ıkma Tarzları Ölçeği, * $p < 0,05$

Tablo 3’te deney ve kontrol grubu katılımcılarının SBÇTÖ alt boyutları ön test ölçek puanları sıra ortalamalarının karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar görölmektedir. Bu sonuçlara göre kendine güvenli yaklaşım ($z=0$, $p>0,05$), iyimser yaklaşım ($z=-0,605$, $p>0,05$), sosyal destek arama ($z=-0,403$, $p>0,05$), çaresiz yaklaşım ($z=-1,336$, $p>0,05$) ve boyun eğici yaklaşım ($z=-0,089$, $p>0,05$) alt boyutlarında deney ve kontrol gruplarının ön test puanları sıra ortalamaları

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu bulgular, psikodrama öncesinde deney ve kontrol gruplarının kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, sosyal destek arama, çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım alt boyutlarının başlangıç puanları sıra ortalamaları açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının SBÇTÖ Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Bulguları

Puan Grupları			Gruplar	n	SO	ST	z	p
SBÇTÖ	Kendine Yaklaşım	Güvenli	Deney	9	13,2	119	-2,754	0,006*
			Kontrol	9	5,8	52		
	İyimser Yaklaşım		Deney	9	12,9	116	-2,647	0,008*
			Kontrol	9	6,1	55		
	Sosyal Destek Arama		Deney	9	13	117	-2,705	0,007*
			Kontrol	9	6	54		
	Çaresiz Yaklaşım		Deney	9	6	54	-2,789	0,005*
			Kontrol	9	13	117		
	Boyun Eğici Yaklaşım		Deney	9	6,2	56	-2,711	0,007*
			Kontrol	9	12,8	115		

Not. SBÇTÖ: Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği, *p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, SBÇTÖ kendine güvenli yaklaşım ($z=-2,754$, $p<0,05$), iyimser yaklaşım ($z=-2,647$, $p<0,05$), sosyal destek arama ($z=-2,705$, $p<0,05$), çaresiz yaklaşım ($z=-2,789$, $p<0,05$) ve boyun eğici yaklaşım ($z=-2,711$, $p<0,05$) alt boyutlarında deney ve kontrol gruplarının son test puanları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına göre kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı alt boyutlarından, bir başka ifadeyle stresle aktif başa çıkma biçimlerinden daha yüksek puan aldığı, çaresiz ve boyun eğici yaklaşım alt boyutlarından, bir başka ifadeyle stresle pasif başa çıkma biçimlerinden daha düşük puan aldıkları söylenebilir. Dolayısıyla, bir ve iki numaralı hipotez doğrulanmıştır.

Deney ve kontrol grupları kendi içinde ön test ve son test puanları açısından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yoluyla yapılmıştır. Bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 5. Deney Grubunun SBÇTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

		<i>Karşılaştırılan Ölçümler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
SBÇTÖ	Kendine Güvenli Yaklaşım	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	0	0	0	-2,673	0,008*
			Pozitif Sıra	9	5	45		
			Eşit	0				
	İyimser Yaklaşım	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	0	0	0	-2,677	0,007*
			Pozitif Sıra	9	5	45		
			Eşit	0				
	Sosyal Destek Arama	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	0	0	0	-2,527	0,012*
			Pozitif Sıra	8	4,50	36		
			Eşit	1				
	Çaresiz Yaklaşım	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	9	5	45	-2,673	0,008*
			Pozitif Sıra	0	0	0		
			Eşit	0				
	Boyun Eğici Yaklaşım	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	9	5	45	-2,680	0,007*
			Pozitif Sıra	0	0	0		
			Eşit	0				

Not. SBÇTÖ: Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği, *p<0,05

Tablo 5'e göre deney grubunun SBÇTÖ güvenli yaklaşım ($z=-2,673$, $p<0,05$), iyimser yaklaşım ($z=-2,677$, $p<0,05$), sosyal destek arama ($z=-2,527$, $p<0,05$), çaresiz yaklaşım ($z=-2,673$, $p<0,05$) ve boyun eğici yaklaşım ($z=-2,680$, $p<0,05$) alt boyutlarının ön test ve son test puanları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark vardır. Buradan hareketle, psikodramanın deney grubunun stresle başa çıkma tarzlarında anlamlı bir değişim oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 6. Kontrol Grubunun SBÇTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

		<i>Karşılaştırılan Ölçümler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
SBÇTÖ	Kendine Güvenli Yaklaşım	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	2	4	8	-1,035	0,301
			Pozitif Sıra	5	4	20		
			Eşit	2				
	İyimser Yaklaşım	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	2	3,25	6,50	-0,276	0,783
			Pozitif Sıra	3	2,83	8,50		
			Eşit	4				
	Sosyal Destek Arama	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	2	3,50	7	-0,136	0,892
			Pozitif Sıra	3	2,67	8		
			Eşit	4				
	Çaresiz Yaklaşım	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	4	3,50	14	-0,750	0,453
			Pozitif Sıra	2	3,50	7		
			Eşit	3				
	Boyun Eğici Yaklaşım	Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	4	4,75	19	-0,879	0,380
			Pozitif Sıra	3	3	9		
			Eşit	2				

Not. SBÇTÖ: Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği, * $p < 0,05$

Tablo 6'ya göre kontrol grubunun SBÇTÖ güvenli yaklaşım ($z = -1,035$, $p > 0,05$), iyimser yaklaşım ($z = -0,276$, $p > 0,05$), sosyal destek arama ($z = -0,136$, $p > 0,05$), çaresiz yaklaşım ($z = -0,750$, $p > 0,05$) ve boyun eğici yaklaşım ($z = -0,879$, $p > 0,05$) alt boyutlarının ön test ve son test puanları sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır. Bu bulguya göre, üç numaralı hipotez doğrulanmıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çocuğu gelişimsel yetersizliği olan annelerin stres etmenleriyle aktif başa çıkma biçimlerini artırmaya, pasif başa çıkma biçimlerini azaltmaya psikodrama yoluyla destek olmak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan katılımcıların psikodrama temelli grup çalışması sonrasında stresle aktif başa çıkma biçimleri olan güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, sosyal destek arama alt boyutlarının sıra ortalamalarında artış olduğu; pasif başa çıkma biçimleri olan çaresiz ve boyun eğici yaklaşım alt boyutları sıra ortalamalarında azalma meydana geldiği bulunmuştur. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların stresle başa çıkma biçimlerine ilişkin ön test ve son test puanları sıra ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular, alan yazındaki müdahale çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bir başka ifadeyle, özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerine yönelik yapılan müdahale çalışmaları sonucunda bu ebeveynlerin stres düzeylerinde azalma meydana geldiği bulunmuştur (Ardıç, 2013; Fung vd., 2018; Keen vd., 2010; Mazidi vd. 2015; Neece vd., 2024). Bu çalışmalar çoğunlukla OSB olan çocukların ebeveynleri ile yapılmıştır. Ancak mevcut çalışmanın özgünlüğü, yalnızca OSB olan çocukların ebeveynleriyle sınırlı kalmayıp Down Sendromu ve zihinsel yetersizliği bulunan çocukların annelerini de kapsamasından kaynaklanmaktadır. Bu yönüyle çalışmanın alan yazına katkı sunduğu söylenebilir.

Türkiye'de geniş aile desteği ve toplumsal bağların önemine rağmen özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler çevrelerinden sosyal destek alamamakta, çevreleri tarafından suçlanmakta ve yalnızlaştırılmaktadır (Akbulut, 2012;

Yüksel & Tanrıverdi, 2019). Bununla birlikte, bu ebeveynler çocuklarının bakımına uzun zaman ayırdıklarından ötürü çevreleriyle etkileşim kurmak için yeterince zaman bulamamaktadırlar (Paster vd., 2009). Bu durum bu bireylerin stres düzeylerini artırmaktadır. Bu sebeple, bu ebeveynlere yönelik sosyal destek sistemlerini güçlendirici müdahale çalışmaları önemlidir. Nitekim, psikodrama temelli grup çalışmasında kimi zaman protagonist oyunları oynanmıştır. Bu oyunlarda problemlerine daha yakından bakmak isteyen grup üyeleri yaşantılarını sahnelemişlerdir. Bu sahnelemede diğer grup üyeleri de rol almış ve oyun sonrasında rol ve özdeşim geri bildirimleri yoluyla protagoniste hem oyun içinde hem de oyun dışında destek olmuşlardır. Benzer şekilde, psikodrama grup içinde, grup aracılığıyla ve grup için gerçekleştirilen bir grup psikoterapisi yöntemidir (Özbek ve Leutz, 2003). Dolayısıyla, bu grup çalışması yoluyla katılımcılar sosyal desteğin iyileştirici etkisini deneyimlemişlerdir. Ek olarak, grup üyeleri iletişim kurma, çatışma çözme gibi sosyal becerileri grup içinde öğrenerek sosyalleşme tekniklerini geliştirebilmişlerdir. Buradan hareketle, ebeveynlerin bu grup çalışmasında öğrendikleri sosyal becerilerle çevrelerinden sosyal destek alabilmelerinin de artabileceği söylenebilir. Bu durum stresle aktif başa çıkma biçimi olan sosyal destek arama alt boyutu sıra ortalamasındaki artışı açıklayabilir. Nitekim, çevrelerinden sosyal destek talep eden ve bu desteği alabilen özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin stres düzeylerinde azalma meydana geldiği araştırmalarla ortaya konmuştur (Bayraklı, 2010; Kaner, 2004).

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler bireysel ve çevresel risk faktörlerinden dolayı kimi zaman umutsuz ve çaresiz hissedebilirler. Ayrıca çocuklarına yönelik bilgi eksikliğinden ötürü yetersiz olduklarını düşünebilmektedirler (Güleç-Aslan vd., 2014; Sav vd., 2023). Bu durum bu bireyleri stres faktörleriyle boyun eğici ve çaresiz tutumla pasif bir şekilde baş etmeye itebilir. Nitekim, Jones & Prinz (2005) tarafından yapılan çalışmada stres düzeyleri azalan ailelerin öz-yetkinliklerinin arttığı bulunmuştur. Bu sebeple, bu ebeveynlerin baş etme becerilerine olan güvenlerinin, bir başka ifadeyle öz-yetkinliklerinin artırılması önemlidir. Psikodrama temelli grup çalışmasında güçlü yanlar ve kaynakları artırmaya ilişkin yapılan çalışmalar yoluyla katılımcılar stresle aktif bir şekilde başa çıkma yollarını keşfetmişler, diğer grup üyelerinin başa çıkma yolları ile ilgili bilgi edinmişler ve birbirlerine model olmuşlardır. Bu durum grubun iyileştirici faktörleri içinde yer alan kişiler arası öğrenme ve taklitçi davranışı içermektedir (Yalom, 2015). Ayrıca psikodramada rol eğitimi yoluyla katılımcılar herhangi bir role ilişkin beceriler öğrenebilmektedir ve artı gerçeklik yoluyla hiç gerçekleşmemiş veya gerçekleşmeyecek yaşantıları sahneleyebilmektedirler (Özbek ve Leutz, 2003). Benzer şekilde, mevcut çalışmada katılımcılar iletişim, çatışma çözme ve stresle aktif başa çıkma becerilerini rol eğitimi yoluyla geliştirebilmişlerdir. Artı gerçeklik yoluyla ise katılımcıların geçmişteki zorlayıcı yaşantılarının sağaltımı gerçekleştirilmiş ve bu durum katılımcıların şimdiki yaşantıları için iyileştirici ve umudu artırıcı bir etkiye sahip olabilmıştır. Bununla birlikte, katılımcılar grup içinde zorlayıcı yaşantılarını paylaşımlarıyla birlikte yaşadıkları problemleri yalnızca kendilerinin yaşamadığını fark etmişler ve yalnız olmadıklarını hissetmişlerdir. Bu durum umut aşılama ve evrensellik olarak adlandırılan grubun iyileştirici faktörleri içinde yer almaktadır (Yalom, 2015). Özetle, sosyal destek, paylaşım, yalnız olmadığını hissetme, yeni beceriler edinme, bu becerileri grup içinde uygulama gibi grubun iyileştirici etkisi ile birlikte katılımcıların stresle aktif başa çıkma biçimlerinden güvenli ve iyimser yaklaşım alt boyutlarının sıra ortalamalarının arttığı söylenebilir. Nitekim, stresle başa çıkabileceğine yönelik kendine güvenen ebeveynler problemlerden kaçmak yerine sorunun çözümüne odaklanarak zorlayıcı duygu ve düşünceleri azaltmaktadırlar (Bandura, 1977). Bununla birlikte, bu ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarının daha fazla farkında olarak çocuklarının gelişimlerine yönelik eğitim olanaklarını sağlamaya dönük daha proaktif davranışlar sergilemektedirler (Coleman & Karraker, 2000). Dolayısıyla, bu araştırmada annelerin stresle başa çıkmada güvenli ve iyimser yaklaşımlarında artış olması dolaylı olarak çocukları üzerinde de etkiye sahip olabilir. Sonuç olarak bu araştırmanın, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin psikodrama aracılığıyla stres etmenleriyle baş etme biçimlerini dönüştürebildiklerini, umut ve sosyal desteğe dayalı baş etme mekanizmalarını güçlendirebildiklerini gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurularak aşağıda çeşitli önerilere yer verilmiştir. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin yaşadıkları stres faktörlerinin çoğunlukta olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu ebeveynlerin stresle etkili başa çıkabilmelerine yönelik müdahale çalışmalarının yaygınlaştırılması önemlidir. Mevcut araştırmada stresle başa çıkmada psikodrama temelli on oturumluk bir grup çalışması yardımcı yönetici olmadan yapılmıştır. Bu müdahale çalışmaları farklı kuramsal temeldeki psikoterapi yöntemleriyle, daha fazla oturum sayılarıyla ve yardımcı yöneticinin de bulunduğu grup uygulamalarıyla gerçekleştirilebilir. Mevcut çalışmanın yalnızca annelerle gerçekleştirilmiş olması bulguların sınırlılıklarından biridir. Bununla birlikte babalar, kardeşler veya bakım sürecine katılan diğer aile üyelerinin de stres faktörleriyle başa çıkma biçimlerinin farklılık gösterebileceği düşünülebilir. Gelecek araştırmalar, psikodramanın aile içindeki farklı bireyler üzerindeki etkilerini de inceleyebilir. Ayrıca mevcut çalışmada kullanılan araştırma desenine ek olarak izleme ölçümlerinin ve katılımcı görüşlerinin de ele alındığı karma araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmada stresle başa çıkma biçimleri üzerinde çalışılmıştır. Bununla birlikte, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik sağlamlıklarına, öz-şefkatlerine, psikolojik iyi oluşlarına, öz-yeterliliklerine, kaygı ve depresyon düzeylerine yönelik de müdahale çalışmaları planlanarak gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada 10 oturumluk bir uygulama süreci sınanmıştır. Bu konuda uzun vadeli boylamsal olarak hazırlanan programların etkilerine bakılabilir.

Çünkü stres süregelen bir biçimde devam edebilir. Son olarak, elde edilen bulgular özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik sosyal hizmet ve toplumsal destek politikalarının güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Belediyeler, eğitim kurumları, rehabilitasyon, aile sağlığı ve rehberlik araştırma merkezleri aracılığıyla benzer psikososyal destek grupları yaygınlaştırılabilir, özel gereksinimli bireylere ve ailelerine hak savunuculuğu konusunda destek olunabilir.

Kaynaklar

- Akbulut, S. (2012). Gerçekten eşit miyiz? Acı (ma), zayıf gör (me) ve yok say (ma) ekseninde engelli ayrımcılığı. K. Çayır ve M. A. Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (s. 149-162). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aksoy, M., & Demirli, C. (2020). Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin karşılaşabilecekleri güçlüklerle baş etme durumlarının incelenmesi: Bir aile destek eğitim programının uygulanması. *Education Sciences*, 15(3), 73-84, <http://doi.org/10.12739/NWSA.2020.15.3.1C0700>
- Almansour, M. A., Alateeq, M. A., Alzahrani, M. K., Algeffari, M. A., & Alhomaidan, H. T. (2013). Depression and anxiety among parents and caregivers of autistic spectral disorder children. *Neurosciences Journal*, 18(1), 58–63.
- Altınay, D. (2015). *Psikodramada seçme konular: Teoriden pratiğe psikodrama*. Epsilon Yayıncılık.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *DSM-5 tanı ölçütleri başvuru el kitabı* (E. Köroğlu, Çev.). Hekimler Yayın Birliği.
- Ardıç, A. (2013). *Otistik spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların ailelerine yönelik bir psiko-eğitsel grup programının ebeveynlerin bazı psikolojik değişkenleri üzerindeki etkisi* (Yayın No. 331078) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Arıdağ, N. Ç., & Erbiçer, E. S. (2018). Grupla psikolojik danışma uygulamasının özel gereksinimli çocuğu olan annelerin kaygı düzeyleri ve yaşam doyumları üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 257–275. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.372512>
- Baltaş, Z., & Baltaş, A. (2013). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitapevi.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy (The Exercise of Control)*. W. H. Freeman & Company.
- Bayraklı, H. (2010). *Zihinsel engelli ve engelli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değişkenlerin incelenmesi* (Yayın No. 309512) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Biswas, S., Moghaddam, N., & Tickle, A. (2015). What are the factors that influence parental stress when caring for a child with an intellectual disability? A critical literature review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 61(3), 127–146. <https://doi.org/10.1179/2047387714Y.0000000043>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cengiz, S., Nebioğlu-Yıldız, M., & Peker, A. (2021). Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler ile tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin stres ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(36), 2940-1956. <https://doi.org/10.26466/opus.832440>
- Chakraborty, B., Rao, A., Shenoy, R. K., Davda, L., & Suprabha, B. S. (2019). Stress-mediated quality of life outcomes in parents of disabled children: A case-control study. *Journal of Indian Society of Pedodontics and Preventive Dentistry*, 37(3), 237–244. https://doi.org/10.4103/JISPPD.JISPPD_266_18
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1997). Self Efficacy and Parenting Quality Findings and Future Applications. *Developmental Review*, 18, 47- 85.
- Çiçek-Gümüş, E. (2020). *Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlere uygulanan kabul ve kararlılık terapisi temelli girişimlerin psikolojik sağlamlık, depresyon, anksiyete, stres düzeylerine ve bakım yüküne etkisi* (Yayın No. 638280) [Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Demiray, G. (2019). *Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerde yaşam kalitesi, umutsuzluk ve yılmazlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayın No. 597819) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>

- Demşar, A., & Bakracevic, K. (2023). Depression, anxiety, stress, and coping mechanisms among parents of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(6), 994-1007. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1947474>
- Dougall, A. L., & Baum, A. (2012). Stress, health, and illness. In A. Baum, T. A. Revenson, & J. Singer (Eds.), *Handbook of health psychology* (pp. 53–78). Psychology Press.
- Erbıçer, E. S., Koç, M., Haskan-Avcı, Ö., Ağırkan, M., şen, S., Akın, E., Metin, A., & Erbıçer, S. (2024). The efficacy of interventions designed for parents of children with developmental disabilities in Türkiye: A systematic review and meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 107786. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107786>
- Erdem, Ö., & Nazlı, S. (2024). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin ihtiyaçlarının incelenmesi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 7(2), 88-128. <https://doi.org/10.58434/apdad.1557336>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219–239. <https://doi.org/10.2307/2136617>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping* (pp. 150-153). Springer.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Fung, K., Lake, J., Steel, L., Bryce, K., & Lunsky, Y. (2018). ACT processes in group intervention for mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 2740-2747. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3525-x>
- Gloria, C. T., & Steinhardt, M. A. (2016). Relationships among positive emotions, coping, resilience and mental health. *Stress and Health*, 32(2), 145–156. <https://doi.org/10.1002/smi.2589>
- Güleç-Aslan, Y. (2016). Kaynaştırma ortamlarında ailelere yönelik eğitsel ve psikolojik hizmetler. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 71-80. <http://doi.org/10.19126/suje.220183>
- Güleç-Aslan, Y., Cihan, H., & Altın, D. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu tanılı çocuk sahibi annelerin deneyimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 96-111.
- Hastings, R. P. (2016). Do children with intellectual and developmental disabilities have a negative impact on other family members? The case for rejecting a negative narrative. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 50, 165–194. <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2016.05.002>
- Johnston, C., Hessel, D., Blasey, C., Eliez, S., Erba, H., Dyer-Friedman, J., Glaser, B., & Reiss, A. L. (2003). Factors associated with parenting stress in mothers of children with fragile X syndrome. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 24(4), 267-275.
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341-363.
- Kaçan, H., & Denizol, M. (2024). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelere verilen anksiyete ve stresle başa çıkma tutumları eğitim programlarının etkinliğinin değerlendirilmesi. *Sağlık Akademisi Kastamonu (SAK)*, 9(2), 301-315. <https://doi.org/10.25279/sak.1271970>
- Kaner, S. (2004). Engelli çocukları olan ana babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Araştırma Projesi*, Proje Numarası: 2001-0901-007.
- Kaytez, N., Durualp, E., & Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 197-214.
- Keen, D., Couzens, D., Muspratt, S., & Rodger, S. (2010). The effects of a parent-focused intervention for children with a recent diagnosis of autism spectrum disorder on parenting stress and competence. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(2), 229–41.
- Kellermann, P. F. (2013). *Psikodramaya derinlemesine bir bakış: Psikodramanın terapötik yönleri*. B. Gökler, I. Gökler-Danışman ve A. Mavili-Aktaş (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Küçüker, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Lubiewska, K., & Derbis, R. (2016). Relations between parenting stress, attachment, and life satisfaction in mothers of adolescent children. *Polish Journal of Applied Psychology*, 14(2), 87-112.

- Margalit, M., & Kleitman, T. (2006). Mothers' stress, resilience and early intervention. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 269–283. <https://doi.org/10.1080/08856250600810682>
- Mazidi, M. I., Riahi, F., & Khajeddin, N. (2015). Effect of cognitive behavior group therapy on parenting stress in mothers of children with autism. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 9(3), e1900. <https://doi.org/10.17795/ijpbs-1900>
- Metin, E. N. (2012). Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma. E. N. Metin ve A. İ. Yükselen (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar içinde* (s.373-402). Maya Akademi.
- Nazlı, S. (2024). *Özelleştirilmiş Aile-DSYM Temelli Aile Danışmanlığı Programı*. MEB Özel Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Neece, C. L., Fenning, R. M., Morrell, H. E., & Benjamin, L. R. (2024). Comparative effects of mindfulness-based stress reduction and psychoeducational support on parenting stress in families of autistic preschoolers. *Autism*, 28(4), 985-998. <https://doi.org/10.1177/13623613231191558>
- Özbek, A., & Leutz, G. A. (2013). *Psikodrama: Grup psikoterapisinde sahnesel etkileşim*. Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü Yayınları.
- Özmen, M., & Önen, B. (2005). Stresle başa çıkma yolları. *İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi sürekli tıp etkinlikleri. Medikal Açıdan Stres ve Çareleri Sempozyum Dizisi*, 47, 171-180.
- Paster, A., Brandwein, D., & Walsh, J. (2009). A comparison of coping strategies used by parents of children with disabilities and parents of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1337–1342. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.05.010>
- Rakap, S., Vural Batık, M., & Coleman, H. (2023). Predictors of family burden in families caring for children with special needs. *Journal of Childhood, Education & Society*, 4(1). <https://doi.org/10.37291/2717638X.202341245>
- Rowbotham, M., Carroll, A. ve Cuskelly, M. (2011). Mothers' and fathers' roles in caring for an adult child with an intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 223–240.
- Sav, S., Doğan, İ. A., & Keskin, R. (2023). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik iyi oluşları ile bakım verme yükleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mutluluk ve İyi Oluş Dergisi*, 8(14), 24-38. <https://doi.org/10.32739/usmut.2023.8.14.86>
- Seltzer, M. M., Floyd, F., Song, J., Greenberg, J., & Hong, J. (2011). Midlife and aging parents of adults with intellectual and developmental disabilities: Impacts of lifelong parenting. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 116(6), 479–499. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-116.6.479>
- Soysal, A. (2009). Farklı sektörlerde çalışan işgörenlerde örgütsel stres kaynakları: Kahramanmaraş ve Gaziantep'te bir araştırma. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 14(2), 333-359.
- Staunton, E., Kehoe, C., & Sharkey, L. (2020). Families under pressure: Stress and quality of life in parents of children with an intellectual disability. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 1–8. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.4>
- Şahin, N. H., & Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Telman, L. G., van Steensel, F. J., Maric, M., & Bögels, S. M. (2017). Are anxiety disorders in children and adolescents less impairing than ADHD and autism spectrum disorders? Associations with child quality of life and parental stress and psychopathology. *Child Psychiatry & Human Development*, 48(6), 891–902. <https://doi.org/10.1007/s10578-017-0712-5>
- Toros, F. (2002). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon, evlilik uyumunun ve çocuğu algılama şeklinin değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Psikiyatri*, 3(2), 45-52.
- Twoy, R., Connolly, P. M., & Novak, J. M. (2007). Coping strategies used by parents of children with autism. *Journal of The American Academy of Nurse Practitioners*, 19, 251-260. <https://doi.org/10.1111/j.1745-7599.2007.00222.x>
- Yalom, I. D. (2015). *Grup psikoterapisinin teori ve pratiği* (A. Tangör ve Ö. Karaçam, Çev.). Kalcı Yayınevi.
- Yamuç, V. A., & Türker, D. (2015). Örgütsel stres kaynaklarının analizi: Bir üretim işletmesinde kadın ve erkek çalışanlar üzerine inceleme. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 389-423.

- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu-Aşılar, R., & Karakurt, P. (2013). Effects of a nursing intervention program on the depression and perception of family functioning of mothers with intellectually disabled children. *Journal of Clinical Nursing*, 22(1-2), 251-61. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2012.04280.x>
- Yüksel, M. Y., & Eren, S. B. (2007). Otistik çocuğa sahip ailelerle yapılan grupla psikolojik danışma çalışmasının ailelerin depresyon ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(25), 197–210.
- Yüksel, H., & Tanrıverdi, A. (2019). Social problems of families with special needs children and coping mechanisms. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 20(3), 535-559. <https://doi.org/10.21565/ozegitimdergisi.493089>
- Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., & Blumberg, S. J. (2015). Estimated prevalence of autism and other developmental disabilities following questionnaire changes in the 2014 national health interview survey. *National Health Statistics Reports*, 87, 1-21.

Extended Abstract

Introduction

The arrival of a child is generally regarded as an exciting and joyful life event. However, the birth of a child with developmental disabilities can present parents with various challenging experiences in addition to this initial joy (Demiray, 2019). In adapting to a child's special needs, the family's balance may be disrupted, creating additional stressors. Stress, as defined by Folkman and Lazarus (1984), refers to the strain on personal resources caused by environmental demands, which in turn hinders the attainment of desired goals. Stress has been shown to lead to diverse negative outcomes for individuals. For example, it may result in physical problems such as fatigue, hypertension, and migraine; behavioral difficulties such as social withdrawal, insomnia, and loss of appetite; as well as emotional consequences including anxiety, sadness, and anger (Soysal, 2009; Yamuç & Türker, 2015). Individuals employ various strategies to cope with these adverse effects of stress.

Coping is defined as the process through which individuals employ certain thoughts and behaviors to protect themselves against the adverse consequences of stress (Folkman & Lazarus, 1984). Individuals cope with stress in problem-focused, emotion-focused, and avoidant ways (Folkman & Lazarus, 1980). In emotion-focused coping, rather than attempting to alter the source of stress, the individual seeks to modify its emotional impact and thereby alleviate the emotional burden of stress. Problem-focused coping, on the other hand, is employed when the individual believes that the stressor can be changed and engages in various strategies to address it (Folkman & Lazarus, 1980).

Studies have demonstrated that parents of children with special needs are exposed to more stress factors, assume greater responsibilities, and bear a heavier caregiving burden compared to parents of typically developing children (Almansour et al., 2013; Johnston et al., 2003; Lubiewska & Derbis, 2016; Margalit & Kleitman, 2006; Metin, 2012; Telman et al., 2017; Yıldırım et al., 2013). Furthermore, a study conducted by Cengiz et al. (2021) revealed that the stress levels of parents of children with special needs were higher than those of other parents. Among these, mothers of children with special needs are found to experience stress factors more intensely, as they are most often the primary caregivers. Indeed, research highlights the need for intervention programs designed to enhance effective coping skills with life challenges and stress factors among parents of children with special needs, thereby promoting their well-being (Erbiçer et al., 2024; Erdem & Nazlı, 2024; Kaçan & Denizol, 2024; Nazlı, 2024). In this regard, the present study employed psychodrama—a group psychotherapy method—as an approach to support mothers of children with special needs in developing effective coping strategies for stress.

Psychodrama is a group psychotherapy method in which clients are encouraged to carry out and complete actions through dramatization, role-playing, and dramatic representation of similarity (Kellermann, 2013). Considering that parents of children with special needs are often socially isolated, it is crucial to strengthen their social support systems through group interventions. Within the group context, individuals who recognize that they are not alone may develop a sense of hope for the future. Moreover, through group interactions, they can learn effective coping strategies for stress, experiment with these strategies within the group setting, and subsequently apply them to their own lives. Based on this framework, the present study aims to support mothers of children with special needs in enhancing their active coping strategies with stress through the use of psychodrama.

In line with the main objective of the study outlined above, the following hypotheses were tested:

H₁: The post-test mean rank scores of the experimental group participants on the self-confident, optimistic, and seeking of social support styles subscales of the Coping Styles Scale (CSS) are significantly higher than the post-test mean rank scores of the control group participants.

H₂: The post-test mean rank scores of the experimental group participants on the helpless and submissive styles subscales of the CSS are significantly lower than the post-test mean rank scores of the control group participants.

H₃: There is no significant difference between the pre-test and post-test mean rank scores of the control group participants on the self-confident, optimistic, seeking of social support, helpless, and submissive styles subscales of the CSS.

Method

This study was conducted using a randomized pretest–posttest control group design, one of the quantitative research approaches (Büyüköztürk et al., 2021; Fraenkel et al., 2012). In the experimental group, a psychodrama-based group intervention consisting of ten sessions was implemented, while no intervention was applied to the control group. The study group consisted of mothers of children with special needs. The participants were selected through criterion sampling, a purposeful sampling method (Fraenkel et al., 2012). Accordingly, several inclusion and exclusion criteria were applied.

The inclusion criteria were: being a mother of a child aged 6–14 years diagnosed with moderate to severe intellectual disability, Down syndrome accompanied by moderate to severe intellectual disability, or autism spectrum disorder accompanied by moderate to severe intellectual disability; and providing informed consent. The exclusion criteria were: mothers who knew each other prior to participation, and having a clinical-level psychiatric disorder that could hinder benefiting from the intervention or disrupt the group process. Initially, face-to-face preliminary interviews were conducted with 20 applicants. Following these interviews, 18 participants who met the inclusion and exclusion criteria were randomly assigned to either the experimental group ($n=9$) or the control group ($n=9$). The data collection instruments included a demographic information form, an informed consent form, and the Coping Styles Scale (CSS). The psychodrama-based group intervention was carried out in the conference hall of a school, twice a week (Mondays and Fridays), for a total of ten sessions over five weeks. Each session lasted 180 minutes.

Results

In the data analysis process, normality tests, graphical inspections, and skewness and kurtosis values were first examined to determine whether the data were normally distributed. The results indicated that the data were not normally distributed ($p<0,05$) and that the variances were not homogeneous. Initially, the equivalence of the pretest scores of the experimental and control groups on the Coping Styles Scale was examined. Subsequently, group comparisons were conducted based on the posttest scores. The Mann–Whitney U Test was employed for between-group comparisons. To identify the source of significant differences between groups, within-group comparisons were performed using the Wilcoxon Signed-Rank Test (Büyükoztürk et al., 2021). Data analyses were carried out using the SPSS 28,00 software package, and the significance level was set at 0,05.

In this study, no statistically significant differences were found between the pretest mean rank scores of the experimental and control groups on the subscales of the Coping Styles Scale (CSS), including self-confident ($z=0$, $p>0,05$), optimistic ($z=-0,605$, $p>0,005$), seeking of social support ($z=-0,403$, $p>0,05$), helpless ($z=-1,336$, $p>0,05$), and submissive ($z=-0,089$, $p>0,05$). However, significant differences were observed between the experimental and control groups in the posttest mean rank scores on the CSS subscales: self-confident ($z=-2,754$, $p<0,05$), optimistic ($z=-2,647$, $p<0,05$), seeking of social support ($z=-2,705$, $p<0,05$), helpless ($z=-2,789$, $p<0,05$), and submissive ($z=-2,711$, $p<0,05$). Additionally, within-group comparisons revealed that the experimental group showed statistically significant differences between pretest and posttest mean rank scores on all subscales: self-confident ($z=-2,673$, $p<0,05$), optimistic ($z=-2,677$, $p<0,05$), seeking of social support ($z=-2,527$, $p<0,05$), helpless ($z=-2,673$, $p<0,05$), and submissive ($z=-2,680$, $p<0,05$). In contrast, no statistically significant differences were found in the control group between pretest and posttest mean rank scores on the subscales: self-confident ($z=-1,035$, $p>0,05$), optimistic ($z=-0,276$, $p>0,05$), seeking of social support ($z=-0,136$, $p>0,05$), helpless ($z=-0,750$, $p>0,05$), and submissive ($z=-0,879$, $p>0,05$).

Discussion, Conclusion and Recommendations

As a result of the study, it was found that participants in the experimental group showed increases in the mean ranks of active coping styles—self-confident, optimistic, and seeking of social support—following the psychodrama-based group intervention, while the mean ranks of passive coping styles—helpless and submissive—decreased. These findings are consistent with previous research in the literature. In other words, intervention studies conducted with parents of children with special needs have demonstrated reductions in the stress levels of these parents (Ardıç, 2013; Fung et al., 2018; Keen et al., 2010; Mazidi et al., 2015; Neece et al., 2024).

In the study conducted by Jones and Prinz (2005), it was found that families whose stress levels decreased also experienced an increase in self-efficacy. Therefore, enhancing parents' confidence in their coping abilities, in other words, their self-efficacy, is of critical importance. Within the psychodrama-based group intervention, participants explored active coping strategies through exercises aimed at strengthening personal strengths and resources, gained insights into the coping strategies of other group members, and served as models for one another. This process encompasses interpersonal learning and imitative behavior, which are recognized as therapeutic factors within group therapy (Yalom, 2015). Moreover, psychodrama allows participants to acquire skills related to specific roles through role training and to enact experiences that have never occurred or may never occur through the "surplus reality" technique (Özbek & Leutz, 2003). Similarly, in the present study, participants were able to enhance their communication, conflict-resolution, and active coping skills through role training. Through surplus reality, participants were able to process and resolve challenging past experiences, which may have had a restorative and hope-enhancing effect on their present lives. Additionally, by sharing their difficult experiences within the group, participants realized that they were not alone in facing these challenges, fostering a sense of universality and hope—key therapeutic factors in group settings (Yalom, 2015). In summary, through the therapeutic effects of social support, sharing, gaining new skills, and practicing these skills within the group, participants showed increases in the mean ranks of the self-confident and optimistic styles subscales of active coping. Parents who are confident in their ability to cope with stress focus on

problem-solving rather than avoidance, thereby reducing distressing emotions and thoughts (Bandura, 1977). Moreover, these parents become more aware of their children's needs and engage in proactive behaviors to support their children's developmental opportunities (Coleman & Karraker, 2000). Consequently, the observed increases in self-confident and optimistic coping approaches among mothers of children with special needs may also have indirect positive effects on their children. Overall, this study demonstrates that psychodrama-based group interventions can help mothers of children with special needs both transform their coping styles and strengthen social support and hope-based coping mechanisms.

This study also has certain limitations, which should be taken into account when considering the findings. In light of these limitations, several recommendations have been proposed. Given the high prevalence of stress factors experienced by parents of children with special needs, it is important to expand intervention programs aimed at enhancing their effective coping strategies. In the present study, a ten-session psychodrama-based group intervention was implemented to support coping with stress. Such interventions may also be carried out using different psychotherapeutic approaches and with an increased number of sessions. A limitation of this study is that it was conducted solely with mothers. However, it is plausible that fathers, siblings, or other family members involved in caregiving may employ different coping strategies when facing stress. Future research could therefore investigate the impact of psychodrama on various family members.

Furthermore, in addition to the research design used in this study, mixed-method studies incorporating follow-up measurements and participants' perspectives could be conducted. While this study focused on coping strategies, future interventions could also target parents' resilience, self-compassion, psychological well-being, self-efficacy, as well as levels of anxiety and depression. The current study tested a ten-session program; however, the long-term effects of longitudinal interventions should also be examined, as stress may persist chronically. Finally, the findings highlight the need to strengthen social services and community-based support policies for families of individuals with special needs. Psychosocial support groups of a similar nature could be expanded through municipalities, educational institutions, rehabilitation centers, family health centers, and guidance and research centers, while simultaneously promoting advocacy for the rights of individuals with special needs and their families.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu tarafından 03.07.2025 tarihli ve 49 sayılı toplantısında alınan “04” nolu kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın tasarlama, verilerin analizi ve raporlama aşamalarında her iki araştırmacının da eşit katkısı bulunmaktadır. Araştırmanın uygulama aşamasını birinci araştırmacı gerçekleştirmiştir. Bu bakımdan bu araştırmaya birinci araştırmacı %55, ikinci araştırmacı %45 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

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



Year/Yıl 2026, Volume/Cilt 39, Issue/Sayı 2, 385-408

<https://doi.org/10.19171/uefad.1776067>

Okul Yöneticilerinin Okul Web Sitelerini Yönetme Becerilerine Dair Görüşleri

Orhan KAYA ¹, Soner DOĞAN ², Emine TUNÇER GÜNAY ³

Özet

Araştırma Makalesi

Makale Geçmişi

Başvuru 01.09.2025,
Kabul 19.01.2026

Anahtar Kelimeler

Okul web siteleri, Okul yöneticileri, Dijital iletişim, Tanıtım ve bilgilendirme, Sosyal medya kullanımı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin okul web sitelerini yönetme becerilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve bu platformların kurumsal tanıtım, bilgilendirme ve paydaşlar arası iletişimdeki rolünü incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Sivas ilinde ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve Bilim ve Sanat Merkezi kademelerinde görev yapan 14 yönetici oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgulara göre yöneticiler, okul web sitelerinin en çok tanıtım ve bilgilendirme amacıyla kullanıldığını; sitelerin güncelliği, görsel tasarım niteliği ve koordinasyonun yönetim etkinliğinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca sosyal medyanın hız, erişim kolaylığı ve etkileşim imkânları nedeniyle tercih edildiği; buna karşın web sitelerinin kurumsal temsil ve şeffaflık açısından önemini koruduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, web sitelerinin işlevselliğinin artırılması için güncel, erişilebilir, paydaş odaklı ve etkileşimli içeriklerle desteklenmesi önerilmektedir. Bu yönüyle çalışma, okul web sitelerinin yalnızca teknik bir araç değil, okul yöneticilerinin yönetsel becerileri kapsamında ele alınması gereken stratejik bir alan olduğunu ortaya koyarak alanyazına özgün bir katkı sunmaktadır.

School Administrators' Views on Their Competencies in Managing School Websites

Abstract

Research Article

Article History

Received 01.09.2025,
Accepted 19.01.2026

Keywords

School websites, School administrators, Digital communication, Promotion and information, Social media use

This study investigates school administrators' perceptions regarding their skills in managing school websites and examines the strategic functions of these platforms in institutional promotion, information dissemination, and stakeholder communication. Adopting a qualitative research design, the study was conducted as a case study. The research sample consisted of 14 administrators serving in primary schools, secondary schools, Anatolian high schools, and Science and Art Centers (BİLSEM) in Sivas Türkiye, during the 2024–2025 academic year. Participants were selected through maximum variation sampling, a purposive sampling method, to ensure diversity in institutional and demographic characteristics. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers and analyzed through content analysis. The findings reveal that administrators primarily utilize school websites for promotional and informational purposes, emphasizing content currency, visual design quality, and coordination as key determinants of management effectiveness. Additionally, while social media platforms are favored for their speed, accessibility, and interactive features, school websites continue to play a crucial role in institutional representation and transparency. The study concludes that enhancing the effectiveness of school websites necessitates the integration of current, accessible, stakeholder-oriented, and interactive content, thereby reinforcing their role as strategic tools for communication and management.

¹ Doktorant , Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, orhan_cu@hotmail.com

² Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, snr312@gmail.com

³ Doktorant-Öğr. Gör. , Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, tuncergunayemine@gmail.com



1. Giriş

Okulların okul dışı paydaşlara yönelik kendini tanıttığı ve bilgilendirme faaliyetlerini yürüttüğü en etkili kanallardan biri okul web siteleridir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Bilgi İşlem Grup Başkanlığı eliyle düzenlenen bu siteler, ülke genelindeki okulların standart bir şablon üzerinden daha hızlı, kolay ve güvenli biçimde bilgilendirme yapabilmesini sağlayacak bir yapı sunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Okul web siteleri aracılığıyla eğitsel haberler, ders planları ve ders materyalleri paylaşılabilmekte; öğrenciler, öğretmenler, veliler ve ziyaretçiler için kurumsal bilgilendirme sağlanabilmektedir. Bu içeriklerin tüm paydaşlara hitap edecek biçimde zengin, güncel ve zararlı içeriklerden arındırılmış olması gerekmektedir (Varol & Kubanç, 2012). İnternet sayfalarının kısa sürede hazırlanabilmesi ve geniş kitlelere anlık bilgi aktarabilmesi, okul web sitelerini eğitim kurumları açısından önemli bir iletişim aracı hâline getirmiştir (Ergün & Ergün, 2008).

İnternetin eğitim süreçlerindeki etkisinin artmasıyla birlikte okulların ve okul yöneticilerinin bu alana yönelik ilgisinin de arttığı görülmektedir (Ivers & Barron, 1999). McKenzie'ye (1997) göre okul web siteleri; okulun misyonunu ve faaliyetlerini tanıtmak, akademik programlar hakkında bilgilendirme yapma, öğrenci ve öğretmen çalışmalarını sergileme ve kurumsal kimliği yansıtmak gibi temel işlevler üstlenmektedir. Bu doğrultuda web sitelerinin içeriğinin, hitap ettiği kitleye ve amacına uygun biçimde kurgulanması gerekmektedir (Fidan, 2006). İnternet kullanımının büyük bir bölümünün web sayfaları üzerinden gerçekleştiği düşünüldüğünde, okul web siteleri hem okul-veli iletişimi hem de kurumun dış paydaşlara açılan yüzü açısından işlevsel bir araç olarak değerlendirilmektedir (Taş & Kestellioğlu, 2011; Irgat & Kurubacak, 2002).

Okullarda bilgilendirme faaliyetlerinin etkili biçimde yürütülmesi, yalnızca teknik altyapı ile değil, bu sürecin planlanması ve yönetilmesiyle de yakından ilişkilidir. Açıkalın'a (2016) göre örgütlerde bilgilendirme süreci; hedef kitlenin özelliklerinin tanınması, bilgilerin zamanında ve uygun biçimde sunulması, güncel içeriklerin takip edilmesi ve etkili iletişim tekniklerinin kullanılması gibi unsurları içermektedir. Bu unsurlar okul web siteleri bağlamında ele alındığında, sitelerin işlevselliğinin büyük ölçüde okul yöneticilerinin planlama, koordinasyon ve etik sorumluluklarıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Buluç, 2007). Okulların teknolojik gelişmelere uyum sağlayarak paydaşların ihtiyaç duyduğu bilgi ve belgelere hızlı ve düşük maliyetle erişim sağlaması mümkünken; bilgi kirliliği, kaynak yetersizliği ve yönetim eksikliği gibi durumlar web sitelerinin etkin kullanımını sınırlayabilmektedir (Süleyman Demirel Üniversitesi Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, 2020).

Alanyazında eğitim kurumlarının web sitelerinin pazarlama amacıyla kullanımına (Akkan & Bozyiğit, 2014), okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine (Eren & Kurt, 2011) ve eğitim kurumlarına ait web sitelerinin yapısal özelliklerine (Ergün & Ergün, 2008) odaklanan çalışmalar bulunmaktadır. Ancak doğrudan okul yöneticilerinin okul web sitelerini yönetme becerilerine ilişkin görüşlerini merkeze alan çalışmalara rastlanmamaktadır. Mevcut çalışmaların, araştırma konusuyla dolaylı biçimde ilişkili olduğu ve sınırlı boyutlara odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin okul web sitelerini yönetme becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek; okula ilişkin güncel bilgilerin paylaşımı, web sitelerinin kuruluş amaçlarına uygunluğu, güncellik ve çekicilik düzeyi ile sosyal medya kullanımına yönelik tercih nedenlerini ortaya koymaktır. Bu yönüyle çalışma, okul web sitelerini yalnızca teknik bir araç olarak değil, okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluk alanı içinde ele alarak mevcut çalışmalardan ayrılmaktadır.

Bu kapsamda araştırma için oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları

1.Okulun tanıtılması ve okula ilişkin güncel bilgilerin verilmesi neden önemlidir? Açıklayınız.

2-Okul yöneticileri okulun tanıtılması ve okula ilişkin bilgi verilmesi konusunda hangi faaliyetlerde bulunmaktadır? Açıklayınız.

3. Okul web sitelerinin kuruluş amaçları nedir? Açıklayınız.

4. Okul web siteniz amacına ulaşmakta mıdır? Açıklayınız.

5. Okul web sitelerinin daha güncel ve cazip hale getirilmesinde okul yöneticilerinin sorumlulukları nelerdir?

6.Sizce okul web sitelerini daha güncel ve cazip hale getirilmesi için okul web sitesinde:

a- Öğrencilere yönelik neler olmalıdır?

b-Öğretmenlere yönelik neler olmalıdır?

c-Velilere yönelik neler olmalıdır?

d- Okul dışından ziyaret edenler için neler olmalıdır?

7- Okul web sitesi yerine sosyal medya platformlarının tercih edilmesinin sebepleri nelerdir?

8- Verilen cümledeki boşluğu sizce nasıl doldurmak daha uygun olur?

a-Okul web sitelerinin daha güncel ve cazip hale getirilmesi okulun gelişiminde sağlar.

b-Okul web sitesi.....gibidir. Çünkü.....

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın nasıl yürütüldüğüne ilişkin bilgiler ilgili alt başlıklar altında verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Yöneticilerin okul web sitelerini yönetme becerilerine dair görüşlerini inceleyen bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışmaları, bir olgunun kendi bağlamı içinde ele alınarak “nasıl” ve “neden” sorularına yanıt aranan, araştırmacının sürece doğrudan müdahalesinin sınırlı olduğu araştırma desenleri arasında yer almaktadır (Yin, 2017). Bu yaklaşım, belirli bir duruma ilişkin süreçlerin sistematik biçimde incelenmesine ve ayrıntılı veri elde edilmesine olanak sağlamaktadır (Chmiliar, 2010).

Bu çalışmada okul yöneticilerinin okul web sitelerini kullanım amaçları, okul tanıtımına ilişkin görüşleri, web sitelerinde bulunması gereken içerikler ve bu siteleri yönetme becerilerine dair algılarının ortaya konulması amaçlandığından durum çalışması deseninin araştırmanın amacına uygun olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmada durum çalışması desenlerinden tekli durum deseni tercih edilmiştir. Yin’e (2017) göre tekli durum deseni, özgün veya belirli bir bağlamda derinlemesine incelenmesi gereken durumların ayrıntılı biçimde ele alınmasına imkân tanımaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin okul web sitelerini yönetme becerilerine ilişkin mevcut durumun bütüncül biçimde ortaya konulması hedeflenmiş; süreç, doğal yapısı içinde ve araştırmacı müdahalesi olmaksızın incelenmiştir. Ayrıca çalışmada okul yöneticilerinin okul web sitelerine ilişkin algılarını daha derinlemesine ortaya koyabilmek amacıyla metafor yönteminden de yararlanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Sivas ilinde bulunan ilkökul, ortaokul, lise ve bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan yöneticiler araştırma grubunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada, durum çalışmalarında önemli olduğu kabul edilen “doyum noktasına ulaşma” ilkesi benimsenmiş ve bu yaklaşımın araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasına katkı sunacağı düşünülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2011). Görüşmeler sırasında yeni veri üretiminin tekrar etmeye başlaması ve elde edilen kodların yeni bir temaya işaret etmemesi, doyum noktasına ulaşıldığının göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yaklaşımlarından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleminin tercih edilmesinin amacı, farklı durumlara genelleme yapmak değil; mümkün olduğunca farklı özelliklere sahip katılımcılardan elde edilen verileri bütünleştirerek ortak örüntüleri ortaya koymak ve ilgili durumu bütüncül bir bakış açısıyla incelemektir (Suri, 2011). Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Okul Türü	İdari Görev	Kıdem
OM1	Anadolu Lisesi	Okul Müdürü	37
OM2	Anadolu Lisesi	Okul Müdürü	39
MY1	Anadolu Lisesi	Müdür Yardımcısı	33
MY2	Anadolu Lisesi	Müdür Yardımcısı	13
OM3	Bilim ve Sanat Merkezi	Okul Müdürü	30
MY3	Bilim ve Sanat Merkezi	Müdür Yardımcısı	18
MY4	Bilim ve Sanat Merkezi	Müdür Yardımcısı	20
OM4	Ortaokul	Okul Müdürü	21
MY5	Ortaokul	Müdür Yardımcısı	18
MY6	Ortaokul	Müdür Yardımcısı	24
OM5	İlkokul	Okul Müdürü	25
MY7	İlkokul	Müdür Yardımcısı	13
MY8	İlkokul	Müdür Yardımcısı	10
MY9	İlkokul	Müdür Yardımcısı	12

Tablo 1'e göre katılımcıların ilkökul, ortaokul, Anadolu lisesi ve Bilim ve sanat merkezi okullarında görev yapan yöneticiler olduğu, 5'inin okul müdürü 9'unun müdür yardımcısı olarak görev yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların kıdemleri ise 10 yıl ile 39 yıl arasında değişkenlik göstermektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılmasının sebebi; Creswell'e (2013) göre yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmaya katkı sunanların fikirlerini rahatlıkla ifade etmelerini sağlaması yönünden avantajlı olması, araştırmacıya zengin bir veri kaynağı oluşturması ve araştırmacının eksik olduğunu düşündüğü alanlarda istediği bilgiye ulaşmasını sağlaması yönünden önemli bir araçtır. Patton'un (1987) vurguladığı bir diğer noktada kapalı uçlu sorularla ortaya konulamayacak, süreç içerisinde ortaya çıkabilecek sonuçlara ulaşabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formları çok önemli bir yere sahiptir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının tercih edilmesinin bir diğer önemli sebebi de süreci planlı yürütmeyi sağlanması, araştırmacının konumunu korumasına yardımcı olması ve veri toplama sürecinde karşılaşılabilecek sorunları engellemeye katkısı olması olarak ifade edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Görüşme yönteminin bir konu hakkındaki katılımcıların duygu, düşünce ve tavırlarını ortaya koymakta çok önemli olması, hali hazırda var olan bir durumu ortaya koyabilmekteki güçlü yönleri de bu çalışmada tercih edilmesinin önemli bir sebebidir (Briggs, 1986).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunu tasarlamak için öncelikle ilgili alanyazın dikkatlice taranmıştır. Alanyazın tarandıktan sonra oluşturulan görüşme formu öncelikle cümlelerin doğru anlaşılabilirliği açısından alanında uzman bir Türkçe öğretmeninden görüş alınarak düzenlenmiştir. Daha sonra hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu eğitim yönetimi alanında uzman bir akademisyene sunularak görüşü alınmıştır. Uzman görüşünden sonra iki Türkçe öğretmeninden ifadelerin dili ve doğru anlaşılabilirliği ile ilgili görüşler alınmış ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Sonrasında örneklem dışında iki okul yöneticisine ön uygulama yapılmış ve ifadelerin doğru anlaşılabilirliği, soruların amacına uygunluğu açısından dönütler alınmıştır. Bu aşamadan sonra eğitim yönetimi alanında uzman akademisyenle birlikte son hali oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili sorular, ikinci bölümde ise okul yöneticilerinin okul web sitelerini yönetme becerisi ile ilgili görüşlerini almayı hedefleyen sorular yer almaktadır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veri toplama süreci, yarı yapılandırılmış görüşme formunun son halinin oluşturulmasının ardından, araştırma grubunda yer alan okul yöneticileri ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla yürütülmüştür. Görüşmeler, yöneticilerin görev yaptığı okullarda, katılımcıların rahat ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 40-60 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler sırasında araştırmacı, katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanmıştır. Ses kayıtları daha sonra araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine yazılı hale getirilmiş ve analiz sürecine dâhil edilmiştir. Veri toplama süreci boyunca katılımcılarla güven ilişkisi kurulmasına özen gösterilmiş, araştırmacı görüşme sırasında yönlendirici tutumdan kaçınmış ve katılımcıların düşüncelerini kendi ifadeleri ile aktarmalarını desteklemiştir. Veri toplama süreci, Creswell'in (2007) belirttiği şekilde esnek, doğal akış içinde ve katılımcıların deneyimlerini derinlemesine anlamayı önceleyen bir yaklaşımla yürütülmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Yapılan bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştiren yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizine başvurularak değerlendirilmiştir. Bu süreç sonucunda görüşmelerden elde edilen veriler kodlara, kategorilere ve temalara dönüştürülerek sunulmuştur. Mayring (2000) içerik analizini görüşme sonucunda elde edilen verilerin kurallı ve sistemli bir şekilde analizinin yapılarak yorumlanması şeklinde tanımlamıştır ve bu yöntemin özellikle sosyal bilimlerde sıklıkla kullanıldığını, elde edilen verilerin anlamlı hale gelmesini sağlamak için temalar ve kategoriler şeklinde düzenlenmesi olarak ifade etmiştir. Bu çalışmada, Yıldırım ve Şimşek'in (2013) belirttiği üzere, kategori veya tema oluşturulurken içerik analizinden elde edilen bulguların daha kapsamlı ve birçok ifadeyi içerecek şekilde yapılandırılması gerektiği anlayışı benimsenmiştir. Bu yaklaşımı desteklemek amacıyla, Bilgin'in (2006) ortaya koyduğu kriterler dikkate alınmıştır. Bu kriterlere göre, kategorilerin oluşturulmasında şu ilkelere uyulmuştur:

- **Homojenlik (Benzeşik Ögeler):** Kategoriler, birbiriyle uyumlu ve benzer özellikler taşıyan öğelerden oluşmalıdır.
- **Bütünsellik (Kapsayıcılık):** Oluşturulan her kategori, içine yerleştirilen tüm ifadeleri kapsayacak şekilde geniş ve kapsamlı olmalıdır.
- **Objektiflik (Nesnellik):** Farklı araştırmacılar tarafından yapılan analizlerde benzer kategorilerin ortaya çıkması, kategorilerin nesnel ve tutarlı olduğunu gösterir.

