



**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**  
**INONU UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION**  
**(UNIEFD)**

**Cilt/ Volume: 22**

**e-ISSN: 2149-9863**

**Sayı/ Issue: 3**

**ULUSLARARASI HAKEMLER KURULU/ INTERNATIONAL REVIEW BOARD**

Bülent AKSOY  
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE  
Muallâ B. AKSU  
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE  
Hüseyin ALKAN  
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE  
Bilal ALTAY  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Sadegül A. ALTUN  
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE  
İbrahim ATALAY  
Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE  
Mesut AYDIN  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Ali BALCI  
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE  
Martin BILEK  
University of Hradec Králové, CZECH REPUBLIC  
Gürhan CAN  
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE  
Cevat CELEP  
Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE  
Hikmet Yıldırım CELKAN  
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE  
Tak Cheung CHAN  
Kennesaw State University, USA  
Ronald J. CHENAIL  
Nova Southeastern University, USA  
Simon CLARKE  
University of Western Australia, AUSTRALIA  
Hana CTRNÁCTOVÁ  
Charles University, CZECH REPUBLIC  
Jale ÇAKIROĞLU  
ODTÜ, TÜRKİYE  
Aytekin ÇÖKELEZ  
İstanbul Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE  
Özcan DEMİREL  
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC  
Hasan DEMİRTAŞ  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Semire DIKLI  
Georgia Gwinnett College, USA  
Süleyman DOĞAN  
Ege Üniversitesi, TÜRKİYE  
Burhanettin DÖNMEZ  
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE  
Nevhiz ERCAN  
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE  
Ş. Şule ERÇETİN  
Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE  
İclal ERGENÇ  
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE  
Philip C. van der ESTHUIZEN  
North-West University, SOUTH AFRICA  
Dianne FORBES  
The University of Waikato, NEW ZEALAND  
Thienhuong HOANG  
California State Polytechnic University, USA  
Elif Tekin İFTAR  
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE

Eyüp İZCI  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Mira KARNIELI  
Oranim Teachers' College, ISRAEL  
Cahit KAVCAR  
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE  
Eyyüp ÖZKAMALI  
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE  
Ali KIŞ  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Remzi Y. KINCAL  
ÇOMÜ, TÜRKİYE  
Peter LITCHKA  
Lyola University, USA  
Stewart MARSHALL  
The University of the West Indies, BARBADOS  
Mehmet MURAT  
Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE  
Semra MIRICI  
Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE  
Ferhan ODABAŞI  
Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE  
Zuhal OKAN  
Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE  
Selahattin ÖGÜLMÜŞ  
Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE  
Servet ÖZDEMİR  
Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE  
A. Sumru ÖZSOY  
Boğaziçi Üniversitesi, TÜRKİYE  
Paul J. PACE  
University of Malta, MALTA  
Ahmet SABAN  
Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE  
Demetrios G. SAMPSON  
University of Piraeus, GREECE  
Özcan SEZER  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Ed SMEETS  
Radboud University, NETHERLANDS  
Ömer Faruk ŞİMŞEK  
İzmir Ekonomi Üniversitesi, TÜRKİYE  
Songül TAŞ  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Ceren TEKKAYA  
ODTÜ, TÜRKİYE  
Belma TUĞRUL  
İstanbul Aydın Üniversitesi, TÜRKİYE  
Mehmet ÜSTÜNER  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Helen WILDY  
University of Western Australia, AUSTRALIA  
Taşkın YILDIRIM  
İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE  
Selma YEL  
Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE  
Cemil YÜCEL  
Osmangazi Üniversitesi, TÜRKİYE



**Sahibi/Owner**

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Adına/On Behalf of Inonu University  
Prof. Dr. İlhan ERDEM

**Baş Editörler/Editors in Chief**

Prof. Dr. İlhan ERDEM  
Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ

**Editörler/Editors**

Arş. Gör. Dr. Fatih KAYA  
Arş. Gör. Sema NACAR  
Arş. Gör. Derya KARADENİZ  
Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN

**Dil Editörleri/Language Editors**

Arş. Gör. Betül KINIK  
Arş. Gör. Merve ERCAN

**Danışma Kurulu/Advisory Board**

Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER  
Prof. Dr. Mesut AYDIN  
Prof. Dr. Feridun MERTER  
Prof. Dr. İlhan ERDEM  
Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ  
Prof. Dr. Recep ARSLANER  
Doç. Dr. Bilal GENÇ  
Doç. Dr. Devkan KALECİ

**Teknikerler/Technicians**

Arş. Gör. Derya KARADENİZ  
Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN

**Dizgi-Grafik-Tasarım**

Arş. Gör. İbrahim Halil DOĞAN  
Arş. Gör. Derya KARADENİZ

**İletişim/Communication**

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
44208-MALATYA  
E-posta: efdergi@gmail.com  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd>

*Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakiki  
mürşit ilimdir, fendir.*

*H. Altıntaş*

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**  
**INONU UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION JOURNAL**  
**(INUEFD)**



**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ**  
*Inonu University*

**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**  
*Faculty of Education Journal*

**Cilt/Volume: 22**

**Sayı/Issue:3**

**Aralık/December-2021**

INUEFD açık erişimi destekleyen hakemli akademik bir dergidir ve ULAKBİM TR Dizin, DOAJ, Index Copernicus, EBSCO Host, SOBIAD, NEWJOUR (Electronic Journal & Newsletters), The Intute Social Sciences Database ve EDNA (Education Network Australia) indekslerinde taranmaktadır.

INUEFD is a peer-reviewed academic journal supporting open access and is indexed by ULAKBIM TR Index, DOAJ, Index Copernicus, EBSCO Host, SOBIAD, NEWJOUR (Electronic Journal & Newsletters), The Intute Social Sciences Database and EDNA (Education Network Australia).



## İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Cilt / Volume: 22

Aralık / December-2021

Sayı / Issue: 3

Bir Disiplin Olarak Eğitim Yönetiminin Kavram Haritası Üzerine Boylamsal Bir İnceleme <b>Oya USLU ÇETİN, Murat ÖZDEMİR</b>	1864-1897
Covid-19 Pandemisinde Fen Grubu Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin Belirlenmesi: Özel Okul Örneği <b>Alpaslan ŞAHİNOĞLU, Ayşegül SAĞLAM ARSLAN</b>	1898-1923
Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının İki Kere Farklılığa Yönelik Metaforik Algıları <b>Seda ŞAKAR, Mustafa Serdar KÖKSAL</b>	1924-1941
Ana Babalık Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <b>Betül Gökçen DOĞAN, İlhan YALÇIN</b>	1942-1963
Türkçe Öğretmenlerinin Mobil Uygulamaları Eğitsel Amaçlı Kullanımlarının İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması <b>Erkan AYDIN, Muhammed TUNAGÜR</b>	1964-1992
Savantlar ve Yaratıcılık: Bir Sistematik Literatür Taraması <b>Şeyda AYDIN, Sema TAN</b>	1993-2012
Dijital Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Güncel Durum: Üniversite Öğrencilerine Sunulan Hizmetlerle İlgili Bir Derleme <b>Öykü MANÇE ÇALIŞIR, Nesime CAN</b>	2013-2033
Özel Eğitimde Tele-Sağlık Uygulamaları <b>Mine KIZIR</b>	2034-2052
6. Sınıf "Ses ve Özellikleri" Ünitesine Yönelik Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri <b>Mehmet KÜÇÜK, İbrahim ÜNAL, Merve TAŞCAN</b>	2053-2077

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ile Fen ve Doğa Etkinliklerine Yönelik Görüşleri <b>Hilal KARAMAN EFLATUN, Ayşenur KULOĞLU</b>	2078-2095
Araştırmada Sorumlu Davranış Konusunda Algılanan Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması <b>Yaşar KONDAKÇI, Merve ZAYİM KURTAY, Sevgi KAYA KAŞIKCI</b>	2096-2114
Öğretmenlerin Motivasyon Etkenlerini Yeniden Keşfetmek: Sahadan Sesler <b>Ünal DENİZ</b>	2115-2139
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Yöntemi Olarak Oyuna İlişkin Görüşleri <b>Özlem OKATAN, Özlem TAGAY</b>	2140-2164
Öğrenci ve Öğretmen Merkezli Eşzamanlı Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sorgulama Topluluğu Oluşumlarının İncelenmesi: İki Durum Çalışması <b>Servet KILIÇ, Seyfullah GÖKOĞLU</b>	2165-2187
Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklikleri İle Yılmazlık Düzeyleri Arasındaki İlişkide Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracı Rolü <b>Sümeyye Hatun TAŞDEMİR, Mehmet MURAT</b>	2188-2209
İki Dilli Öğrencilere Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Kaygıları ve Çözüm Önerileri <b>Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR, Yusuf KIZILTAŞ</b>	2210-2231
Validity and Reliability Study of the Geometric Shapes Achievement Test for 4th Grade <b>Cumali ÖKSÜZ, Galip GENÇ</b>	2232-2258
A Comparative Analysis of Two English Coursebooks in Terms of Cultural Elements (Headway and English File) <b>Özlem FAKAZLI, İlknur BAYTAR</b>	2259-2276

Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: İnönü Üniversitesi Örneği <b>Yalçın KARALI, Tuğrul Gökmen ŞAHİN, Mert ŞEN, Hasan AYDEMİR</b>	2277-2296
Zorbalığa Maruz Kalmanın Sınıf İklimine ve Okula Yabancılaşmaya Etkisi <b>Ferhat HAN, Hasan DEMİRTAŞ</b>	2297-2322
Ergenler ve Genç Yetişkinlere Yönelik Gerçeklik Terapisine Dayalı Grup Müdahaleleri: Sistemantik Gözden Geçirme <b>Asiye DURSUN, Özge GAMSIZ TUNÇ</b>	2323-2346
Dijital Çağda Uzaktan Eğitim: Umutlar, Hayaller ve Gerçekler <b>Emine Meliha KURTDAS</b>	2347-2378
Sanal ve Akustik Çalgı Eşlikli Şarkı Öğretimi Uygulamalarının Müziksel İşitme Becerilerine Etkisi <b>Ferdi KARAÖNCEL, Ersan ÇİFTÇİ</b>	2379-2406
Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin İnternet Kullanım Durumları ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği) <b>Nuri ERDEMİR, Eyyüp ÖZKAMALI</b>	2407-2430
Üniversite Öğrencilerinin Yeni Medya Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi <b>Esra BARUT TUĞTEKİN</b>	2431-2459
Biyoteknoloji Eğitimi Alanındaki Makalelerin Web of Science Veri Tabanına Dayalı Bibliyometrik Analizi <b>Gülşah GÜRKAN, Sibel KAHRAMAN</b>	2460-2483
Paylaşılan Öğretimsel Liderlik: Ölçek Uyarlama Çalışması <b>Ümit DİLEKÇİ</b>	2484-2508

TPAB Modeli Kapsamında Öğretmenlerin TPAB Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Çalıştay Örneği <b>Fulya KÖSE</b>	2509-2530
Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması <b>Ceyhan SERVİ, Yunus Emre BAŞTUĞ</b>	2531-2558
Çokkültürlü Küresel Dünyanın Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Görünümü: Kültürlerarası Duyarlılık <b>Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ</b>	2559-2581
Çocuk, Ergen ve Aileye Uygulanan Çözüm Odaklı Terapi Müdahalelerinin Çocuk ve Ergenlerin Davranış Problemleri Üzerinde Etkililiği: Bir Sistematik Derleme <b>Hazal Rümeysa ASLAN, Özlem ÇAKMAK TOLAN</b>	2582-2605
Beden Müziğinin 13-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Olumsuz Düşüncelerine Etkisi <b>Anıl Gizem PEKER TOGAY, Betül KARAGÖZ DURSUN</b>	2606-2627
Okul Yöneticileri için Örgütsel Sosyalleşme Süreci: Anadolu Lisesi Yöneticilerinin Deneyimlerine Dayalı Bir Araştırma <b>Zeynep UMUR ERKUŞ, Mahire ASLAN</b>	2628-2658
Romantik İlişkide Kendini Açma Düzeyi ile Kıskançlıkta Gösterilen İletişim Tepkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <b>Emine NAZLI, Ömer KARAMAN</b>	2659-2676
Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <b>Recep ZENGİN, Mehmet Ali AKIN, Halil KARADAŞ</b>	2677-2706
Kadınlarda Ailenin İşlevselliği, Roller ile Karşılıklı Bağımlılık Arasındaki İlişkide Gerçek ve Psikolojik Doğum Sırasının Düzenleyici Rolü <b>Yağmur ULUSOY, Feyza İNCEOĞLU</b>	2707-2732

# A Longitudinal Research on the Concept Map of Educational Administration as a Disciplined Field of Study

**Oya USLU ÇETİN, Ankara Yıldırım Beyazıt University, ORCID ID: 0000-0003-0435-831X**  
**Murat ÖZDEMİR, Hacettepe University, ORCID ID: 0000-0002-1166-6831**

## Abstract

*This study aims at analyzing the field of Educational Administration (EA) through the concepts used in the field. For this purpose, the concepts used in the scientific publications of the field were discussed in terms of their relation with other disciplines as well as the reasons and results of the concept usage habits. In this context, the study was designed in the form of documentary analysis and the data was collected through documents selected based on criterion sampling. Thus, the study group consisted of 596 doctoral dissertations completed between 1987-2019 in Turkey and 930 articles published in eight different refereed journals in Turkey between 1968-2019. Content analysis was employed to analyze the data and various visual tools were used to interpret them. The study showed that EA is a comprehensive field of study, which is thought to be in two sided interaction with the concepts used in the field. It was also found that there is variety in the definition and research topics of the field although certain issues and concepts such as leadership and commitment take much more place in literature. Besides, the results displayed that the concepts used in EA literature evolve mostly around positivist paradigm and basic disciplines such as psychology and administration.*

**Keywords:** Educational administration, concept, concept map



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 1864-1897  
DOI:10.17679/inuefd.955075

Article Type  
Research Article

Received  
21.06.2021

Accepted  
11.09.2021

## Suggested Citation

Uslu Çetin, O. & Özdemir, M. (2021). A longitudinal research on the concept map of educational administration as a disciplined field of study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 1864-1897. DOI: 10.17679/inuefd.955075

This article is extracted from the doctoral thesis of first author, supervised by Prof. Dr. Özdemir at the Graduate School of Educational Sciences at Hacettepe University.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Scientific publications in educational administration (EA) indicates that a great deal of concepts are used in the field. Thanks to the variety of these concepts, EA is in close relationship with other disciplines. Thus, it is criticized for its *raison d'être*, aims and status as a scientific discipline. In this sense, Griffiths (1979) asserts that EA is in an intellectual turmoil. English (2002) questions the essence of EA while Balcı (2008) examines if it is a scientific discipline or not. Similarly, Oplatka (2009) and Özdemir (2017) claim that EA is not yet an institutionalized scientific discipline. At this point, Özdemir (2011) states that EA is a scientific field squeezed between management and public administration. Özdemir (2018) also affirms that EA is a multidisciplinary social science which particularly interacts with psychology, sociology, public administration, political science, management, law and economics. Thus, it is possible to study the topics and concepts of these disciplines in EA, too. Similarly, Kısa (2016) like Örucü and Şimşek (2011) believes that there is a big gap between theory and practice in the field of EA. Therefore, it is concluded that EA has deficiency in developing concepts, does not have its own concept map and consequently bears an ambiguity with regard to its epistemology and ontology. Hence, the relevance of this setting with the concepts used in the field arouses curiosity among researchers.

It is found that research on ontological and epistemological aspects of EA (Baykara, 2019; Şahin, 2018), particularly the ones on concept usage (Karakütük ve Özdoğan-Özbal, 2019) is limited especially in Turkish context. In this regard, the motivation to carry out this research is the desire to define the reasons and results of concept usage by determining the concepts used in EA papers and thesis in Turkey.

### Purpose

This research aims to reveal how knowledge production in EA is reflected through concepts in Turkey. Therefore, it aims at determining the concepts used in EA studies, their interaction with the field, when and how they were produced and why some of them used frequently while some others are used rarely.

### Method

This study was carried out in the form of documentary analysis, which includes evaluation of the information related to the phenomenon and event of the study (Yıldırım and Şimşek, 2016) and follows a systematic path to analyze data (Flick, 2009; Frey, 2018). Since this paper aims at determining the concepts used in EA research, it requires, documentary analysis.

The study included two steps in both of which purposive sampling was chosen to depict the study group. In this regard, the study group consists of 596 doctoral dissertations completed in the field of EA in Turkey between 1987-2019 and 930 scientific articles published in eight refereed journals in Turkey between 1968-2019.

The data was collected from the web page of Higher Education Council National Thesis Center and the web pages of the selected refereed journals. The data was analyzed with content analysis and displayed in codes, categories and themes. The validity and reliability were assured through peer review and triangulation.



### Findings

The study revealed that EA is a comprehensive field of study, which is in two-sided interaction with the concepts used in the EA literature. Although there are many descriptions about the field and a great many topics to be studied, certain topics and concepts are used more frequently in many researches. Moreover, the concepts used in EA literature evolve mostly around positivist paradigm and basic disciplines such as psychology and management. However, the variety of concepts used in EA studies signals that it is an interdisciplinary field of study.

### Discussion & Conclusion

The fact that EA literature hosts a great many concepts implies that researchers tend to find and use new concepts. It is believed that this is to do with the different thoughts about the content and nature of EA (Örücü ve Şimşek, 2011). This finding is parallel with those of Karakütük and Özdoğan-Özbal (2019) and Ali and Abdalla (2017) in that this variety reflects the alternative that EA offers with its functions. Moreover, they are compatible with the seven components of Cunningham and Cordeiro (2006) conceptualized in the synthesis of knowledge in the field. These components listed as functions, skills, ethics, structure, implementation areas, context and problems are the indicators of the scope of the field. As the scope of the field widens, the number of the concepts increases correspondingly. Therefore, with the structure of the knowledge produced in the field, how and where it will exist will be determined by these concepts.

The study also showed that the frequency of the concept usage changes in different years, which verifies the results of the research by Bowers and Fikis (2017). Moreover, the fact that certain topics are used most frequently during certain periods indicates that new decisions or implementations come into effect in those years. For instance, the use of the concept of accountability, originated in North America and Europe (Hallinger ve Kovaċevic, 2019) came into Turkish context of EA in 2001-2011 period could be associated with the implementation of 5018 numbered Public Finance Management and Control Law as of 2003.

As a result, the study revealed the dominant concepts used in EA literature and how their usage evolved in Turkey in 50 years. It is also clear that EA has established a knowledge base though it is relatively a new discipline especially in Turkey. However, it was found that EA is an interdisciplinary field which lacks its own concept map. Moreover, the study showed that there is an epistemological array of knowledge production thanks to the interest in different paradigms, methods, and participants. Therefore, it is thought that EA has not completed its evolution as a scientific discipline. In fact, the imbalance in most frequently used concepts and their distribution in various periods reflect the popular methods and trends. At this point, it is believed that how different concepts come into existence and how they become popular are related to diverse scientific, cultural, financial, epistemological and ontological aspects.

## Bir Disiplin Olarak Eğitim Yönetiminin Kavram Haritası Üzerine Boylamsal Bir İnceleme

**Oya USLU ÇETİN, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0435-831X**  
**Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1166-6831**

### Öz

*Bu araştırmanın amacı eğitim yönetimi (EY) alanını alanda kullanılan kavramlar üzerinden incelemektir. Bu amaç doğrultusunda alanda kullanılan kavramlar EY alanının diğer disiplinlerle etkileşimi açısından irdelenmiş ve kavram kullanımının nedenleri ve sonuçlarına dair çıkarımlar yapılmıştır. Bu bağlamda, doküman incelemesi olarak desenlenen bu çalışmada veriler belge tarama yöntemiyle toplanmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle eğitim yönetimi alanında 1987-2019 yılları arasında tamamlanmış olan 596 doktora tezi ile bu alanda yapılan çalışmaları yayımlayan sekiz hakemli dergide 1968-2019 yılları arasında yayımlanmış 930 bilimsel makale incelenmiştir. Araştırmanın her iki çalışma grubu da amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiş ve yüzde ve frekans kullanılarak görselleştirilmiştir. Çalışma sonunda EY'nin geniş bir kapsamının olduğu ve bu durumun alanda kullanılan kavramlarla iki yönlü bir ilişki içinde olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır. Alanın tanımı ve araştırma konularının dağılımında çeşitlilik olduğu görülmekle birlikte liderlik ve bağlılık gibi konu ve kavramların daha fazla çalışmada yer aldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, alanda kullanılan kavramların epistemolojik olarak pozitivist paradigma ve psikoloji ile yönetim gibi daha çok temel disiplinler ekseninde yoğunlaştığı görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** eğitim yönetimi, kavram, kavram haritası



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 1864-1897  
DOI:10.17679/inuefd.955075

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
21.06.2021

Kabul Tarihi  
11.09.2021

### Önerilen Atıf

Uslu Çetin, O. ve Özdemir, M. (2021). Bir Disiplin Olarak Eğitim Yönetiminin Kavram Haritası Üzerine Boylamsal Bir İnceleme. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1864-1897. DOI: 10.17679/inuefd.955075

Bu makale birinci yazarın Prof. Dr. Özdemir danışmanlığında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir.

## **Bir Disiplin Olarak Eğitim Yönetiminin Kavram Haritası Üzerine Boylamsal Bir İnceleme**

Eğitim yönetimi (EY) alanında yayımlanmış olan eserler, alanda pek çok kavramın kullanıldığına işaret etmektedir. Öyle ki diğer disiplinler kadar köklü bir tarihe sahip olmamasına (Balcı, 2008; Hyung, 2001; Oplatka, 2010; Özdemir, 2011) rağmen alanda yüzlerce kavramın kullanıldığı anlaşılmaktadır. Dünya çapında pek çok ülkede eğitimle ilgili temel sorunlar hala çözülmemiş iken (Dagget, 2014; Kösterelioğlu ve Bayar, 2014; Özyılmaz, 2017; World Bank, 2019) alanda çeşitli kavramların kullanılıyor olması alanın bir çaba içinde olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte, bu çeşitlilik alanın ontolojik ve epistemolojik temellerine ilişkin çeşitli sorunları akla getirmektedir. Bu doğrultuda Park (2016) EY'nin bir disiplin olup olmadığını irdeleyerek alanın yönetim bilimi ile beraber geliştiğini ileri sürmektedir. Özdemir (2017) ise alanda yer alan kavramlar ve kuramsal çerçevenin genellikle yönetim bilimi, örgüt kuramı ve örgütsel davranışa dayandığını belirtmektedir. Ancak alanın farklı disiplinlerden etkilenmesi, özgünlüğünü (Takmak, 2019) tartışmaya açmaktadır. Bu doğrultuda, alanın kavram geliştirme konusunda eksiklikleri olduğunu, kendine ait bir kavram haritasının olmadığını ve buna bağlı olarak ontolojik ve epistemolojik açıdan bir belirsizlik yaşadığını belirtmek mümkündür. Dolayısıyla, bu durumun alanda kullanılan kavramlar ile ilişkisi bir soru işareti olarak görülmektedir.

EY araştırmalarında kullanılan kavramların çeşitliliği, alanın daha fazla disiplin ile etkileşime girdiğini düşündürmektedir. Buna bağlı olarak da alan var oluş sebebi, hedefleri ve bilimsel bir disiplin olarak değerlendirilmesi açısından çeşitli eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu bağlamda Griffiths'e (1979) göre alan entelektüel bir çalkantı içindedir. English (2002) alanın ne olduğunu; Balcı (2008) ise bir bilim dalı olup olmadığını irdelemektedir. Oplatka (2009) ve Özdemir (2017) de EY'nin henüz kurumsallaşmış bir bilimsel disiplin olmadığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra Kısa, (2016) ile Örucü ve Şimşek (2011), alanda kuram ve uygulama arasında boşluk olduğunu düşünmektedir. Bazı araştırmacılar ise alanın farklı disiplinlerin arasında sıkıştığını belirtmektedir. Bu anlamda Özdemir (2011) alanın işletme ve kamu yönetimi arasında kalmış bir bilim dalı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, EY'ne dair ortak bir tanımın olmayışı, alanın gelişimini de etkilemektedir (Örucü ve Şimşek, 2011). Bununla birlikte, alanda yoğun bir kavram kullanımı (Oplatka, 2010) ve tüketiminin (Karakütük ve Özdoğan-Özbal, 2019) varlığı göze çarpmaktadır. Eğitim bilimleri dışındaki disiplinlere dayalı kavramlar ise alanın ontolojisini çeşitli eleştirilere maruz bırakmaktadır. Çünkü bu araştırma kapsamında incelenen eserlerde neden bu kavramların kullanıldığı, bazı kavramların neden kullanılmadığı ve bilginin neden ve hangi amaçlarla bu kavramlar aracılığıyla üretildiği açık bir şekilde ifade edilmemektedir.

Bu sebeple bir disiplin olarak EY'nin ne olduğu, varoluş sebebi ve amacı ile alan araştırmalarında kullanılan kavramlar sorgulanmaya değer olarak görülmektedir. Bu bağlamda EY'nin, eğitimin toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasi işlevlerine bağlı olarak ortaya çıkmış olduğu düşünülmektedir. Çünkü bir eğitim sisteminin yönetimi ve amaçları ile toplumun dinamikleri arasında karşılıklı bir etkileşim olduğuna inanılmaktadır. Zira Callahan'a (1964) göre bir topluluğun farklı özellikleri ile eğitim sistemi birbirini etkilemektedir. Dolayısıyla toplumsal özellikler, EY alanının gelişimi ve alanda kullanılan kavramlar hakkında önemli bilgiler vermektedir.

Eğitim yönetimi alanında üretilen bilginin yönü ve yapısının, alanda kullanılan kavramlar ile alanın epistemolojisi arasındaki ilişkiyi gösterdiğine inanılmaktadır. Çünkü bir bilim dalının varoluş sebebinin, bilgi üretim şeklinin ve kavram kullanımının alanın ortaya çıktığı zaman, ortam ve şartlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Zira Mannheim'a (2018) göre toplumsal değişmelere yön veren bilgi, o topluma ait insanlar tarafından üretilmektedir. Ayrıca bilginin üretimi insan düşüncesini ve yargılarını şekillendiren öncülleri yansıtılmaktadır (Aydın, 2017). Bu bağlamda bilgi üretiminin ve bu amaçla kullanılan kavramların bir toplumun farklı alanlardaki değerleri ile güçlü ve zayıf yönlerini yansıtığını belirtmek mümkündür. Bu anlamda bazı kavramların bir dönem gz önünde olup daha sonra ortadan kaybolması, o dönemin özellikleri ve küresel temayüller (Aydın, 2017) ile kültürel değerler ve bilgi-iktidar ilişkisi sonucu oluştuğuna inanılmaktadır. Fakat, bilginin sosyolojik yönü felsefe ile de ilişkilidir (Bal, 2015). Bu sebeple EY alanında kullanılan kavramların alanın tarihi ve felsefi temelleri ile ilişkili olduğunu belirtmek mümkündür.

Eğitim yönetiminin epistemolojisi ile alanda kullanılan kavramlar arasındaki etkileşimin, alanın diğer bilim dalları arasında nerede konuşlandığına dair ipuçları verdiği düşünülmektedir. Çünkü alanın epistemolojisi ve ontolojisi de birbirleriyle etkileşim halindedir. EY, eğitim fakültelerinde eğitim bilimleri anabilim dalı altında bulunmasına rağmen yurtdışında ve Türkiye'de farklı isimlerle anılır. Türkiye'de Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE); Eğitim Yönetimi ve Denetimi (EYP); Eğitim Yönetimi; Eğitim Denetimi ve Eğitim Politikası gibi farklı isimlerle yer almakta iken yurtdışında daha çok eğitim yönetimi ve eğitim politikası gibi isimlerle yer alır. Fakat son dönemde eğitim liderliği kavramı daha ön plandadır. 1970 itibariyle başlayan bu değer işim eğitim yönetimi, eğitim işletmeciliği ve eğitim liderliği şeklinde devam etmiştir (Bush, 2019). Bu nedenle, alandaki isim değer işikliğinin araştırma konularını, üretilen bilgiyi ve dolayısıyla kavram kullanımını da şekillendirdiği düşünülmektedir.

EY'nin niversiter yapıda farklı isimlerle yer alması ile ele aldığı konular ve kavramlar arasında bir ilişki olduğuna inanılmaktadır. Çünkü EY, bir eğitim sisteminin her düzeyinde görülebilen sorunları kapsar. Bu sebeple de eğitim bilimlerinin diğer alt alanları ile birlikte sosyal bilimlerin farklı dalları ile de ilişki içindedir. zdemir'e (2018) göre EY, sosyal bir bilim olup özellikle psikoloji, sosyoloji, kamu yönetimi, siyaset bilimi, işletme yönetimi, hukuk ve iktisat olmak üzere farklı disiplinlerden etkilenen çok-disiplinli bir bilim dalıdır. Dolayısıyla bu disiplinlerin ilgilendiği konu ve kavramları EY alanında görmek mümkündür.

Bununla beraber araştırmacıların farklı disiplin kökenli kavramlara yönelmesi zaman zaman EY alanından kopmalarına sebep olmaktadır. Bu nedenle de alan çeşitli eleştirilerin nesnesi haline gelmektedir. Callahan (1964), EY'nin işletme biliminden etkilenme sebebini ve okul yöneticilerinin kendilerini birer işletme yöneticisi gibi görmelerini irdeleyerek eğitimin bir işletme, okulun bir fabrika olmadığını ileri sürmektedir. zdemir (2017) ise EY'nin yönetim ve davranış bilimlerinden çok etkilendiğini, bu nedenle eğitim bilimlerinden uzaklaştığını belirtmektedir. Bu durum, alanın gelecekte de var olabilmesi adına kendine özgü değerlerini ve kavramlarını ortaya koyma zorunluluğunu gündeme getirmektedir.

Eğitim yönetiminin epistemolojisi ile kavram kullanımı arasındaki ilişkiyi yansıtan diğer bir etken alanın bilgi üretimi açısından zgr olmadığına yönelik düşüncedir. Callahan'a (1964) göre EY işletme yönetiminden çok etkilenir çünkü insanların düşünce ve değerleri güç odaklarının etkisiyle kültürel bir yayılım sonucu oluşur. English'e (2012) göre ise bilgi, öznel bir

şekilde seçkin ve güç sahibi kimselerin egemenliğinde üretilir. Bu noktada Beycioğlu ve Dönmez (2006), EY alanında kurumsal bilgi üretiminin farklı anlayışlarla gerçekleştiğini, benzer yaklaşımlar arasında küçük farklılıklar olduğunu ve hatta kuramlar bağlamında ortak bir anlayışın olmadığını iddia eder. Dolayısıyla, EY'nin bilgi ve kendine özgü kavram üretme açısından yeterli olmadığına, bu sebeple de gelecekte nerede nasıl konuşulacağını kestirmenin güç olduğuna inanılmaktadır.

Gerek akademide gerek günlük yaşam pratiklerinde egemen olan paradigmlar, bilimsel çalışmaların konularını ve yöntemlerini de şekillendirmektedir. Bu noktada EY alanında baskın olan paradigmanın pozitivism olduğu ve dolayısıyla araştırmaların çoğunun nicel yöntem ekseninde gerçekleştiği görülmektedir (Balcı, 1988; 1991; Örucü ve Şimşek, 2011). Bu nedenle araştırma konuları ve bu kapsamda kullanılan kavramlar nicel araştırma desenleriyle uyumlu olmak durumundadır. Buna bağlı olarak incelenen konuların kapsamının dar olduğu görülmektedir (Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014). Bu anlamda bu araştırma kapsamında incelenen eserlerde benzer yöntemler ve kavramların tercih edildiği izlenmektedir.

Ayrıca, araştırmacıların konu ve kavram seçiminin araştırma izni alma ve gelecekteki kariyerlerini belirleme kaygısı ile de bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Türkiye'deki çalışmaların pek çoğu ülkenin temel sorunlarından ziyade Batı kaynaklı konuları ele almaktadır (Örucü ve Şimşek, 2011; Turan ve Şişman, 2013; Yalçın, 2015). Üstelik Türkiye'deki kurumsal kaynakların yetersizliği, uluslararası yayınların alana yeterince yansıtılmaması, araştırmaların geleneksel yöntemlere dayalı olması ve araştırmacılar arasındaki kopukluk nedeniyle alanda bilgi üretimi sınırlıdır (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Dolayısıyla araştırmaların çoğunun benzer kavramları içerdiği ancak alana özgü kavram üretiminin söz konusu olmadığı gözlenmektedir.

Eğitim yönetimi alanına odaklanan çalışmaların alanın epistemolojik ve ontolojik yönlerini farklı açılardan incelediği görülmektedir. Ontoloji kapsamındaki araştırmalar genelde alanın ne olduğu ve bilimsel temelleri (Balcı, 2008; Bates, 1980; Hyung, 2001; Mialaret, 1999; Özdemir, 2011; Park, 2016; Şahin, 2018; Uslu Çetin ve Özdemir, 2019) ile tarihsel boyutunu (Oplatka, 2009, 2010; Örucü ve Şimşek, 2011) ele almaktadır. Bunun yanında, alanın bir açmaza doğru ilerlediği (Griffiths, 1979) ve ömrünün sonuna geldiği (English, 2002) iddia edilmektedir. Ayrıca, Bush (2019) gibi Connolly ve Fertig (2019) de eğitim yönetimi ve eğitim liderliği ifadelerine odaklanmaktadır. Bozdoğan (2019), Özdemir (2018ii), Demirhan (2015) ve Şişman (1998) ise eğitim yönetimi alanına yansıyan farklı paradigmları incelemektedir. Bates (1980, 1982) alanı eleştirel kuram; Turan ve Şişman (2013) modernizm ve postmodernizm; Oyman ve Bozkurt (2018) hermenötik (yorumsamacı) yaklaşım penceresinden anlamaya çalışmaktadır. Dursun (2020) alanın Türkiye'deki durumunu tarihsel gelişimi çerçevesinde sorgulamakta iken Özdemir (2018iii) ise eğitim yönetiminde olgu değer sorunsalını tarihsel bağlamda tartışmaya açmıştır.

Alanın epistemolojik yönüne eğilen çalışmalar ise genellikle alandaki çalışmaların kendisi (Ayyıldız, 2019; Balcı ve Apaydın, 2009; Demirhan, 2015) ile kurumsal bilgi üretiminin nasıl olduğuna (Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014; Yalçın, 2015) odaklanmıştır. Bazı araştırmalarda alandaki yüksek lisans tezleri (İşçi, 2013; Karaca, 2018; Polat, 2010) ve doktora tezleri (Uysal, 2013) incelenmiştir. Bunun yanında, kimi araştırmalarda alan kuram-uygulama boşluğu (Kısa, 2016), araştırmacı-uygulayıcı ilişkisi (Karataş, Kzy ve Topuz, 2013), Türkiye'de EY doktora programlarının durumu (Baykara, 2019) ve EY lisansüstü

öğrencilerinin deneyimleri (Serin ve Ergin-Kocatürk, 2019; Sezgin, Kavgacı ve Kılınc, 2011) açısından eleştirilmiştir. Hallinger ve Jasna Kovac'evic'in (2019) çalışması ise 1960-2018 yılları arasında yaşanan paradigma değişikliğinin araştırma yöntemleri ve EY'nin kimliğine yeni bir yön verdiğini ortaya çıkarmıştır. Fakat, bu çalışmalar topluca değerlendirildiğinde, alanı ontolojik ve epistemolojik açıdan (Baykara, 2019; Şahin, 2018) ve özellikle kavram kullanımı, tüketimi ve üretimi (Karakütük ve Özdoğan-Özbal, 2019) açısından inceleyen araştırmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Üstelik, Türkiye'de alanda kullanılan kavramları tarihsel olarak ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırma EY araştırmalarında kullanılan kavramları inceleyerek kavram üretiminin ve tüketiminin nedenlerini ve sonuçlarını belirleme istek ve ihtiyacından ortaya çıkmıştır.

Bu gerekçe doğrultusunda çalışmanın amacı eğitim yönetimi alanının Türkiye bağlamındaki bilgi üretiminin kavram kullanımına nasıl yansıdığını keşfetmektir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada alanda kullanılan kavramların neler olduğu, EY alanı ile etkileşimi, ne zaman ve nasıl üretildiği irdelenmiştir. Ayrıca, bilginin toplumsallaşması ve bilgi üretiminde toplum ve kültürün öneminin de ortaya çıkarılması beklenmektedir. Böylece çalışma ile birlikte alanın yüz yüze olduğu sorunların temeline inilmesi planlanmaktadır. Bu nedenle Türkiye'de yayımlanan bilimsel çalışmalar incelenerek mevcut durumun analizi yapılmıştır. Bu amaç ekseninde çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Eğitim yönetimi odaklı doktora tezleri ve makalelerde kullanılan kavramlar nelerdir?
2. Tezlerde ve makalelerde en sık kullanılan kavramlar nelerdir?
3. Tezlerde ve makalelerde en sık kullanılan kavramların yıllara göre dağılımı nasıldır?
4. Tezlerde ve makalelerde kullanılan kavramların ilişkili olduğu bilim dalları nedir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

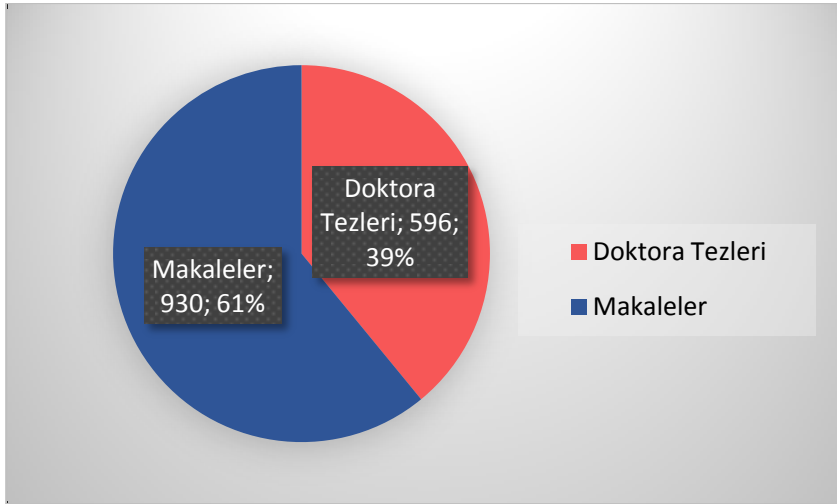
Eğitim yönetimi araştırmalarında yer alan kavramları inceleyen bu nitel araştırmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırılan olgu ve olaylara ilişkin bilgilerin değerlendirilmesini (Yıldırım ve Şimşek, 2016) içeren doküman incelemesi, veri kaynağı olarak ele alınan belgeleri çözümlmek için sistemli bir yol izler (Flick, 2009; Frey, 2018). Bu sistematik içinde veriler bulunur, seçilir, yüzeysel ve derinlemesine okunur, anlamlandırılır, yorumlanır ve sentezlenir (Bowen, 2009). Bu araştırmada eğitim yönetimi alanında kullanılan kavramların belirlenecek olması belge taraması tekniğinin kullanımını gerekli kılmaktadır. Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'ndan (30.09.2020 tarih ve 35853172-600 sayılı yazı ile) etik izin alınmıştır.

### **Araştırmada İncelenen Dokümanlar**

Araştırma, iki aşamada gerçekleşen doküman incelemesinden oluşmaktadır. İncelenen dokümanlardan oluşan çalışma grubu araştırmaya en iyi uyum sağlayacak ve araştırma konusunun anlaşılmasına en çok katkıyı sağlayacak grubun seçilmesi olan amaçlı örnekleme yaklaşımı çerçevesinde belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, araştırma konusu hakkında belirgin sayıda nitelikli içeriğe sahip olduğu düşünüldüğü için bu araştırmada Türkiye'de 1987-2019 yılları arasında EY alanında tamamlanmış doktora tezleri ile EY alanındaki

bilimsel eserlerin yayımlandığı sekiz hakemli dergide (Tablo 1) 1968-2019 yılları arasında EY alanında yayımlanmış bilimsel makaleler incelenmiştir. Çalışma grubu tam sayım çalışması (Ergin, 1991) temelinde oluşturulmuştur. Dokümanlara ilişkin detaylı bilgiler Grafik 1 ve Tablo 1’de sunulmuştur.

**Grafik 1:** Çalışma Grubunun Bilimsel Yayın Türlerine Göre Dağılımı



Grafik 1 incelendiğinde araştırmada yer alan toplam 1530 veri kaynağının büyük bir bölümünün (930 makale) bilimsel makalelerden oluştuğu görülmektedir. Bu durumun alanda doktora tezi dışında yüksek lisans tezleri ile bağımsız araştırmalardan oluşan eserlerin de yer almasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Eğitim Yönetiminin temel bilgi kaynakları kitaplar, yüksek lisans ve doktora tezleri, dergiler, makaleler, bildiriler, kongreler ve alanda çalışan bilim insanları olarak sıralanabilir. Tezler söz konusu alanın inceleme konularına dayalı olarak yürütülen çalışmalardır. Bu anlamda Türkiye’de EY alanında tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarında tamamlanmış olan pek çok tez ve bitirme projesi bulunmaktadır. Ancak doktora tezleri ele aldığı konular ve araştırma yöntemi açısından daha üst düzey beceri gerektirdiği için bu çalışma doktora tezleri ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada EY alanında 1987-2019 yılları arasında tamamlanmış olup YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan 596 doktora tezi taranmıştır.