- **Amaca Uygunluk:** Kategoriler, araştırmanın amaçlarını yansıtmak şekilde yapılandırılmalı ve analiz sürecine anlamlı bir katkı sağlamalıdır.

Bu ilkeler, Miles ve Huberman'ın (1994) nitel veri analizinde vurguladığı "tutarlılık" ve "şeffaflık" prensipleriyle de uyumludur. Ayrıca, Creswell'in (2007) belirttiği gibi, kategorilerin oluşturulması sürecinde verilerin derinlemesine incelenmesi ve analitik bir yaklaşım benimsenmesi, bulguların geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır. Bu çalışmada tüm bu kriterlerin sağlanması ve araştırmanın bilimsel niteliğinin artırılması için alınan diğer tedbirlerin yanında tüm süreç boyunca alanında uzman iki Türkçe öğretmeninden, eğitim yönetimi alanında uzman bir akademisyenden ve başka bir araştırmacıdan sürekli görüş alınarak ilerlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen ve üzerinde uzlaşılan kod, kategori ve temalar tablolar halinde sunulurken araştırmaya katkı sunan katılımcıların görüşlerinin bir bölümü doğrudan okuyucuya iletilmek üzere araştırma içerisinde verilmiştir. Creswell'in (2007), içerik analizinde kategori oluşturma aşamasının çalışmanın amacına, konusuna ve elde edilen verilere uyumunun kritik önemde olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacılar bu hususa titizlikle uyarak çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliğine katkı yapacağı düşünülmüştür.

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bir araştırmanın bilimsel bir çalışma statüsü kazanması için öncelikle geçerli ve güvenilir olarak kabul görmesi gerekmektedir (Baltacı, 2019). Nicel araştırmalarda sayısal veriler üzerinden sağlanabilen geçerlik ve güvenilirlik kavramları, doğası gereği nitel araştırmalarda doğrudan kullanılamadığı için nitel araştırmaların doğasına uygun ölçütler aracılığıyla bu durumun aşılması gerekmektedir (Shenton, 2004). Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla alanyazında önerilen çeşitli stratejiler dikkate alınmıştır.

Geçerliliğin sağlanması için Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği üçgenleme (triangulation), katılımcı doğrulaması (member checking) ve uzun süreli katılım (prolonged engagement) stratejileri kullanılmıştır. Bu kapsamda üçgenleme, veri kaynağı çeşitliliği temelinde ele alınmış; farklı okul türlerinde (ilkokul, ortaokul, lise ve bilim ve sanat merkezleri) görev yapan yöneticilerden elde edilen veriler karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar bütüncül biçimde değerlendirilmiştir. Katılımcı doğrulaması için görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşılmış ve verilerin doğru anlaşıldığı teyit edilmiştir. Ayrıca görüşme süreci öncesinde katılımcılarla zaman geçirilerek güven ilişkisi kurulmuş, bu durum araştırmanın geçerliliğini artırmaya yönelik bir önlem olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği detaylı dokümantasyon (thick description / denetlenebilirlik), açık kodlama süreçleri (explicit coding procedures) ve araştırmacılar arası uyum (inter-rater reliability) ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı biçimde raporlanmış; veri analizi sürecinde kullanılan kod, kategori ve temalar açık ve anlaşılır biçimde tanımlanmıştır. Araştırmacılar arası uyumun sağlanması amacıyla birden fazla araştırmacı ve eğitim yönetimi alanında uzman bir akademisyen ham verileri birbirinden bağımsız biçimde kodlamış; elde edilen bulgular karşılaştırılarak uzlaşa sağlanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği formülü kullanılarak hesaplanan kodlayıcılar arası tutarlılık katsayısı 0,90 olarak bulunmuş ve bu değer yüksek düzeyde güvenilirlik göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu tarafından 30.04.2025 tarihinde E-50704946-050.04-556835 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Bu kapsamda katılımcıların gönüllülük esasına göre çalışma grubuna dâhil olmaları sağlanmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde katılımcılara; kimliklerinin gizli tutulacağı, isimlerinin araştırma içerisinde unvanlarına uygun kodlamalarla ifade edileceği, veri toplama sürecinde geçen kişisel konuşmaların araştırmaya yansıtılmayacağı ve araştırmadan dolayı herhangi bir zarara uğramayacakları açık bir biçimde belirtilmiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin okul web sitelerini yönetme becerilerine dair görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara, katılımcıların verdikleri cevaplarla elde edilen bulgulara, bu bulgularla elde edilen kod, kategori, tema ve frekans değerlerinin bulunduğu tablolara ve katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Sorulara ilişkin bulgular sekiz tablo ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 2. Okulun Tanıtılması ve Okula İlişkin Güncel Bilgiler Verilmesi Neden Önemlidir?

Kategoriler	Kod	f
Tanıtım ve Tercih edilme	İlgilenenlerin okul hakkında doğru ve güncel bilgiye ulaşabilmesini sağlar	11
	Okulun güvenilirliğini artırmasını sağlar	8
	Okula iyi bir imaj oluşturmayı sağlar	5
	Okulun vizyon ve misyonunu tanıtmayı sağlar	3
	Yeni kayıtlar için okulun tercih edilmesini sağlar	3
Toplam		30
Bilgilendirme	Okulda yapılan faaliyetlerden velilerin haberdar olmasını sağlar	8
	Okul-toplum arası iletişimin güçlenmesini sağlar	3
	Yanlış haberlerin önlenmesini sağlar	1
Toplam		12
Dinamizm	Okula dinamizm katar	3
Toplam		3

Tablo 2’de sunulduğu üzere okul yöneticilerinin okulun tanıtılması ve okula ilişkin güncel bilgilerin verilmesinin önemine ilişkin görüşleri tanıtım ve tercih edilme, bilgilendirme ve dinamizm olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır.

Tanıtım ve tercih edilme kategorisi, okulun dış paydaşlar tarafından tanınması, güvenilir bir kurum olarak algılanması ve tercih edilme sürecinde görünürlük kazanmasına ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Bu kategori altında yer alan *“İlgilenenlerin okul hakkında doğru ve güncel bilgiye ulaşabilmesini sağlar”* kodu, okul web sitelerinin okul hakkında temel ve güvenilir bilgi kaynağı olarak görülmesini ifade etmektedir. Bu kodu destekleyen görüşler MY1 ve MY5 kodlu katılımcı ifadelerinde açık biçimde görülmektedir. Aynı kategori altında yer alan *“Okulun güvenilirliğini artırmasını sağlar”* kodu ise düzenli ve şeffaf bilgilendirmenin okulun kurumsal güven algısını güçlendirdiğine işaret etmektedir. Bu görüş OM5 ve MY1 kodlu katılımcı alıntlarıyla temsil edilmektedir.

Bilgilendirme kategorisi, okulda yürütülen faaliyetlerin veliler ve diğer paydaşlar tarafından izlenebilmesine olanak tanıyan iletişim boyutunu ifade etmektedir. Bu kategori kapsamında öne çıkan *“Okulda yapılan faaliyetlerden velilerin haberdar olmasını sağlar”* kodu, bilgilendirme sürecinin veli katılımı ve okul-veli iletişimi açısından taşıdığı önemi yansıtmaktadır. Bu kod, MY1 ve MY5 kodlu katılımcı ifadelerinde doğrudan karşılık bulmaktadır. Katılımcılar, güncel bilgi paylaşımının velilerin okuldaki süreçlere daha bilinçli ve aktif biçimde dahil olmasını sağladığını vurgulamışlardır.

Dinamizm kategorisi ise okulun güncel, canlı ve gelişime açık bir yapı sergilemesine ilişkin algıları içermektedir. *“Okula dinamizm katar”* kodu, düzenli bilgi paylaşımının okulun durağan bir yapıdan ziyade sürekli gelişen bir kurum olarak algılanmasına katkı sunduğunu göstermektedir. Bu kod, sınırlı sayıda olmakla birlikte bazı katılımcı görüşlerinde açık biçimde ifade edilmiştir.

Katılımcıların okuldaki örgütsel bağlılık düzeyine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

MY1: *“Biz okulda bir öğrenme iklimi oluşturuyoruz. Dolayısıyla velinin, öğrencinin hatta çevredeki kurumların bizi tanıması çok önemli. Hangi değerleri benimsiyoruz? Hangi projelere imza atıyoruz? Kadromuz, başarılarımız nasıl? Bunları paylaşmazsak okul dışındaki kimse okulun ruhunu hissedemez. Güncel bilgi paylaşımı da bir o kadar kritik konu. Veli okulda ne olup bittiğini bilir, öğrenci kendini değerli hisseder, toplumla daha sağlıklı bir bağ kurulur. Kısaca okulun iletişimi güçlü olursa güven de artar, aidiyette.”*

OM5: *“Tayin döneminde tercih edilen okul olması için diğer okullardaki, illerdeki öğretmenlere de tanıtımı önemlidir.”*

MY5: *“Velilerin, öğrencilerin ve toplumun güncel bilgiye ulaşması çok önemli. Okulun tanıtımı, okulun imajı için önemli. İyi bir imaj velilerin ve öğrencilerin tercihlerini olumlu yönde etkiler.”*

Bu bağlamda değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin okulun tanıtılması ve güncel bilgi sunulmasını yalnızca teknik bir bilgilendirme süreci olarak değil; okulun güvenilirliği, tercih edilebilirliği ve kurumsal canlılığı ile doğrudan ilişkili stratejik bir iletişim alanı olarak ele aldıkları söylenebilir.

Tablo 3. Okul Yöneticileri Tanıtım İçin Hangi Faaliyetlerde Bulunur?

<i>Kategoriler</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Basılı ve Görsel Materyaller	Okul web sitesinin ve sosyal medya hesaplarının etkin kullanımı ve güncel olmasını sağlarlar	14
	Afiş, broşür, dergi vb. basılı materyallerin hazırlanmasını sağlarlar	5
	Yapılan faaliyetlerden yerel basını bilgilendirirler	3
	Brifing dosyası hazırlarlar	2
Toplam		24
Etkinlik ve Törenler	Veli toplantılarında okulu tanıtırlar	5
	Tanıtım günleri, ziyaretler yaparlar	4
	Seminer düzenlerler	3
	Kermes, belirli gün ve haftalar vb. programlar düzenlerler	2
	Mezun etkinlikleri yaparlar	1
	Bilim ve teknoloji yarışmalarına katılımı sağlarlar	1
Toplam		16

Tablo 3’te sunulduğu üzere okul yöneticilerinin okulun tanıtımı için gerçekleştirdikleri faaliyetlere ilişkin görüşleri basılı ve görsel materyaller ile etkinlik ve törenler olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır.

Basılı ve görsel materyaller kategorisi, okulun tanıtımında yazılı ve dijital iletişim araçlarının sistemli biçimde kullanılmasına yönelik uygulamaları kapsamaktadır. Bu kategori altında öne çıkan “Okul web sitesinin ve sosyal medya hesaplarının etkin kullanımı ve güncel olmasını sağlarlar” kodu, yöneticilerin dijital platformları okulun görünürlüğünü artıran temel tanıtım araçları olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu kodu destekleyen görüşler MY8, OM2 ve OM4 kodlu katılımcı ifadelerinde açık biçimde görülmektedir. Aynı kategori içerisinde yer alan “Afiş, broşür, dergi vb. basılı materyallerin hazırlanmasını sağlarlar” kodu ise okulun fiziki ve kurumsal tanıtımının yalnızca dijital ortamla sınırlı kalmadığını, geleneksel tanıtım araçlarının da bilinçli biçimde kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bu görüş, OM2 kodlu katılımcı tarafından dile getirilen ifadelerle temsil edilmektedir.

Etkinlik ve törenler kategorisi, okulun tanıtımının yüz yüze etkileşim ve deneyim yoluyla gerçekleştirilmesine yönelik faaliyetleri içermektedir. Bu kategori altında yer alan “Veli toplantılarında okulu tanıtırlar” kodu, yöneticilerin veli toplantılarını yalnızca bilgilendirme değil, aynı zamanda okulun vizyonu, faaliyetleri ve başarılarının paylaşıldığı bir tanıtım fırsatı olarak gördüklerini göstermektedir. Bu kod, MY8 ve OM2 kodlu katılımcı görüşlerinde açık biçimde ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra tanıtım günleri, ziyaretler, sergiler ve çeşitli törenler aracılığıyla okulun sosyal ve akademik yönlerinin paydaşlara sunulduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların okul tanıtımı için hangi faaliyetleri yaptıklarına ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

MY8: “Mesela okul bahçesi düzenlenmesini ya da kütüphane yenilenmesini sosyal medyadan duyurur. Böylece yapılan çalışmalar veliler tarafından görülmüş olur. Okul-aile birliği toplantılarında da yapılan çalışmalar bir sunum haline getirilir.”

OM2: “Okul yöneticileri, okulun tanıtımı ve güncel bilgileri paylaşmak için web sitesini ve sosyal medya hesaplarını aktif şekilde kullanır. Veli toplantıları, tanıtım günleri, basın bültenleri ve yerel basın ile iş birliği gibi yöntemlerle okul faaliyetlerini kamuya sunar. Ayrıca afişler ve broşürlerle bilgilendirmeler yaparak toplumla sürekli iletişim halinde olunmasını sağlarlar.”

OM4: “Eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve sosyal faaliyetlerinin fotoğraf ve videolarını paylaşırlar.”

Tablo 4. Okul Web Sitesinin Kuruluş Amacı Nedir?

Kategoriler	Kod	f
Okul tanıtımı	Okulun fiziki şartları, personel, misyon-vizyon vb. bilgileri göstermek	11
	Okulun kurumsal bağlantı, adres ve linklerini yayınlamak	2
	Şeffaflığı sağlamak	1
Toplam		14
Bilgilendirme ve Duyuru	Rehberlik, duyurular vb. konularda velileri ve öğrencileri bilgilendirmek	8
	Yapılan faaliyetleri haber vermek	5
	Yapılacak faaliyetleri duyurmak	1
	Bakanlıktan gelen düzenlemeler hakkında bilgilendirme yapmak	1
Toplam		15
Mevzuat	İnternet siteleri ile ilgili bağlı olduğumuz kanunlardaki amaçları yerine getirmek	1
Toplam		1

Tablo 4'te sunulduğu üzere okul yöneticilerinin okul web sitesinin kuruluş amaçlarına ilişkin görüşleri okul tanıtımı, bilgilendirme ve duyurular ile mevzuat olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Katılımcı görüşlerinin ağırlıklı olarak okul tanıtımı ile bilgilendirme ve duyuru amaçları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Okul tanıtımı kategorisi, okulun kurumsal kimliğini yansıtan temel bilgilerin paydaşlara sunulmasına yönelik görüşleri içermektedir. Bu kategori altında öne çıkan *“Okulun fiziki şartları, personel, misyon-vizyon vb. bilgileri göstermek”* kodu, web sitesinin okulun kimliğini ve yapısını tanıtan bir vitrini işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu koda ilişkin görüşler MY1 ve OM1 kodlu katılımcı ifadelerinde açık biçimde dile getirilmiştir. Katılımcılar, okulun fiziki olanakları, insan kaynağı ve temel değerlerine ilişkin bilgilerin web sitesi aracılığıyla paylaşılmasının, okulun dış paydaşlar tarafından tanınmasını kolaylaştırdığını vurgulamışlardır.

Bilgilendirme ve duyurular kategorisi, web sitelerinin öğrenci ve velilere yönelik güncel bilgi akışını sağlamasına ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Bu kategori altında en fazla ifade edilen *“Rehberlik, duyurular vb. konularda velileri ve öğrencileri bilgilendirmek”* kodu, okul web sitelerinin iletişim ve yönlendirme işlevine işaret etmektedir. Bu kod, MY1 ve OM2 kodlu katılımcı görüşleriyle temsil edilmekte; web sitelerinin yalnızca tanıtım değil, aynı zamanda günlük okul yaşamına ilişkin bilgi paylaşımında aktif bir araç olarak görüldüğünü göstermektedir.

Mevzuat kategorisi ise okul web sitelerinin yasal düzenlemeler ve bakanlık yükümlülükleri doğrultusunda oluşturulmasına ilişkin sınırlı sayıdaki görüşleri içermektedir. *“İnternet siteleri ile ilgili bağlı olduğumuz kanunlardaki amaçları yerine getirmek”* kodu bu kategori altında yer almakta olup, OM1 kodlu katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Bu bulgu, okul web sitelerinin kuruluşunda mevzuat gerekliliğinin yöneticiler tarafından ikincil bir gerekçe olarak algılandığını göstermektedir. Bu dağılım, okul yöneticilerinin okul web sitelerini öncelikle tanıtım ve bilgilendirme işlevleri üzerinden anlamlandırdıklarını; mevzuat boyutunu ise daha çok tamamlayıcı bir unsur olarak ele aldıklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların okul web sitelerinin kuruluş amaçlarına ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

MY1: *“Duyurular, takvim, sınav tarihleri, e-okul bağlantıları, öğretmen listeleri, adres vb. bu alanlar hem öğrenciler hem de veliler için çok değerli. Ayrıca resmi evraklar, okul başarıları ve yürütülen projeler gibi içerikler duyurulmalı. Okulun neyle meşgul olduğu anlatılmalı.”*

OM2: *“Okul ile veliler ve toplum arasında etkili bir iletişim köprüsü kurmaktır. Eğitimle ilgili güncel bilgi ve duyuruları hızlıca paylaşılmasını sağlar.”*

OM1: *“Okulun tanıtımını, kurumsal bilgileri paylaşmayı sağlar. Eğitim-öğretim faaliyetleri hakkında bilgilendirme yapılır ve okul-aile birliği faaliyetleri duyurulur.”*

Tablo 5. Okul Web Sitesi Amacına Ulaşmakta mıdır?

Kategoriler	Kod	f
Olumlu	Amacına ulaşıyor	7
	Güncel tutulduğunda etkileşim artıyor	2
Toplam		9
Olumsuz	Sosyal medya hesapları daha aktif ve işlevsel	5
	Hala eksiklikleri olduğunu düşünüyorum	3
Toplam		8

Tablo 5'te sunulduğu üzere okul yöneticilerinin okul web sitelerinin amacına ulaşip ulaşmadığına ilişkin değerlendirmeleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Katılımcı görüşlerinin sayısal dağılımı, web sitelerinin etkililiği konusunda yöneticiler arasında belirgin bir görüş ayrışması olduğunu göstermektedir.

Olumlu kategorisi, okul web sitelerinin tanıtım ve bilgilendirme işlevlerini yerine getirdiğine yönelik değerlendirmeleri kapsamaktadır. Bu kategori altında öne çıkan "*Amacına ulaşıyor*" kodu, web sitesinin duyuru, etkinlik paylaşımı ve temel bilgilendirme açısından işlevsel bulunduğunu ifade etmektedir. Bu kod, MY4 kodlu katılımcının görüşlerinde açık biçimde görülmektedir. Ayrıca "*Güncel tutulduğunda etkileşim artıyor*" kodu, web sitesinin etkililiğinin doğrudan güncellik düzeyiyle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır.

Olumsuz kategorisi ise okul web sitelerinin mevcut iletişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığına yönelik görüşleri içermektedir. Bu kategori altında en sık dile getirilen "*Sosyal medya hesapları daha aktif ve işlevsel*" kodu, web sitelerinin hız ve etkileşim açısından sosyal medya platformlarıyla karşılaştırıldığında geri planda kaldığını göstermektedir. Bu görüş MY3 kodlu katılımcı tarafından açık biçimde ifade edilmiştir. Aynı kategoride yer alan "*Hâlâ eksiklikleri olduğunu düşünüyorum*" kodu ise web sitelerinin içerik, tasarım ya da kullanım kolaylığı açısından geliştirilmesi gerektiğine yönelik algıyı yansıtmaktadır. Bu dağılımdan bakıldığında, okul web sitelerinin kurumsal bilgilendirme açısından işlevsel görülmesine karşın; hız, etkileşim ve görünürlük gibi iletişim boyutlarında sosyal medya platformlarıyla rekabet etmekte zorlandığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların okul web sitelerinin amacına ulaşip ulaşmadığına dair bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

MY3: "*Çok fazla değil. Çünkü artık insanlar web sitelerinden daha çok sosyal medya araçlarını takip ediyorlar.*"

MY4: "*Büyük ölçüde evet. Okula ait duyurular, etkinlikler, başarılar ve önemli bilgiler düzenli olarak paylaşılmakta bu sayede öğrenciler, veliler ve öğretmenler bilgiye hızlı ve kolay ulaşabilmektedir.*"

Tablo 6. Okul Web Sitesini Güncel ve Cazip Tutmada Yöneticilerin Sorumlulukları Nelerdir?

Kategoriler	Kod	f
Teşvik ve Güncel içerik	Öğretmenleri yaptıkları etkinlikleri paylaşmaya teşvik etmek, güncel tutmak	13
	Öğrencilerin ve velilerin ilgisini çeken içerikleri web sitesinde yayınlamak	5
	Sosyal medya hesaplarından web sitesine yönlendirmek	2
Toplam		20
Tasarım	Kullanıcı dostu ve erişilebilir olması için iyileştirmeler yapmak, görsel zenginlik katmak	5
	Web sitesinde öğrencilerin içerik oluşturabilecekleri alan tasarlamak	1
Toplam		6
Yönetim	Koordinasyon ekibi kurmak	5
	Etik ve mevzuat yönünden düzenli kontrol ve denetimde bulunmak	2
Toplam		7

Tablo 6'da sunulduğu üzere okul yöneticilerinin okul web sitesini daha güncel ve cazip hâle getirmeye yönelik sorumluluklarına ilişkin görüşleri teşvik ve güncel içerik, tasarım ve yönetim olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Katılımcı görüşlerinin ağırlıklı olarak teşvik ve güncel içerik kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Teşvik ve güncel içerik kategorisi, web sitesinin sürdürülebilir biçimde güncel tutulmasında yöneticilerin içerik üretimini destekleyici rollerine odaklanmaktadır. Bu kategori altında öne çıkan “*Öğretmenleri yaptıkları etkinlikleri paylaşmaya teşvik etmek, güncel tutmak*” kodu, web sitesinin etkililiğinin yalnızca teknik düzenlemelerle değil, okul içi paydaşların aktif katılımıyla sağlanabileceğine işaret etmektedir. Bu kod, MY9 ve MY1 kodlu katılımcı görüşlerinde açık biçimde ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ve velilerin ilgisini çekecek içeriklerin yayımlanmasına yönelik görüşler, güncelliğin aynı zamanda içerik niteliğiyle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Tasarım kategorisi, web sitesinin kullanıcı deneyimine yönelik düzenlemeleri kapsamaktadır. “*Web sitelerinin kullanıcı dostu, erişilebilir ve görsel açıdan zengin tutulması*” kodu, web sitesinin yalnızca bilgi sunan bir platform değil, aynı zamanda kullanıcıların kolaylıkla etkileşime girebildiği bir dijital ortam olarak kurgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu görüş, MY9 kodlu katılımcı tarafından dile getirilen ifadelerle temsil edilmektedir.

Yönetim kategorisi ise web sitesinin işleyişine yönelik örgütsel düzenlemelere odaklanmaktadır. Bu kategori altında yer alan “*Koordinasyon ekibi kurma*” kodu, web sitesi yönetiminin bireysel bir sorumluluk olarak değil, paylaşılan ve planlı bir görev alanı olarak ele alındığını göstermektedir. Bu görüş MY1 kodlu katılımcı tarafından açık biçimde ifade edilmiştir. Aynı kategori altında yer alan etik ve mevzuata uygun denetim vurguları da yöneticilerin web sitesini kurumsal sorumluluk çerçevesinde değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu yapı, okul yöneticilerinin web sitesi yönetimini teknik bir görevden ziyade; içerik üretimini teşvik eden, kullanıcı deneyimini gözetten ve örgütsel koordinasyon gerektiren bütüncül bir sorumluluk alanı olarak ele aldıklarını göstermektedir.

Katılımcıların okul web sitelerinin daha güncel ve cazip hale getirilmesine yönelik okul yöneticilerinin sorumluluklarına dair görüşlerinin bazıları aşağıda sunulmuştur:

MY9: “*Düzenli zaman aralıklarında ve ihtiyaç oldukça güncellenmenin yapılması. Kullanıcı dostu bir arayüzün oluşturulması, fotoğraf ve videoların yüksek kalitede kullanılması, kullanılan metinlerin Türkçe dil ve yazı kurallarına uygun olarak kullanılması, içeriklerin ziyaretçilerin ilgi ve merak duygusuna uygun seçilmesi, geri bildirimleri sürekli takip ederek düzenlemeleri kontrol etmesi gerekir.*”

MY1: “*Biz yöneticiler hem okul içinden gelen içerikleri düzenli toplamaları hem de site güncellemeleri için bir ekip oluşturmamız. Bazen öğrenci ve öğretmenlerin yaptıkları güzel şeyler görünmüyor. İşte o noktada devreye biz giriyoruz. Web sitesi sadece BT öğretmenin işi değildir. Biz yöneticiler hem içerik üretimini hem de görünürlüğü yönetmeliyiz. Bir nevi dijital vitrin koordinatörü olmalıyız.*”

MY8: “*Öğrencilerin kendine ait bir köşesinin olmasını sağlamalıyız. Hikâye, şiir, masal, bilmece vb. kendi paylaşımlarını yapabilmeliler.*”

Tablo 7. Okul Web Sitesinde Bulunması Gereken İçeriklere Yönelik Görüşler

Tema	Kategoriler	Kod	f
Öğrencilere Yönelik	Bilgilendirme	Etkinlik takvimi, Duyurular, Sınav tarihleri	12
		Yapılan etkinliklerden, başarılarından haberler	7
		Kulüp faaliyetleri, Eğitsel oyunlar, yarışmalar	7
		Öğrenci başarıları köşesi, dijital ödül panosu	6
		Okul giriş- çıkış saatleri	2
		Beslenme menüsü	1
		Sosyal medya bağlantıları	1
	Toplam		36
	Rehberlik ve Doküman Paylaşımı	Rehberlik ve danışmanlık konuları	3
		Öğrenci blogu (yazı, şiir yazılabilir alan)	3
		Ders materyalleri	2
		Güvenli internet kullanımı rehberi	1
		Kişisel verilerin kullanımına yönelik açıklamalar	1
	Toplam		10

Öğretmenlere Yönelik	Doküman Paylaşım ve Duyuru-bilgilendirme alanı	Ders materyalleri, doküman paylaşım ve ödev alanı	10
		Duyuru yapabileceği bölüm	6
		Öğretmenlerin sınıfça yaptığı etkinlikler	6
		Öğrenciler hakkında görüş blogu	3
		Destek alınabilecek eğitim site linkleri	2
	Edebi ve fikir yazıları		2
	Toplam		29
	Kurumsal Bilgiler	Branşlarla ilgili bilgilendirmeler, değişiklikler	4
		Okulun fiziki şartları, personel, misyon-vizyon vb. bilgiler	2
	Toplam		6
Velilere Yönelik	Duyuru-Bilgilendirme	Duyuru (sınav tarihi, toplantı vb.) ve etkinlik haberleri	14
		Ders giriş-çıkış ve veli görüşme saatleri	7
		Okul-aile birliği bilgilendirme alanı	3
	Toplam		24
	Rehberlik	Rehberlik menüsü	5
		Akademik takip bölümü	4
		Veli iletişim bölümü	4
		Okul kuralları bölümü	2
	Toplam		15
	Kurumsal Bilgiler ve Bağlantılar	e-randevu, e-okul vb. linkler	4
		Okulun fiziki şartları, personel, misyon-vizyon vb. bilgiler	3
		Servis, kantin ve sağlık bilgileri	3
	Toplam		10
Okul Dışı Ziyaretçilere Yönelik	Kurumsal Bilgiler ve Bağlantılar	Okulun fiziki şartları, personel, misyon-vizyon vb. bilgiler	13
		Okulun iletişim ve konum bilgileri	5
		Okul fotoğrafları	3
		Sıkça sorulan sorular bölümü	3
	Toplam		24
	Faaliyet Etkinlikler	Sosyal, sportif ve kültürel faaliyetler, başarılar	6
		Yapılacak etkinliklere yönelik bilgilendirme	3
		Basın-yayında yapılan haberler bölümü	3
	Toplam		12

Tablo 7’de sunulduğu üzere okul yöneticilerinin okul web sitelerinde bulunması gereken içeriklere ilişkin görüşleri öğrencilere yönelik, öğretmenlere yönelik, velilere yönelik ve okul dışı ziyaretçilere yönelik olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Görüşlerin yoğunlaştığı temaların başında velilere ve öğrencilere yönelik içerikler gelmektedir.

Öğrencilere yönelik tema, web sitesinin öğrencilerin okul yaşamına ilişkin bilgilere erişimini ve sürece katılımını destekleyen içeriklere odaklanmaktadır. Bu tema altında ağırlıklı olarak bilgilendirme kategorisinde görüşler ifade edilmiştir. *“Etkinlik takvimi, duyurular, sınav tarihleri”* kodu, öğrencilerin okulda yürütülen akademik ve sosyal süreçleri düzenli biçimde takip edebilme ihtiyacını yansıtmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenci başarıları, kulüp faaliyetleri ve rehberlik içeriklerine yönelik beklentiler, web sitesinin öğrenciler açısından yönlendirici bir bilgi kaynağı olarak algılandığını göstermektedir.

Öğretmenlere yönelik tema, web sitesinin mesleki paylaşım ve iletişim alanı olarak kullanılmasına ilişkin görüşleri içermektedir. Bu tema altında en fazla vurgulanan doküman paylaşımı ve duyuru-bilgilendirme alanı kategorisi, öğretmenlerin ders materyalleri, dokümanlar ve ödev içeriklerini paylaşabilecekleri bir dijital ortama duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. *“Ders materyalleri, doküman paylaşımları ve ödev alanı”* kodu, web sitesinin öğretim sürecini destekleyici bir araç olarak görüldüğünü göstermektedir.

Velilere yönelik tema, web sitesinin okul-aile iletişimini güçlendiren bir bilgilendirme ve rehberlik platformu olarak işlev görmesine odaklanmaktadır. Bu tema altında öne çıkan duyuru-bilgilendirme kategorisi, velilerin okul süreçlerine zamanında ve doğru biçimde erişebilme beklentisini yansıtmaktadır. *“Duyuru (sınav tarihleri, toplantı vb.) ve etkinlik haberleri”* kodu, velilerin okul yaşamına ilişkin güncel gelişmeleri takip etmeyi öncelikli bir ihtiyaç olarak gördüklerini göstermektedir.

Okul dışı ziyaretçilere yönelik tema ise okulun kurumsal kimliğinin dış paydaşlara sunulmasına ilişkin içerikleri kapsamaktadır. Bu tema altında öne çıkan kurumsal bilgiler ve bağlantılar kategorisi, web sitesinin okulun dış dünyaya açılan resmî yüzü olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. *“Okulun fiziki şartları, personel, misyon-vizyon vb. bilgiler”* kodu, okulun temel yapısal ve yönetsel özelliklerinin ziyaretçilere açık ve anlaşılır biçimde sunulmasının önemsendiğini göstermektedir. Bu tematik dağılım, okul web sitelerinin farklı paydaş gruplarına yönelik olarak çok boyutlu bir içerik yapısıyla kurgulanması gerektiğine işaret etmekte; web sitesinin yalnızca bilgi sunan bir platform değil, aynı zamanda etkileşim ve kurumsal temsil işlevi üstlenen bir iletişim alanı olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların okul web sitelerinin güncel ve cazip olması için sahip olması gereken içeriklere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

OM4: *“Öğrencilerde merak uyandıracak haberler ve mini eğitici oyunlar yer alabilir.”*

OM2: *“Güncel öğrenci blogu, oyunlaştırılmış eğitim köşesi, günlük motivasyon ve kariyer tavsiyeleri olabilir.”*

MY6: *“Plan, belge vb. paylaşım alanı olabilir. Dersiyle ilgili içerikleri yükleyebileceği bir alan olabilir. Rehberlikle ilgili dokümanları paylaşacağı bir alan olabilir.”*

MY5: *“Öğretmenlerin kullanacağı kaynaklar olabilir.... Öğrenciler için görüş belirtebileceği bir bölüm olabilir.”*

OM3: *“Velilere yönelik ödev takip bölümü olabilir. Velilerin fikirlerini ve dönütlerini aktarabileceği bir alan olabilir.”*

MY2: *“Okul giriş çıkış saatleri, sınav takvimi, veli toplantısı duyuruları, öğrenciye gerekli olan her tür bilgi burada yer almalıdır. Okulun çevresi ile olan durumu hakkında bilgiler yer almalıdır. Okula ulaşım konusunda otobüs, dolmuş vb. bilgiler yer almalıdır. Kantin, market, yemek vb. bilgiler velinin bilgilenmesi amacıyla paylaşılmalıdır.”*

MY3: *Okulu her yönüyle tanıtıcı bilgiler yer almalıdır. Yeri, konumu, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, öğretmen isimleri, başarıları.”*

OM2: *“Okulu tanıtan video ve sanal tur uygulaması olabilir. Toplum için yapılan projeler yer almalıdır. Neden bu okul? Sorusuna velilerin ve öğrencilerin verdiği cevaplarla tanıtıcı bir bölüm oluşturulabilir.”*

Tablo 8. Okul Web Sitesi Yerine Sosyal Medyanın Tercih Sebeplerine Dair Görüşler

<i>Kategoriler</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Kolay erişim ve Hızlı Etkileşim	Daha hızlı ve Daha geniş kitlelere erişim imkânı	13
	Öğrencilerin ve velilerin sosyal medyayı aktif kullanması	8
	Mobil erişim kolaylığı	7
	Etkileşim ve geri bildirim kolaylığı	6
	Görsel içeriklerin zengin, yüksek kaliteli olması	6
	Daha etkili iletişim imkânı	2
	Daha düşük maliyetli olması	1
Toplam		43
Bürokrasi ve Prosedür azlığı	Prosedürlerinde bürokrasinin az olması	2
Toplam		2

Tablo 8’de sunulduğu üzere okul yöneticilerinin okul web siteleri yerine sosyal medya platformlarını tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri kolay erişim ve hızlı etkileşim ile bürokrasi ve prosedür azlığı olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Katılımcı görüşlerinin büyük bir bölümünün kolay erişim ve hızlı etkileşim kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Kolay erişim ve hızlı etkileşim kategorisi, sosyal medya platformlarının iletişim sürecinde sağladığı hız, erişilebilirlik ve etkileşim avantajlarına yönelik değerlendirmeleri kapsamaktadır. Bu kategori altında öne çıkan “*Daha hızlı ve daha geniş kitlelere erişim imkânı*” kodu, sosyal medyanın bilgi paylaşımında zaman ve mekân sınırlılığını ortadan kaldıran bir araç olarak algılandığını göstermektedir. Aynı kategori içerisinde yer alan “*Öğrencilerin ve velilerin sosyal medyayı aktif olarak kullanması*” kodu ise sosyal medya platformlarının hedef kitleye doğrudan ve etkili biçimde ulaşmayı kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Bu kodlar, yöneticilerin iletişim süreçlerinde paydaşların yoğun olarak kullandığı mecraları tercih etme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Bürokrasi ve prosedür azlığı kategorisi, sosyal medya platformlarının içerik paylaşımında daha esnek ve hızlı bir işleyiş sunduğuna yönelik sınırlı sayıdaki görüşleri içermektedir. Bu kategori altında yer alan ifadeler, sosyal medya kullanımının resmî web sitelerine kıyasla daha az onay ve teknik işlem gerektirdiği yönündeki algıyı yansıtmaktadır. Bu yapı, okul yöneticilerinin sosyal medya platformlarını; hız, erişilebilirlik ve etkileşim olanakları nedeniyle iletişim süreçlerinde daha işlevsel bir araç olarak konumlandıklarını; buna karşın web sitelerinin daha çok kurumsal ve resmî bilgilendirme işleviyle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Katılımcıların okul web sitesi yerine sosyal medya platformlarının tercih edilmesinin sebepleri üzerine bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

MY1: “*Sosyal medya hızlı, pratik ve anlık iletişim için biçilmiş kaftan. Bir duyuruyu sosyal medyaya yüklediğinizde beş dakika içerisinde üç yüz veli görüyor. Oysa aynı duyuruyu web sitesine koyduğunuzda belki fark edilmiyor bile. Ayrıca sosyal medya etkileşimli yani yorumlar geliyor, beğeniliyor, paylaşılıyor. Görsellik daha ön planda.*”

MY9: “*Kullanım prosedürlerinin daha az bürokratik olması işleri kolaylaştırıyor.*”

Tablo 9. Metaforik Benzetmeler

<i>Kategoriler</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Web sitelerinin daha güncel ve cazip olması okul gelişiminde sağlar.	Okulun tanıtımını kolaylaştırır	6
	Şeffaflık ve güvenilirlik sağlar	5
	Kurumsal iletişimi güçlendirir	2
	Sosyalleşmeyi sağlar	2
	Olumlu katkı sağlar	2
	Motivasyonu artırır	1
Toplam		18
Okul web sitesi ... gibidir.	Kimlik kartı	4
	Okulun vitrini	3
	Dijital dünyadaki resmi yüzü	1
	Kitap kapağı	1
	Trafik işaretleri	1
	Dijital bir rehber	1
	İnsanın dış görünüşü	1
	Tanıtım aracı	1
	İlaç	1
Toplam		14

Tablo 9’da sunulduğu üzere okul yöneticilerinin okul web sitelerinin daha güncel ve cazip olmasının okula sağlayacağı katkılara ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak “okulun tanıtımını kolaylaştırır” ve “şeffaflık ve güvenilirlik sağlar” kodları etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu kodlar, web sitelerinin okulun dış paydaşlar tarafından daha kolay tanınmasına, kurumsal güven algısının güçlenmesine ve okul hakkında açık, doğrulanabilir bilgilere erişimin sağlanmasına katkı sunduğunu göstermektedir. Yöneticilerin bu ifadeleri, web sitelerini yalnızca teknik bir bilgilendirme aracı değil, kurumsal güven ve görünürlük oluşturan stratejik bir iletişim unsuru olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Okul web sitelerine ilişkin metaforik benzetmeler incelendiğinde, “kimlik kartı” ve “okulun vitrini” metaforlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu metaforlar, web sitelerinin okul hakkında temel ve öz bilgilerin sunulduğu, dış dünyayla ilk temasın kurulduğu bir alan olarak algılandığını yansıtmaktadır. Web sitesinin kimlik kartına benzetilmesi, okulun ayırt edici özelliklerinin kısa, net ve güvenilir biçimde sunulması beklentisini ifade ederken; vitrin metaforu, web sitesinin okula yönelik ilk izlenimi oluşturan görsel ve içeriksel bir temsil alanı olarak görüldüğünü göstermektedir.

Bunun yanı sıra “trafik işaretleri” ve “ilaç” gibi metaforlar, web sitelerinin işlevsel yönüne dikkat çekmektedir. Trafik işareti benzetmesi, web sitesinin kullanıcıyı doğru bilgiye yönlendiren, yol gösterici bir rehber olarak algılandığını; ilaç metaforu ise ihtiyaç duyulduğunda başvurulana, sorun çözücü ve destekleyici bir kaynak olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu metaforlar, okul web sitelerinin yalnızca tanıtım değil, aynı zamanda yönlendirme ve destek sağlama işlevlerini de üstlendiğine işaret etmektedir.

Bu benzetmelerin nedenlerine ve web sitelerinin okula yapacağı katkılara ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

MY9: Okul web sitesi “vitrin” gibidir. “Merak uyandırır, tanıtır, istek oluşturur, fikir verir.”

OM3: Okul web sitesi “ilaç” gibidir. “İhtiyaç anında bakılır ve kullanılır.”

MY2: Okul web sitesi “kimlik kartı” gibidir. “Okul hakkında en kısa ve öz bilgiye hızlı bir şekilde ulaşmamızı sağlar.

OM4: Okul web sitesi “kitap kapağı” gibidir. “İçeride neler olup bittiği ile ilgili az-çok fikir edinilir. Ya merak edip çevrilir ya da başka bir sayfaya geçilir.”

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma bulguları, okul web sitelerinin okul yöneticileri tarafından öncelikle tanıtım, bilgilendirme ve kurumsal dinamizm işlevleriyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Tanıtım ve tercih edilme kategorisinde öne çıkan “doğru ve güncel bilgiye erişim” ile “güvenirlilik” vurgusu, okulun sosyal imajının sistemli bilgilendirme pratikleriyle güçlendiğini belirten çalışmalarla örtüşmektedir (Nartgün & Kaya, 2016). Bu bulgu, kurumsal iletişim düzenliliğinin velilerin okul algısı ve güveni üzerinde belirleyici olabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca bilgilendirme boyutunda velilerin etkinliklerden haberdar edilmesi ve sürece katılımının desteklenmesi, okul liderliğinin stratejik iletişim pratikleriyle ebeveyn katılımını güçlendirdiğini ortaya koyan derleme bulgularıyla tutarlıdır (Jutara & De Jesus, 2024). Aynı şekilde, Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2024) tarafından yayımlanan raporda da velilerin düzenli olarak bilgilendirildiği okullarda hem akademik başarıların hem de öğrenci davranışlarının daha olumlu seyrettiği vurgulanmıştır. Buna ek olarak, Hodgson (2024) tarafından yayınlanan blog paylaşımında, öğretmen ve veliler arasında kurulan düzenli iletişim köprülerinin, velilerin eğitim süreçlerine daha etkin biçimde katılmasına olanak sağladığı ve bu durumun okulun kurumsal güven algısını güçlendirdiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, güncel bilginin düzenli paylaşımı yalnızca bilgilendirme işlevi değil, aynı zamanda okulun paydaş yönetimi kapasitesine dair kurumsal bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Okul yöneticilerinin tanıtım faaliyetlerinde basılı/görsel materyaller ile etkinlik ve törenleri birlikte kullanması, tanıtımın yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda okul kimliğini görünür kılan bir kurumsal temsil alanı olarak görüldüğünü düşündürmektedir. Bu bulgu, tanıtım materyallerinin dijital mecralarla entegre biçimde kullanılmasını öneren ulusal yönlendirmelerle uyumludur (MEB, 2021). Görsel sunumların dikkat çekicilik ve mesajın kalıcılığı açısından etkili olduğunu vurgulayan yaklaşım da yöneticilerin pratiklerini anlamlandırmaktadır (Grobelny & Michalski, 2011). Cube Creative’in (2025) önerdiği gibi, profesyonel hazırlanmış görseller ve marka bileşenleri, okulun tercih edilme oranını doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla tanıtım faaliyetleri, okulun prestiji kadar paydaş bağlılığı ve güven algısı üzerinde de stratejik bir işleve sahip olabilir.

Okul web sitelerinin kuruluş amaçlarına ilişkin bulguların tanıtım, bilgilendirme/duyuru ve mevzuat ekseninde kümelenmesi, web sitesinin yalnızca bir “zorunluluk” değil, kurumsal kimliği ve şeffaflığı taşıyan bir yapı olarak algılandığını göstermektedir. Bu bulgu, web sitelerinde bulunması gereken içerikleri güncel biçimde zorunlu tutan ulusal düzenlemelerle desteklenmektedir (MEB, 2018). Benzer şekilde uluslararası alanyazında web siteleri, bilgi sunumunun ötesinde okul-aile ilişkisinin güçlendirildiği bir iletişim köprüsü olarak tanımlanmakta; bu yönüyle mevcut bulgularla tutarlı bir çerçeve sunmaktadır (Taddeo & Barnes, 2014).

Web sitesinin amacına ulaşmasına ilişkin görüşlerde olumlu ve olumsuz değerlendirmelerin birbirine yakın olması, dijital iletişimdeki dönüşümün okul düzeyinde bir gerilim ürettiğini düşündürmektedir. Olumsuz görüşlerde sosyal medyanın “daha aktif ve işlevsel” görülmesi, web sitelerinin resmî ve kurumsal temsil gücüne karşın sosyal medyanın hız ve etkileşim avantajı nedeniyle tercih edilebildiğini göstermektedir. Bu bulgu, sosyal medya araçlarının çift yönlü iletişimi hızlandırdığı ve veli etkileşimini artırdığı yönündeki bulgularla uyumludur (Willis & Exley, 2018; Nichols, 2024). Buradaki gerilim, web sitelerinin resmîlik/şeffaflık işlevi ile sosyal medyanın hız/etkileşim işlevi arasında konumlanmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin dijital iletişim stratejileri, “web sitesi mi sosyal medya mı?” ikileminden ziyade, her bir mecranın işlevsel üstünlüklerinin dengelenmesine dayalı bütüncül bir kurumsal iletişim yaklaşımı gerektirmektedir.

Web sitelerinin güncel ve cazip hâle getirilmesine ilişkin sorumluluklarda teşvik ve güncel içerik, tasarım ve yönetim/koordinasyon vurgusunun öne çıkması, okul web site yönetiminin yalnızca teknik yeterlikle sınırlı olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, dijital platformların sürdürülebilirliği için liderliğin içerik yönetimi, kullanıcı deneyimi ve koordinasyon gibi süreçleri yönetmesi gerektiğini belirten çalışmalarla örtüşmektedir (Raptis ve diğerleri, 2024; Torres ve diğerleri, 2024). Niwagaba (2025), eğitim kurumlarında güven ve şeffaflık kültürünün, paydaşlar arası iş birliğini geliştirdiğini, yönetim süreçlerine etik bir temel kazandırdığını ve kurumsal verimliliği olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda içerik üretimini öğretmenlerle birlikte yönetecek bir koordinasyon yapısının kurulması, güncellik sorununu azaltan kritik bir örgütsel mekanizma olarak değerlendirilebilir.

Paydaşlara göre web sitesinde bulunması gereken içerikler incelendiğinde, öğrenciler için etkinlik takvimi/duyuru ve etkileşim alanları; öğretmenler için materyal-doküman paylaşımı; veliler için duyuru-rehberlik içerikleri ve okul dışı ziyaretçiler için kurumsal bilgiler ve faaliyet haberleri ön plana çıkmaktadır. Bu sonuçlar, öğrenci katılımını artıran dijital içerik ve Web 2.0 temelli etkileşim araçlarının öğrenme sürecini destekleyebileceğini ortaya koyan çalışmalarla tutarlıdır (Sönmez & Çakır, 2020; Lenao, 2023). Veliler açısından düzenli ve erişilebilir bilgilendirmenin katılımı ve güveni güçlendirdiğini vurgulayan araştırmalar da bulguları desteklemektedir (Bond ve diğerleri, 2024; Laho, 2019). Bu

nedenle paydaş odaklı içerik mimarisi, web sitesinin yalnızca “bilgi panosu” değil, etkileşim ve aidiyet üreten bir platforma dönüşmesini kolaylaştırabilir.

Son olarak metafor bulguları, web sitelerinin çoğunlukla “kimlik kartı” ve “vitrin” gibi metaforlarla kurumsal temsil işlevi üzerinden anlamlandırıldığını göstermektedir. Bu metaforlar, web sitesinden beklenen temel niteliğin “kısa, açık, güvenilir ve doğrulanabilir bilgi” sunumu olduğunu düşündürmektedir. Bu durum, kurum web sitelerinin kimlik taşıyıcı dijital portallar olarak işlev gördüğünü vurgulayan yaklaşımlarla uyumlu biçimde değerlendirilebilir (Negrea, 2025).

Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin okul web sitelerini ağırlıklı olarak tanıtım ve bilgilendirme işlevleriyle değerlendirdiğini; web sitesinin güncelliği, görsel niteliği ve içerik koordinasyonunun web sitesinin etkililiğinde belirleyici görüldüğünü ortaya koymuştur. Bununla birlikte, sosyal medya platformlarının hız ve etkileşim avantajı nedeniyle bazı yöneticiler tarafından daha işlevsel değerlendirildiği; ancak web sitelerinin kurumsal temsil ve şeffaflık açısından önemini koruduğu belirlenmiştir. Kesim ve Alabaş (2024) tarafından yapılan nitel çalışmada, okul sosyal medya yöneticileri Instagram ve Twitter gibi platformları; kısa sürede bilgi iletmek, okul faaliyetlerini tanıtmak ve hızlı geri bildirim almak için etkin şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, bu araçların çift yönlü iletişimi mümkün kıldığını, öğrenci-veli etkileşimini desteklediğini ve okul kültürünü dış paydaşlara tanıtmada önemli rol oynadığını vurgulamışlardır. Ayrıca, sosyal medyanın iletişim hızını artırarak paylaşımların görünürlüğünü artırdığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Köseoğlu ve Aydın (2022) tarafından gerçekleştirilen nitel çalışmada, okul sosyal medya yöneticileri sosyal medyayı web sitelerine tercih etmektedir. Katılımcılar, Instagram, Twitter ve Facebook gibi platformların hızlı içerik paylaşımı, görsel etkileşim ve etkin mesaj iletimi sağladığını ifade etmiş; ayrıca sosyal medyanın DM (Direk Mesaj) yoluyla acil iletişim imkânı sunduğunu belirtmişlerdir. Paydaş odaklı içerik beklentileri, web sitelerinin farklı kullanıcı gruplarına göre yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

4.2. Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda okul web sitelerinin işlevselliğinin artırılması ve daha etkili kullanılabilmesi için uygulayıcı ve politika yapıcılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) için öneriler: Okul web siteleri için asgari içerik standartları (güncellik, duyuru, rehberlik, iletişim, erişilebilirlik) netleştirilmeli ve okullara uygulanabilir bir içerik takvimi/rehberi sağlanmalıdır. Okul yöneticileri ve bilişim koordinatörlerine yönelik kısa ve uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenmeli; web sitesi güncelleme süreçlerini kolaylaştıracak teknik modüller (mobil uyum, erişilebilirlik, görsel şablonlar) geliştirilmelidir. Resmî web sitesi ile sosyal medya arasında yönlendirme sağlayan entegre çözümler desteklenmelidir.

Okul yöneticileri için öneriler: Okul web sitesi, yalnızca duyuru alanı değil, kurumsal kimliği ve şeffaflığı güçlendiren bir iletişim kanalı olarak sistemli biçimde yönetilmelidir. İçerik üretimi ve güncelleme sorumluluğunu paylaşmak üzere okul içinde görev dağılımı yapılarak küçük bir “dijital iletişim ekibi” oluşturulmalıdır. Web sitesinde paydaşların en çok ihtiyaç duyduğu içerikler (duyurular, takvim, rehberlik, dokümanlar) düzenli aralıklarla güncellenmeli; okulun tanıtımını destekleyecek temel kurumsal bilgiler görünür tutulmalıdır. Sosyal medya paylaşımları, web sitesine yönlendirme yapacak biçimde planlanmalıdır.

Bilişim koordinatörleri için öneriler: Web sitesinin teknik sürdürülebilirliği için düzenli bakım ve güncelleme planı oluşturulmalı; mobil uyumluluk, erişilebilirlik ve kullanıcı dostu tasarım önceliklendirilmelidir. İçeriklerin görsel kalitesi ve düzeni standartlaştırılmalı; öğretmenlerden gelen içeriklerin yayımlanmasında hızlı bir iş akışı kurulmalıdır. Web sitesi ile sosyal medya arasında karşılıklı trafik oluşturacak bağlantılar ve yönlendirmeler aktif kullanılmalıdır.

Bu önerilerin hayata geçirilmesi, yalnızca teknolojik bir iyileşme sağlamayacak; aynı zamanda şeffaflık, katılımcılık ve dijital vatandaşlık değerleri doğrultusunda kurumsal kültürün güçlendirilmesine de katkı sunacaktır.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (2016). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akkan, E., & Bozyiğit, S. (2014). Eğitim hizmetleri pazarlamasında web sitelerin önemi: Türkiye'deki devlet üniversitelerinin incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 84–99.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368–388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Siyasal Kitabevi.
- Bond, A., Moore, G., & Hawkins, J. (2024). Understanding parental involvement with schools and parental engagement with learning across schools in areas of socioeconomic deprivation in Wales. *Educational Review*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2432255>
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge University Press.
- Buluç, B. (2007). İlk ve ortaöğretim kurumlarında okul yöneticilerinin bilgilendirme işlevini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1–23.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2024). *Parent engagement in schools*. <https://www.cdc.gov/healthy-youth-parent-resources/parent-engagement/index.html> Erişim tarihi: 17.07.2025.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582–583). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 3. baskı). Pegem Akademi. (Eserin orijinali 2009'da yayınlandı.)
- Cube Creative. (2025). *12 creative branding strategies for K-12 private school: Enhancing enrollment and community engagement*. <https://cubecreative.design/blog/partners/private-school-branding-strategies-that-work> Erişim tarihi: 17.07.2025.
- Eren, E., & Kurt, A. A. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin teknoloji liderliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 219–238.
- Ergün, M., & Ergün, E. (2008). Web sitelerinin çeşitli özellikleri ve eğitim kurumları web sitelerine yansımaları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 2–19.
- Fidan, N. K. (2006). *İlköğretim okulları web sitelerinin değerlendirilmesi* (Yayın No. 187166) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=6c95hxxHlSa5iD11NO188g&no=wwWYb8hNeWolbuANBLISlw>
- Grobelny, J., & Michalski, R. (2011). Various approaches to a human preference analysis in a digital signage display design. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*, 21(6), 529–542. <https://doi.org/10.1002/hfm.20295>
- Hodgson, D. (2024). *The effect of timely communication on parental involvement*. <https://www.pushetta.com/effect-timely-communication-parental-involvement/> Erişim tarihi: 10.07.2025.
- Irgat, E., & Kurubacak, G. (2002, Aralık 19-21). *Üniversite web sayfalarında yer alması gereken özellikler* [Konferans sunum özeti]. VIII. Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul. <https://inet-tr.org.tr/inetconf8/program/48.html>
- Ivers, K.S. & Barron, A.E. (1999). *The presence and purpose of elementary school web pages*. Information Technology in Childhood Education Annual, 1999(1), 181-191. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/8841/> Erişim tarihi: 10.07.2025.
- Jutara, J. T., & De Jesus, L. F. (2024). The impact of school leadership on parental involvement: A systematic review of literature. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research and Innovation*, 2(4), 55–68.

- Kesim, B., & Alabaş, R. (2024). Social media use in primary and secondary education institutions as a communication tool in the framework of school culture. *International Journal of Turkish Educational Sciences*, 12(1), 255–297. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1371227>
- Köseoğlu, Ö., & Aydın, İ. (2022). Devlet ilkokullarında sosyal medya politikası ve yönetimine ilişkin nitel bir araştırma. *Journal of Political Administrative and Local Studies (JPAL)*, 5(1), 1–25.
- Laho, N. S. (2019). Enhancing school–home communication through learning management system adoption: Parent and teacher perceptions and practices. *School Community Journal*, 29(1), 117–142.
- Lenao, L. (2023). Exploring awareness and use of web 2.0 tools by students at BA Isago University, Botswana. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 19(3), 108–125.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (1st ed.). SAGE Publications.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- McKenzie, J. (1997). *Why in the world wide web?* <http://www.fno.org/mar97/why.html> Erişim tarihi: 10.03.2025.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). *Okul web sitesi yönetim paneli kullanımı*. <https://adana.meb.gov.tr/OkulWebSitesiKilavuzu/OkulWebSitesiYonetimPaneliKullanimKilavuzu.pdf> Erişim tarihi: 10.03.2025.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Okul internet siteleri yönergesi*. https://kirikkale.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/11161501_meb-okul-internet-siteleri-yonergesi.pdf Erişim tarihi: 13.07.2025.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Okul tanıtım faaliyetleri uygulama kılavuzu*. https://dogm.meb.gov.tr/pdf/Okul_Tanitim_Kilavuzu_2021.pdf Erişim tarihi: 17.07.2025.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153–167.
- Negrea, X. (2025). University online communication: Between institutional identity and digital interactivity. *Social Sciences and Education Research Review*, 12(1), 411–416. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15804586>
- Nichols, R. J. (2024). *The use of social media by school principals to communicate with the community: A mixed methods study of the perceptions of principals and the community* [Doctoral dissertation, Concordia University]. Pro Quest. https://media.proquest.com/media/hms/PFT/2/OGPuX?_s=K1Rd5PJwi6zo%2BzzkBgCkwbQpECw%3D
- Niwagaba, T. (2025). Building trust and transparency in educational management. *Research Output Journal of Education*, 5(1), 9–13. <https://doi.org/10.59298/ROJE/2025/51913>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications Inc.
- Raptis, N., Psyrras, N., Koutsourai, S. E., & Konstantinidi, P. (2024). Examining the role of school leadership in the digital advancement of educational organizations. *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(2), 99–103. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.2.817>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75.
- Sönmez, E. E., & Çakır, H. (2020). Effect of web 2.0 technologies on academic performance: A meta-analysis study. *International Journal of Technology in Education and Science*, 5(1), 108–127. <https://doi.org/10.46328/ijtes.161>
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63–75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Süleyman Demirel Üniversitesi Bilgi İşlem Daire Başkanlığı. (2020). *Bilişim farkındalığı eğitimi 2020*. <https://bidb.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/13/files/bilgi-guvenligi-farkindaligi-egitim-dokumani-11032020.pdf> Erişim tarihi: 12.03.2025.

- Taddeo, C., & Barnes, A. (2014). The school website: Facilitating communication, engagement and learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 421–436. <https://doi.org/10.1111/bjet.12229>
- Taş, İ. E., & Kestellioğlu, G. (2011). Halkla ilişkilerde internetin yeri ve önemi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 73–92.
- Torres, J. L., Zerna, L. G., Ampil, F. D., Maldo, L. L., Ramirez, R. M., & Uy, F. (2024). The role of digital leadership in transforming educational systems: A global perspective. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability and Excellence (IMJRISE)*, 1(1), 379–387.
- Varol, F., & Kubanç, Y. (2012). İlköğretim okulları web sitelerinin kullanılabilirliğinin ve içeriğinin ölçülmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 410–418.
- Willis, L. D., & Exley, B. (2018). Using an online social media space to engage parents in student learning in the early-years: Enablers and impediments. *Digital Education Review*, 33, 87–104. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.87-104>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *İçerik analizi*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

Extended Abstract

Introduction

The digital transformation of education has fundamentally altered the ways in which schools communicate, represent themselves, and interact with diverse stakeholders. Within this evolving landscape, school websites have become indispensable tools for institutional communication, serving simultaneously as official information hubs, promotional platforms, and cultural gateways. They not only provide updated and accurate information but also reflect a school's credibility, transparency, and responsiveness to the demands of contemporary educational environments.

In the Turkish context, the emergence of school websites in the late 1990s was marked by fragmented and largely voluntary initiatives. These early attempts were characterized by a lack of standardization, limited functionality, and inconsistent updates, thereby undermining their reliability as effective communication tools. Recognizing these shortcomings, the Ministry of National Education (MoNE) undertook significant policy interventions to standardize website design and functionality across the country. By 2012, websites were transformed into structured platforms capable of serving millions of users simultaneously (MEB, 2012). This shift positioned school websites not as optional add-ons but as integral components of institutional governance and representation.

The scholarly literature highlights the multifunctional nature of school websites. McKenzie (1997) outlined four principal purposes: (1) articulating the school's mission, vision, and distinguishing features; (2) informing stakeholders about academic programs, curricula, and activities; (3) showcasing student and teacher achievements; and (4) serving as cultural gateways by providing access to digital exhibitions or institutional archives. Empirical evidence further suggests that stakeholders interpret these functions differently. Parents often perceive school websites as indicators of professionalism and transparency during the school selection process (Irgat & Kurubacak, 2002). Teachers and administrators view them as mechanisms to strengthen communication, disseminate information, and reinforce institutional cohesion, while students benefit from motivational recognition through the digital publication of their accomplishments.

However, persistent challenges limit the potential of school websites. Many suffer from irregular updates, limited interactivity, and aesthetically unappealing designs, which diminish their usability and effectiveness (Buluç, 2007). Social media platforms, particularly WhatsApp, Facebook, and Instagram, often surpass websites in immediacy, accessibility, and interactivity (SDÜ BİDB, 2020). Nevertheless, these platforms cannot replace the institutional and archival functions of websites, which continue to hold unique value as official, credible, and legally binding communication tools. Prior research also indicates that stakeholders' trust is strongly associated with the quality and currency of information provided online (Nartgün & Kaya, 2016; Taddeo & Barnes, 2014).

This tension between websites and social media reflects a broader duality in educational communication: the coexistence of formal, hierarchical channels and informal, participatory platforms. Administrators play a central role in navigating this duality, making decisions that affect not only technical aspects of websites but also broader institutional outcomes such as credibility, stakeholder trust, and school–community partnerships.

Against this backdrop, the present study investigates school administrators' perspectives on managing school websites in Turkey. It aims to uncover their perceived responsibilities, strategies, and conceptualizations in sustaining effective digital communication platforms. The study is guided by the following research questions:

1. Why is it important to promote the school and provide up-to-date information about it? Please explain.
2. What kinds of activities do school administrators carry out to promote the school and provide information about it? Please explain.
3. What are the purposes of establishing school websites? Please explain.
4. Does your school website achieve its intended purposes? Please explain.
5. What are the responsibilities of school administrators in making school websites more up-to-date and attractive?
6. In your opinion, in order to make school websites more up-to-date and attractive, what should be included on the school website for:
 - a) Students?
 - b) Teachers?
 - c) Parents?
 - d) Visitors from outside the school?

7. What are the reasons for preferring social media platforms instead of school websites?

8. How would you appropriately complete the following statements?

a) Making school websites more up-to-date and attractive contributes to school development by

b) A school website is like because

By addressing these questions, this study contributes to the underexplored intersection of educational leadership and digital communication, offering insights with practical and policy implications.

Method

This study employed a qualitative case study design to explore administrators' perspectives in depth. Case studies are particularly suited to answering "how" and "why" questions in real-life contexts where the researcher has little control over events (Yin, 2017). A single-case design was selected because the management of school websites represents a critical yet underexplored issue in the field of educational leadership.

The study group consisted of 14 school administrators working in primary schools, middle schools, Anatolian high schools, and Science and Art Centers (BİLSEM) in during the 2024–2025 academic year. Of the participants, five were principals and nine were vice-principals, with professional experience ranging from 10 to 39 years. Maximum variation sampling was employed to ensure diversity of perspectives, capturing variations across school types, administrative positions, and years of experience (Suri, 2011). This approach increased the richness and transferability of the findings by including administrators from different institutional and demographic backgrounds.

Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers following an extensive review of relevant literature. The form was piloted with administrators outside the sample and refined with expert feedback. It included demographic questions and open-ended items probing participants' views on the purposes, practices, and challenges of school website management. Semi-structured interviews were chosen because they provide a balance between structure and flexibility, allowing participants to elaborate on their experiences while enabling researchers to probe deeper when necessary (Creswell, 2013).

The data were analyzed using qualitative content analysis (Mayring, 2000). Transcripts were carefully coded, grouped into categories, and synthesized into overarching themes. Several strategies were employed to ensure the trustworthiness of findings: triangulation of multiple researchers, member checking, prolonged engagement with data, detailed documentation of the research process, and inter-rater reliability checks. These measures enhanced the credibility, dependability, and confirmability of the results (Lincoln & Guba, 1985; Miles & Huberman, 1994).

Results

Findings are organized thematically in alignment with the research questions.

1. Importance of Websites for Credibility and Transparency

Administrators unanimously acknowledged the critical role of school websites in enhancing institutional credibility and transparency. They described websites as strategic instruments for building parental trust, strengthening school image, and facilitating access to dynamic information. Several participants emphasized that schools without updated websites risk being perceived as inactive or unprofessional, regardless of their actual quality.

2. Promotional Practices

Administrators reported employing both traditional and digital tools for promotion. While brochures, newsletters, and posters remain in use, websites and social media have become increasingly dominant. Student achievements were particularly highlighted on websites as symbols of institutional success, motivating students and satisfying parents. Events such as open days and parent meetings were supported with online coverage, creating continuity between physical and digital engagement.

3. Purposes of School Websites

Participants identified three primary purposes:

- Promotional tools to present mission, vision, staff profiles, and facilities.
- Informational platforms providing announcements, guidance services, exam schedules, and policy updates.
- Compliance mechanisms fulfilling MoNE's regulatory requirements.

Additionally, some administrators conceptualized websites as “institutional memory banks” preserving schools’ historical narratives.

4. Effectiveness and Challenges

Effectiveness was a contested issue. Administrators noted that regularly updated websites were effective, but their impact was diminishing in comparison to social media. One participant remarked, “Even if announcements are uploaded, parents check WhatsApp groups or Instagram first.” This reflects a gap between formal institutional communication and stakeholders’ informal practices. Nonetheless, administrators recognized the irreplaceable role of websites for official documentation, archiving, and legally binding communications.

5. Responsibilities in Website Management

Administrators identified three domains of responsibility:

- Content management, including motivating teachers to share classroom activities and ensuring timeliness.
- Design responsibilities, focusing on accessibility, user-friendliness, and visual appeal.
- Coordination and oversight, including team formation, ethical compliance, and alignment with MoNE guidelines.

Resistance from teachers, who often perceived uploading materials as additional workload, emerged as a recurring challenge. Some schools addressed this by rotating responsibilities or involving student media clubs.

6. Stakeholder-Specific Content Needs

Administrators highlighted differentiated expectations:

- For students, interactive and motivational content such as digital galleries, blogs, and educational games.
- For teachers, platforms for document sharing, collaboration, and professional resources.
- For parents, practical information such as announcements, exam calendars, and guidance materials.
- For external visitors, transparent details about achievements, facilities, and institutional identity.

In diverse communities, multilingual content was considered vital.

7. Role of Social Media

Social media platforms were recognized as both competitors and complements to websites. Their immediacy, accessibility, and user engagement were unparalleled. However, participants emphasized that social media lacked the official and archival authority of websites. A hybrid model was proposed, where social media posts would link directly to school websites, bridging the gap between formal and informal communication.

8. Metaphorical Conceptualizations

Administrators employed powerful metaphors to describe websites: “identity cards” or “passports” symbolizing legitimacy, “vitrines” or “showcases” representing achievements, “traffic signs” guiding stakeholders, and “medicine” solving communication problems. These metaphors reveal the dual role of websites as both technical tools and symbolic representations of institutional credibility.

Conclusion

This study demonstrates that school websites are recognized as vital instruments for transparency, credibility, and institutional identity. However, their effectiveness is undermined by inconsistent updates and the rising dominance of social media platforms. The findings highlight the necessity of conceptualizing websites not as obsolete technologies but as integral components of a broader digital communication ecosystem. Social media may function as the “voice” amplifying immediacy and reach, but websites remain the “backbone” for legitimacy, archiving, and formal communication.

Stakeholder participation in website management remains underdeveloped. While administrators acknowledge the importance of contributions from teachers, students, and parents, content production remains largely administrator-driven. Broadening participation could enrich content diversity, strengthen ownership, and enhance sustainability.

Suggestions and Recommendations

Based on the findings, several recommendations can be proposed:

1. **Structured Content Management:** Establish teams involving administrators, teachers, and students. Student media clubs could be assigned responsibility for content creation, reducing teacher workload while enhancing student engagement.
2. **Improved Design and Usability:** Invest in mobile-friendly, interactive, and visually appealing designs. Incorporate multilingual features to ensure inclusivity in diverse communities.
3. **Integrated Communication Strategy:** Link websites and social media in hybrid models. Websites should serve as official and archival platforms, while social media should provide immediacy and interaction.
4. **Professional Development:** Provide training for administrators and teachers on digital literacy, ethical standards, and creative content development. Special attention should be paid to strategies for motivating teachers to participate actively.
5. **Stakeholder Engagement:** Create spaces for parents' feedback, opportunities for student-generated content, and platforms for teachers to share resources. This would strengthen school–community partnerships.
6. **Policy Support:** MoNE should update guidelines, allocate resources for maintenance, and include website quality in school evaluation frameworks, ensuring alignment with contemporary digital communication needs.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu tarafından 30.04.2025 tarihinde E-50704946-050.04-556835 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırma için birinci yazar %50, ikinci yazar %30 ve üçüncü yazar ise %20 oranında katkı sağlamışlardır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması olmadığını, araştırmanın herhangi bir aşamasında maddi veya manevi çıkar sağlanmadığını beyan etmektedir.



Year/Yıl 2026, Volume/Cilt 39, Issue/Sayı 2, 409-426

<https://doi.org/10.19171/uefad.1781356>

Lise Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik Algılarında Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmene Güvenin ve Aile Katılımının Rolü¹

Kalender İLBEYİLİNGİ², Fatma USLU GÜLŞEN³

Özet

Araştırma Makalesi

Makale Geçmişi

Başvuru 10.09.2025,
Kabul 16.02.2026

Anahtar Kelimeler

Aile katılımı,
Akademik özyeterlik,
Öğretmene güven,
Öğretim liderliği

Bu araştırma, lise öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarında okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmene duyulan güvenin ve aile katılımının rolünü incelemektedir. Çalışma grubunu, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Adana il merkezindeki resmi Anadolu liselerinde öğrenim gören ve küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 945 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Akademik Özyeterlik Ölçeği, Öğretmene Güven Ölçeği, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Aile Katılımı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüş; değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş ve adimsal (stepwise) regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları yordayıcı değişkenlerinin birlikte, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarındaki varyansın yaklaşık %23'ünü açıkladığını göstermiştir. Genel örneklemede evde aile katılımı en güçlü yordayıcı olarak belirlenmiştir. Kız öğrencilerde sırasıyla okulda aile katılımı, öğretim liderliği ve evde aile katılımı en güçlü yordayıcılar iken; erkek öğrencilerde evde aile katılımı ile öğretmene güven en güçlü yordayıcılardır. Bulgular, aile katılımının desteklenmesinin, öğrenci-öğretmen güven ilişkisinin güçlendirilmesinin ve okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının geliştirilmesinin, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarını olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, araştırma bulguları akademik özyeterliği yordayan değişkenlerin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, bu durumun öğrencilerin sosyal çevreleri, aile dinamikleri ve okul deneyimlerinden etkilenebileceğini işaret etmektedir.

The Role of Principals' Instructional Leadership Behaviors, Trust in Teacher and Family Involvement in High School Students' Perceptions of Academic Self-Efficacy

Abstract

Research Article

Article History

Received 10.09.2025,
Accepted 16.02.2026

Keywords

Academic self-
efficacy, Instructional
leadership, Parental
involvement, Trust in
teacher

This study examines the role of school administrators' instructional leadership behaviors, trust in teachers, and family involvement in shaping the academic self-efficacy perceptions of high school students. The sample comprised of 945 students selected through cluster sampling from public Anatolian high schools located in the central districts of Adana province during the 2023–2024 academic year. Data were collected using the Academic Self-Efficacy Scale, the Instructional Leadership Behaviors Scale, the Teacher Trust Scale, and the Family Involvement Scale. The study adopted a correlational design, and relationships among variables were analyzed using Pearson correlation and regression analysis. Findings indicate that family involvement, trust in teachers, and instructional leadership collectively accounted for approximately 23% of the variance in students' academic self-efficacy perceptions. For female students, family involvement at school, instructional leadership, and family involvement at home were the most strongest predictors, whereas for male students, family involvement at home and trust in teachers were identified as the most strongest predictors. These results suggest that fostering family involvement, strengthening trust in teachers, and promoting instructional leadership behaviors among school administrators can positively contribute to students' academic self-efficacy. Furthermore, the findings indicate that the predictors of academic self-efficacy differ by gender, suggesting that students' social contexts, family dynamics, and school experiences may shape these variations.

¹ Bu çalışma Kalender İlbeyilingi'nin Fatma Uslu Gülşen'in danışmanlığında tamamladığı "lise öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarında okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmene güven ve aile katılımının rolü" isimli yüksek lisans tezinin bir bölümüdür. (Tez Numarası: 900356)

² Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, kalender_ilbeyi@hotmail.com

³ Dr. Öğretim Üyesi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, fatmauslu@mersin.edu.tr



Giriş

Eğitim, bireyin gelişiminde yoğun çaba gerektiren, dinamik ve çok boyutlu bir süreçtir. Bireylerin mesleki ve kişisel yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunların çözümüne yönelik yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmek, günümüzde eğitimden beklenen temel işlevlerden biridir. Bu bakımdan öğrencilerin bağımsız olarak hareket edebilmeleri, karar verebilmeleri ve problem çözebilme yetilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri açısından bilişsel süreçlerin eğitimdeki yeri ve önemi giderek artmaktadır (Yakit, 2022). Davranış ediniminde rol oynayan bireysel süreçleri açıklayan sosyal bilişsel öğrenme kuramı, bu süreçte özyeterlik kavramının merkezi bir konumda yer aldığını vurgulamakta; akademik özyeterliği öğrencinin akademik görevleri başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancı olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1989; Honicke & Broadbent, 2016).

Alanyazında akademik özyeterliği yüksek olan öğrencilerin daha yüksek hedefler belirledikleri, öğrenme sürecine daha fazla çaba gösterdikleri ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha dirençli oldukları belirtilmektedir (Bilginer, 2022; Demirci, 2023). Bununla birlikte akademik özyeterlik, yalnızca bireysel bir özellik olarak değil; öğrencinin içinde bulunduğu okul ve aile bağlamı ile etkileşim içinde gelişen çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Okul ortamında oluşturulan öğrenme iklimi, yöneticilerin öğretim liderliği yaklaşımları ve öğretmenlerle kurulan güven ilişkileri öğrencilerin akademik benlik algılarını güçlendirebilmektedir. Benzer şekilde, ailenin hem ev temelli hem de okul temelli katılımı, öğrencilerin kendilerini akademik açıdan yeterli görmelerine önemli katkılar sunmaktadır (Atik ve Özer, 2020; Liu & Leighton, 2021; Uslu, 2012).

Özellikle lise dönemi, öğrencilerin akademik benlik algılarının belirginleştiği ve çevresel destekleri daha bilinçli biçimde değerlendirmeye başladıkları kritik bir gelişim evresi olarak öne çıkmaktadır (Morgan, 2011). Bu süreçte okul içi faktörler (öğretim liderliği ve öğretmene güven) ile okul dışı faktörler (aile katılımı) arasındaki etkileşim, akademik özyeterliğin oluşumunda belirleyici olabilir. Ancak alanyazında bu değişkenleri birlikte ele alan ve özellikle cinsiyetin bu değişkenler üzerindeki rolünü inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Aybars-Öztürk, 2023; Uslu ve Gizir, 2017). Oysa ergenlik döneminde kız ve erkek öğrencilerin akademik algı ve deneyimlerinde farklı örüntüler ortaya çıkabilmekte; bu durum destek mekanizmalarının farklılaşmasını gerekli kılabilir.

Bu araştırma, öğretim liderliği, öğretmene güven ve aile katılımı değişkenlerini ele alarak, lise öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarını şekillendiren okul içi ve okul dışı faktörlerin birlikte değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca değişkenlerin yalnızca genel örneklem üzerinden değil, kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı analiz edilmesi, olası cinsiyet temelli farklılaşmaların görünür kılınmasına olanak tanımaktadır. Bu yönüyle araştırmanın, akademik özyeterlik literatürüne kuramsal katkı sunmasının yanı sıra; okul yöneticileri, öğretmenler ve aileler için uygulamaya dönük çıkarımlar üretmesi bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1. Kuramsal Çerçeve

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesi, sosyal bilişsel öğrenme kuramının bireysel ve çevresel etmenlerin karşılıklı etkileşimini esas alan yaklaşımına dayanmaktadır. Bandura'nın (1989) ortaya koyduğu bu kuramsal bakış açısı, bireyin inanç sistemlerinin yalnızca kişisel özelliklerle değil; içinde bulunduğu sosyal ve kurumsal bağlamla birlikte şekillendiğini vurgulamaktadır. Sosyal bilişsel kuramın öngördüğü karşılıklı belirleyicilik ilkesi doğrultusunda akademik özyeterlik; öğrencinin bilişsel süreçlerinin yanı sıra okul ve aile bağlamında deneyimlediği etkileşimler, akran rol modelleri, öğretmen geri bildirimleri ve başarı deneyimleri aracılığıyla gelişmektedir (Bandura & Wessels, 1997; Schunk & Mullen, 2012). Bu yapı içinde akademik özyeterliğin çok boyutlu bir nitelik taşıdığı; teknik beceri boyutunun bilgi, yöntem ve teknikleri kullanarak görevleri yerine getirebilme yeterliğini, sosyal statü boyutunun bireyin sosyal yapı içindeki konumu ve başarıya ilişkin algılarını, bilişsel uygulama boyutunun ise problem çözme, bilgi edinme ve çevreyle etkileşim süreçlerine ilişkin inançlarını kapsadığı ifade edilmektedir (Aykut, 2020; Bilginer, 2022). Dolayısıyla öğretmenlerin ve ailelerin öğrencilerin bireysel gereksinimlerini dikkate alan destekleyici öğrenme ortamları oluşturması kritik önem taşımakta (Alkharusi vd., 2014; Deng vd., 2022); öğretim liderliği ise akademik özyeterliğin gelişimini yönlendiren okul temelli süreçlerden biri olarak öne çıkmaktadır (Hoy, 2012; Simmons, 2019).

Alanyazında cinsiyetin akademik özyeterlik üzerindeki rolüne ilişkin bulguların tutarlı olmadığı, ancak bu değişkenin önemli bir belirleyici olarak sıklıkla ele alındığı görülmektedir. Bazı araştırmalar erkek öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyarken (Aybars-Öztürk, 2023; Demirtaş vd., 2011; Huang, 2013), diğer bazı araştırmalar kız öğrencilerin daha yüksek akademik özyeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir (Oğuz ve Kutlu-Kalender, 2018; Yılmaz vd., 2012). Öte yandan akademik özyeterliğin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını bildiren araştırmalar da bulunmaktadır (Güdük, 2022; Öztürk ve Kurtuluş, 2017). Bu farklı sonuçların, araştırmaların yürütüldüğü toplumsal bağlamlarda cinsiyete yönelik algı ve beklentilerin değişkenlik göstermesinden kaynaklanabileceği ifade edilmektedir (Aybars-Öztürk, 2023). Ayrıca duygusal ve bilişsel özellikler (Wang & Shan, 2017), ailelerin sosyoekonomik koşulları ile öğrencilerin biyolojik ve psikolojik gelişim süreçleri (Lv vd., 2018) de akademik özyeterliğin cinsiyete göre farklılaşmasında etkili olabilecek etmenler arasında gösterilmektedir. Bu nedenle akademik

özyeterlikte cinsiyetin rolünün çok boyutlu biçimde incelenmesi destekleyici eğitimsel müdahalelerin tasarlanması açısından önemli görülmektedir.

Okul yöneticisinin öğretim liderliğinin gerektirdiği davranışlara sahip olması öğrencilerin akademik gelişimlerinin desteklenmesinde kritik bir rol üstlenebilmektedir. Öğretim liderliği okuldaki eğitim faaliyetlerini organize etmek, uygun bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrenciler için yüksek beklentiler ortaya koymak ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek gibi işlevleri kapsar (Danışmaz Akgün, 2021; Hallinger vd., 2020). Öğretim lideri olan bir okul yöneticisi öğrencilerin akademik özyeterliklerini geliştirecek fırsatlar sunulmasını sağlayarak etkili bir okul iklimi yaratır (Zirek vd., 2023). Alanyazında, yöneticileri güçlü öğretim lideri olan okullardaki öğrencilerin, yöneticileri ortalama veya zayıf öğretim lideri olan okullardaki öğrencilere göre okuma ve matematik başarılarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Day vd., 2020; Rozak vd., 2021). Hunt (2020), okul yöneticilerinin öğretim lideri olmalarının okulda güvenli bir eğitim öğretim ortamının oluşabilmesinde ve akademik başarının artırılmasında anahtar bir görev üstlendiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretim liderliği, öğrencilerin akademik özyeterlik algılarının oluşumunda doğrudan belirleyici olmaktan ziyade; okulda kurulan beklenti düzeyi, öğrenme ortamının niteliği ve öğretmen uygulamaları üzerinden işleyen bağlamsal bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Zirek vd., 2023). Okul müdürünün liderlik anlayışı, pozitif okul ikliminin oluşturulması ve nitelikli öğretim ortamının sürdürülmesinde merkezi bir konumda yer almasına rağmen (Heck & Hallinger, 2010), okul deneyimlerinin öğrenciler tarafından farklı biçimlerde anlamlandırıldığı belirtilebilir. Nitekim okulun kız öğrenciler için daha olumlu bir anlam taşıdığı (Bolat-Güdücü, 2019; Güldü, 2015) ve öğretim liderliği davranışlarının kız öğrenciler tarafından daha belirgin algılandığı bulguları (Bay-Dönertaş, 2016; Hilton, 2004), öğretim liderliğinin akademik özyeterliğin oluşumundaki rolünün cinsiyete göre farklılaşan bağlamsal bir nitelik taşıyabileceğine işaret etmektedir.

Bu noktada, öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyen bir diğer önemli unsurun güvene dayalı ilişkiler olduğu görülmektedir. Güveni temele alan destekleyici ilişkiler, öğrencilerin özyeterliklerini güçlendirdiği gibi okula ve derslere karşı olumlu bir tutum sergilemelerine katkı sağlayabilir (Gericke & Torbjörnsson, 2022). Saray (2023) öğrenci ile öğretmen arasında oluşan güvenin öğrencide, öğretmenin kendisine inandığı düşüncesini oluşturduğuna işaret etmektedir. Atik ve Özer (2020) de öğrencilerin akademik özyeterliklerinin desteklenmesinde ve karşılaştıkları sorunlar karşısında çözüm odaklı hareket edebilmelerinde öğretmene güvenin önemini vurgulamaktadır. Bu bakımdan öğretmene duyulan güven, öğrencilerin akademik özyeterliklerinde belirleyici olan unsurlardan biri olarak kendini göstermektedir. Brito vd. (2021)' e göre öğretmenlerine güven duyan öğrencilerin okula aidiyet duyguları gelişir ve karşılaştıkları akademik zorluklar karşısında daha dirençli olurlar. Bu yönüyle öğretmene güven, akademik özyeterliğin destekleyen temel okul içi ilişkisel boyutlardan biri olarak ele alınmaktadır. Alanyazın, öğrencilerin öğretmenlerine duydukları güvenin cinsiyete göre farklılaşabildiğini göstermektedir. Nitekim Güldiken (2023), kız öğrencilerin öğretmene güven düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve ergenlik döneminde duygusal bağlanmanın güçlendiğini vurgularken; Özçetin (2022) erkek öğrencilerin öğretmenlerine daha yüksek düzeyde güven duyduklarını ve çevrelerindeki kişilere güven geliştirmede daha rahat olduklarını belirtmektedir.

Öğrencilerin akademik özyeterliklerinin gelişiminde önemli bir role sahip olan diğer unsur ise aile katılımıdır. Ailenin eğitim-öğretim sürecine aktif olarak dahil olması, öğrencinin akademik amaçlarını netleştirebilmesini, öğrenme sürecine ilişkin olumlu bir tutum geliştirmesini ve karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilmesini sağlar (Ardakoç, 2020; Uslu, 2012). Aile katılımı evde öğrenme faaliyetlerinin desteklenmesini içeren ev destekli aile katılımı ve okul etkinliklerine katılmayı, okulda görünür olmayı içeren okul destekli aile katılımı olarak farklı şekillerde gerçekleştirilebilir (Fishman & Nickerson, 2015). Alanyazın incelendiğinde aileleri doğrudan eğitimleri ile ilgili olan öğrencilerin akademik özyeterlikleri hakkında olumlu düşünceler geliştirdikleri görülmektedir (Liu & Leighton, 2021). Ayrıca Yüksel vd., (2022) aileleri eğitimleriyle ilgili olan ergen bireylerin sosyal becerilerinin ve özyeterliklerinin akranlarına göre daha ileri seviyede olduğunu ve bu gençlerin daha az davranış problemi sergilediklerini ifade etmektedir. Uslu ve Gizir (2017) öğrencilerin aile katılımına ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşabildiğini; kız öğrenciler için ev temelli katılımın, erkek öğrenciler için ise okul temelli katılımın daha belirleyici olduğunu belirtmektedir. Ayrıca ailelerin kız çocuklarına karşı daha koruyucu ve kısıtlayıcı, erkek çocuklarına karşı ise daha demokratik tutumlar sergileyebildiğine ilişkin bulgular (Dokuyan, 2016; Yılmaz, 2009), kızlarda aile değerlerine bağlılığı, erkeklerde ise özerkliği destekleyen farklı gelişimsel yönelimlere işaret etmektedir.

Bu kuramsal ve ampirik çerçeve doğrultusunda akademik özyeterliğin yalnızca bireysel inanç sistemi olarak değil, okul içi ve okul dışı süreçlerin de etkileşimiyle oluşan bir yapı olduğunu göstermektedir. Ayrıca lise döneminin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, bu etkileşimsel yapının kız ve erkek öğrenciler için farklı biçimlerde işleyebileceği varsayılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada kurulan model, akademik özyeterliğin yordayan değişkenlerin hem genel örneklemede hem de cinsiyet alt gruplarında ayrı ayrı sınanmasını amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Lise 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin akademik özyeterliklerini okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışının, öğretmene duyulan güvenin ve aile katılımının yordama gücü nedir?

Lise 10, 11 ve 12. sınıf kız öğrencilerin akademik özyeterliklerini okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışının, öğretmene duyulan güvenin ve aile katılımının yordama gücü nedir?

Lise 10, 11 ve 12. sınıf erkek öğrencilerin akademik özyeterliklerini okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışının, öğretmene duyulan güvenin ve aile katılımının yordama gücü nedir?

2. Yöntem

2.1.Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada ilişkisel model kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan ilişkisel tarama modeli, müdahale yapılmaksızın iki ya da daha fazla değişken arasındaki mevcut ilişkiyi ortaya koymayı amaçlar (Büyüköztürk vd., 2013; Christensen vd., 2015). Bu modelde, değişkenler arasındaki ilişkiler betimlenir; ancak kesin bir neden sonuç ilişkisi ortaya konulmaz (Gliner vd., 2015).

2.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Adana ilinin merkez ilçelerinde (Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam) yer alan kamuya bağlı Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 2023–2024 yılı istatistiklerine göre, merkez ilçelerdeki 100 kamu Anadolu lisesinde toplam 53.820 öğrenci öğrenim görmektedir (Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023). Araştırmanın örneklem büyüklüğü, uygulanacak ölçme araçlarının niteliği, değişken sayısı ve veri toplama sürecinin olanakları dikkate alınarak belirlenmiştir. Kline’in (aktaran Erkal, 2023) önerisine göre, veri toplama aracındaki madde sayısının en az on katı kadar katılımcıya ulaşılması gerekmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada en az 630 öğrencinin örneklemeye dahil edilmesi hedeflenmiştir. Evrenin büyüklüğü nedeniyle, araştırmada küme örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Küme örnekleme, veri toplamının maliyet, zaman ve erişim açısından zorlayıcı olduğu durumlarda yaygın olarak kullanılan iki aşamalı bir örnekleme yöntemidir (Gliner vd., 2015). İlk aşamada, Adana merkez ilçelerindeki 100 kamu Anadolu lisesi arasından 10 okul seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. İkinci aşamada, bu okullarda öğrenim gören 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin tamamı çalışma grubuna dahil edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin okul müdürü ve öğretmenleriyle en az bir akademik yıl boyunca etkileşimde bulunmuş olmaları ölçütü dikkate alınmış; bu nedenle 9. sınıf öğrencileri örnekleme dahil edilmemiştir. Böylece, çalışma grubunun homojenliği ve veri güvenilirliği artırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 945 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 526’sı kız (%55,66) ve 419’u erkek (%44,34) öğrencidir. Toplam örneklemin %39,05’ini oluşturan 369 öğrenci 10. sınıf, %32,70’ini oluşturan 309 öğrenci 11. sınıf ve %28,25’ini oluşturan 267 öğrenci ise 12. sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin liseye yerleşme biçimlerine göre dağılımı incelendiğinde, 470 öğrenci (%49,74) sınavla, 475 öğrenci (%50,26) ise adrese dayalı yerleştirme yöntemiyle kayıt yaptırmıştır.

2.3.Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin kişisel ve demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Akademik Özyeterlik Ölçeği: Jerusalem & Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, yedi maddeden oluşmaktadır. Dörtlü Likert tipi derecelendirme ile yanıtlanan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı Yılmaz vd. (2007)’nin çalışmasında .87 olarak raporlanmıştır. Bu araştırmada ise katsayı .68 olarak hesaplanmıştır.

Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği: Bay-Dönertaş (2021) tarafından geliştirilen ölçek, lise öğrencilerinin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını değerlendirmeleri amacıyla oluşturulmuştur. Beşli Likert tipi derecelendirme ile yanıtlanan ölçek otuz dört maddeden ve dört faktörden oluşmaktadır. Dört faktörlü yapı varyansın toplam %61,51’ni açıklamaktadır. Bu araştırmada ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı ise .97 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmene Güven Ölçeği: Adams & Forsyth (2009) tarafından geliştirilen ve Özer ve Tül (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, tek boyutlu olup 12 maddeden oluşmaktadır. Maddeler beşli Likert tipi ölçek ile yanıtlanmaktadır. Lise grubu için faktör yükleri .515 ile .768 arasında değişmekte olup, açıklanan varyans %47,82’dir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı Özer ve Tül (2014) çalışmasında .89; bu araştırmada ise .95 olarak bulunmuştur.

Aile Katılımı Ölçeği: Aile katılımı alt ölçeği Marshall & Caldwell (2006) tarafından geliştirilmiş, Uslu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, ölçeğin öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine yönelik okul temelli ve ev temelli destek düzeylerini belirlemesi beklenmektedir. Ölçek, iki boyuttan oluşmaktadır: (1) Ailenin okula

katılımı (5 madde) ve (2) Evde akademik destek (5 madde). Uslu (2012) çalışmasında, ölçeğin güvenilirlik katsayılarını ailenin okula katılımı boyutu için .79, evde akademik destek boyutu için .85 olarak raporlamıştır. Bu araştırmada ise söz konusu değerler sırasıyla .85 ve .83 olarak bulunmuştur.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veriler 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Eylül-Ocak ayları arasında toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 02.05.2023 tarih ve 73 sayılı karar numarası ile etik onay alınmıştır. Demografik bilgi formu ve ölçekler, araştırmacı tarafından sınıf ortamında yüz yüze uygulanmıştır. Veri toplama süreci ortalama 15 dakika sürmüştür; ziyaretler planlı olarak gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Kağıt-kalem yöntemiyle toplanan verilerin analizinde SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Analiz sürecine başlamadan önce çoklu regresyon analizinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle tüm ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılıma uygunluğu test edilmiş, ardından yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı SPSS ortamında oluşturulan saçılım diyagramları üzerinden değerlendirilmiştir. Çarpıklık, basıklık ve Mahalanobis uzaklığı değerleri dikkate alınarak uç değerler belirlenmiş ve 58 katılımcının verisi analizlerden çıkarılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayılarının .80'in altında olması (Gravetter & Wallnau, 2007) ve Variance Inflation Factor (VIF) değerinin 10'un altında bulunması (VIF = 1.548) (Büyüköztürk, 2011), çalışmada çoklu doğrusal bağlantı sorununa rastlanmadığını göstermektedir.

Verilerin aynı zaman diliminde ve tek bir kaynaktan toplanmış olması nedeniyle, ortak yöntem varyans hatasına ilişkin bir yanlılığın bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla Harman Tek Faktör Testi uygulanmıştır. Ölçeklere ait tüm maddeler faktör analizine tabi tutulmuş ve toplam varyansın %41,48'ini açıkladığı belirlenmiştir. Bu oranın %50'nin altında kalması (Podsakoff vd., 2003) araştırmada ortak yöntem varyansı probleminin bulunmadığını ortaya koymaktadır. Son aşamada, yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin akademik özyeterliklerini yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon ve adımsal (stepwise) regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Adımsal regresyon analizi, değişkenlerin akademik özyeterlik üzerindeki açıklayıcı güçlerinin örüntüsünü ortaya koymak için tercih edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .01 olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular

Tablo 1'de değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve güvenilirlik katsayıları toplam, kız ve erkek örneklem grupları için sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Güvenirlik Katsayıları

Değişken	Grup	$\bar{X}$	SS	α
Akademik Özyeterlik	Toplam	18.41	3.75	.68
	Kız	18.16	3.52	.66
	Erkek	18.72	4.01	.70
Evde Aile Katılımı	Toplam	14.48	3.97	.83
	Kız	14.59	3.67	.80
	Erkek	14.34	4.31	.87
Okulda Aile Katılımı	Toplam	14.12	4.07	.85
	Kız	14.26	3.7	.85
	Erkek	13.94	4.20	.86
Öğretmene Güven	Toplam	38.49	12.59	.95
	Kız	38.90	11.92	.95
	Erkek	37.97	13.38	.96
Öğretim Liderliği	Toplam	98.37	35.68	.97
	Kız	97.97	33.76	.97
	Erkek	98.86	37.98	.98

Tablo 1 incelendiğinde, tüm ölçeklerin güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyin üzerinde olduğu ve değişkenlere ilişkin betimsel istatistiklerin gruplar arasında karşılaştırmaya olanak tanıdığı görülmektedir. Tablo 2’de ise yordanan değişken akademik özyeterlik ile yordayıcı değişkenler olan aile katılımı, öğretmene güven ve öğretim liderliği arasındaki Pearson korelasyon katsayıları sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Değişken	Akademik Özyeterlik	Evde Aile Katılımı	Okulda Aile Katılımı	Öğretmene Güven	Öğretim Liderliği
Akademik Özyeterlik	-				
Evde Aile Katılımı	.398*	-			
	.299*	-			
	.498*	-			
Okulda Aile Katılımı	.384*	.634*	-		
	.323*	.549*	-		
	.457*	.720*	-		
Öğretmene Güven	.358*	.369*	.442*	-	
	.274*	.329*	.430*	-	
	.448*	.406*	.454*	-	
Öğretim Liderliği	.340*	.360*	.422*	.671*	-
	.277*	.306*	.398*	.615*	-
	.402*	.412*	.450*	.729*	-

Not. Üst sıra, toplam örneklem grubunu; orta sıra, kız örneklem grubunu; alt sıra, erkek örneklem grubunu temsil etmektedir. * $p < .01$

Toplam örneklemde ($n=945$) akademik özyeterlik ile evde aile katılımı ($r=.39$, $p<.01$), okulda aile katılımı ($r=.38$, $p<.01$), öğretmene güven ($r=.35$, $p<.01$) ve öğretim liderliği ($r=.34$, $p<.01$) arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yordayıcı değişkenler arasında da orta düzeyde pozitif ilişkiler mevcuttur; en yüksek ilişki öğretmene güven ile öğretim liderliği arasında gözlenmiştir ($r=.67$, $p<.01$). Bu sonuçlar, öğrencilerin akademik özyeterliklerinin aile, öğretmen ve yönetici desteği ile anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Kız öğrenciler (n=526) arasında akademik özyeterlik ile evde aile katılımı ($r=.29$, $p<.01$), okulda aile katılımı ($r=.32$, $p<.01$), öğretmene güven ($r=.27$, $p<.01$) ve öğretim liderliği ($r=.27$, $p<.01$) arasında pozitif, düşük orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Yordayıcı değişkenler arasında en güçlü ilişki öğretmene güven ile öğretim liderliği arasındadır ($r=.61$, $p<.01$).

Erkek öğrenciler (n=419) arasında akademik özyeterlik ile evde aile katılımı ($r=.50$, $p<.01$), okulda aile katılımı ($r=.46$, $p<.01$), öğretmene güven ($r=.45$, $p<.01$) ve öğretim liderliği ($r=.40$, $p<.01$) arasında pozitif ve orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Değişkenler arası en güçlü ilişki öğretmene güven ile öğretim liderliği arasındadır ($r=.73$, $p<.01$).

3.1.Toplam Örneklem İçin Akademik Özyeterliği Yordayan Değişkenler

Toplam örneklem için yordanan değişken ile yordayıcı değişkenler arasındaki adımsal (stepwise) regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Toplam Örneklem İçin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	SH _B	β	t	R	R ²	F
1	Sabit	12,954	,424	-	30,538			
	Evde Aile Katılımı	,377	,028	,398	13,337	.398	.159	177,865
2	Sabit	11,388	,457	-	24,900			
	Evde Aile Katılımı	,292	,029	,308	9,894			
	Öğretmene Güven	,073	,009	,244	7,828	.458	.210	125,252
3	Sabit	10,979	,467	-	23,520			
	Evde Aile Katılımı	,216	,035	,228	6,085			
	Öğretmene Güven	,062	,010	,208	6,448			
	Okulda Aile Katılımı	,136	,036	,147	3,795	.471	.222	89,490
4	Sabit	10,863	,467	-	23,249			
	Evde Aile Katılımı	,209	,035	,221	5,904			
	Öğretmene Güven	,043	,012	,146	3,659			
	Okulda Aile Katılımı	,124	,036	,135	3,463			
	Öğretim Liderliği	,011	,004	,105	2,667	.477	.228	69,331

Not. * $p<.001$; ** $p<.01$

Adımsal regresyon analizi sonucunda, toplam örneklem grubu için akademik özyeterliğin en güçlü yordayıcısı evde aile katılımı ($\beta=.398$, $p<.001$) olarak belirlenmiştir. Bunu sırasıyla öğretmene güven ($\beta=.244$), okulda aile katılımı ($\beta=.147$) ve öğretim liderliği ($\beta=.105$) izlemektedir. Bu dört değişken birlikte, akademik özyeterlikteki toplam varyansın yaklaşık %23'ünü açıklamaktadır ($R^2=.228$, $p<.01$).

3.2.Kız Öğrenci Örneklem Grubu İçin Akademik Özyeterliği Yordayan Değişkenler

Kız öğrenci örneklem grubu için yordanan değişken ile ilişkilendirilen yordayıcı değişkenlere yönelik adımsal regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Kız Öğrenci Örneklem Grubu İçin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	SH _B	β	t	R	R ²	F
1	Sabit	14,079	,543	-	25,948			
	Okulda Aile Katılımı	,286	,037	,323	7,811	.323	.104	61,018
2	Sabit	13,166	,583	-	22,595			
	Okulda Aile Katılımı	,224	,039	,253	5,691			
	Öğretim Liderliği	,018	,005	,176	3,956	.361	.130	39,188
3	Sabit	12,159	,659	-	8,448			
	Okulda Aile Katılımı	,155	,045	,175	3,456			
	Öğretim Liderliği	,017	,005	,160	3,599			
	Evde Aile Katılımı	,148	,047	,155	3,177	.383	.147	29,943

Not. *p<.001; **p<.01

Analiz sonuçlarına göre kız öğrencilerde akademik özyeterliğin en güçlü yordayıcısı okulda aile katılımı ($\beta=.323$, $p<.001$) olup tek başına varyansın %10'unu ($R^2=.104$, $p<.01$) açıklamaktadır. İkinci modele öğretim liderliği ($\beta=.176$) eklendiğinde açıklanan varyans %13'e ($R^2=.130$, $p<.01$) yükselmiştir. Üçüncü modelde evde aile katılımı ($\beta=.155$) eklenmiş ve açıklanan varyans %15'e ($R^2=.147$, $p<.01$) ulaşmıştır. Kız öğrenciler için öğretmene güven değişkeni herhangi bir modelde yer almamıştır.

3.3. Erkek Öğrenci Örneklem Grubu İçin Akademik Özyeterliği Yordayan Değişkenler

Erkek öğrenci örneklem grubu için yordanan değişken ile ilişkilendirilen yordayıcı değişkenlere yönelik adımsal regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Erkek Örneklem Grubu İçin Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	SH _B	β	t	R	R ²	F
1	Sabit	12,081	,591	-	20,442			
	Evde Aile Katılımı	,463	,039	,498	11,737	.498	.248	137,750
2	Sabit	10,325	,621	-	16,615			
	Evde Aile Katılımı	,352	,041	,379	8,566			
	Öğretmene Güven	,088	,013	,294	6,648	.566	.320	98,105

Not. *p<.001; **p<.01

Erkek öğrencilerde akademik özyeterliğin en güçlü yordayıcısı evde aile katılımı ($\beta=.498$, $p<.001$) olup tek başına varyansın %25'ini ($R^2=.248$, $p<.01$) açıklamaktadır. İkinci modele öğretmene güven ($\beta=.294$) eklendiğinde açıklanan varyans %32'ye ($R^2=.320$, $p<.01$) yükselmiştir. Erkek öğrenciler için öğretim liderliği ve okulda aile katılımı değişkenleri hiçbir modelde anlamlı yordayıcı olarak yer almamıştır.

4. Tartışma

Toplam örneklem grubuna yönelik yapılan analizler sonucunda yordayıcı değişkenlerin bir arada öğrencilerin akademik öz-yeterliklerindeki toplam varyansın %23'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin akademik öz-yeterliklerini yordama gücü açısından en etkili değişkenin evde aile katılımı olduğunu, bunu sırasıyla öğretmene güven, okulda aile katılımı ve öğretim liderliği değişkenlerinin izlediğini ortaya koymuştur.