Bir bilim dalının bir diğer temel bilgi kaynağı da akademik dergilerdir. Dergilerde ilgili alanın temel sorunlarına ilişkin makaleler yayımlanmaktadır. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel çalışmalar başta eğitim bilimleri odaklı dergiler olmak üzere sosyal bilimler ve farklı disiplinlere ait dergilerde yayımlanmaktadır. Bu anlamda Türkiye’de beşerî ve sosyal bilimler alanında toplam 344 hakemli süreli dergi bulunmakta olup bunlardan 38 dergi eğitim bilimleri alanında yayın yapmaktadır (ULAKBİM, 2019). Hallinger ve Jasna Kovac’evic (2019), boylamsal çalışmaların alanın öncülerinin alana katkılarını ve alanın dinamik gelişimini ortaya koymayı sağladığını düşünmektedir. Dolayısıyla, böylece alanda üretilen tezlerde ve makalelerde çok veya az kullanılan konular tespit edilebilir. Bu nedenle alanın epistemolojik ve ontolojik temellerinin daha net bir şekilde ortaya çıkarılabilmesi için köklü ve halen düzenli olarak yayın yapan dergilerin taranmasının daha sağlıklı bilgi vereceği düşünülmüştür. Bu sebeple araştırmada incelenen ikinci doküman grubu, EY alanındaki bilimsel eserlerin yayımlandığı sekiz hakemli dergide 1968-2019 yılları arasında EY alanında yayımlanmış olan

derleme ve araştırma makalesi türlerinde toplam 930 bilimsel makaleden oluşmaktadır. Bu çerçevede tarama yapılan dergiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Araştırmada İncelenen Dergiler ve Makaleler*

Dergi Adı	İlk Yayın Yılı	Taranan Makale Sayısı	%
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	1968	153	16,45
Eğitim ve Bilim	1976	212	22,80
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	1985	37	3,98
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1986	86	9,25
19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1986	23	2,47
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1986	18	1,94
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi	1989	80	8,60
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi	1995	321	34,52
TOPLAM		930	100,00

Tablo 1’e göre EY alanındaki makaleler en çok Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisinde yayımlanmıştır. Diğerlerine göre en genç dergi olmasına rağmen en fazla makaleye ev sahipliği yapmış olması, derginin doğrudan EY alanı ile ilişkili olmasından kaynaklandığını düşündürmektedir.

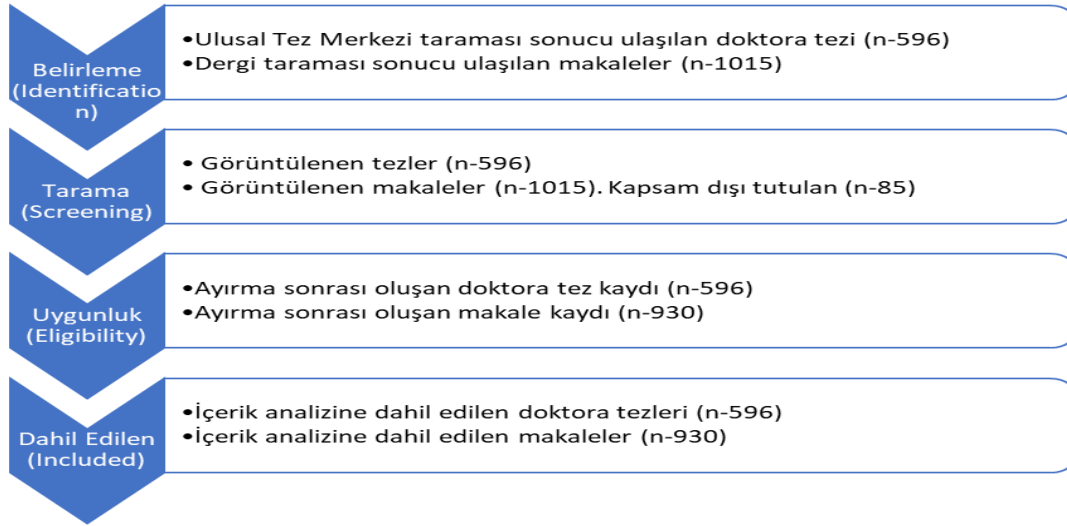
**Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri belge taraması ile toplanmıştır. Öncelikle YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan doktora tezleri taranmıştır. Tez taraması yapılırken veri kaybını önlemek için EY alanının Türkiye’deki farklı üniversitelerde farklı isimlerle yer aldığı dikkate alınmıştır. Bu nedenle bilim dalı ve ana bilim dalı sekmelerinde farklı bileşenlerle ‘eğitim yönetimi, eğitim denetimi, eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim yönetimi ve politikası, eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi’ ifadeleri aranmıştır. Tarama sonucunda dijital ortamda yıl, tez adı ve tez adında yer alan kavramlar temelinde bir veri tabanı oluşturulmuştur.

Dergiler Dergipark sisteminde ve dergilerin kendi web sitelerinde yayımlanan sayılar dikkate alınarak taranmıştır. Ulaşılamayan sayılar için dergi editörleri ile temasa geçilmiştir. Dergilerdeki makaleler taranırken makalenin yazarının o yılda EY alanında görev yapan bir akademisyen veya EY alanında yüksek lisans veya doktora öğrencisi olup olmadığına dikkat edilmiştir. Yazarının biri başka bir alandan olan çok yazarlı makaleler kapsam dışında



tutulmuştur. Yazarının hangi alanda görev yaptığı veya çalıştığı belirli olmayan makaleler kapsam dışında tutulmuştur. Tarama sonucunda bir dijital dosyada yıl, makale adı ve makale adında yer alan kavramlar temelinde bir veri tabanı oluşturulmuştur. Bu doğrultuda verilerin toplanmasında Moher ve ark. (2009) tarafından geliştirilen Prisma modelindeki adımlar takip edilmiştir. Buna göre verilerin nasıl toplandığı Şekil 1’de gösterilmektedir.



**Şekil 1.** Kaynakların betimlenmesini ve taranmasını gösteren Prisma akış diyagramı (Moher ve ark., 2009).

### Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen dokümanlara ulaşılmış ve dokümanların orijinal ve tam metin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Toplanan veriler dijital ortamda oluşturulan çizelgelere işlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan dokümanlara ilişkin bilgiler betimsel istatistik aracılığıyla verilmiş, yüzdeler hesaplanarak yorumlanmıştır. Araştırmacının verileri doküman incelemesine dayalı olduğundan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Veriler içerik analizine tabi tutulmadan önce hem tezlerde hem de makalelerde geçen kavramlar tespit edilerek duplikasyon (tekrar) oluşması engellenmiştir. Akabinde tamlama şeklindeki kavramlar salt kavramlara dönüştürülmüştür. Burada amaç tamlamalar yerine salt kavramları tespit etmektir. Bu bağlamda örneğin “örgütsel adalet” kavramı, salt kavram niteliğinde “adalet” olarak ele alınmıştır. Benzer şekilde “öğretmen yeterliliği” kavramı “yeterlilik” şeklinde değerlendirilmiştir. Bu değişikliklerle beraber verilerin daha analitik bir şekilde incelenmesi mümkün olmuş ve çift tekrarlar engellenmiştir. Bu kapsamda ilk başta 863 kavram içeren liste, bu indirgeme işleminden sonra 453 kavramdan oluşan bir liste haline gelmiştir. Ancak akran değerlendirmesi sonucu bu listedeki kavram sayısı 436’ya düşmüştür.

İçerik analizi, verilerin araştırma soruları çerçevesinde ilişkili kategorilere ayrılması sürecidir (Bowen, 2009). Bu kategoriler önceden belirlenebileceği gibi verilerden yola çıkılarak da belirlenebilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2006). Bu bağlamda bu çalışmada veriler toplandıktan sonra alt problemler temelinde kategoriler planlanmıştır. Bununla birlikte içerik analizinde kullanılan veri frekans ve yüzde ile de yorumlanabildiği (Fraenkel, Wallen ve Hyun (2006) için kavramların kullanım sıklıkları belirtilmiş ve yüzdeler hesaplanarak yorumlama

yapılmıştır. Analiz sonuçları düzyazı, yüzde ve frekans dağılımı ile çeşitli çizelgeler ve grafikler şeklinde raporlanmıştır.

İçerik analizi sürecinde verileri çözümlmek için araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda, araştırmada tespit edilen salt kavram listesindeki kavramlar kod olarak belirlenmiştir. Kodlar belirlendikten sonra anlamlı kodlar belirli kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Bu anlamda, bu araştırmanın kategorileri kavramların ilişkili olduğu disiplinlerdir. Hangi kavramın hangi disiplin altında yer alması gerektiğine kavramın dilbilimsel yapısı ile orijinal dilindeki yapısı göz önünde bulundurularak ve Büyük Türkçe Sözlük gibi farklı sözlükler kontrol edilerek karar verilmiştir. Daha sonra kategoriler arasındaki ilişkiler incelenip temalar belirlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen temalar kavramların ilişkili olduğu disiplinlerin oluşturduğu bilim dallarıdır. Bu bilim dalları sınıflandırılırken Aristo ile başlayan bilim sınıflaması incelenmiş, ancak son olarak günümüzde kullanılan sınıflama tercih edilmiştir. Ancak alanda kullanılan bazı kavramların felsefe kökenli olması ve birçok filozofun felsefenin bilimden farklı bir etkinlik olduğunu düşünmesi (Hansson, 2008) nedeniyle felsefe ayrı bir tema olarak ele alınmıştır. Sonraki aşamada, konu alanında bilgisi ve deneyimi olan bir uzman tarafından akran değerlendirmesi yapılmıştır. Akran değerlendirmesi sonucunda veriler tekrar değerlendirilmiş ve son hali oluşturulmuştur.

#### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Araştırmaların bilimsel nitelikleri, benimsenen paradigma doğrultusunda farklılaşan bazı ölçütlere göre değerlendirilmektedir (Patton, 2014). Nicel araştırmalarda bu ölçütler geçerlik (validity) ve güvenirlik (reliability) olarak belirtilmektedir. Bir ölçme aracının ölçmek istediği şeyi ölçebilme yetisi geçerlik, ölçme aracının farklı ölçümlerde aynı sonucu vermesi güvenirlik olarak adlandırılmaktadır (Koşar, 2018). Fakat nitel araştırmalar daha çok öznellik içerdiğinden (Yaşar, 2018) geçerlik-güvenirlik nicel çalışmalardan farklı değerlendirilmektedir (Başkale, 2016). Nitel araştırmaların güvenirliliği ve geçerliği konusunda tek yöntem bulunmamakla birlikte (Patton, 2014; Yaşar, 2018), inandırıcılık (credibility), aktarılabirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) ölçütlerini kapsayan güvendiuyulabilirlik (trustworthiness) terimi daha çok kabul görmektedir (Lincoln ve Guba, 1986'dan akt. Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018).

İçerik analizinde güvendiuyulabilirliği sağlamak için, veri aynı araştırmacı tarafından farklı zamanlarda çözümlenebilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2006). Bu anlamda bu araştırmada veriler araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda tekrar değerlendirilmiştir. Bunun yanında verilerin iki bağımsız araştırmacı tarafından çözümlenerek benzerliklerin incelenmesi de güvendiuyulabilirliği artırır (Uğurlu, 2018). Bu nedenle bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri ve çalışmanın konusu hakkında deneyimi olan bir öğretim üyesi akran olarak yer almıştır. Bu aşamada doktora tezleri ve makalelerde yer alan kavramlar araştırmacı ve akranları tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Daha sonra, oluşturulan tablolar karşılaştırılmış ve kodlar, kategoriler ve temalar konusunda görüşme yapılmıştır.

İçerik analizinde güvendiuyulabilirliği sağlamanın bir diğer yolu da veri çeşitliliği sağlamaktır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2006; Seggie ve Bayyurt, 2015). Bu anlamda bu araştırmanın birinci aşaması 3 ay gibi bir sürede tamamlanmıştır. Bu süre içinde EY alanında kullanılan kavramlar doktora tezleri ve bilimsel makaleler incelenerek tespit edilmiştir. Böylece hem durumla etkileşim artmış hem de veri çeşitlemesi sağlanmıştır.

## Bulgular

Eğitim yönetimi alanında kullanılan kavramları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmadan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş ve bulgular araştırmanın alt problemleri paralelinde sunulmuştur.

### 1. Eğitim Yönetimi Odaklı Doktora Tezleri ve Makalelerde Kullanılan Kavramlara Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Eğitim yönetimi odaklı doktora tezleri ve makalelerde kullanılan kavramlar nelerdir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin veriler Şekil 2’de sunulmuştur.



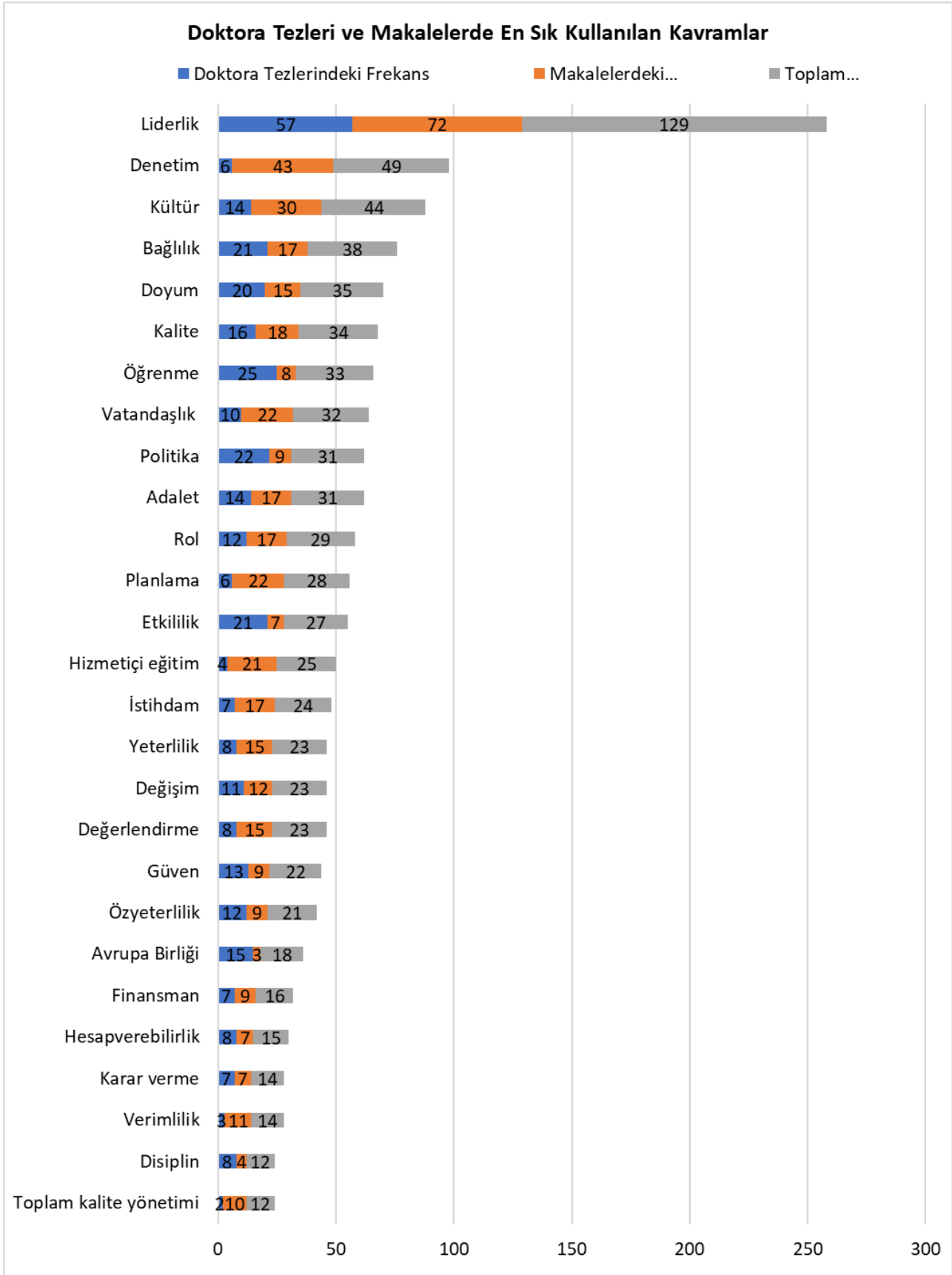
**Şekil 2.** Eğitim Yönetimi odaklı doktora tezleri ve makalelerde kullanılan kavramlar (436 kavram)

Şekil 2 incelendiğinde, EY odaklı doktora tezleri ve makalelerde 436 kavramın kullanıldığını belirtmek mümkündür. Bununla birlikte, her kavram araştırmalarda aynı ölçüde yer almamıştır. Hatta, bazı kavramlar çok popüler olmuş bazıları ise sadece bir araştırmada yer almıştır. Bu nedenle, Şekil 2’de en fazla kullanılan kavramlar daha belirgin iken az kullanılan kavramlar daha az belirgin olarak görülmektedir. Bu bağlamda araştırmacıların liderlik, kültür, bağlılık, denetim, rol, doyum, kalite, vatandaşlık ve adalet odaklı çalışmalara büyük ilgi gösterdiği görülmektedir. Buna rağmen rehberlik, ödüllendirme, şeffaflık, ayrımcılık ve etik gibi kavramlara yönelik çalışmaların bir hayli az ilgi gördüğü izlenmektedir.

Yapılan tarama sonucunda toplam 436 kavramın araştırmalarda ne sıklıkta kullanıldığı hesaplanmıştır. Bu bağlamda 241 kavramın bu çalışma kapsamındaki araştırmalardan sadece birer tanesinde yer aldığı tespit edilmiştir. 195 kavram ise birden fazla araştırmada yer almıştır. Bunlardan 71 kavram sadece ikişer araştırmada, 25 kavram üçer araştırmada, 16 kavram dörder araştırmada, 19 kavram beşer araştırmada, sekiz kavram altışar araştırmada, 11 kavram yedişer araştırmada, dört kavram sekizer araştırmada ve yedi kavram dokuzar araştırmada yer almıştır. 32 kavram ise 10 ve fazlası araştırmada yer almıştır. Bunlardan ise dört kavram 10ar araştırmada, iki kavram 12şer araştırmada, iki kavram 14er araştırmada, bir kavram 15 araştırmada, bir kavram 16 araştırmada, bir kavram 18 araştırmada ve bir kavram 21 araştırmada konu olmuştur. Bununla birlikte ilk 20 içinde yer alan kavramlardan bir tanesi 22 araştırmanın, üç tanesi 23er araştırmanın konusu olurken birer kavram sırayla 24, 25, 27, 28 ve 29 araştırmanın konusu olmuştur. İlk 10’da yer alan kavramların ikisi 31 araştırmada yer alırken diğerlerinin her biri sırasıyla 31, 32, 33, 34, 35, 38, 44, 49, 129 araştırmanın konusu olmuştur.

## **2. Tezlerde ve Makalelerde En Sık Kullanılan Kavramlara Yönelik Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Eğitim yönetimi odaklı doktora tezleri ve makalelerde en sık kullanılan kavramlar nelerdir?” şeklindeyir. Bu alt probleme cevap aranırken veri setindeki bütün kavramların sıklığı hesaplanmıştır. Bunun için önce doktora tezleri ve makalelerdeki kavramların frekansı ayrı ayrı hesaplanmıştır. Sonrasında ise toplam frekans hesaplanmıştır. Araştırmanın bu alt problemi cevaplanırken en sık kullanım için 10 taban sayı olarak belirlenmiş ve 10’un üzerinde araştırmada yer almış olan kavramlar en sık kavramlar olarak değerlendirilmiştir. Buna göre, en sık kullanılan kavramlar Grafik 2’de gösterilmiştir.



**Grafik 2.** EY Alanında En Sık Kullanılan Kavramlar (eşik 10 kullanım)

Grafik 2 incelendiğinde EY alan yazınında kavram kullanımında bir dengesizlik olduğu görülmektedir. EY alanında en sık kullanılan kavram olan liderlik (f=129) ile ikinci sıradaki denetim (f=49) kavramı ve diğer kavramlar, örneğin toplam kalite yönetimi (f=12), arasında büyük bir fark olması dikkat çekicidir. Bunun yanında bağlılık, doyum, öğrenme, politika, etkililik, güven, özyeterlilik, Avrupa Birliği ve disiplin kavramları daha çok doktora tezlerinde yer almış olmasına rağmen liderlik, kültür, kalite, vatandaşlık, adalet, rol, planlama, hizmetiçi eğitim, istihdam, yeterlilik, değişim, değerlendirme, finansman, verimlilik ve toplam kalite yönetimi bilimsel makalelerde daha fazla yer almıştır.

## 2. Tezlerde ve Makalelerde En Sık Kullanılan Kavramların Yıllara Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Tezlerde ve makalelerde en sık kullanılan kavramların yıllara göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

*EY Alanında En Sık Kullanılan Kavramların Yıllara Göre Dağılımı*

No	Kavramlar	Tez (f)	Makale (f)	Toplam (f)	1968 1978	1979 1989	1990 2000	2001 2011	2012 2019
1	Liderlik	57	72	129		1	9	34	85
2	Denetim	6	43	49		5	17	15	12
3	Kültür	14	30	44			4	18	22
4	Bağlılık	21	17	38			1	9	28
5	Doyum	20	15	35		1	5	9	20
6	Kalite	16	18	34			3	12	19
7	Öğrenme	25	8	33			3	10	20
8	Vatandaşlık	10	22	32				14	18
9	Adalet	14	17	31				8	23
10	Politika	22	9	31			6	11	14
11	Rol	12	17	29		3	5	16	5
12	Planlama	6	22	28	2	9	9	4	4
13	Etkililik	21	7	27			5	9	13
14	Hizmetiçi eğitim	4	21	25	5	6	8	3	3
15	İstihdam	7	17	24		3	14	3	4
16	Değerlendirme	8	15	23	1	4	2	9	7
17	Değişim	11	12	23			4	8	11
18	Yeterlilik	8	15	23	1	1	4	6	11
19	Güven	13	9	22				5	17
20	Özyeterlilik	12	9	21				4	17
21	Avrupa Birliği	15	3	18				13	5
22	Finansman	7	9	16		3	4	4	5
23	Hesapverebilirlik	8	7	15				3	12
24	Verimlilik	3	11	14	2	3	7	1	1
25	Karar verme	7	7	14		1	1	6	6
26	Toplam kalite yönetimi	2	10	12			10	2	
27	Disiplin	8	4	12				9	3

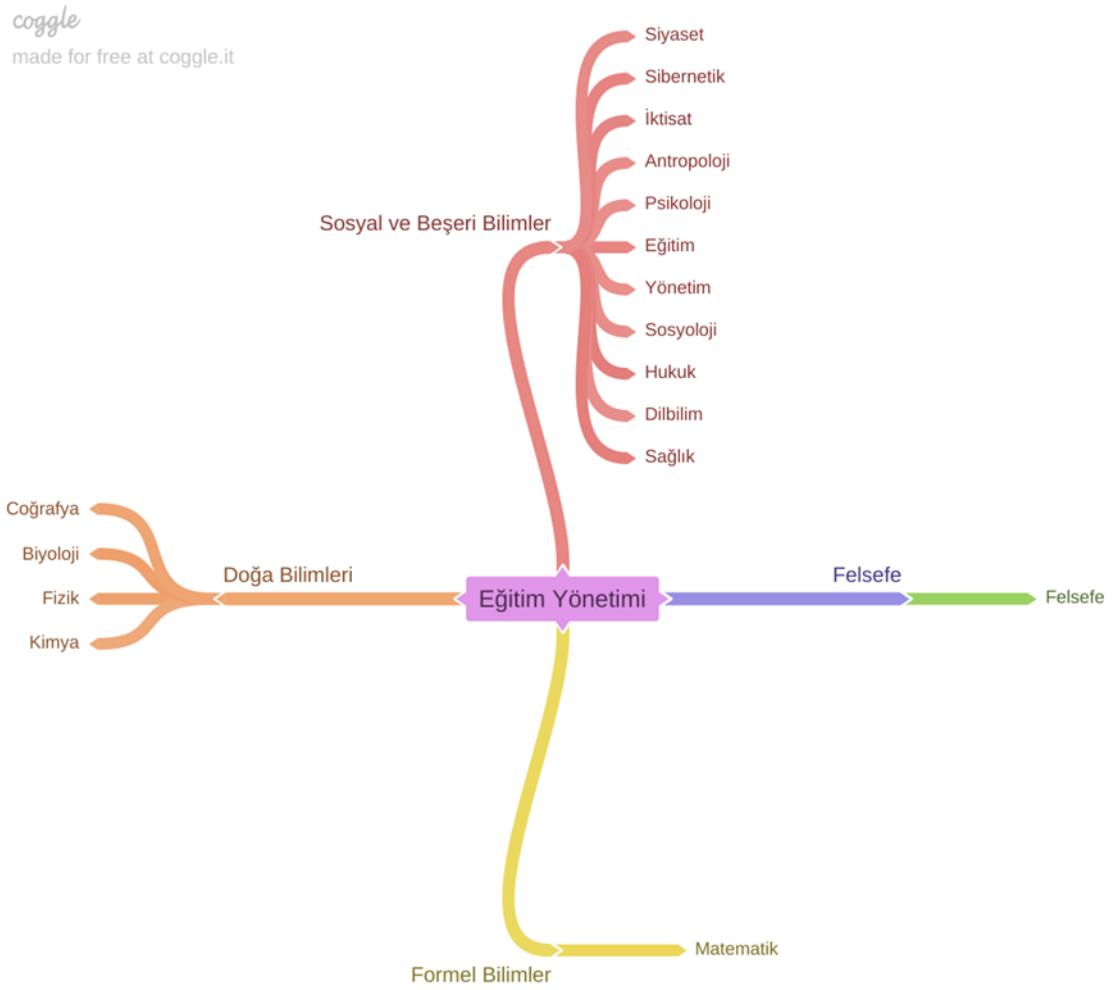
Tablo 2’de görüldüğü gibi kavramların alanda kullanımı yıllara göre değişiklik göstermektedir. Örneğin 1968-1978 yılları arasında en sık çalışılan kavram hizmetiçi eğitim (f=5) olmuştur. Buna rağmen aynı dönemde en az çalışılan kavramlar değerlendirme ve yeterlilik (f=1) olmuştur. 1979-1989 yılları arasında tezlerde ve makalelerde en sık çalışılan kavram planlama (f=9) iken en az çalışılan kavramlar liderlik, yeterlilik, doyum ve karar verme (f=1) olmuştur. 1990-2000 döneminde denetim (f=17) kavramı en sık kullanılan kavram olurken, bağlılık ve karar verme (f=1) en az kullanılan kavramlar olmuştur. 2001-2011 arasında ise liderlik (f=34) en sık, verimlilik (f=1) en az çalışılan kavram olmuştur. 2012-2019 döneminde de liderlik (f=85) en çok ilgi gören kavram olurken verimlilik (f=1) yine en az ilgi gören kavram olmuştur. Aynı dönemde toplam kalite yönetimi (f=0) kavramı ise hiçbir araştırmada yer almamıştır.

Bu bağlamda planlama, hizmetiçi eğitim, değerlendirme, yeterlilik ve verimlilik her dönem ilgi ve merak uyandıran konular olmasına rağmen vatandaşlık, adalet, güven, özyeterlilik, Avrupa Birliği, hesapverebilirlik ve disiplin 2000 yılından itibaren gündeme gelen kavramlar olmuşlardır. Bunun yanında toplam kalite yönetimi kavramı ise 1990-2000 yılları arasında alanda yer almaya başlamış ve popüler olmuş ancak sonraki on yıl içinde çok daha az araştırmada yer bulmuştur. Bununla birlikte 2010 yılından sonra bu araştırma kapsamındaki çalışmalarda hiç yer almamıştır.

#### **4. Tezlerde ve Makalelerde Kullanılan Kavramların İlişkili Olduğu Bilim Dallarına Yönelik Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Tezlerde ve makalelerde kullanılan kavramların ilişkili olduğu bilim dalları nelerdir?” şeklindedir. Alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

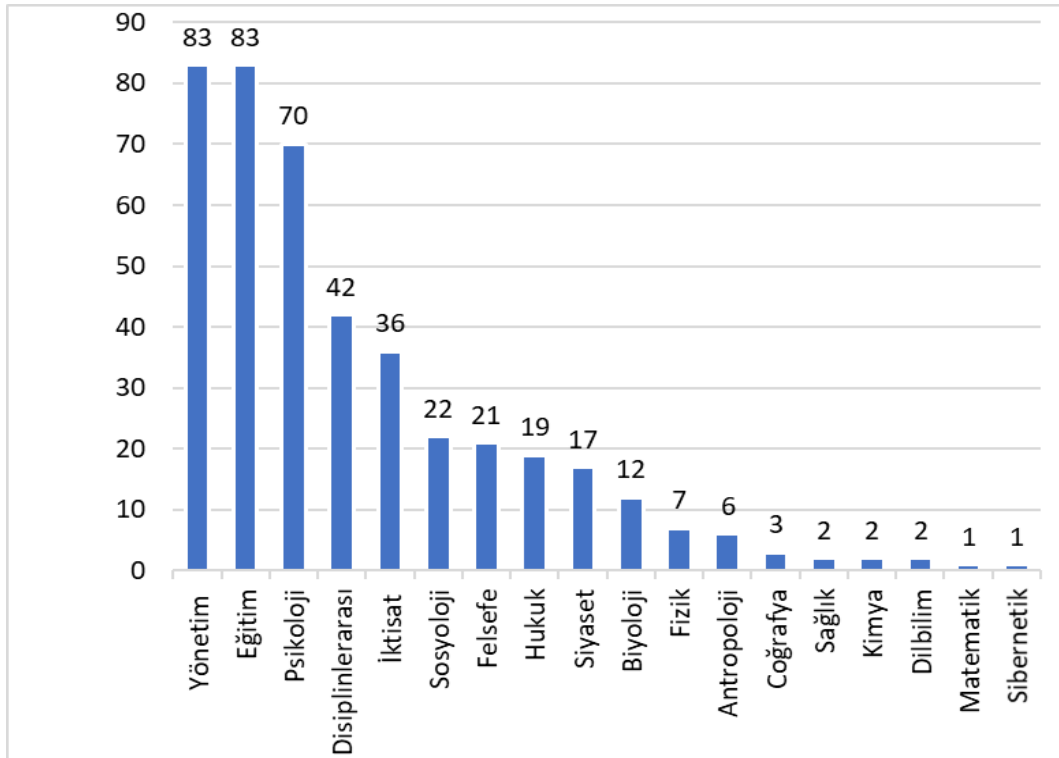
Eğitim Yönetimi alanında üretilen tezler ve makalelerde yer alan kavramlar içerik analizi ile incelendiğinde formel bilimler, beşerî ve sosyal bilimler, doğa bilimleri ve felsefe olmak üzere dört tema altında 17 kategori ortaya çıkmıştır. Bu temalar ve kategoriler, bulguları ve bunların yorumlarını bir bütün olarak özetlemek için Şekil 2’de sunulmuştur (Şekil 2).



**Şekil 2:** İçerik analizi sonrası ortaya çıkan temalar ve kategoriler

Şekil 2 incelendiğinde Eğitim Yönetimi'nin farklı bilim dalları ile birlikte felsefe ile etkileşim halinde olan bir yapısı olduğunu belirtmek mümkündür. Ayrıca, EY alanında kullanılan kavramların daha çok beşerî ve sosyal bilimler kökenli olduğu görülmektedir. Bunun yanında doğa bilimleri kökenli kavramlar da EY alanında sıklıkla kullanılmıştır. Alanda kullanılan bazı kavramlar formel bir bilim olan matematik alanından gelirken bazı kavramlar ise felsefeden aktarılmıştır. Bu kapsamda EY alanında kullanılan kavramların kategori olarak adlandırılan bu farklı disiplinlere göre dağılımı Grafik 3'te gösterilmiştir.





**Grafik 3.** EY Alanında Kullanılan Kavramların Disiplinlere Göre Sayısal Dağılımı

Grafik 3'e göre EY alanında üretilen bilginin farklı disiplinler ile yoğun bir etkileşim halinde olduğunu belirtmek mümkündür. Buna göre, EY alanında kullanılan kavramların büyük bir çoğunluğu %19 oranı ile yönetim bilimi ve eğitim, %16 oranı ile psikoloji kökenlidir. Bununla birlikte Grafik 3, EY'nin daha çok sosyal bilimlerden beslenen bir çalışma alanı olduğunu göstermektedir. Buna rağmen, alanda az da olsa matematik ve kimya gibi disiplinlerden gelen kavramların yer alması dikkat çekicidir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Eğitim Yönetimi alanında kullanılan kavramları inceleyerek alanın kavram haritasını ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Bu kapsamda, EY alanında kullanılan kavramları tespit etmek için Türkiye'de 1987-2019 yılları arasında tamamlanmış doktora tezleri ile EY alanındaki bilimsel eserlerin yayımlandığı sekiz hakemli dergide 1968-2019 yılları arasında yayımlanmış bilimsel makaleler incelenmiştir. Dolayısıyla alanın Türkiye bağlamı boylamsal olarak mercek altına alınmıştır. Araştırmanın verileri belge taraması ile toplanmıştır. Bunun için YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan doktora tezleri ile çalışma kapsamında yer alan dergilerdeki makaleler taranmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, kod, kategori ve temalar oluşturulmuş ve akran değerlendirmesi ile kontrol edilmiştir. Bu anlamda araştırma, amacı ve sonuçları açısından Hallinger ve Kovačević'in (2019, 2021) EY alan yazını bibliyometrik açıdan incelediği çalışmalar ile örtüşmektedir.

Araştırmanın ilk alt problemi olan "Eğitim yönetimi odaklı doktora tezleri ve makalelerde kullanılan kavramlara ilişkin bulgular" değerlendirildiğinde, EY alanında yayımlanmış doktora tezleri ve makalelerde 436 kavramın kullanılmış olduğu görülmektedir. Bu kavramların alanın kavram haritasını oluşturduğu düşünülmektedir. Bu durum, alanda yapılan çalışmaların arttığını ve araştırmacıların birikimli bir şekilde bilgi üretmeye devam ettiklerini göstermektedir.

Alanın bilgi birikimi arttıkça ve yeni ihtiyaçları ortaya çıktıkça alanda kullanılan kavramlar da çeşitlilik göstermiştir. EY yayınlarında çok fazla kavram kullanılması, araştırmacıların sürekli bir yeni kavram bulma ve kullanma arayışı içinde olduğunu düşündürmektedir. Bu durumun EY alanının içeriği ve doğasına ilişkin farklı görüşler olmasıyla (Örücü ve Şimşek, 2011) ilişkili olduğuna inanılmaktadır. Bu bulgular, Karakütük ve Özdoğan-Özbal'ın (2019) bulguları ile de paraleldir. Benzer şekilde, bu çeşitliliğin alanın işlevleri, çalışma alanları ve kapsamına yönelik sunduğu alternatifleri (Ali ve Abdalla, 2017) yansıttığı düşünülmektedir. Ayrıca Cunningham ve Cordeiro'nun (2006) alandaki bilginin sentezlenmesinde kavramsallaştırdıkları yedi unsur ile de örtüşmektedir. İşlevler, beceriler, etik, yapı, uygulama alanları, bağlam ve meseleler olarak adlandırılan bu unsurlar alanın çalışma konularının genişliğinin göstergesidir. Çünkü alanın çalışma konuları genişledikçe dahil edeceği kavramlar da o doğrultuda artacaktır. Dolayısıyla, alanın ürettiği bilginin yapısı ile beraber bu bilginin nerede nasıl var olacağının da kullanılan kavramlarla şekilleneceği düşünülmektedir.

Ayrıca bu durum, alanın tarihsel gelişim sürecinde benimsenen paradigmlar doğrultusunda okula, okulun işlevine, okulun rolüne ve okulun paydaşlarına yönelik tanım ve düşüncelerdeki dönüşüm (Demirhan, 2015; Kesik, 2014; Örücü ve Şimşek, 2011); eğitim yönetiminin değişen bağlamı (Balci, 2011); sosyolojik, iktisadi, politik (Donmoyer ve ark., 1999; Örücü ve Şimşek, 2011), kültürel ve teknolojik gelişmelerin yansımasıdır. Çünkü bilgi, bilenden bağımsız değildir (Donmoyer ve ark., 1999). Dolayısıyla, bilgi üretildiği toplumun dinamiklerinden etkilenir ve bilim insanı da çevresinde olup bitenleri dikkate alır. Bu nedenle, bilim insanlarının bakış açıları inceledikleri konu alanını ve konuyu ele alış biçimlerini de şekillendirmektedir.

Bunun yanında, alanın tarihsel gelişiminin çeşitli dönemler altında incelendiği çalışmalarda (Gümüüş ve ark., 2018; Murphy ve ark., 2007; Oplatka, 2009; Özdemir, 2017; Wang, Bowers ve Fikis, 2017) bir dönemde yoğun ilgi gören veya uygulamada olan konu ve kavramların yeni araştırmaları teşvik ettiği; görülen eksiklikler nedeniyle deneysel araştırmaların kalitesinin gün geçtikçe arttığı; sağlam deneysel kanıtların sunulmaya başlandığı ve daha kapsayıcı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle, yeni kavramların alan yazına girdiği ve hatta uluslararasılaşmanın etkisiyle 2010'dan sonra Latin Amerika, Asya ve Afrika'yı da içeren farklı coğrafyalara da ulaştığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, hesapverebilirlik, öğretim liderliği, sosyal adalet liderliği ve dağıtımçı liderlik gibi Kuzey Amerika ve Avrupa'da ortaya çıkan kavramlar deneysel araştırmaların konusu olmaya devam etmektedir (Hallinger ve Kovačević, 2019). Zira bu araştırma kapsamında liderliğin, Türkiye'de EY alanında en sık kullanılan kavram olduğu tespit edilmiştir.

Bu noktada farklılığı, çeşitliliği, zenginliği, yorumu, yereli ve insanı öne çıkaran postmodern paradigmanın alana girmesiyle (Uslu Çetin ve Özdemir, 2019) birlikte yeni kavramlar çalışılmaya başlanmıştır. Örneğin, alanda en çok kullanılan "liderlik" kavramı bunlardan bir tanesidir (Arslanargun, 2007). Araştırmalarda "yönetici" ve "müdür" kavramlarının yerine liderlik kavramının sıklıkla yer alması hiyerarşik yapının daha esnek bir yapıya dönüşmesine yönelik isteklerin habercisi olarak yorumlanabilir (Richmon ve Allison, 2003). "Bağlılık" ve "kültür" kavramlarının alana 1990lı yıllarda; "güven", "adalet" ve "özyeterlilik" kavramlarının 2000li yıllarda girmesi de bu durumun başka örnekleridir. Oysa ki örgütlerde insandan çok örgütün amaçlarını öne çıkaran (Arslanargun, 2007) ve pozitivizmi

yansıtan “verimlilik”, “değerlendirme” ve “yeterlilik” kavramları 1960lı yıllardan itibaren araştırmalarda yer almıştır. Benzer şekilde, EY yapısalcıların etkisiyle “etkililik”, “hesapverebilirlik”, “kontrol” ve “performans” kavramlarına indirgenmiştir. Oysa ki EY ve eğitim liderleri öğrenme, sosyal ve siyasi teorilerin yanında felsefi, etik ve antropolojik teorilerin de farkında olmalıdır (Starrat, 2008). Ancak Greenfield, Bates ve Foster’ın Eleştirel Kuram’ı alana taşımalarıyla “eşitlik, adalet” ve “fırsat” gibi kavramlarla öznelliği ve insan unsurunu önemseyen kavramlar alan yazında görünür olmuştur (Kesik, 2014). Hatta bu kavramların zaman zaman alanla ilgili kongrelerin ve sosyal medya etkinliklerinin teması olduğu görülmüştür.