Evde aile katılımının akademik özyeterliğin en güçlü yordayıcısı olması, lise döneminde öğrencilerin artan akademik sorumlulukları ve öğrenme süreçlerinin büyük ölçüde okul dışı ortamlarda sürdürülmesiyle açıklanabilir. Bu dönemde ailelerin çocuklarının akademik hedeflerine yönelik ilgisi, teşvik edici tutumları ve öğrenme sürecine sundukları duygusal destek, öğrencilerin kendilerini akademik açıdan yeterli hissetmelerinde belirleyici bir rol üstlenebilir. Alanyazındaki çalışmalar, aile katılımının çocukların akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliklerini çok boyutlu biçimde desteklediğini göstermektedir (Grijalva-Quinonez vd., 2020; Liu & Leighton, 2021). Ebeveynlerin öğrenmeye ilgi göstermesi, olumlu davranışları ödüllendirmesi ve çocuklarının akademik hedeflerini desteklemesi, özyeterlik ile doğrudan ilişkili becerilerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Clinton & Hattie, 2013; Tseng, 2022). Bununla birlikte, ebeveyn ilgisinin yetersiz olması ya da olumsuz iletişim biçimleri, öğrencinin özyeterlik algısında gerilemeye ve akademik motivasyon kaybına neden olabilir (Alameda-Lawson & Lawson, 2018; Gan & Bilge, 2019). Bu araştırmanın

bulguları da literatürle tutarlı olarak, evde aile katılımının akademik özyeterlik üzerindeki rolünü lise düzeyinde görünür kılarak, aile katılımının bu gelişim döneminde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmene güven değişkeninin akademik özyeterliğin anlamlı bir yordayıcısı olarak belirlenmesi, lise öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda ilişkisel bir boyuta da sahip olduğunu göstermektedir. Ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler, eğitim hayatlarının büyük bir kısmını öğretmenleri ile geçirmekte; bu nedenle öğretmenle kurulan güven ilişkisi, öğrencinin hem akademik başarısında hem de psikososyal gelişiminde kritik bir rol üstlenebilmektedir (Landrum vd., 2014). Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde güvenin, öğrencilerin akademik motivasyonu ve okul aidiyeti üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışma sonuçlarının bu bulgu ile paralel olduğu belirtilebilir (Brito vd., 2021; Tschannen-Moran, 2014; Van Maele & Van Houtte, 2011). Bu bağlamda öğretmene güven, akademik özyeterliği besleyen temel psikososyal kaynaklardan biri olarak değerlendirilebilir. Öğretmene güvenin oluşmaması ya da zedelenmesi, öğrencinin akademik motivasyonunu düşürebilmekte, öğrenme sürecine katılımını sınırlayabilmekte ve akademik özyeterlik algısında olumsuz bir etki yaratabilmektedir (Niker & Sullivan, 2018). Dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkilerinde güven temelli bir iletişim ortamı, akademik özyeterliğin sürdürülebilir biçimde geliştirilmesi açısından kritik bir konumda yer aldığı belirtilebilir.

Okulda aile katılımının akademik özyeterliği anlamlı biçimde yordaması, okul-aile iş birliğinin lise döneminde de önemini koruduğunu göstermektedir. Ailelerin okul ortamında görünür olması ve okul süreçlerine dâhil olması, öğrencilerin kendilerini okul topluluğunun bir parçası olarak algılamalarını ve akademik hedeflerine daha güçlü biçimde bağlanmalarını desteklemektedir (Fan & Zhang, 2014; Niemeyer vd., 2009). Ancak bu değişkenin evde aile katılımına kıyasla daha düşük bir yordama gücüne sahip olması, lise döneminde akademik desteğin ağırlık merkezinin okuldan ziyade ev ortamına kaydığını düşündürmektedir. Bu sonuç, aile katılımının etkisinin gelişim dönemine göre farklılaşabileceğine işaret eden çalışmaları destekler niteliktedir (Durisic & Bunijevac, 2017).

Araştırma bulguları, öğretim liderliği değişkeninin lise öğrencilerinin akademik özyeterliklerini anlamlı biçimde yordayan bir diğer değişken olduğunu göstermektedir. Özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler için okul yöneticisinin bir lider olarak okulun hedeflerini net bir şekilde belirlemesi, bu hedeflere ulaşmak için kaynakları organize etmesi ve süreci sürekli olarak takip etmesi (Hallinger, 2017), öğrencilerin akademik özyeterlik algılarını güçlendirmektedir. Holland (2018)'e göre öğrenciler, destekleyici bir öğrenme ortamında kendilerini daha güvende hissetmekte ve akademik olarak başarılı olabileceklerine dair inançları güçlenmektedir.

Araştırma kapsamında kız ve erkek öğrenci gruplarına yönelik gerçekleştirilen adımsal regresyon analizi sonuçları, her iki cinsiyet grubu için akademik özyeterliği yordayan değişkenlerin farklılaştığını ortaya koymuştur. Kız öğrencilerde okulda aile katılımı, öğretim liderliği ve evde aile katılımı değişkenleri akademik özyeterliğin anlamlı yordayıcıları olarak belirlenmiştir. Buna karşılık erkek öğrencilerde evde aile katılımı ve öğretmene güven değişkenleri anlamlı yordayıcılar olarak tespit edilmiş; okulda aile katılımı ve öğretim liderliği değişkenleri ise anlamlı bir rol oynamamıştır.

Okulda aile katılımının kız öğrenciler için daha anlamlı bir değişken olması, ailelerin kız çocuklarını daha fazla denetleme ve gözetim altında tutma eğilimleriyle ilişkilendirilebilir (Sözügüzel, 2022). Ailelerin bu tutumu, kız öğrencilerin ev dışındaki ortamlarda da aile desteğini arama eğilimini artırabilir. Ayrıca okulda gerçekleştirilen sosyal ve kültürel etkinliklerin, kız öğrenciler tarafından daha olumlu algılanması ve okul müdürünün öğretim liderliği davranışlarının bu süreçte kritik bir rol oynaması, araştırma bulgularını desteklemektedir (Akarsu, 2018; Ilgar ve Parlak, 2014). Diğer yandan, erkek öğrencilerde okulda aile katılımı ve öğretim liderliği değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcı olmaması, bu öğrencilerin okul ortamına daha bağımsız ve bireysel bir yaklaşım sergileyebileceklerini düşündürmektedir. Alanyazında erkek öğrencilerin okulu, kız öğrencilere kıyasla daha baskıcı veya kısıtlayıcı bir alan olarak algıladıkları belirtilmektedir (Güldü, 2015; Özdemir, 2012). Bu bağlamda erkek öğrenciler için evde aile katılımı, akademik özyeterlik açısından daha kritik bir unsur haline gelebilmektedir. Ayrıca, öğretmene güven değişkeni erkek öğrencilerde anlamlı bir yordayıcı olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum, erkek öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları güven ilişkilerinin, akademik özyeterliklerini güçlendirdiğini göstermektedir. Nitekim bazı araştırmalar, erkek öğrencilerin öğretmenlerine olan güven düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu bildirmektedir (Özçetin, 2022; Saray ve Özer, 2023).

4.1 Sonuç, Öneriler, Sınırlılıklar

Elde edilen bulgular, lise öğrencilerinin akademik özyeterliklerinin çok boyutlu bir yapı içinde şekillendiğini göstermektedir. Toplam örneklemede evde aile katılımının en güçlü yordayıcı olarak öne çıkması, ergenlik döneminde aile katılımının akademik inançların şekillenmesinde merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmene güven, okulda aile katılımı ve öğretim liderliği değişkenleri de akademik özyeterliği anlamlı biçimde açıklayarak okul içi süreçlerin önemini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle araştırma, aile, öğretmen ve okul yönetiminin rollerini birbirinden bağımsız değil, bütüncül ve etkileşimsel bir çerçevede ele alarak almaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, aile, öğretmen ve okul yönetiminin ortak sorumluluğuna dayalı sürdürülebilir bir destek mekanizmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yordayıcı değişkenler üzerinde cinsiyetin rolünün farklılaşması ise akademik özyeterliği desteklemeye yönelik okul ve aile temelli müdahalelerin öğrencilerin gelişimsel ve ilişkisel gereksinimlerini gözetten bir yaklaşımla tasarlanması gerektiğine işaret etmektedir. Kız öğrencilerde akademik özyeterliğin daha çok okul temelli destekler ile ilişkili olması, bu öğrencilerin okul ortamındaki düzen, yönlendirme ve aile-okul iş birliğine daha duyarlı olabileceklerini düşündürmektedir. Buna karşılık erkek öğrencilerde evde aile katılımının öne çıkması, akademik özyeterliğin daha çok aile içinde sağlanan yakın destekle güçlendiğine işaret etmektedir. Bu farklılaşma, akademik özyeterliğin tek tip uygulamalarla geliştirilemeyeceğini; eğitim uygulamalarının cinsiyete duyarlı biçimde yapılandırılması gerektiğini göstererek alanyazına katkı sunmaktadır.

Bununla birlikte araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışmada söz konusu değişkenler sadece öğrenci algılarına göre incelenmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, öğrencilerin akademik özyeterlikleri üzerinde rolü olan faktörlerin daha bütüncül bir şekilde anlaşılabilmesi için aile, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri de sürece dahil edilmelidir. Böylelikle elde edilecek bulgular, farklı paydaşların bakış açılarıyla zenginleştirilebilir. Araştırma, yalnızca ortaöğretime bağlı resmi Anadolu Liselerinde öğrenim gören 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Bu nedenle, özel öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin dahil edildiği karşılaştırmalı çalışmalar, farklı eğitim ortamlarının akademik özyeterlik üzerindeki rolünü ortaya koymada değerli olabilir. Özel öğretim kurumlarının sunduğu sosyal, kültürel ve akademik olanakların resmi okullarına kıyasla farklılık göstermesi, öğrencilerin özyeterlik algılarında değişkenlik yaratabileceğinden, bu tür bir karşılaştırma daha kapsamlı sonuçlar sağlayabilir.

Araştırma bulguları, özellikle cinsiyete göre farklılaşan yordayıcıların varlığını ortaya koyarak, akademik özyeterliğin tekil değişkenlerle açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, gelecekteki araştırmalarda akran desteği, öğretim yöntemleri, okul iklimi, rehberlik hizmetlerinin niteliği ve teknolojik öğrenme ortamları gibi değişkenlerin modele dâhil edilmesi, akademik özyeterliğin farklı bağlamlarda daha net biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada kullanılan adımsal regresyon analizi, değişkenlerin akademik özyeterlik üzerindeki görece önem sıralamasını belirlemede işlevsel olmakla birlikte, örnekleme duyarlılığı nedeniyle sınırlılıklar içermektedir. Bu nedenle elde edilen bulgular, değişkenler arasındaki ilişkilerin kesin nedensel yapısını ortaya koymaktan ziyade, lise öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarını açıklamada hangi okul içi ve okul dışı faktörlerin daha baskın rol üstlendiğine ilişkin bir çerçeve sunmaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, bu çalışmada ortaya konulan yordayıcı örüntüler temel alınarak, hiyerarşik regresyon ya da yapısal eşitlik modellemesi gibi yöntemlerle test edilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2009). Conceptualizing and validating a measure of student trust. *Studies in School Improvement*, 263–279. <https://doi.org/10.4236/ojs.2019.82005>
- Akarsu, N. T. (2018). *Ortaokullarda moral iklim ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Aksu, N. (2015). *Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik, sosyal ilişki unsurları ile suça eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Alameda-Lawson, T., & Lawson, M. A. (2018). A latent class analysis of parent involvement subpopulations. *Social Work Research*, 42, 118–130. <https://doi.org/10.1093/swr/svy008>
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2014). Classroom assessment: Teacher practices, student perceptions, and academic self-efficacy beliefs. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 42(5), 835-855. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.5.835>
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/aile katılımı: Engeller ve öneriler. *Alanyazın*, 1(2), 75–84.
- Atik, S., & Özer, N. (2020). Lise öğrencilerinin öğretmene güvenleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkide okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin doğrudan ve dolaylı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 45(202). <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8500>
- Aybars Öztürk, G. (2023). *Parçalanmış aileye sahip ergenlerin öz yeterlik algıları ve okul bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Aykut, Ç. (2020). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akıllı telefon kullanım düzeylerinin akademik öz yeterliliğine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-efficacy* (pp. 4-6). Cambridge University Press.
- Bay-Dönertaş, A. (2021). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğrenciler üzerindeki pygmalion etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bilginer, B. (2022). *Spor lisesi öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri ile spora yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Aydın ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Bolat Güdücü, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerinin okul yaşam kalitesi, algılanan sosyal destek ve akbilimler akademik öz yeterlik açısından yordanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Brito, I., Oliveira, E., & Ramos, L. (2021). Do you trust me? A systematic literature review on student–teacher trust and school identification. In *The European Conference on Education 2021: Official Conference Proceedings* (pp. 451–464). The International Academic Forum.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (13. baskı). Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (A. Aypay, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Clinton, J., & Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 324–337. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.786679>
- Danışmaz Akgün, N. (2021). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust.
- Demirci, Ş. (2023). *Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlanan öğretmen adaylarında motivasyonel kararlılık: Gelecek zaman perspektifi ve genel öz-yeterlik inancı bağlamında bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Deng, X., Zeng, H., Liang, M., & Qiu, J. (2022). Relations between different career-development profiles, academic self-efficacy and academic motivation in adolescents. *Educational Psychology*, 42(2), 259-274. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2007853>
- Dokuyan, M. (2016). 12. sınıf öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-21.
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *CEPS Journal*, 7(3), 137–153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.291>
- Erkal, P. (2023). Kapsayıcı liderliğin işe gömülmüşlük üzerine etkisinde lider-üye etkileşiminin aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (58), 361–378. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1291621>
- Fan, J., & Zhang, L. (2014). The role of perceived parenting styles in thinking styles. *Learning and Individual Differences*, 32, 204–211. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.004>
- Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 523–535. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>
- Gan, Y., & Bilige, S. (2019). Parental involvement in home-based education and children's academic achievement in China. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(12), Article e8491. <https://doi.org/10.2224/sbp.8491>
- Gericke, N., & Torbjörnsson, T. (2022). Supporting local school reform toward education for sustainable development: The need for creating and continuously negotiating a shared vision and building trust. *The Journal of Environmental Education*, 53(4), 231–249. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2102565>
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2007). *Statistics for the behavioral sciences* (7th ed.). Thomson Wadsworth.
- Grijalva-Quinonez, C. S., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., & Vazquez, F. I. G. (2020). Parental involvement in Mexican elementary students' homework: Its relation with academic self-efficacy, self-regulated learning, and academic achievement. *Psicología Educativa*, 26(2), 129–136. <https://doi.org/10.5093/psed2020a5>
- Güdü, E. (2022). *Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Güldiken, N. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde öğretmene güven ile okul motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Artuklu Üniversitesi.
- Güldü, S. (2015). *Liselerde okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda okul metaforları, akademik özyeterlik ve lise yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Hallinger, P. (2017). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). “Are principals instructional leaders yet?” A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629–1650. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>
- Heck, R., & Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional and reciprocal effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.
- Hilton, S. (2004). *Öğrenci algılarına göre lise müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme dereceleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul.
- Holland, B. R. (2018). *Communication between public school leaders to support systemic innovation of classroom practice* [Doktora tezi, Johns Hopkins University].
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

- Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97. <https://doi.org/10.1108/09578231211196078>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1–35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Hunt, L. (2020). *High school principals' instructional leadership practices to reduce school violence* [Dissertation, Walden University]
- Ilgar, M. Z., & Parlak, K. (2014). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin okula bağlılık, özbilinç ve girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 211–241.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1981). *Fragebogen zur Erfassung von Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit* (Forschungsbericht No. 5). Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie.
- Landrum, A.R., Pflaum, A.D. & Mills, C.M. (2016) Inducing knowledgeability from niceness: Children use social features for making epistemic inferences. *Journal of Cognition and Development*, 17(5), 699–717. <https://doi.org/10.1080/15248372.2015.1135799>
- Liu, Y., & Leighton, J. P. (2021, March). Parental self-efficacy in helping children succeed in school favors math achievement. In *Frontiers in education* (Vol. 6, p. 657722). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.657722>
- Lv, B., Zhou, H., Liu, C., Guo, X., Liu, J., Jiang, K., Liu, Z., & Luo, L. (2018). The relationship between parental involvement and children's self-efficacy profiles: A person-centered approach. *Journal of Child and Family Studies*, 11(27), 3730-3741. [10.1007/s10826-018-1201-6](https://doi.org/10.1007/s10826-018-1201-6)
- Marshall, J. C., & Caldwell, S. D. (2006). *Core measures ShowMe character*. Retrieved from http://www.showmecharacter.com/Core_Measures.pdf
- Mokhtar, M. I. B. (2015). Influence of language learning strategies on self-efficacy among Malaysian mass communication undergraduates. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 1(1), 1261- 1269. <https://doi.org/10.20319/pijss.2015.s11.1261269>
- Morgan, B. I. (2011). *Teachers' attitudes with regard to bullying at a high school in the Cape Metropole* (Doctoral dissertation, Cape Peninsula University of Technology).
- Niemeyer, A., Wong, M. M., & Westerhaus, K. J. (2009). Parental involvement, familismo, and academic performance in Hispanic and Caucasian adolescents. *North American Journal of Psychology*, 11, 613-632.
- Niker, F. & Sullivan, L.S. (2018) Trusting relationships and the ethics of interpersonal action. *International Journal of Philosophical Studies*, 26(2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/09672559.2018.1450081>
- Oğuz, A., & Kalender, D. K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186.
- Oktaş, A (2019). *Lise öğrencilerinde beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ile akademik öz yeterlik incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Özçetin, S. (2022). Determination of in-class trust levels of secondary education students. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(1), 93-100. <http://10.14686/buefad.927699>
- Özdemir, M. (2012) Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).
- Özer, N., & Tül, C. (2014). Öğrenciler için öğretmene güven ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-119. <https://doi.org/10.17860/efd.53697>
- Öztürk, B. & Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 762-778. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1840>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>

- Rozak, L. A., Komariah, A., & Ampy, E. S. (2021, February). Principal Leadership and Student Achievement. In *4th International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2020)* (pp. 45-49). Atlantis Press.
- Saray, Ö., & Özer, N. (2023). Ortaokul öğrencilerinde öğretmene güven ile okul yaşam doyumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(19), 1-13. <https://doi.org/10.29129/inujgse.1188967>
- Saray, Ö. (2023). *Öğretmene güven ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki: Ortaokul öğrencileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Schunk, D. H. (2013). Social cognitive theory and self-regulated learning. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 119-144). Routledge.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_10
- Simmons, A. O. (2019). *The impact of instructional leadership on student reading success* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Alabama.
- Sözügüzel, S. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığının anne baba tutumu ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*. John Wiley & Sons.
- Tseng, J. (2022). *The role of parental involvement in the self-efficacy of children with exceptionalities: A case study* [Unpublished doctoral dissertation]. Trinity Western University.
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okula yönelik aidiyeti: Öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkisi ve aile katılımının rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Uslu, F., & Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher–student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 63–82. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>
- Van Maele, D., Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: *Teacher-student trust relationship school context*. <http://10-1007/s11205-010-9605-8>
- Wang, C. H. & Shan, S. (2017). The effects of self-efficacy on learners' perceptions of cognitive presence in online collaborative learning activities. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(3), 1144-1172. <https://doi.org/10.20319/pijss.2018.33.11441172>
- Yakit, G. (2022). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının akıl yürütme yolları, sosyal sorun çözme, akılcı ve sezgisel karar verme becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yılmaz, A. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile kararsızlık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yılmaz, E., Yiğit, R., & Kaşaracı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 371 – 388.
- Yılmaz, G. (2022). *Okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen motivasyonunun aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 253-259.
- Yüksel, M. Y., Çakmak, B. G., & Ünverdi, B. (2022). Parental Involvement in the Development of Children's Organizational Skills. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 12(65), 262-286. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1138292>
- Zirek, H., Özgür, A., Özgür, N., Genç, B., Yolcu, M., & Temel, R. (2023). Okul müdürlerinin okulda yapılan öğretimi geliştirmeye dönük liderlik davranışlarının incelenmesi. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(30), 410-427. <https://doi.org/10.37242/pejoss.4393>

Extended Abstract

Introduction

Education is a dynamic and multidimensional process that supports individuals' holistic development. It requires not only the acquisition of knowledge but also the enhancement of creative thinking and problem-solving skills. Within the framework of social cognitive learning theory, self-efficacy is defined as an individual's belief in their capacity to organize and execute the actions required to achieve specific performances. Particularly in academic contexts, self-efficacy has been identified one of the strongest predictors of student achievement and learning engagement. Students with high level of academic self-efficacy tend to participate more actively in learning processes, develop analytical and critical thinking skills, employ academic strategies more effectively, and display resilience in the face of academic challenges (Bilginer, 2022; Demirci, 2023; Schunk, 2013).

Academic self-efficacy is not determined solely by cognitive processes or intrinsic motivation; rather, it is shaped by a range of contextual and relational factors. Among these, school leadership, teacher–student relationships, and family involvement play critical roles in shaping students' academic beliefs and behaviors. The instructional leadership of school principals is particularly significant in fostering students' academic development. Instructional leadership involves creating supportive learning environments, promoting teachers' professional development, and establishing high academic expectations (Danışmaz Akgün, 2021; Hallinger et al., 2020).

Similarly, students' trust in their teachers constitutes a crucial relational factor determining academic self-efficacy. Trust-based teacher–student relationships strengthen students' sense of belonging, increase their participation in school activities, and foster resilience in the face of academic difficulties (Gericke & Korbjörnsson, 2022). Empirical studies consistently demonstrate that students who trust their teachers are more likely to develop stronger perceptions of academic competence and more positive attitudes toward learning. Family involvement represents another key determinant of students' academic self-efficacy. Active family involvement both at home and at school supports students' academic goal setting, nurtures positive learning attitudes, and enhances their ability to cope with academic challenges (Ardakoç, 2020; Fishman & Nickerson, 2015; Uslu, 2012).

This study concentrates on high school students, as adolescence constitutes a pivotal developmental stage during which identity formation, internalization of gender roles, and the consolidation of academic attitudes become increasingly salient and enduring (Morgan, 2011). Academic self-efficacy beliefs formed during this period are likely to shape students' motivational patterns, persistence in the face of challenges, and long-term educational trajectories. Therefore, identifying the contextual and relational factors associated with academic self-efficacy at the high school level is essential not only for supporting students' academic development but also for informing the strategic practices of school leaders and teachers.

In addition, gender represents a potentially differentiating dimension in the development of self-efficacy beliefs. Given that adolescence is marked by heightened sensitivity to social expectations and gendered norms, examining academic self-efficacy through a gender-based analytical lens constitutes a distinctive contribution of this study. Accordingly, the aim of this study is to examine the extent to which principals' instructional leadership behaviors, students' trust in teachers, and family involvement predict the academic self-efficacy of 10th, 11th, and 12th grade high school students. Furthermore, the study aims to determine whether the predictive power among these variables differ across gender groups. Based on this general aim, the following research questions were addressed:

1. What is the predictive power of principals' instructional leadership behaviors, trust in teachers, and family involvement on the academic self-efficacy of 10th, 11th, and 12th grade students?
2. What is the predictive power of principals' instructional leadership behaviors, trust in teachers, and family involvement on the academic self-efficacy of 10th, 11th, and 12th grade female students?
3. What is the predictive power of principals' instructional leadership behaviors, trust in teachers, and family involvement on the academic self-efficacy of 10th, 11th, and 12th grade male students?

Method

This study employed a correlational research design to examine the predictive roles of principals' instructional leadership, trust in teachers, and family involvement in high school students' academic self-efficacy. The target population comprised 10th, 11th, and 12th grade students enrolled in public Anatolian high schools located in the central districts of Adana during the 2023–2024 academic year, totaling approximately 53,820 students. Given the large population size, cluster sampling was utilized. Cluster sampling is a two-stage sampling technique commonly employed when data collection from the entire population is impractical due to time, cost, or logistical constraints (Gliner, Morgan, & Leech, 2015).

In the first stage, 10 public Anatolian high schools were randomly selected from among 100 schools in the central districts of Adana. In the second stage, all 10th, 11th, and 12th grade students in the selected schools were included in the study sample. To ensure reliable data regarding students' experiences with school principals and teachers, only those students who had been enrolled in the same school for at least one academic year were included. Consequently, 9th grade students were excluded to enhance group homogeneity and data reliability.

Data were collected through a questionnaire consisting of demographic items and four measurement instruments: the Academic Self-Efficacy Scale (Jerusalem & Schwarzer, 1981; Turkish adaptation by Yılmaz et al., 2007), the Instructional Leadership Behaviors of School Principals Scale (Bay-Dönertaş, 2021), the Trust in Teachers Scale (Adams & Forsyth, 2009; Turkish adaptation by Özer & Tül, 2014), and the Family Involvement Scale (Marshall & Caldwell, 2006; Turkish adaptation by Uslu, 2012). Reliability coefficients for the scales ranged from .68 to .97.

Data were collected face-to-face during the first semester of the 2023–2024 academic year following approval from the relevant ethics committee and the provincial directorate of national education. After data entry, analyses were conducted using SPSS 25.0. Outliers were removed, and assumptions of multiple regression were tested. Both multiple regression and stepwise regression analyses were performed. Additionally, Harman's single-factor test was conducted to assess common method variance, and the significance level was set at .01.

Results

Correlation analyses revealed significant positive relationships among the study variables. In the total sample ($n = 945$), academic self-efficacy showed moderate, positive correlations with family involvement at home ($r = .39, p < .01$), family involvement at school ($r = .38, p < .01$), trust in teachers ($r = .35, p < .01$), and instructional leadership ($r = .34, p < .01$). The strongest correlation was between trust in teachers and instructional leadership ($r = .67, p < .01$).

Regression analyses further clarified these relationships. In the total sample, family involvement at home emerged as the strongest predictor of academic self-efficacy, followed by trust in teachers, family involvement at school, and instructional leadership. Together, these four predictors explained approximately 23% of the variance in academic self-efficacy.

For female students, family involvement at school was the primary predictor, explaining about 10% of the variance. The inclusion of instructional leadership and family involvement at home increased the explained variance to 15%. Notably, trust in teachers did not emerge as a significant predictor among females. For male students, family involvement at home was the most powerful predictor, accounting for 25% of the variance. Adding trust in teachers increased the explained variance to 32%. Instructional leadership and family involvement at school were not significant predictors for males.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The findings of the study revealed that family involvement at home, trust in teachers, family involvement at school, and instructional leadership together explained 23% of the total variance in students' academic self-efficacy. Among these, family involvement at home emerged as the strongest predictor, followed by trust in teachers, family involvement at school, and instructional leadership. This result is consistent with the literature highlighting the critical role of family involvement in fostering students' academic achievement, motivation, and self-confidence. Particularly, support provided at home enhances students' active participation in learning, strengthens their problem-solving abilities, and sustains their determination to reach academic goals.

The findings also demonstrated that trust in teachers was also identified as a significant predictor of academic self-efficacy. Trust-based relationships with teachers not only improve academic performance but also contribute positively to students' self-discipline, social skills, and sense of belonging to school. Similarly, family involvement at school was found to be another important predictor of academic self-efficacy. Parents' participation in school activities and regular communication with school staff support students' academic and emotional development while reinforcing their academic self-efficacy. Instructional leadership likewise predicted academic self-efficacy, as principals' visionary and supportive leadership behaviors were shown to enhance the quality of the learning environment.

Gender-based analyses indicated that the predictors of academic self-efficacy differ between female and male students. For female students, family involvement at school, instructional leadership, and family involvement at home were significant predictors, whereas for male students, family involvement at home and trust in teachers played significant roles. These differences may be explained by cultural and social dynamics, such as families' closer monitoring of female students and male students' tendency to perceive school settings more independently. The results underscore the importance of adopting gender-responsive strategies in efforts to enhance academic self-efficacy.

In line with these findings, it can be concluded that parental support plays a vital role in their academic self-efficacy perceptions. Schools, therefore, should collaborate closely with families, address barriers to family involvement, and organize activities to empower parents in supporting their children's development. Supportive teacher attitudes and trust-based communication further consolidate students' academic self-efficacy, while effective instructional leadership fosters a learning climate conducive to academic growth.

Despite its contributions, the study has several limitations. It relies solely on student perspectives, focused only on public high schools, and examined a limited set of variables. Future research should incorporate the views of teachers, parents, and administrators, include comparative analyses with private schools and different socio-cultural contexts, and examine additional variables such as peer support, school climate, and technology-based learning environments. Longitudinal and multidimensional studies are also recommended to trace the developmental process of academic self-efficacy more clearly.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beğeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 02.05.2023 tarihinde 73 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci Yazar %60, İkinci Yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

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



Year/Yıl 2026, Volume/Cilt 39, Issue/Sayı 2, 427-443

<https://doi.org/10.19171/uefad.1790252>

The Role of Familiarity with Distance Education and Online Attendance in the Relationship Between Motivation and Success in Online Courses

Vildan ÖZDEMİR¹

Abstract

Research Article

Article History

Received 24.09.2025,

Accepted 22.01.2026

Keywords

Academic motivation, Online attendance, Online course success, Familiarity with distance education

As distance education has expanded over time, the need to examine the variables affecting students' learning outcomes in distance or hybrid learning environments has also increased. Accordingly, this study focused on academic motivation and familiarity with distance education, which are thought to influence the academic achievement of distance education students. The study also investigated the mediating roles of online attendance and familiarity with distance education in the relationship between academic motivation and achievement. This cross-sectional, explanatory correlational study examined 218 pre-service teachers in the Faculty of Education at a university. The study group consisted of 218 pre-service teachers at the Faculty of Education. The Academic Motivation Scale and the Attitude Scale toward Distance Education were used to collect data. Descriptive statistics and correlation analyses were conducted to assess the assumptions of multivariate statistics. Subsequently, a multiple mediation analysis was performed using the macro developed by Hayes (2012) to examine the effects of the mediating variables. The findings indicate that students' online attendance in and familiarity with distance education jointly mediate the relationship between academic motivation and achievement. Furthermore, when controlling for familiarity with distance learning, the online attendance variable continues to mediate this relationship, whereas familiarity with distance education does not show a significant mediating effect. Based on the research results, suggestions were made to enhance student motivation and promote consistent online attendance in distance education courses.

Online Derslerde Motivasyon ve Başarı Arasındaki İlişkide Uzaktan Eğitime Yatkinlık ve Online Katılımın Rolü

Özet

Araştırma Makalesi

Makale Geçmiş

Başvuru 24.09.2025,

Kabul 22.01.2026

Anahtar Kelimeler

Akademik motivasyon, Çevrim- içi ders katılımı, Çevrim- içi ders başarıları, Uzaktan eğitime yatkinlık

Uzaktan eğitimin zamanla artması öğrencilerin uzaktan ya da harmanlanmış öğrenme ortamlarındaki öğrenme yeterliliklerini etkileyen değişkenleri inceleme ihtiyacını arttırmaktadır. Bu sebeple çalışmada uzaktan eğitim alan öğrencilerin ders başarılarında etkili olduğu düşünülen akademik motivasyon ve uzaktan eğitime yatkinlık kavramları ele alınmış ve başarı ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide derslere eş zamanlı katılım ve uzaktan eğitime yatkinlık değişkenlerinin aracılık rolleri araştırılmak istenmiştir. Aracılık analizi ile değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin incelendiği araştırma nicel desen çatısında yer alan ilişkisel bir araştırmadır. Çalışma grubunu Türkiye'de bir yükseköğretim kurumundaki Eğitim Fakültesinde yer alan 218 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Motivasyon Ölçeği ve Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşler Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle çok değişkenli istatistiklerin varsayımlarının test edilmesi için betimsel istatistikler ve korelasyon değerleri incelenmiştir. Ardından aracı değişkenlerin etkisinin test edilmesi için Hayes (2012) tarafından geliştirilen makro ile çoklu aracılık analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları; öğrencilerin uzaktan eğitime yatkinlık ve katılım düzeylerinin birlikte akademik motivasyonları ile ders başarıları arasındaki ilişkide aracılık rolüne sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, uzaktan eğitime yatkinlık değişkeni kontrol edildiğinde de katılım değişkeni bu ilişkiye aracılık etmektedir. Aynı şey uzaktan eğitime yatkinlık değişkeni için söylenemez. Tartışma kısmında öğretmenlerin ders katılımı artırmak için sınıflarında neler yapabileceklerine dair bazı pedagojik çıkarımlar sağlanmıştır.

¹ Assist. Prof., Necmettin Erbakan University, Faculty of Education , vildan.ozdemir@erbakan.edu.tr



1. Introduction

The 2019-2020 coronavirus pandemic has had a significant impact on the education system. As one of the measures to slow the spread of the pandemic, educational institutions have suspended face-to-face teaching. The pandemic has negatively affected individuals in many areas, including health, social life, and the economy. For students, these negative effects were exacerbated by disruptions to the educational process. Given the disruption to the educational process, the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) (2020) called on countries to support the continuity of education for all students through distance learning. Consequently, education around the world has been carried out through distance education, which allows students to attend online. The concept of distance education has come to constitute a significant part of students' and educators' teaching and learning lives. As the effects of the pandemic have declined, particularly in the health sector, face-to-face education has resumed; however, this transition has occurred through a hybrid (blended) learning process in many institutions.

Distance education is a flexible learning model that offers students flexibility in terms of location and time. Students can record lessons, take notes at their own pace, and rewatch the recordings (Culduz et al., 2023). Harasim (1990) identified three key components of distance education: location and time flexibility, computer-mediated communication, and text-based communication. In recent years, however, the use of technology tools such as smartphones and tablets in distance education has increased, in addition to computer-mediated communication, due to developments in technology. Nevertheless, the effectiveness of distance education has been debated. One concern at the heart of these debates is that the quality of distance learning cannot match that of face-to-face education. Criticisms have been expressed about many aspects of distance education, such as the lack of comprehensive education platforms, errors stemming from previous applications that imitate traditional methods, and limited communication between teachers and students (Kotrikatze & Zharkova, 2021; Telli-Yamamoto & Altun, 2023). Since teachers and students are social beings who need to communicate with each other and others, research indicates that distance education should be used with traditional education (Hurlbut, 2018; Kotrikatze & Zharkova, 2021).

One of the most beneficial aspects of the classroom environment is the interaction between students and teachers. For students attending distance education, maintaining this interaction in a home environment can be challenging, which may decrease their motivation to study. Additionally, some individuals may be at a disadvantage from the beginning due to reasons such as not having a quiet home environment, the necessary technological equipment, or full internet access (Güzel, 2021). With distance learning, students must be able to work independently on a particular lesson or subject, so they need to be self-disciplined. In other words, since learning activities are their responsibility, students must be inclined toward assignments and responsibilities. In a study by Simamora et al. (2021), negative student opinions about distance learning were categorized under three areas: technical problems, low learning motivation, and teacher competence. Technical difficulties may include poor connection quality or disconnections in the technology that enables students to attend online classes. Inadequate social conditions at home—for example, disturbances caused by siblings or the family environment—can reduce students' motivation to learn. Teachers' lack of experience in distance education or insufficient communication with students can be cited as reasons for negative student feedback. Another study found that, during the pandemic, students preferred face-to-face education due to problems with communication and interaction in distance education, ineffective teaching, the inability to socialize, low online attendance in class, hindrances to collaborative learning, technical problems, and the inability to work at full efficiency (Karatay et al., 2021). Studies in the literature indicate that the reasons for the inefficiencies of distance education include a lack of concentration and self-discipline, poor communication, a loss of attention and motivation, an insufficient aptitude for distance learning, and limited online attendance (Doğan & Paydar, 2019; Duman, 2020; Yağan, 2021). Furthermore, based on research in this field, self-discipline, learning autonomy, high motivation, and concentration are key to students' success in distance education. In this context, this study examines motivation, online attendance, and familiarity with distance education, focusing on self-discipline in completing academic tasks or assignments on time, as these factors are considered effective for student performance in distance education.

1.1. Motivation

Motivation is influenced by four factors when considered as a phenomenon: context, temperament, goals, and means (Amrai et al., 2011). Context refers to the environment or external stimuli; temperament refers to the individual's internal state; goals refer to the purpose of the behavior; and means refer to the tools used to achieve the goal. In other words, individuals strive to acquire sufficient motivation to achieve their goals, needs, and instincts. There are many theories of motivation, including attribution theory (Weiner, 1985), expectancy-value theory (Feather, 1988; Wigfield & Eccles, 1992), and self-determination theory (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Motivation can be defined as "the force necessary to initiate and sustain targeted behavior" (Ames & Ames, 1989; Pintrich & Schunk, 2002). In psychology, Cüceloğlu (2005) defines it as "a general concept that includes individuals' desires, wishes, needs, impulses, and areas of interest." In the context of education and teaching, academic motivation is

defined as the energy or power necessary to perform academic work. Academic motivation, also referred to as academic engagement in the literature, has been conceptualized as cognitive, affective, and behavioral indicators of students' stability in education (Tucker et al., 2002). Academic motivation encourages students to complete tasks and assignments successfully, achieve goals, and attain a certain level of competence (Amrai et al., 2011). Therefore, motivation for learning can be attributed to behaviors that lead to success. Conversely, students who lack motivation have been found to exhibit insufficient learning behaviors and demonstrate poor academic performance (Kusurkar et al., 2013).

Many education researchers have studied how teacher and student behavior and motivation affect performance (e.g., Keller, 1983; Sivrikaya, 2019; Tucker et al., 2002). Studies on distance education emphasize that learning motivation plays a critical role in success and requires self-discipline (Krzyżak & Walas-Trębacz, 2021). This can be more challenging for some students than face-to-face education. In fact, Tucker et al. (2002) suggested that motivation is the only variable that directly affects academic performance and that other variables related to teacher or student behavior affect performance through motivation. For instance, Connel et al. (1995) examined how teacher and parental behavior influence student motivation and performance. Attendance was central to the study's model and was used to represent student motivation. According to Connel et al.'s (1995) findings, student attendance (i.e., motivation) is the only factor that directly affects academic performance, while other teacher and student behaviors affect performance indirectly through motivation. Many other studies support this finding (e.g., Connel et al., 1995; Skinner & Belmont, 1993). Therefore, it is crucial to understand the variables that influence motivation because motivation is directly related to student achievement. In other words, it is important to know what motivates students. Numerous studies have examined this topic. Işık et al. (2018) conducted a comprehensive meta-analysis to examine the factors affecting motivation and classified them as individual, family-related, school-related, and social. Consistent with the broad definition of motivation, the study found that many factors are related to motivation. Specifically, self-confidence, academic ability, and behavioral engagement positively affect motivation. Behavioral engagement includes students' engagement in classes and activities and completion of homework. Fear of failure and lack of self-discipline negatively affect motivation. Similarly, another study identified five key elements for increasing motivation: the student, the teacher, the content, the method/process, and the environment (Williams & Williams, 2011). Among the variables that positively affect motivation are factors related to teachers, such as the ability to reach students, and factors related to the environment, such as teacher-student interaction.

1.2. Attendance

Studies in the literature have shown that motivation is often discussed alongside concepts such as self-efficacy, self-discipline, competence, interest, and attendance (Pintrich & Schunk, 2002; Skinner et al., 2009). One of these concepts is student attendance. Attendance is an important factor affecting the quality of learning in both face-to-face and online education (Thompson et al., 2023). However, due to social isolation, the lack of face-to-face interaction between students and their peers and teachers has made engagement an even more important concept in distance education. Martin et al. argued that student motivation and attendance are two fundamental elements of positive academic behavior that facilitate academic performance. As mentioned earlier, Connel et al. (1995) and Skinner et al. (2009) equate student attendance with motivation, considering it a consequence of the motivational process. Furthermore, academic motivation is influenced by individuals' goals, experiences, background, and teacher and student perceptions only in conjunction with attendance (Doğan, 2015). A review of the literature reveals that students who actively attend class are more likely to take on challenging tasks and perform better academically. This improvement is evident in their academic performance, study skills, and time management skills compared to students who attend less (Fredricks et al., 2004; Kuh et al., 2008). Additionally, individuals who attend class activities have been found to be more motivated and receptive to learning, leading to greater success (Irvin, 2012; Martin, 2013).

1.3. Familiarity with Distance Education

Studies in the field have examined other terms in relation to academic motivation, such as self-discipline, self-control, and self-efficacy. Self-discipline skills are important in traditional education, but they are especially significant in distance education for the quality of teaching and learning. Similarly, self-efficacy is a student characteristic that positively affects success in distance education (Dabbagh & Ritland, 2005). Horton (2000) emphasized independent learning, self-discipline, and time management skills as characteristics that distance education students should possess. Self-discipline, which can also be defined as individuals' ability to manage themselves, refers to their familiarity with performing required tasks and is a critical skill for students in distance education environments in terms of setting aside time for classes and assignments and effective time management (Yıldırım et al., 2014).

Researchers have examined the concepts of motivation, self-discipline, and familiarity with tasks that affect student performance in traditional and distance education settings. Rovai (2003) developed a model showing that motivation

and self-discipline positively impact student attendance stability in distance education. Shell and Soh (2013) examined the motivation and performance of university students in major and minor courses taken through distance learning. Students who specialized in their major demonstrated better performance and motivation in these courses because they were more familiar with the content and tasks.

1.4. The Purpose of the Research

Improving the quality of online learning and teaching requires the involvement of both teachers and students in educational activities. Studies on the concepts of motivation, online attendance, and aptitude for distance education show that motivation plays an important role in ensuring stability in student attendance, in both face-to-face and distance education. Similarly, another hypothesis supported by the literature is that motivation directly affects academic achievement. Attendance and motivation are considered intertwined concepts. Studies show that these two concepts positively affect academic achievement together. However, in distance education, especially, the student's familiarity with it is also an essential factor. Students' familiarity with distance learning is an important factor in their learning and success (Yıldırım et al., 2014). Therefore, it is predicted that students' approaches to the tasks they must complete in the distance learning process can affect motivation and online attendance. Furthermore, according to self-regulation theory, a motivation theory that has gained importance in the context of distance education (Zimmerman, 1990), self-monitoring is important for maintaining high motivation among students. According to self-regulation theory, distance learning students, who are thought to be more independent than face-to-face learners, should be more self-disciplined, making self-regulation skills more critical.

Motivation is interrelated with learning and performance and thus affects both learning and academic performance (Schunk, 1991). Furthermore, the relationship between motivation and self-regulation has also been highlighted in studies. Individuals with high motivation show high self-regulation in their studies, and both variables have been found to positively affect academic achievement (Baumeister & Vohs, 2007; Mega et al., 2013). Furthermore, studies have found strong correlations among university students' school motivation, attendance, and academic achievement (Zeng et al., 2023). It is predicted that the use of distance education will increase in the near future, parallel to the development of technology and increased ease of access to information. As seen in studies, the success of university students in distance education is closely related to motivation, online attendance, and self-discipline skills. In the current literature, the relationship of each of these variables with academic success has been addressed separately. In this study, however, the relationship between online attendance and self-discipline skills with motivation and academic success is addressed together, presenting a multiple mediating model. Thus, this study aims to fill the gap in the literature by presenting a model that will strengthen the relationship between academic success and motivation in distance education. The results of the research will provide valuable information about variables that can increase success in distance education, depending on motivation. In this regard, the question addressed in the research is as follows: What is the effect of familiarity with distance learning and level of online attendance on the relationship between academic motivation and course success? With this in mind, the study examined the relationship between academic motivation, attendance, familiarity with distance learning, and course success at a Turkish university. The study also investigated the mediating effects of online attendance and familiarity with distance learning on the relationship between course success and academic motivation. Therefore, the study tests the following hypotheses:

H1: There is a significant relationship between students' motivation and their attendance in online classes.

H2: There is a significant relationship between students' motivation and their familiarity with distance education.

H3: There is a significant relationship between students' attendance in online classes and their course success.

H4: There is a significant relationship between students' familiarity with distance education and their course success.

H5: Students' attendance in online classes and their familiarity with distance education have mediating roles in the relationship between students' motivation and their course success.

2. Method

2.1. Research Design

This study employed a cross-sectional explanatory correlational design to examine the direct and indirect relationships among the variables using mediation analysis.

2.2. Study Group

The study group consists of 218 teacher candidates from the Faculty of Education at a higher education institution. The study group was selected using convenience sampling, one of the non-probability methods. The group consists of

education faculty students who took the Measurement and Evaluation course through distance learning. Table 1 shows the frequencies of participants' gender, department, and class level.

Table 1. *Frequencies and Percentages of Teacher Candidates According to Demographic Characteristics*

Variable	Level	Frequency	%
Gender	Man	146	67
	Woman	72	33
Department	Counseling	99	45.4
	Turkish	49	22.5
	Sports Sciences	44	20.2
	Art	23	10.6
	Educational technologies	3	1.4
Class	II	101	46.3
	III	69	31.7
	IV	48	22
Total		218	100

2.3. Data Collection Tools

The study used the following data collection tools: the Academic Motivation Scale, the Attitude Towards Distance Education Scale, and a personal information form to gather demographic data on the participants. Additionally, final grades from the Measurement and Evaluation course, which was taken via distance education, were used as indicators of students' academic achievement.

2.3.1. Personal Information Form

The researcher developed a personal information form consisting of questions regarding participants' demographic variables, such as gender, department, and class level. The form also includes a question measuring students' online attendance in courses, with answer categories such as "Never (0 weeks), Low Level of Attendance (1-5 weeks), Medium Level of Attendance (6-12 weeks), and Full Attendance (13-14 weeks)."

2.3.2. Academic Motivation Scale

The scale developed by Vallerand et al. (1989) based on Self-Determination Theory to measure university students' academic motivation was adapted to Turkish culture by Karataş and Erden (2012). Consisting of three high-order factors (intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation) and six second-order factors, the scale is prepared in accordance with the seven-point Likert scale. The three sub-factors representing external motivation are external regulation, introjected regulation, and identified regulation. The three sub-factors representing internal motivation are knowing, achieving, and drive. The scale consists of 27 items. Factor analysis findings for the construct validity of the scale revealed that the items adequately represented the model. The three factors explained 50.9% of the total variance. Cronbach's alpha, representing the internal consistency of the 27-item AMS form, was found to be .97. The alpha coefficients of the subscales ranged between .78 and .87. Based on these findings, the AMS is considered a valid and reliable scale. In this study, Cronbach's alpha coefficient for the entire scale was .92.

2.3.2. Perceptions for Distance Education Scale

Yıldırım et al. (2014) developed the scale to measure distance education students' perceptions of distance education. The 18-item, five-point Likert-type scale consists of four factors: personal suitability, effectiveness, instructiveness and familiarity. The four factors explained 66.2% of the total variance. Findings on the construct validity of the scale indicate that the items accurately represent the model (RMSEA=.06, SRMR=.07, AGFI=.85, CFI=.95, NFI=.88, IFI=.95). Cronbach's alpha was calculated for the scale's internal consistency reliability and was found to be .89 for all items. The internal consistency coefficient calculated for the familiarity dimension was .78. Based on these findings, the scale can be considered valid and reliable. In this study, Cronbach's alpha coefficient was .80 for the entire scale and .80 for the familiarity dimension. Furthermore, since the study was conducted within the framework of self-regulation motivation theory in the context of distance education, only items from the familiarity with distance education dimension of the scale were used as data collection tools. According to this theory, self-regulation ability is one of the factors significantly related to motivation. This requires self-discipline. The familiarity with distance education dimension items aim to measure self-discipline skills and are listed below: "I habitually procrastinate on given tasks," "I often leave given tasks unfinished," and "I wait until the last minute to do my homework."

2.4. Data Analysis

The analysis of the data examined descriptive statistics and correlation values to test the assumptions of multivariate statistics. When interpreting correlation coefficients, Cohen's (1988) criteria were considered. According to these criteria, a correlation is considered low if it is around .10, moderate if it is around .30, and high if it is around .50. Subsequently, a multiple mediation analysis was performed using Hayes's (2013) macro to test the effect of the mediating variables. The data were analyzed using the SPSS (version 25) software package. To test the significance of the indirect effects in the multiple mediation model, 5,000 resamples were used and 95% confidence interval (CI) values were examined.

To check the assumptions of multivariate statistics, missing values were examined first. Since none of the variables had missing data, none were excluded. To identify univariate outliers, the variables were transformed into z-scores, and values outside of +3 and -3 were removed from the dataset. To identify multivariate outliers, Mahalanobis distances were calculated for the variables (Tabachnick & Fidell, 2001). Only one data point was excluded from the analysis as part of these procedures. To determine if the data were normally distributed, the kurtosis and skewness coefficients and their standard errors were examined (see Table 2). As can be seen in Table 2, the kurtosis and skewness values are within the limits of -1 and +1 and are close to a normal distribution.

Table 2. Kurtosis and Skewness Values of Scales and Subscales

Subscales and total scores	Skewness	Std. Error	Kurtosis	Std. Error
Motivation	-.444	.164	-.621	.327
Familiarity	.741	.164	-.142	.327
Achievement	-.847	.164	.832	.327

Finally, the correlations between the variables were examined to determine if multicollinearity was an issue. As shown in Table 2, no correlation value was greater than .80. However, multicollinearity problems are indicated by a variance inflation factor (VIF) below 10, a tolerance value above .20, and a condition index (CI) below 30 (Büyüköztürk, 2011). Each of these calculated values indicates the absence of multicollinearity between variables.

Table 3. Correlation Values Between Variables

Variables	Online attendance	Familiarity	Motivation	Achievement
Online attendance	1	.277**	.349**	.346**
Familiarity		1	.112*	.285**
Motivation			1	.146*
Achievement				1

Note. *:p<.05, **:p<.01

2.5. Ethical Disclosure

Ethics Committee Approval: This research was conducted with the permission obtained by the Aksaray University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Board's decision dated 29/04/2024 and numbered E-34183927-020-00000942066.

Conflict of Interest: The authors declare that they have no conflict of interest.

3. Results

Before presenting the results of the multiple mediation model, the relationships between its included variables were examined. As shown in Table 3, an examination of these relationships reveals a weak positive correlation between academic motivation and academic achievement ($r = 0.146$, $p < 0.05$). The correlation between academic motivation and online attendance was found to be 0.349 (moderate relationship), while the correlation between academic motivation and the familiarity with distance education was found to be 0.112 (low relationship) when examining the relationships between the mediator variables and the independent variable.

After examining these relationships, a multiple mediation analysis model was tested. Table 4 presents the results of the analysis of the multiple mediation model.

Table 4. Results of the Multiple Mediation Model

Effect		B	SE	β	t	P
	Motivation→Attendance→Achievement	1.98	.54	.10	-	.05<GA .15
	Motivation → Attendance	.33	.06	.35	5.56	.00
	Attendance → Achievement	5.98	1.49	.28	4.01	.00
Indirect	Motivation→Familiarity→Achievement	.52	.31	.03	-	-.002<GA<.05
	Motivation → Familiarity	.164	.09	.12	1.76	.05
	Familiarity→Achievement	3.14	.96	.21	3.28	.00
Direct	Motivation→Achievement	.853	1.353	.042	.630	.53
Total	Motivation→Achievement	3.353	1.363	.165	2.459	.01

Note. SE: Standard Error

Table 4 shows that academic motivation significantly predicts academic achievement ($B = 3.353$, $\beta = .165$). The first condition of the mediation model, that the independent variable be a significant predictor of the dependent variable, is met. Based on this finding, we can conclude that as the academic motivation of distance education students increases, so does their academic achievement. The second condition is that the independent variable must be a significant predictor of the mediating variables. Table 4 shows that academic motivation significantly predicts both attendance ($B = .33$, $\beta = .35$) and familiarity with distance education ($B = .164$, $\beta = .12$). In this context, the second condition is met. Based on these findings, we can conclude that as the academic motivation of distance education students increases, so does their level of online attendance in classes and their familiarity with distance education. Controlling the academic motivation variable reveals that online attendance and familiarity with distance education significantly predict academic achievement. Thus, the condition that "when the effect of the independent variable is held constant, the mediating variable is a significant predictor of the dependent variable" is met. Based on this finding, we can conclude that as individuals' online attendance in distance education increases, so does their course success. Similarly, as individuals' familiarity with distance education increases, so does their course success.