Epistemoloji açısından alanda yapılan araştırmaların yöntemi, veri toplama araçları, veri kaynakları ve analizi de çeşitlenmektedir. Çünkü kullanılan kavramların elde edilmek istenilen bilginin kaynağı, sınırları ve sosyal olarak nasıl kullanılacağını şekillendirdiğine inanılmaktadır. Zira bu noktada daha çok nicel çalışmaların baskın olduğu EY alanında (Balci, 1988; 1991; Örucü ve Şimşek, 2011) son yıllarda nitel ve karma yöntemlerle yapılan araştırma sayısının arttığı görülmektedir. Bunun yanında, bilgiye bakış açısında da bir değişiklik olacağı öngörülmektedir. Çünkü nicel araştırmaların temelini oluşturan pozitivist paradigmanın tek doğru anlayışına karşın nitel araştırmaların dayanağı olan postmodern ve eleştirel paradigmalarda doğrunun tek olmadığı, bilginin değişebileceği anlayışı hakimdir. Dolayısıyla, EY’nin epistemolojik olarak bir dönüşüm içinde olduğunu belirtmek mümkündür. Bu anlamda, ontolojik olarak gerçekliği yansıtmaya (Alan, 2019) noktasında alanın farklı arayışlar içinde olduğu düşünülmektedir. Ancak, alanın temelini oluşturan pratik, profesyonel-meslek ve akademik bilgi (Balci, 2011) düşünüldüğünde bütün bu çeşitliliğin, arayışın ve gelişimin zorunlu olduğuna inanılmaktadır. Çünkü Heraklitos’un da belirttiği gibi değişmeyen tek şeyin değişim olması, sadece canlılara özgü bir durum değildir.

Türkiye bağlamında, Millî Eğitim Bakanlığı’nın okul yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve eğitilmesine yönelik politikaları, özelleştirme girişimleri ve Tanzimatla başlayan batılılaşma alandaki bilimsel bilginin içeriğini değiştirmiştir (Örucü ve Şimşek, 2011). Dolayısıyla, alanda yeni konuların ve kavramların araştırılması gündeme gelmiştir. Örneğin, eğitimde özelleştirme girişimleriyle beraber eğitimin metalaştırıldığı ve eşitsizliklerin arttığı yönündeki eleştiriler gündeme gelmiş ve buna yönelik araştırmalar ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, Giroux (2002) bu tür bir eğitimin rekabeti artıran bir piyasalaşmayı destekleyeceğini ve bu düzenin etkililik, hesaplanabilirlik, öngörülebilirlik ve kontrol gibi maliyetle ilgili prensiplerinin eğitimin anlamını ve amacını yeniden şekillendirdiğini belirtmiştir. Türkiye bağlamında ise Dabakoğlu (2002) eğitimde özelleştirmeye ilişkin öğretmen görüşlerini; Yirci (2014) de devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının algılanan örgütsel destek, örgütsel bağlılık düzeyleri ile yükseköğretimde özelleştirmeye ilişkin görüşlerini incelemiştir.

Bununla birlikte, araştırmalarda sadece bir kez veya çok az kullanılan kavramların da akademik ve kültürel çevrenin yapısıyla iç içe olduğu düşünülmektedir. Çünkü EY alanındaki araştırma geleneği bilim insanlarının bireysel özelliklerinin yanında toplumla, iktidarla ve diğer bilim insanlarıyla olan ilişkilerinden etkilenmektedir (Demirhan, 2015). Ayrıca yeni çıkan bazı kavram ve konular zaman zaman moda olurken (Örucü ve Şimşek, 2011) bazı kavramlar ise daha az ilgi çekmektedir. Şekil 2’de izlenebildiği gibi “mutluluk”, “özerklik”, “insan hakları” ve

“muhalefet” gibi kavramlar daha az araştırmada kendine yer bulmuştur. Bu durumun kuram ve uygulama arasındaki kopukluk (Riehl, Colleen, Short ve Reitzug, 2000; Kısa, 2016) ile bilgiyi üreten akademisyenlerle bilgiyi uygulayanların kimliklerinin farklı olması nedeniyle bilgi transferinin yapılamamasından (Gore ve Gitlin, 2004) kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü üretilen bilginin ilgi görmediğinde veya uygulamada yer bulmadığında herhangi bir anlam ifade etmeyeceğine inanılmaktadır. Ayrıca, Türkiye’de doğrudan ölçülemeyen mutluluk, sevgi ve erdem gibi konularla eğitimin temel görevi, etnik köken, sınıf ve inanç gibi felsefi tartışmaların bilimsel araştırmalar için uygun görülmemesi veya yasaklanması (Demirhan, 2015) çalışmaların gözlenip ölçülebilen konu ve kavramlarda yoğunlaşmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla, bazı konu ve kavramların daha az çalışmada yer almak durumunda olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Tezlerde ve makalelerde en sık kullanılan kavramlara ilişkin bulgular” incelendiğinde EY alanında en sık kullanılan kavramların doktora tezlerinde ve makalelerde aynı oranda yer almadığı görülmektedir. Bu durumun, makalelerin bağımsız araştırmacılar ile yüksek lisans tezleri ve akademik personelin çalışmalarından türetilmesi sonucu oluştuğu düşünülmektedir. Araştırmaya göre en sık kullanılan kavramın “liderlik” olması olağandır. Çünkü bu bulgu, alanın eğitim liderliği yönünde evrildiği düşüncesi (Bush, 2019) ve öğrenme için liderlik temasının son yıllarda alanda baskın olduğuna dair iddia (Hallinger ve Kovaċevic, 2019) ve liderliğin yönetim (administration) ve işletme (management) temalarını gölgede bıraktığı (Hallinger ve Kovaċevic, 2021) görüşü ile örtüşmektedir. Ayrıca Aypay, Çoruk, Yazgan, Kartal, Çağatay, Tunçer ve Emran’ın (2010) uluslararası prestijli dergilerde 1999-2007 yılları arasında yayımlanan çalışmalarda en çok çalışılan konunun “liderlik” olarak tespit edildiği araştırmalarını da doğrulamaktadır.

Bunun yanında, araştırmanın bu bulgusu eğitim ve okulu etkileyen değişim unsurlarının bazı kavramların daha fazla veya az ilgi görmesine neden olduğunu düşündürmüştür. Huse’nin (1980) bilginin artması, hızlı eskimesi, iş gücü yapısının değişmesi, bireysel ve sosyal sorunlara ilginin artması ve uluslararasılaşma olarak; Goldring ve Schuermann’ın (2009) ise hesap verme isteğinin artması, öğrenci odaklı liderliğe yönelim, veriye dayalı karar verme, rekabetin artması, toplumun sistem düzeyinde bütünleşmesi, küreselleşme ve bilgi toplumu şeklinde sıraladığı bu unsurlarla beraber alana yeni kavramların girdiğine ve bazılarının daha popüler olduğuna inanılmaktadır. Bu noktada, liderlik kavramı üzerine araştırmaların artması bu konuda bir ihtiyacın veya hedefin olduğunu düşündürmektedir. Benzer şekilde denetim, karar verme, verimlilik ve kalite kavramlarının listede yer alması Park (2016) ve Özdemir’in (2017) EY’nin daha çok yönetim biliminin etkisi altında olduğu görüşünü doğrulamaktadır çünkü bu kavramlar daha çok yönetim bilimi ile ilişkilendirilmektedir.

Araştırmalarda en sık yer alan kavramlar detaylı bir şekilde incelendiğinde, çoğunun nicel yöntemlerle yapılmış araştırmaların konusu olduğu izlenimi oluşmaktadır. Bu bulgu, EY alanında sık çalışılan konuların ortak özelliklerinin makine metaforu, sistem yaklaşımı ve verimlilik ile ölçülüp kontrol edilmesi mümkün olan davranışlarla ilgili olduğu görüşünü (Demirhan, 2015) desteklemektedir. Çünkü özellikle “liderlik”, “bağlılık” ve “kültür” ile ilgili birden fazla geliştirilmiş ve uyarlanmış ölçek bulunmaktadır. Hatta, ortaya çıkan farklı liderlik türleri hakkında aracı etkisi veya bağımlı-bağımsız değişken olabilecek kavramlar hakkında yapılan araştırmaların sayısı artmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Tezlerde ve makalelerde en sık kullanılan kavramların yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular” çözümlendiğinde, bu kavramların EY alanındaki kullanımlarının yıllara göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgu Wang, Bowers ve Fikis’in (2017) çalışmasını doğrular niteliktedir. Ayrıca bazı yıllarda bazı kavramların daha çok kullanılması, o yılda yeni bir uygulamanın hayata geçmiş olabileceğine dair işaretler vermektedir. Bu bağlamda, çalışma kapsamında en sık kullanılan kavramlar arasında yer alan “hesapverebilirlik”, “adalet”, “Avrupa Birliği” ve “kalite” kavramlarının nasıl ortaya çıktığı aşağıda sunulmuştur.

Kuzey Amerika ve Avrupa kaynaklı olan hesapverebilirlik (Hallinger ve Kovac’evic, 2019) kavramının Türkiye’de 2001-2011 döneminden itibaren alanda kullanılmaya başlaması, 5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu’nun 2003 yılında yürürlüğe girmesiyle ilişkilendirilebilir. Benzer şekilde, 2000li yıllarda ulusal ve uluslararası ölçekte gerçekleşen önemli olaylar ve gelişmeler de kavram üretiminin ve tüketiminin bir belirleyicisidir. Örneğin, Nisan 2011 tarihi itibarıyla Suriyelilerin Türkiye’ye gelmesiyle beraber mültecilerin eğitimine yönelik araştırmalarda bir artış görülmüştür. Bu bağlamda, adalet kavramı ile ilişkili olarak sosyal adalet ve sosyal içerme kavramları EY alanında yer edinmiş ve sıklıkla kullanılmaya başlamıştır.

Aynı şekilde, Türkiye’nin Aralık 1999’da düzenlenen Helsinki Zirvesi’nde AB üyeliğine aday ilân edilmesiyle, Türkiye-AB ilişkilerinde yeni bir dönem başlamıştır ([http://www.mfa.gov.tr/turkiye-ve-avrupa-birligi\\_ne-tam-uyelik-sureci.tr.mfa](http://www.mfa.gov.tr/turkiye-ve-avrupa-birligi_ne-tam-uyelik-sureci.tr.mfa) , 2021 Ocak). 2002 yılında müzakerelerin başlaması sürecinde Türkiye’ye bazı imkanlar sunulmuştur. Bu kapsamda, AB Gençlik Programları Türkiye’de uygulanmaya başlanmıştır. Dolayısıyla, AB uyum sürecinde eğitim alanındaki hedefleri yerine getirebilmek açısından çeşitli girişimlerde bulunulmuştur. Buna bağlı olarak yapılan çalışmalarda 2011-2011 döneminde AB kavramı ile ilişkili konular sıklıkla yer almıştır. Bununla birlikte, 2013 ve sonrasında zedelenen siyasi konjonktür çerçevesinde Türkiye-AB ilişkileri de duraklamaya girmiştir. Bu konudaki çalışmaların 2013 sonrası dönemde azalması bu durumla ilişkilendirilmektedir.

Eğitim sistemindeki değişikliklere bakıldığında kalite, yönetici atama, öğretmen eğitimi, zorunlu eğitim gibi konularda önemli değişiklikler yapılmıştır. Kalite kavramının kullanımı daha detaylı incelendiğinde, bu akımda 1989’da TÜSİAD üyelerinin ve Türk Standartları Enstitüsü başkanının önderliğinde Kalite Komisyonu’nun ve 1991’de KALDER’in kurulmasının (Özen, 2002) da bir etkisinin olduğuna inanılmaktadır. Çünkü TÜSİAD ve KALDER TKY’yi yayma amaçlı düzenledikleri ilk kongrenin temalarından birisini “eğitimde kalite” olarak belirlemişlerdir (Özen, 2002). KALDER’in amaçlarından birisi de ülkede önde gelen eğitim kurumlarıyla yakın ilişki ve iş birliği içinde olmaktır. Bu kapsamda kurumların refahlarını ve rekabet etme kapasitelerini geliştirmek amacıyla çeşitli üniversiteler ile birlikte çalışarak ulusal kalite hareketini devam ettirmektedir (<https://www.kalder.org>). Bu durumun eğitime yansımalarının akreditasyon, denklik, kalite kontrol ve planlama şeklinde olduğu belirtilebilir. Bu çerçevede, örneğin 1990’dan itibaren öğretmenlik programlarını akredite etmek üzere çalışmalar başlamış ve 2012’de Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) (<https://epdad.org.tr>) kurulmuştur. Benzer şekilde, Milli Eğitim Bakanlığı, 1999 yılından itibaren merkez ve taşra örgütlerinde toplam kalite yönetimini uygulamaya başlamıştır (Aslan ve Küçükler, 2011). 2002 yılında ise üniversitelerde mühendislik eğitiminin kalitesini artırmak amacıyla MÜDEK, 2010’da tıp ve sağlık bilimleri eğitim programlarının değerlendirmek

amacıyla Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (TEPDAD) (<http://www.tepdad.org.tr>) kurulmuştur. Bunun yanında, Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmak amacıyla 1998'den itibaren yükseköğretimde tanınma, denklik ve kalite güvencesi hedefleri oluşturulmuştur. Buna bağlı olarak Bolonya Süreci başlamış ve 2006'da Türkiye'de Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) belirlenmiştir. Ayrıca 2008'de Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmuştur. Türkiye'de de 2012 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun (YÖKAK) kurulmasıyla üniversitelerde kalite komisyonlarının çalışmaları başlamıştır. Bunlara ek olarak tüm eğitim kademelerindeki okullarda stratejik planların yapılması istenmiştir. Dolayısıyla, kalite kavramı sebepleri ve sonuçları açısından EY araştırmacılarının dikkatini çekerek akademik çalışmalarda kendine yer bulmuştur. Bunun yanında, 1990'dan itibaren yaygınlaşan bir kavram olan Toplam Kalite Yönetimi (TKY) (<https://www.mevzuatdergisi.com/2002/07a/02.htm> 19 Mart), 1990-2000 yılları arasında EY araştırmalarında oldukça ilgi görmüştür. Hatta bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda Okul Gelişim Yönetim Ekipleri (OGYE) oluşturularak TKY çalışmaları yapmaları istenmiştir. Buna rağmen sonraki on yılda bu ilgi azalmış, hatta araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından eleştirilmiş ve daha sonra da ortadan kalkmıştır. Bunun bir nedeninin TKY'nin ticari işletmelerin kar ve müşteri odaklı yaklaşımlarını insan unsurunun ön planda olduğu eğitim örgütlerine taşınmasıyla eğitimde adalet, eşitlik ve eğitim hakkı ilkelerinin ihlal edilmesi (Aslan ve Küçüker, 2011) olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Tezlerde ve makalelerde kullanılan kavramların ilişkili olduğu bilim dallarına yönelik bulgular" değerlendirildiğinde, bu kavramların pek çok bilim dalı ve felsefe ile bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sorusu bilim dallarına yönelik olsa da alanda kullanılan bazı kavramların felsefe kökenli olması ve birçok filozofun felsefenin bilimden farklı bir etkinlik olduğunu düşünmesi (Hansson, 2008) nedeniyle, felsefe ayrı bir tema olarak ele alınmıştır. Bilim dalları ise Platonla başlayıp Descartes, Spenser, Dilthey ve Habermasla devam eden çeşitli şekillerde yapılan değerlendirmeler göz önünde bulundurularak sınıflandırılmıştır.

EY'nin on sekiz farklı çalışma alanı ile ilişki içinde olması onun disiplinlerarası bir yapısı olduğunun göstergesidir. Zira tespit edilen kavramların bir kısmı da farklı disiplinlerde kullanılan kavramlardır. Bu nedenle, EY alanında üretilen ve tüketilen kavramlar farklı bilim dallarının da kapsamında yer alır. Çünkü doğa, toplum, insan ve insanların yaptıklarının bir bütün olarak vardır ve hiçbirisi bir diğerinden üstün veya zayıf değildir. Her bilim dalı doğanın, toplumun ve insanın farklı bir yönüne odaklansa da hepsini aynı yapan bazı özellikleri vardır. Bu nedenle de bilimlerin bütünleşebilecekleri yerler bulunmaktadır (Çelebi, 1986). Dolayısıyla, EY alanının bilimlerin bütünleştiği bir yerde durduğu düşünülmektedir. Zira bu görüş aslında alanda somut verilerin arandığı, hipoteze dayalı tümdengelimci yaklaşımın kutsandığı, The Journal of Educational Administration ve Educational Administration Quarterly dergilerinin ortaya çıktığı, ABD ve Kanada'daki üniversitelerde eğitim yönetimi bölümlerinin yayıldığı, İngiltere ve Avustralya'da benzer bölümlerin açıldığı ve araştırmacıların karşılaştığı sorunların kabullenildiği 1960lı yıllarda da ileri sürülmüştür (Walker, 1976). Bölüm sayısı arttıkça ve alanda yapılan çalışmalar artıp adı geçen dergilerde yayımlandıkça araştırmacıların çeşitli sorunlarla ilgilenmek zorunda kaldıklarına inanılmaktadır. Örneğin Schwab'a (1964'ten akt. Walker, 1976) göre yönetilen bir bütün olarak araştırma nesnesi olan okul, karmaşık bir türün stokastik (stochastic) serisi gibi olan bir hayvana benzer. Çünkü incelenen her an bir önce yaşananlar ve

bir sonra yaşanacaklarla bağlantılıdır. Zaman dursa dahi yaşayan bir organizmanın birbiri ile etkileşimde olan yüksek düzeydeki karmaşık yapısıyla karşılaşılır. Fizik alanındaki üç beş değişkenli dinamik denklemlerde bile bir veya iki değişken sabit; iktisat modellerindeki 50-200 değişkenden sadece bir kısmı diğerleri ile bağımlı iken okul yönetimindeki 4.000-50.000 ifadenin hemen hepsi birbiri ile üst düzeyde etkileşim halindedir (Akt. Walker, 1976). Dolayısıyla, alanda kullanılan kavramların birbirleri ile ilişkili olup farklı disiplin kaynaklı olmaları kaçınılmaz bir durumdur.

Bunun yanında, felsefe akademik disiplinler içinde diğerleriyle bağlantılı olma noktasında önde gelmektedir. Çünkü felsefenin kavramları ve yöntemleri diğer disiplinlere uygulanabilir. Ayrıca, öğrenmenin herhangi bir alanda derinlemesine bir soruşturmaya girildiğinde, felsefi doğası olan ilginç problemlerle karşılaşmak mümkündür (Hansson, 2008). Bu nedenle felsefenin diğer disiplinlerle ve bu araştırmada EY alanı ile ilişkisi yadsınamaz.

Eğitim yönetiminin özellikle neoliberal politikalar ekseninde eğitimle ilgili gerçeklerden görece uzaklaşarak işletme yönetimi odaklı kavramlara yönelmesiyle çok farklı konuların araştırmalarda yer aldığına ve dolayısıyla eğitim boyutunun arka planda kaldığına inanılmaktadır. Böylece EY konusu, çalışma alanı, ürettiği bilgi ve bunları sonuçları ile birden fazla disiplin ile etkileşim halinde olan bir alan haline gelmektedir. Bu çeşitlilik bir taraftan zenginlik olarak değerlendirilirken bir taraftan da bir belirsizlik olarak görülmekte ve alanın sınırları (Şahin, 2018) ve kimliği sorgulanmaktadır. Özellikle örgüt kuramı ve örgütsel davranış üzerinden yapılan çalışmalar alanı özellikle işletmecilik olmak üzere yönetim alanına yakınlaştırmaktadır. Dolayısıyla, bu bulgu Park (2016), Özdemir (2017), Oplatka (2010) ve Karakütük ve Özdoğan-Özbal'ın (2019) çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir.

Bunun yanında, araştırmada tarih alanı ile ilişkili olan kavramların ortaya çıkmaması Samier'in (2006) tarihin EY alanında küçük bir rolü olduğu, araştırma derslerinde dahi nadiren öğretildiği veya müfredatta çok az yer aldığı, yorumlayıcı veya eleştirel yaklaşımların bile daha çok politik, sosyolojik ve kültürel analize odaklandığı, ve hatta bağlamın öneminden bahsederken bile tarihin anlamının ihmal edildiği, bunun bir örneğinin de alanın temellerinde etkisi olan Max Weber'in tarihe verdiği önem belirtilmeyerek bir sosyolog olarak yanlış resmedildiği görüşünü desteklemektedir. Gerçekten de EY lisansüstü ders programları incelendiğinde alanın tarihsel gelişimini ayrıca ele alan derslerin çok az olduğu görülmektedir. Oysa ki EY'nin etkilendiği sosyolojik ve dolayısıyla psikolojik ve kültürel unsurları aslında tarihsel etmenlerin şekillendirdiğine inanılmaktadır.

Ayrıca bu durum, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere diğer ülkelerde yönetim ve organizasyon disiplinlerinde yer alan konuların Türkiye'deki EY alan yazınına da şekillendirdiği görüşünün (Demirhan, 2015) bir kanıtıdır. Hatta alanın bir özgünlük sorunu yaşadığı (Takmak, 2019; Dursun, 2020) ve diğer disiplinlerden beslenerek bilgi birikimi oluşturduğu (Örücü ve Şimşek, 2011) iddialarını da desteklemektedir. Aynı şekilde, sosyal bilimlerin doğa bilimleri gibi bilimsellik niteliği kazanma istek ve ihtiyacı EY araştırmacılarını alanı kabul ettirebilmek için deneysel araştırmalara yönlendirmektedir (Demirhan, 2015). Bu nedenle, alanın örgütsel davranış ile birlikte ölçülebilir ve gözlemlenebilir unsurları içeren konuların kıskacında kaldığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak; EY alanının kavram haritasını ortaya çıkarmaya çalışan bu boylamsal çalışmada; alanda baskın olan kavramlar ve kavram kullanımının nasıl evrildiği tespit edilmiş ve

Eğitim Yönetiminin Türkiye’de görece genç bir çalışma alanı olmasına rağmen alanda azımsanamayacak kadar çok sayıda araştırmaya ulaştığı görölmüştür. Ayrıca EY’nin kendine özgü bir kavram haritasının olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum bir zenginlik olarak görölebileceği gibi alanın varlığı ve geleceğine yönelik bazı girişimlerin gerekli olduğunu da göstermektedir. Bunun yanında, alandaki bilginin epistemolojik açıdan da çeşitlilik içerdiğini yansıtmaktadır. Çünkü bu araştırmada incelenen bilimsel eserler de göz önünde bulundurulduğunda, nitel ve karma araştırmalara yönelik bir ilginin olduğu, dolayısıyla alanda yapılan araştırmaların türünün, katılımcı kitlesinin ve ürettiği bilginin çeşitlendiği tespit edilmiştir. Bu nedenle, alanın bilimsel bir disiplin olarak gelişimini henüz tamamlamamış olduğu düşünölmektedir.

### **Öneriler**

Araştırmalarda en sık kullanılan kavramlar arasındaki dengesizlik ve bunların yıllara göre dağılımı alandaki yöntem ve içerik açısından izlenen yaklaşımları ve popüler olan yönelimleri de yansıtmaktadır. Bu bağlamda alanın gelişmesi ve genişlemesiyle kavramların alana girişinin, alanda yer bulmasının veya bulmamasının çeşitli bilimsel, kültürel, finansal, yönetimsel, epistemolojik ve ontolojik unsurlarla ilişkili olduğuna inanılmaktadır.

Bir bütün olarak değerlendirildiğinde araştırmada incelenen eserler Eğitim Yönetimi alanının Türkiye’deki alan yazınının belirli bir birikime ulaştığını; bu durumun EY alanında çalışan araştırmacıların ilgi, istek, gayret ve verimliliklerinin bir sonucu olduğunu ancak Türkiye’de eğitim sisteminin çözüm bekleyen birçok sorunun olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, varoluş amacı gözetildiğinde, EY’nin bu sorunların çözümüne katkı sunabilmesi için araştırmacıların izleyebilecekleri birkaç yol aşağıda sunulmuştur.

Bu araştırma sınırlı bir çalışma grubu ile yürütölmüştür. Bundan sonra EY alanında kavram kullanımına yönelik yapılacak çalışmalarda, yüksek lisans tezleri ile daha fazla sayıda hakemli derginin dahil edilmesinin daha geniş bir bilgi ağı sunacağı düşünölmektedir. Bunun yanında, en sık kullanılan kavramlarla birlikte diğer kavramların da yıllara göre nasıl kullanıldığının tespit edilmesi bilgi üretimi açısından daha zengin çıkarımlar sağlayacaktır.

Yöntemsel olarak kavram kullanımının araştırmalarda ne şekilde gerçekteştiği ve hangi kavramların daha çok kimler tarafından kullanıldığı bibliyometrik bir çalışma ile tespit edilebilir. Bunun dışında, farklı veya karma zaman dilimlerini inceleyen araştırmalar ya da bağlam analizi ve metin madenciliği gibi çalışmalarda alanın bilgi temelini nasıl olduğu tespit edilebilir. Aynı zamanda, alanda kullanılan kavramların eğitim politikaları ile ne şekilde örtüştüğü tarihsel olarak ve çeşitli politika belgeleri doğrultusunda incelenebilir. Kavram kullanımına ilişkin nedenlerin ve sonuçların derinlemesine incelenmesinin alana epistemolojik ve ontolojik açıdan katkı sunacağı düşünölmektedir. Çünkü EY alanında kullanılan kavramların tespiti alanda çalışan araştırmacılara ve akademisyenlere tematik araştırmalar ve alanın eksiklikleri konusunda yön gösterebilir. Uygulama açısından düşünöldüğünde, EY lisansüstü programlarının ve akademisyenlerin kavram kullanımını geliştirilmesine yönelik çalışmalarına katkı sunacağı düşünölmektedir.



**Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

**Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'ndan (30.09.2020 tarih ve 35853172-600 sayılı yazı ile) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Alan, H. (2019). "Bilginin epistemolojik ve ontolojik boyutları: Örtülü bilginin örgütler için rolü ve önemi." Reyhanoğlu, M. *Araştırmalar ışığında yönetimde güncel konular*. Nobel Yayın.
- Ali, I. A. & Abdalla, M. S. (2017). Educational management, educational administration and educational leadership: Definitions and general concepts. *SAS Journal of Medicine*, 3(12), 326-329.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61>
- Arslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 195-212.
- Aslan, G. & Küçüker, E. (2011). Türkiye'de toplam kalite yönetimi modelinin eğitimin kamu hizmeti niteliğine ve eğitim öğretim süreçlerine uygunluğu. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, II, 202-224.
- Aydın, M. (2017). *Bilgi sosyolojisi*. Açılım Kitap.
- Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, D., Kartal, O., Çağatay, M., Tunçer, B., & Emran, B. (2010). The status of research in educational administration: An analysis of educational administration journals. *Eurasian Journal of Educational Research*(39), 59-77.
- Ayyıldız, P. (2019). *Eğitim yönetimi öğretim elemanlarının alanın bilgisine dair epistemik inançları* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Bal, H. (2015). *Bilgi sosyolojisi*. Sentez.
- Balcı, A. (1988). Eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: EAQ'de 1970-1985 arasında yayınlanan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(21), 421-434.
- Balcı, A. (1991). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 735-746.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Balcı, A. & Apaydın, Ç. (2009). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 325-343.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

- Bates, R. J. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of knowledge. *Educational Administration Quarterly*, 16(2), 1-20.
- Bates, R. J. (1982). Towards a critical practice of educational administration. T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (Ed.), *Leadership and organizational culture: New perspectives on administrative theory and practice* içinde (s. 260-275). University of Illinois Press.
- Baykara, B. (2019). *Türkiye'deki eğitim yönetimi programlarının ontolojik eleştirisi* (Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Beycioğlu, K. & Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 317-342.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bozdoğan, S. (2018). Eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada alternatif paradigmlar ve liderlik algısına ilişkin bir değerlendirme. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1) 52-66.
- Bush, T. (2019). Distinguishing between educational leadership and management: Compatible or incompatible constructs? *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 501-503. <https://doi.org/10.1177/1741143219839262>
- Callahan, R. E. E. (1964). *Education and the cult of efficiency: a study of the social forces that have shaped the administration of the public schools*. University of Chicago Press.
- Connolly, M., James, C. & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504-519. <https://doi.org/10.1177/1741143217745880>
- Cunningham, W. G. & Cordeiro, P. A. (2006). *Educational leadership: A problem based approach*. Pearson.
- Çelebi, N. (1986). Bilim sınıflandırmaları. *Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, 3, 195-209.
- Dabakoğlu, G. (2002). *Eğitimde özelleştirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Kocaeli örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Dagget, B. (2014). *Addressing current and future challenges in education*. 22nd Annual Model Schools Conference. Leadered. [http://www.leadered.com/pdf/2014MSC\\_AddressCurrentandFutureChallenges.pdf](http://www.leadered.com/pdf/2014MSC_AddressCurrentandFutureChallenges.pdf)
- Demirhan, G. (2015). *Türkiye'de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigmların gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Donmoyer, R., Imber, M., & Scheurich, J. (Eds.). (1995). *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives*. State University of New York Press.

- Dursun, C. (2020). *Türkiye'de Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanı'nın tarihsel gelişimi ve mevcut durumuna ilişkin nitel bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- English, F. (2002). The point of scientificity, the fall of the epistemological dominos, and the end of the field of educational administration. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 109-136.
- English, F. (2012). Bourdieu's misrecognition: why educational leadership standards will not reform schools or leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 44(2), 155-170.
- Ergin, D. Y. (1991). Örneklem. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 111-124.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th. Ed.). Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw Hill.
- Frey, B. B. (Ed.). (2018). Document Analysis. *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* içinde (Vols. 1-4). SAGE Publications.
- Giroux, H. (2002). *The corporate war against higher education*. Louisville. <http://louisville.edu/journal/workplace/issue5p1/giroux.html>
- Goldring, E. & Schuermann, P. (2009). The changing context of k-12 education administration: consequences for ed.d. program design and delivery. *Peabody Journal of Education*, 84(1), 9-43.
- Gore, J. M. & Gitlin, A. D. (2004). [Re]Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 10, 35-58.
- Griffiths, D. E. (1979). Intellectual turmoil in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 43-65.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. S., Gümüş, E. & Hallinger, P. (2019). Science mapping research on educational leadership and management in Turkey: a bibliometric review of international publications. *School Leadership & Management*, 40(1), 23-44. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578737>
- Hallinger, P. & Kovac̃evic, J. (2021). Mapping the intellectual lineage of educational management, administration and leadership, 1972–2020. *Educational Management Administration & Leadership*, Online first. <https://doi.org/10.1177/17411432211006093>
- Hallinger, P. & Kovac̃evic, J. (2019). Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), 1–26. <https://doi.org/10.1177/1741143219859002>

- Hansson, S. O. (2008). Philosophy and other disciplines. *Metaphilosophy*, 39 (4/5), 472-483.
- Huse, E. F. (1980). *Organization development and change* (The West series in management) (2nd. Ed.). West Pub. Co.
- Hyung, P. S. (2001). Epistemological underpinnings of theory developments in educational administration. *Australian Journal of Education*, 45(3), 237-248.
- İşçi, S. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Karaca, O. (2018). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yazılan lisansüstü tezlerin metodolojik incelemesi* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Karakütük, K. & Özdoğan-Özbal, E. (2019, Nisan). *Eğitim yönetiminde kavram kullanımı ve tüketilen kavramlar*. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, İ. H., Kyzy, J. A. & Topuz, C. (2015). Okul yöneticileri ile eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel araştırmalar ve çalışan bilim insanları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 125-152. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.7968>
- Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 93-133.
- Kısa, N. (2016). *Eğitim yönetimi alanındaki kuram-uygulama boşluğunun nedenleri ve çözüm önerileri* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Koşar, S. (2018). Geçerlik ve Güvenirlik. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Ed.). *Eğitim Yönetiminde Araştırma* içinde. PegemA
- Kösterelioğlu, I. & Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25, 177-187. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS227>
- Mannheim, K. (2018). *Bilgi sosyolojisi* (M. Yalçınkaya, Çev.) Pinhan.
- Mialaret, G. (1999). Eğitim bilimlerinin epistemolojik ve metodolojik temelleri (S. Özsoy, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1301-3718.
- Moher, D., A. Liberati, J. Tetzlaff, & D. G. Altman. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine* 151(4), 264-269.
- Murphy, J., Vriesenga, M. & Storey, V. (2007). Educational Administration Quarterly, 1979-2003: An analysis of types of work, methods of investigation, and influences. *Educational Administration Quarterly*, 43(5), 612-628. <https://doi.org/10.1177/0013161X07307796>
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the

1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.  
<https://doi.org/10.1108/09578230910928061>

- Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Peter Lang.
- Oyman Bozkurt, N., & Bozkurt, E. (2018). Interpretation of educational administration in the context of Dilthey's hermeneutic approach. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(3), 529-552.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 167-197.
- Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim Yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(2), 29-42.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetimde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 281-304.
- Özdemir, M. (2018i). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2018ii). Eğitim yönetimde geleneksel bilim eleştirisi: Evers ve Lakomski'nin natüralist bağdaşımçı epistemolojisi üzerine düşünceler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 255-268.
- Özdemir, M. (2018iii). Eğitim yönetimde olgu-değer sorunsalına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 51, 155-172.
- Özen, Ş. (2002). Bağlam, aktör, söylem ve kurumsal değişim: Türkiye'de toplam kalite yönetiminin yayılım süreci. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 47-90.
- Özyılmaz, Ö. (2017). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Pegem Akademi.
- Park J. (2016). Field of educational administration and its coevolving epistemologies. M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* içinde. Springer.
- Patton, M, Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün & B. Ş. Demir, Ed. & Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Richmon, M. J. & Allison, D. J. (2003). Toward a conceptual framework for leadership inquiry. *Educational Management & Administration*, 31(1), 31-50.  
<https://doi.org/10.1177/0263211X97252004>
- Riehl C., Colleen, L.L., Short, P.M. & Reitzug, U.C. (2000). Reconceptualizing research and scholarship in educational administration: Learning to know, knowing to do, doing to learn. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 391-427.  
<https://doi.org/10.1177/00131610021969047>

- Samier, E. (2006). Educational administration as a historical discipline: An apologia pro vita historia. *Journal of Educational Administration and History*, 38, (2),125-139. <https://doi.org/10.1080/00220620600555030>
- Seggie, F. N. & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.
- Serin, H. & Ergin-Kocatürk, H. (2019). Eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 495-513.
- Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınc, A. Ç. (2011). Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 161-169.
- Starratt, R. (2008). *Centering educational administration*. Lawrence Erlbaum.
- Şahin, F. (2018). *Eğitim yönetiminin bilimsel sınırları: Alan kitapları bağlamında epistemolojik bir karşılaştırma* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 395-422.
- Takmak, H. (2019). Eğitim yönetiminin özgünleşme ve özerkleşme sorunsalı. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 113-126. <https://doi.org/10.12984/eggefd.452705>
- Turan, S. & Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 505-514.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. & Yalçın, M. (2014). Türkiye'de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 93-119. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.005>
- Uğurlu, C. T. (2018). Durum (Örnek Olay) Çalışması. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Ed.). *Eğitim Yönetiminde Araştırma içinde*. PegemA
- ULAKBİM (2019, Kasım). *ÜAK Doçentlik başvurularında yer alan "Ulusal Hakemli Dergi" tanımında yer alan ULAKBİM TR Dizin dergi listesi*. Trdizin. <https://trdizin.gov.tr/statistics/listAcceptedJournals.xhtml>
- Uslu Çetin, O. ve Özdemir, M. (2019). Postmodernizmin eğitim yönetimindeki izlerinin Fenwick English üzerinden değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 547-575.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye'de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Walker, W. G. (1976). Foreword. *International Review of Education*, 22(4). 421-42.
- Wang, Y., Bowers, A. J., & Fikis, D. J. (2017). Automated text data mining analysis of five decades of educational leadership research literature: probabilistic topic modeling of EAQ articles from 1965 to 2014. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 289-323. <https://doi.org/10.1177/0013161X16660585>

- World Bank (2019, Ekim). *The education crisis: Being in school is not the same as learning*. Worldbank. <https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework>
- Yalçın, M. (2015). *Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 55-73.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yirci, R. (2014). *Devlet ve vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının algılanan örgütsel destek, örgütsel bağlılık düzeyleri ile yükseköğretimde özelleştirmeye ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi.

**İletişim/Correspondence**

Öğr. Gör. Oya USLU ÇETİN  
[oyauslu@gmail.com](mailto:oyauslu@gmail.com)

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR  
[mrtozdem@gmail.com](mailto:mrtozdem@gmail.com)



# Determination of Distance Education Experiences of Science Group Teachers in the Covid-19 Pandemic Process: The Case of Private School

*Alpaslan ŞAHİNOĞLU, Bahcesehir College, ORCID ID: 0000-0001-5298-4660*

*Ayşegül SAĞLAM ARSLAN, Trabzon University, ORCID ID: 0000-0001-8340-2205*

## Abstract

*The aim of this study is to determine the experiences and difficulties faced by science teachers (physics, chemistry and biology) in the distance education process since March 2020. Within the scope of the study, an interview form consisting of 9 open-ended questions was conducted with 6 science teachers (2 physics teachers, 2 chemistry teachers and 2 biology teachers) working at the secondary education level of a private school with different conditions than public schools. The data obtained in this study, in which the phenomenology method was preferred, were subjected to descriptive analysis and the data were analyzed under three main themes (I- Definition of Distance Education, II-Application of Distance Education and III-Teachers' Views in Distance Education). In the findings obtained, it was observed that there were differences among science teachers in terms of the course structure and STEM applications. In addition, it has been determined that teachers for distance education have a lack of experience, and they face difficulties among teachers, especially in terms of providing classroom management, increasing student motivation, and implementing assessment and evaluation activities.*

*Keywords: covid-19, distance education, science teacher*



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 1898-1923  
DOI:10.17679/inuefd.926826

Article Type  
Research Article

Received  
23.04.2021

Accepted  
11.09.2021

## Suggested Citation

Şahinoğlu, A. & Sağlam Arslan, A. (2021). Determination of distance education experiences of science group teachers in the covid-19 pandemic process: The case of private school, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 1898-1923. DOI: 10.17679/inuefd.926826

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Covid-19 virus, which started to spread in Wuhan, China towards the end of 2019, spread all over the world since the beginning of 2020, and it was accepted by WHO and entered the pandemic process. Due to the rapid spread of Covid-19 and countries such as compulsory mask wearing, social distance rule, curfews, closure of places where we are in public (schools, shopping centers, places of worship, public transport, etc.) had to take some measures (Alea, Fabrea, Roldan & Farooqi, 2020; Alqahtani, & Rajkhan, 2020; Klapproth, Federkeil, Heinschke & Jungmann, 2020). Among the measures taken by the governments are the interruption of face-to-face education and transition to distance education (Hartshorne, Baumgartner, Kaplan-Rakowski, Mouza & Ferdig, 2020; Hebebcı, Bertiz, & Alan, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020; Reimers, & Schleicher, 2020).

Covid-19 virus which came later than the world's countries were suspended in educational activities on March 13, 2020 in Turkey and the educational activities together with the recent decision in the period 2020-2021 academic year decided to begin the first on August 31. However, due to the continuation of the pandemic process, it was deemed appropriate to start the trainings remotely on September 21, even if face-to-face training was gradually started in the following process, distance education was returned at all levels in November (Budak, & Korkmaz, 2020; Özer, 2020; Özkoçak, Koç, & Gültekin, 2020). In the pandemic process, although countries have their own learning management systems, all different social access platforms (Zoom, Google Meet, Skype, Cisco Webex, Youtube, Facebook etc.) (Alea et al., 2020; Bergdahl, & Nouri, 2020; Jena, 2020; Herdiana, & Usman, 2020; Shahzad, Hassan, Aremu, Hussain & Lodhi, 2020) was preferred for continuing education activities. The pandemic process, which unexpectedly occurred in our country and all over the world, made it compulsory to carry out education activities remotely in all educational institutions (private schools, public schools, etc.). Especially, how to teach science subjects and concepts in real life at a distance has become one of the focus topics of many researchers. This situation made it a necessity to bring computer-aided science teaching methods to the agenda and to be combined with distance education. Private education institutions, which are known to have different opportunities than schools affiliated to the Ministry of National Education and whose class sizes are close to ideal, have been addressed in the pandemic process, and some studies have discussed (Bakioğlu, & Çevik, 2020; Bostan Sarioğlu, Altaş, & Şen, 2020; Sintema, 2020; Pınar, & Dönel Akgül, 2020) it is a matter of curiosity how they conduct science lessons, which are described as difficult to understand, and how these course processes are affected by the pandemic.

### Purpose

This study is aimed to determine the distant education process of science teachers working in private education institutions and the difficulties they encounter in this process.

### Method

In this study, the Phenomenology design, which is thought to be appropriate to the nature of the research, was preferred. In the study, six science group (physics, chemistry and biology) teachers working at a private school high school in the city of Trabzon were studied.

The data of the study were collected through an interview form consisting of open-ended questions about distance science education and questions that would reveal the demographic characteristics of the participants. Questions about distance science education (9 open-ended questions) were prepared by Simonson, Zvacek and Smaldino (2019), taking into account the main topics used in explaining distance education - Defining Distance Education, Application of Distance Education and Teachers' Views in Distance Education. In order to increase the quality of the study, arrangements were made for the questions in the interview form in the name of credibility, by taking the opinion of an expert academician, and the questions were gathered under three predetermined themes. The interview form was sent as written text to the participants who could be interviewed face to face at the school, and to the participants who could not be interviewed face to face in Word format via corporate e-mails. Within the scope of the study, the data obtained from the interview form with science teachers were subjected to descriptive analysis.

### **Findings**

The findings obtained from the analysis of distance education conducted by science teachers are presented under the themes of definition of distance education, application of distance education and teachers' opinions in distance education. It has been determined that the definitions of the participants regarding distance education are gathered under four sub-themes: scientific, difficulty-oriented, need-oriented and metaphorical, and some participants (eg T3 and T6) made definitions related to more than one theme. It was determined that the participants emphasized the sub-themes of lesson preparation, conducting the lesson and evaluating student development within the scope of the distance education application. Among the main elements emphasized by the participant teachers in their answers to the questions about the evaluation of the distance education process are the advantages and disadvantages of distance science education, the problems encountered in this process and the suggestions that will enable them to solve the problems encountered according to their perspectives.

### **Discussion & Conclusion**

It was observed that only one teacher (T1) made a scientific definition regarding the definition of distance education, and other teachers defined distance education by referring to their own needs, difficulties or metaphors based on their own experiences (Alqahtani, & Rajkhan, 2020; İşman, 2014; Klapproth et al., 2020). It has been determined that all participants related to distance education practices jointly prepare for the process and diversify the in-class practices and assessment and evaluation practices. It was seen that the participants stated that distance education was beneficial in a short time, enabling users to use technology and use different materials for science teaching (Anderson, & Rivera-Vargas, 2020; Hebebcı, Bertiz, & Alan, 2020; Klapproth et al., 2020). It has been determined that all participants have problems regarding the teaching of subjects that require practice in the distance education process, and teachers are trying to develop different solutions (using simulation, repeating the subject, shooting specific videos, etc.).

## Covid-19 Pandemisinde Fen Grubu Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin Belirlenmesi: Özel Okul Örneği

**Alpaslan ŞAHİNOĞLU, Bahçeşehir Koleji, ORCID ID: 0000-0001-5298-4660**

**Ayşegül SAĞLAM ARSLAN, Trabzon Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8340-2205**

### Öz

*Bu çalışmanın amacı, Mart 2020’de uygulamaya geçilen uzaktan eğitim sürecinde görev alan fen alanları (fizik, kimya ve biyoloji) öğretmenlerinin uzaktan eğitim-öğretim sürecindeki deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları belirlemektir. Çalışma kapsamında bir özel okulun ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan 6 fen alanları öğretmeni (2 fizik öğretmeni, 2 kimya öğretmeni ve 2 biyoloji öğretmeni) ile 9 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu vasıtasıyla mülakat gerçekleştirilmiştir. Olgubilim yönteminin tercih edildiği bu çalışmada elde edilen veriler betimsel analize tabii tutularak önceden belirlenen üç ana tema (I- Uzaktan Eğitimin Tanımlanması, II-Uzaktan Eğitimin Uygulanması ve III- Uzaktan Eğitimde Öğretmen Görüşleri) altında veriler incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan fen grubu öğretmenlerinin derslerin yapısına yönelik işleniş ve STEM uygulamaları açısından kendi aralarında farklıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik deneyim eksiliğinin olduğu, sınıf yönetimini sağlama, öğrenci motivasyonunu yükseltme ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerini uygulama açısından zorluklarla karşılaştıkları saptanmıştır. Anahtar Kelimeler: Covid-19, uzaktan eğitim, fen grubu öğretmenleri*



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 1898-1923  
DOI:10.17679/inuefd.926826

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
23.04.2021

Kabul Tarihi  
11.09.2021

### Önerilen Atf

Şahinoğlu, A. & Sağlam Arslan, A. (2021). Covid-19 sürecinde fen grubu öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin belirlenmesi: Özel okul örneği. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1898-1923. DOI: 10.17679/inuefd.926826

### **Covid-19 Pandemisinde Fen Grubu Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin Belirlenmesi: Özel Okul Örneği**

2019 yılının sonuna doğru Çin'in Wuhan kentinde yayılmaya başlayan Covid-19 virüsü ilk başta Çin olmak üzere 2020 yılının başından itibaren tüm dünyaya yayılmış ve World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü, [WHO]) tarafından bu yayılım pandemi olarak (WHO,2020) nitelendirilmiştir. Bulaşıcılığı yüksek olan Covid-19 virüsü insan sağlığını olumsuz etkilemiş ve ölümlere neden olmuştur. Covid-19'un hızla yayılması ve insan sağlığını olumsuz bir şekilde etkilemesinden dolayı ülkeler bir takım önlemler almak zorunda kalmıştır (Alea, Fabrea, Roldan ve Farooqi, 2020; Alqahtani ve Rajkhan, 2020; Klapproth, Federkeil, Heinschke ve Jungmann, 2020). Bu önlemler arasında zorunlu maske takma, sosyal mesafe kuralı, dezenfektan kullanımı, sokağa çıkma yasağı, toplu halde bulunulan yerlerin (okul, alışveriş merkezi, ibadethaneler vb.) kapatılması gibi tedbirler bulunmaktadır (Bergdahl ve Nouri, 2020; Jena, 2020; Mailizar, Almanthari, Maulina ve Bruce, 2020; Telli ve Altun, 2020). Hükümetlerin almış olduğu önlemler arasında okulların yüz yüze eğitime ara vererek uzaktan eğitime geçmesi de yer almaktadır (Hartshorne, Baumgartner, Kaplan-Rakowski, Mouza ve Ferdig, 2020; Hebebcı, Bertiz ve Alan, 2020; Hodges, Moore, Locke, Trust ve Bond, 2020; Reimers ve Schleicher, 2020) Dünya genelinde ara verilen yüz yüze eğitimden sonra birçok ülke uzaktan eğitime geçiş yaparken ders saatlerinin azaltılması (Avusturya, İsviçre, Almanya), pandemi sürecinde öğrenci performansına bakılmaksızın öğrencilerin okul yılı tekrarı yapmaması (İspanya, İtalya) ya da okula kabul sınavlarının yapılmaması (Fransa) gibi bir takım uygulamaların devreye sokulduğu görülmektedir (Di Pietro, Biagi, Costa, Karpiński ve Mazza, 2020).

Yüz yüze eğitime ara verilmesi ile uzaktan eğitime geçiş yapılmış ve kullanılan uzaktan eğitim modelleri bir tercihten daha çok bir zorunluluk olarak görülmüş ve süreç uzaktan eğitimden ziyade acil uzaktan öğretim olarak tanımlanmıştır (Bozkurt ve Sharma, 2020). Hızlı bir şekilde geçiş yapılan uzaktan eğitimin sağladığı faydalar arasında eğitimin sürdürülebilirliği, hayat boyu öğrenme, eğitim maliyetlerini azaltma, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı mekânlarda olmasına rağmen aynı yerde buluşmasını sağlama (Alqahtani ve Rajkhan, 2020; Hebebcı, Bertiz ve Alan, 2020) ve öğretmenlerin kendilerini teknolojik pedagojik alanda gelişimlerini sağlamalarına fırsat sunma (Burke ve Dempsey, 2020) gibi olumlu yönleri sıralanmaktadır. Uzaktan eğitimin faydaları yanında karşılaşılan zorluklar ifade edilirken öncelikli olarak yazılım, donanım ve teknik destek eksiklikleri ile pedagoji, tutum ve inanç düzeylerindeki eksikliğe vurgu yapılmaktadır (Ertmer, 1999; Pelgrum, 2001; Mailizar ve ark., 2020). Pandemi sürecinden dolayı ani bir kararla uzaktan eğitime acil bir geçişin olması deneyim ve alt yapı olarak hazır olmayan öğretmenleri olumsuz bir şekilde etkilemiş (Zaharah, Kirilova ve Windarti, 2020; Mailizar ve ark., 2020) bunun yanında öğrenciler arasında eğitim eşitsizliğine yol açmıştır (Bozkurt, 2020; Özer, 2020). Hızlı bir şekilde geçiş yapılan uzaktan eğitimde öğretim programının derslerle ilgili önceden belirlenmiş kazanımlarına ulaşılmasında zorluklar yaşanmış (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Cahapay, 2020; Iwai, 2020), uzaktan eğitime geçişe hazırlıksız olan öğretmenlerin teknolojik pedagojik yeterliliklerinin eksik olması ders işlenişinin verimliliğini düşürmüştür, bu süreçte öğretmenler ve öğrenciler kendilerini daha fazla dijital araçlara bağımlı hale getirmiş (Klapproth ve ark., 2020) ve öğretmenler kendilerini bu konuda stress altında hissetmiştir (Yılmaz İnce, Kabul ve Diler, 2020). Ayrıca öğretmenlerin yüz yüze eğitimde sınıf yönetimini sağlamada kullandığı beden dili, mimikler, ses tonu gibi etkili yöntemleri uzaktan eğitim derslerinde kullanamadıkları saptanmıştır (Bao, 2020; Lathifah,

Helmanto ve Maryani, 2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerini uygunluk ilkesine göre öğretim içeriğinin miktarını, uzunluğunu, zorluğunu ve öğrencilerin motivasyonunu düşürmemek için öğretim hızını iyi ayarlamaları gerektiği tespit edilmiştir (Bao, 2020; Di Pietro ve ark., 2020).

Covid-19 virüsünün dünya ülkelerine göre daha geç geldiği Türkiye’de yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetlerine 13 Mart 2020’de ara verilmiştir. 13 Mart’tan sonra süreç içerisinde alınan son kararlarla beraber mevcut (2019-2020) eğitim-öğretim faaliyetlerinin Haziran ayında sonlandırılmasına karar verilmiştir. Yeni dönem olan 2020-2021 eğitim-öğretim faaliyetlerinin önce 31 Ağustos’ta yüze yüze başlamasına karar verilmiş fakat pandemi sürecinin devam etmesinden dolayı eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim olarak 21 Eylül’de başlaması uygun görülmüş ilerleyen süreçte yavaş yavaş yüz yüze eğitime geçilmiş olsa bile 2020 yılı Kasım ayında tekrardan tüm kademelerde uzaktan eğitime geri dönülmüştür (Budak ve Korkmaz, 2020; Özer, 2020; Özkoçak, Koç ve Gültekin, 2020). Mart 2020 tarihinden itibaren girilen uzaktan eğitimlerde MEB’in TRT ile yapmış olduğu işbirliği ile üç haftalık hazırlığın sonunda EBA (Eğitim Bilişim Ağı) TV kurulmuş ve derslerin senkron ve asenkron olarak bu platform üzerinden verilmesi kararlaştırılmıştır (Bozkurt, 2020; Hebecci, Bertiz ve Alan, 2020; Osmanoglu, 2020; Özer, 2020; Telli ve Altun, 2020). MEB’in programlamış olduğu senkron ve asenkron derslerden oluşan uzaktan eğitim modellerine bakıldığında eş zamanlı (senkron) ve farklı zamanlı (asenkron) olmak üzere iki türünün olduğu bilinmektedir. Eş zamanlı uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenciler canlı olarak sanal ortamda bir araya gelerek eğitim faaliyetlerini yürütürken farklı zamanlı uzaktan eğitimde ise öğretmen daha önceden çektiği öğretim materyallerini sanal ortama yüklemekte ve öğrenci de istediği zaman ve mekânda bu materyallere ulaşarak eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmektedir (Demirkan, Bayra ve Baysan, 2016; Fidan, 2016; Keskin, 2016). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçen ülkemizde en yaygın platform olarak senkron ve asenkron şekilde planlanan MEB destekli EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden mobil eğitim faaliyetleri daha da sık kullanılmış ve daha çok düz anlatım, soru-cevap veya oyunlaştırma gibi teknikler tercih edilmiştir (Bozkurt ve Sharma, 2020; Osmanoglu, 2020). EBA’nın yenilikçi bir yaklaşımla eğitim faaliyetleri içerisine alınması eğitimin nitelikli hale gelmesini sağlamanın yanı sıra zaman tasarrufu sağlama, esneklik, eğitim maliyetini düşürmesi, sınırsız tekrar sağlama konularında da avantaj sağlamaktadır (Akkaş Baysal, Ocak ve Ocak, 2020; Pinar ve Dönel Akgül, 2020). EBA’nın avantajları dışında yapılan araştırmalarda EBA ile ortaya çıkan dezavantajlar da bulunmaktadır. Bu dezavantajlar, ders içeriklerinin yetersiz ve sıkıcı bulunması (Durmuşçelebi ve Temircan, 2017; Kana ve Saygılı, 2016), EBA içeriğinin müfredatla uyumlu olmaması (Gürfidan ve Koç, 2016), ders içerikleri açısından kendini geliştirmeye muhtaç olması (Bahçeci, Türel, Demirli ve Dokumacı, 2016) ve sistemin yavaş çalışması, canlı ders süresinin azlığı (Pinar ve Dönel Akgül, 2020) şeklindedir.

Pandemi sürecinde özellikle ülkelerin kendilerine ait öğretim yönetimi sistemleri (learning management sistemleri) olmasına rağmen bu platformlar dışında tüm farklı sosyal erişim platformları (Zoom, Google Meet, Skype, Cisco Webex, Youtube, Facebook vb.) eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesinde tercih edilmiştir (Alea ve ark., 2020; Bergdahl ve Nouri, 2020; Jena, 2020; Herdiana ve Usman, 2020; Shahzad, Hassan, Aremu, Hussain ve Lodhi, 2020). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de EBA mobil eğitim platformu dışında Zoom, Google Hangout, Google Meet gibi çeşitli platformlar tercih edilmektedir (Özer, 2020; Yılmaz İnce, Kabul ve Diler, 2020). Bu platformların tercih edilmesinde ülkelerin ani bir kararla geçmiş oldukları uzaktan

eğitim modeline hazırlıksız yakalanmaları ve ülkelerin kendilerine ait eğitim platformlarının yetersiz olmasının dışında özellikle öğretmenlerin öğrencilerine bir şekilde ulaşma çabası içerisinde olması ya da özel eğitim kurumlarının kendi süreçlerini yönetmek istemesi ve öğrencilerine daha iyi hizmet sunabilme gerekliliği gibi nedenler yer almaktadır.

Ülkemizde ve tüm dünyada beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan pandemi süreci tüm eğitim kurumlarında (kurumsal yapıyı yakalamış özel okullar, devlet okulları, vb.) eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan yürütülmesini zorunlu hale getirirken bir takım sorunların da ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özellikle gerçek yaşamın tam içerisinde olan fen konu ve kavramlarının uzaktan öğretiminin nasıl yapılması gerektiği çok hızlı bir şekilde birçok araştırmacının odak konuları arasına girmiştir. Bu durum, bilgisayar destekli fen öğretim yöntemlerinin gündeme taşınarak uzaktan eğitimle birleştirilmesini zorunluluk haline getirmiş ve yapılan bazı çalışmalar (Orhan ve Durak Men, 2018; Bostan Sarioğlan, Altaş ve Şen, 2020; Yiğit, 2014) fen derslerinin bilgisayar destekli materyaller kullanılarak yürütülmesinin soyut varlıklara ait kavramların somutlaştırılmasına ve görsel zenginlikler sunulmasına olanak sağladığından öğrencilerin öğrenmesinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Fakat pandemiden dolayı hızlı bir şekilde geçiş yapılan uzaktan eğitimde diğer öğretmenlerde olduğu gibi fen grubu öğretmenleri de bir takım alt yapı eksikliğinden (internet, yazılım/donanım ya da teknik destek gibi), düşük öğrenci motivasyonundan ya da fen grubuna ait uygulamalı (laboratuvar çalışmaları gibi) derslerin yapılamamasından şikâyet etmektedirler (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020). Fen grubu öğretmenleri hızla ve hazırlıksız olarak geçiş yapmak zorunda kaldıkları uzaktan öğretim sürecinde daha çok düz anlatım, soru-cevap yöntemlerini kullandıkları ve bu yöntemleri dijital ortamda simülasyon, slayt, z-kitap, videolar ya da EBA içerikleri ile destekledikleri görülmektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Burkey ve Dempsey, 2020; Mulenga ve Marban, 2020; Bostan Sarioğlan, Altaş ve Şen, 2020). Özellikle uygulamalı derslerde istenilen şekilde laboratuvar çalışmalarının yapılamadığı (Pinar ve Dönel Akgül, 2020) fakat bu durumun üstesinden gelmek için öğretmenlerin içerik olarak videolar göndererek öğrencilerini ödevlendirdiği (Bakioğlu ve Çevik, 2020) ifade edilmektedir. Bu şekilde yapılan uygulamaların ise; yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi gereği öğrencilerin somut deneyimler yaşamasına olanak tanıma ve öğrencinin bireysel olarak aktif katılımına (tartışmalara katılma, bireysel olarak deneyimleme, vb.) imkân tanıma konularında eksikliklerin olduğu vurgulanmaktadır (Bostan Sarioğlan, Altaş ve Şen, 2020).

Kurumsal yapıyı yakalamış özel eğitim kurumlarında okullar genel merkezlerin hazırlamış oldukları programları kendi planlamaları doğrultusunda hızlı bir şekilde uygulamaya koymuştur. Özellikle de özel okulların sahip olduğu Web Tabanlı Uzaktan Eğitim (WTUE) platformları (Ertit, 2018; Çetin, 2019), bu okulların yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime hızlı bir şekilde geçiş yapmalarına olanak sağlamıştır. Bu hızlı geçişte WTUE platformları, öğrencilere proje ve ödev verilerek değerlendirme yapmaya olanak verdiği gibi öğretmenlere de derslerin yönetilmesi, öğretim hızının ayarlanması ve iş yükünün azaltılması konularında destek olmaktadır (Huss, Sela ve Eastep, 2015; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Yılmaz İnce, Kabul ve Diler, 2020; Yorgancı 2015). Özel okulların kendine ait WTUE platformlarının yanı sıra uzaktan video konferans imkânı sağlayan Zoom gibi sosyal iletişim platformlarının kullanıldığı düşünüldüğünde merkezi yapının planlaması doğrultusunda okullar öğretim programlarını yetiştirebildikleri, var olan uygulamalı derslerini (STEM, Laboratuvar gibi) yürütebilmektedirler. Pandemi öncesi planlanan deneme sınavlarını çevrimiçi ortamlara taşıyarak

uygulayabilmekte, ödevlendirme, ders takibi ve öğrencinin devamsızlık takibi için kendi dijital platformlarını daha çok kullanabilmektedirler (Karakülah, 2019). Pandemi süreci ile beraber özel okullar hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçerken eğitim modülleri kullanarak uzaktan eğitime uyumu çabuk atlatmışlardır (Yıldız ve Akar Vural, 2020). Özel okullar uyguladıkları bu eğitim modülleri içerisinde rehberlik, psikolojik danışmanlık ya da STEM faaliyetleri gibi çalışmalara yer vermekte (Yıldız ve Akar Vural, 2020) ve bu çalışmalarını ile de devlet okullarından farklılıklarını ortaya koyarak STEM gibi çalışmalarla ön plana çıkmaktadırlar (Altunel, 2018). STEM çalışmalarının bu şekilde uygulanması da öğretmenlere dinamik ve esnek bir müfredatı uygulama şansı oluşturmaktadır (Çorlu ve Çallı, 2017). Özel okulların başarılı olmalarında ya da veli tarafından tercih edilmesinde kaliteli eğitim, STEM, etkinlikler ve bütünsel olarak faaliyetlerin tamamlanması en önemli unsurlar arasında yer almakta ve bu özellikleri ile kamu okullarında ayrılmaktadır (Güler, 2020).

MEB'e bağlı okullardan daha farklı imkânlarla sahip olduğu ve sınıf mevcutlarının ideale yakın olduğu bilinen özel eğitim kurumlarının pandemi sürecinde gerçek yaşam konularının ele alındığı ve bazı çalışmalar tarafından (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bostan Sarıoğlu, Altaş ve Şen, 2020; Sintema, 2020; Pınar ve Dönel Akgül, 2020) anlaşılması zor olarak nitelendirilen fen derslerini nasıl yürüttükleri ve bu ders süreçlerinin pandemiden nasıl etkilendiği araştırılmak istenmektedir. Yapılan çıkarımlarla bu çalışmada özel eğitim kurumlarında görev yapan fen grubu öğretmenlerinin,

- Covid 19 pandemi sürecinde zorunlu olarak geçiş yapılan uzaktan eğitim sürecini nasıl tanımladıkları,
- Bu süreçte ne tür uygulamalardan faydalandıkları
- ve uzaktan eğitim sürecini nasıl değerlendirdikleri

araştırılmıştır.

## **Yöntem**

### **a) Araştırma Modeli**

Bu çalışmada araştırmanın doğasına uygun olduğu düşünülen olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Olgubilim deseni farkında olunan fakat derinlemesine incelenemeyen olgulara odaklanılmasında fayda sağlamak ve bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgubilim, öncelikli olarak olgunun içerisinde yer alan ortak anlamları keşfetmek için kişiler tarafından deneyimlenmiş davranışları ve yaşanmış deneyimlerin niteliğini açıklamaya çalışmaktadır (Bakanay ve Çakır, 2016; Max van Manen, 2017). Olgubilim desenini en güçlü yapan taraflarından biri de araştırmacıya katılımcı tarafından yaşanmış bir deneyimi anlama ve anlamlandırma fırsatı sunmasıdır (Çepni, Aydın ve Kılınc, 2018). Bu çalışmada olgubilim deseninin seçilmesinde Covid-19 pandemi sürecinde yüz yüze eğitime ara verilerek geçilen uzaktan eğitimlerde fen grubu öğretmenlerinin yaşadığı zorlukları ve kolaylıkların tespitini sağlamada daha etkili olacağına inanılması etkili olmuştur.

### **b) Çalışma Grubu**

Araştırmada Trabzon ilinde yer alan bir özel okul lise kademesinde görev yapmakta olan altı adet fen grubu (fizik, kimya ve biyoloji) öğretmeniyle çalışılmıştır. Bu okulun seçilmesinde okulun uzaktan eğitime hızlı bir geçiş yapması ve pandemi sürecinin her



aşamasında öğretmenlerin yüz yüze eğitimdeki gibi planlı bir şekilde Zoom uygulaması üzerinden derslerini yürütmeleri etkili olmuş ve amaçlı örneklem seçiminden faydalanılmıştır. Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1 'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler*

Öğretmen	Branş	Mesleki Deneyim	Uzaktan Eğitim Deneyimi	Uzaktan Sürecinde Verdiği Kademeler	Eğitim Ders	Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Donanımlar
T1	Fizik	8	Yok	9, 10, 11 ve 12		Bilgisayar ve Grafik Tablet
T2	Fizik	20	Yok	10, 11 ve 12		Bilgisayar ve Grafik Tablet
T3	Kimya	37	Yok	11 ve 12		Bilgisayar ve Grafik Tablet
T4	Kimya	5	Yok	9, 10, 11 ve 12		Bilgisayar ve Cep Telefonu
T5	Biyoloji	14	Var	9, 10, 11 ve 12		Bilgisayar, Cep Telefonu ve Kamera
T6	Biyoloji	10	Yok	9, 10, 11 ve 12		Bilgisayar ve Cep Telefonu

Tablo 1'e bakıldığında altı fen grubu öğretmenin farklı seviyelerde mesleki deneyime sahip olduğu ve içlerinden sadece T5'in önceden uzaktan eğitim deneyim olduğu görülmektedir. Ayrıca T2 ve T3 dışındaki öğretmenlerin lisenin tüm kademelerinde derse girdikleri görülmektedir. Tablo 1'de katılımcıların tümü ortak olarak bilgisayar kullandığı, bunlara ek olarak T1, T2 ve T3 grafik tablet kullandığı ve T4, T5 ve T6'nın da bilgisayara ek olarak cep telefonu kullandığı tespit edilmiştir.

**c) Veri Toplama Araçları ve Analizi**

Olgubilim yönteminde, yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak araştırılan olgu açıklanmaya çalışılabileceğinden (Wimpenny ve Gass, 2000 akt., Onat-Kocabıyık, 2015) bu çalışmanın verileri uzaktan fen eğitimi ile ilgili açık uçlu sorular ile katılımcıların demografik özelliklerini ortaya çıkaracak nitelikte sorulardan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla toplanmıştır. Uzaktan fen eğitimi ile ilgili sorular (9 tane açık uçlu soru), Simonson, Zvacek ve Smaldino (2019) tarafından uzaktan eğitimi açıklamada kullanılan temel başlıklar -Uzaktan Eğitimi Tanımlama, Uzaktan Eğitimin Uygulanması ve Uzaktan Eğitimde Ölçme-Değerlendirme- dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Ayrıca görüşme formundaki sorular hazırlanırken Yıldırım ve Şimşek (2011)'in de belirttiği gibi soruların kolay anlaşılabilir, odaklı, açık uçlu, yönlendirmeden kaçınan tarzda olmasına dikkat edilmiştir. Bu çalışmada, zaman ve bireylere ulaşma gücü bulunması durumlarında tercih edilen (Yıldırım ve Şimşek, 2011) görüşme formunun veri toplama aracı olarak kullanılma nedenleri arasında; pandemi sürecine yönelik alınan önlemler (sosyal mesafe), katılımcıların iş yoğunlukları (öğretmenler haftada ortalama 27-29 saat derse girmekte ve derslerin çoğu çevrimiçi olarak gerçekleşmektedir) ve öğretmenlerin bu şekilde kendilerini daha iyi ifade edebileceklerini söylemeleri yer almaktadır. Oluşturulan görüşme formu okulda yüz yüze görüşülebilen katılımcılara yazılı metin olarak, yüz yüze görüşülemeyen katılımcılara da Word formatında kurumsal mailleri aracılığıyla gönderilmiştir. Daha sonra katılımcıların cevapları incelenip anlaşılmayan ya da ek soru gereken kısımlar için kısa telefon ya da yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve daha nitelikli veriler elde edilmiştir.

Çalışma kapsamında fen grubu öğretmenleri ile yapılan görüşme formundan elde edilen veriler, betimsel yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz yönteminde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilmekte ve görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Strauss ve Corbin (1990) ile Yıldırım ve Şimşek (2011) verilerin kodlanmasına ilişkin olarak kullanılan kodlama türlerinden biri olan daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama çeşidinde araştırmanın temelini oluşturan kavramsal çerçevenin belli olduğu durumlarda önceden bir kod listesi çıkarmanın mümkün olabileceği gibi bu kod listesinin hem temalar hem de temalar altında yer alan alt temalar düzeyinde olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu durum dikkate alınarak veri analizinde ana temalar, soruların oluşturulduğu kategoriler ( I- Uzaktan Eğitimi Tanımlama, II- Uzaktan Eğitimin Uygulanması ve III- Uzaktan Eğitimde Öğretmen Görüşleri) çerçevesinde oluşturulmuştur. Katılımcıların bu kategorilerle ilgili sorulara verdikleri cevapların bütüncül analizi yapılarak veriler içerisinden kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar dikkate alınarak da veriler tasnif edilmiştir. Örneğin uzaktan eğitimi tanımlama teması ile ilgili veriler incelenerek katılımcıların uzaktan eğitim tanımlamak için kullandıkları ifadelerin nitelikleri dikkate alınarak bilimsel nitelikte (bütüncül) tanımlama, zorluk odaklı tanımlama, ihtiyaç odaklı tanımlama ve metaforik tanımlama şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Bulgular sunulurken katılımcıların cevaplarından alıntılara da yer verilerek analiz kodları örneklendirilmiştir.

#### **d) Araştırmada Nitelik**

Yapılan bu çalışmada Miles ve Huberman (1994) ve Yıldırım ve Şimşek'in (2011) nitel araştırmalarda niteliği arttırmak için inandırıcılık ve aktarılabirlik çalışmaları güvenilirlik adına da tutarlılık ve teyit edilebilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın niteliğini arttırmak için inandırıcılık adına görüşme formunda yer alan sorular için alanında uzman bir akademisyenden fikir alınarak düzenlemeler yapılmış ve sorular önceden belirlenen üç ana tema altında toplanmıştır. Veri toplama görüşme formu ile gerçekleştirilmesine rağmen yine inandırıcılık adına katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar kendilerine gösterilerek katılımcı teyidi alınmıştır. Aktarılabirlik adına analizler nasıl bir yol izlendiği ve hangi kaynaklardan yararlandığı yöntem kısmında açıkça belirtilmiştir. Aktarılabirlik adına görüşme formunda yer alan yanıtlarda anlaşılmayan veya ek soru sorma ihtiyacı duyulan noktalarda katılımcılarla çok kısa yüz yüze görüşmeler ya da telefon konuşmaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmada teyit edilebilirlik adına verilerle sonuçlar arasındaki ilişki için alanında uzman bir akademisyenden düzenli görüş alınmış ve araştırmadan elde edilen sonuçlar ham verilerle karşılaştırılarak aradaki uyuma bakılmıştır. Yapılan çalışmada, katılımcıların çalışmaya gönüllülük esası ile katılmaları katılımcı rızası, çalışmanın tüm aşamalarında katılımcıların mahremiyeti, isim gizliliği gibi etik değerler dikkate alınmıştır. Ayrıca bu araştırma için T. C. Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından (20.04.2021 tarihinde E-81614018-000-399 sayılı) etik izin alınmıştır.

## Bulgular

Çalışmanın bu kısmında COVID-19 pandemi sürecinde fen grubu öğretmenlerinin yapmış oldukları uzaktan eğitime ait analizlerinden elde edilen bulgular uzaktan eğitimin tanımlanması, uzaktan eğitimin uygulanması ve uzaktan eğitimde öğretmen görüşleri temaları altında sunulmuştur.

### a) Uzaktan Eğitimin Tanımlanması

Aşağıdaki Tablo 2’de fen grubu öğretmenlerinin uzaktan eğitimi tanımlama ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar özetlenmektedir.

**Tablo 2.**

*Uzaktan Eğitimin Tanımlanması Temasına İlişkin Bulgular*

Tema 1: Uzaktan Eğitimin Tanımlanması		
Tema	Kodlar	Katılımcı
Bilimsel (Bütüncül) Nitelikte Tanımlama	Yüz yüze eğitimin değişimi	T1
Zorluk Odaklı Tanımlama	Zor bir görevin yerine getirilmesi	T3, T4, T6
İhtiyaç Odaklı Tanımlama	Gereklikleri olan bir yapı	T2, T5, T6
Metaforik Tanımlama	Tuzsuz yemek	T3

Tablo 2, katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili tanımlarının bilimsel nitelikte, zorluk odaklı, ihtiyaç odaklı ve metaforik olmak üzere dört tema altında toplandığını ve bazı katılımcıların (örn. T3 ve T6) birden fazla tema ile ilişkili tanımlar yaptıklarını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin tanımları incelendiğinde ihtiyaç odaklı ve zorluk odaklı tanımlamaların diğerlerinden daha fazla benimsendiği ve bilimsel nitelikte kabul edilebilecek bir tane tanım olduğu tespit edilmiştir. T1’in “yüz yüze yapılan eğitimin teknoloji vasıtasıyla canlı derslere dönüşmesini sağlayan bir imkân olarak görüyorum uzaktan eğitimi” ifadesi uzaktan eğitimin bağımsız bir şekilde tanımlanmadığını ve yüz yüze eğitime vurgu yapılarak tanımlanabildiğini göstermektedir.

Zorluk odaklı tanımlama yapan katılımcılardan T3 ve T4’ün ise uzaktan eğitim tanımları şu şekildedir: “bana göre uzaktan fen eğitimi ya da kimya öğretmek çok zor bir görev. Ekran karşısında karşı tarafı güdülemek ya da çok iyi yaptım dediğin zamanlarda bile birçok eksiğin ortaya çıkıyor” (T3) “uzaktan eğitimin fen öğretimi ya da kimya eğitimine uygun olmadığını düşünüyorum. Bu işin yapılabilmesi için yeterli alt yapı yok... Bilgisayar başına geç anlat demesi en kolay tarafı. Bilgisayar kullanımı konusunda yeterli alt yapı ve kolaylık öğretmene ne kadar verildiyse uzaktan fen eğitimi odur” (T4). Hem ihtiyaca hem de zorluklara vurgu yapan T6 ise “uzaktan eğitimde, biyoloji öğretiminde uygulamada pratiklik gerektiren ünitelerde öğrenciye ulaşmada ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada zorluk yaşatabilir” ifadeleri ile uzaktan eğitimin zorluklarına vurgu yapmaktadır.

Katılımcılardan T2 ve T5’in uzaktan eğitimi ihtiyaç odaklı tanımladıkları ve tanımlarında belirli gerekliliklere vurgu yaptıkları görülmüştür. Bununla ilgili olarak T5’in “uzaktan eğitimi, benim için daha fazla çaba sarf edeceğim, bilgili, iletişimi iyi, araştırmacı bir yapıya bürünmem

*gereken bilgisayar destekli bir öğretim olarak görüyorum*” ifadeleri örnek olarak gösterilebilir. Katılımcılardan T3 uzaktan eğitimi metaforik bir bakış açısıyla açıklamaya çalışmış ve *“yemeğin tuzsuz olması gibi hiç lezzet vermiyor”* ifadelerini kullanmıştır.

### b) Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Tablo 3, fen grubu öğretmenlerinin, yüz yüze eğitim sürecinden farklı olarak uzaktan eğitim kapsamında, derse hazırlık, dersi yürütme ve öğrenci gelişimini değerlendirme çalışmaları ile ilgili sorulara verdikleri cevapları özetlemektedir.

**Tablo 3.**

*Uzaktan Eğitimi Tasarlama Çalışmaları Ve Süreçle İlgili Değerlendirmeler*

Tema 2: Uzaktan Eğitimin Tasarlanması ve Değerlendirilmesi		
Tema	Kodlar	Katılımcı
Derse Hazırlık	Uzaktan eğitim öncesinde teknik donanım sağlamak	T1, T2, T3, T5
	Fen öğretimin planlamasında öğretim programına sadık kalma	T1, T2, T3, T4, T5, T6
Dersi Yürütme	Etkili fen öğretimini sağlamak adına öğretim hızını düşürme	T1
	Fen öğretimi sürecinde farklı kaynaklar kullanma	T1, T2, T3, T4, T5, T6
	Fen konuları için ders içi farklı uygulamalar yapma (STEM, simülasyon, video vb gibi)	T1, T2, T4, T5, T6
Öğrenci Değerlendirme	Dijital platformlar	T1
	Ek kaynaklardan ödevlendirme	T1, T2, T3, T4, T5, T6
	Deneme Sınavı, Proje Ödevi, Özet Çıkarma Faaliyetleri, STEM gibi	T1, T2, T4, T5, T6

Tablo 3, uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların, fen derslerini (hazırlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında) yüz yüze eğitime göre hangi açılardan farklılaştırdıklarını ortaya çıkarmayı hedefleyen sorulara verdikleri cevapların kodlara göre dağılımını göstermektedir. Tablo 3’e göre katılımcı öğretmenler uzaktan fen öğretimini hazırlama süreci ile ilgili olarak iki farklı konuya vurgu yapmışlardır. Bunlar incelendiğinde öğretmenlerin tamamının öğretim çalışmalarını tasarlarken dört öğretmenin fen öğretimi için teknik donanım sağlamaya özen gösterdiklerini ve öğretim programının gerekliliklerine sadık kalmayı belirttikleri görülmektedir. T1, T2, T3 ve T5’in teknik donanım sağlama adına aşağıdaki ifadeleri öğretmenlerin bu konudaki hassasiyetini gösterecek niteliktedir: *“kendi bilgisayarım yanında grafik tablet satın aldım”(T1)*, *“grafik tablet ve bilgisayar almak zorunda kaldım” (T2)*, *“bilgisayar ve tablet satın aldım” (T3)* ve *“bilgisayar ve kamera temin ettim”(T5)*.

Ayrıca T1 ve T2’nin öğretim programına sadık kalma adına aşağıdaki ifadeleri de şu şekildedir: *“çalıştığım kurumda hafta hafta fizikte hangi konunun işleneceği genel merkez tarafından tarafımıza haftalık program olarak gönderilir. Bu durumda tüm ülkedeki kampüslerde o hafta aynı konu işlenir. Yüz yüze eğitimde yapılan bu uygulama uzaktan eğitim sürecinde de devam etti bu sayede daha önceden belirlenen yıllık plana uygun bir*

*şekilde konulara devam ettim”(T1) ve “planlama genel merkez tarafından gönderilen haftalık çalışma programlarına paralel giderek konularımı öğretim programına göre tamamlamaya çalıştım” (T2).*

Diğer yandan Tablo 3, katılımcıların fen derslerini yürütürken, önceki uygulamalarından farklı uygulamalara önem verdiklerini göstermektedir. T3 hariç diğer tüm öğretmenlerin etkili fen öğretimi için ders hazırlıklarında STEM, simülasyon vb. uygulamalara yer vermeye çalıştıkları görülmektedir. Bu durum T1 tarafından şu şekilde açıklanmıştır: *“genel merkezin isteği doğrultusunda yüz yüze yaptığımız STEM çalışmalarını uzaktan eğitim sürecinde de devam ettirdim. 9. Sınıflarda yer değiştirme ve alınan yol üzerine labirent tasarımı, 10. Sınıflarda da sıvı basıncı üzerine fren diski tasarlama üzerine öğrencilere tasarım yaptırdım. Burada dikkat ettiğim en önemli şey öğrencilerin evden dışarı çıkmadan evdeki malzemelerden yararlanmalarını istememdir... Bunlar dışında PhetColorado simülasyonlarından faydalandım”.* Diğer katılımcılar da *“evde kamera karşısında kimya ile ilgili deney yaptım, PhetColorado simülasyonlarını, STEM çalışmaları ya da konu ile alakalı videolar ile dersleri zaman zaman zenginleştirdim”(T4) ve “kamera karşısında konularıyla ilgili sistemler ile ilgili canlı deneyler yaptım”(T6)* ifadelerine yer vermiştir.

Tablo 3'ten katılımcıların tamamının fen derslerinin yürütülmesi süresince farklı kaynaklardan faydalanmaya özen gösterdiklerini ifade ettikleri ve bir öğretmenin diğer öğretmenlerden farklı olarak öğretim hızını azaltacak yönde tedbirler almaya çalıştığını ifade ettiğini görülmektedir. T1'in aşağıda yer alan ifadeleri, uzaktan eğitim sürecinde öğretim hızını düşürmenin neden önemli olduğunu açıkça ortaya koyacak niteliktedir:

T1'in ifadesi *“öğrencilerin çok da alışık olmadığı uzaktan eğitimde fizik gibi zor bir derse ait konuların yüz yüze eğitimdeki gibi anlaşılması için öğretim hızını biraz düşürdüm. Öğrencilere sınıfta olandan daha fazla söz hakkı vermeye çalıştım ya da sık sık kavramların tekrarını yaptım”* şeklindedir.

Tüm katılımcıların ortak bir şekilde üzerinde durdukları farklı kaynaklardan faydalanma ile ilgili ifadeleri bu durumun önemini ortaya koyacak niteliktedir:

*“Z-kitap, dijital ek kaynaklar kullandım”(T1), “kendi iç yayınlarımızın pdf hali, slayt kullanmaya çalıştım”(T2), “dijital ek kaynaklar kullandım”(T3) ve “Z-kitaplar kullandım”(T6)*

Uzaktan eğitim sürecinde katılımcı öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını değerlendirmek amacıyla ne tür uygulamalardan faydalandıklarını tespit etmeye yönelik sorulara verilen cevaplar (Tablo 3) incelendiğinde tüm öğretmenlerin farklı kaynak kitaplardan ödevlendirme yaparak öğrencileri değerlendirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Aşağıda yer alan T3 ve T4'ün ifadeleri bu tür uygulamaları örneklendirmektedir.

*“genel olarak ek kaynak kitaplardan ödev vererek belirli süre tanıyorum, yapılmayan soruları beraber çözüyoruz. Yüz yüz eğitimden farklı olarak da öğrencilerin ödevleri konusunda velilerle daha fazla bağlantı kurup görüştüm” (T3) ve “uzaktan eğitimde ödevleri ek kaynak kitaplardan versem bile olabildiğince az tutarak sayfa sayfa fotoğraf çekip atmalarını istiyorum”(T4).*

Tablo 3 ayrıca katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamının deneme sınavı, proje ödevi ve özet hazırlama (ve STEM) gibi geleneksel ölçme-değerlendirmeden farklı uygulamalara

yer verdikleri görülmektedir. Bu uygulamalar için T1'in aşağıda yer alan ifadesi örnek olarak verilebilir:

*“öğrencileri değerlendirme sürecinde ek olarak öğrencilere evde yapabilecekleri STEM ödevleri verdim. Yüz yüze eğitimden farklı olarak malzeme ve tasarım konusunda onları tamamen serbest bıraktım. Sadece STEM projelerine geniş bir çerçeve çizdim”*

Tablo 3'ten uzaktan eğitim çalışmaları ile yakından ilgili olan dijital platformların ölçme değerlendirme sürecinde sadece bir öğretmen tarafından kullanıldığı görülmektedir. T1'in bu konudaki ifadeleri incelendiğinde *“online olarak yürütülen süreci değerlendirmek için daha çok okulun dijital platformlarından yararlandım. Ayrıca bu online sistemde öğrencileri daha derinlemesine inceleme fırsatım da oldu”* ifadeleri görülmektedir.