In the multiple mediation model, we test the indirect effects of each mediator variable on the dependent variable separately and examine the presence of a joint mediation effect of the two mediator variables together. Examining the model containing both mediating variables reveals that the total effect ($B = 3.353$, $\beta = .165$) is significant. In this case, the sum of the indirect effects of online attendance and familiarity with distance education variables on academic achievement is significant. Furthermore, comparing the total effect with the direct effect reveals that removing the mediating variables decreases the predictive power of academic motivation on academic achievement. However, the effect is not only decreased, but also not significant ($p = .53$). Therefore, it can be concluded that online attendance in classes and familiarity with distance education play mediating roles in the relationship between academic motivation and course success. Examining the indirect effects row in Table 4 shows that the p-value of the indirect effect of the online attendance variable ($B = 1.98$, $\beta = .10$) is not zero in the confidence interval ($.05 < GA < .15$). Therefore, even when holding the familiarity with distance education variable's effect constant, the online attendance variable plays a significant mediating role in the relationship between motivation and academic achievement. In other words, the level of online attendance in distance learning classes is critical to the relationship between student motivation and course success. It can be stated that course success increases in individuals who are highly motivated and attend classes regularly. However, the p-value confidence interval for the familiarity with distance education variable ($B = .52$, $\beta = .03$) includes zero ($-.002 < GA < .05$). In this case, the familiarity with distance education variable acts as a mediator in the relationship between motivation and academic success, together with the attendance variable, but it is not a significant mediator on its own. Individuals' familiarity levels for distance education only affect the dependent variable when they attend classes. Therefore, we can conclude that as online attendance and familiarity with distance education increase, so does online course success.

4. Discussion, Conclusion, and Recommendations

This study examined the relationship between academic motivation and success in online course among distance education students. The study also examined the mediating effects of two variables believed to influence this relationship: online attendance and familiarity with distance education. The results indicate that the total effect of academic motivation on academic achievement in the multiple mediation model was statistically significant. However, because the bootstrap confidence interval for the indirect effect through familiarity with distance education included zero, this mediating pathway was not supported. In contrast, the indirect effect mediated by online attendance was statistically significant, indicating that online attendance plays a meaningful role in the relationship between academic motivation and academic success.

Based on these findings, it can be concluded that higher levels of academic motivation among distance education students are associated with greater success in online courses. Numerous studies have demonstrated that motivation is a significant predictor of success in both distance and traditional education settings. (Chou & Kuo, 2012; Clark et al., 2014; Fortier et al., 1993; Özdemir & Sarıcan, 2020; Silva et al., 2018). However, Tucker et al. (2002) and Connel et al. (1995) have argued that motivation is the only variable that directly affects academic performance. They claim that other variables related to teacher or student behavior affect performance indirectly, through motivation. However, studies have indicated that motivation in distance education is lower than in face-to-face education. A comprehensive meta-analysis conducted by Walker et al. (2024) revealed that the relationship between motivation and academic achievement in online and blended learning environments is weaker and more variable than in face-to-face education. For this reason, it is considered important to identify the variables that increase motivation in distance education. Kuloğlu (2020) stated that motivation is a significant predictor of academic success and found that there is a positive and low-level relationship between academic success and motivation of students taking distance education in Turkey. Similar to the current study, online attendance, linked to motivation, was identified as another factor affecting course success. Connel et al. (1995) and Skinner et al. (2009) equated student attendance with motivation, considering it a consequence of the motivational process. Another study showed that motivation affects online attendance, and this has been expressed as an important dimension of motivation that indirectly affects success (Aruğaslan, 2025). A review of the literature reveals that students who actively attend in class are more likely to take on challenging tasks and demonstrate better academic performance, study skills, and time management than their less attending peers (Fredricks et al., 2004; Kuh et al., 2008). Additionally, it has been observed that individuals who attend class have higher motivation and are more eager to learn (Irvin, 2012; Martin, 2013). Chou and Kuo (2012) examined variables that influence university students' online attendance and academic achievement. They found that motivation was positively and statistically correlated with online attendance and academic achievement. Furthermore, they determined that the most significant predictor of success in a course was based on a student's attendance (Chou & Kuo, 2012). Many other studies have also found a relationship between attendance and academic achievement (Lin & Chen, 2006; Thatcher et al., 2007; Wigley, 2009; Yılmaz, 2022).

Previous research supports the present finding that students' level of online attendance significantly influences both academic achievement and motivation. Accordingly, low levels of online attendance may be associated with decreases in academic achievement. Lei et al. (2024) emphasized that motivation influences success indirectly through course attendance. Similarly, Zeng et al. (2023) reported that increased student motivation toward online courses led to higher attendance rates and improved academic achievement. Another comprehensive meta-analysis study has shown that, as students' levels of interaction and attendance in online education increase, so do motivation and learning outcomes, or academic achievement (Levin, 2024). On the other hand, a study examining why students do not attend distance education classes identified psychological distress and decreased motivation as the main reasons. Inadequate self-discipline and poor time management were also cited as reasons hindering online attendance (Özdemir & Uğur, 2021). In other words, a lack of motivation was identified as a key factor contributing to non-participation in courses. Similarly, the results of this study show that increasing academic motivation alone is insufficient to improve academic achievement without ensuring students' attendance in online courses. Research findings in the literature indicate that students' presence in a comfortable home environment or the flexibility of time and place in distance education has been shown to reduce course attendance (Zaccoletti et al., 2020). It could be argued that these students lack the motivation to attend online classes. However, the literature also indicates that consistent online attendance can increase motivation and have a persistent impact on learning (Hu & Hui, 2012; İbiş & Belpınar, 2022).

The other mediating variable examined in this study is familiarity with distance education, which reflects students' capacity to assume responsibility for their own learning. This variable influences academic achievement only when considered alongside online attendance. In this context, increases in both online attendance and familiarity with distance education are associated with higher levels of academic success, particularly among students with stronger academic motivation. Kayır and Uçar (2022) found that students who found distance education unsuccessful had high

demotivation scores. In contrast, students who supported the use of technology in lessons had high motivation and were more successful. Rovai (2003) presented a model showing that motivation and self-discipline positively affect stability in student attendance in distance education. Therefore, as in this study, when familiarity and attendance in distance education increase, motivation rises and success increases. Additionally, students with high academic motivation can adapt to various learning methods, successfully completing tasks and assignments, and achieving success (İbiş & Belpinar, 2022; Pelikan et al., 2021).

Based on the research findings and existing literature, it is crucial to increase incentives that promote students' attendance in distance education courses. In addition to teachers' efforts to encourage student participation, it is important to develop and use technological platforms, such as facial recognition algorithms, to maintain continuity in distance education (e.g., Özdemir & Uğur, 2021).

Distance education courses clearly need to be structured differently from face-to-face courses in terms of instructional methods and learning materials. Increasing the use of collaborative and interactive course designs, together with strengthening institutional technical support, is essential. Accordingly, instructors should participate in regular professional development activities to improve their pedagogical competencies for online teaching. Richer, more interactive, and collaborative course content may, in turn, enable students to attend more consistently. Support services for students experiencing technical problems must also be available and adequate. User manuals or modules for online programs should be user-friendly. This will increase students' competence in using technological tools. Lastly, it should be noted that distance education may arise unexpectedly, as it has in the past.

As with any study, the present research has some limitations. First, the study employed a cross-sectional design. Due to the decision to suspend face-to-face education and conduct courses via distance learning following the February 6 Kahramanmaraş earthquake, the study is limited to the Measurement and Evaluation course taught by the researcher via distance learning. Although a longitudinal design would have been ideal for the generalizability of the findings, the transition back to face-to-face education in the subsequent academic period influenced the decision to design the study as cross-sectional. Furthermore, the generalizability of the research findings to all university students is limited, as the results are valid only for the specific sample group in this study.

This study examined academic motivation, online attendance, and familiarity with distance education as variables that may influence success in distance learning courses. The multiple mediation model established in this study could be comparatively examined across students from different socioeconomic backgrounds. In addition, although the model was tested with university students, it may also be applied at different educational levels, such as high school or primary school.

Finally, this study employed a quantitative, descriptive research design, and the findings were analyzed using regression techniques. Future research may benefit from adopting a mixed-methods approach that incorporates students' perspectives, which could further enrich the findings.

References

- Ames, R., & Ames, C. (1989). *Adolescent motivation and achievement. In the adolescent as decision-maker* (pp. 181-204). Academic Press.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111>
- Aruğaslan, E. (2025). Examining the Relationships between Academic Intrinsic Motivation, Online Learning Self-Efficacy, and Online Student Engagement: A Study on Distance Education Students. *Journal of Computer and Education Research*, 13(25), 80-105. <https://doi.org/10.18009/jcer.1549186>
- Baumeister, R.F. & Vohs, K.D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri analizi el kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Chou, P. T. M., & Kuo, Y. (2012). Examining factors relating to classroom attendance and performance. *Journal of Studies in Education*, 2(2), 193-204. <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v2i2.1564>
- Clark, M. H., Middleton, S. C., Nguyen, D., & Zwick, L. K. (2014). Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 33, 30-38. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.007>
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65(2), 493-506. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00765.x>
- Culduz, M., Mizrak, F., Caylan, Ş., Said, J., & Erum, N. (2023). Evaluating Alternative Governance Strategies For Language Schools via Swot and Ahp Method. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2023.11.11>
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları* (15. Basım), Remzi Kitabevi.
- Dabbagh, N. & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: concepts, strategies, and application*. Prentice-Hall.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. Plenum.
- Doğan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-561.
- Doğan, A. & Paydar, S. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Education and Technology*, 1(2), 154-162.
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.768887>
- Feather, N. T. (1988). Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-value framework. *Journal of Educational Psychology*, 80, 381-391.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 257-274. <https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1017>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Güzel, H. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde öğrencilerin fen öğrenimine yönelik kaygıları, uzaktan eğitime katılımları ve uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(78), 3259-3271. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2877>
- Harasim, L. M. (1990). Online education: An environment for collaboration and intellectual amplification. In L. M. Harasim, (Ed.), *Online education: Perspective on a new environment* (pp. 39-64). Praeger.
- Hayes, A. F. (2013). *An introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Horton, W. (2000). *Designing web-based training*. John Wiley & Sons, Inc.

- Hu, P. J. H., & Hui, W. (2012). Examining the role of learning engagement in technology-mediated learning and its effects on learning effectiveness and satisfaction. *Decision Support Systems*, 53(4), 782–792. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2012.05.014>
- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis) engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555-575.
- Hurlbut, A. R. (2018). Online vs. traditional learning in teacher education: a comparison of student progress. *American Journal of Distance Education*, 32(4), 248-266. <https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1509265>
- Isik, U., Tahir, O. E., Meeter, M., Heymans, M. W., Jansma, E. P., Croiset, G., & Kusurkar, R. A. (2018). Factors influencing academic motivation of ethnic minority students: A review. *Sage Open*, 8(2), 2158244018785412. <https://doi.org/10.1177/2158244018785412>
- Irvin, M. J. (2012). Role of student engagement in the resilience of African American adolescents from low-income rural communities. *Psychology in the Schools*, 49(2), 176-193. <https://doi.org/10.1002/pits.20626>
- İbiş, Y., & Belpınar, A. (2022). Uzaktan eğitimde üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin algıları: fenomenolojik bir araştırma. *Journal of Infant, Child and Adolescent Health*, 2(1), 47-61.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, H., & Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, 7(4), 983-1003.
- Karatay, H., Kaya, S., & Başer, D. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 223-232. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995286>
- Kayır, G. & Uçar, Ş., (2022). Lise öğrencilerinin Covid19 pandemi dönemi akademik motivasyonsuzluklarının incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 209-226. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1081139>
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kotrikadze, E. V., & Zharkova, L. I. (2021). Advantages and disadvantages of distance learning in universities. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), 65.
- Krzyżak, J., & Walas-Trębacz, J. (2021). Subjective factors determining the development of online self-study skills during the global COVID-19 pandemic-from the perspective of students' experiences. *Communications of International Proceedings*, 6, 3845321. <https://ibimapublishing.com/p-articles/COVID38EDU/2021/3845321/>
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563. <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772116>
- Kuloğlu, M. E. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları, başarı motivasyonları ve can sıkıntıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(1), 48-60.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(1), 57-69.
- Lei, H., Chen, C., & Luo, L. (2024). The examination of the relationship between learning motivation and learning effectiveness: A mediation model of learning engagement. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-11.
- Levin, S. M. (2024). Review on the influence of student engagement and interaction in online learning communities on academic achievement. *Векторы благополучия: экономика и социум*, 2(53), 72-85. <https://doi.org/10.18799/26584956/2024/2/1823>
- Lin, T., & Chen, J. (2006). Cumulative class attendance and exam performance. *Applied Economics Letters*, 13, 937-942.
- Martin, A. J. (2013). Motivation to learn. In A. Holliman (Ed.), *The Routledge international companion to educational psychology*. Routledge.
- Mega, C. Ronconi, L. De Beni, R. (2013). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/a0033546>

- Özdemir, A., & Sarıcan, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim derslerindeki akademik başarıları üzerine karma bir araştırma. *International Journal of Field Education*, 6(1), 57-78.
- Özdemir, D., & Uğur, M. E. (2021). Model proposal on the determination of student attendance in distance education with face recognition technology. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 19-32.
- Pelikan, E. R., Lüftenegger, M., Holzer, J., Korlat, S., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 393-418. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1–16. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00158-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00158-6)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Shell, D. F., & Soh, L. K. (2013). Profiles of motivated self-regulation in college computer science courses: Differences in major versus required non-major courses. *Journal of Science Education and Technology*, 22(6), 899-913.
- Simomora, I., Faltynkova, L., & Kostolanyova, K. (2021). *Students' reflection on online distance learning: advantages, disadvantages, recommendations*. In Blended Learning: Re-thinking and Re-defining the Learning Process. 14th International Conference, ICBL 2021, Nagoya, Japan, August 10–13, 2021, Proceedings 14 (pp. 275-286). Springer International Publishing.
- Silva, W. F., Castillo, F. C., & Borré, D. F. (2018). Academic performance and its association with class attendance, intrinsic motivation and gender in engineering students. *Revista científica Multidisciplinaria*, 3(1), 10-16.
- Sivrikaya, A. H. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 309-315.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571.
- Skinner E. A., Kindermann T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Telli Yamamoto, G., & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Thatcher, A., Fridjhon, P., & Cockcroft, K. (2007). The relationship between lecture attendance and academic performance in an undergraduate psychology class. *South African Journal of Psychology*, 37(3), 656-660.
- Thompson, Z., Yoon, H., & Booth, P. (2023). Dispersed assessment: A novel approach to enhancing student engagement during and beyond Covid-19. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100811. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100811>
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., & Herman, K. C. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488.
- UNESCO (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G., (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21, 323-349.

- Walker, A., Aguiar, N. R., Soicher, R. N., Kuo, Y. C., & Resig, J. (2024). Exploring the Relationship between Motivation and Academic Performance among Online and Blended Learners: A Meta-Analytic Review. *Online Learning*, 28(4), 76-116.
- Weiner, B. (1985). Attribution theory. In *Human motivation* (pp. 275-326). Springer.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.
- Wigley, S. C. (2009). The relationship between attendance and academic performance in further education college A/S psychology students. *Journal of Further and Higher Education*. 33(2), 183-190. <http://dx.doi.org/10.1080/03098770902874242>
- Williams, K. C., & Williams, C. C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12, 1-23. Retrieved from <http://www.aabri.com/manuscripts/11834.pdf>
- Yağın, S. A. (2021). Üniversite öğrencilerinin COVID-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 147-174.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.
- Yılmaz, Ö. (2022). The Effect of Class Attendance on Learners' Success in Mathematics Course during Distance Education Process. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 138-149. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.439.10>
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, 592670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>
- Zeng, Y., Zhang, W., Wei, J. et al. (2023). The association between online class-related enjoyment and academic achievement of college students: a multi-chain mediating model. *BMC Psychol* 11, 349. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01390-1>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

1.Giriş

Uzaktan eğitim, öğrencilere konum ve zaman açısından sağladığı esnekliklerden dolayı esnek bir öğrenim modeli olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler dersleri kaydedebilir, kendi hızlarında notlar alabilir ve kayıtları tekrar tekrar izleyebilirler (Culduz vd., 2023). Uzaktan eğitimde ön plana çıkan bileşenleri Harasim (1990) konum ve zaman esnekliği, bilgisayar aracılı iletişim ve metin tabanlı iletişim olarak vurgulamıştır. Bununla birlikte son yıllarda teknoloji alanındaki gelişmeler ile bilgisayar aracılığıyla iletişimin yanı sıra akıllı telefon ve tablet gibi teknoloji araçlarının da uzaktan eğitimde kullanımı giderek artmıştır. Ancak uzaktan öğrenme yolu ile eğitimin etkililiğine yönelik pek çok tartışma da gündeme gelmiştir. Mevcut eleştiriler; uzaktan eğitim için tam teşekküllü eğitim platformlarının olmaması, geleneksel eğitim yöntemlerini taklit eden önceki uygulamalardan kaynaklanan hatalar, öğretmen öğrenci iletişiminin sınırlılığı gibi pek çok noktada ifade edilmiştir (Kotrikatze ve Zharkova, 2021; Telli Yamamoto ve Altun, 2023). Literatürde yer alan çalışmalara göre uzaktan eğitimden verim alınamamasının nedenleri arasında konsantrasyon ve öz disiplin eksikliği, iletişimsizlik, dikkat ve motivasyon kaybının olması, uzaktan eğitime yönelik yatkınlığın yetersizliği ve derse katılımın sınırlı olması gibi etkenler yer almıştır (Doğan ve Paydar, 2019; Duman, 2020; Yağan, 2021). Ayrıca alanyazındaki araştırmalar temelinde, öğrencilerin uzaktan eğitimde başarılı olabilmelerinde öz disiplin, öğrenmede özerklik, yüksek motivasyon ve konsantrasyon kavramlarının öne çıktığını ifade edebiliriz. Bu bağlamda bu çalışmada uzaktan eğitimde öğrenci performansında etkili olduğu düşünülen motivasyon, katılım ve akademik görev ya da ödevleri zamanında yapmadaki öz disiplini ifade eden yatkınlık değişkenleri ele alınmıştır.

Eğitim alanındaki pek çok araştırmacı öğretmen ve öğrenci davranışlarının, motivasyonunun öğrenci performansını nasıl etkilediğine dair çalışmalar gerçekleştirmiştir (Örn. Keller, 1983; Sivrikaya, 2019; Tucker vd., 2002). Uzaktan eğitimde yapılan çalışmalarda özellikle öğrenme motivasyonunun başarı için kritik bir role sahip olduğunu ve öz disiplin becerisini de gerektirdiğini ifade etmişlerdir (Krzyżak ve Walas-Trębac, 2021). Bu durum bazı öğrenciler için yüz yüze eğitime kıyasla zorlayıcı olabilmektedir. Tucker vd. (2002) aslında akademik performansı doğrudan etkileyen tek değişkenin motivasyon olduğunu, öğretmen ya da öğrenci davranışlarıyla ilgili diğer değişkenlerin motivasyon üzerinden performansı etkilediğini öne sürmüştür. Literatürde yer alan pek çok çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir (Örn. Connell, vd., 1994; Skinner ve Belmont, 1993). O halde öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkili olan motivasyonu etkileyen değişkenleri bilmek; başka bir ifade ile öğrenciyi neyin motive ettiğini bilmek oldukça önemlidir. Bu konuya yönelik pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Işık vd. (2018) motivasyonu etkileyen faktörleri kapsamlı bir meta-analiz çalışması ile incelemişler ve faktörleri bireysel, aileyle ilgili, okulla ilgili ve sosyal olarak sınıflandırmışlardır. Çalışmada, motivasyonun geniş tanımıyla tutarlı olarak pek çok faktör motivasyonla ilişki bulunmuş, özellikle bireysel faktörlerde özgüven, akademik yetenek, davranışsal katılım yani öğrencilerin derslere ve etkinliklere katılımı, ödevlerini tamamlamaları motivasyonu olumlu yönde etkilerken; başarı korkusu, öz disiplin eksikliği motivasyonu olumsuz etkileyen faktörler arasında yer almıştır. Benzer şekilde motivasyonu arttırmada beş temel unsur bir diğer çalışmada öğrenci, öğretmen, içerik, yöntem/süreç ve ortam olarak belirlenmiştir (Williams ve Williams, 2011). Öğretmenler ile ilgili faktörlerde öğrencilere ulaşabilme, ortam ile ilgili faktörlerde öğretmen ve öğrenci etkileşiminin olması motivasyonu olumlu yönde etkileyen değişkenler arasında yer almaktadır.

Alanyazında yer alan çalışmalar motivasyonun öz-yeterlik, öz-disiplin, yetkinlik, ilgi ve katılım gibi farklı kavramlar ile birlikte ele alındığını göstermiştir (Pintrich ve Schunk, 2002; Skinner vd., 2009). Öğrencilerin derslere katılımı motivasyonla ele alınan kavramlardan birisidir. Derslere katılım öğrencinin derse fiziksel olarak katılımının yanı sıra, öğrencilerin olumlu eğitsel çıktılara yol açan faaliyetlere ne ölçüde katıldıklarını ifade eder (Hu ve Kuh, 2002). Katılım, sadece yüz yüze eğitimin yanı sıra çevrim içi eğitim sürecinde de öğrenimin niteliğini etkileyen önemli bir faktördür (Thompson vd., 2023). Bununla birlikte, öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle yüz yüze etkileşim eksikliği, sosyal izolasyon nedeniyle uzaktan eğitimde katılım daha önemli bir kavram haline gelmiştir. Martin vd. öğrenci motivasyonu ve katılımının pozitif akademik davranışların iki temel ögesi olduğunu ve akademik performansta kolaylaştırıcı işlevlerinin olduğunu öne sürmüştür.

Alan yazında yer alan çalışmalarda akademik motivasyon ile ilgili olarak incelenen diğer terimleri öz-disiplin/öz-kontrol ve öz yeterlik becerisi olarak sıralayabiliriz. Öz-disiplin becerisi yüz yüze eğitimde önemli olsa da özellikle uzaktan eğitimde öğretim ve öğrenimin kaliteli bir şekilde gerçekleşmesinde öğrenci ile ilgili faktörlerde önemli bir önceliğe sahiptir. Öz-yeterlik becerisi de benzer şekilde uzaktan eğitimde başarıyı olumlu yönde etkileyen öğrenci özelliklerinden birisidir (Dabbagh ve Ritland, 2005). Horton (2000) uzaktan eğitim öğrencilerinde bulunması gereken özellikleri sıralarken bağımsız öğrenebilme ve öz disiplin, zamanı iyi yönetme becerileri üzerinde durmuştur. Bireylerin kendilerini yönetebilme becerileri olarak da ifade edilebilen öz disiplin; yerine getirmesi gereken görevlere yatkınlığını ifade eder ve uzaktan eğitim ortamlarında derslere ve ödevlere ayrılacak zamanı ayarlama, etkili zaman yönetimi gibi konularda öğrenciler için kritik öneme sahip bir beceridir (Yıldırım, vd., 2014).

Araştırmacılar öğrenci performansını etkileyen motivasyon ve öz disiplin ya da görevlere karşı yatkınlık kavramlarını geleneksel ve uzaktan eğitimde incelemiştir. Rovai (2003) uzaktan eğitimde öğrenci katılımında istikrarın sağlanmasında motivasyonun ve öz disiplinin olumlu yönde etkilerinin olduğunu gösteren bir model geliştirmiştir. Shell ve Soh (2013) ise üniversite öğrencilerinin uzaktan öğrenim yolu ile aldıkları ana dal ve yan dal derslerindeki motivasyon ve performanslarını incelemiştir. Ana bilim dalında uzmanlaşan öğrenciler bu derslerdeki içerik ve görevlere daha yatkın olmaları için daha iyi performans ve motivasyon göstermişlerdir.

2.Araştırmanın Amacı

Çevrim içi öğrenim ve öğretim sürecinin niteliğinin artması, öğretmenler kadar öğrencilerinde eğitim ve öğretim faaliyetlerine dahil olmalarını gerektirmektedir. Motivasyon, katılım ve öz disiplin ya da yatkınlık kavramlarına yönelik literatürde yer alan çalışmalar özetlediğimizde hem yüz yüze eğitimde hem de uzaktan eğitimde öğrencilerin derslere katılımında istikrarı sağlamada motivasyon kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Benzer şekilde literatürdeki çalışmalarla desteklenen diğer bir hipotez akademik başarıyı doğrudan etkileyen en önemli kavramlardan birisinin motivasyon olmasıdır. Katılım ve motivasyon iç içe geçmiş iki kavram olarak görülmektedir. İki kavramın beraberinde akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği çalışmalarla desteklenmiştir. Bununla birlikte özellikle uzaktan eğitimde, motivasyon ve katılımın yanı sıra öğrencinin uzaktan eğitime yönelik tutumu da ayrıca üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Öğrencilerin uzaktan öğrenmeye yönelik tutumu, öğrenmelerini ya da başarılarını etkileyen önemli bir faktördür (Yıldırım, vd., 2014). Bu sebeple bireylerin uzaktan eğitim sürecinde yerine getirmesi gereken görevler ya da çalışmalara yönelik yaklaşımlarının da katılım ile birlikte motivasyonu etkileyebileceği öngörülmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim bağlamında önem kazanan motivasyon teorilerinden birisi olan öz düzenleme teorisine göre (Zimmerman, 1990), öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutabilmelerinde öz izlemenin önemi vurgulanmıştır. Uzaktan eğitim öğrencilerinin yüz yüze öğrenim gören öğrencilere göre daha bağımsız oldukları düşünüldüğünde, öz düzenleme teorisine göre daha öz disiplinli olmaları gereklidir, bu da öz düzenleme becerilerini daha önemli hale getirir. Uzaktan eğitimin, gelişen teknoloji ve bilgiye erişimde kolaylığın artmasına paralel olarak yakın gelecekte kullanımının artacağı öngörülmektedir. Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimde başarılı olabilmeleri çalışmalarda da görüldüğü gibi motivasyonla, derslere katılımla ve özdisiplin becerileri ile oldukça ilişkilidir. Mevcut literatürde bu değişkenlerin herbirinin akademik başarıyla ilişkisi ayrı ayrı ele alınmıştır, bu çalışmada ise derslere katılım ve özdisiplin becerilerinin motivasyon ve akademik başarılarıyla ilişkisi birlikte ele alınarak bir çoklu aracı modeli sunulmuştur. Böylece bu çalışma uzaktan eğitimde akademik başarı ile motivasyon arasındaki ilişkiyi güçlendirecek bir model sunarak literatürdeki boşluğu doldurması amaçlanmaktadır. Araştırmanın sonuçları uzaktan eğitimde motivasyona bağlı olarak başarıyı arttırabilecek değişkenler hakkında değerli bilgiler sağlayacaktır. Bu doğrultuda çalışmada yanıtı aranan soru şu şekildedir: Akademik motivasyon ve ölçme ve değerlendirme dersi başarısı arasındaki ilişkide uzaktan eğitime yatkınlık ve derslere katılım düzeylerinin etkisi nedir? Bu amaçla çalışmada Türkiye’deki bir üniversitede akademik motivasyon, derslere katılım, uzaktan eğitime yatkınlık ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemek ve akademik başarı ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide derslere eş zamanlı katılım ve uzaktan eğitime yatkınlık değişkenlerinin aracılık etkileri araştırılmak istenmiştir. Bu amaçla çalışmada Türkiye’deki bir üniversitede akademik motivasyon, derslere katılım, uzaktan eğitime yatkınlık ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemek ve akademik başarı ile akademik motivasyon arasındaki ilişkide derslere eş zamanlı katılım ve uzaktan eğitime yatkınlık değişkenlerinin aracılık etkileri araştırılmak istenmiştir.

3. Yöntem

Araştırmada iki değişken arasındaki ilişki ve başka değişkenlerin bu ilişkide etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aracılık analizi kullanarak değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri incelemek için açıklayıcı korelasyonel tasarım kullanılmıştır. Çalışma grubunu Türkiye’de bir yüksek öğretim kurumunun Eğitim Fakültesinde yer alan 218 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Olasılığa dayalı olmayan yöntemlerden birisi olan uygun örnekleme yolu ile seçilen çalışma grubu araştırmacının Ölçme ve Değerlendirme dersini uzaktan öğrenim yolu ile alan eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmada uzaktan eğitim alan öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin ölçülmesinde Akademik Motivasyon Ölçeği, uzaktan eğitime yatkınlık düzeylerinin belirlenmesinde Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşler Ölçeği ve demografik bilgileri hakkında bilgi toplamak için ise araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle çok değişkenli istatistiklerin varsayımlarının test edilmesi için betimsel istatistikler ve korelasyon değerleri incelenmiştir. Ardından aracı değişkenlerin etkisinin test edilmesi için Hayes (2013) tarafından geliştirilen makro ile çoklu aracılık analizi yapılmıştır. Verilerin analizi SPSS (25. Versiyon) paket programında gerçekleştirilmiştir. Çoklu aracılık modelinde dolaylı etkilerin anlamlı olup olmadığını test etmek için 5000 yeniden örnekleme kullanılarak %95 güven aralığı (GA) değerleri incelenmiştir.

4. Bulgular

Çoklu aracılık modelinde, her bir aracı değişkenin ayrı ayrı bağımlı değişken üzerinde dolaylı etkilerinin test edilmesinin yanında set olarak iki aracı değişkenin birlikte (toplam etki) aracılık etkisinin olup olmadığı da incelenmektedir. Öncelikle her iki aracı değişkenin bulunduğu model incelenmiş ve toplam etkinin ($B=3.353$, $\beta=.165$) manidar olduğu görülmüştür. Bu durumda katılım ve uzaktan eğitime yatkınlık değişkenler setinin akademik başarı üzerindeki dolaylı etkiler toplamının manidar olduğu görülmüştür. Ayrıca toplam etki ($B=3.353$, $\beta=.165$) doğrudan etki ($B=.853$, $\beta=.042$) ile karşılaştırıldığında, aracı değişkenler modelden çıkarıldığında, akademik motivasyonun akademik başarıyı yordama gücünde azalma olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sadece azalma değil etkinin manidar olmadığı da görülmüştür ($p=.53$). Bu bağlamda derslere katılım ve uzaktan eğitime yatkınlık düzeylerinin bir set olarak akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkide aracılık rollerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dolaylı etkiler incelendiğinde; katılım değişkeni için dolaylı etkinin ($B=1.98$, $\beta=.10$) p değeri güven aralığının sıfırı içermediği ($.05 < GA < .15$) görülmüştür. Bu sebeple katılım değişkeni yatkınlık değişkeninin etkisi sabit tutulduğunda da motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkide manidar bir aracılık rolüne sahip olmuştur. Bir başka ifade ile uzaktan eğitimle yürütülen derslerde, derslere katılım düzeyi öğrencinin motivasyonu ve başarısı arasındaki ilişkide kritik bir öneme sahip bulunmuştur. Derslere katılım sağlayan bireylerde motivasyonun yüksek olmasına bağlı olarak akademik başarının arttığı görülmüştür. Bununla birlikte yatkınlık değişkeninde ise ($B=.52$, $\beta=.03$) p değerinin güven aralığının ($-.002 < GA < .05$) sıfırı içerdiği görülmüştür. Bu durumda yatkınlık değişkeni set olarak katılım değişkeni ile birlikte aracılık rolü üstlenirken, ayrı olarak motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişki de manidar bir aracı rolü üstlenmemiştir. Bireylerin uzaktan eğitime yatkınlık düzeyleri ancak derslere katılımları durumunda bağımlı değişkeni etkilemiştir. Bu bağlamda uzaktan eğitimde katılım ve yatkınlık düzeyi arttıkça akademik motivasyonun artmasına bağlı olarak başarı artmaktadır şeklinde yorumlayabiliriz.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada uzaktan eğitim alan öğrencilerin akademik motivasyonları ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkide etkili olacağı düşünülen derslere eş zamanlı katılım düzeyi ve uzaktan eğitime yönelik yatkınlık değişkenlerinin aracılık etkileri araştırılmıştır. Aracılık modeline ait sonuçlar bulgular bölümünde regresyon katsayıları ile detaylı olarak verilmiştir. Bulgular, çoklu aracı modelinde toplam etkinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Ancak, uzaktan eğitime aşinalık tarafından aracılık edilen dolaylı etki için bootstrap güven aralığı sıfırı içerdiği için bu aracı yol desteklenmemiştir. Buna karşın, çevrimiçi katılım tarafından aracılık edilen dolaylı etki anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular çerçevesinde uzaktan eğitim alan öğrencilerin derslere yönelik motivasyonları arttıkça akademik başarılarının artacağı söylenebilir. Alanyazındaki pek çok çalışma hem uzaktan eğitimde hem de yüz yüze eğitimde motivasyonun akademik başarıyı etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Chou ve Kuo, 2012; Clark vd., 2014; Fortier, vd., 1993; Özdemir ve Sarıcan, 2020; Silva vd., 2018). Bununla birlikte Tucker vd. (2002) ve Connel vd. (1995) aslında akademik performansı doğrudan etkileyen tek değişkenin motivasyon olduğunu, öğretmen ya da öğrenci davranışlarıyla ilgili diğer değişkenlerin motivasyon üzerinden performansı etkilediğini öne sürmüştür. Ayrıca yine bu çalışmada olduğu gibi motivasyonla ilişkilendirebileceğimiz öğrencilerin derslere eş zamanlı katılımı akademik başarıyı etkileyen diğer bir unsur olarak görülmüştür. Connel vd. (1995) ve Skinner vd. (2009) öğrenci katılımını motivasyon kavramı ile eşdeğer tutarak motivasyon sürecinin bir sonucu olarak görmüştür. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde derslere aktif olarak katılım sağlayan öğrenciler daha az katılım gösterenlere göre zor görevleri üstlenmeye daha yatkın ve akademik performans, akademik çalışma becerisi, zaman yönetimi becerisi açısından daha başarılı bulunmuştur (Fredricks vd., 2004; Kuh vd., 2008; Robins vd., 2004). Bununla birlikte derslere katılım gösteren bireylerin daha yüksek motivasyona sahip olduğu ve bu motivasyonla öğrenmeye daha istekli oldukları görülmüştür (Irvin vd., 2007; Martin, 2013). Chou ve Kuo (2012) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin derse katılımını ve akademik performanslarını etkileyebilecek değişkenleri incelenmişlerdir. Sonuçlar; motivasyonun derse katılım ve akademik performans değişkenleri ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu gösterirken, bir dersin başarısının en önemli yordayıcısının öğrencinin derslere katılımına dayandığını göstermiştir (Chou ve Kuo, 2012). Benzer şekilde literatürdeki pek çok çalışmada öğrencilerin derslere katılımı ile akademik başarıları ilişkili bulunmuştur (Lin ve Chen, 2006; Thatcher, et al., 2007; Wigley, 2009; Yılmaz, 2022).

Araştırma sonuçları ve alanyazında yer alan çalışmalar neticesinde, uzaktan eğitimle yürütülen derslerde öğrencilerin derse katılım düzeylerinin sağlanmasına yönelik teşviklerin artırılması önemlidir. Uzaktan eğitimle yürütülen derslerin yüz yüze eğitimle yürütülen derslerdeki yöntem ve materyallerden farklı olarak hazırlanması gerektiği aşikardır. İşbirliğine ve etkileşime dayalı ders tasarımlarının artırılması, kurumsal teknik desteğin geliştirilmesi önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini arttırmak için düzenli eğitimler sağlanmalıdır. Bu şekilde öğrenciler daha zengin, etkileşime ve iş birliğine dayalı ders içerikleriyle derslere katılımda istikrarlı olabilirler. Teknik sorunlar yaşayan öğrenciler için destek hizmetlerinin olması ve bu hizmetin ulaşılabilir ve yeterli olması önemlidir. Kullanılan çevrim içi programa yönelik kullanma kılavuzu veya modülü kullanıcı dostu olarak hazırlanmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin teknolojik araçları kullanma noktasında yetkinlikleri artacaktır.

Uzaktan eğitimin geçmişte olduğu gibi planlanmamış bir şekilde karşımıza çıkabileceği unutulmamalıdır. Bu sebeple uzaktan eğitim için hali hazırda teknik ve yapısal anlamda bir sistem bulunmalıdır.

Declaration of Publication Ethics

This research has been approved by the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Aksaray University, as evidenced by its decision dated April 29, 2024, and protocol number 2024/02-81. All rules specified in the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Guidelines” have been followed throughout the entire process, from the planning and implementation of this research to the collection and analysis of data. None of the actions listed under the heading “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” in the second section of the guidelines have been carried out. Scientific, ethical, and citation rules have been followed in the writing process of this research; no alterations have been made to the collected data.

Conflict Statement

The author declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.



Year/Yıl 2026, Volume/Cilt 39, Issue/Sayı 2, 444-462

<https://doi.org/10.19171/uefad.1790985>

Digital Addiction Scale for Preschoolers (DASP): A Validity and Reliability Study

Ensar YILDIZ ¹, Sibel KARABEKMEZ ², Umur ÖÇ ³, Ayşenur KOÇ ⁴

Abstract

Research Article

Article History

Received 26.09.2025,
Accepted 20.01.2026

Keywords

Digital addiction,
Preschool, Scale
development

The objective of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to assess digital addiction in preschool children aged 5-6 years. The survey model, one of the quantitative research designs, was used in this research. The study population consists of children aged 5-6 from a provincial center in the Central Anatolia Region of Turkey. A total of 361 children participated: 204 in the EFA (including 65 in the pilot) and 157 in the CFA. Additionally, criterion validity was assessed through an additional application involving 50 children. An Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted first to assess validity and reliability, followed by a Confirmatory Factor Analysis (CFA). The scale's reliability was evaluated using Cronbach's Alpha, which yielded a value of 0.836. The total explained variance was found to be 58.662%. Based on the results of this study, the DASP was developed as a valid and reliable scale for measuring digital addiction in preschool children, comprising four dimensions: excessive use, uncontrolled use, unconscious use, and inability to quit. Within this context, the scale developed in the present study represents the first measurement tool specifically designed to assess digital addiction among preschool children aged 5-6 years and enables data collection directly from the children.

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği (ODBÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Özet

Araştırma Makalesi

Makale Geçmişi

Başvuru 26.09.2025,
Kabul 20.01.2026

Anahtar Kelimeler

Dijital bağımlılık, Okul
öncesi, Ölçek geliştirme

Bu çalışmanın amacı, 5-6 yaş okul öncesi çocuklarda dijital bağımlılığı değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu çalışmada nicel araştırma türlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir il merkezindeki 5-6 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Pilot uygulamada 65 çocuk, Açıklayıcı Faktör Analizi'ne (AFA) katılan 204 çocuk ve Doğrulamalı Faktör Analizi'ne (DFA) katılan 157 çocuk olmak üzere toplam 361 çocuk çalışmaya katılmıştır. Ayrıca 50 çocukla yapılan bir uygulama ile ölçüt geçerliği değerlendirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik değerlendirmeleri için önce Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alpha kullanılarak değerlendirilmiş ve 0.836 değerine ulaşılmıştır. Açıklanan toplam varyans %58,662 olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak okul öncesi çocuklarda dijital bağımlılığı ölçmek için aşırı kullanım, kontrolsüz kullanım, bilinçsiz kullanım ve bırakamama olmak üzere dört boyutu kapsayan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Bu bağlamda, mevcut çalışmada geliştirilen ölçek 5-6 yaş grubu okul öncesi çocuklarda dijital bağımlılığı değerlendirmek üzere özel olarak geliştirilen ilk ölçüm aracı olup verilerin doğrudan çocuklardan toplanmasına olanak tanımaktadır.

¹ Asst. Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet University, Department of Basic Education, ensaryildiz@outlook.com.tr

² Asst. Prof. Dr., Agri Ibrahim Cecen University, Department of Child Care and Youth Services, skarabekmez@gmail.com

³ Dr., Ministry of National Education, umur586@hotmail.com

⁴ Scientific Expert, Sivas Cumhuriyet University, Department of Basic Education, kocaysenur0@gmail.com



1. Introduction

The integration of digital technologies in our daily lives has significantly increased children's interaction with screens, particularly in early childhood (Canadian Paediatric Society DHTF, 2017). Recent studies report that children under 8 spend an average of 2.5 hours per day using digital screens (e.g., Common Sense Media, 2025; Ponti, 2023). Specifically, devices such as tablets, smartphones, gaming consoles, and computers play an important role in meeting preschool children's educational, entertainment, and social communication needs. This situation may have both positive and negative effects on children's social, cognitive, and emotional development during the preschool period (Rideout, 2017).

The preschool period represents a critical developmental stage during which children acquire fundamental cognitive and social skills (Shonkoff & Phillips, 2000). Excessive screen exposure during this period may lead to negative outcomes, including attention deficits, impulsivity, sleep problems, and reduced social interaction (Radesky et al., 2016). Research demonstrates that excessive digital media use, particularly in the 0-6 age group, may constitute a risk factor for children's developmental processes (World Health Organization [WHO], 2019) and may also carry the risk of digital addiction.

Digital addiction is defined as individuals' excessive and uncontrolled use of digital devices, inability to cease usage, and consequent negative impacts on their daily lives (Young, 1998). For preschool children, digital addiction may manifest through various symptoms. For instance, children may withdraw from social interactions by spending extended periods in front of screens, lose interest in physical activities, and exhibit diminished motivation for play (Radesky et al., 2016). Moreover, they may experience tantrums, restlessness, and difficulty calming down when separated from digital devices (Konok et al., 2017). Their unconscious exposure to age-inappropriate content may lead to passivity in learning processes and reduced attention spans (Christakis, 2009).

Consistent with previous literature, excessive or problematic digital media use is not defined solely by screen time; rather, it is characterized by indicators such as impaired functioning, loss of control, and conflict in daily life (Domoff et al., 2019a). Accordingly, this study does not adopt a clinical diagnostic approach; instead, it aims to examine early behavioral indicators of digital addiction within a developmental framework. In this context, digital addiction is conceptualized not as a clinical disorder, but as a developmental and behavioral pattern characterized by loss of control, compulsive use, emotional responses when access is restricted, and behavioral persistence. This conceptualization is based on key features highlighted in the behavioral addiction literature and in studies of media use in early childhood (Billieux et al., 2015; Radesky & Christakis, 2016). Therefore, the aim of the study is not to label children with a clinical disorder, but to reveal early behavioral tendencies that may indicate increasing vulnerability in later developmental stages, and thus the use of the term "digital addiction" reflects a developmental rather than a clinical perspective.

As digital addiction symptoms manifest differently in early childhood, measurement tools appropriate for this age group are required. Existing digital addiction scales have mostly been developed for adolescents and adults (Lemmens et al., 2009; Young, 1998), while the number of scales for early childhood remains quite limited (Domoff et al., 2019b). Digital addiction in preschool children may present through symptoms such as excessive screen time, resistance to control, and restlessness when deprived of digital devices (Radesky & Christakis, 2016). However, the scarcity of developmentally appropriate scientific measurement tools for preschool children makes it difficult to systematically assess these symptoms, indicating an important methodological need for researchers and practitioners. To address this deficiency, the current study developed an original assessment tool consisting of four fundamental dimensions—excessive use, inability to quit, unconscious use, and uncontrolled use—based on Young's (1998) definition of digital addiction, Griffiths' (2005) components of addiction, and the developmental characteristics of preschool children.

1.1. The Concept of Digital Addiction and Its Effects on Children

Digital addiction represents a type of behavioral addiction resulting from excessive and uncontrolled use of technological devices and digital platforms, including internet use, social media, digital games, and mobile devices. This form of addiction has become increasingly prevalent, particularly among children and adolescents. Similar to traditional addiction models, digital addiction is characterized by individuals' inability to control their behavior, difficulty limiting usage time, and manifestation of withdrawal symptoms when separated from digital devices (Griffiths, 2005).

Children are particularly vulnerable to digital addiction due to their easy access to digital devices and the entertaining content these devices provide. Furthermore, the incomplete nature of children's cognitive and emotional development increases their risk of digital addiction. Digital addiction may negatively affect children's academic achievement, social relationships, physical health, and psychological well-being (Anderson & Jiang, 2018).

Digital addiction has significant effects on children's physical, psychological, and social development. Physical effects include obesity, sleep disorders, and vision problems. Psychological effects encompass various mental health issues such as anxiety, depression, attention deficits, and self-esteem problems (Twenge & Campbell, 2018). Regarding social effects, digital addiction may negatively impact children's family and peer relationships. Children excessively dependent on digital devices withdraw from real-world social interactions, potentially leading to problems such as loneliness and social isolation (Primack et al., 2017). The preschool period is particularly critical, during which children's social and emotional skills develop. Digital addiction emerging in early childhood may negatively affect children's social relationships, communication skills, and attention spans (Çelik & Çelik, 2023).

When examining definitions of digital addiction in the literature, this phenomenon appears to be conceptualized through various dimensions. Four fundamental behavioral categories-excessive use, inability to quit, unconscious use, and uncontrolled use-may be considered as primary indicators of digital addiction.

1.1.1. The Excessive Use Dimension

Excessive use represents one of the most apparent dimensions of digital addiction. This dimension relates to children using digital devices for durations substantially exceeding recommended limits, with consequent negative impacts on their daily lives. Excessive use may lead children to neglect schoolwork, disrupt sleep patterns, and reduce physical activity (Matthias et al., 2022).

Underlying reasons for excessive use include the rapid reward mechanisms provided by digital devices and children's easy access to these devices. In particular, digital games and social media platforms are designed to capture children's attention and sustain their engagement for extended periods. This impairs children's time perception and leads to excessive dependence on digital devices (Gentile et al., 2011).

1.1.2. The Inability to Quit Dimension

The inability to quit dimension refers to difficulties children experience in ceasing digital device use. This dimension represents one of the most significant indicators of digital addiction and is associated with children displaying negative emotional reactions such as restlessness, irritability, and anxiety when separated from digital devices (Kuss & Griffiths, 2012).

The inability to quit dimension particularly relates to children developing emotional attachments to digital devices. Children may use digital devices as a form of escape mechanism and feel incomplete when separated from these devices. This situation reinforces children's dependence on digital devices and makes cessation more difficult (Young, 1996; 1998).

1.1.3. The Unconscious Use Dimension

Unconscious use refers to children losing their sense of time and space when using digital devices and lacking awareness of their negative effects. This dimension is characterized by children not realizing how much time they spend using digital devices and ignoring the negative health impacts of these devices (Shanmugasundaram & Tamilarasu, 2023).

Unconscious use is particularly associated with children focusing on content from digital devices and remaining under its influence. Children lose track of time while engaging with digital content and underestimate the time they spend using these devices. This leads to children becoming excessively dependent on digital devices while remaining unaware of these devices' negative effects (Rideout et al., 2010).

1.1.4. The Uncontrolled Use Dimension

Uncontrolled use refers to children's inability to control their behavior when using digital devices and their difficulty limiting their use. This dimension represents one of the most serious indicators of digital addiction and refers to the loss of control children experience when using digital devices (Davis, 2001).

Uncontrolled use is particularly associated with children's excessive desire for content from digital devices and their difficulty regulating their consumption. Children cannot stop themselves when using digital devices and struggle to limit usage. This situation increases children's dependence on digital devices and exacerbates the negative effects of these devices (Brand et al., 2014).

1.2. The Importance of the Research

The rapid dissemination of digital technologies has led to children spending more time with screens from an early age (Plowman, 2016). This increased interaction may have both supportive and limiting effects on preschool children's cognitive, social, and emotional development (Neumann, 2016). However, the limited number of valid and reliable

scales capable of measuring digital addiction behaviors in this age group necessitates more in-depth investigation of this issue (Kabali et al., 2015).

The importance of developing a digital addiction scale for preschool children directly relates to this age group's increased digital media exposure and potential accompanying addiction problems. Most research on digital addiction has focused on older age groups (adolescents and university students) and primarily on subcategories of digital addiction, such as digital game addiction and internet addiction (Altınok, 2021; Hazar & Hazar, 2017; Kaçmaz et al., 2023; Kuss & Griffiths, 2012; Lemmens et al., 2009; Taş, 2019). While research focuses on understanding the long-term consequences of digital habits established in early childhood, there remains a need to develop a scale for digital addiction during the preschool period.

Kuss and Griffiths (2012) examined digital media use through various dimensions, including excessive, uncontrolled, and unconscious use, identifying addiction-related symptoms. Taş (2019), having developed an internet addiction measurement scale for adolescents, tested this scale on a large sample. Based on the DSM-5 criteria for Internet Gaming Disorder, the scale consists of 9 items. It is structured as a single-factor model, reflecting the overall severity of internet addiction. The items evaluate behaviors such as preoccupation with internet use, increased time spent online, failed attempts to reduce use, withdrawal symptoms, neglect of academic or social responsibilities, and continued use despite negative consequences. In a study by Kaçmaz et al. (2023), the Digital Addiction Scale for Children was adapted into Turkish, with its reliability and validity tested through psychometric analyses. Conducted with 326 secondary school students, the study's results demonstrated the scale's suitability for measuring children's digital addiction levels. Although these studies did not target preschool children, their commonality lies in examining digital addiction through various dimensions and systematically identifying addiction-related symptoms.

When examining studies on digital addiction during the preschool period, some research has focused on parents' frequency of technology use and its reflection on children. For example, Yengil et al. (2019) investigated children's frequency of technology interaction and highlighted the influence of parents' usage habits on children. In this context, a specialized scale is needed to determine children's digital addictions. However, some studies have focused on digital/computer game addiction, one category of digital addiction. Budak and Işıkoğlu (2022) developed valid and reliable scales to measure digital game addiction tendencies in early childhood and determine parents' guidance strategies. In another study, Budak and Işıkoğlu (2023) revealed the effects of strategies parents implement to detect and prevent digital game addiction risks. This study aimed to determine the relationship between parents' strategies and children's digital game addiction levels. Ünsal and Ulutaş (2019) investigated the psychometric properties of a computer game addiction scale developed for preschool children, revealing the extent to which digital game addiction can be observed in this age group. Darga (2021) examined the effect of digital games children play at home on parental behavior, showing that such interactions shape children's digital consumption habits. The 'Problematic Media Use Measure' scale developed by Domoff et al. (2019b) represents a parent-report scale measuring children's media addiction levels. The scale's validity was established, presenting criteria for media addiction in children. This study serves as an important tool for assessing potential addiction risks associated with children's media use during the preschool period. Although these studies address different research areas and methods related to digital addiction in the preschool period, they share common themes including parental influence, digital game addiction, screen media addiction, problematic media use, and psychometric analyses. However, differences between studies reveal diversity among subcategories and methodological approaches related to digital addiction. While these differences enable the development of a more comprehensive and versatile understanding of digital addiction, they also emphasize the need to develop specialized scales targeting digital addiction detection in the preschool period.

Digital media use's effects on children's developmental processes are also important. According to Canseven et al. (2021), digital addiction associates with some of the children's physical and cognitive skills. Research demonstrates that digital addiction negatively affects children's developmental abilities. Additionally, Kaya (2021), emphasizing digital literacy's importance, proposes teaching methods for healthy interaction with technological tools and digital media. In this context, an early childhood addiction scale could contribute to developing programs aimed at instilling healthy digital habits. Therefore, accurate assessment of preschool children's digital addiction risks can provide important information for both families and educators. The digital addiction scale developed for preschool children represents a critical tool both for determining risks related to children's developmental processes and enabling parents and educators to develop effective strategies. Such a scale may lay the groundwork for future generations to develop healthy technology use habits by monitoring digital addiction acquisition processes at early stages.