### c) Uzaktan Eğitimle İlgili Öğretmen Görüşleri

Tablo 4'de fen grubu öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecini değerlendirmeye yönelik sorulara verdikleri cevaplar özetlenmiştir.

**Tablo 4.**

*Uzaktan Eğitim İle İlgili Öğretmen Görüşleri*

Tema 3: Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi		
Tema	Kodlar	Katılımcı
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Kısa sürede verimli olması	T1
	Teknoloji destekli fen öğretimine olanak sağlama	T1, T2
	Fen öğretimi için farklı materyaller (kimyasal araç-gereç, dijital medya) kullanma	T3, T4, T5, T6
	Fen öğretimi için kolay ve etkili değerlendirme	T1
Uzaktan Eğitimin Dezavantajları	Öğrencide motivasyon düşüklüğü	T1, T3, T4
	Sürekli kamera ve mikrofonların kapalı olması nedeniyle öğrenci katılımının düşük olması	T1, T2, T4, T5
	Öğrenci katılım takibinin yapılamaması	T2, T5
	Ödev kontrolü ve kalıcı öğrenmeyi takip etmede zorlanma	T2, T4, T6
Uzaktan Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar	Uzaktan eğitimde deneyim eksikliği	T1, T2, T3, T4, T6
	Uygulama gerektiren fen konularında zorlanma	T1, T2, T3, T5, T6
Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Uzaktan eğitime başlamadan önce eğitim alma	T4, T6
	Uygulama gerektiren fen konuları için öneriler sunma	T1, T2, T3, T5, T6
	Etkili sınıf yönetimini sağlama	T1, T2, T4
	Öğrencilerin derse uyumunu sağlama (motivasyon konuşması, herkese söz verme)	T1, T2, T3, T5

Tablo 4 uzaktan eğitim sürecinin katılımcı öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda vurgu yaptıkları temel unsurları özetlemektedir. Tabloya göre, katılımcılar uzaktan eğitim sürecini değerlendirirken, bu sürecin ortaya çıkardığı avantaj ve dezavantajlar ile bu süreçte karşılaşılan sorunlara vurgu yapmışlar ve kendi bakış açılarına göre karşılaşılan sorunların giderilmesine olanak sağlayacak önerilere yer vermişlerdir.

Katılımcılar tarafından ifade edilen uzaktan eğitimin sağladığı avantajlar arasında “fen öğretimi için farklı materyaller kullanma” konusunda katılımcıların çoğu tarafından yer verildiği görülmektedir. T3 ile T6’nın bu ifadeleri bu durumu örnekler niteliktedir: *“kimya dersi genel olarak yüz yüze araç gereçlerle yararlanılarak anlatılır. Ben öğrencileri zinde tutabilmek için uzaktan eğitimde ders araç gereçlerini görsel olarak kullanmaya çalıştım”(T3), “biyolojide canlı uygulama gerektiren laboratuvar derslerini yapamıyorum ben de onun yerine deneyleri kendim yapıp videoya çekmeye başladım ve bunları da öğrencilerle paylaştım”(T6).*

Diğer yandan uzaktan eğitimin teknoloji destekli fen öğretimine olanak sağladığı, kısa sürede verimli olduğu ve fen öğretiminde etkili ve kolay değerlendirme yapılmasını desteklediği şeklindeki avantajlarına da az sayıda katılımcı tarafından vurgu yapıldığı Tablo 3’ten görülmektedir. T1 ve T2’nin bu durumlarla ilgili ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

T1’in *“uzaktan eğitimin süresi kısa oldukça öğrencilerin hedefe daha rahat odaklandıklarını ve öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu düşünüyorum, süreç ne kadar uzarsa belirsizlik artması öğrenci motivasyonunu da düşürüyor. Öğrenciler kısa hedeflere daha rahat odaklanabiliyor”* ve *“uzaktan eğitimle beraber ders içerisinde hep bilgisayar kullandığım için konu ile ilgili web sitelerine daha hızlı erişim sağlanabiliyor”* ifadeleri görülmektedir.

T2’nin ise *“daha önce derslerde çok sık kullanmadığım bilgisayarımı şimdi daha aktif ve efektif kullanmaya çalışıyorum, bu durumda uzaktan eğitim sayesinde gerçekleşmektedir, uzaktan eğitim olmasaydı bilgisayar kullanmamaya devam edecektim”* ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 4, uzaktan eğitimin ortaya çıkardığı çok sayıda dezavantajın olmadığını ve katılımcıların özellikle 4 tip dezavantajın varlığına vurgu yaptıklarını göstermektedir. Tablo 4 katılımcılar tarafından en sık ifade edilen dezavantajlar arasında; uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımının sağlanamaması, ödev kontrolünün ve öğrenci öğrenmelerinin takibinin etkili bir şekilde yürütülememesi ve uzaktan eğitimin öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemesi gibi ifadeler yer almaktadır. Ortak dezavantajlara vurgu yapan T2 ve T4’ün ifadeleri diğer öğretmenlerin de düşüncelerini özetler niteliktedir.

T2’nin *“özellikle ödev verme ve kontrolünü sağlamda zorluklar yaşadım”* ve *“sürecin uzaktan eğitim şeklinde devam etmesi bir süre sonra öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne neden oldu hatta bir ara öğrencilerin sınavlardan muaf olacaklarının söylenmesi durumu daha da kötüleştirdi”* ifadeleri ile

T4’ün *“kimya dersinin yüz yüze anlatılması gerektiğini düşünüyorum, ülke olarak uzaktan eğitime hazır olmadığımız için hazır bir öğrenci topluluğunun da olmadığını ve motivasyonlarının düşük olduğuna inanıyorum”* ve *“parmakla sayılabilecek kadar az sayıda öğrenci işini ciddiye alarak ders dinliyor. Tek iletişimimiz kamera olmasına rağmen birçok öğrenci kamera açmadı, bu esnada bazıları yatarak dinledi ya da uyudu bazıları hiç dinlemedi, kitap defter kullanmadı, oyun oynadı, film izledi ya da derslerde bir girdiyse bir girmedii... Bilgisayar başındaki öğrenciye dokunmak çok da kolay olmuyor”* ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Tablo 4 ayrıca, öğrencilerin derse katılım takibinin yapılamamasının da bu sürecin ortaya çıkardığı dezavantajlar arasında yer aldığını göstermektedir. T2’nin bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“kamera karşısında tüm öğrencilere aynı anda hitap*

*edemiyorsunuz, kameradan dolayı bazı öğrenciler gözden kaçabiliyor, sınıf ortamındaki gibi tam gözlem şansınız olmuyor bu da öğrenci takibini zorlaştırıyor”(T2).*

Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan iki önemli sorunun “uzaktan eğitimde deneyim eksikliği” ve “uygulama gerektiren fen konularında zorlanma” katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamı tarafından ifade edildiği görülmektedir. Bu sorunlar katılımcıların ifadeleri ile aşağıda örneklenmiştir:

*“uzaktan eğitimi ilk defa yapıyorum ve kayda değer herhangi bir eğitim almadım”(T1) ve “uzaktan eğitim sürecinde herhangi bir deneyimim yok hatta ayrı bir uzmanlık gerektiriyor ve ben de böyle bir beceriye sahip değilim. Sadece kurumdaki teknoloji öğretmenlerinden teknik destek aldım”(T3) ifadeleri ile deneyim eksikliğinden bahsetmiştir.*

*“fizikte 10. Sınıflarda optik konusunda çok çizim gerektirdiği için ve 11. Sınıf konularından sağ el kuralını anlatırken çok zorlandım”(T1), “11. Sınıflarda manyetizmada sağ el kuralını anlatırken zorlanıyordum”(T2), “yorum ve işlemi bir arada kullanmayı gerektiren kimya konularını aktarmada sorun yaşadım”(T3), “10. Sınıflarda kimyasal hesaplamalar (mol kavramı) ünitesi yüz yüze bile öğrencilerin kimya dersinde kimya ile matematiği ilk defa ortak olarak kullanmaları açısından zorlayıcı bir durumken uzaktan eğitimle beraber anlaşılabilirliği elbette düştü”(T4) ve “11.sınıf konularından sistemler ile ilgili laboratuvar çalışmalarında zorluk çekiyordum”(T6) fen konularında zorlandıkları kısımları ifadeleri ile örneklemiştir.*

Tablo 4 katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin dört kategoride yoğunlaştığını göstermektedir. Katılımcıların önemli bir bölümünün uzaktan eğitim sürecinde etkili fen öğretimi için uygulama örnekleri geliştirmenin ve öğrencilerin derse uyumunu desteklemenin karşılaşılan sorunların çözümünde etkili olacağını düşündükleri Tablo 4’ten görülmektedir. Fen öğretimi için uygulama gerektiren fakat zorlanılan durumları önlemek için katılımcıların ürettikleri çözümlerle ilgili olarak T1, T2 ve T6’nın ifadeleri katılımcıların düşüncelerini örnekler niteliktedir. Bununla ilgili olarak katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir.

*“uygulama gerektiren 10. Sınıf optik ve 11. Sınıf manyetizma sağ el kuralında konu tekrarı yaparak ya da simülasyon kullanarak bu sorunun üstesinden gelmeye çalıştım”(T1), “11. Sınıf manyetizma sağ el kuralında zorlandım ve ben de bunun için simülasyonlar kullandım”(T2) ve “11.sınıf konularından sistemler ile ilgili laboratuvar çalışmalarında zorluk çekiyordum ben de deneyleri kendim yaparak videoya çekip ya da örnek videoları öğrencilere atıyordum”(T6)*

Tablo 4 çözüm önerileri ile ilgili olarak ayrıca üç öğretmenin uzaktan eğitimde sınıf yönetimini sağlama konusuna ve iki öğretmenin de uzaktan eğitim konusunda eğitim almanın gerekliliğine vurgu yaptıklarını göstermektedir. Katılımcılardan T1, T2 ve T4 etkili sınıf yönetimini sağlamada karşılaştıkları sorunlara ilişkin üzerine ürettikleri çözüm önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“kameralarını sürekli kapalı tutan öğrencilere ders boyu sorular sorarak ya da isimlerini söyleyerek derste tutmaya ve sınıf yönetimini sağlamaya çalıştım”(T1), “sürekli çocukların isimleriyle hitap ederek derste olup olmadığını kontrol etmek, soru sayısını arttırarak her*



*öğrenciye söz hakkı vermeye çalışmak. Çok gerekli olmasa da chat kısmını kullanarak derste tutmaya çalıştım”(T2) ve “derste kamera açma gibi bir zorunluluk yok. Bu durumda bizlerin kamerayı açın demekten başka yapabilecek bir şey kalmıyor. Sadece derse belli bir süre 5-6 dk geç kalan öğrencileri eğer konuya başladıysam derse kabul etmiyorum”(T4).*

T4 ve T6'nın uzaktan eğitim konusunda eğitim alma konusundaki ifadeleri yeni bir sürecin etkili yürütülmesinde uygulayıcıların eğitim almalarının önemini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bununla ilgili olarak;

*“zoom platformu kullanımı hakkında okul IT birimi çeşitli sunumlar yaptı ve bu eğitimler süreçte birçok noktayı kolaylaştırdı”(T4) ve “zoom kullanımı ve uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse katılımı, motivasyonu gibi bilişsel durumlar üzerine eğitimler aldım ve bunları da derslerimde uyguladım”(T6).*

Ayrıca Tablo 4'te çözüm önerileri ile ilgili olarak katılımcıların öğrencilerin derse uyumlarını sağlamada ortak olarak iletişim kanallarının sürekli açık tutulmasının öneminden bahsetmektedirler. Bununla ilgili olarak da T1, T3 ve T5'in açıklamaları durumu şu şekilde özetlemektedir.

*“öğrencilerin derse uyumunu sağlamak için motivasyon konuşması yaptım ve derse başlamadan önce öğrencilerin halini hatırları sormaya çalıştım”(T1), “ekranda öğrencileri aktif tutabilmek için onlara daha fazla söz hakkı ve konuşma fırsatı tanıdım. Bunun dışında ekranı yazı tahtası olarak kullandım, not almalarını ve konu tekrarı yapmalarını istedim ama çok da yararlı olduğunu düşünmüyorum”(T3) ve “derse daha eğlenceli ve dikkat çekici başlamaya çalıştım. Biyoloji hep şikayet edilen ve Latincesi çok olan bir ders onlara göre gereksiz... Güncel örneklerle ve uygulama yerleriyle dikkat çekici hale geliyor”(T5).*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışma kapsamında COVID-19 nedeniyle Mart 2020'den itibaren derslerinin çoğunu uzaktan eğitim şeklinde yürütmekte olan fen grubu (fizik, kimya ve biyoloji) öğretmenlerinin uzaktan eğitimi nasıl tanımladıkları, uzaktan eğitimi nasıl uyguladıkları ve uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin neler olduğu araştırılmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitimi tanımlarken kendi deneyimlerini dile getirdiği ya da metaforlar kullandığı, uzaktan eğitimi uygulamada kendi aralarında farklılıklar olduğu ve uzaktan eğitime yönelik uzaktan eğitimin avantajlarını, dezavantajlarını, sorunları ve sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirttikleri saptanmıştır.

Katılımcıların uzaktan eğitimi tanımlamaları istenilen sorulara verdikleri yanıtlarda sadece bir öğretmenin (T1) bilimsel bir tanım yaptığı diğer öğretmenlerin ise kendi deneyimlerinden yola çıkarak kendi ihtiyaçlarına, yaşadıkları zorluklara ya da metaforlara başvurarak uzaktan eğitimi tanımladığı görülmüştür. T1'in uzaktan eğitime dair yapmış olduğu bilimsel tanım Özbay (2015), Saykılı (2019) ve Taftaf ve Williams (2020)'in yapmış olduğu ve temelinde uzaktan eğitim tanımında eğitim teknolojilerinin kullanılması, zamandan ve mekândan esneklik temel öğeleri ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca diğer katılımcıların yapmış olduğu tanımların kilit noktasına bakılırsa T2'nin sınıf ortamı dışında da yararlı olması İşman (2011)'in tanımı ile T4'ün altyapı vurgusu, T5'in iletişimin iyi olması ve T6'nın uygulamada pratiklik kavramları Alqahtani ve Rajkhan (2020)'nin bahsetmiş olduğu uzaktan eğitimin avantajlarından esneklik, internet erişebilirliği ve Klapproth ve diğerleri (2020)'nin

bahsetmiş olduğu eğitimde iletişimin daha fazla olduğu ve zorluklarla karşılaşılan bir süreç tanımı ile benzerlik göstermektedir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunun odağı olan uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili tüm katılımcıların ortak olarak sürece hazırlık yaptıkları ve ders içi uygulamalar ile ölçme değerlendirme uygulamalarını çeşitlendirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların, sürece hazırlık aşamasında daha iyi ders anlatabilmek için bilgisayar, grafik tablet ve kamera temin etmeleri yürüttükleri dersleri (fizik, kimya, biyoloji) görsellerle desteklenme, daha kolay çizimler yapma, öğrencilere daha fazla kaynak sunma ya da daha kaliteli ders anlatma çabası içerisinde olmalarına bağlanabilir. Katılımcıların yeni bir eğitim süreci olan uzaktan eğitim sürecinde ilk olarak teknolojik araç-gereç temin etme çabası, Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020); Hebebcı, Bertiz ve Alan (2020) tarafından alt yapı ve teknik araç yetersizliği gibi olumsuzlukları ortadan kaldırma ihtiyacı ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca katılımcıların ortak olarak mevcut öğretim programına sadık kalarak ders konularını yürütmeye önem verdikleri belirlenmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında, özel okulların tek bir merkezden yönetiliyor olmasının (Ünsal ve Çetin, 2019) etkili olduğu düşünülmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde fen grubu öğretmenlerinin derslerini, yüz yüze eğitime göre nasıl farklılaştırdıkları incelendiğinde, katılımcılardan sadece bir tanesinin (fizik öğretmeni T1) öğretim hızını düşürmeyi ihtiyaç olarak hissettiği diğer öğretmenlerin ise bu tür bir tedbir almadığı görülmüştür. Öğretim hızının düşürülmesinin öğrencilere kendi durumlarına ve yeteneklerine göre öğrenme hızını seçebilme şansı yaratacağı (Bagapova, Kobilova ve Yuldasheva, 2020) gerçeği uzaktan eğitim sürecinin doğası ile birlikte düşünüldüğünde etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için alınması gereken bu tedbirin önemi, açıkça görülebilecektir. Derslerin yürütülmesi sürecinde katılımcıların kullandıkları kaynaklara bakıldığında tüm katılımcıların (fizik, kimya ya da biyoloji ayırt etmeksizin) uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimden farklı kaynaklara (özellikle de dijital kaynaklara) yöneldikleri belirlenmiştir. Bu duruma benzer olarak Bakioğlu ve Çevik (2020) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin daha çok slayt, z-kitap ve dijital kaynaklar kullandıklarını, Bergdahl ve Nouri (2020); Arthur-Nyarko, Agyei ve Armah (2020) ise dijital kaynakların kullanıldığını belirtmiştir. Derslerin yürütülmesinde katılımcıların farklı ders içi uygulamalara yer verdiği belirlenmiştir; örn. fizik (T1) ve kimya (T4) öğretmenlerinin STEM çalışmalarına yer vererek, biyoloji (T5 ve T6) öğretmenlerinin ise konu ile ilgili videolar çekip öğrencileriyle paylaşarak uzaktan eğitimde fen öğretimini çeşitlendirmeye çalıştıkları göze çarpmaktadır. Bu durumla ilgili olarak Benli Özdemir (2021) uzaktan eğitimde STEM çalışmalarına devam etmenin öğrencilerin bilgiyi yapılandırarak öğrenmenin devam edebilmesini ve süreçte öğrencilere eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturmada fayda sağladığını belirtmiştir. Tekin Poyraz (2018), uzaktan yapılan STEM eğitimlerinin müfredatın ana parçası ya da destekleyicisi olmasının başarıda önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Uzaktan da olsa yapılan STEM çalışmalarının önemine bakıldığında Dhurumraj, Ramaila ve Raban (2020) pandemi süreci ile geçiş yapılan uzaktan eğitimde öğrencileri en çok etkileyen unsurun STEM derslerinin yapılamaması ve buna bağlı olarak da öğrencilerin akademik seviyelerinin düştüğünü ifade etmektedir (Sintema, 2020). Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde olmalarına rağmen uzaktan STEM çalışmalarına devam etmelerine yönelik özel kurumda çalışmalarının ve denetleyicilerin süreci yakından takip etmeleri gelmektedir. Bununla ilgili olarak Altunel (2018) yapmış olduğu çalışmada özel okulların STEM çalışmalarını bir vitrin olarak gördüklerini ve devlet okullarından farklı yanlarını ortaya koymada bir araç olarak kullandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde

çalışmalarında STEM faaliyetlerine yer veren öğretmenlerin daha önceden bununla ilgili eğitim aldıkları ya da bu süreci deneyimledikleri söylenebilir (Karakaya, Ünal, Çimen ve Yılmaz, 2018). Yıldız ve Akar Vural (2020)'da yapmış oldukları çalışmalarında özel okulların pandemi sürecinde hızlı bir şekilde eğitim modüllerini kullanıp danışmalık, mesleki rehberlik gibi çok boyutlu programlara geçiş yaparak kendilerine avantaj sağlamıştır açıklamalarına yer vermektedir.

Uzaktan eğitim süresince derslerin yürütülmesi ile beraber öğrencilerin değerlendirilmesi adına katılımcıların farklı yolları tercih ettikleri ancak genel olarak bu süreçte dijital platformlardan yeterince faydalanmadıkları diğer bir ifadeyle önceki uygulamalarına bağlı kaldıkları görülmüştür. Katılımcıların alışılmış ölçme değerlendirme faaliyetlerini devam ettirmesinin yanında bazı durumlarda (STEM gibi) farklılaştıkları görülmektedir. Bu durum, Özalkan (2021)'in uzaktan eğitim sürecinde geleneksel ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin kullanılabilirliğinin sekteye uğrayacağı açıklaması kapsamında değerlendirildiğinde katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci için etkili ölçme değerlendirme yöntemlerini işe koşmadıkları söylenebilir. Bozkurt (2020) uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitimin taklit edilmesinden kaçınılarak kullanılacak kaynakların geliştirilmesi yoluyla öğrencilere daha fazla eleştirel bir bakış açısı kazandıracak ölçme-değerlendirme faaliyetleri içerisinde olunması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Çalışma içerisinde araştırılan bir başka alt problem olan uzaktan eğitim üzerine öğretmen görüşlerine bakıldığında ilk göze çarpan yorumlar arasında uzaktan eğitimin sağladığı avantajlar görülmektedir. Katılımcıların uzaktan eğitimin kısa sürede faydalı olduğunu, kullanıcıların teknolojiden yararlanılmasına ve fen öğretimi için farklı materyaller kullanılmasına olanak sağladığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum literatürdeki bazı çalışmaların (örn. Anderson ve Rivera-Vargas (2020); Hebebcı, Alan ve Bertiz (2020); Klapproth ve ark., (2020)) öğretmenlerin uzaktan eğitimde dijital araçlarla daha fazla vakit geçirerek teknolojiden yararlandıkları yönünde ortaya koydukları sonucu desteklemektedir. Uzaktan eğitimin oluşturduğu avantajlar yanında getirdiği dezavantajlara bakıldığında ise derslerin zoom gibi sosyal medya platformlarından yürütülmesi ile öğrenci kamera ve mikrofonlarının sürekli kapalı olması ve öğrenci motivasyonunun düşük olması ilk göze çarpan olumsuzluklar olarak durmaktadır. Bu olumsuzlukların ortaya çıkmasında pandeminin sürecinde sınıf tekrarının olmayacağı ve öğrencilerin sorumlu oldukları sınavların yapılmayacağı yönündeki kurumsal açıklamaların etkili olduğu düşünülmektedir. Di Pietro ve diğerleri (2020); Sonnemann (2020) öğrencilerin pandemi sürecinde bir değerlendirmeye girmeyeceklerini bilmelerinin öğrencilerde dışsal motivasyonu düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Diğer yandan katılımcıların karşılaştıkları sorunlar arasında ortak olarak, Bakioğlu ve Çevik (2020) ile Öztürk (2021)'ün çalışmalarını destekler nitelikte, uzaktan eğitime yönelik deneyim eksikliğine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu durumun kurumların sürece hazırlıksız olarak yakalanmasının bir sonucu olduğu düşünülebilir. Bizim ülkemizde olduğu gibi eğitimde lider ülkelerde görev yapan öğretmenlerin de uzaktan eğitim deneyim eksikliğinin olduğu bilinmektedir. Örneğin Bergdahl ve Nouri (2020) İsveç'te pandemi öncesinde öğretmenlerin bir salgın ya da afet nedeniyle eğitime ara vermedikleri için yeterli uzaktan eğitim tecrübelerinin olmadığına vurgu yapmakta ve uzaktan eğitimde eğitimcilerin deneyim eksikliğinden bahsetmişlerdir.

Diğer yandan çalışma kapsamında uzaktan eğitim sürecinde uygulama gerektiren konuların öğretimi ile ilgili tüm katılımcıların sorun yaşadığı ve öğretmenlerin farklı çözüm yolları (simülasyon kullanma, konu tekrarı yapma, konuya özel videolar çekme, vb.) geliştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu durum, Krasnova ve Shurygin (2020)'in öğretimin e-

learning ortamlara aktarılmasının öğretmenlerin öğretim yöntemleri açısından gelişimleri için kendilerine verilmiş bir fırsat olduğu yönündeki ifadelerini destekler niteliktedir. Katılımcıların uzaktan eğitim süreci ile ilgili olarak düşük öğrenci motivasyonuna ve öğrencilerin derse uyum sağlayamamasına vurgu yaptıkları ve kendi yöntemlerini geliştirerek (öğrencilerle özel konuşma yapma, ders içinde bir takım kurallar ortaya koyma, öğrenciye daha fazla söz hakkı vererek derste zihinsel olarak aktif hale getirme gibi) bu sorunlar üstesinden gelmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu yöntemlerin geliştirilmiş olması, Lathifah, Helmanto ve Maryani (2020)'in online derslerde öğretmenlerin cesur bir şekilde öğrencilerinin motivasyonlarını yukarıya çekmede kendi yöntemlerini bulmaları gerekliliğinin bu çalışmanın katılımcılar tarafından gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Fen grubu öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarını konu alan bu çalışmada öğretmenler arasında kendi derslerinin yapısı gereği işleniş ve STEM uygulamaları açısından farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında eğitimin sürdürülmesinde, kullanılan ders içi kaynakların sağlanmasında ve ders içi uygulamalarda olduğu kadar öğrenmeyi ölçme-değerlendirme, sınıf yönetimini sağlama ve öğrencileri motive etme konularında da zorluklarla karşılaşıldığı saptanmıştır. Öğretmenlerin önceki mesleki deneyimlerinden büyük oranda farklılık gösteren uzaktan eğitim sürecinin özellikle fen alanları gibi uygulama gerektiren dersler açısından önemli sorunları doğurduğu açıkça görülmektedir. Öğretimi okul duvarları arasından dijital platformlara taşımının tek başına bu süreci etkili bir şekilde yürütmek için yeterli olmadığı gerçeği dikkate alınarak öğretmen eğitimine yeni bir boyut kazandırılması önerilmektedir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için T. C. Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından (20.04.2021 tarihinde E-81614018-000-399 sayılı) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Akkaş Baysal, E., Ocağ, G., & Ocağ, İ . (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının EBA ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 185-214. <https://doi.org/10.47615/issey.835211>.
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.
- Alqahtani, A. Y., & Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the covid-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. *Education Sciences*, 10(9), 216-232.
- Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: Fırsatlar ve riskler. Erişim adresi: [https://setav.org/assets/uploads/2018/07/STEM\\_Eg%CC%86itimi-1.pdf](https://setav.org/assets/uploads/2018/07/STEM_Eg%CC%86itimi-1.pdf)
- Anderson, T., & Rivera-Vargas, P. (2020). A critical look at educational technology from a distance education perspective. *Digital Education Review*, (37), 208-229.
- Arthur-Nyarko, E., Agyei, D. D., & Armah, J. K. (2020). Digitizing distance learning materials: Measuring students' readiness and intended challenges. *Education and Information Technologies*, 25 2987- 3002. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10060-y>.
- Bahçeci, F., Türel, Y. K., Demirli, C., & Dokumacı, O. (2016). Liselerde görev yapan branş öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanım tercihleri ve yeterlik algısı. In X. *International Computer and Instructional Technologies Symposium. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize*.
- Bagapova, G., Kobilova, N., & Yuldasheva, N. (2020). The role of distance education and computer technologies in teaching foreign languages. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(10), 206-211.
- Bakanay, Ç. D., & Çakır, M. (2016). Phenomenology and its reflections on science education research. *International Online Journal of Educational Sciences*. 8(4), 161- 177.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Hum Behav & Emerg Tech*. 2, 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>.
- Benli Özdemir, E. B. (2021). Views of Science teachers about online STEM practices during the COVID-19 period: Views of science teachers about online STEM practices. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 854-869.
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2020). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-17.
- Bostan Sarıoğlu, A. B., Altaş, R., & Şen, R. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde deney yapmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 371-394.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-4.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Budak, F., & Korkmaz, Ş. (2020). COVID-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, (1), 62-79.
- Burke, J., & Dempsey, M. (2020). *COVID-19 Practice in primaryschools in Ireland report*. National University of Ireland Maynooth, Ireland. <https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/COVID-19-Practice-in-Primary-Schools-Report1.pdf>.

- Cahapay, M. B. (2020). Rethinking education in the new normal post-covid-19 era: A curriculum studies perspective. *Aquademia*, 4(2), ep20018. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>.
- Çepni O., Aydın F., & Kılınç A. Ç., (2018). Erasmus programına katılan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Fenomenolojik bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 436-450.
- Çetin, H. (2019). Bahçeşehir koleji'nin başarısının sırrı. *Ayrıntı Dergisi*, 7(73), 1-4.
- Çorlu, M. S., & Çallı, E. (2017). *STEM kuram ve uygulamalarıyla fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi*. İstanbul: Pusula yayıncılık.
- Demirkan, Ö., Bayra, E., & Baysan, E. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin dersleri takip etme durumlarının dönem sonu başarılarına etkisi (Afyon Kocatepe Üniversitesi Örneği), *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 47-75.
- Dhurumraj, T., Ramaila, S., Raban, F., & Ashruf, A. (2020). Broadening educational pathways to stem education through online teaching and learning during covid-19: Teachers' perspectives. *Journal of Baltic Science Education*, 19(6 A), 1055-1067.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (Vol. 30275). Publications Office of the European Union. <https://core.ac.uk/download/pdf/343468109.pdf>
- Durmuşçelebi, M., & Temircan, S. (2017). MEB (Eğitim Bilişim Ağı) EBA'daki eğitim materyallerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 632-652.
- Ertit, H. (2018). Bahçeşehir koleji ve başarı gerçeği. *Ayrıntı Dergisi*, 6(66), 1-3.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research And Development*, 47(4), 47-61.
- Fidan, M. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 536-550.
- Güler, H. N. (2020). Koronavirüs (covid 19) pandemisi döneminde özel okullara iletilen şikâyetlerin incelenmesi. *International Journal of Arts and Social Studies*, 3 (5) , 77-92.
- Gürfidan, H., & Koç, M. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanımının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *X. International Computer and Instructional Technologies Symposium'da sunulan bildiri*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Hartshorne, R., Baumgartner, E., Kaplan-Rakowski, R., Mouza, C., & Ferdig, R. E. (2020). Special issue editorial: Preservice and inservice professional development during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 137-147.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.
- Herdiana, F., & Usman, O. (2020). *The impact of teachers, students, and technology on distance learning during the pandemic covid-19 in Jakarta* (June 21, 2020). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3637667> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3637667>.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Huss, J. A., Sela, O., & Eastep, S. (2015). A case study of online instructors and their quest for greater interactivity in their courses: Overcoming the distance in distance education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), 71-86.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Iwai, Y. (2020). Online Learning during the COVID-19 Pandemic: What do we gain and what do we lose when classrooms go virtual?, *Scientific American*.

<https://blogs.scientificamerican.com/observations/online-learning-during-the-COVID-19-pandemic/>.

- Jena, P. K. (2020). Impact of Covid-19 on higher education in India. *International Journal of Advanced Education and Research (IJAER)*, 5(3), 77-81.
- Kana, F., & Saygılı, D. (2016). Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Eğitim Bilişim Ağı'nın kullanımına yönelik öğrenci görüşlerine yönelik bir durum çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20, 11-23.
- Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O. & Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin stem yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 5(1), 124-138.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19),220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>.
- Karakülah, Y. (2019). *Özel sektöre ait okulların tercih edilme nedenleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Keskin, K. (2016). İstekli olarak uzaktan eğitim yöntemiyle ders almanın akademik başarıya etkisi. *International Multidisciplinary Conference (343-349)*, Antalya.
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452.
- Krasnova, L. A., & Shurygin, V. Y. (2020). Blended learning of physics in the context of the professional development of teachers. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 12(1), 38-52.
- Lathifah, Z. K., Helmanto, F., & Maryani, N. (2020). The practice of effective classroom management in COVID-19 time. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 3263-3271.
- Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the covid-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1860. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8240>
- Max van Manen (2017). Phenomenology and meaning attribution. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 17(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/20797222.2017.1368253>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis. (2nd Ed.)*. California: Sage Publications.
- Mulenga, E. M., & Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education?. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), 1-11.
- Onat-Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Osmanoğlu, A. E. (2020). Social studies teachers' views on televisional distance education. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 10(1), 67-88.
- Orhan, A. T., & Men, D. D. (2018). WEB tabanlı öğretimin fen dersi başarısına ve fen dersine yönelik tutuma etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 245-284.
- Özalkan, G. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Pandemi sürecinde sosyal bilimler eğitimini yeniden düşünmek. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences, Special Issue on Innovative Approaches to Teaching Social Science*, 18-26. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijeass/issue/60097/872100>.

- Özby, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özer, M. (2020). Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 Pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129.
- Özkoçak, V., Koç, F., & Gültekin, T. (2020). Pandemilere antropolojik bakış: Koronavirüs (Covid-19) örneği. *Electronic Turkish Studies*, 15(2), 1183-1195.
- Öztürk, H. (2021). Meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde uyumlarının incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 74-97.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37(2), 163-178.
- Pınar, M. A., & Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. *OECD*. Retrieved April, 14(2020), 1-40.
- Saykılı, A. (2019). 21. yüzyılda e-öğrenme: sorgulayıcı öğrenme toplulukları kuramına dayalı araştırma ve uygulama. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 117-125.
- Shahzad, A., Hassan, R., Aremu, A. Y., Hussain, A., & Lodhi, R. N. (2020). Effects of COVID-19 in E-learning on higher education institution students: The group comparison between male and female. *Quality & Quantity*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11135-020-01028-z>.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education (7th Edt.). South Carolina, USA.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1851. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>.
- Sonnemann, J. (2020) Kids shouldn't have to repeat a year of school because of coronavirus. There are much better options, The Conversation, <https://theconversation.com/kids-shouldnt-have-to-repeat-a-year-of-school-because-of-coronavirus-there-are-much-better-options-134889>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Taftaf, R., & Williams, C. (2020). Supporting refugee distance education: A review of the literature. *American Journal of Distance Education*, 34(1), 5-18.
- Tekin Poyraz, G. (2018). *STEM eğitimi uygulamasında Kayseri ili örneğinin incelenmesi ve uzaktan STEM eğitiminin uygulanabilirliği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Telli, S., & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Ünsal, S., & Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1541-1551.
- WHO. (2020). WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard. World health Organization. <https://covid19.who.int/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. & Akar Vural, R. (2020). Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. *Türk Tabipleri Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*, 556-565. Erişim adresi: [https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor\\_6/covid19-rapor6Part64.pdf](https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor6Part64.pdf)



- Yılmaz İnce, E., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 343-351.
- Yiğit, N. (2014). *Bilgisayar destekli fen ve teknoloji (fen bilimleri) öğretimi*. Çepni, S. (Ed.), Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi, s. 417-438, 1. Baskı, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara.
- Yorgancı, S. (2015). WEB tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420.
- Zaharah, Z., Kirilova, G. I., & Windarti, A. (2020). Impact of corona virus outbreak towards teaching and learning activities in Indonesia. *SALAM: Jurnal Sosial dan Budaya Syar-i*, 7(3), 269-282.

**İletişim/Correspondence**

Dr. Alpaslan ŞAHİNOĞLU  
[alpaslansahinoglu@gmail.com](mailto:alpaslansahinoglu@gmail.com)

Prof. Dr. Ayşegül SAĞLAM ARSLAN  
[asaglam-arslan@trabzon.edu.tr](mailto:asaglam-arslan@trabzon.edu.tr)

## EK. Görüşme Formu

---

### Görüşme Formunda Yer Alan Sorular

---

- 1) Aşağıda yer alan kişisel bilgi kısmını doldurunuz.
  - a) Branş:.....
  - b) Mesleki Deneyim:.....
  - c) Pandemi sürecinden önce uzaktan eğitimle ilgili deneyiminiz var mıydı?  
Evet:..... Hayır:.....
  - d) Uzaktan eğitim sürecinde hangi sınıf düzeyinde ders verdiniz? (9, 10, 11 ya da 12).....

---

- 2) Uzaktan fen öğretimini nasıl tanımlarsınız?

---

- 3) Uzaktan eğitim sürecine hazırlanırken ne tür eğitimler aldınız? Uzaktan eğitime hazırlanırken nasıl bir donanım (bilgisayar, tablet, kamera vb.) tedarikinde bulundunuz?

---

- 4) Uzaktan öğretim sürecinde fen derslerinizi hangi temel değişkenleri dikkate alarak planladınız ya da planlıyorsunuz? Yüz yüze eğitim sürecine göre ne tür değişiklikler yaptınız?

---

- 5) Uzaktan öğretim sürecinde derslerinizi yürütürken hangi çevrimiçi araçlardan (STEM, lab uygulamaları, etkinlikler, ek kaynak, Z kitap, simülasyonlar (Phet Colorado gibi) vb.) faydalanıyorsunuz?

---

- 6) Uzaktan eğitim sürecini yüz yüze eğitimle karşılaştırdığınızda uzaktan eğitim sürecinin kendi dersiniz açısından sağladığı avantaj ve dezavantajlar nelerdir?

---

- 7) Öğrencilerinizin çevrimiçi fen derslerine uyumunu ve ders içerisinde sınıf yönetimini sağlamak için hangi yöntemlerden faydalanıyorsunuz?

---

- 8) Uzaktan eğitim sürecinde konu anlatımında sizleri zorlayan konu veya kavramlar nelerdir? Bu zorlukların üstesinden gelmek için ne tür çözümler geliştirdiniz?

---

- 9) Öğrencilerinizin gelişimlerini değerlendirmek (ödev, sınav, proje, vb) amacıyla hangi ölçme-değerlendirme araçlarından faydalanıyorsunuz? Bu şekilde gerçekleştirilen değerlendirme sürecinin avantaj ve dezavantajları nelerdir?

---

- 10) Öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi konusunda yüz yüze eğitim sürecine göre ne tür değişiklikler yaptınız?

---

# Metaphors of Prospective Special Education Teachers Towards Twice-Exceptionality

Seda ŞAKAR, Hacettepe University, ORCID ID: 0000-0002-3784-4069

Mustafa Serdar KÖKSAL, Hacettepe University, ORCID ID: 0000-0002-2185-5150

## Abstract

An individual's ability and disability in one or more areas is called twice-exceptionality. The aim of this study is to examine the metaphorical perceptions of prospective special education teachers about the concept of twice-exceptionality. The research was designed as a case study, one of the qualitative research methods. The study, consisting of participants determined by criterion sampling, was carried out with the participation of 175 teacher candidates studying in the special education department in the 2020-2021 academic year. Research data were collected by means of metaphors produced by the participants in response to the sentence "Twice exceptional is like ..... because .....". When the metaphors developed by the participants were examined, it was seen that 120 valid metaphors were produced. Valid metaphors were analyzed with the content analysis method. As a result of the analysis, metaphors were grouped under seven conceptual categories considering their common features. These conceptual categories are contrast, difficulty, secrecy, variety, effort, integrity, and change. As a result of the research, it was seen that the special education teacher candidates associated the concept of twice-exceptionality with the metaphors "rainbow", "multiple disabilities", "medallion" and "magnet". The findings obtained were discussed within the framework of the literature and recommendations were presented.

**Keywords:** Twice-exceptionality, giftedness, metaphorical perception, special education



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 1924-1941  
DOI:10.17679/inuefd.908319

Article Type  
Research Article

Received  
02.04.2021

Accepted  
14.09.2021

## Suggested Citation

Şakar, S., & Köksal, M. S. (2021). Metaphors of prospective special education teachers towards twice exceptional, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 1924-1941. DOI: 10.17679/inuefd.908319

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Giftedness involves being competent in different areas while disability involves the experience of challenge in different areas in spite of certain adaptations and modifications. Actually, it is seen that giftedness and disability are separate characteristics and they are not observed together in the same person. However, we know that they have neurobiological and genetic roots and a person can have both sides of the continuum between giftedness and disability (Neihart, 2008). Individuals with gifts and disabilities are named as twice-exceptional and they need differentiated education similar to their counterparts having special needs in education due to their specific characteristics. The main problem in twice-exceptionality is identification since masking makes the identification very complicated. Masking means making a special characteristic unnoticeable due to the shadow of another characteristic (McCoach et al., 2001). Hence it can be suggested that awareness about twice-exceptionality is a determinant of overcoming masking problems. Based on this idea, it is expected that prospective special education teachers should be aware of the two-sided picture of twice-exceptional students. One way of providing such awareness is to provide experiences about twice-exceptional students in regular teacher education courses. But before course design and teaching, we have to determine their perceptions and knowledge about twice-exceptionality. For learning about the perceptions, metaphorical representations of a concept such as twice-exceptionality might be determined and the perceptions might provide information in course design and teaching. Therefore, we aimed to determine perceptions of prospective special education teachers by examining their metaphorical representations regarding the concept of twice-exceptionality.

### Purpose

The purpose of this research is to examine metaphorical representations of prospective special education teachers about twice-exceptionality. There are two research questions related to the main purpose of this study:

1. Which kind of metaphors regarding twice-exceptionality are represented by prospective special education teachers?
2. Which conceptual categories regarding the metaphors might be produced when common characteristics of them are considered?

### Method

In this study, a case study as a qualitative research method was used and the cases were determined as metaphorical representations of the prospective teachers. One hundred and seventy-five participants were involved. The participants were prospective special education teachers in freshman, sophomore, junior, and senior years. The majority of them were female (71.4%). For collecting data, an open-ended question was asked as "Twice-exceptionality is like ..... because .....". Then, the metaphors were named and classified by assigning them to a conceptual category. Two different researchers classified the metaphors and their agreement rate was found as .92.

### **Findings**

The findings revealed that the participants produced 120 valid metaphors regarding twice-exceptionality. These metaphors were classified under the seven conceptual categories: Conflict, challenge, privacy, difference, struggle, holistic, and change. Fifty-four metaphors about the conflict category were produced by the participants. For the difference and challenge categories, 20 and 15 metaphors were produced, respectively. For the privacy and struggle categories, 12 and 10 metaphors were produced, respectively. For the holistic and change categories, 6 and 3 metaphors were produced, respectively.

### **Discussion & Conclusion**

In this study, the findings showed that the majority of the metaphors produced by the prospective teachers were about the conflicting nature of twice-exceptionality. Actually, this situation is expected due to the fact that twice-exceptionality involves conflicting sides of being special; giftedness and disability (Stenberg & Grigorenk, 2012). This finding has importance for differentiated education of twice-exceptional students since teachers should plan their teaching by considering both disability and giftedness. The least number of metaphors was produced for the change category, this finding is interesting because changing nature of weak and strong characteristics of twice-exceptionality is emphasized. This point makes planning and teaching hard, however, teachers might experience changes in aspects of twice-exceptionality. In conclusion, it is seen that metaphorical representations of twice-exceptionality in minds of the prospective teachers vary and they reflect the perceptions of the prospective teachers. We believe that the information about the metaphorical representations of twice-exceptionality is valuable for course design and teaching plans. However, future studies should be cautious about the sample size and limitations of using one instrument to collect data. More number participants than the current study might provide additional categories and samples of metaphors. At the same time, using individual interviews and open-ended follow-up questions might be helpful to see the picture in detail.

## Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının İki Kere Farklılığa Yönelik Metaforik Algıları

Seda ŞAKAR, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3784-4069

Mustafa Serdar KÖKSAL, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2185-5150

### Öz

Bir bireyin bir veya daha fazla alanda yetenek ve yetersizlik göstermesi iki kere farklılık olarak adlandırılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklılık kavramı hakkındaki metaforik algılarını incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Ölçüt örnekleme ile belirlenmiş katılımcılardan oluşan çalışma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında özel eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan 175 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, katılımcıların "iki kere farklılık ..... gibidir çünkü ....." cümlesine yanıt olarak ürettikleri metaforlar yolu ile toplanmıştır. Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde 120 geçerli metafor üretildiği görülmüştür. Geçerli metaforlar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda metaforlar ortak özellikleri dikkate alınarak yedi kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kavramsal kategoriler zıtlık, zorluk, gizlilik, farklılık, çaba gerektirme, bütünlük ve değişimdir. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklılık kavramını en fazla "gökkuşağı", "çoklu yetersizlik", "madalyon" ve "mıknatıs" metaforları ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** iki kere farklılık, üstün zekâ, metaforik algı, özel eğitim



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 1924-1941  
DOI:10.17679/inuefd.908319

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
02.04.2021

Kabul Tarihi  
14.09.2021

### Önerilen Atıf

Şakar, S., & Köksal, M. S. (2021). Özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklılığa yönelik metaforik algıları. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1924-1941. DOI: 10.17679/inuefd.908319

### Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının İki Kere Farklılığa Yönelik Metaforik Algıları

Gün geçtikçe farkındalığı artan bir kavram olan iki kere farklılık, bir ya da birden fazla alanda yetenek gösterirken bir ya da birden fazla alanda yetersizlik gösteren bireyler için kullanılmaktadır (Gilman & Peters, 2018; Reis vd., 2014; Trail, 2011). İki kere farklı bireylerin fark edilmesi ve uygun eğitim koşullarının sağlanması önemlidir (Buică-Belciu & Popovici, 2014) ancak eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu özel yetenekli öğrencilerin herhangi bir yetersizlik göstermeyeceğini düşünmektedirler (Krausz, 2017; Webb vd., 2016). Bu sebeple iki kere farklı öğrenciler ya sadece tek bir tanı doğrultusunda değerlendirilmekte ya da yetersizlik ve yetenek tanımlarının birbirini maskeleymesi sonucunda hiç fark edilmemektedirler (Amran & Majid, 2019; Neihart, 2008). Maskeleyen etkisinin yarattığı bu dezavantaj nedeniyle iki kere farklı öğrencilerin fark edilmesi ve potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri zorlaşmaktadır (Brody & Mills, 1997). Bu durum, iki kere farklı öğrencilerin fark edilmesi ve desteklenmesinde öğretmen rolünün önemini arttırmaktadır (Neihart, 2008; Wang & Neihart, 2015). Bu konuda öğretmenlerin tutumları oldukça kıymetlidir (Camcı-Erdoğan, 2020; Orel vd., 2004, Şahin & Güldenoğlu, 2013). Çünkü bir öğretmen iki kere farklı bir öğrenci için olumlu tutum göstermiyorsa bu öğrencinin sınıf ortamında potansiyelinin desteklenmesi mümkün olmayacaktır (Brody & Mills, 1997).

Öğretmenlerin yetersizlik gösteren bireylerin eğitimlerine (Gökdere, 2012) ve özel yetenekli bireylerin eğitimlerine (Laine vd., 2019) yönelik olumlu tutum gösterdikleri bilinmektedir. İki kere farklı öğrenciler söz konusu olduğunda ise öğretmenlerin bu öğrencileri tanımlamakta (Alsamiri, 2018) ve anlamakta zorlandıkları için karmaşık tutumlar sergiledikleri görülmektedir (Gari vd., 2015).

Tutumlar metaforlar yolu ile de incelenebilir. Metafor, bir kavramın başka bir kavrama benzetilerek açıklanmasıdır. Bu iki kavram birbirine çok az, hatta hiç benzemiyor olabilir. Yine de kavramlardan birini çok iyi tanıyor olmak bize diğerini daha iyi anlama olanağını sağlar (Özsoy, 2014).

Alanyazın incelendiğinde özel eğitim, özel gereksinimli bireyler ile ilgili metaforik algıları inceleyen çalışmalar mevcutken (Akgül, 2021; Camcı-Erdoğan & Güçyeter, 2019; Duran & Dağlıoğlu, 2017; Efilti vd., 2021; Eraslan-Çapan, 2010; Godor, 2019; Kırmızı & Tarım, 2018; Özabacı & Ergün-Başak, 2013; Özsoy, 2014; Servi & Baştuğ, 2019; Uçuş, 2016) iki kere farklılık ile ilgili metaforik algıları inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Örneğin öğretmen adayları özel eğitim için güçlendirici ve onarıcı, güç ve zor bir yapı (Uçuş, 2016); öğretmenler ise üstün zekâlılar eğitimi için çok katmanlı, yetiştirme ve performans kategorilerinde metaforlar üretmişlerdir (Godor, 2019). Özel gereksinimli bireyler için yapılan metaforik algı çalışmaları incelendiğinde ise öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için çoğunlukla olumsuz metaforlar üretildiği (Özabacı & Ergün-Başak, 2013); özel gereksinimli öğrenciler için mevcut durumlarının iyileştirilmesi ve yardıma muhtaç kategorilerinde metaforlar üretildiği görülmüştür (Servi & Baştuğ, 2019). Bir başka çalışmada ise en fazla akademik süreç ve ilgi kategorilerinde metafor üretildiği görülmüştür (Efilti vd., 2021). Bununla birlikte araştırmacılar tarafından, öğretmenlerin özel eğitimi bir ihtiyaç, özel gereksinimli bireyleri de muhtaç bir birey olarak görmekte oldukları ve onlara karşı olumsuz tutumlar geliştirdikleri çıkarımı yapılmıştır (Efilti vd., 2021). Özel yetenekli bireylere yönelik metaforik algıları araştıran çalışmalar incelendiğinde ise yüksek performans gösteren, yetersiz koşullarda gelişmeye çalışan, uygun

eğitime gereksinim duyan (Eraslan-Çapan, 2010); yüksek performans gösteren çalışkan birey, uygun eğitime gereksinim duyan birey (Özsoy, 2014); hazine, elmas ve altın gibi metaforların üretildiği değer kategorisi (Duran & Dağlıoğlu, 2017); hassas bir eğitim ve farklı (Kırmızı & Tarım, 2018); uygun ortam, yüksek performans (Camcı-Erdoğan & Güçyeter, 2019); üstün zekâlılara özgü özellikler, eğitim ve sosyal değer en çok metafor üretilen kategorilerdir (Akgül, 2021).

Bu çalışmalar yetenek ve yetersizlik gösteren özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algılarla ilgili bilgi vermekle birlikte iki kere farklı öğrencilere yönelik metaforik algıları açıklamakta sınırlılık göstermektedir. Bu yetersizliğin oluşturduğu boşluğu, iki kere farklılıkla ilgili metaforik algıların incelenmesinin doldurabileceği düşünölmektedir. Bu kapsamda mevcut araştırma iki kere farklı öğrencilerle çalışma potansiyeli en yüksek olduğu düşünölen özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklılığa yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç dâhilinde aşığıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklılık kavramına ilişkin metaforları nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklılık kavramına ilişkin metaforları, ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Bu araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklılığa yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması güncel, karmaşık sosyal durumun anlaşılması amacı ile detaylı verilerin toplandığı ve analiz edildiği araştırma desendir (Creswell & Poth, 2017, Lune & Berg, 2017). Sosyal bir durumun derinlemesine incelenmesini amaçlandığından eğitim alanında da sıklıkla tercih edilen bir desendir (Creswell & Creswell, 2017; Yin, 2017). Bu çalışmada ele alınan durum, özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklılık kavramına ilişkin metaforik algılarıdır.

### **Çalışma Grubu**

Bir çalışmada gözlem birimlerinin belli özelliklere sahip olaylar, kişiler, durumlar ya da nesnelere oluşması amaçlandığında kullanılan örnekleme yöntemi ölçüt örneklemedir (Büyüköztürk vd., 2014). Ölçüt örnekleme için belirlenmiş ölçütü karşılayan birimler, örneklem grubuna dahil edilir. Bu çalışmada 2020-2021 akademik yılında özel eğitim bölümünde eğitim alıyor olma ölçütünü taşıyan 175 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.



**Tablo 1**

*Araştırmaya Katılan Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikler Açısından Dağılımları*

Katılımcılar	Demografik Bilgiler	Kategoriler	f	%
Özel Eğitim Bölümü Öğretmen Adayları	Cinsiyet	Kadın	125	%71,4
		Erkek	50	%28,6
	Sınıf	1. Sınıf	44	%25,2
		2. Sınıf	48	%27,4
		3. Sınıf	73	%41,7
		4. Sınıf	10	%5,7
	Uzmanlık Alanları	OSB	44	%25,1
		ÖY	21	%12,0
		ZY	13	%7,4
		ÖG	5	%2,9
		Uzmanlık Alanı Seçmeyenler	92	%52,6
	Kavramdan Haberdar Olma	Evet	78	%45,1
		Hayır	97	%54,9

Çalışmaya katılan 175 katılımcının büyük bir kısmı kadın (%71,4), 3.sınıf öğrencisidir (%41,7). Ayrıca katılımcıların büyük bir kısmı iki kere farklılık kavramından haberdar değildir (%54,9).

#### **Verilerin Toplanması**

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “iki kere farklılık” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla veriler çevrimiçi bir form aracılığı ile toplanmıştır. Katılımcıların bu kavramı hiç duymamış olmaları veya yanlış ön bilgiye sahip olma ihtimalleri dikkate alınarak iki kere farklılığın ne olduğu açıklanmış, kendilerinden beklenenin metafor oluşturmaları ve bu metaforu açıklamaları olduğu belirtilmiştir. Daha sonra “iki kere farklılık ..... gibidir çünkü .....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının yazdığı bu ifadeler doküman olarak bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

#### **Verilerin Analizi**

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinin temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Elde edilen formlardan metafor ile açıklama arasında mantıksal bağ bulunanlar analize dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan 175 öğretmen adayı 120 geçerli metafor üretmişlerdir. Elde edilen metaforlar adlandırma, tasnif etme, yeniden organize etme/derleme, kategori geliştirme, geçerlilik ve güvenilirlik sağlama, frekansların hesaplanması ve verilerin yorumlanması aşamaları dikkate alınarak analiz edilmiştir (Saban, 2008).

Adlandırma aşamasında öğretmen adaylarının iki kere farklılık kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar öncelikle kodlanmış ve alfabetik olarak sıralanmıştır. Eleme sürecinde üretilen metaforlar konu, kaynak ve konu ile metafor arasındaki ilişki açısından incelenmiş metafor niteliği taşımayanlar analiz dışında bırakılmıştır. Dört öğretmen adayı iki kere farklılık kavramının tanımını açıklamaya çalışmış (Ör: *Hem üstün zekâlı olup bunun yanı sıra OSB, asperger sendromu, DEHB tanısı alan kişilere denir çünkü iki kere farklılığı bulunuyor*), 25

öğretmen adayı kavram ile ilgili metafor üretmediklerini ifade etmiş (Ör: *İki kere farklılık kavramını herhangi başka bir şeye benzetemiyorum*), 26 öğretmen adayı ise metafor üretmiş ancak nedenini açıklamadığı için yanıtları analiz dışı bırakılmıştır (Ör: *Gül ve diken gibidir*). Eleme işlemi sonucunda 120 geçerli metafora ulaşılmıştır ve bu metaforlar için tekrar alfabetik sıralama yapılmıştır. İnanırcılığı sağlamak amacıyla geçerli metaforlar çalışmadaki birinci araştırmacı ve bir özel eğitim uzmanı tarafından metaforların ortak özellikleri dikkate alınarak kategoriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Metaforlar geliştirilen kategoriler altında özel eğitim uzmanı ve araştırmacı tarafından bağımsız olarak listelenmiştir. Listeleme işlemi sonrasında metaforların kategorilere dağılımına yönelik kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı Miles ve Huberman'ın güvenilirlik formülü " $\frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})} \times 100$ " ile hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Bu çalışmada araştırmacı ve özel eğitim uzmanı arasındaki güvenilirlik katsayısı %92 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı ve özel eğitim uzmanı arasında %100 fikir birliğine varılana kadar kategoriler ile ilgili görüşülmüştür. Kategori geliştirme ve metaforları bu kategoriler altında listeleme süreci %100 uzlaşmaya varılınca kadar devam etmiş ve sonuç olarak oluşturulan yedi kavramsal kategori altında 120 metafor listelenmiştir. Ardından nitel araştırma deneyimi olan bir Türk Dili uzmanı metaforlar ve kategoriler arasında anlamsal kontrolü inceleme amacıyla, özel eğitim uzmanı ve araştırmacı tarafından geliştirilen yedi kavramsal kategori altında 120 metafor bağımsız olarak listelenmiştir. Araştırmacı ve özel eğitim uzmanı tarafından oluşturulan liste ile Türk Dili uzmanının oluşturduğu listenin uyumu aynı formül kullanılarak değerlendirilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Listelerin %95 örtüştüğü görülmüştür. Bazı metaforlar aynı olsa bile, metafor ve açıklama arasındaki ilişkinin değişkenlik göstermesi sebebi ile bu metaforlar farklı kavramsal kategoriler altında değerlendirilmiştir (Ör: *"İki kere farklılık hayat gibidir çünkü günden güne değişir"* ifadesi Değişim kategorisinde; *"İki kere farklılık hayat gibidir hem çok güzel ve özel yanları var ama diğer tarafta da zor durumlar var"* ifadesi ise Zıtlık kategorisinde ele alınmıştır). Yapılan düzeltmelerin ardından %100 fikir birliğine varılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışmalarının yanı sıra bulgular bölümünde öğretmen adaylarının metaforları ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilerek araştırma bulgularına nasıl ulaşıldığı örneklendirilmiştir. Son olarak metaforlar ve kategoriler için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

### Bulgular

Araştırmaya katılan 175 özel eğitim öğretmen adayının ürettikleri metaforlar incelendiğinde 120 geçerli metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar yedi kavramsal kategori altında incelenmiştir. Bu kavramsal kategoriler Zıtlık, Zorluk, Gizlilik, Farklılık, Çaba Gerektirme, Bütünlük ve Değişim'dir. İzleyen satırlarda sunulan Tablo 2'de öğretmen adaylarının ürettikleri 120 metafora ilişkin veriler ve bu metaforların yedi kavramsal kategoriye dağılımı sunulmuştur.

**Tablo 2***İki Kere Farklılık Kavramına İlişkin Metaforların Kavramsal Kategorilere Dağılımı*

Kavramsal Kategoriler	Üretilen Metaforlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Zıtlık	Madalyon (3), Mıknatıs (3), Çift Yön (2), Elma (2), Gül (2), Mucize (2), Su (2), Yağmur (2), Ateş (1), Ateş ve Su (1), Araf (1), Aynı Yolu Yürümek (1), Ayrı Dünyaların Buluşması (1), Beyaz Kağıttaki Nokta (1), Bir Derste Çok Başarılı Olup Diğerini Anlamamak (1), Çiçeğe Alerjisi Olan Bahçıvan (1), Çift Özellik (1), Çift Cinsiyet (1), Dağ (1), Eli Olmayan Ressam (1), Farklı Toplumsal Roller (1), Kayan Yıldız (1), Kolu Olmayan Asker (1), Kömür Tozu İle Kaplı Elmas (1), Dünya (1), Gece ve Gündüz (1), Gül (1), Greyfurt (1), Hayat (1), Hephaistos (Çirkin Tanrı) (1), Kum Saati (1), Siyah ve Beyaz (1), Nötr (1), Terazî (1), Tavus Kuşu (1), Deposu Dolu Son Model Tekerî Patlak Araba (1), Zeki Ama Tembî (1), Katlanmış Kağıt (1), Süper Kahraman (1), Timsah (1), Yılmaz Güney (1), Ying Yang Sembolü (1), Zıt Kavram (1), Zıtlık (1)	54	%64,8
Farklılık	Gökkuşığı (7), Özel Olmak (2), Ağaç (1), Armağan (1), Aşılmiş Meyve Ağacı (1), Çatal (1) Göz (1), Işık (1), Kekstra (1), Mevsim (1), Renk (1), Resim Defteri (1), Tablo (1),	20	%24,0
Zorluk	Çoklu Yetersizlik (5), Çıkmaz Yol (1), Çürük Yumurta (1), Sel (1), Dengesiz Terazî (1), Dağa Tırmanmak (1), İstakoz (1), İki Çocuğu Olan Anne (1), İki Zorluk (1), İş Yükü (1), Sınav (1)	15	%18,0
Gizlilik	Maske (2), Buzdağı (1), Kapağı Yırtılmış Kitap (1), Dondurma (1), Kar Yağması (1), Tahterevallî (1), Anlaşılmayan Dahi (1), Limon (1), Matruşka Bebek (1), Sarmaşık (1), Pandora'nın Kutusu (1)	12	%14,4
Çaba Gerektirme	Kalem (1), Ceviz Ayıklamak (1), Çift Anadal (1), Kâğıt (1), Kakao Çekirdeğı (1), Cam Fanus Taşımak (1), Maden (1), Manolya Çiçeğı (1), Sandık (1), Düğüm (1)	10	%12,0
Bütünlük	Bütün (1), Elma (1), Gökkuşığı (1), Tren ve Ray (1), Mevsim (1), Yapbozun Son Parçası (1)	6	%7,2
Değişim	Güneş (1), Hayat (1), İnsan (1)	3	%3,6
Toplam		120	%100

Tablo 2 incelendiğinde en fazla metafor üretilen kavramsal kategorilerin Zıtlık ( $n = 54$ , %64,8) ve Farklılık ( $n = 20$ , %24) kategorileri; en fazla tekrarlanan metaforlar gökkuşığı ( $n = 8$ , %9,6), çoklu yetersizlik ( $n = 5$ , %6), madalyon ( $n = 3$ , %3,6) ve mıknatıs ( $n = 3$ , %3,6) olduğu görülmüştür. Özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklılık kavramına ilişkin ürettikleri

metaforlar ve oluşturulan kavramsal kategoriler, katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

## **İki Kere Farklılık Kavramına İlişkin Kavramsal Kategoriler**

### **1. İki Kere Farklılık Kavramını Zıtlık ile İlişkilendirenler**

Zıtlık kavramsal kategorisi altında, iki kere farklılık kavramının zıtlıkları barındıran, beklenmedik iki durumun bir arada bulunduğu durumları vurgulayan metaforlar ele alınmıştır. Bu kavramsal kategori, özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklılık kavramı ile ilgili en çok metafor ürettikleri kavramsal kategoridir. Zıtlık ile ilişkilendirilmiş 54 metafor bulunmaktadır. En çok tekrarlanan metaforlar madalyon, mıknaş, çift yön, elma, gül, mucize, su ve yağmurdur. İki kere farklılığı zıtlıkları barındıran bir kavram olarak algılayan özel eğitim öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara örnek olarak şu ifadeler sunulabilir: *“İki kere farklılık çiçeklere alerjisi olan bahçıvan gibidir çünkü hem işinin ehlidir hem de önünde büyük bir engel vardır (K.58).”*, *“İki kere farklılık yarısı çürük yarısı sağlam bir elmaya benzer çünkü elmanın yarısı ne kadar sağlam ve lezzetli olsa da diğer yarısının tadı kötü ve lezzetsizdir (K.66).”*, *“İki kere farklılık greyfurt gibidir çünkü dışardan üstün yeteneğine imrenilir ama içi acıdır (K.68).”*, *“İki kere farklılık gül gibidir çünkü hoş bir tarafı varken buna eşlik eden diken diye nitelendirilebilecek bir engeli vardır (K.71).”*, *“İki kere farklılık kılıç ustası ama kolu olmayan bir asker gibidir çünkü herkesten üstün bir özelliğe sahip olmasına rağmen bu özelliği kullanmasını engelleyen bir olumsuzluk vardır (K.75).”*, *“İki kere farklılık tavus kuşu gibidir çünkü insanlar bir anda özel yeteneği, tavus kuşunun tüyleri gibi muhteşem görür ama yaşanan güçlük de tavus kuşunun ayakları gibi göze batar (K.87).”*, *“Zeki olup tembel olmak gibidir çünkü özel bir yeteneği var fakat yeteneğini etkin bir şekilde gerçekleştiriyor (K.89).”*, *“İki kere farklılık madalyon gibidir çünkü bir yüzü bireyin yetersizliğini ortaya koyarken diğer yüzünde bireyin başarısı vardır (K.94).”*, *“İki kere farklılık gece ve gündüz gibidir çünkü bu hem bir zıtlık ve hem de bir denge halidir (K.100).”*, *“Ying Yang sembolü gibidir çünkü hem renkler farklıdır hem de içinde birbirinin zıttı renklerden oluşan bir denge vardır (K.103).”*

### **2. İki Kere Farklılık Kavramını Farklılık ile İlişkilendirenler**

Farklılık kavramsal kategorisi altında, iki kere farklılık kavramını farklılıkları kapsayan, beklenenden sapmış olan bir kavram olarak algılayan metaforlar ele alınmıştır. Farklılık ile ilişkilendirilmiş 20 metafor bulunmaktadır. En çok tekrarlanan metaforlar gökkuşağı ve özel olmaktır. İki kere farklılığı farklılaşan bir kavram olarak algılayan özel eğitim öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara örnek olarak şu ifadeler sunulabilir: *“İki kere farklılık tablo gibidir çünkü her ayrıntısı farklı bir anlam taşımaktadır (K.13).”*, *“İki kere farklılık ağaç gibidir çünkü her ağaç verdiği güzelliklerle beraber yeri geldiğinde zaman zaman meyve vermeyebilir ya da verdiği meyveler mükemmel olmama gibi farklılıklar sergileyebilir (K.14).”*, *“İki kere farklılık aşılınmış bir meyve ağacı gibidir çünkü aşılı bir ağaç, aynı kökten farklı renkte çiçekler açan dallara sahiptir (K.15).”*, *“İki kere farklılık gökkuşağı gibidir çünkü içinde birçok renk ve farklılık barındırır (K.19).”*

### **3. İki Kere Farklılık Kavramını Zorluk ile İlişkilendirenler**

Zorluk kavramsal kategorisi altında, iki kere farklılık kavramını zorlayıcı bir kavram olarak algılayan metaforlar ele alınmıştır. Zorluk ile ilişkilendirilmiş 15 metafor bulunmaktadır. En çok tekrarlanan metafor çoklu yetersizliktir. İki kere farklılığı zorlayıcı bir kavram olarak

algılayan özel eğitim öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara örnek olarak şu ifadeler sunulabilir: *“İki kere farklılık çoklu yetersizlik gibidir çünkü artı bir engel daha vardır bireyin hayatını zorlaştırır (K.108).”, “İki kere farklılığı dengesiz terazi gibi düşünebiliriz çünkü ne kadar özel yetenekli olsa da yetersizlik olduğu sürece denge sağlanamaz (K.113).”, “İki kere farklılık istakoz gibidir çünkü birey tıpkı bir istakozun kabuğunu kırıp kendine yeni ve büyük bir kabuk yapması gibi kendini geliştirmek ve potansiyelini ortaya koymak için varoluşunu oluşturan rahatsız ve stresli hissettiği durumla mücadele edip onunla hem mücadele etmeyi hem de onunla yaşamayı öğrenmektir (K.114).”, “İki kere farklılık bir annenin iki çocuğa annelik yapması gibidir çünkü bir annenin iki çocuğu olması iki ayrı zorluk ve iki ayrı sorumluluk gerektirir (K.115).”, “İki kere farklılık sel gibidir, selde de hayata tutunmak zordur, iki kere farklılıkta da hayata tutunmak zordur (K.118).”*

#### 4. İki Kere Farklılık Kavramını Gizlilik ile İlişkilendirenler

Gizlilik kavramsal kategorisi altında, iki kere farklılık kavramını saklanmış, fark edilmeyen bir kavram olarak algılayan metaforlar ele alınmıştır. Gizlilik ile ilişkilendirilmiş 12 metafor bulunmaktadır. En çok tekrarlanan metafor maskedir. İki kere farklılığı saklanan bir kavram olarak algılayan özel eğitim öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara örnek olarak şu ifadeler sunulabilir: *“İki kere farklılık anlaşılmayan dâhiler gibidir çünkü üstün yetenekleri özel öğrenme güçlüğü ile perdelenir (K.40).”, “İki kere farklılık kar yağması gibidir çünkü sahip olunan özel yetenek, sahip olunan güçlüğü örter (K.42).”, “İki kere farklılık limon gibidir çünkü öğrencinin üstün yetenekleri genelde bilinmiyor. Limonun içindeki çok fazla olan şeker oranının bilinmemesi gibi (K.43).”, “İki kere farklılık maske gibidir çünkü eksik yönleri üstün yönlerini gizler (K.45).”, “İki kere farklılık tahterevallı gibidir çünkü özel yetenek üst kısımda kalarak OSB'nin olumsuz etkilerinin önüne geçebilir (K.49).”, “İki kere farklılık kapağı yırtılmış kitap gibidir çünkü görüntüsüne aldanıp o kitabı istemeyince aslında değerli bir cevheri göz ardı etmiş oluruz (K.50).”*

#### 5. İki Kere Farklılık Kavramını Çaba Gerektirme ile İlişkilendirenler

Çaba Gerektirme kavramsal kategorisi altında, iki kere farklılık kavramını ilgiye, desteğe ihtiyacı olan bu sağlandığında gelişim gösteren bir kavram olarak algılayan metaforlar ele alınmıştır. Çaba Gerektirme ile ilişkilendirilmiş 10 metafor bulunmaktadır. Bu kategorideki her metafor yalnızca bir kez üretilmiştir. İki kere farklılığı çaba gerektiren bir kavram olarak algılayan özel eğitim öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara örnek olarak şu ifadeler sunulabilir: *“İki kere farklılık cam fanus taşımak gibidir çünkü daha fazla dikkat ve özveri gerektirir (K.30).”, “Cevizi önce yeşil renkli dış katmanından daha sonra da kendi kabuğundan ayıklamak gibidir çünkü karşındakine ulaşip ona yetebilmen için daha çok güç sarf etmen gerekecek (K.31).”, “İki kere farklılık maden gibidir çünkü fark edilmesi ve anlaşılması güçtür ancak fark edilip bir de üstüne uygun eğitim verildiğinde kapasitelerini ortaya çıkarıp değerli işler başarabilirler (K.36).”, “İki kere farklılık içinde değerli eşyalar olan ama kilidinin açılması zor bir sandık gibidir çünkü açılması zor kilidi ona eşlik eden güçlükleri, içindeki değerli eşyalar ise onun özel yeteneğini ve yapabileceklerini temsil eder (K.38).”*

#### 6. İki Kere Farklılık Kavramını Bütünlük ile İlişkilendirenler

Bütünlük kavramsal kategorisi altında, iki kere farklılık kavramını özelliklerinin etkileşimi ile bir bütün oluşturan bir kavram olarak algılayan metaforlar ele alınmıştır. Bütünlük ile ilişkilendirilmiş 6 metafor bulunmaktadır. Bu kategorideki her metafor yalnızca bir kez

üretimiştir. İki kere farklılığı bütüncül bir kavram olarak algılayan özel eğitim öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara örnek olarak şu ifadeler sunulabilir: *“İki kere farklılık gökkuşağı gibidir çünkü gökkuşağı yedi ayrı rengin bir araya gelmesiyle bir bütün oluşturur (K.3).”*, *“Bir yapbozun son parçası gibidir bütünde eksik olan kısmı tamamlar (K.5)”*

### 7. İki Kere Farklılık Kavramını Değişim ile İlişkilendirenler

Değişim kavramsal kategorisi altında, iki kere farklılık kavramını değişim gösteren, aynı kalmayan bir kavram olarak algılayan metaforlar ele alınmıştır. Değişim ile ilişkilendirilmiş 3 metafor bulunmaktadır. Bu kategorideki her metafor yalnızca bir kez üretilmiştir. İki kere farklılığı değişim gösteren bir kavram olarak algılayan özel eğitim öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara örnek olarak şu ifadeler sunulabilir: *“Güneş gibidir çünkü güneş bir önceki günün güneşi değildir (K.7).”*, *“İnsan gibidir çünkü insan da farklılaşabilir (K.9).”*

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklılığa yönelik metaforik algılarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmaya 175 öğretmen adayı katılmış, öğretmen adayları 120 geçerli metafor üretmişlerdir. Üretilen metaforlar yedi kavramsal kategori altında değerlendirilmiştir. Bunlar Zıtlık, Zorluk, Gizlilik, Farklılık, Çaba Gerektirme, Bütünlük ve Değişim'dir. 175 katılımcının 55'inin ürettikleri metaforlar geçersiz sayılmıştır. Bu 55 metaforun dördü tanım olduğu için, 25'i iki kere farklılığa yönelik metafor üretmediklerini ifade ettiği için, 26'sı ise metafor ve sonuç ilişkisi kurmadığı için elenmiştir. Metafor üretmediği için elenen 25 formdan 18'inin katılımcıları, daha önce iki kere farklılık kavramını hiç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Bireylerin bir kavram ile ilgili ürettikleri metaforlar, kavrama nereden baktıkları ve nasıl bir anlam yüklediklerini görmemize olanak tanır (Yavuz-Açıl & Kanlı, 2018) ancak bireylerin kavrama yönelik ön bilgileri sınırlı ise kavrama yönelik bakış açıları ve yükledikleri anlamlar da sınırlı olabilir veya olmayabilir. Mevcut Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programı incelendiğinde doğrudan iki kere farklılığı konu edinen bir ders olmadığı görülmekte (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2018) ve öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilerle çalışmak için mesleki gelişime ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Wormald vd., 2015) Bu sebeple elenen metafor sayısının bu kadar fazla olmasının sebebi, öğretmen adaylarının iki kere farklılık kavramına ilişkin yeterli bilgi sahibi olmaması olabilir. Bu bağlamda özel eğitim öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde iki kere farklı öğrencilere yönelik bilgi düzeylerini arttıracak derslere, eğitimlere ihtiyaç duydukları söylenebilir.

En fazla metafor üretilen kavramsal kategori, Zıtlık kavramsal kategorisidir. Yetenek ve yetersizliğin kesişim kümesi olarak karakterize edilen iki kere farklılığın (Stenberg & Grigorenk, 2012) karşıt durumları barındırdığı düşünülen yapısı gereği Zıtlık kavramsal kategorisinin bu denli öne çıkması malumun ilamı olarak değerlendirilebilir. İki kere farklı bireylerin bazı alanlarda yetenekleri ile öne çıkmasına karşın bazı alanlarda beklenenin altında performans göstermesi, Zıtlık kavramsal kategorisi altında karşımıza çıkan “Zeki ama tembel” metaforunun, öğretmenleri tarafından da düşünülmesine sebep olabilir. Zıtlık gösteren bu durumla baş etmesini desteklemek için iki kere farklı öğrenciler doğru şekilde değerlendirilmeli ve özellikleri dikkate alınarak onlar için bireyselleştirilmelidir (Leana-Taşçılar, 2017).

Farklılık kavramsal kategorisi en fazla metafor üretilen ikinci kavramsal kategoridir. Bu kavramsal kategori iki kere farklılığın gökkuşağı gibi rengarenk bir yapıya sahip, özel bir durum olduğunu vurgulayan metaforların olduğu kategoridir. Farklılık kavramsal kategorisinin öne

çıkmasının sebebi kavramın kapsadığı çeşitlik olabilir. Öncelikle sadece özel yetenekli olarak tanılanmış bireyler homojen olmayan bir gruptur. Örneğin matematikçi ve kriptolog, II. Dünya Savaşı sırasında Alman şifrelerinin kırılmasında önemli rol oynayan Alan Turing, bilgisayar biliminin; “Kendinden başka biri olmaya gerek yok” (Woolf, 2014, s. 14) sözüne sahip yazar ve eleştirmen Wirginia Woolf ise bilinç akışı tekniğinin yaratıcısı sayılmaktadır. Alan Turing de Wirginia Woolf da özel yeteneklidir. Elbette çalışkanlıkları, azimleri ve yaratıcılıkları gibi ortak yanları vardır ancak yeteneklerinin dışavurumu çok farklıdır. Benzer bir örnek olarak Quentin Tarantino ve Stephen Hawking’in IQ skorları eşit (Ambridge, 2014) olmasına rağmen yaptıkları işler bambaşkadır. Bunlara ek olarak özel yetenekli kişilerin bu çok çeşitli yeteneklerine eşlik eden yine çok çeşitli güçlükleri sebebiyle iki kere farklı bireyler oldukça heterojen bir grup olmalarına sebep olmaktadır (Foley-Nicpon vd., 2013; Reis vd., 2014).

Zorluk kavramsal kategorisi altında iki kere farklılığın zorlayıcı bir yapı olduğunu vurgulayan metaforlar bulunmaktadır. Bu zorlayıcı yapıyı çan eğrisinin uçlarını aynı anda yaşamak gibi düşünebilirsiniz (Hirt, 2018). Çan eğrisinin aynı anda yaşanan uçları eğitimciler yeterli bilgi sahibi olmadığında iki kere farklı öğrencileri anlamakta zorlandıkları bilinmektedir (Gari vd., 2018). Öğretmen adaylarının iki kere farklı öğrencilere yönelik bir eğitim almamaları sebebiyle sınırlı bilgi sahibi olmaları sebebiyle kavramı zorlukla ilişkilendirmelerine sebep olabilir. Bu noktada öğretmen adaylarının iki kere farklılığa yönelik mesleki gelişimlerinin sağlanmasının önem taşıdığı söylenebilir (Duyar, 2020; Wormald vd., 2015). Buna ek olarak Zorluk kategorisinde “çoklu yetersizlik” metaforunun öne çıktığı görülmektedir. Katılımcıların iki kere farklılığı çoklu yetersizliğe benzeterek açıklamaları, kavramların birden fazla tanı durumunda kullanılma ortak özelliği ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu ortak özelliğin yanı sıra iki kavramın farklılıkları da bulunmaktadır. Özel gereksinimli bireyler tek bir yetersizlikten etkilenebilecekleri gibi birden fazla yetersizlikten de etkilenebilirler (Eldeniz-Çetin vd., 2020). Bu durum çoklu yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Sarı, 2013). Örneğin zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği gibi özel gereksinimleri eş zamanlı olarak yaşayan bir birey çoklu yetersizlik göstermektedir (Şafak, 2012). Tanım incelendiğinde görülmektedir ki çoklu yetersizlik yaşayan bir birey özel yetenekli de olabilir ancak bu durumun söz konusu olması için birden fazla yetersizlik göstermesine ek olarak özel yetenekli de olması gerekmektedir. Yani iki kere farklılık ve çoklu yetersizliğin birbirine eşlik ettiği durumlar olabilmektedir ancak kavramların temel farkı iki kere farklılıkta sabit bir yetenek kategorisi varken çoklu yetersizlikte sabit olan yetersizlik kategorisidir. İki kere farklı bir bireyin birden fazla yetersizlik gösteriyor olması çoklu yetersizlik tanımı ile, çoklu yetersizliğe sahip bireyin özel yetenek gösteriyor olması iki kere farklılık tanımı ile kesişmektedir.

Gizlilik kavramsal kategorisi iki kere farklılık alanyazınında özellikle vurgulanan bir kavrama işaret ediyor olabilir: Maskeleye etkisi. Maskeleye etkisi yetenek ve yetersizlik alanlarının karşılıklı etkileşimi sonucunda bireyin mevcut durumunun eksik değerlendirilmesi veya tamamen fark edilmez hâle gelmesidir (Mccoach vd., 2001; Silverman, 2009). İki kere farklılık kavramının gizlilikle ilişkilendirilmesine bu etki sebep olabilir. Bu öğrencilerin fark edilip tanılanabilmesi için iki kere farklı öğrencilere yönelik eğitim almış kişilerin iş birliği içinde olduğu kapsamlı bir değerlendirmeye ihtiyaç vardır (Reis & Renzulli, 2020). Bu noktada öğretmenlerin, iki kere farklı bireylerin özelliklerini biliyor ve öğrencilerini dikkatle gözlemliyor olmaları gerekmektedir. Aksi takdirde yeteneğin yetersizliği, yetersizliğin yeteneği ya da her

ikisinin birbirini gizlemesi durumu iki kere farklı bireylerin fark edilmesi, doğru tanınması, uygun eğitime erişmesi sürecinde zincirleme sorunlara yol açmaktadır (Ruban & Reis, 2005).

Çaba Gerektirme kavramsal kategorisi iki kere farklılığın ilgi ve özen isteyen, bunlar sağlandığı taktirde gelişim gösteren bir durum olduğu ilişkisini kuran metaforların dâhil edildiği kategoridir. İki kere farklı öğrencilerin eğitiminin sistematik bir şekilde planlanması gerektiği önemli bir gerçektir. Fakat özel yetenekli olmanın özel gereksinimleri telafi edeceği, iki kere farklı öğrencilerle çalışırken onların zayıf yanlarını başlangıç noktası olarak planlama yapmamız gerektiğine dair mitler bulunmaktadır (Morin, t.y.). İki kere farklı öğrencilerin yeteneklerini telafi edici stratejileri kullanmaya yönlendirmeleri muhtemeldir ancak bunu yapıyor olmaları sistematik bir planlamaya ihtiyaç duymadıkları anlamına gelmemektedir (Hirt, 2018). Bu sistematik planlama yapılırken öğrencilerin güçlü ve zayıf yanları dikkatle tespit edilmeli ve öğretim süreçlerinde motivasyonlarını kaybetmemeleri için güçlü yanlarını geliştirmekle başlayarak zayıf yanlarını desteklemek gerekmektedir (Buică-Belciu & Popovici, 2014).

İki kere farklılık kavramı için geliştirilen son kavramsal kategoriler Bütünlük ve Değişimdir. Bu kavramsal kategoriler altında toplam 9 metafor üretilmiştir. Bu kategorilerden Bütünlük kategorisi iki kere farklılığı parçaların birleşimi sonucunda elde edilen bir bütün olarak algılarken Değişim kategorisi iki kere farklılığın değişim gösteren bir durum olduğunu vurgulayan metaforların yer aldığı kategoridir. İki kere farklılık kavramının çeşitli parçaları, özellikleri olsa da son noktada bir bütün oluşturduğu vurgusu iki kere farklı bireylerin bütüncül olarak değerlendirilmesi açısından önemli bir bakış açıdır. Ne sadece güçlü ne de sadece zayıf yönlerini dikkate almak yeterli olmayacaktır. Tüm farklılıklarını bir arada değerlendirip uygun planlama yapılmalıdır. Benzer bir şekilde Değişim kategorisi altında ele alınan insan metaforunda insanın gündün güne değişim gösteren bir yapı olduğu vurgusu da bu güçlü ve zayıf yönlerin değişim göstereceğine işaret etmektedir.