The current scale was developed to understand how digital addiction manifests during the preschool period and provide a reliable assessment tool guiding parents and professionals. This scale makes an important contribution to the literature by enabling assessment of digital addiction levels in 5-6-year-old preschool children, facilitating early

interventions, and preventing potential risks that may emerge in later years. A unique aspect of the digital addiction scale developed for preschool children is that children can respond to this scale directly. In this regard, the scale's importance and advantages can be listed as follows:

The digital addiction scale's direct completion by children emphasizes the importance of a child-centered approach. When children can express their own experiences and feelings, they can communicate their emotions and thoughts more clearly. Obtaining information about children's digital media use from their own perspective provides more authentic and genuine data than external assessments by parents and teachers.

Early detection of digital addiction tendencies is critically important for preventing potential negative effects on children's developmental processes. By administering this scale to children and having them express their own experiences, teachers, parents, and researchers can accurately analyze children's relationships with digital media using this data.

Children's ability to respond directly to this scale may also facilitate data collection. In assessments based on parent or teacher observations, cognitive biases and subjective judgments may influence results. However, when children express their own experiences and perceptions, more accurate and reliable data may emerge.

Identifying digital addiction in early childhood is critically important for preventing potential developmental risks (Shonkoff & Phillips, 2000). This developed scale enables a comprehensive assessment of children's digital addiction behaviors through Excessive Use, Inability to Quit, Unconscious Use, and Uncontrolled Use dimensions. In this context, this study's primary purpose is to develop the 'Digital Addiction Scale for Preschoolers (DASP)' and to determine its validity and reliability.

2. Method

2.1. Research Model

The survey model, one of the quantitative research types, was used in this research. Survey research provides an opportunity to quantitatively describe trends, attitudes, and perceptions generally observed in the population by analyzing data collected from samples (Creswell & Creswell, 2017). In this research, the survey model was also used to measure children's digital addiction.

2.2. Participants

The study group was determined using criterion sampling within the purposive sampling framework. Criterion sampling involves selecting individuals for the study group based on predetermined criteria (Palinkas et al., 2015). Considering children's cognitive development levels, being between 5 and 6 years of age and demonstrating typical development were defined as the inclusion criteria, and data were collected from children who met these criteria. Following the criteria proposed by Tabachnick and Fidell (2007) and DeVellis (2014), sample sizes of approximately 200 are considered adequate, 300 are good, 500 are very good, and 1,000 or more are excellent. Accordingly, these benchmarks were taken into consideration in determining the sample size of the present study. In this context, a total of 361 children (172 boys and 189 girls; M_{age} : 5.6 years) participated in the study, including 65 children involved in the pilot testing phase who were also incorporated into the exploratory factor analysis (EFA) sample ($n = 204$), while data for the confirmatory factor analysis (CFA) were collected from a different, independent sample of 157 children. Additionally, 50 children participated in criterion validity testing.

2.3. Scale Development

The Digital Addiction Scale for Preschoolers (DASP) was developed as part of the research. During this process, relevant literature and similar addiction scales were reviewed (Budak & Işıkoğlu, 2022; Domoff et al., 2019b; Griffiths, 2005; Young, 1998). In accordance with the research purpose, an item pool was created that considered the developmental characteristics of 5-6-year-old children. In the literature, digital addiction has been examined within dimensions including excessive use, inability to quit, unconscious use, and uncontrolled use. Accordingly, items were created for all these dimensions. Initially, 65 items were included in the Digital Addiction Scale for Preschoolers (DASP). To establish content validity, expert opinions were obtained from a panel of five specialists, including three experts in early childhood education and two experts in educational measurement and evaluation. Experts were asked to evaluate each item on relevance, clarity, and developmental appropriateness. Overall, the experts indicated that the items were appropriate for the intended age group and that no major revisions were necessary. Initially,

children were planned to respond to scale items using smiley, neutral, and sad face stickers. However, based on expert feedback, a Likert-type scale format was deemed appropriate. Following recommendations, children were planned to respond to items using small, medium, and large star stickers. Children responded to each item using a three-point Likert-type format represented by small, medium, and large star stickers. The small star indicated low agreement/low frequency (score = 1), the medium star indicated moderate agreement/frequency (score = 2), and the large star indicated high agreement/high frequency (score = 3). Prior to data collection, children were provided with standardized explanations and practice examples to ensure understanding of the response format.

2.4. Data Collection

Data collection occurred during the fall semester of the 2024-2025 academic year. Before collecting the data, ethical approval was obtained from the Ethics Committee of the Sivas Cumhuriyet University Rectorate Educational Sciences Research Proposal Ethics Evaluation Board, dated April 30, 2023, with decision number E-50704946-100-290374. After obtaining necessary ethics committee and ministry approvals, information about the research was provided by visiting official independent kindergartens and primary schools in a Central Anatolian province in Turkey. 'Voluntary Participation Forms (Parental Permission Forms)' and 'Child Information Forms' were distributed to teachers. Teachers contacted children's families to forward these forms and collected them after completion. Children whose parents permitted participation were individually interviewed to confirm their willingness to participate, and the scale was administered to those who consented. The scale was administered face-to-face to children in a quiet environment in a classroom at school.

The 65-item draft scale was administered face-to-face to 65 children for pilot testing. During the pilot study, item analysis was conducted by examining corrected item-total correlations and item discrimination indices. Items with corrected item-total correlation coefficients below .30 were considered weak and were removed from the scale in line with commonly accepted psychometric criteria. In addition, items that failed to discriminate between participants adequately were excluded (DeVellis, 2014; Field, 2018). Based on these criteria, a total of 40 items were removed following the pilot administration. Subsequently, data were collected from 204 children using the second draft of the 25-item scale. An additional 10 items that did not correspond to the factor structure or showed cross-loadings were removed. Data were collected again from 157 children to confirm the structure identified through exploratory factor analysis. Then, the DOBE scale (Budak & Işıkoğlu, 2022) and the DASP scale were co-administered to 50 children to test criterion validity. The DOBE scale used in this study is a valid and reliable instrument developed by Budak and Işıkoğlu (2022) to assess children's tendencies toward digital game addiction in early childhood. Data collection lasted approximately three months.

2.5. Data Analysis

Following data collection with the draft scale form, construct validity studies were conducted. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed within the scope of construct validity. Before conducting the EFA, the analysis requirements were examined, including sample size, multivariate normality, missing data, and outliers. Examining these requirements helps reduce potential problems resulting from EFA (Çokluk et al., 2021). All EFA procedures were performed using SPSS 26. After testing EFA assumptions, EFA with Varimax rotation was conducted to determine the scale's factor structure and item distributions. To verify the EFA model, new data were collected, and CFA was performed in Jamovi 2.6 (Gallucci & Jentschke, 2021). Following CFA, fit indices were examined. Correlation analysis was performed for criterion validity. To assess the scale's reliability, Cronbach's alpha coefficients were computed for the subscales.

3. Findings

This section presents evidence of the scale's construct validity in terms of its operations. Cronbach's alpha reliability coefficients were also examined. Findings Related to Exploratory Factor Analysis (EFA) The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test was performed to assess sample adequacy, yielding a KMO value of 0.812. Field (2000) stated that KMO values should be at least 0.50, while Leech et. al. (2008) noted that KMO values between 0.80-0.90 indicate "good" sample adequacy. Thus, the study's sample size was good for EFA. Bartlett's Sphericity Test was applied to assess the

homogeneity of variances and a statistically significant result was obtained ($\chi^2(105)=594.613$, $p<.05$). This result indicates that the correlations between the items are sufficient for factor analysis.

Missing data and outlier analyses were performed, confirming the absence of such values. After testing EFA assumptions, analysis commenced to determine the scale's factor structure and item distributions. Various approaches exist for determining factor structures in EFA. The Kaiser method and Cattell method represent two such approaches. Kaiser (1960) proposed that the number of factors with eigenvalues greater than 1 determines the number of factors. Cattell (1966) facilitates the determination of factor number by displaying factors on a scree plot. Thompson (2004) noted that Cattell's method is more effective than Kaiser's for determining scale factors. The current study employed both methods to determine the scale's factor structure.

The factor structure of the scale is presented in Table 1.

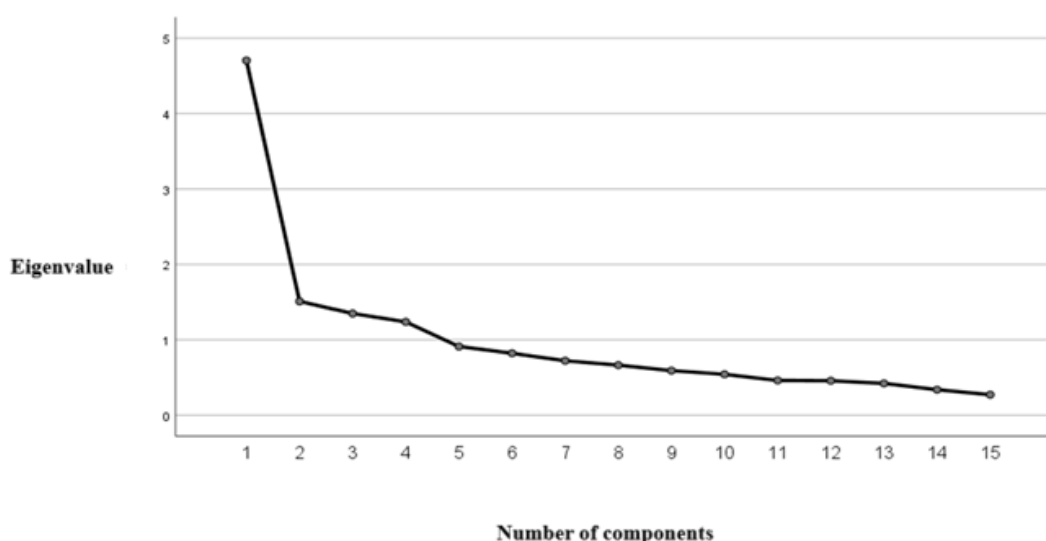
Table 1. The Factor Structure of The Scale

Factors	Eigenvalue	Total variance explained (%)	Total variance (%)
1	2.937	19.580	19.580
2	2.148	14.319	33.899
3	1.901	12.671	46.570
4	1.814	12.092	58.662

When Table 1 is examined, it is seen that the eigenvalue number of the scale greater than 1 is 4. It can be said that the scale consists of 4 dimensions (factors) within the scope of the Kaiser method. In addition, it was determined that the 4 dimensions included in the scale explained 58.662% of the total variance. It was determined that the first dimension explained 19.580% of the total variance, the second dimension explained 14.319% of the total variance, the third dimension explained 12.671% of the total variance. The fourth dimension explained 12.092% of the total variance.

To determine the number of factors using the Cattell method, the scree plot was also examined. The scree plot is shown in Figure 1.

Figure 1. Scree Plot



When Figure 1 is examined, it is evident that the components after the 5th point do not contribute sufficiently to the variance, and the slope plateaus after that point. When determining the number of factors, the lines between the points on the graph, up to the point where the slope begins to plateau, provide information about the number of factors (Gorsuch, 1974). This supports the result obtained from the Kaiser method and shows that the scale consists of 4 dimensions.

After determining the factor structure of the scale, the factor distribution of each item and the factor load values are presented in Table 2.

Table 2. Factor Distribution of The Scale Items

Items	F1	F2	F3	F4	Item-Factor- Total Test Correlation	Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Removed
M8	0.680				.610	0.551	0.821
M9	0.753				.527	0.464	0.826
M13	0.586				.558	0.604	0.817
M16	0.497				.486	0.533	0.822
M18	0.688				.530	0.473	0.825
M19	0.665				.599	0.579	0.819
M28		0.543			.319	0.316	0.835
M31		0.722			.479	0.559	0.82
M32		0.813			.602	0.485	0.825
M10	0.308		0.688		.414	0.343	0.834
M17			0.790		.512	0.321	0.835
M30			0.564		.354	0.544	0.821
M20	0.305			0.650	.458	0.443	0.827
M21				0.778	.507	0.380	0.831
M26				0.733	.378	0.290	0.836

When Table 2 is examined, there are 6 items in the dimension of 1, and the factor loads of these items vary between 0.497 and 0.753; there are 3 items in the dimension of 2, and the factor loads of these items vary between 0.543 and 0.813; there are 3 items in the dimension of 3, and the factor loads of these items vary between 0.564 and 0.790; it is observed that there are 3 items in the dimension of 4, and the factor loads of these items vary between 0.650 and 0.778. It is considered good if the factor loads of the substances are higher than 0.45 (Field, 2018). It is observed that the substances numbered M10 and M20 settle in more than one dimension. In the literature, it is stated that the difference between the factor loads of substances settled in more than one dimension should be greater than 0.1, and the value in at most one factor should be greater than 0.32 (Çokluk et. al., 2021). The difference between the factor loads of the substances settled in more than one dimension should be greater than 0.1. In this context, when the difference between the factor loads of the dimensions in which the relevant substances were settled was examined, it was determined that this difference (M10 and M20>0.1) was greater than 0.1. In addition, since the factor load values of these substances in the additional dimensions in which they are located are less than 0.32, which is the limit value, these substances were not determined as boarding substances and were left on the scale.

It was determined that the factor total test correlation values of the items included in the scale ranged between 0.319 and 0.610, and the item total test correlation values ranged between 0.290 and 0.604. Although it was found that the item total test correlation value of M26 was low from the items included in the scale, it was determined that the removal of the relevant item from the scale did not change the Cronbach Alpha value, but the item was not removed from the scale because it contributed to the scale.

After the exploratory factor analysis, the placement of the items in the dimensions was completed, and each dimension was named. The naming of the dimensions and the state of placement of the items in the dimensions, and the explained variance values are included in Table 3.

Table 3. Distribution of Items in The Scale According to Dimensions

Dimensions	Items	Explained variance
Inability to quit (D1)	M8	19.580
	M9	
	M13	
	M16	
	M18	
	M19	
Uncontrolled use (D2)	M28	14.319
	M31	
	M32	
Excessive use (D3)	M10	12.671
	M17	
	M30	
Unconscious use (D4)	M20	12.092
	M21	
	M26	
Total		58.662

When Table 3 is examined, the dimension ‘Inability to quit’ is D1, consisting of 6 items. The dimension ‘Uncontrolled use’ is D2, consisting of 3 items. The dimension ‘Excessive use’ is D3, consisting of 3 items. The dimension ‘Unconscious use’ is D4, consisting of 3 items.

In order to determine the relationship between the factor structures of the scale, correlation analysis was performed. The results of the correlation analysis are presented in Table 4.

Table 4. The Results of the Correlation Analysis

Dimensions	D1	D2	D3	D4	Scale total
Inability to quit	1.000	0.475**	0.450**	0.397**	0.875**
Uncontrolled use	0.475**	1.000	0.368**	0.330**	0.715**
Excessive use	0.450**	0.368**	1.000	0.201*	0.666**
Unconscious use	0.397**	0.330**	0.201*	1.000	0.621**
Scale total	0.875**	0.715**	0.666**	0.621**	1.000

** p< 0.01 * p<0.05

When Table 4 is examined, it is seen that there is a significant and positive relationship between the factors included in the scale.

3.1. Findings Regarding Confirmatory Factor Analysis (CFA)

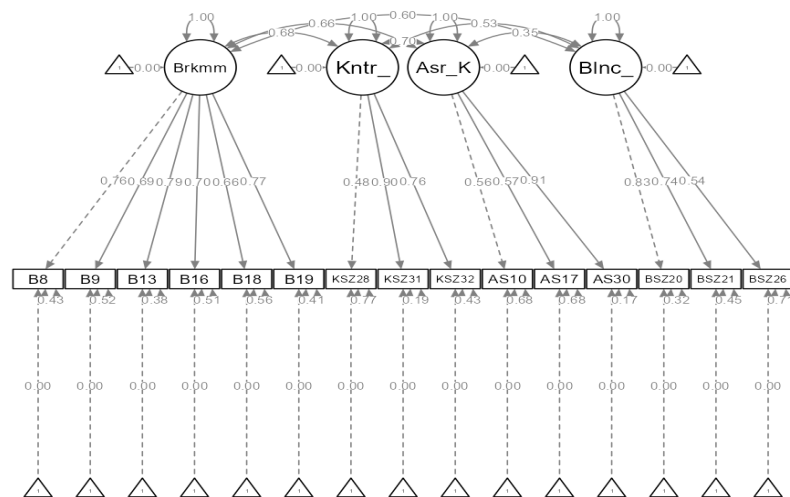
Confirmatory factor analysis is a technique used to test the validation of a predefined model (Çokluk et. al., 2021). In addition, confirmatory factor analysis can be used as a complement to each other with exploratory factor analysis in the scale development process (Erkuş, 2014). Confirmatory factor analysis is also used to confirm the theoretical structure (Maruyama, 1997). In this context, the aim of this study is to evaluate the structure validity in confirmatory factor analysis (Floyd & Widaman, 1995) and to analyze the dimensions in the context of the relationships between the variables (Kline, 2005).

In the current study, confirmatory factor analysis was performed on the four-dimensional structure obtained as a result of the EFA using the semlj package in the Jamovi 2.6 program. Brown (2015) states that it would be appropriate to examine the RMSEA, SRMR, CFI and NNFI (TLI) compliance indices while examining the CFA results. Within the scope of this research, other compliance indices encountered in the literature have also been reported. The compliance index values and acceptable and perfect boundary values obtained within the scope of the research (Kline, 2005; Schermelleh-Engel et. al., 2003; Thompson, 2004) is included in Table 5.

Table 1. Confirmatory Factor Analysis (CFA) Results

Compliance indices	Acceptable boundary	Perfect boundary	Scale compliance indices	Results
χ^2 / df	$2 < \chi^2 / df \leq 3$	$0 \leq \chi^2 / df \leq 2$	1.039	Perfect
RMSEA	0.05- 0.08	0.00- 0.05	0.017	Perfect
SRMR	0.05- 0.08	0.00- 0.05	0.08	Acceptable
NFI	0.90 and above	0.95 and above	0.954	Perfect
IFI	0.90 and above	0.95 and above	0.998	Perfect
CFI	0.90 and above	0.97 and above	0.998	Perfect
GFI	0.85 and above	0.90 and above	0.962	Perfect
AGFI	0.85 and above	0.90 and above	0.939	Perfect
TLI	0.90 and above	0.95 and above	0.998	Perfect
PNFI	0.50- 0.90	0.95 and above	0.763	Acceptable
PGFI	0.50- 0.90	0.95 and above	0.599	Acceptable

When Table 5 is examined, it is seen that the values of the compliance indices belonging to the scale are within the acceptable. As a result, it can be said that the compliance indices obtained as a result of confirmatory factor analysis of the measurement tool consisting of 15 items are good and applicable.

Figure 2. Confirmatory Factor Analysis (CFA) Measurement Model of The Scale

3.2. Findings Regarding Criteria Validity

In order to determine the criteria validity of the Digital Addiction Scale for Preschoolers (DASP), the Digital Game Addiction Tendency Scale (DOBE), developed by Budak and Işıkoğlu (2022), which was filled in by parents on behalf of children because there was no scale that collected data directly from children, was used. The scale developed within the scope of the current research covers the structure measured on the DOBE scale. Also, this scale was developed with a sample of Turkish children, as in the current study. Therefore, the DOBE scale was used to determine the validity of the criteria. In order to determine the validity of the criterion, the DOBE scale and the DASP scale were applied together to 50 children. As a result of the application, the correlation coefficient was calculated as 0.42. Schober et. al. (2018) state that the correlation value between 0.40 and 0.69 indicates a moderate relationship. This situation shows that there is a decent positive relationship between the scales. The fact that the reliability value is lower than the expected level can be explained by the fact that digital addiction is a general concept and covers the concept of digital game addiction. As a result, it can be said that the scale developed is a valid measurement tool for determining children's digital addictions.

3.3. Findings Regarding Reliability Analysis

While calculating the reliability values of the Digital Addiction Scale for Preschoolers (DASP), Cronbach's Alpha reliability values belonging to the sub-dimensions of the scale were calculated. Table 6 shows the results of the Cronbach Alpha reliability values belonging to the general and sub-dimensions of the scale.

Table 2. Digital Addiction Scale for Preschoolers (DASP) Reliability Analysis Results

Dimensions	Number of items	Cronbach Alfa	AVE	CR
Inability to quit	6	0.797	0.53	0.87
Uncontrolled use	3	0.650	0.54	0.77
Excessive use	3	0.616	0.49	0.73
Unconscious use	3	0.636	0.51	0.75
Total	15	0.836	0.71	0.94

As seen in Table 6, the Cronbach's alpha value for the total scale was 0.836, with values of 0.797 for the 'Inability to quit' dimension, 0.650 for the 'Uncontrolled use' dimension, 0.616 for the 'Excessive use' dimension, and 0.636 for the 'Unconscious use' dimension. The relatively lower Cronbach's alpha values for the 'Uncontrolled use', 'Excessive use', and 'Unconscious use' subscales were expected. This situation can be explained by the small number of items (3 items) in these dimensions (Cortina, 1993). The fact that the total scale's internal consistency coefficient was above the threshold of 0.70 indicates that the scale is reliable (Fraenkel et. al., 2012).

The AVE (Average Variance Extracted) value for the total scale was calculated as 0.71, with values of 0.53 for the 'Inability to quit' dimension, 0.54 for the 'Uncontrolled use' dimension, 0.49 for the 'Excessive use' dimension, and 0.51 for the 'Unconscious use' dimension. The CR (Composite Reliability) value for the total scale was 0.94, with values of 0.87 for the 'Inability to quit' dimension, 0.77 for the 'Uncontrolled use' dimension, 0.73 for the 'Excessive use' dimension, and 0.75 for the 'Unconscious use' dimension.

To satisfy the convergent validity condition, the AVE value should be greater than 0.40, the CR value should be greater than 0.70, and the CR value should be greater than the AVE value (Gökalp, 2021; Psaila & Wagner, 2007). When evaluating the results obtained from the scale, it is observed that the scale's CR value is greater than its AVE value (CR=0.94, AVE=0.71, CR>AVE). This finding indicates that the scale also meets the condition for convergent validity.

4. Discussion, Conclusion and Recommendations

The present study provides comprehensive evidence supporting the validity and reliability of the Digital Addiction Scale for Preschoolers (DASP). Construct validity was established through both exploratory and confirmatory factor analyses. The EFA results revealed a clear four-factor structure: Inability to Quit, Uncontrolled Use, Excessive Use, and Unconscious Use, which accounted for 58.662% of the total variance, with all factor loadings exceeding the recommended threshold. This structure was further confirmed by CFA, which yielded excellent fit indices ($\chi^2/df = 1.04$, RMSEA = .017, CFI = .998, TLI = .998), indicating strong structural validity. In addition, significant and positive correlations among the subdimensions and between each subdimension and the total scale score provided further support for construct validity. Reliability analyses also yielded satisfactory results, with the total scale demonstrating high internal consistency ($\alpha = .836$) and acceptable reliability coefficients across subdimensions. Moreover, convergent validity was supported by AVE and CR values meeting recommended criteria, indicating that the scale reliably captures the underlying construct of digital addiction in early childhood.

A low correlation was found between the Digital Game Addiction Tendency Scale (DOBE) and the Digital Addiction Scale for Preschoolers (DASP) ($r = .42$). When Digital Game Addiction Tendency is considered a sub-dimension of digital addiction, observing a low to moderate relationship between these two constructs is theoretically expected. While children in early childhood spend significant time in digital environments, they may also engage in other activities, such as watching videos, in addition to playing digital games, and may not always exhibit gaming behavior. This suggests that children may not develop gaming addiction despite their exposure to digital environments. These findings support the idea that the Digital Addiction Scale for Preschoolers (DASP) measures a construct related to, but distinguishable from, digital game addiction, and therefore support for its discriminant validity.

Existing scales measuring digital addiction in children present various dimensions for assessing addiction severity. Kuss and Griffiths (2012) examined digital media use through distinct dimensions, including excessive, uncontrolled, and unconscious use, while identifying addiction-related symptoms. Taş (2019) developed and tested an internet addiction scale for adolescents on a large sample, conceptualizing digital dependence through nine items: The items evaluate behaviors such as preoccupation with internet use, increased time spent online, failed attempts to reduce use, withdrawal symptoms, neglect of academic or social responsibilities, and continued use despite negative consequences. The scale serves as a reliable and valid instrument for identifying adolescents at risk of problematic internet use, making it suitable for educational, clinical, and research settings. Hawi et al. (2019) developed the Digital Addiction Scale for Children (9-12 year olds) to evaluate various digital media interactions, including gaming, social media use, and text messaging.

Notably, despite the growing body of instruments addressing screen media addiction, digital gaming addiction, and problematic media use, no scale has yet been developed specifically to comprehensively assess digital addiction in preschool populations. Within this context, the present study introduces a novel measurement tool designed for evaluating digital addiction among 5–6-year-old children, thereby addressing an important gap in early childhood assessment. However, this “first-scale” positioning should be interpreted cautiously, as the conceptual boundaries of digital addiction in early childhood remain underdeveloped and inconsistently operationalized across studies.

In early childhood research, adult reports provided by parents and teachers are widely regarded as important sources of information, particularly for constructs that are difficult to observe directly, such as addiction-related behaviors. Building on this methodological tradition, one of the contributions of the present study is the development of a child self-report measure intended to capture children’s subjective experiences of digital use. Such self-reports may offer unique access to internal states, including perceived loss of control, affective responses to restriction, and emerging compulsive tendencies that are not readily observable by adults. However, the use of self-report measures in early childhood also entails certain limitations. Item comprehensibility, interviewer effects, children’s developmental readiness to understand concepts such as time and frequency, and overall cognitive maturity may influence response accuracy. Therefore, the findings should be interpreted by considering both the strengths and the inherent developmental limitations of child self-reporting. Future research may benefit from multi-informant designs combining child self-reports with parent and teacher evaluations to provide a more comprehensive understanding of digital addiction in early childhood.

Based on our findings, several recommendations can be made. First, the implementation of digital media literacy education in early childhood settings may support the development of healthier digital habits. Second, strengthening parental monitoring and guidance may help mitigate potential risks associated with excessive digital media use. Third, the development of balanced and developmentally appropriate digital media use strategies is warranted for young children. Digital addiction poses an escalating threat to children, making early detection critically important. The rising risk of digital addiction in preschool populations underscores the necessity for valid and reliable assessment tools. In this regard, the scale developed in the present study may contribute as a promising instrument for supporting early screening and research on digital media-related behaviors, rather than serving as a definitive diagnostic or intervention tool. The scale developed in this study is limited to children aged 5–6 years. In addition, although data were collected from 361 children, this sample size was not sufficient to conduct a full standardization study. Accordingly, further research is needed to establish normative data using larger and more representative samples, particularly within Türkiye. Such studies would strengthen the generalizability and psychometric robustness of the scale across different contexts.

The literature consistently demonstrates that early identification of digital addiction and the development of corresponding strategies are essential. Consequently, the scale developed in the present study may serve as a useful research instrument for assessing digital media-related behaviors in preschool children, particularly for early detection and exploratory investigations. We anticipate this instrument will contribute significantly to developing comprehensive intervention programs addressing digital addiction.

References

- Altınok, M. (2021). Investigation of high school students' digital addiction and life satisfaction. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 19(1), 262-291. <https://doi.org/10.37217/tebd.689774>
- Anderson, M., & Jiang, J. (2018). *Teens, social media & technology 2018*. Pew Research Center.
- Billieux, J., Schimmenti, A., Khazaal, Y., Maurage, P., & Heeren, A. (2015). Are we overpathologizing everyday life? A tenable blueprint for behavioral addiction research. *Journal of behavioral addictions*, 4(3), 119-123. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.009>
- Brand, M., Young, K. S., & Laier, C. (2014). Prefrontal control and Internet addiction: A theoretical model and review of neuropsychological and neuroimaging findings. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, e375.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.
- Budak, K. S., & Işıkoğlu, N. (2022). Development of children's digital play addiction tendency and parental mediation scales. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(3), 693-740.
- Budak, K. S., & Işıkoğlu, N. (2023). Digital play addiction tendencies in early childhood: Effects of child and parent characteristics. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 66, 1-25. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1081497>
- Canadian Paediatric Society DHTF (2017). Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics & Child Health*, 2(8), 461-468. <https://doi.org/10.1093/pch/pxx123>
- Canseven, A., Nalçakan, G. R., Varol, R., & Saracaloğlu, A. S. (2021). The relationship between coordinative and conditional skills and digital addiction of children. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences (IJSETS)*, 7(4), 127-137. <https://doi.org/10.18826/useeabd.1016613>
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Christakis, D. A. (2009). The effects of infant media usage: What do we know and what should we learn? *Acta Paediatrica*, 98(1), 8-16.
- Common Sense Media. (2025). *The common sense census: media use by kids zero to eight*. Available online at: <https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/research/report/2025-common-sense-census-web-2.pdf>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Çelik, E., & Çelik, O. T. (2023). Antecedents and consequences of digital addiction in children: A metasynthesis study. *Journal of Milli Eğitim*, 52(239), 1913-1944. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1156463>
- Çokluk Ö., Şekercioğlu G., & Büyüköztürk Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları [Multivariate statistics for social sciences: Applications of SPSS and LISREL]*. Pegem.
- Darga, H. (2021). Digital games played at home by 5-6 year old children attending kindergarten and determining parents' behaviors. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 447-479. <https://doi.org/10.18009/jcer.876987>
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- DeVellis, R. F. (2014). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications.
- Domoff, S. E., Borgen, A. L., Foley, R. P., & Maffett, A. (2019a). Excessive use of mobile devices and children's physical health. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(2), 169-175. <https://doi.org/10.1002/hbe2.145>
- Domoff, S. E., Harrison, K., Gearhardt, A. N., Gentile, D. A., Lumeng, J. C., & Miller, A. L. (2019b). Development and validation of the Problematic Media Use Measure: A parent report measure of screen media "addiction" in children. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(1), 2-11. <https://doi.org/10.1037/ppm0000163>
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler* (7th Ed.). Pegem.

- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows: Advanced techniques for beginners*. Sage.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological assessment*, 7(3), 286-299. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.286>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). McGraw-Hill.
- Gallucci, M., & Jentschke, S. (2021). *SEMLj: Jamovi SEM Analysis*. [jamovi module]. <https://semlj.github.io/>
- Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., & Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), e319-e329. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1353>
- Gorsuch, R. L. (1974). *Factor analysis*. Saunders.
- Gökalp A. (2021). Responsibility scale: Validity and reliability study. *Future Visions Journal*, 5(1), 31-38.
- Griffiths, M. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Hawi, N. S., Samaha, M., & Griffiths, M. D. (2019). The digital addiction scale for children: Development and validation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(12), 771-778. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0132>
- Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Digital game addiction scale for children. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4387>
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2151>
- Kaçmaz, C., Cumurcu, H. B., & Çelik, O. T. (2023). Adaptation of the Digital Addiction Scale for Children into Turkish: Reliability and validity analysis. *Journal of Dependence*, 24(4), 495-506. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1261063>
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141-151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116>
- Kaya, E. (2021). Social inequality and digital literacy: A field research on high school students. *Journal of Critical Communication*, 3(2), 32-69. <https://doi.org/10.53281/kritik.984041>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (5th Ed.). The Guilford Press.
- Konok, V., Pogány, Á., & Miklósi, Á. (2017). Mobile attachment: Separation from the mobile phone induces physiological and behavioural stress and attentional bias to separation-related stimuli. *Computers in Human Behavior*, 71, 228-239.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10, 278-296.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2008). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (3th Ed.). Routledge.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77-95. <https://doi.org/10.1080/15213260802669458>
- Maruyama, G. M. (1997). *Basics of structural equation modeling*. Sage.
- Matthias, O., Lichy, J., McLeay, F., & Burdfield, C. (2022). *Understanding pre-teen consumers' social media engagement*. International Journal of Consumer Studies.
- Neumann, M. M. (2016). Young children's use of touch screen tablets for writing and reading at home: Relationships with emergent literacy. *Computers & Education*, 97, 61-68.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Adm Policy Ment Health*, 42, 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>

- Plowman, L. (2016). Learning technology at home and preschool. In N. Rushby & D. W. Surry (Eds.), *The Wiley handbook of learning technology* (pp. 96–112). John Wiley & Sons.
- Ponti, M. (2023). Screen time and preschool children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics & child health*, 28(3), 184-192. <https://doi.org/10.1093/pch/pxac125>
- Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaitte, E. O., Lin, L. Y., Rosen, D., Colditz, J. B., Radovic, A., & Miller, E. (2017). Social media use and perceived social isolation among young adults in the U.S. *American Journal of Preventive Medicine*, 53(1), 1-8.
- Psaila, G., & Wagner, R. (Eds.). (2007). *E-Commerce and WebTechnologies: 8th International Conference, EC-Web 2007, Regensburg, Germany, September 3-7, 2007, Proceedings (Vol.4655)*. Springer.
- Radesky, J. S., & Christakis, D. A. (2016). Increased screen time: Implications for early childhood development and behavior. *Pediatric Clinics*, 63(5), 827-839.
- Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2016). Mobile and interactive media use by young children: The good, the bad, and the unknown. *Pediatrics Perspectives*, 135(1), 1-3.
- Rideout, V. (2017). *The common sense census: Media use by kids age zero to eight*. Common Sense Media.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *Generation M2: Media in the lives of 8- to 18-year-olds*. Kaiser Family Foundation.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & analgesia*, 126(5), 1763-1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Shanmugasundaram, M., & Tamilarasu, A. (2023). The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: A review. *Frontiers in Cognition*, 2, 1203077.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. *National Academy Press*.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson
- Taş, İ. (2019). Internet addiction scale for adolescents: Validity and reliability study. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 20(2), 875-905.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10694-000>
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271-283.
- Ünsal, A., & Ulutaş, İ. (2019). Psychometric properties of computer game addiction scale for preschool children. *Aksaray University Social Sciences Institute Journal*, 3(2), 324-342.
- World Health Organization [WHO] (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1283275>
- Yengil, E., Güner, P. D., & Topakkaya, Ö. K. (2019). The use of technological devices in pre-school and parents. *The Medical Journal of Mustafa Kemal University*, 10(36), 14-19.
- Young, K. S. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype. *Psychological reports*, 79(3), 899-902.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.

Geniş Özet

Giriş

Dijital teknolojilerin günlük hayatımıza entegrasyonu, özellikle erken çocukluk döneminde çocukların ekranlarla etkileşimini önemli ölçüde artırmıştır (Kanada Pediatri Derneği DHTF, 2017). Akıllı telefonlar, tabletler, bilgisayarlar ve oyun konsolları gibi cihazlar, okul öncesi çocukların eğitim, eğlence ve sosyal iletişim ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum, okul öncesi dönemde çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde hem olumlu etkilere hem de olumsuz sonuçlara yol açabilir (Rideout, 2017).

Okul öncesi dönem, çocukların temel bilişsel ve sosyal becerileri edindiği kritik bir gelişim aşamasını temsil eder (Shonkoff & Phillips, 2000). Bu dönemde aşırı ekran maruziyeti, dikkat eksikliği, dürtüsellik, uyku sorunları ve sosyal etkileşimin azalması gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir (Radesky vd., 2016). Araştırmalar, özellikle 0-6 yaş grubunda aşırı dijital medya kullanımının çocukların gelişim süreçleri için bir risk faktörü oluşturabileceğini (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2019) ve aynı zamanda dijital bağımlılık riskini de taşıyabileceğini göstermektedir.

Dijital bağımlılık, bireylerin dijital cihazları aşırı ve kontrolsüz bir şekilde kullanması, kullanımı bırakamaması ve bunun sonucunda günlük yaşamları üzerinde olumsuz etkilere yol açması olarak tanımlanmaktadır (Young, 1998). Okul öncesi çocuklarda dijital bağımlılık çeşitli belirtilerle ortaya çıkabilir. Örneğin, çocuklar ekranların önünde uzun süreler geçirerek sosyal etkileşimlerden uzaklaşabilir, fiziksel aktivitelere ilgilerini kaybedebilir ve oyun oynama motivasyonlarında azalma gösterebilirler (Radesky vd., 2016). Ayrıca, dijital cihazlardan ayrıldıklarında öfke nöbetleri, huzursuzluk ve sakinleşmede zorluk yaşayabilirler (Konok vd., 2017). Yaşlarına uygun olmayan içeriklere bilinçsizce maruz kalmaları, öğrenme süreçlerinde pasifliğe ve dikkat sürelerinde azalmaya yol açabilir (Christakis, 2009). Dijital bağımlılık belirtileri erken çocukluk döneminde farklı şekillerde ortaya çıktığından, bu yaş grubuna uygun ölçüm araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Mevcut dijital bağımlılık ölçekleri çoğunlukla ergenler ve yetişkinler için geliştirilmiştir (Lemmens vd., 2009; Young, 1998), ancak erken çocukluk dönemi için ölçek sayısı oldukça sınırlıdır (Domoff vd., 2019b). Okul öncesi çocuklarda dijital bağımlılık, aşırı ekran süresi, kontrole direnç ve dijital cihazlardan yoksun kalındığında huzursuzluk gibi belirtilerle ortaya çıkabilir (Radesky & Christakis, 2016). Bu belirtileri değerlendirebilecek bilimsel bir ölçüm aracının olmaması, araştırmacılar ve profesyoneller için önemli bir boşluk yaratmaktadır. Bu eksikliği gidermek için, mevcut çalışmada Young'ın (1998) dijital bağımlılık tanımı, Griffiths'in (2005) bağımlılık bileşenleri ve okul öncesi çocukların gelişimsel özelliklerine dayalı olarak dört temel boyuttan (aşırı kullanım, bırakamama, bilinçsiz kullanım ve kontrolsüz kullanım) oluşan özgün bir değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı 'Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği'ni (ODBÖ) geliştirmek ve bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik düzeylerini belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma türlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Çocukların bilişsel gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak "5-6 yaşında olmak" ölçütü olarak seçilmiştir. Bu bağlamda, pilot uygulama için 65, EFA için 204 ve DFA için 157 olmak üzere toplam 361 çocuk katılmıştır. Ayrıca, ölçüt geçerlilik testine 50 çocuk katılmıştır.

Araştırma kapsamında Okul Öncesi Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği (ODBÖ) geliştirilmiştir. Bu süreçte ilgili literatür ve benzer bağımlılık ölçekleri taranmıştır (Budak & Işıkoğlu, 2022; Domoff vd., 2019b; Griffiths, 2005; Young, 1998). Araştırmanın amacı doğrultusunda, 5-6 yaş arası çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Literatürde dijital bağımlılık, aşırı kullanım, bırakamama, bilinçsiz kullanım ve kontrolsüz kullanım gibi boyutlar altında incelenmiştir. Bu doğrultuda, tüm bu boyutlar için maddeler oluşturulmuştur. Okul Öncesi Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği'ne (DASP) başlangıçta 65 madde dahil edilmiştir. İçerik geçerliliği için alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Başlangıçta, çocukların ölçek maddelerine gülen yüz-nötr-üzgün yüz çıkartmaları kullanarak yanıt vermeleri planlanmıştır. Ancak, uzman geri bildirimlerine dayanarak Likert tipi bir ölçek formatı uygun görülmüştür. Öneriler doğrultusunda, çocukların maddelere küçük-orta-büyük yıldız çıkartmaları kullanarak yanıt vermeleri planlanmıştır.

Veri toplama işlemi, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplamadan önce, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'ndan 30 Nisan 2023 tarihli ve E-50704946-100-290374 numaralı etik onay alınmıştır. Gerekli etik kurul ve MEB onayları alındıktan sonra Türkiye'nin İç Anadolu bölgesindeki resmi bağımsız anaokulları ve ilkokullar ziyaret edilerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ebeveynleri tarafından araştırmaya katılmasına izin verilen çocuklarla bireysel olarak görüşülerek katılım istekleri teyit edilmiş ve geliştirilen ölçek onay veren çocuklara uygulanmıştır. 65 maddeden oluşan taslak ölçek, pilot uygulama için 65 çocuğa yüz yüze uygulanmıştır. Uygulama sonrasında, madde-toplam korelasyonları ve madde ayırt

ediciği incelenmiş ve 40 madde çıkarılmıştır. Daha sonra 25 maddeden oluşan ikinci taslak ölçek kullanılarak 204 çocuktan veri toplanmıştır. Faktör yapısına uymayan veya çapraz yükleme gösteren on ek madde çıkarılmıştır. Keşifsel faktör analizi ile belirlenen yapıyı doğrulamak için 157 çocuktan tekrar veri toplanmıştır. Ardından, ölçüt geçerliliği testi için DOBE ölçeği (Budak & Işıkoğlu, 2022) ve DASP ölçeği 50 çocuğa birlikte uygulanmıştır. Bu çalışmada kullanılan DOBE ölçeği, erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerini ölçmek için Budak ve Işıkoğlu (2022) tarafından geliştirilen geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Veri toplama süreci yaklaşık üç ay sürmüştür.

Taslak ölçek formu ile veri toplanmasının ardından yapı geçerliliği çalışmaları yürütülmüştür. Yapı geçerliliği kapsamında keşifsel faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA yapılmadan önce yeterli örneklem büyüklüğü, çok değişkenli normallik, eksik veri ve aykırı değerler gibi analiz gereklilikleri incelenmiştir. AFA varsayımlarının test edilmesinin ardından ölçeğin faktör yapısını ve madde dağılımlarını belirlemek için analize başlanmıştır. AFA ile oluşturulan modeli doğrulamak için yeni veriler toplanmış ve Jamovi 2.6 (Gallucci & Jentschke, 2021) kullanılarak DFA gerçekleştirilmiştir. DFA'nın ardından uyum indeksleri incelenmiştir. Ölçüt geçerliliği için korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini analiz etmek için alt ölçekler için Cronbach alfa katsayıları incelenmiştir.

Bulgular

Geçerlik ve güvenilirlik değerlendirmeleri için önce Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ardından Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Güvenilirlik analizi için Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları da incelenmiştir. Keşfedici Faktör Analizi (AFA) ile ilgili olarak örneklem yeterliliğini değerlendirmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve 0,812'lik bir KMO değeri elde edilmiştir. Çalışmanın örneklem büyüklüğünün AFA için uygun olduğu bulunmuştur. Çok değişkenli normallik varsayımını değerlendirmek için Bartlett Küresellik Testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilmiştir ($\chi^2(105)=594,613$, $p<.05$). Bu, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiğini ve çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin faktör toplam test korelasyon değerlerinin 0,319 ile 0,610 arasında, madde toplam test korelasyon değerlerinin ise 0,290 ile 0,604 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerden M26'nın madde toplam test korelasyon değerinin düşük olduğu bulunmasına rağmen ilgili maddenin ölçekten çıkarılmasının Cronbach Alpha değerini değiştirmediği ancak ölçeğe katkı sağladığı için maddenin ölçekten çıkarılmadığı belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alpha kullanılarak değerlendirilmiş ve 0,836 değerine ulaşılmıştır. Açıklanan toplam varyans %58,662 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan 'Bırakamama' boyutu 6 maddeden; 'Kontrolsüz kullanım' boyutu 3 maddeden; 'Aşırı kullanım' boyutu 3 maddeden ve 'Bilinçsiz kullanım' boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda ölçekte yer alan faktörler arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 15 maddeden oluşan ölçme aracının doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin iyi ve uygulanabilir olduğu bulunmuştur.

Bu çalışma, okul öncesi çocuklarda dijital bağımlılığı değerlendirmek için geçerli ve güvenilir dört boyutlu bir ölçek (aşırı kullanım, kontrolsüz kullanım, bilinçsiz kullanım ve bırakamama) geliştirmeyi başarıyla tamamlamıştır. Ölçek, 0,836'lık toplam Cronbach alfa değeri ve %58,662'lik açıklanan varyans oranıyla güçlü psikometrik özellikler göstermekte ve bir ölçüm aracı olarak geçerliliğini ve güvenilirliğini doğrulamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği (ODBÖ)'nin geçerliliği ve güvenilirliği için güçlü kanıtlar sunmaktadır. Yapı geçerliliği, keşifsel ve doğrulamalı faktör analizleri ile desteklenmiştir. Keşifsel faktör analizi, toplam varyansın %58,66'sını açıklayan ve tatmin edici faktör yüklemelerine sahip dört faktörlü bir yapı (Bırakamama, Kontrolsüz Kullanım, Aşırı Kullanım ve Bilinçsiz Kullanım) ortaya koymuştur. Bu yapı, mükemmel model uyum indeksleri ($\chi^2/df = 1,04$, RMSEA = 0,017, CFI = 0,998, TLI = 0,998) gösteren doğrulamalı faktör analizi ile doğrulanmış ve güçlü yapısal geçerliliği göstermiştir. Alt boyutlar arasında ve toplam puanla anlamlı pozitif korelasyonlar, yapı ile ilgili geçerliliği daha da desteklemiştir. Güvenilirlik analizleri, toplam ölçek için yüksek iç tutarlılık ($\alpha = 0,836$) ve alt boyutlar arasında kabul edilebilir güvenilirlik göstermiştir. Yakınsak geçerlilik, önerilen kriterleri karşılayan AVE ve CR değerleri ile de desteklenmiştir.

Çocuklarda dijital bağımlılığı ölçen mevcut ölçekler bağımlılık şiddetini değerlendirmek için çeşitli boyutlar sunmaktadır. Kuss ve Griffiths (2012), bağımlılıkla ilgili semptomları belirlerken dijital medya kullanımını aşırı, kontrolsüz ve bilinçsiz kullanım gibi farklı boyutlar üzerinden incelemiştir. Taş (2019), ergenler için dokuz boyut üzerinden dijital bağımlılığı kavramsallaştıran geniş bir örneklem üzerinde bir internet bağımlılığı ölçeği geliştirmiş ve test etmiştir. Maddeler; internet kullanımıyla meşgul olma, çevrimiçi geçirilen sürenin artması, kullanımı azaltma girişimlerinin başarısız olması, yoksunluk belirtileri, akademik veya sosyal sorumlulukların ihmal edilmesi ve olumsuz sonuçlara rağmen kullanıma devam edilmesi gibi davranışları değerlendirmektedir. Hawi vd. (2019), oyun oynama, sosyal medya kullanımı ve kısa

mesajlaşma dahil olmak üzere çeşitli dijital medya etkileşimlerini değerlendiren Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği'ni (9-12 yaş) geliştirmiştir.

Önemli bir şekilde, okul öncesi popülasyonlarında kapsamlı bir dijital bağımlılık değerlendirmesi için özel olarak tasarlanmış bir ölçek bulunmamakla birlikte mevcut araçlar ekran medyası bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı ve problemli medya kullanımına odaklanmaktadır. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın ölçeği 5-6 yaş arası okul öncesi çocuklarda dijital bağımlılığı değerlendirmek için özel olarak geliştirilmiş ilk ölçüm aracını temsil etmektedir.

Bulgulara dayanarak öneriler şu şekildedir:

- (1) çocuklar için dijital medya okuryazarlığı eğitiminin uygulanması,
- (2) ebeveyn denetiminin artırılması
- (3) dengeli dijital medya kullanım stratejilerinin geliştirilmesi

Dijital bağımlılık, çocuklar için giderek artan bir tehdit oluşturmakta ve erken teşhis son derece önemlidir. Okul öncesi popülasyonlarında dijital bağımlılık riskinin artması, geçerli ve güvenilir değerlendirme araçlarına olan ihtiyacın altını çizmektedir. Literatür, dijital bağımlılığın erken teşhisinin ve buna uygun strateji geliştirmenin hayati önem taşıdığını tutarlı bir şekilde göstermektedir. Sonuç olarak geliştirilen ölçek, okul öncesi çocuklarda dijital bağımlılığın değerlendirilmesi ve önlenmesi için önemli bir araçtır. Bu aracın, dijital bağımlılığa yönelik kapsamlı müdahale programlarının geliştirilmesine önemli katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Publication Ethics Statement

This research has been approved by the ethics committee of the Sivas Cumhuriyet University Rectorate Educational Sciences Research Proposal Ethics Evaluation Board, dated 30/04/2023, with decision number E-50704946-100-290374. All rules specified in the " Directive of Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" were adhered to throughout the entire process, from planning and implementation to data collection and analysis. None of the actions specified in the second section of the directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," was taken. Scientific, ethical, and citation rules were adhered to throughout the writing process of this research, and no falsification of the collected data was made. This study has not been submitted for evaluation to any other academic publication.

Author Contributions

All authors contributed equally to the manuscript.

Conflict of Interest

We declare that we have no conflict of interest related to this research.



Year/Yıl 2026, Volume/Cilt 39, Issue/Sayı 2, 463-477

<https://doi.org/10.19171/uefad.1799876>

Generative AI as a Learning Partner or Pedagogical Challenge? Insights from Pre-service Teachers

Mehmet KOKOÇ¹

Abstract

Research Article

Article History

Received 10.10.2025,
Accepted 19.12.2025

Keywords

Generative artificial
intelligence, Pre-
service teachers,
Teacher education,
Phenomenology

This study investigates how pre-service teachers experience generative artificial intelligence tools in their learning processes and how they plan to integrate these technologies into their future teaching practices. The study employed a qualitative phenomenological design and was conducted with 28 pre-service teachers enrolled in the English language teaching program of a public university in Türkiye. Semi-structured online interviews were carried out, and the data were analyzed through content analysis. Coding was conducted independently by two coders, achieving a high level of inter-rater agreement. The findings reveal that pre-service teachers perceive generative artificial intelligence as a supportive learning partner in areas such as time management, idea development, linguistic accuracy, and self-regulation. However, they also highlighted risks such as over-reliance, diminished creativity, ethical concerns, and the generation of inaccurate information. The participants emphasized that while generative artificial intelligence may serve as a complementary tool in learning processes, classroom integration requires transparency, critical verification, and active teacher guidance as essential conditions. The originality of the study lies in its holistic exploration of pre-service teachers' experiences with generative artificial intelligence across pedagogical, ethical, and professional identity dimensions. These findings provide qualitative evidence for the relatively underexplored perspectives of pre-service teachers, thereby offering a new lens for ongoing debates on the role of generative artificial intelligence in teacher education.

Üretken Yapay Zekâ Öğrenme Ortağı mı yoksa Pedagojik Bir Zorluk mu? Öğretmen Adaylarının Bakış Açıları

Özet

Araştırma Makalesi

Makale Geçmişi

Başvuru 10.10.2025,
Kabul 19.12.2025

Anahtar Kelimeler

Üretken yapay zekâ,
Öğretmen adayları,
Öğretmen eğitimi,
Fenomenoloji

Bu çalışma, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ araçlarını öğrenme süreçlerinde nasıl deneyimlediklerini ve bu teknolojileri gelecekteki öğretim uygulamalarına nasıl entegre etmeyi planladıklarını incelemektedir. Araştırma, fenomenolojik nitel desenle yürütülmüştür. Araştırma kapsamında Türkiye'de bir devlet üniversitesinin İngilizce öğretmenliği programına kayıtlı 28 öğretmen adayıyla çevrim içi yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiş, kodlama iki kodlayıcı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiş ve yüksek düzeyde görüş birliği elde edilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâyı zaman yönetimi, fikir geliştirme, dil doğruluğu ve öz-düzenleme açısından destekleyici bir öğrenme ortağı olarak gördüklerini göstermektedir. Bununla birlikte, aşırı bağımlılık, yaratıcılığın azalması, etik sorunlar ve yanlış bilgi üretimi gibi risklere de dikkat çekilmiştir. Katılımcılar, üretken yapay zekânın öğrenme süreçlerinde tamamlayıcı işlevi olabileceğini, ancak sınıf içi uygulamalarda şeffaflık, eleştirel doğrulama ve öğretmen rehberliğinin temel koşullar olduğunu vurgulamıştır. Çalışmanın özgün katkısı, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ ile olan deneyimlerini pedagojik, etik ve mesleki kimlik boyutlarını bir arada ele alarak bütüncül bir çerçevede sunmasıdır. Bu bulgular, literatürde sınırlı olarak ele alınan öğretmen adayı perspektifine nitel kanıt sağlayarak, üretken yapay zekânın öğretmen eğitimi bağlamındaki tartışmalarına yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır.