Özel eğitim öğretmenliği bölümünde eğitim almakta olan 175 öğretmen adayının katılımı ile elde edilen 120 metafor ile sınırlı olan bu çalışmaya dayanarak bazı önerilerde bulunulabilir. Konu ile ilgili sınırlı çalışma olması özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin iki kere farklılığa yönelik bilgi düzeylerinin ve tutumlarının inceleneceği çalışmaların planlanması önerilebilir. İki kere farklı bireyler henüz Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kapsamında yer almamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Kavramın yasal kabulünün iki kere farklı bireylerin eğitimlerine ve öğretmen yetiştirmeye yönelik uygulamaları peşinde getireceğinden öncelikle kavramın kapsanmasının katalizör olacağı düşünülmektedir. Bunun akabinde özel eğitim öğretmeni yetiştirme lisans programında iki kere farklı bireylerin eğitimine yönelik derslerin, mezun olmuş özel eğitim öğretmenleri için hizmet içi eğitimlerin planlanması önerilebilir. Bu sayede öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının iki kere farklılık kavramına aşinalıkları ve bu bireylerin varlığına yönelik farkındalıkları artırılabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.



**Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan E-35853172-600-00001521886 sayılı yazı ile izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Akgül, G. (2021). Teachers' metaphors and views about gifted students and their education. *Gifted Education International*, 1-17. <https://doi.org/10.1177/0261429421988927>
- Ambridge, B. (2014). *Psy-q: Test yourself with more than 80 quizzes, puzzles and experiments for everyday life*. Penguin Books.
- Amran, H. A., & Majid, R. A. (2019). Learning strategies for twice-exceptional students. *International Journal of Special Education*, 33(4), 954-976.
- Buică-Belciu, C., & Popovici, D. V. (2014). Being twice exceptional: Gifted students with learning disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 519-523. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.302>
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 282- 297. <https://doi.org/10.1177/002221949703000304>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Camcı-Erdoğan, S. (2020). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.663271>
- Camcı-Erdoğan, S., & Güçyeter, Ş. (2019). Öğretmen adaylarının üstün zekâ ve üstün yetenek metaforları. *İlköğretim Online*, 18(3). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.612177>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Duran, A., & Dağlıoğlu, H. E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklara ilişkin metaforik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 855-881. <https://doi.org/10.17152/gefad.328869>
- Duyar, S. (2020). *Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Efiliti, E., Demirci, B., & Karaduman, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 221-251. <https://doi.org/10.26466/opus.754317>
- Eldeniz-Çetin, M., Çay, E., & Bozak, B. (2020). Çoklu yetersizliği olan bireylerle yapılmış tek denekli araştırmaların incelenmesi: Sistemik derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 357-381. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.521556>
- Erarslan-Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Journal of International Social Research*, 3(12), 140-154.
- Foley-Nipcon, M., Assouline, S., & Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what. *Gifted Child Quarterly*, 57, 169-180. <https://doi.org/10.1177/0016986213490021>
- Gari, A., Mylonas, K., & Portešová, S. (2015). An analysis of attitudes towards the gifted students with learning difficulties using two samples of Greek and Czech primary school teachers. *Gifted Education International*, 31(3), 271-286. <https://doi.org/10.1177/0261429413511887>
- Gilman, B. J., & Peters, D. (2018). Finding and serving twice exceptional students: Using triaged comprehensive assessment and protections of the law. In S. B. Kaufman (Eds.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. (pp.19-47). Oxford University Press.

- Godor, B. P. (2019). Gifted metaphors: Exploring the metaphors of teachers in gifted education and their impact on teaching the gifted. *Roeper Review*, 41(1), 51-60.  
<https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1553219>
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimiye yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789-2806.
- Hirt, K. (2018). *Boost: 12 effective ways to lift up our twice-exceptional children*. Gifted Homeschoolers Forum Press.
- Kırmızı, M., & Tarım, K. (2018). Matematik öğretmenlerinin üstün zekâlılar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi: bir metafor çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4). <https://doi.org/337-350.10.19126/suje.452059>
- Krausz, L. (2017). Understanding the learning & advocacy needs of a twice-exceptional student through a strengths-based lens: Review of the literature. *Scholarship and Engagement in Education*, 1(1), 10.
- Laine, S., Hotulainen, R., & Tirri, K. (2019). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review*, 41(2), 76-87.  
<https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2017). İki kez özel öğrencilerin eğitim programları nasıl olmalıdır. S. Emir (Ed.), *Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı* içinde (ss. 301-320). Pegem Akademi.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Mccoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A. ve Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. T.C Resmi Gazete (30471).  
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Morin, A. (t.y.). *7 myths about twice-exceptional (2e) students*. Understood.  
<https://www.understood.org/en/friends-feelings/empowering-your-child/building-on-strengths/7-myths-about-twice-exceptional-2e-students>
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. S. I. Preiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research and best practices* içinde (ss. 115-137). Springer.
- Orel, A., Zerey, Z., & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Özabacı, N., & Ergün-Başak, B. (2013). A metaphor analysis of teachers' perceptions of students with learning disabilities. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(1), 269-280.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve Sanat Merkezi Öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-87.
- Reis, S. M., & Renzulli, S. J. (2020). Parenting for strengths: Embracing the challenges of raising children identified as twice exceptional. *Gifted Education International*, 37(1) 41-53.  
<https://doi.org/10.1177/0261429420934435>
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.  
<https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Ruban, L. M., & Reis S. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory Into Practice*, 44(2), 115-124.  
[https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_6)
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.

- Sarı, H. (2013). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim* içinde (ss. 449-496). Pegem Akademi.
- Servi, C., & Baştuğ, Y. E. (2019, 6-9 Kasım). *Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının ve metaforik algılarının incelenmesi* [Sözlü bildiri]. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International*, 25(2), 115-130.  
<https://doi.org/10.1177/026142940902500203>
- Sternberg, R. J., & Grigorenk, E. L. (2012). Learning disabilities, giftedness, and gifted/ld. T. M. Newman, & R. J. Sternberg (Dü) içinde, *Students with both gifts and learning disabilities: Identification, assessment, and outcomes* (ss. 16-29). Springer Science & Business Media.
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Vize Yayıncılık.
- Şahin, F., & Güldenöğlü, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.
- Trail, B. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students*. Prufrock Press Inc.
- Uçuş, Ş. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve okul öncesi öğretmeni adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 360-388.
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R. ve DeVries, A. R. (2016). *Üstün Yetenekli Çocuklar, Uzmanlar ve Aileler İçin El Kitabı* (1. b.). (B. Uyaroğlu, & B. Bülbün Aktı, Çev.) Anı Yayıncılık.
- Woolf, V. (2014). *Kendine ait bir oda [A room of one's own]*. (H. Saraç, Çev.). Remzi Kitabevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1929).
- Wormald, C., Rogers, K. B., & Vialle, W. (2015). A case study of giftedness and specific learning disabilities: Bridging the two exceptionalities. *Roeper Review*, 37(3), 124-138.  
<https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1047547>
- Yavuz-Açıl, F. ve Kanlı, E. (2018). Psikoloji bölümü öğrencilerinin yaratıcılık kavramına ilişkin metaforik algıları. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 8(1), 2-15.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: design and methods*. SAGE Publications.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programı*.  
[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel\\_Egitim\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

#### **İletişim/Correspondence**

Arş. Gör. Seda ŞAKAR  
[sakarsedaa@gmail.com](mailto:sakarsedaa@gmail.com)  
Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL  
[koksalphd@gmail.com](mailto:koksalphd@gmail.com)

# Development of Parenting Behaviors Scale: A Validity and Reliability Study

**Betül Gökçen DOĞAN, Hatay Mustafa Kemal University, ORCID ID: 0000-0001-7697-334**  
**İlhan YALÇIN, Ankara University, ORCID ID: 0000-0002-6407-960**

## Abstract

The aim of this study is to develop a reliable and valid measurement tool to determine parenting behaviors of parents with preschool children (3-6 years old). The universe of validity and reliability studies consists of parents with preschool children. In order to study the validity and reliability of the scale, research was conducted on two different study groups. The first study group was used in the exploratory factor analysis to reveal the structure of the scale. Of the parents in the first study group, 232 were female, 193 were male, and 1 person did not specify their gender. It was used in the confirmatory factor analysis to determine whether the scale structure obtained from the second study group was confirmed or not. The parents in the second study group consisted of 471 people (294 women and 177 men). In the study, parents were interviewed for item writing and the observation technique was used. At the end of the exploratory factor analysis, it was seen that the scale is a 5-point Likert-type measurement tool consisting of 28 items with two sub-dimensions, positive and negative parenting behaviors. Exploratory and confirmatory factor analysis was performed for the validity study of the scale. Cronbach's alpha internal consistency reliability coefficient and test-retest method were used for the reliability of the scale. The internal consistency coefficient was calculated as .83 for positive parenting and .74 for negative parenting. Test-retest reliability scores were 0.74 for positive parenting behavior; 0.70 for negative parenting behavior. As a result, a reliable and valid measurement tool that reflects Turkish culture for determining parenting behaviors of parents with children in preschool period was obtained.

**Keywords:** parenting, parenting behaviors, scale development, reliability, validity



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 1942-1963  
DOI:10.17679/inuefd.916049

Article Type  
Research Article

Received  
14.04.2021

Accepted  
14.09.2021

## Suggested Citation

Dogan, B.G. & Yalcin, I. (2021). Development of parenting behaviors scale: a validity and reliability study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 1942-1963. DOI: 10.17679/inuefd.916049

This article was produced from the first author's doctoral thesis under the supervision of the second author. The doctoral thesis accepted by Ankara University, Graduate School of Educational Sciences in January, 2021.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Parenting behavior shows how parents treat their children while raising their children (Brenner & Fox, 1999; Hazzard, Christensen & Margolin, 1983; Lovejoy, Weis, Hare & Rubin, 1999). Parental behavior refers to how parents treat their children in different situations (Kwon, 2007). Parenting behaviors are a more comprehensive construct than parenting styles. Therefore, it can be said that a tool that measures parenting styles is not a good measurement tool for determining parenting behaviors (Darling & Steinberg, 1993; Sang, Daniels & Kissinger, 2006).

When measuring instruments are used in research in Turkey related to parental examined a large part of is observed that individual's parent attitudes they perceive their parents during childhood and styles (Karabulut-Demir and Şendiller, 2008; Soygüt, Cakir and Karaosmanoğlu, 2008; Sümer and Güngör, 1999). While the target audience of the Alabama Parental Behavior Scale (Çekiç, Türk, Buğu, & Hamamcı, 2018), which is one of the measuring tools for parenting behaviors adopted in recent years, is parents whose children attend primary school; Ghent Parental Behavior Scale Mother Form is intended for mothers with children aged 5-6 (Turan, Kartal, Kapıkıran, Kurban, Zencir, 2016). Of parents in Turkey, it appears to be limited to the measurement tools to evaluate themselves to determine their parenting behavior. In addition, it can be stated that these measurement tools are not intended for parents who have children in a certain life period, such as preschool childhood.

Internal and foreign literature to when scanning, parenting is positive and negative were found to be laid out two-dimensional studies. Positive parenting behaviors are behaviors that increase attachment in the child-parent relationship and affect their autonomy over time (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Baumrind, 2003). Positive parenting behaviors; the child's behavior *appropriate to react / appropriate discipline* (Albright and Tamis-LeMonda, 2002; Whiteside-Mansell, Bradley, Owen, Randolph and Cauca, 2003; Whiteside-Mansell, Pope and Bradley, 1996), *sensitive* (Albright and Tamis-LeMonda, 2002; De Wolff and van Ijzendoorn, 1997; Elster, McAnarney and Lamb, 1983) *support for children's activities* (DeWolff and van Ijzendoorn, 1997; Matas, Arend, & Sroufe, 1978) and *warmth / love* (DeWolff and van Ijzendoorn, 1997).

Negative parenting, *punitive disciplinary* (Belsky, 1984), *hostility* (Belsky, 1984), *low levels of the sensitivity* (Belsky, 1984; Elster, McAnarney ve Lamb, 1983) and *low levels of warmth* (Belsky, 1984) are exemplified.

### Purpose

In this study, it was aimed to develop a measurement tool in order to evaluate the parenting behavior of parents with children in the preschool period.

### Method

Within this research, it has been working with two working groups. The first of these groups was used for exploratory factor analysis to reveal the structure of the scale. In the first study group, 426 parents between the ages of 24-52 were studied. 232 of the parents are

female and 193 are male. The second study group was used in the confirmatory factor analysis study conducted to verify the structure of the developed scale. 471 parents between the ages of 22-60 participated in this study. 294 of the parents are female and 177 of them are male. Personal information form, Parenting Styles and Dimensions Scale and Parenting Behaviors Scale were used as data collection tools. The Personal Information Form is the form prepared by the researchers that includes information such as gender and age of the parents. Parenting Styles and Dimensions Scale is used to determine the parenting attitudes of parents with children aged 3-13 years. This measurement tool was adapted by Kapçı and Erdinç (2009). Scale, authoritarian, authority and allow the transmitter consists of three subscales including. The reliability coefficient for these sub-dimensions is as follows, respectively; They are .74, .88, and .64. Parenting Behavior Scale was developed to determine the parental behaviors of parents with preschool children (3-6 years old) within this study. The national and international literature was scanned, and it was decided to write articles that were thought to be suitable for Turkish culture and that contain positive and negative aspects of parenting. Researchers were observed parents. In addition, various measurement tools developed and adapted for parenting behaviors were used. Finally, a pool of 41 items was created, taking into account the theoretical knowledge about positive and negative parenting behaviors. The suitability of the items, studied about the parents, Early Childhood Education, Educational Psychology, Psychological Counseling and Guidance of at least have received doctoral degrees in consultants presented the opinion. The items were rearranged according to the feedback of the field experts and the first form with a total of 40 items was obtained. Then, the scale was taken opinions from experts in the field of measurement and evaluation for suitability. The expert has completed a doctorate in Measurement and Evaluation of Advanced, in accordance with 1 = no time 5 = Always quintet scored as Likert type a measurement tool has been created. In order to reveal the structure of the Parenting Behavior Scale, which was finalized, Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed to determine the accuracy of this structure. Before collecting the data, the approval of the Ethics Committee of Ankara University and the Approval of the Ministry of Education was obtained. It was applied to volunteered parents of children who study in kindergartens and kindergartens. Analysis of the resulting data, sample size, the extreme values, normality, linearity, multiple connectedness and sequence assumptions as were examined.

### Findings

Varimax rotation method, one of the orthogonal rotation methods, was used to reveal the factor pattern of the Parenting Behavior Scale (Tabachnick & Fidell, 2014). As a result of the analysis, it was seen that there were 7 components with eigenvalues above 1 for the 40 items that were taken as the basis of the analysis. The contribution of each factor to the total variance is important (Çokluk, Şekercioğlu, & Güçlü, 2014). Therefore, after the second factor, it was observed that the effect of other factors on the total variance gradually decreased and had only a small effect. Then, the slope plot (Fig. 1) was examined and it was decided that it was suitable for the two components. This situation shows that the two factors are compatible with the theoretical structure determined before the analysis. In the exploratory factor analysis conducted to reveal the factor design of the Parenting Behaviors Scale, the acceptance level for factor load values was determined as .40 (Tabachnick & Fidell, 2014). A two-factor structure consisting of 28 items was obtained by excluding those whose binary and factor load

values were below the specified level. The contribution of the factors to the total variance was found at 26.24% for the first factor and 8.41% for the second factor. It was seen that the contribution of all factors to the total variance was 34.65%. It can be stated that the contribution of the factors to the total variance is sufficient ( Scherer, Wiebe, Luther & Adams, 1988).

Confirmatory Factor Analysis was conducted to reveal the accuracy of the structure obtained after the Exploratory Factor Analysis. The findings obtained in line with this analysis show that the structure was confirmed (  $\chi^2 = 802.86$ ,  $sd = 349$  ,  $\chi^2 / sd = 2.3$ ,  $RMSEA = 0.05$ ,  $SRMR = 0.05$ ,  $GFI = 0.90$ ,  $AGFI = 0.88$ ,  $CFI = 0.93$ ,  $NFI = 0.89$ ,  $NNFI = 0.92$ ).

### **Discussion & Conclusion**

Findings obtained from the analysis made during the development phase of the scale show that the scale is a reliable and valid tool. Working with the preschool children, to evaluate the positive and negative on two dimensions, including raising the children of the parents of this measurement tool they can use.



## Ana Babalık Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

**Betül Gökçen DOĞAN, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7697-3341**  
**İlhan YALÇIN, Ankara Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6407-9606**



Inönü Üniversitesi  
 Eğitim Fakültesi Dergisi  
 Cilt 22, Sayı 3, 2021  
 ss. 1942-1963  
 DOI:10.17679/inuefd.916049

Makale Türü  
 Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
 14.04.2021

Kabul Tarihi  
 14.09.2021

### Öz

Bu çalışmanın amacı, okulöncesi dönemde (3-6 yaş) çocukları olan ana babaların ana babalık davranışlarını belirlemeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirmektir. Geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarının evrenini okulöncesi dönem çocukları olan ana babalar oluşturmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik çalışması için iki farklı çalışma grubu üzerinden araştırma yürütülmüştür. Birinci çalışma grubundan ölçeğin yapısını ortaya koymak için yapılan açımlayıcı faktör analizinde yararlanılmıştır. Birinci çalışma grubunda yer alan ana babaların 232'si kadın, 193'ü erkek ve 1 kişi cinsiyetini belirtmemiştir. İkinci çalışma grubundan elde edilen ölçek yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde kullanılmıştır. İkinci çalışma grubunda yer alan ana babaların 294'ü kadın, 177'si erkek toplam 471 kişidir. Yapılan çalışmada madde yazımı için ana babalarla görüşme yapılmış, gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda ölçeğin olumlu ve olumsuz ana babalık davranışları olmak üzere iki alt boyutu olan toplam 28 maddeden oluşan, 5'li Likert tipinde bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerlik çalışması için açımlayıcı, doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt geçerliği yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlilik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, test tekrar test yöntemi uygulanmıştır. İç tutarlık katsayısı olumlu ana babalık için .83, olumsuz ana babalık için .74 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlilik puanları olumlu ana babalık davranışı için 0.74; olumsuz ana babalık davranışı için 0.70 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, okulöncesi dönemde çocukları olan ana babaların ana babalık davranışlarını belirlemeye yönelik Türk kültürünü yansıtan güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** ana babalık, ana babalık davranışları, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenirlilik

### Önerilen Atıf

Doğan, B. G. ve Yalçın, İ. (2021). Ana Babalık Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1942-1963. DOI: 10.17679/inuefd.916049

*Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Ocak, 2021 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.*

## **Ana Babalık Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

Toplumun en küçük yapı taşı olan aile, aralarında evlilik ya da kan bağı bulunan anne, baba ve çocuklardan oluşan birimdir. Aile içerisinde her üyenin çeşitli rolleri bulunmaktadır, bunlardan birisi de ana babalıktır (Kağıtçıbaşı, 2017). Ana baba davranışları eski zamanlardan bu yana filozofların, dini liderlerin ve genel olarak toplumun ilgisini çekmiştir. Diğer yandan ana babalık rolünün ve işleyişinin ampirik olarak incelenmesinin ise daha yakın bir geçmişi vardır (Baydar, Akçınar ve İmer, 2017). Araştırmacıların ve toplumun ilgisini ana babalık davranışını etkileyen faktörler çekmiştir. Bunun en önemli nedeni, çocuk istismarı (Gottfried, Gottfried ve Bathurst, 1988) ve çocukların problemlili davranışları (Hastings, 2002) gibi durumların ortaya çıkmasıdır. Bu ve buna benzer birçok olumsuz durumların ana babalık davranışlarıyla ilişkili olup olmadığı araştırmacıların araştırma konusu haline gelmiştir. Böylelikle ana babalık davranışlarına yönelik ilgi ve merak artmıştır (Teti, O'Connell ve Reiner, 1996). Ana babalık tartışılırken, ana babalık davranışları, ana babalık tarzları ve ana babalık uygulamaları arasında ayırım yapmak yararlı olacaktır. Darling ve Steinberg (1993) ana babalık uygulamalarının ve ana babalık tarzının, ana babalık davranışlarının iki özelliği olduğunu savunmaktadırlar. Ana babalık tarzları, ana babaların çocuklarına yönelik davranışlarını duygusal bir iklim içererek ifade etmesi, bunu da çocukların bir bütün olarak algılayıp ana babalarına genelleştirmesidir (Darling ve Steinberg, 1993). Ana babalık uygulamaları ise, ana babaların çocuklarını sosyalleşmeleri ve ana babalarının belirledikleri hedeflere ulaşmaları için gözlenebilir davranışları olarak tanımlanmaktadır (Darling ve Steinberg, 1993). Bu nedenle, ana babalar aynı ana babalık tarzına sahip olsa da, farklı uygulamalar yaparak çocukların gelişim sürecini etkilemektedir. Doğal olarak bunların tamamı ana babalık davranışlarını oluşturmaktadır. Ana babalık davranışları, çeşitli tanım ve yorumlara sahip bir yapıyı temsil etmektedir. Ana babalık davranışları, ana babaların çocuklarını yetiştirirken çocuklarına nasıl davrandıklarına işaret etmektedir (Brenner ve Fox, 1999; Hazzard, Christensen ve Margolin, 1983; Lovejoy, Weis, Hare ve Rubin, 1999). Ana babalık davranışları, ana babaların çocuklarıyla ilgili olarak farklı durumlarda çocuklarına nasıl davrandıklarını ifade etmektedir (Kwon, 2007). O halde, ana babalık davranışları ana babalık tarzlarından daha kapsamlı bir yapıdır. Bu nedenle, ana babalık tarzlarını ölçen bir aracın, ana babalık davranışlarını belirlemeye yönelik iyi bir ölçme aracı olmadığı söylenebilir (Darling ve Steinberg, 1993; Sang, Daniels ve Kissinger, 2006). Ana babalık davranışları çok uzun yıllardır araştırmacıların ilgisini çekmesine rağmen belirli bir ana babalık kuramının olmadığı görülmüştür (O'Connor, 2002). Bunun yerine, her şeyi kapsayan kuramlardan belirli ana babalık davranışlarını ya da çocuklardaki sonuçları dikkate alan kapsamlı çalışmalar olmuştur (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington ve Bornstein, 2000; O'Connor, 2002). Bu bağlamda, ana babalık davranışlarına yönelik kuram eksikliği göz önünde tutulup, daha önce yapılan araştırmalara dayanarak ana babalık davranışlarının olumlu ve olumsuz olmak üzere iki gruba ayrılmasının mümkün olduğu belirtilmiştir (Guner, 2008; Kobayashi, 2017). Olumlu ana babalık davranışları çocuk-ana baba ilişkisinde bağlanmayı arttıran ve zamanla onun özerk bir birey olmasını etkileyen davranışlardır (Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, 1978; Baumrind, 2003). Olumlu ana babalık davranışları; çocuğun davranışına *uygun tepki verme/uygun disiplin* (Albright ve Tamis-LeMonda, 2002; Whiteside-Mansell, Bradley, Owen, Randolph, ve Cauce, 2003; Whiteside-Mansell, Pope ve Bradley, 1996), çocuğa yönelik *duyarlılık* (Albright ve Tamis-LeMonda, 2002; De Wolff ve van Ijzendoorn, 1997; Elster, McAnarney ve Lamb, 1983) çocuk etkinliklerine *destek* (DeWolff ve van Ijzendoorn, 1997; Matas, Arend ve Sroufe, 1978) ve

çocuğa yönelik *sıcaklık/sevgi* durumlarını (DeWolff ve van Ijzendoorn, 1997) içermektedir. Elster, McAnarney ve Lamb'a (1983) göre duyarlılık, olumlu ana babalığın en önemli yönüdür. Duyarlılık, çocuğun davranışlarındaki değişikliklere dikkat etmek ve bunlara tepki vermek olarak tanımlanmıştır (Lounds, Borkowski, Whitman, Maxwell ve Weed, 2005; Tamis-LeMonda, Bornstein ve Baumwell, 2001). Duyarlılığa ek olarak, olumlu ana babalık yüksek düzey sıcaklık (Belsky, 1984) içermektedir. Sıcaklık, çocuğun yapmış olduğu aktivitelere yönelik ailenin göstermiş olduğu pozitif etki ve ilgidir (Zhou vd., 2002). Destek ise ana babalığın sıcaklık ve şefkat gibi boyutlarını kapsamaktadır (Bates ve Bayles, 1988; Biringen ve Robinson, 1991; Coie ve Dodge, 1998). Ana babaların proaktif bir öğretim sağlaması (Pettit, Bates ve Dodge, 1993), çocuklarının uygun davranışlarını pekiştirmesi (Patterson, Reid ve Dishion, 1992), disiplin uygulaması (Hart, DeWolf, Wozniak ve Burts, 1992), duygusal olarak destekleyici olması (Pettit, Bates ve Dodge, 1997) ve başka çocuklarla birlikteyken izleyip rehberlik edebilmesi (Rubin, Bukowski ve Parker, 1998) destekleyici ana babalık davranışlarındandır. Olumlu ana babalık davranışları çocukların güçlü sosyal becerileri (Burchinal, Roberts, Zeisel, Hennon ve Hooper, 2006; Connell ve Prinz, 2002), etkili iletişim becerileri (Connell ve Prinz, 2002), okuma yetenekleri, matematiksel yetenekleri, düşük problem davranışı (Burchinal, Roberts, Zeisel, Hennon ve Hooper, 2006) alıcı dil becerileri (Connell ve Prinz, 2002) de dahil olmak üzere bir dizi okul hazırlığı göstergeleriyle ilişkilidir. Buna bağlı olarak, okulöncesi dönemdeki akademik işlevsellik, gelecek akademik sonuçları öngörmektedir (Lee, 2010). Öyle ki, akademik işlevsellikte geride başlayan çocukların daha fazla başarısız olma riski artmaktadır (Lloyd ve Hertzman, 2009). Olumlu ana babalık davranışları, çocukları bu tür uyumsuz gelişimsel durumlara karşı koruyabilir, çocukların olumlu akran ilişkilerini sürdürmeleri, psikolojik ve davranışsal olarak iyi olmaları ve akademik olarak başarılı olmaları gibi gereksinim duydukları becerileri geliştirme konusunda destekleyici bir ortam sağlayabilir (Ayoub, Vallotton ve Mastergeorge, 2011). Olumsuz ana babalık, *cezalandırıcı disiplin* (punitive disciplinary) uygulamaları (Belsky, 1984), *düşmanlık* (hostility) (Belsky, 1984), *düşük düzeyde duyarlılık* (low levels of sensitivity) (Belsky, 1984; Elster, McAnarney ve Lamb, 1983) ve *düşük sıcaklık* (low levels of warmth) (Belsky, 1984) ile örneklenmiştir. Ana baba-çocuk arasındaki olumsuz ilişkinin sebebi; düşük düzeyde sıcaklık ve katılım, ayrıca uygun olmayan disiplin stratejileridir (Campbell, Shaw ve Gilliom, 2000). Olumsuz ana babalık, çocuklarda saldırgan davranışlar gibi olumsuz davranışlara neden olabilmektedir (Olson, Ceballo ve Park, 2002). Olumsuz ana babalık davranışlarından olan sert ana babalık davranışı düşmanlık, fiziksel şiddet, öfke, eleştiri ve reddetme gibi davranışlarla kavramsallaştırılmıştır (Neppl, Conger, Scaramella ve Ontai, 2009). Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, sert ana babalık davranışlarına maruz kalmış çocukların problem davranış sergiledikleri bulunmuştur (Dodge, Bates ve Pettit, 1994). Pettit, Bates ve Dodge (1997) yapmış oldukları bir çalışmada, küçük yaşta sert ana babalığa maruz kalmış çocukların yaklaşık altı yaşında iken saldırgan davranışlar gösterdikleri; yaklaşık 10 yaşında ise ergen suçlarına yöneldikleri sonucuna ulaşmışlardır. Düşük seviyelerde destekleyici ana babalık (olumsuz ana babalık), çocukların problem davranışlar sergilemesi ile ilişkilendirilmiştir. Ana babalık ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde bu çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının ebeveynlik stilleri ya da ebeveynlik tutumlarına yönelik olduğu görülmektedir. Sıklıkla kullanılan ölçme araçları Ebeveyn Tutum Ölçeği, Young Ebeveynlik Ölçeği ve Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeğidir (Karabulut-Demir ve Şendil, 2008; Soygüt, Çakır ve Karaosmanoğlu, 2008; Sümer ve Güngör, 1999). Görülmektedir ki, bu ölçme araçları ana babalık davranışlarını belirlemek için yeterli kapsamda değildir (Sang, Daniels ve

Kissinger, 2006). Son yıllarda ana babalık davranışlarını belirlemeye yönelik ölçeklerin uyarıldığı görülmüştür. Bu ölçeklerden biri olan Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği'nin (Çekiç, Türk, Buğu ve Hamamcı, 2018) hedef kitlesi çocukları ilkokula devam eden ana babalar iken; Ghent Ebeveyn Davranışı Ölçeği Anne Formu ise 5-6 yaş çocuğu olan annelere yöneliktir (Turan, Kartal, Kapıkıran, Kurban, Zencir, 2016). Türkiye'de ana babaların kendilerini değerlendirerek ana babalık davranışlarını belirlemeye yönelik ölçme araçlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, bu ölçme araçlarının okulöncesi dönem çocukluk gibi belli bir yaşam döneminde çocuğu olan ana babalara yönelik olmadığı belirtilebilir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada da okulöncesi dönemde çocukları olan ana babaların ana babalık davranışlarını belirlemeye yönelik ölçme aracının geliştirilmesinin önemli olduğu görülmüştür. Bu amaçla, Türk kültürüne uygun olduğu düşünülen, ana babalığın olumlu ve olumsuz yönlerini içeren maddeler yazılmaya karar verilmiştir. Sonuç olarak, ana babalık davranışlarını belirlemeye yönelik Türkiye'de kullanılan ölçme araçlarının sınırlılıkları dikkate alındığında; Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ölçek, okulöncesi dönem çocuğu olan ana babaların, çocuk yetiştirme davranışlarının belirlenmesine katkı sağlayacak olması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, okulöncesi dönemde çocukları olan ana babalara yönelik yapılan ana baba eğitim ve rehberlik programlarını değerlendirme; aile danışmanlığı uygulamalarında kullanma imkanı sağlayacaktır. Bu bilgiler ışığında Türk kültürünü yansıtan Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada iki farklı çalışma grubundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Grupların ilki Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin geliştirme aşamasında uygulanan açılımlı faktör analizi için kullanılmıştır. İkinci grup ise ölçme aracının geliştirme aşamasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır.

Çalışma Grubu 1: Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin AFA çalışması için kullanılan çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin çeşitli ilçelerinde yer alan MEB'e bağlı anaokulu ve sınıflarında çocuğu olan 426 ana babadan oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan ana babaların yaşları 24-52 arasındadır. Bu gruptaki kadınların sayısı 232(%54.46), erkeklerin sayısı 193 (%45.30)'dir ve bir kişi cinsiyetini belirtmemiştir.

Çalışma Grubu 2: Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin DFA çalışması için ulaşılan gruptur. DFA için çalışma grubu, 2019-2020 eğitim öğretim Ankara ilinin çeşitli ilçelerinde yer alan MEB'e bağlı anaokulu ve sınıflarında çocuğu olan 471 ana babadan oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan ana babaların yaşları 22-60 arasındadır. Bu gruptaki kadınların sayısı 294 (%62.42), erkeklerin sayısı 177 (%37.57)'dir.

### Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan, ana babaların cinsiyet, yaş bilgilerinin yer aldığı formdur.

Ana Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği: 3- 13 yaş çocuğa sahip ana babaların çocuklarına yönelik ana babalık tutumlarını belirlemeye yönelik olan bu araç yetkin, yetkeci ve izin verici olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu faktörlerin iç tutarlık katsayıları yetkin, yetkeci ve izin verici için sırasıyla .86, .82 ve .64'tür (Robinson, Mandleco, Olsen ve Hart, 2001). Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Kapçı ve Erdinç (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçek

orijinal halini koruyarak üç alt boyutta toparlanabilmiştir. Uyarlama aşaması sırasında yapılan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı yetkin, yetkeci ve izin verici için sırasıyla .88, .74 ve .64 olarak hesaplanmıştır.

**Ana Babalık Davranışları Ölçeği:** Bu çalışmada okulöncesi dönemde çocukları olan ana babaların, ana babalık davranışlarını değerlendirebilmek amacıyla bu ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu çerçevede, yurt içi ve yurt dışı alanyazın taranmış, Türk kültürüne uygun olduğu düşünülen, ana babalığın olumlu ve olumsuz yönlerini içeren maddeler yazılmaya karar verilmiştir. Bu doğrultuda okulöncesi dönem çocuğu olan ailelerle görüşülmüş ve gözlemlenmişlerdir. Ailelerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılırken doğal gözlem yöntemiyle gözlemlenmiştir. Ayrıca, ana babalık davranışlarına yönelik geliştirilen ve uyarlanan çeşitli ölçme araçlarından faydalanılmıştır. Son olarak, olumlu ve olumsuz ana babalık davranışları ile ilgili kuramsal bilgiler göz önünde tutularak 41 maddelik havuz oluşturulmuştur. Maddelerin uygunluğu, ana babalık davranışları üzerine çalışan biri Okulöncesi Eğitimi, biri Eğitim Psikolojisi, diğer ikisi de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanlarında en az doktora derecesi almış toplam dört alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının geribildirimlerine göre maddeler yeniden düzenlenmiş ve toplam 40 maddelik ilk form elde edilmiştir. Daha sonra ölçme aracının ölçme ve değerlendirme açısından uygunluğu için alan uzmanından görüş alınmıştır. Ölçme ve Değerlendirme alanında doktora eğitimini tamamlamış uzmanın görüşleri doğrultusunda 1= Hiçbir zaman'dan 5= Her zaman şeklinde puanlanan beşli Likert tipinde bir ölçme aracı oluşturulmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamında gerekli verilerin toplayabilmek için öncelikle kullanılacak ölçme aracını geliştirenlerle iletişime geçilmiş, gerekli izin ve bilgiler alınmıştır. Daha sonra Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni (08.08.2019 tarihli, 109. karar) ve MEB Onayı ((07.03.2019 tarihli 14588481-605.99-E.4960225 sayı numaralı) alınarak araştırmaya katılmak isteyen gönüllü ana babalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Gönüllü ana babalara ulaşabilmek için öncelikle araştırmacılar tarafından belirlenen okulların idarecileriyle görüşülmüştür. Daha sonra, araştırmanın yapılmasını uygun gören idarecilerin okullarındaki öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenler, velilere telefonla ulaşarak araştırma ve ölçme araçları hakkında bilgi vermiş, öğrenciler de velilere ölçme araçlarını ulaştırmıştır. Okulöncesi dönem çocukları tarafından zarf içerisinde ana babalarına ulaştırılan ölçme araçları, ana babalar tarafından doldurularak yine aynı çocuklar vasıtasıyla öğretmenlerine teslim edilmiştir. Araştırmacılar tarafından öğretmenlerden teslim alınan zarf içerisindeki ölçme araçlarından doğru ve eksiksiz kodlananlar değerlendirilmeye alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada öncelikle örneklem büyüklüğü, uç değer, normallik, doğrusallık, çoklu bağlantılılık ve ardışıklık gibi varsayımların karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Sonrasında ölçeğin geçerlik çalışması için analizler yapılmıştır. Geliştirilen ölçme aracının yapısını ortaya koyabilmek için Açıklayıcı Faktör Analizi, yapının benzer ölçeklerle ilişkisini (ölçüt geçerliği çalışması) belirleyebilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve yapının farklı gruplarda doğrulanıp doğrulanmadığı belirlemek için Doğrulacı Faktör Analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve test tekrar test yöntemi kullanılmıştır.

### Verilerin Analize Hazırlanması

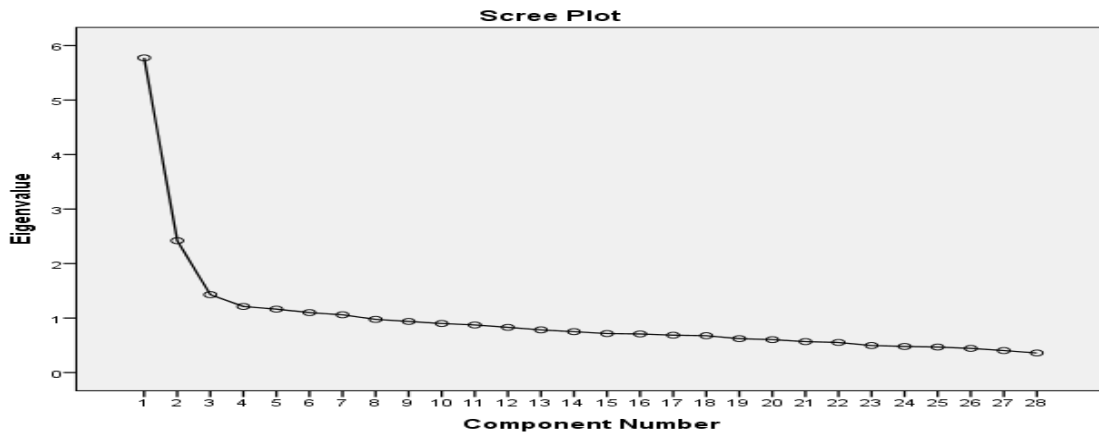
Araştırma kapsamında ulaşılan iki farklı veri setindeki verilerin analizi öncesinde bir takım varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Birinci çalışma grubundan elde edilen verilerin örneklem büyüklüğü, uç değer, normallik, doğrusallık, çoklu bağlantılılık ve ardışıklık gibi varsayımlar incelenmiştir. Eksik veriler için yaklaşık değer atama yöntemlerinden olan seriler ortalaması ile değer atama işlemi yapılmıştır. Daha sonra uç değer analizi için ham puanlar Z puanına dönüştürülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2014) göre Z puanı  $\pm 3.29$  dışında kalan 4 kişi veri setinden çıkarılmıştır. Geriye kalan 426 kişi ile Mahalanobis uzaklık değeri ile değişkenler arasında olağanüstü kombinasyon olup olmadığı kontrol edilmiş, sorun olmadığı tespit edilmiştir. Normallik varsayımı için histogram grafiği ve betimsel istatistik değerlerine bakılmıştır. Tüm değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Daha sonra çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığının belirlenmesi için varyans artış faktörleri (VIF), durum indeksi (CI) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, VIF değerlerinin 1.001- 1.23, CI değerlerinin 1.00 ile 25.45 arasında ve tolerans değerlerinin 0.81-0.99 olduğu görülmüştür. Bu değerlerin belirlenen kriterlerde yer aldığı saptanmıştır. Böylelikle değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, ardışık bağıllığı test etmek için Durbin Watson değerinin (1.990), 2'ye yakın olduğu, ardışık bağımlılığın olmadığı görülmüştür (Kalaycı, 2009). Sonuç olarak varsayımlar karşılandıktan sonra veri seti 426 kişi ile Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) hazır hale getirilmiştir.

AFA sonrası ortaya çıkan yapı doğrultusunda ölçek düzenlenmiş ve yapının doğrulanma çalışması için ikinci çalışma grubu ile analizler gerçekleştirilmiştir. 480 kişiden oluşan bu gruptan oluşan veri setini analize hazırlamak için örneklem büyüklüğü, uç değer, normallik, doğrusallık, çoklu bağlantılılık ve ardışıklık gibi varsayımlar incelenmiştir. Eksik veriler için yaklaşık değer atama yöntemlerinden olan seriler ortalaması ile değer atama işlemi yapılmıştır. Daha sonra uç değer analizi için ham puanlar Z puanına dönüştürülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e (2014) göre Z puanı  $\pm 3.29$  dışında kalan 9 kişi veri setinden çıkarılmıştır. Geriye kalan 471 kişi ile Mahalanobis uzaklık değeri ile değişkenler arasında olağanüstü kombinasyon olup olmadığı kontrol edilmiş, sorun olmadığı tespit edilmiştir. Normallik varsayımı için histogram grafiği ve betimsel istatistik değerlerine bakılmıştır. Tüm değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Daha sonra çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığının belirlenmesi için VIF, CI ve tolerans değerleri incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, VIF değerlerinin 1.00-1.16 arasında değiştiği, CI değerlerinin 1.00 ile 15.19 arasında ve tolerans değerlerinin 0.86-0.99 arasında olduğu görülmüştür. Bu değerlerin belirlenen kriterlerde yer aldığı görülmüştür. Böylelikle değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, ardışık bağıllığı test etmek için Durbin Watson değerinin (2,106), 2'ye yakın olduğu, ardışık bağımlılığın olmadığı görülmüştür (Kalaycı, 2009). Sonuç olarak varsayımlar karşılandıktan sonra veri seti 471 kişi Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) hazır hale getirilmiştir.

### Bulgular

#### Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin Faktör Yapısı: Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin yapısını ortaya koymak amacıyla 3-6 yaş çocuğu olan 430 kişiye ulaşılmıştır. Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin faktör desenini ortaya koymak amacıyla dik döndürme yöntemlerinden varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2014). Yapılan analiz sonucunda analize temel olarak alınan 40 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan 7 bileşen olduğu görülmüştür. Her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı önemlidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Güçlü, 2014). Bu nedenle ikinci faktörden sonra diğer faktörlerin toplam varyansa etkisinin giderek azaldığı ve çok az bir etkisi olduğu görülmüştür. Daha sonra yamaç birikinti grafiği (Şekil 1) incelenmiş ve iki bileşene uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu durum iki faktörün analiz öncesi belirlenen kuramsal yapı ile de uyumlu olduğunu göstermektedir.