¹ Prof. Dr., Trabzon University, School of Applied Sciences, Management Information Systems, kokoc@trabzon.edu.tr



1. Introduction

The rapid rise of Generative Artificial Intelligence (GenAI) has initiated profound changes in multiple domains of society, with education emerging as one of the most affected domains. Large Language Models (LLMs) such as ChatGPT, Gemini, and Claude are now widely integrated into students' and teachers' daily practices, offering new affordances for knowledge construction, language use, and pedagogical design. Unlike previous educational technologies that primarily supported content delivery, GenAI tools generate novel, context-sensitive texts and interactive feedback, thereby changing how knowledge is constructed and how teaching is designed (Yao, 2025). The increasing accessibility and sophistication of these tools position them as both opportunities for enhancing learning and as challenges that disrupt established pedagogical and ethical norms (Ifenthaler et al., 2024).

In language education, GenAI has gained prominence due to its ability to support key areas such as idea generation, drafting, revision, and feedback provision. Previous studies highlight that learners use tools like ChatGPT to overcome writing anxiety, improve fluency, and access immediate language support, thereby accelerating their academic writing processes (Kim et al., 2026; Lee et al., 2026). For teachers, GenAI promises efficiency in material development, assessment, and classroom management, functions that traditionally require significant time and cognitive effort (Wang et al., 2025). Pre-service teachers, who are simultaneously students and teacher candidates, find themselves at the intersection of these developments. Their own learning processes are increasingly mediated by GenAI, while their professional identities and future pedagogical practices are being reshaped by how they perceive and appropriate these tools (Zhang et al., 2025). Despite these promising developments, concerns about academic integrity, ethics, and over-reliance persist. Previous studies report that LLMs frequently generate fabricated references and inaccurate information, often presented with high rhetorical confidence, which undermines their reliability as learning resources (Hadan et al., 2024; Yao, 2025). In higher education, these issues intersect with existing anxieties about plagiarism and originality, as students may be tempted to use GenAI outputs without sufficient critical engagement or attribution (Hwang et al., 2025; Zhang et al., 2025). UNESCO's *Guidance for Generative AI in Education and Research* (2023) underscores this dilemma, stressing that while GenAI can provide personalized learning opportunities, its integration must be accompanied by robust frameworks for transparency, accountability, and ethical use. Similarly, the OECD working paper on AI emphasizes that the pedagogical value of these tools is contingent on cultivating students' and teachers' capacities for critical evaluation and responsible engagement (Varsik & Vosberg, 2024).

Beyond issues of transparency and accountability, previous literature also highlights concerns regarding the potential impact of GenAI on learners' creativity, critical thinking, and self-regulation (Lee et al., 2026; Panday-Shukla, 2025). Although pre-service teachers often acknowledge that GenAI lowers the initial barrier of academic tasks, they simultaneously express anxieties that habitual reliance may reduce imaginative engagement and reflective practices (Zhang et al., 2025). Similar tensions are noted in second language writing research, where students report efficiency gains from using GenAI but also highlight the danger of superficial learning and reduced cognitive effort when outputs are adopted uncritically (Hwang et al., 2025). Teacher-focused studies further emphasize that, beyond linguistic support, sustained dependence on GenAI requires explicit guidance to avoid undermining learners' metacognitive growth (Yao, 2025). Equity and inclusiveness also emerge as pressing concerns. The pedagogical benefits of these tools presuppose access to stable connectivity, up-to-date devices, and adequate digital skills. Without such conditions, disadvantaged learners remain excluded from meaningful engagement, thereby widening existing educational inequalities (Wang et al., 2025). Collectively, these findings indicate that while GenAI can democratize opportunities for language learning, it also risks amplifying disparities and constraining learners' creativity if not embedded within critical and equitable pedagogical frameworks. GenAI therefore presents both opportunities and risks. On the one hand, GenAI offers unprecedented opportunities for personalization, efficiency, and engagement in second language education, potentially fostering student-centered and inclusive pedagogies. On the other hand, unresolved concerns about ethics, authenticity, over-reliance, and access highlight the need for critical frameworks that can guide its responsible and sustainable integration. For pre-service English language teachers, these tensions are particularly consequential, as their learner-level experiences with GenAI contribute to the formation of their pedagogical orientations and ethical understandings. Examining this intersection is therefore crucial for understanding how teacher education programs can prepare the next generation of educators to navigate GenAI as both a pedagogical resource and an ethical challenge.

1.1. Literature Review

Research on GenAI in education has expanded rapidly, particularly following the public release of ChatGPT. Much of the initial research has focused on student experiences, often portraying GenAI as a supportive yet controversial learning partner. Empirical studies demonstrate that students in second language contexts rely on GenAI tools for brainstorming, drafting, and linguistic refinement, frequently reporting reduced anxiety, increased fluency, and greater efficiency in academic writing (Nelson et al., 2025; Yao, 2025). Yet these affordances are accompanied by persistent

concerns. Learners frequently note the risk of superficial engagement, the fabrication of references, and the potential erosion of critical thinking skills when outputs are used uncritically (Farhi et al., 2023; Wang et al., 2025). These findings highlight a paradox that GenAI can enhance learning processes when embedded in reflective practice, but it may simultaneously weaken deeper forms of knowledge construction if adopted uncritically.

Moving from students to teachers, previous literature identifies a growing need for what has been conceptualized as GenAI literacy. In their large-scale study with over 603 EFL teachers, Wang et al. (2025) validated a five-dimensional framework comprising knowledge, use, evaluation, design, and ethics, underscoring that effective engagement with GenAI requires far more than technical proficiency. Other research aligns with this perspective, emphasizing that teachers' digital competence must now include the ability to critically appraise AI outputs, design AI-supported tasks, and integrate ethical considerations into classroom practice (Long & Magerko, 2020; Ng et al., 2021). UNESCO (2023) similarly stresses that teacher preparation must extend beyond tool adoption toward cultivating critical awareness of algorithmic processes, bias, and data privacy. Without such competencies, GenAI's integration risks being reduced to superficial or even harmful applications.

A growing body of research is beginning to examine pre-service teachers, whose dual role as learners and future educators makes their engagement with generative AI especially important. For example, Bae et al. (2024) analyzed discussion posts from online ChatGPT-supported courses and found that while awareness and confidence improved, many pre-service teachers were still cautious about fully using generative AI in their teaching practice. Gamlem et al. (2025) reported that pre-service teachers valued generative AI for lesson planning and creating materials but also expressed concerns about becoming too dependent on it and losing professional autonomy. Similarly, Kohnke et al. (2025) showed in a qualitative case study that although teacher candidates were enthusiastic about using generative AI in microlearning activities, they also found it difficult to balance this with their developing professional identity and ethical responsibilities. Another recent study, Liu et al. (2025), indicated that pre-service teachers' willingness to adopt such tools depends more on perceived usefulness, readiness, and institutional support than on technical skills alone. Taken together, these studies highlight that pre-service teachers recognize the educational benefits of GenAI but at the same time struggle with issues of identity, autonomy, and ethics.

Despite these advances, several gaps remain. First, much of the current research has focused on general student populations or in-service teachers, leaving limited qualitative evidence about the lived experiences of pre-service teachers. Second, many studies examine either the practical benefits or the ethical risks of GenAI in isolation, without looking at how it shapes learning processes, self-regulation, and future teaching practices together. Third, while policy documents such as the OECD working paper (Varsik & Vosberg, 2024) and the UNESCO Guideline (2023) call for stronger AI literacy, there is still little empirical research on how these recommendations are applied in teacher education. These gaps show the need for studies that explore pre-service teachers' experiences in depth, to capture not only how they use GenAI but also how they understand its role in their professional development.

1.2. Research Aim and Research Questions

Building on the gaps identified above, this study aims to explore how pre-service English language teachers in Türkiye experience GenAI tools in their own learning and how they plan to integrate these technologies into their future classrooms. The study seeks to go beyond surface-level accounts of technology use by examining the ways in which GenAI shapes pre-service teachers' ethical awareness, self-regulation, and pedagogical visions. In doing so, it provides a phenomenological perspective that captures both the opportunities and tensions inherent in adopting GenAI in teacher education. The contribution of this research is twofold. Theoretically, it extends current debates on GenAI in education by situating pre-service teachers' experiences at the intersection of learning, ethics, and professional preparation, a dimension that remains underexplored in existing studies (Yao, 2025; Wang et al., 2025; Zhang et al., 2025). Practically, the findings may assist teacher educators and policymakers in considering how to design curricula, professional development, and institutional policies that promote critical and responsible engagement with GenAI. Accordingly, the study is guided by the following research questions:

Research Question 1 (RQ1): At which stages of their learning processes, and for what purposes, do pre-service English teachers make use of GenAI tools?

Research Question 2 (RQ2): How does engagement with GenAI influence pre-service English teachers' ethical awareness, self-regulation, and practices of critical verification?

Research Question 3 (RQ3): In what ways do GenAI-supported learning experiences shape pre-service English teachers' plans for integrating GenAI into their future lesson design, classroom practices, and assessment?

By addressing these questions, the study provides timely insights into how the next generation of English language teachers navigates GenAI as both a learning partner and a pedagogical tool.

2. Method

2.1. Research Design

The study employed a qualitative phenomenological design to explore in depth how pre-service English language teachers experience GenAI tools in their own learning processes and how they plan to integrate this technology into their future teaching practices. A phenomenological approach is particularly appropriate for capturing the meanings that participants assign to their interactions with GenAI and for understanding the pedagogical implications of these experiences in a holistic way (Creswell & Poth, 2018; Moustakas, 1994). The study aimed to reveal how rapidly developing GenAI technologies are perceived in the context of teacher education, how they are integrated into learning and teaching practices, and how they are evaluated within an ethical framework. Although the study is phenomenological in orientation, the analysis followed a descriptive qualitative content analysis procedure, which is compatible with the aim of describing the shared meanings participants attributed to their GenAI experiences rather than developing a theoretical model.

2.2. Participants

The study was conducted with 28 pre-service teachers enrolled in the undergraduate English Language Teaching program of a public university in Türkiye who had completed the Open and Distance Learning course delivered with GenAI support. All participants were pre-service teachers but, alongside their studies, most of them regularly provided private English lessons to young children, giving them early classroom experience with young learners. Of the participants, 20 were female and eight were male, ranging in age from 20 to 24. Purposeful sampling was used to recruit individuals who had actively used GenAI tools (e.g., ChatGPT, Gemini, Claude) for at least one academic term in their coursework, private tutoring, or personal academic projects. This criterion ensured the collection of rich, in-depth data directly relevant to the research questions. All participants were fully informed about the aims, scope, and ethical principles of the study, and written informed consent was obtained from each.

2.3. Data Collection

Data were gathered in the second half of 2025 through in-depth, semi-structured interviews designed to capture the participants' real experiences with GenAI. Building on insights from the literature and feedback from pilot interviews, the researcher crafted an interview protocol around two focal areas: (1) participants' ongoing learning experiences with GenAI (for example, "*How has using GenAI influenced the way you prepare assignments or manage coursework?*") and (2) their intentions for integrating such tools into future lesson design, classroom practice, and assessment (for example, "*In what specific ways might you employ GenAI to support your future students?*"). As part of the context, the participants had previously completed an Open and Distance Learning course delivered through the Canvas learning management system. In this course, generative AI tools (e.g., ChatGPT, Gemini, Claude) were systematically integrated into lesson design and weekly activities. Theoretical concepts introduced in the course were reinforced with AI-generated activities, instructional materials, and content, enabling participants to practice applying abstract knowledge in more concrete and interactive ways. This shared learning experience provided a common foundation for the interviews and allowed participants to reflect on both their own learning processes and their pedagogical plans. As the participants preferred remote meetings to accommodate their academic schedules, all interviews were conducted via Zoom. Each conversation lasted approximately 12-21 minutes, allowing the participants to elaborate on concrete classroom examples and personal reflections. All interviews were conducted in Turkish, the participants' first language. Extracts selected for reporting were translated into English by the author, with the original transcripts consulted throughout to preserve participants' own phrasing. With informed consent, every session was audio-recorded and later transcribed verbatim. All transcripts were carefully anonymized, and each participant was assigned a unique identifier (P1–P28) to ensure confidentiality, which helped participants speak openly without concerns about privacy or professional repercussions.

2.4. Data Analysis

The interview data were analyzed using a qualitative content analysis approach following the procedures of Miles and Huberman (1994). In the first phase, the transcripts were read repeatedly to gain familiarity with the data. Meaningful units of text were then open coded, and similar codes were grouped to construct subthemes and overarching themes. An inductive strategy was followed, without reliance on predefined categories, so that the categories were derived from the participants' own accounts rather than imposed on them. Coding and theme development were carried out independently by the author and a second coder experienced in educational technology and qualitative analysis, with regular meetings to reach consensus. Inter-coder agreement was calculated using Cohen's kappa and yielded a value of .88 (McHugh, 2012). Consistent with the descriptive orientation of the study, this coefficient is reported as an indicator of the transparency and traceability of the coding process rather than as a claim about the singular

correctness of the interpretation. All remaining discrepancies were resolved through discussion and by returning to the transcripts.

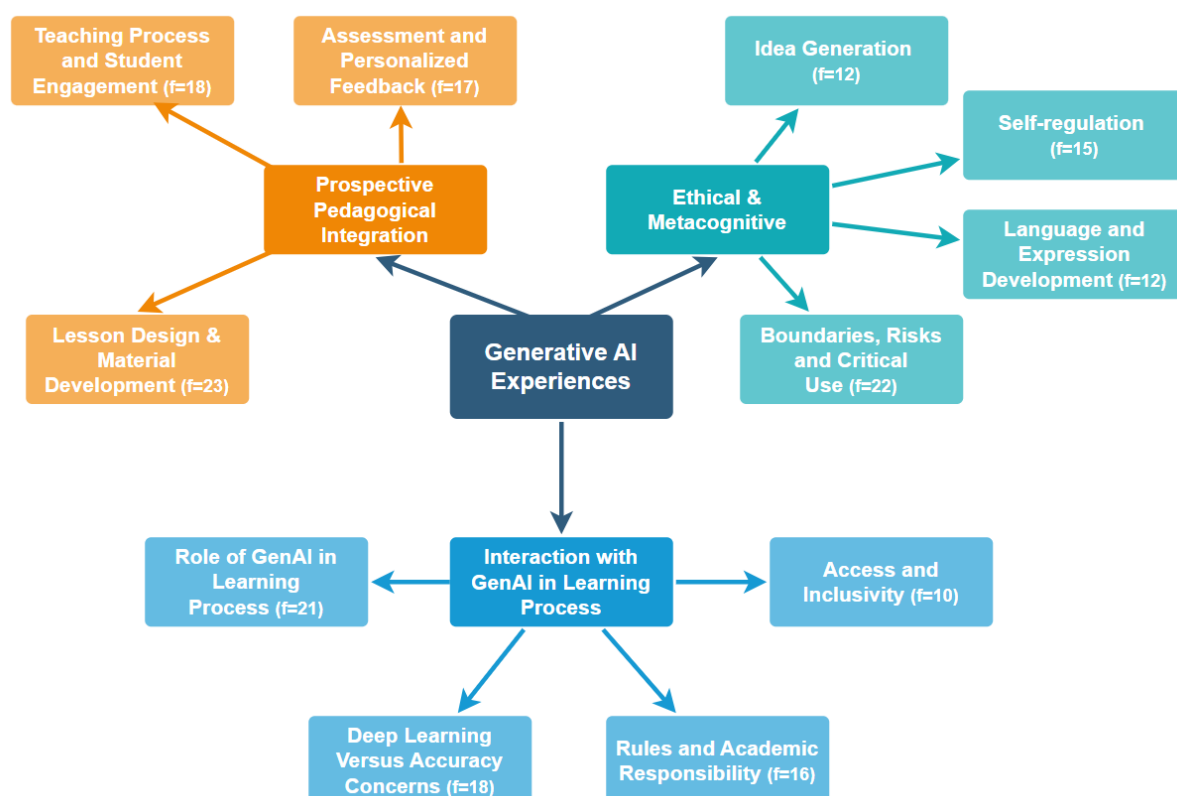
2.5. Reliability, Validity, and Ethics

To ensure credibility, transferability, dependability, and confirmability, the multi-layered strategies recommended by Lincoln and Guba (1985) were applied. Member checking was conducted by sending interview summaries to each participant to verify accuracy and interpretation. Thick description was provided in the findings section through detailed contextual information and extensive verbatim quotations, allowing readers to assess the applicability of the findings to other contexts. Coding was performed by two independent researchers with expertise in qualitative methods to reduce subjectivity. In addition, all raw data, coding records, and analytic notes were carefully documented to create a clear audit trail, ensuring the transparency and traceability of the research process. These strategies strengthened the study's rigor and enhanced the transferability of its findings beyond the immediate context. The researcher served as the instructor for the Open and Distance Learning course in which the participants were enrolled, thereby sharing the same academic context. This position facilitated rapport and trust with the students but also carried a potential risk of bias. To address this, the researcher maintained a neutral, facilitative stance during interviews, avoided leading questions, and encouraged participants to articulate their experiences in their own words. The participants were explicitly informed that their responses would not be linked to course grades, academic evaluation, or any form of assessment, and that participation or non-participation would have no impact on their course performance. During analysis, reflective notes were kept, and all key coding and thematic decisions were reviewed collaboratively with a second coder to minimize the impact of personal assumptions on data interpretation. Ethical approval for this study was obtained from the T.C. Trabzon University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee (Decision No. 2025-8/2.8). All participants were thoroughly informed about the study's aims and procedures and voluntarily agreed to participate.

3. Results

The qualitative data collected for the study were analyzed with reference to the research questions, and the resulting findings are presented under subheadings corresponding to the emergent subthemes. As the themes were constructed inductively, some subthemes speak to more than one research question. The themes and subthemes that emerged from the qualitative analysis, together with their frequencies, are displayed in Figure 1.

Figure 1. Themes and Subthemes emerged from Qualitative Data Analysis



3.1. Interaction with GenAI in Learning Process

This theme, addressing the RQ1, illustrates how pre-service English teachers integrate GenAI into their learning and academic work. Considered together, the four subthemes show that participants view GenAI as a multifaceted learning partner—a tool that streamlines time management and accelerates idea generation and language refinement yet requires critical verification to sustain deep learning and self-regulation. While technology offers efficiency and inclusivity, the findings highlight that its benefits do not lead to lasting learning without active engagement and ethical responsibility.

3.1.1. Role of GenAI in Learning Process

The participants described GenAI as a support mechanism that simplifies time management and academic writing, lowering the “starting barrier” for tasks such as assignment preparation, idea development, and linguistic editing. One student explained that *“ChatGPT gives me the courage to take the first step. After we outline the headings together, completing the text is much easier”* (P7). The participants also reported that these tools reduced the effort required for linguistic editing, a point elaborated in Section 3.2.3. At the same time, several participants cautioned that this speed and convenience could weaken self-regulation: *“Relying on it to do everything might be risky. Sometimes I think, what if I had to write it all myself?”* (P2). Others feared a decline in creativity, remarking that *“if I expect it to draft every new assignment, my own creativity might decline over time”* (P14) and that *“it’s very helpful at first, but if it becomes a constant habit, I worry my imagination will fade”* (P21). These views show that while GenAI offers tangible efficiency gains, diminished active involvement may hinder deep learning and the development of self-regulatory skills.

3.1.2. Deep Learning Versus Accuracy Concerns

The participants expressed mixed perceptions of the technology’s effect on learning depth. Some found that using it for drafting and idea generation enhanced conceptual understanding, as one student shared: *“When I create an outline and add my own examples, I really go deeper. It increases my mastery of the topic”* (P11). Others worried about superficiality, cautioning that *“if I rely too much on ready-made texts, I become mentally lazy, and that prevents deep learning in the long run”* (P3). Many also underscored accuracy issues, noting that *“sometimes it fabricates sources so convincingly that I can’t trust it without checking at least two other places. It feels like it tries to please me with invented details”* (P23). These reflections underscore the need for critical engagement, rewriting outputs, cross-checking references, and enriching content with personal examples—for genuine knowledge construction.

3.1.3. Rules and Academic Responsibility

Most of the participants consistently highlighted the importance of clear ethical guidelines for classroom use. They emphasized that the supportive role of AI must be carefully defined, explaining that *“taking a full text without citation violates academic integrity. Process-based assessment is essential”* (P4) and *“indicating that I used AI and sharing the draft history increases trust”* (P18). Others found value in documenting their process for their own growth: *“Sharing drafts makes me more careful. I can see exactly which parts I wrote and which stages were AI edits”* (P12). These views reveal a shared commitment to transparency and traceability, framing academic honesty as both adherence to formal rules and protection of personal intellectual effort.

3.1.4. Access and Inclusivity

The participants frequently noted the equalizing potential of GenAI for learners with different language abilities and learning paces. As one student observed, *“it’s a big advantage for classmates with weaker English. They participate more comfortably and are less shy”* (P19). Another added, *“it lets me work at my own pace, so I can review without waiting for anyone”* (P9). Yet concerns about digital inequality were evident, with a participant warning that *“friends without stable internet or powerful devices can’t benefit from this, the gap in opportunities grows”* (P6). These accounts suggest that the pedagogical value of GenAI is shaped not only by instructional design but also by technological access and infrastructure, highlighting the need for institutional support to ensure inclusive use.

3.2. Ethical and Metacognitive Dimensions of GenAI Use

This overarching theme, aligned with the RQ2, explores how engagement with GenAI shaped participants’ ethical awareness, self-regulation, and critical verification practices. Considered together, the four subthemes portray GenAI as a multi-layered, conditional learning partner. According to the participants, the tools accelerated the generation of initial ideas, supported linguistic and metacognitive development, and encouraged critical verification. However, without active involvement and responsible checking, the information produced did not translate into durable learning. Thus, the participants consistently positioned GenAI not as a passive information provider but as a partner that strengthens their ability to manage and deepen their own cognitive processes.

3.2.1. Idea Generation

Many participants described GenAI as a “creative jump-starter,” particularly useful for early stages such as brainstorming, narrowing a topic, and shaping an outline. They emphasized benefits like *“reducing the fear of a blank page,” “producing alternative perspectives,”* and *“framing the overall structure of the text.”* One participant explained, *“Before starting an assignment I ask it for the main points, then I expand with my own readings. It’s a good way to break through a block”* (P5). Another added, *“When narrowing a presentation topic, it gives me different angles, so I’m not tied to a single source”* (P17), while a third noted, *“Sometimes even a simple title suggestion opens my mind and makes me approach the topic from perspectives I hadn’t considered”* (P8). Most of the participants reported that this support shortened the time needed to develop ideas, allowing them to devote more effort to literature review and personal interpretation. These findings illustrate that GenAI can be a powerful initiator in the writing process, but that active engagement and rewriting remain essential for lasting learning.

3.2.2. Self-Regulation and Metacognitive Support

The participants highlighted GenAI’s value beyond text production, describing it as both a learning planner and a self-assessment guide. They used it to organize study schedules, manage deadlines, and monitor progress. As one student explained, *“I give it my draft and prompt, ‘add more convincing evidence,’ then I choose the sources myself-this shows me where I’m weak”* (P11). Another shared, *“I request a weekly study plan. When it reminds me of deadlines, I procrastinate less and feel more responsible”* (P2). A third reflected, *“I check my writing section by section. This helps me notice my mistakes faster”* (P16). They agreed that such practices increased their self-awareness, enabled a more realistic appraisal of their own work, and reduced procrastination. In this way, GenAI functioned not merely as an external assistant but as a mirror that made their own cognitive processes visible.

3.2.3. Language and Expression Development

Given their enrollment in an English Language Teaching program, the participants frequently underscored GenAI’s role in strengthening linguistic accuracy, lexical variety, and academic style. They viewed it as a “language mentor” that goes beyond simple grammar correction. For instance, one participant noted, *“It really helps me organize English sentences for presentations; it makes a big difference in fluency and accuracy”* (P15). Another said, *“I translate my own text into English, then take its suggestions. This process improved both my vocabulary and my sense of the language”* (P9). A third observed, *“Offering synonyms that make my sentences look more academic has truly broadened my vocabulary”* (P4). Still, some warned that its phrasing could be overly mechanical, as reflected in comments such as, *“The sentences sometimes sound robotic, so I rework them to keep my own style”* (P20) and *“I use its suggestions only as a basic framework so that my own voice and style aren’t lost”* (P13). These reflections show that GenAI supports language growth, but gains are maximized only when students engage selectively and critically.

3.2.4. Boundaries, Risks, and Critical Use

Whereas Sections 3.1.2 and 3.1.3 described accuracy and integrity as features of participants’ everyday practice, this subtheme presents them as objects of deliberate reflection. Alongside its benefits, the participants expressed serious concerns about accuracy, over-reliance, and academic integrity. They cited issues such as hallucinated references, data privacy, and ethical breaches. One explained, *“It gives me references, but I don’t use them without checking whether they’re real”* (P23). Another cautioned, *“Getting used to it preparing everything is dangerous. I might lose my own reflex to think”* (P2). Data privacy worries were also clear: *“I always anonymize personal information when entering it. I’m still not sure about confidentiality”* (P19). Others stressed transparency: *“I wouldn’t use text without citing sources. It’s important that our instructors monitor the process”* (P12). The participants repeatedly emphasized that multi-source verification, sharing draft histories, and declaring AI use are essential to maintain academic value. These views indicate that GenAI contributes to deep learning only when embedded in controlled and ethically responsible practice.

3.3. Prospective Pedagogical Integration

This theme, aligned with the RQ3, examines how pre-service English teachers envision integrating GenAI into their future instructional practice. The participants consistently positioned GenAI as a complementary pedagogical partner - a tool that works alongside, rather than replaces, the teacher. Across the three subthemes, they described using AI to enrich lesson design, stimulate in-class interaction, and provide individualized assessment and feedback. While recognizing the speed and flexibility the technology offers, they also stressed the indispensable roles of teacher guidance, critical oversight, and ethical responsibility.

3.3.1. Lesson Design and Material Development

Many participants highlighted the value of GenAI for preparing level-appropriate and interest-based teaching materials, emphasizing its efficiency in creating authentic resources for English language classrooms. As one teacher

candidate explained, *"I can produce a simplified news text for A1 learners and a more academic version for B2 level on the same topic within seconds. This saves me a great deal of time"* (P12). Another added, *"I can quickly generate alternative reading passages tailored to students' interests-sports news for football fans, or exhibition reviews for those who love art"* (P5). Others pointed to the tool's ability to enrich visual and interactive resources: *"Getting posters, visual stories, or short dialogues in seconds really enriches a lesson plan. I can even create short drama sketches for role plays"* (P19). Several participants extended this idea to listening and speaking practice, noting that, *"With simple prompts I can generate short podcast scripts or role-play scenarios to diversify listening and speaking activities"* (P7), and *"By integrating it with text-to-speech apps, I can have dialogues read aloud for pronunciation exercises"* (P14). Despite these advantages, the participants repeatedly emphasized that final pedagogical responsibility must remain with the teacher, who must adapt AI-generated content to cultural context, target proficiency levels, and curriculum goals.

3.3.2. Teaching Process and Student Engagement

The participants envisioned GenAI as a dynamic in-class resource for enhancing interaction and sustaining motivation. They highlighted its capacity to create real-time content responsive to learners' contributions. For example, a participant explained, *"During class, I want to generate extra examples or discussion questions based on students' answers. It adds liveliness and immediate adaptability"* (P9). Another shared, *"Producing visuals or short texts instantly to match individual interests is highly motivating-for instance, if a student loves animals, I can create a short story on the spot"* (P16). In speaking lessons, GenAI was seen as a catalyst for spontaneous practice: *"I could prompt it with key words provided by students and have it write mini dialogues for instant role-play"* (P22). Several participants noted its potential to support differentiated instruction: *"Some students grasp a concept quickly while others fall behind. With GenAI I can provide additional explanations or examples at different levels simultaneously basic grammar for some, academic explanations for others"* (P4). Another added, *"It can create student-specific feedback sentences for error analysis, which makes classroom management much easier"* (P10). Collectively, these findings portray GenAI as a student-centered, interactive resource capable of strengthening engagement and tailoring support across diverse proficiency levels.

3.3.3. Assessment and Personalized Feedback

The participants further anticipated significant benefits of GenAI for formative assessment and immediate, individualized feedback. They described scenarios where AI could rapidly analyze student performance and generate tailored guidance. As one participant envisioned, *"After short quizzes, AI can provide instant feedback, so students see their mistakes while the material is still fresh-especially useful for catching grammar errors"* (P20). Another imagined, *"I would love a system that offers small, personalized hints, like suggesting synonyms to students with limited vocabulary in their writing assignments"* (P3). Others noted its potential in oral assessment: *"After a speaking exam, preparing pronunciation advice and individual feedback reports takes a lot of time. AI can generate these reports within seconds"* (P11). Similarly, *"Measuring reading speed and comprehension and then recommending personalized follow-up texts would greatly boost motivation"* (P18). At the same time, the participants consistently underscored that final grading and evaluative decisions must remain the teacher's responsibility, reinforcing their view of GenAI as an analytic assistant that supports-but never replaces-the teacher's professional judgment.

4. Discussion and Conclusion

4.1. Discussion

The findings of the study highlight the nuanced perceptions of pre-service English language teachers toward GenAI as both a facilitative learning partner and a multifaceted pedagogical challenge. Using a phenomenological lens, the study shows how these teacher candidates navigate the affordances and tensions of GenAI in their dual roles as learners and future practitioners. In alignment with the research questions, the emergent themes underscore potential of GenAI to enhance efficiency, linguistic proficiency, and self-regulatory practices in English language teaching, while also raising concerns about ethical integrity, cognitive dependency, and equitable access. These findings both support and extend previous research by centering the lived experiences of pre-service teachers in a non-Western context, thereby contributing to the debate on GenAI integration in teacher education (Yao, 2025; Zhang et al., 2025).

Regarding RQ1, the participants' integration of GenAI into learning processes reveals a pragmatic focus on its usefulness in streamlining academic work, particularly in time management, idea generation, and linguistic refinement. This finding is consistent with previous research describing GenAI as a catalyst for reducing cognitive load and alleviating writing anxiety among language learners (Derakhshan, 2025; Kim et al., 2026; Lee et al., 2026). For instance, the reported ease in overcoming the blank page syndrome mirrors the findings of Yao (2025) of large language models helping learners get started in second language writing tasks. In contrast, concerns about reduced creativity and self-regulation are similar to the tensions reported by Hwang et al. (2025), where uncritical adoption risks superficial

engagement and diminished metacognitive growth. Recent studies further support these patterns. Gamlem et al. (2025) found similar mixed attitudes among Norwegian pre-service teachers, who valued efficiency of GenAI in starting tasks but feared long-term dependency on tools like ChatGPT. Similarly, Nyaaba et al. (2024) noted that pre-service teachers viewed GenAI as a learning buddy that supports idea development yet warned of its potential to undermine independent thinking in teacher training contexts. Unlike studies focused on in-service educators (Wang et al., 2025), the present findings highlight pre-service teachers' forward-looking reflection—their early consideration of the long-term effects on professional autonomy—which points to a developmental path specific to this group (Bae et al., 2024). Theoretically, these dynamics can be understood through Vygotsky's Zone of Proximal Development, where GenAI serves as a more knowledgeable other scaffolding early learning stages, but requires gradual withdrawal to foster independent mastery (Vygotsky, 1978). This scaffolding metaphor extends socio-constructivist theories, suggesting that effectiveness of GenAI depends on dialogic interactions that promote co-construction of knowledge rather than passive consumption (Meegan & Young, 2025). Together, these patterns indicate that role of GenAI as a learning scaffold is most effective when aligned with learners' developing agency—a relationship that deserves further study in scaffolded instructional designs.

Regarding RQ2, the ethical and metacognitive dimensions of GenAI engagement emerged as key determinants of its pedagogical value. The participants consistently emphasized the importance of systematic verification practices to counter fabricated outputs and limit over-reliance, treating ethical awareness as central to responsible use. This orientation aligns with UNESCO's (2023) principles of transparency and accountability in AI-mediated education and with Zhang et al.'s (2025) argument that novice teachers must cultivate critical appraisal skills when adopting generative tools. The participants' dual portrayal of GenAI—as a creative jump-starter that stimulates reflection yet risks fostering intellectual passivity—extends the cautious optimism reported among pre-service teachers (Bae et al., 2024). Their descriptions of prompt iteration, self-editing, and version tracking illustrate how metacognitive practices can transform AI use from a mechanical aid into a reflective authorship process. At the same time, the findings confirm that metacognitive benefits emerge only when learners keep control of their own strategies rather than deferring to automated suggestions. Notably, heightened privacy concerns and frequent calls for process-based assessment differed from more techno-optimistic accounts in literature. This emphasis on transparency and traceability may reflect the strong institutional emphasis on ethical accountability in the participants' context. Overall, these findings point to the need for systematic ethical training and scaffolded reflection within teacher education curricula (Bayraktar Balkir & Zehir Topkaya, 2025; Panday-Shukla, 2025). Theoretically, these dynamics can be partly explained through the Technology Acceptance Model (Davis, 1989), which posits that perceived usefulness and ease of use shape individuals' behavioral intentions toward technology adoption (Liu et al., 2025). The participants' pragmatic engagement with GenAI—valuing efficiency, linguistic support, and convenience—corresponds to these two constructs. Yet, the present findings move beyond TAM's instrumental focus by revealing that ethical vigilance and metacognitive regulation are equally decisive in shaping sustained and responsible use. In other words, acceptance of GenAI was not determined solely by its functionality but by the degree to which participants could engage critically, monitor their cognitive processes, and align usage with their professional and ethical values.

Turning to RQ3, the prospective integration of GenAI into future teaching practices points to a teacher-centred approach in which AI supports, rather than replaces, human facilitation in lesson design, classroom interaction, and formative assessment. This stance aligns with recent evidence from Gamlem et al. (2025), who found that pre-service teachers use GenAI for adaptive material design, and extends prior insights by highlighting its potential for real-time differentiation and responsive feedback—an area underexplored in Kohnke et al. (2025). Participants' emphasis on sustained teacher oversight, particularly for cultural localization and evaluative judgment, echoes the OECD's call for human-AI symbiosis to mitigate algorithmic bias and preserve pedagogical authenticity (Varsik & Vosberg, 2024).

By presenting GenAI as a means of providing personalized feedback, these findings connect learners' experiences with their teaching intentions, as noted in Liu et al. (2025), and suggest a reciprocal model in which pre-service teachers' current use shapes their developing pedagogy. This forward-looking stance both eases fears of deskilling (Long & Magerko, 2020) and presents GenAI as a democratizing force, provided that equitable infrastructure prevents the widening of digital divides (Wang et al., 2025). Additional evidence is provided by Meegan and Young (2025), who demonstrated through scenario-based interventions that pre-service teachers can effectively integrate GenAI into classroom practices when guided by ethical frameworks, further validating the participants' emphasis on active teacher guidance. Theoretically, this aligns with Activity Theory (Engeström, 1999), viewing GenAI as a mediating artifact in the activity system of teacher education, where tensions between tools, subjects, and rules drive expansive learning and identity transformation (Guo et al., 2024).

4.2. Conclusion and Implications

The study contributes to the growing body of research examining how pre-service English language teachers perceive and utilize GenAI in their academic and professional development. The findings suggest that GenAI is viewed neither as a complete solution nor as an inherent threat, but rather as a conditional learning partner whose value depends on the user's level of reflection, verification, and ethical awareness. The participants recognized the benefits of GenAI for generating ideas, improving linguistic accuracy, and managing time more effectively. At the same time, they acknowledged several limitations, including the risk of superficial learning, reduced creativity, and potential overreliance when critical engagement is lacking. These insights indicate that pedagogical impact of GenAI cannot be defined solely by efficiency or novelty but by how learners and educators integrate it within reflective and responsible learning practices.

From a teacher education perspective, the findings highlight both opportunities and challenges. On one hand, GenAI can support English language teaching through differentiated materials, adaptive feedback, and context-sensitive learning activities. On the other hand, it requires careful pedagogical mediation—simplifying, localizing, and verifying outputs to ensure accuracy, appropriateness, and ethical use. Teacher education programs should therefore focus not only on developing technical proficiency but also on fostering GenAI literacy as a pedagogical and ethical competence. Activities such as prompt analysis, process documentation, and comparative evaluation of GenAI-generated and human-produced texts can help teacher candidates critically examine their decision-making and maintain authorship and responsibility in their teaching practices. At the institutional level, sustainable GenAI integration requires equitable access, clear ethical guidelines, and continuous professional development for teacher educators. The study emphasizes that the future of GenAI in teacher education will depend on educators' ability to balance innovation with caution and efficiency with integrity. When approached critically and transparently, GenAI has the potential to enhance teaching and learning while reinforcing the reflective and ethical foundations of the teaching profession.

4.3. Limitations and Future Research

The following limitations should be considered when interpreting the findings. First, the study involved a relatively small group of pre-service English language teachers from a single institution in Türkiye. While the sample enabled an in-depth exploration of lived experiences, the findings cannot be generalized to all teacher education contexts. Future studies should employ multi-institutional or cross-cultural designs to capture diverse perspectives and contextual variations in GenAI use. Second, the study relied exclusively on self-reported interview data, which captures participants' perceptions rather than their actual classroom practices. While the phenomenological approach provided rich insights into meaning-making, additional data sources, such as classroom observations, reflective journals, or digital trace analysis, are needed to offer a more comprehensive understanding of GenAI implementation in practice. Third, the study focused primarily on participants' experiences and intentions rather than learning outcomes or pedagogical effectiveness. Future research could use mixed-methods or longitudinal designs to examine how sustained engagement with GenAI influences teacher cognition, self-regulation, and professional identity development over time. Finally, as the technological landscape continues to evolve, subsequent studies should investigate the ethical and policy dimensions of GenAI integration, particularly issues related to bias, authorship, and accountability. Addressing these questions will be essential for developing evidence-based frameworks to guide the responsible and equitable use of GenAI in teacher education.

References

- Bae, H., Hur, J., Park, J., Choi, G. W., & Moon, J. (2024). Pre-service Teachers' Dual Perspectives on Generative AI: Benefits, Challenges, and Integrating into Teaching and Learning. *Online Learning*, 28(3). <https://doi.org/10.24059/olj.v28i3.4543>
- Bayraktar Balkir, N., & Zehir Topkaya, E. (2025). Evolving Perceptions of AI Use and Academic Integrity: Insights from EFL Learners in Turkish Higher Education. *Journal of Academic Ethics*, 23, 1879–1896. <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09632-0>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Derakhshan, A. (2025). Tracking the effects of Gemini as a GenAI tool on L2 learners' writing proficiency and anxiety: Latent growth curve modeling approach. *The Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-025-01042-5>
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19–38). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.003>
- Farhi, F., Jeljeli, R., Aburezeq, I., Dweikat, F. F., Al-Shami, S. A., & Slamene, R. (2023). Analyzing the students' views, concerns, and perceived ethics about ChatGPT usage. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100180. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100180>
- Gamlem, S. M., McGrane, J., Brandmo, C., Moltudal, S., Sun, S. Z., & Hopfenbeck, T. N. (2025). Exploring pre-service teachers' attitudes and experiences with generative AI: a mixed methods study in Norwegian teacher education. *Educational Psychology*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/01443410.2025.2528663>
- Guo, K., Li, Y., Li, Y., & Chu, S. K. W. (2024). Understanding EFL students' chatbot-assisted argumentative writing: An activity theory perspective. *Education and Information Technologies*, 29(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12230-5>
- Hadan, H., Wang, D. M., Mogavi, R. H., Tu, J., Zhang-Kennedy, L., & Nacke, L. E. (2024). The great AI witch hunt: Reviewers' perception and (Mis) conception of generative AI in research writing. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 2(2), 100095. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100095>
- Hwang, H., Chang, X., & Sun, J. (2025). Generative AI is useful for second language writing, but when, why, and for how long do learners use it? *Journal of Second Language Writing*, 69, 101230. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2025.101230>
- Ifenthaler, D., Majumdar, R., Gorissen, P., Judge, M., Mishra, S., Raffaghelli, J., ... Shimada, A. (2024). Artificial intelligence in education: Implications for policymakers, researchers, and practitioners. *Technology, Knowledge and Learning*, 29, 1693–1710. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09747-0>
- Kim, J., Lee, S.-S., Detrick, R., Wang, J., & Li, N. (2026). Students-Generative AI interaction patterns and its impact on academic writing. *Journal of Computing in Higher Education*, 38(1), 504–525. <https://doi.org/10.1007/s12528-025-09444-6>
- Kohnke, L., Zou, D., & Xie, H. (2025). Microlearning and generative AI for pre-service teacher education: A qualitative case study. *Education and Information Technologies*, 30, 21221–21248. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13606-5>
- Lee, S., Choe, H., Zou, D., & Jeon, J. (2026). Generative AI (GenAI) in the language classroom: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 34(1), 335–359. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2498537>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Liu, Y., Wang, Q., & Lei, J. (2025). Adopting generative AI in future classrooms: A study of preservice teachers' intentions and influencing factors. *Behavioral Sciences*, 15(8), 1040. <https://doi.org/10.3390/bs15081040>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>

- McHugh, M.L. (2012) Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22, 276-282. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>
- Meegan, J., & Young, K. (2025). It's a Tool Not a Crutch: A Pilot Generative AI Intervention to Enhance Pre-service Teachers' Self-efficacy and AI Literacy. *Technology, Knowledge and Learning*, 30, 1895–1916. <https://doi.org/10.1007/s10758-025-09875-1>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Sage Publications.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Nelson, A. S., Santamaría, P. V., Javens, J. S., & Ricaurte, M. (2025). Students' perceptions of Generative Artificial Intelligence (GenAI) use in academic writing in English as a foreign language. *Education Sciences*, 15(5), 611. <https://doi.org/10.3390/educsci15050611>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Nyaaba, M., Shi, L., Nabang, M., Zhai, X., Kyeremeh, P., Ayoberd, S. A., & Akanzire, B. N. (2024). Generative AI as a Learning Buddy and Teaching Assistant: Pre-service Teachers' Uses and Attitudes (Version 2). *arXiv:2407.11983v2*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2407.11983>
- Panday-Shukla, P. (2025). Exploring generative artificial intelligence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 165, 10508. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105088>
- UNESCO (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- Varsik, S. & Vosberg, L. (2024). The potential impact of Artificial Intelligence on equity and inclusion in education. *OECD Artificial Intelligence Papers*, No. 23, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/15df715b-en>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Retrieved September 2, 2025, from <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674576292>
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Ghiasvand, F. (2025). EFL teachers' generative artificial intelligence (GenAI) literacy: A scale development and validation study. *System*, 133, 103791. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103791>
- Yao, G. (2025). Exploring teacher perspectives on GPT in L2 disciplinary academic writing through the lens of feedback literacy: A Q-methodology approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2553104>
- Zhang, Y., Lai, C., & Gu, M. M. Y. (2025). Becoming a teacher in the era of AI: A multiple-case study of pre-service teachers' investment in AI-facilitated learning-to-teach practices. *System*, 133, 103746. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103746>

Giriş

Yapay zekâ teknolojilerinin özellikle üretken yapay zekâ (ÜYZ) araçlarının hızlı gelişimi, eğitim dâhil olmak üzere birçok alanda köklü dönüşümlere yol açmıştır. ChatGPT, Gemini, DeepSeek ve Grok gibi büyük dil modelleri artık öğretmenlerin ve öğrencilerin günlük akademik pratiklerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Önceki nesil eğitim teknolojilerinden farklı olarak ÜYZ, yalnızca içerik sunumunu değil, bağlama duyarlı metin üretimi ve anlık geri bildirim mekanizmaları sayesinde bilgi üretim süreçlerini de dönüştürmektedir. Bu durum, öğrenme ve öğretme süreçlerinin epistemolojik, etik ve pedagojik temellerini yeniden tartışmaya açmıştır. Dil eğitimi özelinde ÜYZ'nin öğrencilerde yazma kaygısını azaltma, fikir üretimini kolaylaştırma ve dil doğruluğunu artırma gibi olumlu etkileri ilgili literatürde rapor edilmiştir (Kim vd., 2026; Lee vd., 2026). Öğretmenler açısından ise materyal geliştirme, değerlendirme ve sınıf yönetimi süreçlerinde zamandan tasarruf sağlaması en önemli katkılar arasında görülmektedir (Wang vd., 2025). Ancak bu potansiyelin yanında etik kaygılar, aşırı bağımlılık riski, yanlış bilgi üretimi (hallucination) ve akademik dürüstlük konuları öne çıkan tartışmalı hususlardır. UNESCO (2023) ve OECD çalışma raporları, ÜYZ'nin eğitimdeki değerinin yalnızca teknik fayda değil, şeffaflık, hesap verebilirlik ve etik farkındalıkla birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen adayları hem öğrenen hem de geleceğin öğretmenleri olarak ilgili teknolojik dönüşümün merkezinde yer almaktadır. Öğretmen eğitimi sürecinde kendi öğrenme süreçleri ÜYZ tarafından şekillenirken, gelecekteki öğretmen kimlikleri de bu araçlara yönelik algı, tutum ve deneyimleri doğrultusunda biçimlenmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının ÜYZ ile olan etkileşimlerini yalnızca teknik yeterlik açısından değil, etik, öz-düzenleme ve mesleki özerklik boyutlarıyla birlikte incelemek kritik bir gerekliliktir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de bir devlet üniversitesinin İngilizce öğretmenliği programına kayıtlı öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ araçlarını nasıl deneyimlediklerini, bu araçların öğrenme süreçlerindeki rolünü nasıl değerlendirdiklerini ve gelecekteki öğretim uygulamalarına nasıl entegre etmeyi planladıklarını ortaya koymaktır. Araştırma, ÜYZ’yi hem bir öğrenme ortağı hem de pedagojik bir zorluk olarak ele alan bütüncül bir bakış açısı sunmayı hedeflemiştir. Bu çalışma, aşağıdaki sorulara yanıt aramaya çalışmaktadır: (1) Öğretmen adayları öğrenme süreçlerinin hangi aşamalarında ve hangi amaçlarla ÜYZ araçlarını kullanmaktadır? (2) ÜYZ ile etkileşim öğretmen adaylarının etik farkındalıklarını, öz-düzenleme becerilerini ve doğrulama pratiklerini nasıl etkilemektedir? (3) ÜYZ destekli öğrenme deneyimleri öğretmen adaylarının gelecekteki ders tasarımı, sınıf içi uygulama ve değerlendirme planlarını nasıl şekillendirmektedir?

Yöntem

Araştırma, öğretmen adaylarının ÜYZ ile yaşadıkları deneyimleri derinlemesine incelemek amacıyla nitel fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Fenomenoloji, katılımcıların belirli bir olguyla ilgili öznel anlamlarını ortaya çıkarmaya yönelik bir yaklaşımdır (Creswell & Poth, 2018; Moustakas, 1994). Çalışma, Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 28 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, *Amaçlı örnekleme (purposeful sampling)* yöntemiyle belirlenmiştir. Seçim kriteri olarak, en az bir dönem boyunca ChatGPT, Gemini, Claude gibi üretken yapay zekâ araçlarını ders, ödev veya bireysel çalışmalarında aktif olarak kullanmış olmaları dikkate alınmıştır. Katılımcıların 20’si kadın, sekizi erkek olup yaş aralığı 20–24’tür. Tüm katılımcılardan yazılı onam alınmış, gizlilik esasları titizlikle korunmuştur. Veriler, 2025 yılının ikinci yarısında çevrim içi ortamda yapılan yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme formu iki ana eksen üzerine inşa edilmiştir: (1) Katılımcıların ÜYZ araçlarıyla öğrenme süreçlerindeki deneyimleri (örneğin, “ÜYZ kullanımı ödev hazırlama veya zaman yönetimi biçiminizi nasıl etkiledi?”), (2) ÜYZ’nin gelecekteki öğretim uygulamalarına nasıl entegre edilebileceğine ilişkin öngörüler (örneğin, “Gelecekte öğrencilerinizin öğrenme süreçlerinde ÜYZ’yi nasıl kullanmayı düşünüyorsunuz?”). Yarı yapılandırılmış görüşmeler Zoom üzerinden yürütülmüş, her biri yaklaşık 12-21 dakika sürmüştür. Tüm görüşmeler ses kaydına alınarak kelimesi kelimesine çözümlenmiş, kimlikler anonimleştirilmiştir. Elde edilen veriler Miles ve Huberman’ın (1994) nitel içerik analizi ilkeleri doğrultusunda çözümlenmiştir. Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüş ve yüksek düzeyde güvenilirlik elde edilmiştir. Temalar tümevarımcı yaklaşımla oluşturulmuş, benzer anlamlar taşıyan kodlar birleştirilerek alt temalar ve üst temalar belirlenmiştir. Araştırmada Lincoln ve Guba’nın (1985) nitel araştırma güvenilirliği ilkeleri (inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık, doğrulanabilirlik) izlenmiştir. Katılımcılara görüşme özetleri gönderilerek *member checking* yapılmış, bulguların doğruluğu teyit edilmiştir. Veri analiz sürecine ikinci bir araştırmacı dâhil edilmiştir. Etik onay, ilgili üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’ndan alınmıştır (Karar No: 2025-8/2.8).

Bulgular

Analiz sonucunda üç ana tema ve bunlara bağlı alt temalar ortaya çıkmıştır: (1) Öğrenme Süreçlerinde ÜYZ ile Etkileşim, (2) Etik ve Üstbilişsel Boyutlar, (3) ÜYZ’nin Gelecekteki Öğretim Uygulamalarına Entegrasyonu. Katılımcıların görüşlerine göre ÜYZ “çok işlevli bir öğrenme ortağı” olarak tanımlandığı görülmektedir. ÜYZ’nin en sık dile getirilen katkıları

arasında zaman yönetimi, fikir geliştirme, dil doğruluğu, metin taslağı oluşturma ve öz-düzenleme yer almaktadır. Bununla birlikte yaratıcılığın azalması ve eleştirel düşünmenin zayıflaması gibi risklere dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar, ÜYZ'nin yararlarının ancak aktif katılım ve yeniden yazma süreçleriyle kalıcı öğrenmeye dönüştüğünü vurgulamıştır. Katılımcılar ÜYZ'yi yalnızca metin üreten bir araç değil, aynı zamanda öğrenme planlayıcısı ve öz-değerlendirme aracı olarak görmüştür. Bu durum, ÜYZ'nin öz-farkındalığı artıran metabilşel bir yansıtma aracı olarak da işlev görebildiğini göstermektedir. Ayrıca dil doğruluğu, sözcük çeşitliliği ve akademik ifade gelişimi açısından da ÜYZ'nin önemli bir destek sunduğu görülmüştür. Ancak bazı katılımcılar, robotik bir üslup oluştuğunu belirterek kendi seslerini koruma ihtiyacını vurgulamıştır. Etik farkındalık bağlamında, şeffaflık, kaynak doğrulama ve süreç temelli değerlendirme öne çıkan değerlerdir. Aynı zamanda sahte kaynak üretimi, veri gizliliği ve aşırı bağımlılık gibi endişeler de güçlü biçimde dile getirilmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı, ÜYZ'yi gelecekteki öğretmenlik uygulamalarında tamamlayıcı bir pedagojik ortak olarak görmektedir. ÜYZ'nin ders tasarımı, öğrenci etkileşimi ve değerlendirme alanlarında kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu, ÜYZ'nin öğretmeni ikame etmeyeceğini, aksine öğretmen rehberliğiyle birlikte daha etkili olacağını vurgulamıştır. Nihai sorumluluğun öğretmende kalması gerektiği görüşü ağırlıklı olarak dile getirilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının ÜYZ'ye yönelik ikili bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Bulgulara göre ÜYZ, verimlilik, dil yeterliği, fikir üretimi ve öz-düzenleme açısından güçlü bir öğrenme ortağı olarak nitelendirilebilir. Aynı zamanda etik kaygılar, bilişsel tembellik ve yaratıcılıkta azalma gibi riskleri de beraberinde getirmektedir. Çalışmanın bulguları, önceki araştırmalarla (Bae vd., 2024; Gamlem vd., 2025; Hwang vd., 2025) paralellik göstermektedir. Katılımcıların “temkinli iyimserlik” olarak tanımlanabilecek tutumu, UNESCO (2023) ve OECD çalışma raporlarında belirtilen sorumlu yapay zekâ kullanımı yaklaşımıyla örtüşmektedir. Kuramsal açıdan çalışmanın bulguları, Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı ve Etkinlik Kuramı (Activity Theory) çerçevesinde değerlendirilebilir. ÜYZ, öğrenenin bilişsel sürecini destekleyen bir “dijital aracı” olarak işlev görmektedir, öğrenen ve araç arasındaki etkileşim, öz-düzenleme ve yansıtma becerilerini tetiklemektedir. Ancak bu etkileşim, yalnızca eleştirel farkındalık ve etik çerçeveye yönetildiğinde kalıcı öğrenmeye dönüşmektedir. Çalışma ayrıca, öğretmen adaylarının gelecekte ÜYZ'yi kullanırken pedagojik rehberlik, kültürel uyarılma ve doğruluk denetimi konularına büyük önem verdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmen merkezli yapay zekâ entegrasyonu anlayışının güçlendiğini göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, İngilizce Öğretmenliği özelinde de olmak üzere öğretmen eğitimi programlarının ÜYZ'nin pedagojik, etik ve teknik boyutlarını içerecek biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğini işaret etmektedir. Bu kapsamda “Üretken Yapay Zekâ Okuryazarlığı” modüllerinin öğretmen yetiştirme programlarına zorunlu bileşen olarak dâhil edilmesi önerilmektedir. Bu modüller, öğretmen adaylarına etkili prompt yazma, kaynak doğrulama ve süreç belgeleme becerileri kazandırarak ÜYZ'nin bilinçli ve etik biçimde kullanılmasını desteklemelidir. Üniversitelerde ÜYZ kullanımına ilişkin açık etik yönergeler oluşturulmalı, öğrencilerin ÜYZ araçlarından yararlandıkları durumlarda bunu beyan etmeleri ve üretim süreçlerini şeffaf biçimde belgelemeleri teşvik edilmelidir. Dijital altyapının güçlendirilmesi, özellikle dezavantajlı öğrencilerin ÜYZ'den eşit düzeyde yararlanabilmesi açısından kritik önemdedir. Ayrıca Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanlarına yönelik ÜYZ farkındalık eğitimleri ve örnek uygulama atölyeleri düzenlenerek sürekli mesleki gelişim desteklenmelidir. İleriki araştırmalarda; farklı disiplinlerde ÜYZ kullanımını karşılaştıran çok kurumlu çalışmalar yürütülmesi, nicel ve karma yöntemli yaklaşımlarla ÜYZ'nin uzun vadeli öğrenme çıktıları, mesleki kimlik gelişimi ve davranışsal etkilerinin incelenmesi önerilmektedir. Bu süreçte dijital iz verilerinin (örneğin ÜYZ kullanım logları) analizi, öğrenen davranışlarını anlamada yeni yaklaşımlar sunabilir. Genel olarak bu çalışma, öğretmen adaylarının ÜYZ ile ilişkisini pedagojik, etik ve öz-düzenleyici boyutlarda ele alan kapsamlı bir nitel analiz sunmaktadır. Bulgular, ÜYZ'nin öğretmen eğitimi bağlamında ne tamamen bir tehdit ne de mutlak bir kurtarıcı olduğunu, ancak eleştirel farkındalık ve etik çerçeveye yönlendirildiğinde güçlü bir öğrenme ortağı işlevi görebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak bu çalışma, ÜYZ'nin eğitsel dönüşümün merkezinde yer aldığını ve öğretmenlerin rolünün giderek bilgi aktarandan ziyade ÜYZ'yi etik kullanan bilişsel bir rehbera evrildiğini işaret etmektedir. Bu değişim yalnızca teknolojik bir yenilik değil, aynı zamanda öğretimsel ve pedagojik bir yeniden konumlanmayı zorunlu kılmaktadır.

Declaration of Publication Ethics

Ethical approval for the study was obtained from the T.C. Trabzon University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee, with decision number 2025-8/2.8. Throughout all stages of the research process including the planning, implementation, data collection, and data analysis phases, full compliance was ensured with the principles and regulations set forth in the "*Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive*". None of the actions defined under the section entitled "*Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics*" were conducted. During the preparation of the manuscript, scientific, ethical, and citation standards were strictly followed. The manuscript has not been submitted to any other academic journal or publication venue for consideration.

Declaration of Contribution of Researchers

The study was conducted by a single author. Therefore, a detailed author contribution statement is not applicable. A second coder contributed to the qualitative coding process only and is acknowledged separately.

Data Availability

Dataset analyzed during the study are available from the author upon request.

Funding

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

Conflict of Interest Statement

The author declares that there are no conflicts of interest associated with the study.



Year/Yıl 2026, Volume/Cilt 39, Issue/Sayı 2, 478-490

<https://doi.org/10.19171/uefad.1845155>

Kısa Başa Çıkma Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Selim GÜNDOĞAN¹

Öz

Araştırma Makalesi

Başa çıkma becerisinin ölçülmesi için farklı ölçekler geliştirilmiştir. Bu ölçeklerden birisi de pek çok kültüre uyarlanmış kısa başa çıkma ölçeğidir. Bu ölçek 4 maddelik ve tek boyutlu bir ölçek olması sebebiyle uygulayıcılar ve araştırmacılar tarafından çokça tercih edilen bir ölçek olmuştur. Türk kültüründe de böyle bir ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada kısa başa çıkma ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubu 16 ile 30 yaş aralığındaki lise veya üniversite eğitimine devam etmekte olan ve üç adımda verilerin toplandığı toplam 410 (231 kadın/179 erkek) kişiden oluşmuştur. İlk olarak İngilizce ve Türkçeye hâkim 32 katılımcı üzerinde dil geçerliği çalışması yürütülmüştür. Ölçeğin dil geçerliğinin sağlandığı bulunmuştur ($r=.83$). İkinci adımda 283 lise ve üniversite öğrencisi üzerinde ölçeğin yapı geçerliğini test için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yürütülmüştür. DFA sonucunda uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu ve ölçeğin Türk kültüründe doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2/sd=.732$, $GFI=.99$, $AGFI=.98$, $NFI=.99$, $CFI=.99$, $SRMR=.01$, $RMSEA=.01$). Üçüncü adımda ise ölçüt geçerlik ve tekrar test için 95 kişilik katılımcılardan veri toplanmıştır. Tekrar test için korelasyon değeri .75 olarak bulunmuştur. Ölçüt geçerlik için yapılan korelasyon analizi sonucunda başa çıkma ile psikolojik sağlamlık ($r=.58$) ve öz yeterlik ($r=.62$) arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Böylece ölçeğin ölçüt geçerliğini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık katsayısı .71 ve iki yarı güvenirlilik katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak bu çalışma kapsamında uyarlanan kısa başa çıkma ölçeğinin Türk kültüründe kullanabilecek güvenirlilik ve geçerliği olan bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Makale Geçmişi

Başvuru 19.12.2025,
Kabul 01.02.2026

Anahtar Kelimeler

Başa çıkma, Problem
çözme, Ölçek
uyarlama

Cross-Cultural Adaptation of the Brief Coping Scale for the Turkish Context: A Validity and Reliability Study

Abstract

Research Article

Various scales have been developed to measure coping skills. One of these is the brief coping scale, which has been adapted to many cultures. Because it is a 4-item, unidimensional scale, it has become a popular choice among practitioners and researchers. There is a need for such a scale in Turkish culture as well. In this context, the present study aims to adapt the brief coping scale to Turkish culture. The participant group consisted of 410 individuals (231 women, 179 men) aged 16 and 30 years, attending high school or university, and data were collected in three steps. First, a linguistic validity study was conducted on 32 participants fluent in English and Turkish. The linguistic validity of the scale was found to be established ($r=.83$). In the second step, a confirmatory factor analysis (CFA) was conducted on 283 high school and university students to test the construct validity of the scale. The CFA results indicated good fit indices confirming the validity of the scale in Turkish culture ($\chi^2/df=.732$, $GFI=.99$, $AGFI=.98$, $NFI=.99$, $CFI=.99$, $SRMR=.01$, $RMSEA=.01$). In the third step, data were collected from 95 participants for criterion validity and retest reliability. The correlation value for retest reliability was found to be .75. The correlation analysis performed for criterion validity revealed a positive relationship between coping and psychological resilience ($r=.58$) and self-efficacy ($r=.62$). Thus, it was concluded that the scale achieved criterion validity. In addition, the internal consistency coefficient of the scale was found to be .71 and the split-half reliability coefficient was .73. In conclusion, the adapted brief coping scale evaluated in this study is a reliable and valid measurement tool that can be used in Turkish culture.

Article History

Received 19.12.2025,
Accepted 01.02.2026

Keywords

Coping, Problem
solving, Scale
adaptation

¹ Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, selimgundogan@ohu.edu.tr



1. Giriş

İnsanlar yaşamlarında doğal olarak farklı problemler yaşarlar. Bu problemler içsel ve dışsal faktörlerden kaynaklı olabilir. Bazen stresli bir olay veya durum, bazen beklenmedik olumsuz bir gelişme, bazen yaşam içindeki bir kayıp insanların problem düzeyini artırabilmektedir (Updegraff & Taylor, 2021). İnsanların bu problemlerin üstesinden gelebilmeleri ve çözüm yollarını bulabilmeleri yaşamlarını daha verimli olarak devam ettirmelerinde önemlidir (Covey, 2011). Bu noktada tüm insanlar için önemli bir beceri başa çıkma becerisidir (Folkman vd., 1986; Zümbül, 2021). Yaşamın herhangi bir döneminde bireyin karşılaştığı küçük ya da büyük ölçekli her türlü problem karşısında başa çıkma becerisi önemli bir rol oynamaktadır.

Başa çıkma kavramı geniş yelpazede farklı tanımları yapılan bir kavramdır. Başa çıkma bireylerin yaşamdaki stresli olayların karşısında ortaya koydukları bilişsel, duygusal ve davranışsal mücadeleyi ifade eden çok boyutlu bir süreçtir (Lazarus & Folkman, 1984). Başka bir tanımda ise başa çıkma strese yol açan faktörlerin önlenip, stresin ortadan kaldırılıp ve yol açtığı olumsuz etkilere dayanabilmek için ortaya konan her türlü çaba olarak tanımlanmıştır (Matheny vd., 1986). Başa çıkmanın farklı tarzları tanımlanmış olsa da çok fazla başa çıkma yönteminin olduğu vurgulanmıştır. Skinner vd. (2003) 400 başa çıkma yönteminin olduğunu ifade etmişlerdir. Başa çıkma becerisini sınıflamada farklı yaklaşımlar vardır. Bunlardan birisi başa çıkmanın “duygu odaklı ve problem odaklı” başa çıkma şeklinde iki türünün olduğunu öne süren yaklaşımdır (Herman & Tetrick, 2009). Problem odaklı başa çıkma, stresli durumları yönetmek ve sorunlu kişiyle çevre ilişkisini değiştirmek için bireysel davranış yoluyla stres kaynaklarını değiştirme veya ortadan kaldırma yönündeki tüm aktif çabaları içerir (Schoenmakers vd., 2015). Duygu odaklı başa çıkma ise, stresli olayların duygusal sonuçlarını azaltmaya yönelik çabaları içerir (Folkman & Lazarus, 1988). Başka bir başa çıkma türü olaraksa anlam odaklı başa çıkma tarzının olduğu vurgulanmıştır (Gan vd., 2013; Guo vd., 2013). Bir problemin üstesinden gelmede genellikle diğer başa çıkma yöntemleri başarısızlıkla sonuçlandığında bu süreci yeniden başlatmak için kullanılan anlam odaklı başa çıkma; bireyin kendini motive etmek ve başa çıkmayı sürdürmek amacıyla inançlarını, değerlerini ve varoluşsal hedeflerini kullandığı bir başa çıkma yöntemidir (Folkman & Moskowitz, 2007). Sonuç olarak başa çıkma kavramı farklı tanımlamaları olan bir kavram olsa da tanımların birleştiği ortak nokta insanlar için gerekli bir beceri olduğu ve bir problem durumunun çözümünde önemli bir kaynak olduğudur. Çünkü insanların yaşamında problemler sürekli olacaktır ve bunun üstesinden gelip yaşama daha sağlıklı devam edebilmek için de önemli bir içsel kaynak olan başa çıkma becerisine insanların ihtiyacı olacaktır (Eryılmaz, 2009).

Araştırmalar başa çıkma becerisinin pek çok olumsuz durumun üstesinden gelebilmede bireyleri güçlendiren önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin depresyon, stres ve kaygı gibi farklı psikolojik problemlerin üstesinden gelebilmekte ve bu problemlerin çözümünde başa çıkmanın önemli rolünün olduğu bildirilmiştir (Ramadianto vd., 2022; Yıldırım vd., 2022). Yine iş yaşamı, evlilik gibi farklı yaşam rollerini yerine getirirken insanların sorunları çözebilmelerinde başa çıkma becerisinin önemli bir etkisinin olduğu bulunmuştur (Abid vd., 2023). Ayrıca araştırmalarda başa çıkma becerisinin belirsizliğin üstesinden gelebilme (Rettie & Daniels, 2021), akademik problemlere çözüm yolları bulabilme (Gündoğan & Seçer, 2022), değişime uyum sağlama (Amiot vd., 2010) gibi farklı durumlarda bireyler için önemli bir kaynak olduğu vurgulanmıştır. Başa çıkma becerisi olumsuz durumların üstesinden gelmede önemli bir kaynak olmasının yanında bireyin olumlu özelliklerine pozitif yönde etkilerinin olduğu ortaya konmuştur. Örneğin başa çıkma düzeyleri yüksek bireylerin iyi oluşlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Fischer vd., 2021). Başa çıkmanın bireyin psikolojik sağlık (Booth & Neill, 2017), öz yeterlik (Valenti & Faraci, 2021) ve öz düzenleme (Apgar & Cadmus, 2022) gibi önemli becerilerini pozitif yönde etkilediği öne sürülmüştür. Yine ilişki doyumu (Li vd., 2024), iş doyumu (Woods vd., 2023) ve yaşam doyumu (Ding vd., 2024) gibi farklı doyumları artırdığı ifade edilmiştir. Sonuç olarak mevcut literatür başa çıkma becerisinin insan yaşamının hemen hemen her anında önemli bir faktör ve kaynak olduğunu ortaya koymuştur. Bu yüzden bu becerinin ölçülmesi önemli bir husus olarak düşünülmektedir.

Başa çıkma becerisini ölçebilmek için pek çok ölçek geliştirilmiştir. Türk kültürüne uyarlanmış başa çıkma ölçekleri de vardır. Örneğin Dicle ve Ersanlı (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeği 5 faktör ve 32 maddeden oluşmaktadır. Bir başka ölçekse Bacanlı vd. (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanan 14 faktör ve 28 maddeden oluşan başa çıkma stilleri ölçeğidir. Ayrıca Ağargün vd. (2005) tarafından uyarlanan başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeği 15 faktör ve 60 maddeden oluşan bir ölçektir. Söz konusu ölçeklerin hem faktör hem de madde sayılarının fazla olmasının uygulayıcı ve araştırmacıların işini zorlaştırabileceği, ayrıca ölçeği dolduran katılımcıların ölçeklerin uzunluğundan kaynaklı olarak net cevaplar veremeyeceği düşünülebilir. Bu bağlamda Türk kültüründe başa çıkma becerisini ölçebilmek için bu noktada bir boşluk olduğu ifade edilebilir. Bu yüzden Türk kültüründe uygulama ve değerlendirmesi pratik olan bir başa çıkma ölçeğine ihtiyaç olduğu düşünüldü. Geliştirilmiş başa çıkma ölçeklerinden birisi de Sinclair ve Wallston (2004) tarafından geliştirilmiş ve pek çok kültüre de uyarlaması yapılmış olan kısa başa çıkma ölçeğidir. Söz konusu ölçek uygulama ve değerlendirme açısından kullanışlı ve pratik bir ölçektir. Kısa başa çıkma ölçeği İspanya (Tomas vd., 2012), Çin (Fund, 2020), İtalya (Murphy vd., 2021) ve Suudi Arabistan (Albougami, 2024) gibi farklı kültürlerle de uyarlanmıştır. Bu uyarlama çalışmaları ölçeğin yaygın olarak kullanılan ve

tercih edilen bir ölçek olduğunu göstermektedir. Türk kültüründe de böyle bir ölçeğe ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Ölçeğin Türk kültüründe başa çıkma becerisi ile ilgili araştırmalarda kullanılmak veya bireylerin başa çıkma becerilerini ölçebilmek için ideal bir ölçme aracı olduğu kanaatine varılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada kısa başa çıkma ölçeğinin Türk kültüründe ergen ve yetişkin bireyler üzerinde uyarlanması amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Başka kültürde uyarlanmış olan bir ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmasında izlenmesi gereken adımlara göre çalışma yürütülmüştür (Erkuş, 2012).

2.2 Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini lise ve üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın katılımcıları yaş aralığı 16 ile 30 aralığındaki lise veya üniversite eğitime devam etmekte olan 410 (231 kadın/179 erkek) katılımcıdan oluşmuştur. Çalışmada veriler üç adımda ve üç farklı gruptan toplanmıştır. Uyarlama sürecinde ilk olarak dil geçerliği için İngilizce öğretmenliği okumakta olan 32 öğrenciden veriler toplanmıştır. Yaş ortalaması 21.44 olan 32 kişilik grubun 23'ü (%72) kadın ve 9'u (%28) erkektir. Yapı geçerliği içinse lise veya üniversite öğrencisi 283 katılımcıdan veriler toplanmıştır. 283 kişilik katılımcı grubun 137'sini (%48) üniversite ve 146'sını (%52) lise öğrencileri oluşturmuştur. Yaş ortalaması 21.94 olan 137 üniversite öğrencisinin 73'ü (%53) kadın ve 64'ü (%47) erkektir. Yaş ortalaması 16.55 olan 146 lise öğrencisinin 93'ü (%63.70) kız ve 53'ü (%36.30) erkektir. Son olaraksa ölçüt geçerliği ve tekrar test için 95 üniversite öğrencisinden veriler toplanmıştır. Yaş ortalaması 22.20 olan 95 kişilik grubun 42'si (%44) kadın ve 53'ü (%56) erkektir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği: Smith vd. (2008) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe 'ye ise Doğan (2015) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek bireylerin psikolojik sağlıkları ölçmeyi amaçlayan öz bildirime dayalı likert tipi bir ölçme aracıdır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin madde faktör yükleri .63 ile .79 arasında bulunmuştur. Madde toplam korelasyon değerleri ise .49 ile .66 arasında bulunmuştur (Doğan, 2015). 6 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .83 olarak tespit edilmiştir. Uyarlama çalışmasında DFA sonucunda uyum değerleri iyi düzeyde bulunmuştur ($\chi^2/sd = 1,83$, NFI = 0.99, NNFI = 0.99, CFI = 0.99, IFI = 0.99, RFI = 0.97, GFI = 0.99, AGFI = 0.96, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.03). Yüksek puan psikolojik sağlamlığın yüksek olduğunu gösterir. Bu çalışma kapsamında iç tutarlık katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Genel Öz Yeterlik Ölçeği: Schwarzer ve Jerusalem'in (1995) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe 'ye uyarlaması Aypay (2010) tarafından yapılmıştır. 4'lü likert tipi 10 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçekten en az 10, en çok 40 puan alınmaktadır. Test-tekrar test güvenilirliği için hesaplanan korelasyon değeri .80 olarak bulunmuştur. Ayrıca iç tutarlık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Faktör analizinde ise toplam varyansın % 47'sinin açıklandığı bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puanlar öz yeterliğin yüksek olduğuna işaret eder. Bu çalışma kapsamında iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Kısa Başa Çıkma Ölçeği (KBÇÖ): Bireylerin başa çıkma becerisini ölçebilmek amacıyla Sinclair ve Wallston (2004) tarafından geliştirilmiş öz bildirime dayalı bir ölçme aracıdır. 4 maddelik ve tek boyutlu likert tipi bir ölçektir. Ölçekte her bir madde 1 ile 5 aralığında derecelendirilmektedir (1=hiç uygun değil, 2=uygun değil, 3=biraz uygun, 4=uygun, 5=tamamen uygun). Ölçekten en az 4, en fazla 20 puan alınabilmektedir [4-13 arası düşük derecede başa çıkma becerisi, 14-16 arası orta derecede başa çıkma becerisi, 17-20 arası yüksek derecede başa çıkma becerisi]. Faktör yükleri .623 ile .685 arasında bulunmuş ve toplam varyansın %26'sını açıklanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test korelasyon değeri .71 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı farklı örneklemelerde .64 ile .76 aralığında bulunmuştur. İki farklı örnekte ölçek maddelerinin toplam korelasyon değerlerinin de .45 ile .61 aralığında değişmekte olduğu bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında da ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır.

2.4. İşlem ve Veri Analizi

Uyarlama sürecine başlamadan önce ölçeği uyarlamak için gerekli izinler ve etik kurul onayı alınmıştır (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi 2025/15-24 numaralı, 04/09/2025 tarih ve 706391 sayılı kurul kararı). Sonraki aşamada ise ölçek maddelerinin Türkçeye çevirisi adımıyla geçilmiştir. Ölçeğin çevirisi iki dile de hâkim birbirinden bağımsız iki dil uzmanı tarafından yapılmıştır. Sonraki adımda üçüncü bir dil uzmanı her bir madde için en uygun çeviriyi belirlemiştir. Böylece ölçeğin Türkçe nihai hali oluşturulmuştur. Uyarlama çalışmasına ilk olarak dil geçerliği test edilerek başlanmıştır. Bu kapsamda İngilizce öğretmenliği öğrencisi bireylere iki hafta aralıkla Türkçe ve İngilizce formlar uygulanmıştır. Dil geçerliğinin sağlanmasının ardından yapı geçerliği için lise ve üniversite öğrencilerine ölçek uygulanmıştır. Yapı geçerliğinin test edilmesinden sonra ise yeni bir katılımcı grup üzerinde ölçüt geçerliği ve tekrar test güvenilirliği

çalışmaları gerçekleştirilerek uyarlama süreci tamamlanmıştır. Verilerin analizi SPSS ve AMOS programı kullanılarak yapılmıştır.

Ölçeğin iç tutarlık, iki yarı güvenirlik ve tekrar test katsayısı için alt sınır olarak .70 korelasyon değeri ölçüt alındı (Büyüköztürk, 2007). Doğrulayıcı faktör analizinde yaygın olarak kullanılan uyum indekslerinde χ^2/sd 'nin 3'ten küçük olması; AGFI'nın .85'ten yüksek olması; GFI, NFI ve CFI'nın .90'dan yüksek olması; SRMR ve RMSEA'nın .08'den küçük olması ölçüt olarak alındı (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2023). Ayrıca DFA'da faktör yüklerinde her maddenin en az .32 faktör yüküne sahip olması kriteri; ölçek maddelerinin normal dağılım sergilemesi içinse basıklık ve çarpıklığın -1.5 ile +1.5 arasında bir değerde olması dikkate alındı (Tabachnick & Fidell, 2013).

3. Bulgular

3.1 Dil Geçerliliği

KBÇÖ'nün dil geçerliliği için iki dile de hâkim İngilizce öğretmenliği okumakta olan 32 öğrenciye ikişer hafta aralıkla ölçeğin orijinal İngilizce formu ve Türkçe formu uygulanmıştır. Ölçeğin hem madde madde hem de toplam puanının dil geçerliliği incelenmiştir.

Tablo 1. KBÇÖ Dil Geçerliliği

	<i>r</i>
M1	.73**
M2	.74**
M3	.81**
M4	.75**
Toplam puan	.83**

*N=32, ***p*<.01

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe ve İngilizce form arasında ölçeğin maddeleri için korelasyon değerleri .73 ile .81 arasındadır. Toplam ölçek içinse korelasyon değeri .83'tür. Bu sonuçlar KBÇÖ'nün dil geçerliliğinin iyi düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2 Yapı Geçerliliği

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), başka kültürde geliştirilmiş bir ölçeğin başka bir kültürde doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesinde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu bağlamda bu çalışmada da KBÇÖ'nün Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile incelendi.

Tablo 2. KBÇÖ Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

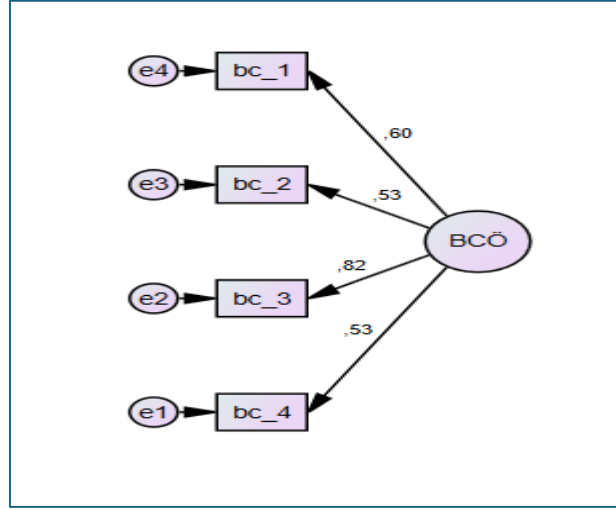
	<i>Ortalama</i>	<i>Standart sapma</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Çarpıklık</i>
M1	3.69	.75	.67	-.28
M2	3.17	.94	.07	-.33
M3	3.51	.89	.08	-.39
M4	3.51	.96	.30	-.65

*N=283

Tablo 2'de KBÇÖ'nün maddelerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Tüm maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuç maddelerin normal dağılım gösterdiğine işaret eder (Tabachnick & Fidell, 2013).

Şekil-1'de KBÇÖ'nün DFA sonucu verilmiştir. DFA yaparken Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood) kestirim yöntemi kullanılmıştır. DFA sonucunda faktör yükleri .53 ile .82. arasında değişmekte olduğu bulunmuştur. Uyum değerleri $\chi^2/sd(1.463/2)=.732$, GFI=.99, AGFI=.98, NFI=.99, CFI=.99, SRMR=.01 ve RMSEA=.01 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin uyum değerlerinin çok iyi düzeyde olduğunu ve Türk kültüründe doğrulandığını göstermektedir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2023).

Şekil 1. KBÇÖ DFA sonucu



3.3 Ölçüt Bağıntılı Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

KBÇÖ'nün ölçüt geçerliği 95 katılımcı üzerinde yürütülmüştür. 95 örneklem sayısı korelasyon analizi için yeterli bir sayı olarak kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). KBÇÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliği için benzer 2 ölçek kullanılmıştır. KBÇÖ ile öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Tablo-3). KBÇÖ'nün güvenirliliği ise iç tutarlık, iki yarı güvenirlilik ve tekrar test ile incelenmiştir (Tablo-4).

Tablo 3. KBÇÖ'nün Ölçüt Geçerliği*

	1	2	3
1. KBÇÖ	-		
2. Öz yeterlik	.62**	-	
3. Psikolojik sağlamlık	.58**	.55**	-

*N=95, ** $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde KBÇÖ ile öz yeterlik ($r = .62$, $p < .01$) ve psikolojik sağlamlık ($r = .58$, $p < .01$) arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuç KBÇÖ'nün Türk kültüründe ölçüt geçerliğini sağladığını göstermektedir.

Tablo 4. KBÇÖ'nün Güvenirlilik Değerleri

	<i>İç tutarlık*</i>	<i>İki yarı güvenirlilik*</i>	<i>Tekrar test**</i>
KBÇÖ	.71	.73	.75

*N=283, **N=95

Tablo-4'te verildiği üzere KBÇÖ'nün iç tutarlık katsayısı .71, iki yarı güvenirlilik katsayısı .73 ve tekrar test katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenirliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Baş çıkma becerisi tüm bireyler için yaşamda önemli bir beceri olarak görülür (Falloon vd., 2023). Bu yüzden de bireylerin bu becerisinin ölçülmesi ve ölçüm sonuçlarına göre geliştirilmesinin önemli bir husus olduğu ifade edilmiştir (Parker & Endler, 1992). Bireylerin problemler karşısında kullandıkları baş çıkma stratejilerini belirlemek amacıyla literatürde farklı kuramsal temellere dayanan çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Bu araçlar arasında, Sinclair ve Wallston (2004) tarafından literatüre kazandırılan kısa baş çıkma ölçeği önemli bir ölçme aracıdır. Söz konusu ölçek kısa olması, uygulama kolaylığı ve değerlendirme sürecindeki pratikliği nedeniyle küresel düzeyde pek çok farklı kültüre başarıyla uyarlanmıştır. Ayrıca güncel araştırmalarda kendine geniş bir yer bulmuştur. Türkiye'deki literatür incelendiğinde baş çıkma becerisini ölçen kapsamlı araçlar bulunmakla birlikte zaman açısından tasarruf sağlayan, kısa ve işlevsel ölçme araçlarına olan ihtiyacın devam ettiği görülmüştür. Bu gereksinimden hareketle, dünyada yaygınlığı kanıtlanmış olan KBÇÖ'nün Türk kültürüne uyarlanmasının hem literatürdeki metodolojik çeşitliliği artıracığı hem de araştırmacılara pratik bir ölçme imkânı sunacağı düşünüldüğü bu çalışma kapsamında KBÇÖ Türk kültürüne uyarlanmıştır.

Bir ölçeğin uyarlama süreçlerinde dil geçerliği ilk olarak sağlanması gereken önemli bir kriterdir. Bu bağlamda ilk başta ölçeğin çevirisinin iyi düzeyde yapılması için birbirinden bağımsız iki dil uzmanına çeviriler yaptırılıp, sonraki adımda üçüncü bir dil uzmanında en iyi çeviriyi belirlemesi sağlanmıştır. Bunun temel gerekçesi anlamı en iyi ifade eden ve Türk

kültüründe anlaşılır ifadeler sağlamaktır. Bu işlemin ardından ise KBÇÖ'nün Türk kültüründe dil geçerliğinin olup olmadığını test etmek için İngilizce öğretmenliği öğrencilerine ikişer hafta aralıkla Türkçe ile İngilizce form sırayla uygulanmıştır. Sonuçlar hem ölçeğin maddelerinin hem de ölçeğin toplamının Türk kültüründe dil geçerliğini önemli düzeyde sağladığı gösterdi. Bu önemli ölçütün sağlanmış olması ölçeğin Türk kültüründe yapı geçerliğini test etme aşamasına geçilebileceğini gösterdi.

Dil geçerliği sağlanan KBÇÖ'nün Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanmadığı doğrulayıcı faktör analizi ile test edildi. Uyum indeksleri KBÇÖ'nün Türk kültüründe lise ve üniversite öğrencileri üzerinde iyi düzeyde uyum göstermekte olduğunu ortaya koydu. Böylece ölçeğin hem ergenler hem de yetişkinler için uygulanabilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir. Daha önce farklı kültürlerde de ölçeğin iyi uyum verdiği görülmektedir. Çünkü önceki kültürlerde yürütülen DFA sonuçları ölçek uyum değerleri iyi düzeyde bulunmuştur. Bu kültürler arasında İspanya (Tomas vd., 2012), Çin (Fund, 2020), İtalya (Murphy vd., 2021) ve Suudi Arabistan (Albougami, 2024) gibi farklı kültürler olduğu dikkat çekmektedir. Bu çalışma kapsamında da ölçek yapı geçerliğinin test edilmesi sonucunda iyi uyum vermiştir. Böylece bu çalışmada da Türk kültüründe ölçeğin doğrulanması ölçeğin farklı kültürlerde kullanılabilir ölçek olduğunu göstermektedir. Tüm bu sonuçlar ölçeğin hem Türk kültüründe hem de başka kültürlerde başa çıkma becerisini ölçmek için kullanılabilecek düzeyde kararlı sonuçlar veren bir ölçek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın sonucu da buna işaret etmektedir.

Ölçek uyarlama çalışmalarında ölçeğin farklı zamanlarda da tutarlı sonuçlar vermesi için tekrar test güvenirliğinin önemli bir ölçüt olduğu vurgulanmaktadır (Erkuş, 2012). Bu kapsamda da KBÇÖ'nün de tekrar test güvenirliği test edilmiş ve tekrar test güvenirliğinin kriterleri sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece ölçeğin Türk kültüründe tutarlı sonuçlar vereceği öne sürülebilir. Yine KBÇÖ'nün iç tutarlık ve iki yarı güvenirlik değerlerinin de kriteri sağladığı ve güvenirliği olan bir ölçek olduğu bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar ölçeğin Türk kültüründe güvenirliği olan bir ölçek olduğunu göstermektedir. Daha önce uyarlandığı kültürlerde de bunu sağlayan bir ölçektir (Albougami, 2024; Fund, 2020; Murphy vd., 2021; Tomas vd., 2012). Aynı şekilde ölçek Türk kültürüne uyarlaması yapılan bu çalışmada da güvenirliği sağlamıştır.

KBÇÖ'nün benzer ölçeklerle ölçüt geçerliği de sağlanmıştır. Psikolojik sağlık (Booth & Neill, 2017) ve öz yeterliğin (Chesney vd., 2006) başa çıkma kavramıyla yakından ilişkili ve benzer iki kavram olduğu öne sürülmektedir. Bu bağlamda başa çıkma ile öz yeterlik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki incelenmiştir. KBÇÖ psikolojik sağlık ve öz yeterlikle pozitif ilişkili olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin ölçüt geçerliğini sağladığını göstermektedir. Ölçüt geçerliğinin sağlanmış olması ölçeğin Türk kültüründeki bireylerin başa çıkma becerilerini ölçebilecek işlevsel bir ölçek olduğunu gösterir. Çünkü benzer yapıyı ölçen psikolojik sağlık ve öz yeterlikle pozitif düzeyde ilişkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada Türk kültürüne uyarlaması yapılmış olan KBÇÖ'nün güvenirliği ve geçerliği olan bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda KBÇÖ'nün Türk kültüründe yürütülecek bilimsel çalışmalarda veya bireylerin başa çıkma becerilerini ölçmede kullanılabilir bir ölçek olduğu ifade edilebilir. Bu noktada araştırmacılar, uygulayıcılar KBÇÖ'yü kullanabilirler. Bunun yanında her çalışma gibi bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları vardır. Örneğin KBÇÖ klinik tanı almamış bireyler üzerinde uyarlandı. Bu sınırlılık klinik tanı almış bireylerden oluşan yeni bir örneklem üzerinde de KBÇÖ'nün doğrulanıp doğrulanmadığı test edilerek aşılabılır. Başka bir sınırlılıkla katılımcı grup 16 ile 30 yaş aralığındaki bireylerden oluşmaktadır. Çocuklar ve ileri yaştaki bireyler de dahil edilerek bu sınırlılık azaltılabilir. Yine uygun örnekleme ile veriler toplandı. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak veri çeşitliliği daha da artırılabilir. Bu bağlamda farklı kriterler (örneğin ekonomik durum, eğitim düzeyi vb.) belirlenerek her düzeyden katılımcının homojen olarak sürece dahil edilmesi yoluna gidilebilir.

KBÇÖ'nün gelecek araştırmalarda ve uygulamalarda kullanılmasına yönelik birtakım öneriler sunulabilir. Araştırmacılar başa çıkma becerisinin pozitif veya negatif psikolojik faktörlerle ilişkisini inceleme süreçlerinde KBÇÖ'yü kullanabilirler. Ayrıca bireylerin başa çıkma becerisini geliştirmeye yönelik yürütülen grup etkinliği çalışmalarında KBÇÖ başa çıkma becerisinin artıp artmadığını tespit etmek için kullanılabilir. KBÇÖ farklı nitelikte gruplar üzerinde uygulanarak ölçeğin farklı kitlelerde de başa çıkma becerisini ölçme yeterliliği sınanabilir. Ayrıca çalışmalarda başa çıkma becerisinin KBÇÖ ile ölçülmesinin yanında gözlem, görüşme gibi tekniklerle de bireylerin başa çıkma becerileri irdelenerek hem ölçek sonuçları hem farklı tekniklerle elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Abid, R., Lela, U. I., & Afzal, D. (2023). E-3: Problem-solving skills and the impact of work and family spillover on marital distress and psychological well-being in Pakistani working married women. *International Journal of Islamic Business, Administration and Social Sciences (JIBAS)*, 3(4), 17-30.
- Ağargün, M. Y., Beşiroğlu, L., Kıran, Ü. K., Özer, Ö. A., & Kara, H. (2005). COPE (Başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeği): Psikometrik özelliklere ilişkin bir ön çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6(4), 221-226.
- Albougami, A. (2024). Resilient coping levels and psychometric properties of the brief resilient coping scale among nursing professionals in Saudi Arabia. *Healthcare*, 12(21), 2181. <https://doi.org/10.3390/healthcare12212181>
- Amiot, C. E., Terry, D. J., Wirawan, D., & Grice, T. A. (2010). Changes in social identities over time: The role of coping and adaptation processes. *British Journal of Social Psychology*, 49(4), 803-826. <https://doi.org/10.1348/014466609X480624>
- Apgar, D., & Cadmus, T. (2022). Using mixed methods to assess the coping and self-regulation skills of undergraduate social work students impacted by COVID-19. *Clinical Social Work Journal*, 50(1), 55-66. <https://doi.org/10.1007/s10615-021-00790-3>
- Aypay, A. (2010). The adaptation study of general self-efficacy (GSE) scale to Turkish. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 11(2), 113-131.
- Bacanlı, H., Sürücü, M., & İlhan, T. (2013). Başa çıkma stilleri ölçeği kısa formunun (BÇSÖ-KF) psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 81-96.
- Booth, J. W., & Neill, J. T. (2017). Coping strategies and the development of psychological resilience. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 20(1), 47-54. <https://doi.org/10.1007/BF03401002>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri el kitabı, istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Yayıncılık.
- Chesney, M. A., Neilands, T. B., Chambers, D. B., Taylor, J. M., & Folkman, S. (2006). A validity and reliability study of the coping self-efficacy scale. *British Journal of Health Psychology*, 11(3), 421-437. <https://doi.org/10.1348/135910705X53155>
- Covey, S. R. (2011). *The 3rd alternative: Solving life's most difficult problems*. Simon and Schuster.
- Dicle, A. N., & Ersanlı, K. (2024). Başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeğinin Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science*, 16(16), 111-126.
- Ding, S., Shi, W., Ding, L., Chen, Y., Dai, J., Yuan, H., & Zhou, G. (2024). The relationship between life events, life satisfaction, and coping style of college students. *Psychology, Health & Medicine*, 29(2), 398-409. <https://doi.org/10.1080/13548506.2022.2115181>
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik döneminde stres ve başa çıkma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 20-37.
- Falloon, I. R., Laporta, M., Fadden, G., & Graham-Hole, V. (2023). *Managing stress in families: Cognitive and behavioural strategies for enhancing coping skills*. Routledge.
- Fischer, R., Scheunemann, J., & Moritz, S. (2021). Coping strategies and subjective well-being: Context matters. *Journal of Happiness Studies*, 22(8), 3413-3434. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00372-7>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466>
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2007). Positive affect and meaning-focused coping during significant psychological stress. *The Scope of Social Psychology: Theory and Applications*, 10, 193-208.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.

- Fung, S. F. (2020). Validity of the brief resilience scale and brief resilient coping scale in a Chinese sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1265. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041265>
- Gan, Y., Guo, M., & Tong, J. (2013). Scale development of meaning-focused coping. *Journal of Loss and Trauma*, 18(1), 10-26. <https://doi.org/10.1080/15325024.2012.678780>
- Guo, M., Gan, Y., & Tong, J. (2013). The role of meaning-focused coping in significant loss. *Anxiety, Stress & Coping*, 26(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/10615806.2011.627507>
- Gündoğan, S., & Seçer, İ. (2022). Okul tükenmişliğiyle başa çıkma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(3), 331-339. <https://doi.org/10.18863/pgy.1025335>
- Herman, J. L., & Tetrick, L. E. (2009). Problem-focused versus emotion-focused coping strategies and repatriation adjustment. *Human Resource Management*, 48(1), 69-88. <https://doi.org/10.1002/hrm.20267>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. In W. D. Gentry (Ed.). *The handbook of behavioral medicine* (pp. 282- 325). New York: Guilford.
- Li, T., Liu, R. X., & Lau, E. Y. Y. (2024). Companionship goals and marital goal concordance contribute to relationship satisfaction partly through dyadic coping in dating couples. *Anxiety, Stress, & Coping*, 37(6), 685-698. <https://doi.org/10.1080/10615806.2024.2338107>
- Matheny, K. B., Aycok, D. W., Pugh, J. L., Curlette, W. L., & Silva Cannella, K. A. (1986). Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment. *The Counseling Psychologist*, 14(4), 499-549. <https://doi.org/10.1177/001100008614400>
- Murphy, M., Lami, A., & Moret-Tatay, C. (2021). An Italian adaptation of the Brief Resilient Coping Scale (BRCS) and attitudes during the covid-19 outbreak. *Frontiers in Psychology*, 12, 641213. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641213>
- Parker, J. D., & Endler, N. S. (1992). Coping with coping assessment: A critical review. *European Journal of Personality*, 6(5), 321-344. <https://doi.org/10.1002/per.2410060502>
- Ramadianto, A. S., Kusumadewi, I., Agiananda, F., & Raharjanti, N. W. (2022). Symptoms of depression and anxiety in Indonesian medical students: association with coping strategy and resilience. *BMC Psychiatry*, 22(1), 92. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03745-1>
- Rettie, H., & Daniels, J. (2021). Coping and tolerance of uncertainty: Predictors and mediators of mental health during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 76(3), 427-437. <https://doi.org/10.1037/amp0000710>
- Schoenmakers, E. C., Van Tilburg, T. G., & Fokkema, T. (2015). Problem-focused and emotion-focused coping options and loneliness: how are they related?. *European Journal of Ageing*, 12(2), 153-161. <https://doi.org/10.1007/s10433-015-0336-1>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). NFER-Nelson.
- Sinclair, V. G., & Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11(1), 94-101. <https://doi.org/10.1177/10731911032581>
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216-269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.

- Tomas, J. M., Meléndez, J. C., Sancho, P., & Mayordomo, T. (2012). Adaptation and initial validation of the BRCS in an elderly Spanish sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(4), 283–289. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000108>
- Updegraff, J. A., & Taylor, S. E. (2021). From vulnerability to growth: Positive and negative effects of stressful life events. In *Loss and trauma* (pp. 3-28). Routledge.
- Valenti, G. D., & Faraci, P. (2021). Predicting university adjustment from coping-styles, self-esteem, self-efficacy, and personality: Findings from a survey in a sample of Italian students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 894-907. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030066>
- Woods, S., Sebastian, J., Herman, K. C., Huang, F. L., Reinke, W. M., & Thompson, A. M. (2023). The relationship between teacher stress and job satisfaction as moderated by coping. *Psychology in the Schools*, 60(7), 22372256. <https://doi.org/10.1002/pits.22857>
- Yıldırım, M., Arslan, G., & Alkahtani, A. M. (2022). Do fear of COVID-19 and religious coping predict depression, anxiety, and stress among the Arab population during health crisis?. *Death Studies*, 46(9), 2070-2076. <https://doi.org/10.1080/07481187.2021.1882617>
- Zümbül, S. (2021). Başa çıkma: Bütüncül bir gözden geçirme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 109-143. <https://doi.org/10.17679/inuefd.688844>

Ekler

Ek 1. Kısa Başa Çıkma Ölçeği (KBÇÖ)*

*Not. 4-13: düşük derecede başa çıkma becerisi / 14-16: orta derecede başa çıkma becerisi / 17-20: yüksek derecede başa çıkma becerisi

<i>Aşağıdaki maddeleri okuyarak problemleri bir durumla başa çıkma durumunuzu dikkate alarak 1-5 aralığında uygun dereceyi kendine göre işaretleyiniz.</i>	Uygun değil	Uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamen uygun
1. Zor durumları değiştirmek için yenilikçi çözümler ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Başıma ne gelirse gelsin, ona vereceğim tepkiyi kontrol edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Zor durumlarla başa çıkarak, olumlu yönde gelişebileceğime inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Hayatta yaşadığım kayıpları telafi etmenin yollarını ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Extended Abstract

Introduction

The concept of coping has been broad, with various definitions. Coping is a multidimensional process that refers to the cognitive, emotional, and behavioral struggles individuals experience in the face of stressful events (Lazarus & Folkman, 1984). Another definition describes coping as any effort made to prevent stress-inducing factors, eliminate stress, and withstand its negative effects (Matheny et al., 1986). It has been suggested that there are two types of coping: emotion-focused and problem-focused coping (Herman & Tetrick, 2009). Problem-focused coping includes all active efforts to change or eliminate sources of stress through individual behavior to manage stressful situations and alter the relationship between the problematic person and the environment (Schoenmakers et al., 2015). Emotion-focused coping, on the other hand, involves efforts to reduce the emotional consequences of stressful events (Folkman & Lazarus, 1988). A third type of coping, meaning-based coping, has been emphasized (Gan et al., 2013; Guo et al., 2013). Often used to restart the process when other coping methods fail, meaning-based coping is a method in which individuals use their beliefs, values, and existential goals to motivate themselves and sustain coping (Folkman & Moskowitz, 2007). While different coping styles have been defined, it has been emphasized that there are many coping methods. For example, Skinner et al. (2003) stated that there are 400 coping methods. In conclusion, although the concept of coping has different definitions, the common point at which these definitions converge is that coping is a necessary skill for people and an important resource for solving problem situations. Because problems will constantly arise in people's lives, to overcome them and continue living in a healthier way, people need coping skills, which are an important internal resource (Eryılmaz, 2009).

Previous studies have shown that coping skills are a crucial factor in empowering individuals to overcome many negative situations. For example, it has been reported that coping plays an important role in overcoming and resolving various psychological problems such as depression, stress, and anxiety (Ramadianto et al., 2022; Yıldırım et al., 2022). Similarly, coping skills have been found to significantly impact people's ability to solve problems across different life roles, such as work and marriage (Abid et al., 2023). Furthermore, research emphasizes that coping skills are an important resource for individuals in various situations, such as overcoming uncertainty (Rettie & Daniels, 2021), finding solutions to academic problems (Gündoğan & Seğer, 2022), and adapting to change (Amiot et al., 2010). In addition to being a vital resource for overcoming negative situations, coping skills have been shown to have positive effects on an individual's positive attributes. For example, individuals with high coping levels have been found to have higher well-being (Fischer et al., 2021). It has been suggested that coping positively affects important skills such as psychological resilience (Booth & Neill, 2017), self-efficacy (Valenti & Faraci, 2021), and self-regulation (Apgar & Cadmus, 2022). It has also been stated that it increases different levels of satisfaction, such as relationship satisfaction (Li et al., 2024), job satisfaction (Woods et al., 2023), and life satisfaction (Ding et al., 2024). In conclusion, the current literature reveals that coping skills are an important factor and resource in almost every aspect of human life. Therefore, measuring this skill is considered a crucial matter.

Many scales have been developed to measure coping skills. One of these developed scales is the brief coping scale, developed by Sinclair and Wallston (2004) and adapted to many cultures. The scale is useful and practical in terms of application and evaluation. Furthermore, the brief coping scale has been adapted to different cultures such as Spain (Tomas et al., 2012), China (Fund, 2020), Italy (Murphy et al., 2021), and Saudi Arabia (Albougami, 2024). These adaptation studies show that the scale is widely used and preferred. It was thought that there was a need for such a scale in Turkish culture as well. The scale was evaluated as an ideal measurement tool for use in research on coping skills in Turkish culture or for measuring individuals' coping skills. In this context, this study aims to adapt the brief coping scale for adolescent and adult individuals in Turkish culture.

Method

This study is a scale adaptation study. The study was conducted according to the steps to be followed when adapting a scale adapted in another culture to Turkish culture (Erkuş, 2012). The sample of the study consists of high school and university students. In this context, the participants of the study consisted of 410 (231 women/179 men) participants aged between 16 and 30 who were continuing their high school or university education. In the study, data were collected from three different groups in three steps. First, data were collected from 32 students studying English teaching for linguistic validity. For construct validity, data were collected from 283 high school and university students. Finally, data were collected from 95 university students for criterion validity and test-retest.

For the scale's internal consistency, split-half reliability, and retest reliability coefficients, a correlation value of .70 was used as the lower limit (Büyüköztürk, 2007). In confirmatory factor analysis, commonly used fit indices were used as criteria: χ^2/df less than 3; AGFI greater than .85; GFI, NFI, and CFI greater than .90; and SRMR and RMSEA less than .08 (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2023). Additionally, in CFA, the criterion of each item having a factor loading of at least .32

was considered (Tabachnick & Fidell, 2013). For scale items to exhibit a normal distribution, kurtosis and skewness were between -1.5 and +1.5 (Tabachnick & Fidell, 2013).

Results

To assess the linguistic validity of the scale, the original English and Turkish forms were administered to 32 students studying English teaching who were fluent in both languages, at two-week intervals. The linguistic validity of both the individual items and the total score was examined. The correlation values for the items of the scale between the Turkish and English forms ranged from .73 to .81. The correlation value for the total scale was .83. These results indicate that the linguistic validity of the scale is at a good level.

The DFA results showed that the factor loading ranged from .53 to .82. The fit values were found to be $\chi^2/df(1.463/2)=.732$, GFI=.99, AGFI=.98, NFI=.99, CFI=.99, SRMR=.01 and RMSEA=.01. These results indicate that the fit values of the scale are at a very good level and are validated in Turkish culture (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2023).

A positive and significant correlation was found between coping and self-efficacy ($r=.62$, $p<.01$) and psychological resilience ($r=.58$, $p<.01$). This result indicates that the scale maintains criterion validity in Turkish culture. Furthermore, the scale's internal consistency coefficient was found to be .71, the split-half reliability coefficient .73, and the test-retest reliability coefficient .75. These values indicate that the scale has a good level of reliability (Büyüköztürk, 2007).

Discussion, Conclusion and Suggestions

Coping skills are considered an important life skill for all individuals (Falloon et al., 2023). Therefore, measuring this skill and developing it based on the measurement results is considered an important issue (Parker & Endler, 1992). Scales have been developed in different cultures to measure coping. One of these scales is the short coping scale developed by Sinclair and Wallston (2004) and widely used worldwide. Due to its practicality in application and evaluation, the scale has been adapted across cultures and is an important coping scale used in current research. Given the need for such a scale in Turkish culture, this study adapted it for use in Turkey.

The first step in the scale adaptation process, linguistic validity, involved independent translation studies by experts to ensure suitability for Turkish culture. Subsequently, linguistic equivalence was successfully demonstrated through tests administered to English language teaching students. Confirmatory factor analysis, conducted to test construct validity, revealed that the scale showed good fit in high school and university samples and was suitable for both adolescents and adults. Parallel to the scale's success in diverse cultures such as Spain, China, Italy, and Saudi Arabia, this adaptation study in Turkish culture also supports the scale's cross-cultural usability. Reliability analyses, including retest testing, revealed consistent results over time.

Furthermore, the fact that internal consistency and split-half reliability coefficients met the specified criteria indicates high measurement sensitivity. Criterion validity studies confirmed the scale's positive correlation with psychological resilience and self-efficacy. All this validity and reliability evidence demonstrates that the scale is a strong psychometric tool for use in Turkish culture.

In conclusion, this study found that the Brief Coping Skills Scale is reliable and valid in Turkish culture. In this context, the scale can be used as a useful tool for scientific studies or for measuring individuals' coping skills in Turkish culture. Researchers and practitioners can use this scale. However, like any study, this one also has some limitations. For example, the scale was adapted for individuals without a clinical diagnosis. This limitation can be overcome by testing the validity of the scale on a new sample of individuals with clinical diagnoses. Another limitation is that the participant group consists of individuals aged 16 to 30. This limitation can be reduced by including children and elderly individuals.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 04/09/2025 tarihinde 706391 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmada yazar(lar) %100 katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazar(ları), herhangi bir çıkar/çatışma beyanı olmadığını ifade etmektedir.