**Şekil 1.** Ana Babalık Davranışları Ölçeğine İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin faktör desenini ortaya koymak için yapılan açımlayıcı faktör analizinde faktör yük değerleri için kabul düzeyi 0.40 olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2014). İki faktör için maddeler, binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirildiğinde, bazı maddelerin binişik ya da faktör yük değerlerinin düşük olduğu görülmüştür. Sözü edilen maddelerin (2, 9, 11, 20, 21, 23, 29, 30, 31, 37, 38, 40) analiz dışında bırakılması sonucunda elde edilen faktör deseni ve maddelerin faktör yük değerleri Tablo 1'de verilmiştir. Toplam 12 maddenin analiz dışı bırakılmasıyla birlikte ölçek 28 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşan bir yapı sergilemiştir. Faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkıları birinci faktör için %26.24, ikinci faktör için %8.41 olarak bulunmuştur. Tüm faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının ise %34.65 olduğu görülmüştür. Faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının yeterli düzeyde olduğu belirtilebilir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988).

**Tablo 1**

*Ana Babalık Davranışları Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Maddeler	Olumlu	Olumsuz
	Ana Babalık	Ana Babalık
Çocuğuma gününün nasıl geçtiğini, neler yaptığını sorarım.	0.726	-0.048
Çocuğumun bir sorunu olduğunu düşündüğümde onunla ilgilenirim (konuşmaya çalışmak, sarılmak gibi)	0.694	-0.158

Çocuğuma olan sevgimi ifade ederim (söylerim, sarılırım, öperim gibi).	0.668	-0.184
Çocuğum kendisine ya da başkasına zarar verebilecek bir şey yaptığında bunun neden yanlış olduğunu onunla konuşurum.	0.641	-0.150
Çocuğumun bir sorunu olduğunda birlikte çözüm yolları buluruz.	0.632	-0.174
Çocuğumla arkadaşları hakkında sohbet ederiz.	0.610	-0.027
Çocuğum bir şeyi yaparken çaba gösterdiğinde bu çabasını överim.	0.593	-0.039
Çocuğumun yapamadığı bir görev/etkinliği ona sırasıyla ve basitçe anlatırım/gösteririm.	0.578	-0.174
Çocuğumla birlikte şarkı söyler, dans eder veya eğlenceli etkinlikler yaparız.	0.572	-0.174
Çocuğum ağladığında onu sakinleştirmeye çalışırım (kucağıma alma, öpme, sarılma gibi).	0.572	-0.097
Çocuğum benimle konuşmak istediğinde onu dinlemek için zaman ayırırım.	0.536	-0.259
Çocuğuma küçük görevler veririm (elbiselerini katlamak, oyuncaklarını toplamak gibi).	0.534	-0.132
Çocuğumun beslenmesine dikkat ederim (sebze, meyve, et, süt ürünlerinden dengeli bir beslenme düzeniyle).	0.498	-0.050
Çocuğumun oyunlarına katılır, onun istediği şekilde oynarım.	0.492	-0.239
Çocuğumu ilk defa yapacağı bir etkinlik için cesaretlendiririm	0.465	-0.309
Ailece yapılacak etkinliklere hep birlikte karar veririz (ana baba ve çocuklar).	0.400	-0.319
Çocuğumun benimle ilgili olumsuz duygu ve düşüncelerini ifade etmesini anlayışla karşılarım.	0.400	-0.078
Başkalarıyla birlikteyken çocuğumun davranışlarından utandığımda ona kızarım (ona bağırarak, çimdik atmak gibi).	-0.138	0.636
Çocuğum istemediğim bir şey yaptığında salak, aptal, geri zekalı gibi sözler söylerim.	-0.250	0.597
Çocuğum istemediğim bir şey yaptığında canını yakarım (ona çimdik atmak, vurmak gibi).	-0.203	0.592
Çocuğumu akranlarıyla kıyaslarım (kardeşi, kuzeni, arkadaşları gibi).	-0.123	0.592
Çocuğumun davranışlarını başkaları ne der? diye düşünerek engellerim.	-0.170	0.562
Çocuğum istemediğim şeyleri yapmasın diye "senin annen/baban olmam" derim	-0.157	0.543
Çocuğum istemediğim bir şey yapınca ona küserim (onunla konuşmam, ona bakmam gibi).	0.026	0.527
Çocuğumla ilgili şikâyet duyduğumda (komşudan, akrabadan ya da okuldan...) onu cezalandırırım.	-0.124	0.505
Çocuğum düştüğü zaman ona kızarım.	-0.311	0.502
Çocuğum istediğim bir şeyi yapsın diye onu korkuturum (arkandan ağlar, iğneci geliyor, annen/baban olmam gibi).	0.013	0.497
Çocuğuma, onun için yaptığım fedakarlıkları hatırlatırım.	-0.086	0.452



Yapılan analiz sonucunda, olumlu ana babalık davranışları alt faktörünün yük değerleri 0.72 ile 0.40; olumsuz ana babalık davranışları alt faktörün yük değerleri 0.63 ile 0.45 arasında değişmektedir. Ölçekte ters puanlanan maddeler bulunmamakta ve ölçekten iki ayrı faktöre ait iki farklı puan elde edilmektedir. Ölçeğin olumlu ana babalık alt boyutundaki puanların yükselmesi, ana babanın çocuğuna olan davranışlarının uygun olduğunu; olumsuz ana babalık alt boyutundaki puanların yükselmesinin ise ana babanın çocuğuna olan davranışlarının uygun olmadığını göstermektedir.

#### **Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin Faktör Yapısı: Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin DFA sonucu elde edilen yol şeması, iki boyutlu model için gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri ve maddeler için hata varyansları diyagramı Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4'te görülmektedir. Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin DFA sonucu elde edilen sonuçlarından t değerlerinin anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. Buna göre 0.01 anlamlılık düzeyine göre gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerleri manidardır ( $p < .01$ ). DFA sonucuna göre Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin t değerleri Şekil 3'te görülebilir. Göstergelerin hata varyanslarına ilişkin elde edilen standardize edilmiş faktör yüklerinin her bir gözlenen değişkenin kendi gizil değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olduğu Ana Babalık Davranışları Ölçeği maddelerinin hata varyansları diyagramında (Şekil 4) görülmektedir. Diyagrama göre maddelerin hata varyanslarının yüksek olmadığı söylenebilir. Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucu ulaşılan genel uyum indeksleri sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Ana Babalık Davranışları Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri*

Ki Kare	sd	Ki Kare/sd	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI
802.86	349	2.3	0.05	0.05	0.90	0.88	0.93	0.89	0.92

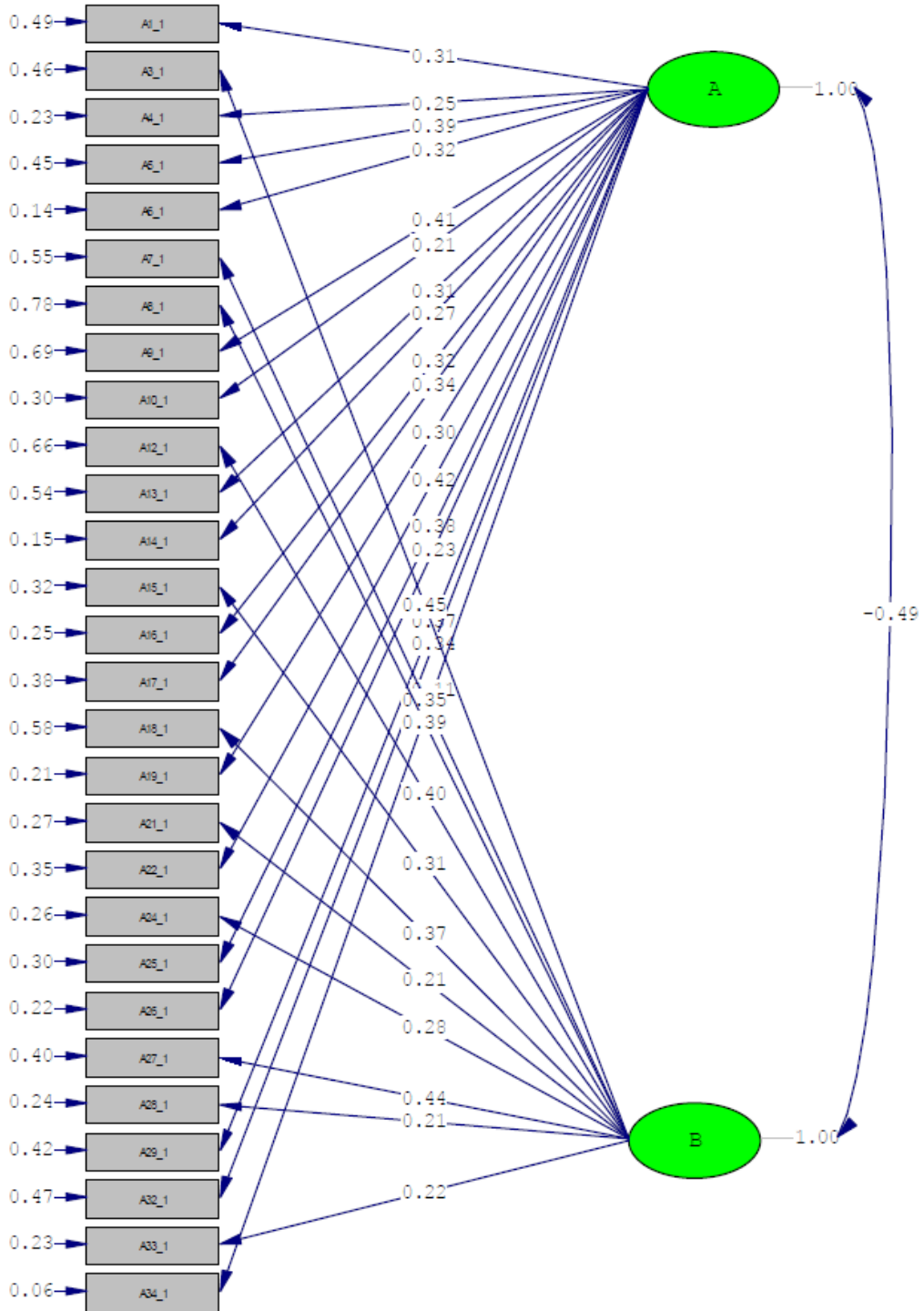
Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin DFA sonuçlarına göre beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki fark ( $\chi^2=802.86$ ) .01 anlamlılık düzeyine göre manidardır ( $p < .01$ ). Bu nedenle, yapının değerlendirilmesi için diğer uyum indeksleri göz önünde bulundurulmuş ve Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin iyi uyum gösteren bir yapıda olduğu görülmüştür.

#### **Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin Güvenirlik ve Geçerlik Sonuçları**

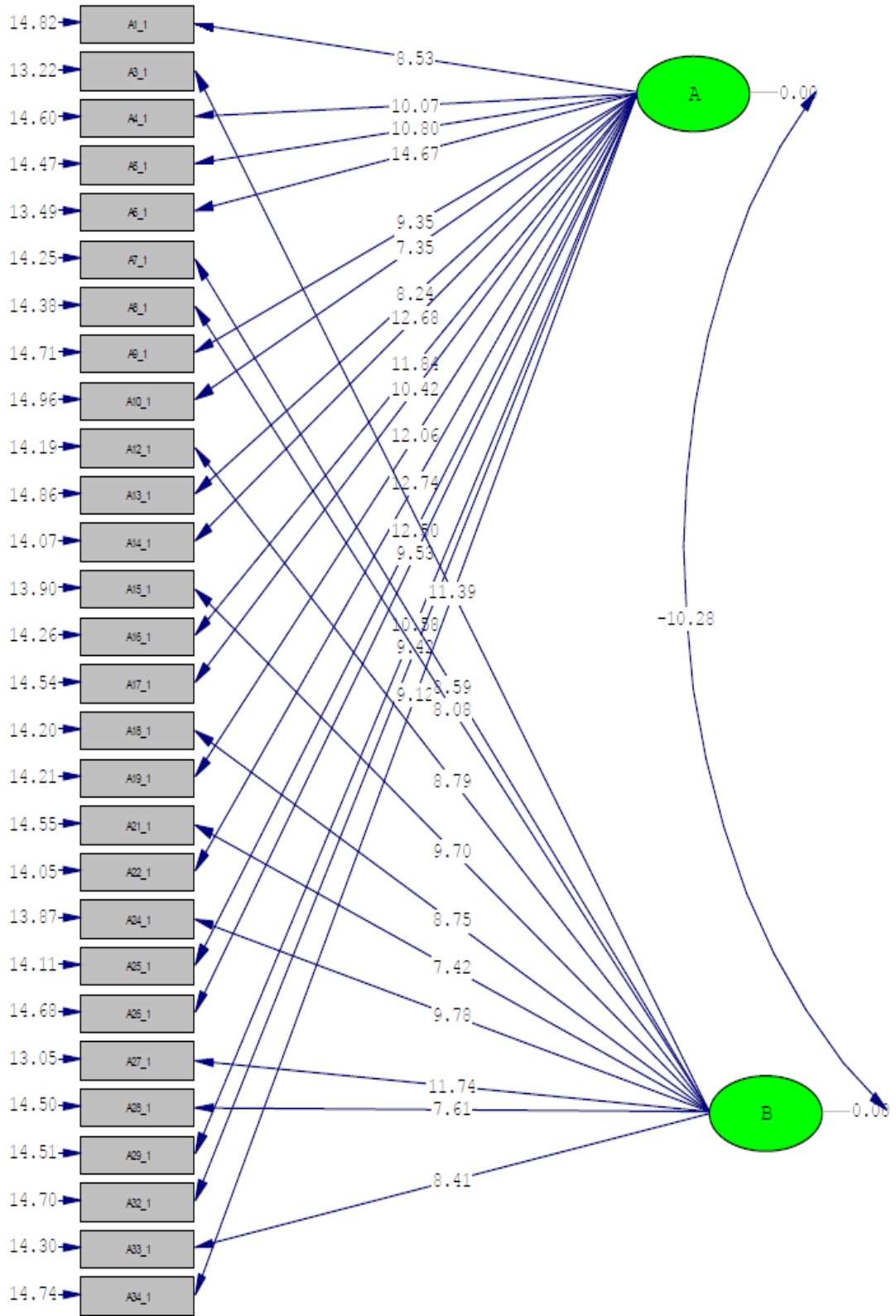
Ölçeğin belirlenen 28 maddelik yapısına ilişkin iç tutarlılığı, AFA sonunda, Cronbach Alpha katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir. Bu katsayılar olumlu ana babalık davranışı alt boyutu için  $\alpha = 0.83$ , olumsuz ana babalık davranışı alt boyutu için  $\alpha = 0.74$  olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirliliği için, 15 gün arayla 30 anne babadan ölçümler alınmıştır. Test-tekrar test güvenirlilik puanları olumlu ana babalık davranışı için 0.74; olumsuz ana babalık davranışı için 0.70 olarak bulunmuştur. Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin alt boyutlarının test-tekrar test sonuçlarında orta düzeyde kararlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kapçı ve Erdinç (2009) tarafından uyarlanan Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği ile Ana Babalık Davranışları Ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre olumlu ana babalık davranışı ile yetkin ana babalık 0.60 ( $p < .01$ ), otoriter ana babalık -0.27 ( $p < .01$ ) ve izin verici ana babalık -0.18 ( $p < .01$ ) düzeyinde ilişki göstermektedir. Ayrıca, olumsuz ana

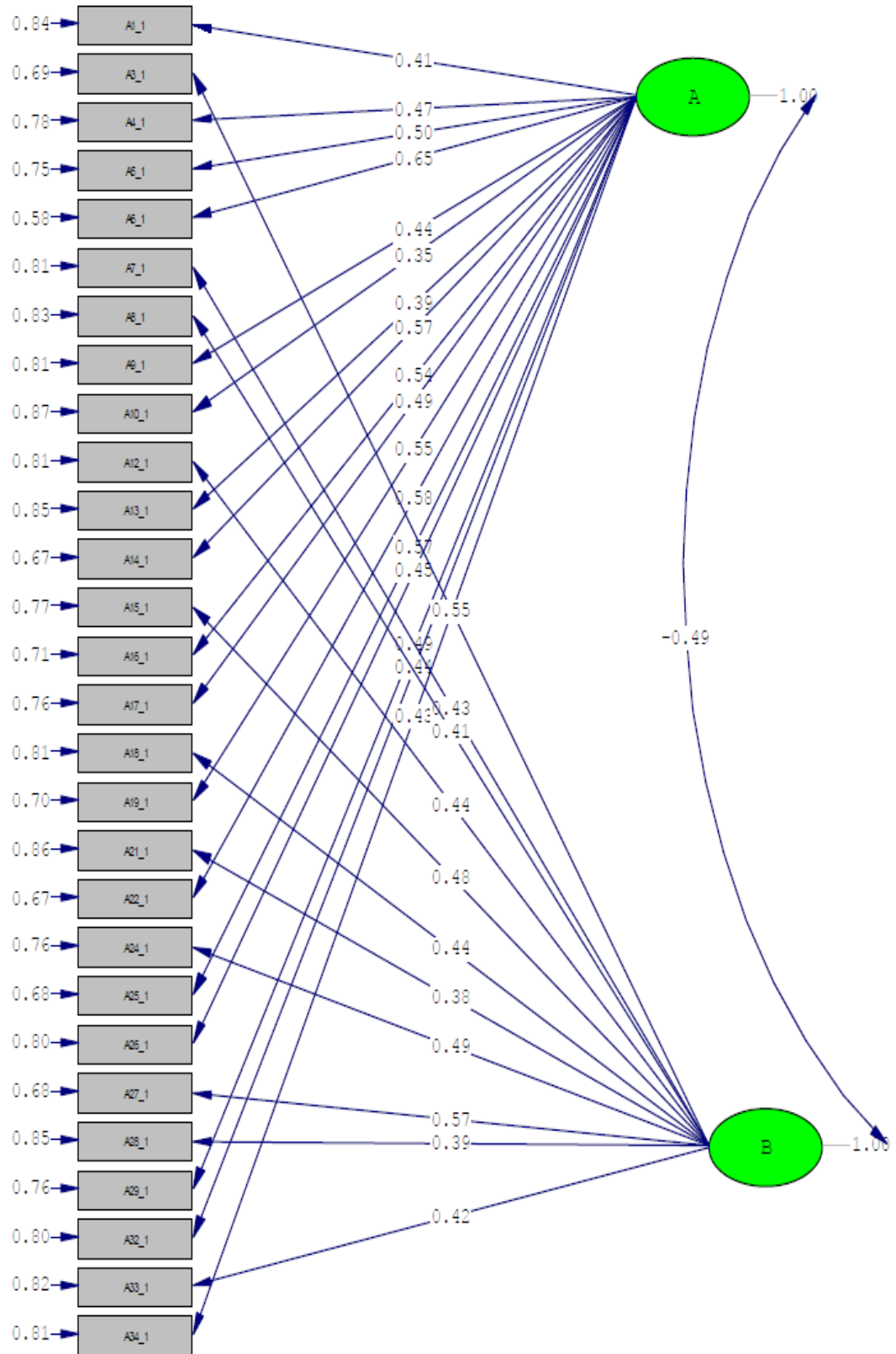
babalık davranışı ile yetkin ana babalık  $-0.16$  ( $p<.01$ ), otoriter ana babalık  $0.45$  ( $p<.01$ ) ve izin verici ana babalık  $0.38$  ( $p<.01$ ) düzeyinde ilişkilidir.



Şekil 2. Yol Şeması



**Şekil 3.** Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri



Şekil 4. Hata Varyanslarının İncelenmesi

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okulöncesi dönem çocukları olan ana babaların ana babalık davranışlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle ölçek geliştirme ihtiyacı belirlenmiştir. Daha sonra kapsamlı bir alanyazın taraması yapılarak ana babalık davranışlarına yönelik kuramsal bilgi elde edilmiş, okulöncesi dönem çocuğu olan ana babalarla yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak doğal ortamda gözlemlenmişlerdir. Elde edilen bu bilgilerle Türk kültürünü yansıtan, ana babalığın olumlu ve olumsuz yönünü içeren ölçek maddeleri yazılmıştır. Oluşturulan ölçek maddeleri ana babalık davranışları üzerinde çalışan en az doktora derecesine sahip uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda 40 maddeden oluşan ilk formun ölçme ve değerlendirme açısından uygunluğu için alan uzmanından görüş alınmıştır. Ölçme ve Değerlendirme alanında doktora eğitimini tamamlamış uzmanın görüşleri doğrultusunda 1= Hiçbir zaman'dan 5= Her zaman şeklinde puanlanan beşli Likert tipinde bir ölçme aracı oluşturulmuştur.

Ölçeğin yapısını ortaya koymak için yapılan açımlayıcı faktör analizine göre Ana Babalık Davranışları Ölçeği 28 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, olumlu ana babalık davranışları ve olumsuz ana babalık davranışları olmak üzere iki alt boyutu içermektedir. Olumlu ana babalık davranışları alt faktörünün yük değerleri 0.72 ile 0.40; olumsuz ana babalık davranışları alt faktörün yük değerleri 0.63 ile 0.45 arasında değişmektedir. Ölçekten toplam puan elde edilmemekte, ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Olumlu ana babalık davranışı alt ölçeğinden en düşük 17, en yüksek 85 puan elde edilmektedir. Bu alt boyuta ilişkin puanların artışı ana babaların davranışlarının uygun olduğuna yönelik bilgi vermektedir. Olumsuz ana babalık davranışı alt ölçeğinden ise en düşük 11, en yüksek 55 puan hesaplanmaktadır. Bu alt boyuta ilişkin puanların artışı ana babaların davranışlarının uygun olmadığı yönünde bilgi vermektedir.

Ana babalık davranışları ölçeğinin geçerlik çalışması için yapılan diğer bir çalışma ise doğrulayıcı faktör analizidir. AFA için çalışılan birinci çalışma grubundan farklı bir grup olan ikinci çalışma grubu ile bu analiz gerçekleştirilmiştir. Böylelikle elde edilen ölçeğin farklı bir grupta doğrulanıp doğrulanmadığı değerlendirilmiştir. Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin DFA sonucunda elde edilen yol şeması incelendiğinde t değerlerinin manidar olduğu görülmüştür ( $p < .01$ ). Hata varyanslarına ilişkin elde edilen standardize edilmiş faktör yüklerinin her bir gözlenen değişkenin kendi gizil değişkeninin iyi bir biçimde temsil ettiği görülmüş, maddelerin hata varyanslarının yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ana Babalık Davranışları Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucu ulaşılan genel uyum indekslerinin ise yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Ölçüt geçerliği çalışması kapsamında Ana babalık davranışları ölçeği ile Anne-babalık stilleri ve boyutları ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre olumlu ana babalık davranışı ile yetkin ana babalık olumlu yönde orta düzeyde, otoriter ana babalık negatif yönde düşük düzeyde ve izin verici ana babalık negatif yönde düşük düzeyde ilişki göstermektedir. Ayrıca, olumsuz ana babalık davranışı ile yetkin ana babalık negatif yönde düşük düzeyde, otoriter ana babalık pozitif yönde orta düzeyde ve izin verici ana babalık pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar Ana babalık davranışları ölçeğinin ölçüt geçerliğini sağladığını göstermektedir.

Ana babalık davranışları ölçeğinin güvenilirlik çalışması için iç tutarlık katsayısına ve test tekrar test yöntemine bakılmıştır. Birinci çalışma grubundan elde edilen verilere göre Cronbach Alpha katsayıları olumlu ana babalık davranışı alt boyutu için  $\alpha = 0.83$ , olumsuz ana babalık davranışı alt boyutu için  $\alpha = 0.74$  olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirliği için, 15 gün arayla 30 anne babadan ölçümler alınmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik puanları olumlu ana babalık davranışı için 0.74; olumsuz ana babalık davranışı için 0.70 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, Ana babalık davranışları ölçeği yeterli düzeyde test-tekrar test güvenilirliklerine sahiptir.

Sonuç olarak, ölçeğin geliştirme aşamasında yapılan analizlerden elde edilen bulgular güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu göstermektedir. Okulöncesi dönem çocukları olan ana babaların ana babalık davranışlarını belirlemeye yönelik olan bu ölçme aracı, araştırmacı ve uygulamacıların çalışmalarına önemli katkı sağlayabilir. Bu nedenlerden ilki ana babalık davranışlarının olumlu ve olumsuz olmak üzere iki boyutta olması, Türk kültürünü yansıtan maddeler içermesidir. Diğer okulöncesi dönem çocukları olan ana babalara yönelik olmasıdır. Ayrıca, ana babaların kendi kendilerini değerlendirmesine yönelik bir araç olması bakımından önemlidir. Ölçeğin bu özelliklerinden dolayı okulöncesi dönem çocukları olan ana babalarla çalışan okul psikolojik danışmanlar, okulöncesi öğretmenleri ve diğer alan çalışanlarının kullanabileceği düşünülmektedir. Böylelikle uzmanlar, ana babaların davranışlarına yönelik ipucu elde edebileceklerdir. Ayrıca ana babalık davranışları psikoloji, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, okulöncesi ve çocuk gelişimi gibi alanlarda ana babalık davranışlarını belirleme, anlama ve bu davranışların neleri etkilediği gibi birçok konularda çalışılmaktadır. Bunun gibi, okulöncesi dönem çocukları olan ana babaların ana babalık davranışlarının bir değişken olarak ele alacak tüm araştırmacılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak ana babaların olumlu ana babalık davranışlarını arttırma, olumsuz ana babalık davranışlarını azaltmaya yönelik deneysel çalışmalarda bu ölçme aracı kullanılarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Ankara Üniversitesi Etik Kurul İzni (08.08.2019 tarihli, 109. karar) ve MEB Onayı (07.03.2019 tarihli 14588481-605.99-E.4960225 sayı numaralı) alınmıştır.

## Kaynakça/References

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 407-412. [http://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104\\_12](http://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12)
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Oxford, England: Lawrence Erlbaum
- Albright, M. B., & Tamis-LeMonda, C. S. (2002). Maternal depressive symptoms in relation to dimensions of parenting in low-income mothers. *Applied Developmental Science, 6*(1), 24-34. [http://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601\\_03](http://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_03)
- Ayoub, C., Vallotton, C. D., & Mastergeorge, A. M. (2011). Developmental pathways to integrated social skills: The roles of parenting and early intervention. *Child Development, 82*(2), 583–600. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01549.x>
- Bates J. E., & Bayles, K. (1988). The role of attachment in the development of behavior problems. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 253–299). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumrind, D. (2003). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development, 108*, 61-69. <http://doi.org/10.1002/cd.128>
- Baydar, N., Akçınar, B. ve İmer, N. (2017). Çevre, Sosyoekonomik Bağlam ve Ana Babalık. M. Sayıl ve B. Yağmurlu (Editörler) *Ana babalık: Kuram ve Araştırma*. (81-127). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları
- Bayraktar F.(2007). Olumlu Ergen Gelişiminde Ebeveyn/ Akran İlişkilerinin Önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14*(3), 157-166. [http://cms.galenos.com.tr/Uploads/Article\\_30266/cogepderg-14-157.pdf](http://cms.galenos.com.tr/Uploads/Article_30266/cogepderg-14-157.pdf)
- Baytemir, K. (2016). Ergenlikte Ebeveyn ve Akranı Bağlanma İle Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişide Kişilerarası Yeterliğin Aracılığı. *Eğitim ve Bilim, 41*(186), 69- 91. <http://doi.org/10.15390/EB.2016.6185>
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55*, 83-96. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.413>
- Biringen, Z., & Robinson, J. (1991). Emotional availability in mother–child interactions: A reconceptualization for research. *American Journal of Orthopsychiatry, 61*, 258–271. <http://doi.org/10.1037/h0079238>
- Brenner, V., & Fox, R. A. (1999). An empirically derived classification of parenting practices. *Journal of Genetic Psychology, 160*(3), 343-356. <http://doi.org/10.1080/00221329909595404>
- Burchinal, M., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., Hennon, E. A., & Hooper, S. (2006). Social risk and protective child, parenting, and child care factors in early elementary school years. *Parenting: Science and Practice, 6*(1), 79–113. [http://doi.org/10.1207/s15327922par0601\\_4](http://doi.org/10.1207/s15327922par0601_4)
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early aggressive and inattentive behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology, 12*(3), 467-488. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50663559/Early\\_externalizing\\_behavior\\_proble](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50663559/Early_externalizing_behavior_proble)
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 779–862). New York: Wiley.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist, 55*(2), 218-232. <http://doi.org/10.1037//0003-066X.55.2.218>
- Connell, C. M., & Prinz, R. J. (2002). The impact of childcare and parent–child interactions on school readiness and social skills development for low-income african american children. *Journal of School Psychology, 40*(2), 177. [http://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00090-0](http://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00090-0)

- Çekiç, A., Türk, F. Buğa, A. & Hamamcı, Z. (2018). Alabama Ebeveyn Davranışları Ölçeği 'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 728-743. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/34439/355515>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- De Wolff, M., & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A metaanalysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04218.x>
- Derman, M. T., & Başal, H. A. (2013). Okulöncesi Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemleri İle Ailelerinin Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423869291.pdf>
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665. <http://doi.org/10.2307/1131407>
- Elster, A. B., McAnarney, E. R., & Lamb, M. E. (1983). Parental behavior of adolescent mothers. *Pediatrics*, 71(4), 494. <https://pediatrics.aappublications.org/content/71/4/494>
- Gottfried, A. E., Gottfried, A. W. & Bathurst, K. (1988). Maternal employment, family environment, and children's development. In (Eds.), *Maternal employment and children's development*. Springer, Boston, MA.
- Guner, B. M. (2008). *Maternal adolescent parenting behavior and child aggressive and inattentive aggressive and inattentive behavior: Findings from the early head start research and evaluation project* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Maryland.
- Haktanır, G., Baran, G. ve Alisinanoğlu, F. (1998). Çalışan annelerin çocuk yetiştirme tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 22, 27-31. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5202>
- Hart, C. H., DeWolf, M., Wozniak, P., & Burts, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child Development*, 63, 879-892. <http://doi.org/10.2307/1131240>
- Hastings, R. P. (2002). Parental stress and behaviour problems of children with developmental disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27(3), 149-160. <http://doi.org/10.1080/1366825021000008657>
- Hazzard, A., Christensen, A., & Margolin, G. (1983). Children's perceptions of parental behaviors. *Journal of Abnormal Psychology*, 11(1), 49-59. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00912177>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2017). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kapçı, E.G. ve Erdinç-Demirci S. (2009). Ana-Baba tutum ölçeğinin 3-13 yaş aralığında çocuğu bulunan annelerde değerlendirilmesi. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. (Sözel Bildiri). 1-3 Ekim 2009 İzmir.
- Kaplan, B., ve Aksel, E. Ş. (2013). Ergenlerde Bağlanma ve Saldırganlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 1(1), 20-49. <http://doi.org/10.7816/nesne-01-01-02>
- Karabulut-Demir, E., ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ebeveyn-tutum-olcegi-toad.pdf>
- Kobayashi, J. E. (2017). *The longitudinal effects of parenting determinants on preschoolage parenting behaviors* [Unpublished doctoral dissertation]. Michigan State University.



- Kwon, J. Y. (2007). The relationship between parenting stress, parental intelligence, and child behavior problems in a study of Korean preschool mothers. *Early Child Development and Care*, 177(5), 449-460. <http://doi.org/10.1080/03004430600852916>
- Lee, K. (2010). Do early academic achievement and behavior problems predict longterm effects among Head Start children? *Children & Youth Services Review*, 32(12), 1690–1703. <http://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.07.012>
- Lloyd, J. E. V., & Hertzman, C. (2009). From Kindergarten readiness to fourth-grade assessment: Longitudinal analysis with linked population data. *Social Science & Medicine*, 68(1), 111–123. <http://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.09.063>
- Lounds, J. J., Borkowski, J. G., Whitman, T. L., Maxwell, S. E., & Weed, K. (2005). Adolescent parenting and attachment during infancy and early childhood. *Parenting: Science & Practice*, 5(1), 91-118. [http://doi.org/10.1207/s15327922par0501\\_4](http://doi.org/10.1207/s15327922par0501_4)
- Lovejoy, M. C., Weis, R., O'Hare, E., & Rubin, E. C. (1999). Development and initial validation of the Parent Behavior Inventory. *Psychological Assessment*, 11(4), 534–545. <http://doi.org/10.1037/1040-3590.11.4.534>
- Matas, L., Arend, R. A., & Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49(3), 547-556. <http://doi.org/10.2307/1128221>
- Neppl, T. K., Conger, R. D., Scaramella, L. V., & Ontai, L. L. (2009). Intergenerational continuity in parenting behavior: Mediating pathways. *Developmental Psychology*, 45, 1241–1256. <http://doi.org/10.1037/a0014850>
- O'Connor, T. G. (2002). Annotation: The 'effects' of parenting reconsidered: findings, challenges, and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 555-572. <http://doi.org/10.1111/1469-7610.00046>
- Olson, S. L., Ceballo, R., & Park, C. (2002). Early problem behavior among children from low-income, mother-headed families: A multiple risk perspective. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31(4), 419. [http://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3104\\_2](http://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3104_2)
- Özgür, H. (2014). *Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Flört Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1993). Family interaction patterns and children's conduct problems at home and school: A longitudinal perspective. *School Psychology Review*, 22, 403–420. <http://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085663>
- Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child Development*, 68, 908–923. <http://doi.org/10.2307/1132041>
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). *Handbook of family measurement techniques*, 3, 319-321.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 619–700). New York: Wiley.
- Sang, M. L., Daniels, M. H., & Kissinger, D. B. (2006). Parental influences on adolescent adjustment: Parenting styles versus parenting practices. *Family Journal*, 14(3), 253-259. <http://doi.org/10.1177/1066480706287654>
- Scherer, R. F., Luther, D. C., Wiebe, F. A., & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62(3), 763-770. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/pr0.1988.62.3.763>
- Soygüt, G., Çakır, Z. ve Karaosmanoğlu, A. (2008). Erken dönem uyumsuz şemaların değerlendirilmesi: Young Ebeveynlik Ölçeği'nin psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(22), 17-30.

- <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120080000m000147.pdf>
- Sümer, N., ve Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 35-58.  
[http://www.nebisumer.com/wpcontent/uploads/2016/01/CocukYetistirmeStilleri\\_SumerGungor\\_TPD\\_1999.pdf](http://www.nebisumer.com/wpcontent/uploads/2016/01/CocukYetistirmeStilleri_SumerGungor_TPD_1999.pdf)
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2014). *Using Multivariate Statistics*. (6. Baskı). US: Pearson.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748-767.  
<http://doi.org/10.1111/1467-8624.00313>
- Teti, D. M., O'Connell, M. A. & Reiner, C. D. (1996). Parenting sensitivity, parental depression and child health: The mediational role of parental self-efficacy. *Early Development and Parenting: An International Journal of Research and Practice*, 5(4), 237-250.  
[http://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0917\(199612\)5:4<237::AIDEDP136>3.0.CO;2-5](http://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0917(199612)5:4<237::AIDEDP136>3.0.CO;2-5)
- Turan, T., Kartal, A., Kapıkıran, N. A., Kurban, N. K., & Zencir, M. (2016). Ghent Ebeveyn Davranış Ölçeği Anne Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(1), 16-24.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cumunu/issue/24592/260368>
- Üredi, I., ve Erden, M. (2009). Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Yordayıcısı Olarak Algılanan Anne Baba Tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26109/275081>
- Whiteside-Mansell, L., Bradley, R. H., Owen, M.T., Randolph, S. M., & Cauce, A. M. (2003). Parenting and children's behavior at 36 months: Equivalence between african american and european american mother-child dyads. *Parenting: Science and Practice*, 3(3), 197-234. [http://doi.org/10.1207/S15327922PAR0303\\_02](http://doi.org/10.1207/S15327922PAR0303_02)
- Whiteside-Mansell, L., Pope, S. K., & Bradley, R. H. (1996). Patterns of parenting behavior in young mothers. *Family Relations*, 45(3), 273-281. <http://doi.org/10.2307/585499>
- Yilmazer, Y. (2007). *Anne-Baba Tutumları İle İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J., & Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73(3), 893.  
<http://doi.org/10.1111/1467-8624.00446>

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Betül Gökçen DOĞAN  
[betulgokcen.dogan@gmail.com](mailto:betulgokcen.dogan@gmail.com)  
Prof. Dr. İlhan YALÇIN  
[yalcini@ankara.edu.tr](mailto:yalcini@ankara.edu.tr)

# Investigation of Turkish Teachers' Use of Mobile Applications for Educational Purposes: Mixed Method Research

Erkan Aydın, Aksaray University, ORCID ID: 0000-0002-6452-6058

Muhammed Tunagür, Muş Alparslan University, ORCID ID: 0000-0002-6427-6431

## Abstract

*In the study, it was aimed to examine Turkish teachers' use of mobile applications for educational purposes according to various variables and to get their opinions about mobile learning. Exploratory design, one of the mixed method designs, was used in the study. The study group of the research consists of 321 Turkish teachers, 128 female and 193 male, from the Ministry of National Education in Adıyaman, Ağrı and Van. In the study, the "Educational Use of Mobile Applications Scale" developed by Çam and Uysal (2017) and the "Semi-Structured Interview Form" to determine teachers' views on mobile learning were used as data collection tools. Descriptive analysis, t-test ANOVA, content analysis were used in the data analysis of the study. According to the results of the study, it was found that Turkish teachers' use of mobile applications for educational purposes is high. In terms of gender variable, it was found that there is a significant difference in favor of female teachers, age group 21-27 in terms of age variable, teachers with 1-7 years of service year in terms of service year variable, and teachers who are good in technology use in terms of technology usage level variable. It has been found that internet use alone does not differ significantly from mobile learning. In addition, in the interviews with Turkish teachers, Turkish teachers; They stated that mobile learning is necessary and beneficial and that mobile learning should be integrated into the education process and expanded. Some suggestions were made based on the results of the study.*

**Keywords:** Mobile learning, Turkish teachers, technology



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 1964-1992  
DOI:10.17679/inuefd.871935

Article Type  
Research Article

Received  
31.01.2021

Accepted  
04.10.2021

## Suggested Citation

Aydın, E., & Tunagür, M. (2021). Investigation of Turkish Teachers' Use of Mobile Applications for Educational Purposes: Mixed Method Research, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 1964-1992. DOI: 10.17679/inuefd.871935

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Mobile learning is one of the innovations that are tried to be integrated into the changing education understanding of the age. Mobile learning can be expressed as a learning environment where there is no time and space limitation and a free approach prevails. Especially today, the fact that every individual has a mobile phone is one of the factors that facilitate this type of learning. Mobile learning is defined as learning with mobile technology tools that enable benefiting from services updated according to changing conditions, providing interpersonal communication, responding to the needs of the individual instantly and increasing the performance of the individual (Özdamar Keskin, 2015). One of the conditions that make mobile learning so important is the constant movement of learners, that is, individuals of this century. The desire to access learning resources as they want, whenever and wherever they want, has increased the importance of mobile learning (Ally, 2007). One of the reasons why mobile learning is adopted as a necessity by individuals is the change in learner profiles and learning approaches (Bozkurt, 2015). In the mobile learning process, the function of teachers is very important in this environment as in the classroom environment.

### Purpose

In the study, it was aimed to examine Turkish teachers' use of mobile applications for educational purposes according to various variables and to receive their opinions accordingly.

### Method

Exploratory design, one of the mixed research method designs, was used in the research. Qualitative data are collected in order to explain the quantitative data in more depth. The qualitative data obtained support quantitative data and create evidence to explain the quantitative results (Creswell & Plano Clark, 2015, p.90-91). The study group of the research consists of 321 volunteer Turkish teachers, 128 female and 193 male, working under the Ministry of National Education in Adıyaman, Ağrı and Van. Easily accessible sample type was used in the study. In addition, interviews were conducted with 11 Turkish teachers who achieved the required data saturation through semi-structured interviews. In the study, the "Educational Use of Mobile Applications Scale" developed by Çam and Uysal (2017) on pre-service teachers and the "Semi-Structured Interview Form" were used as data collection tools to get teachers' opinions on educational use of mobile applications. There are quantitative and qualitative data in the study. A statistical program was used to analyze quantitative data. Descriptive analysis, t-test, ANOVA and content analysis were used in the research.

### Findings

According to the findings of the study, it was determined that Turkish teachers' use of mobile applications for educational purposes is high. It was determined that there is a significant difference in favor of women between the Turkish teachers' use of mobile applications for educational purposes and the gender variable. In the other results of the study, it was found that there is a significant difference between the scores obtained from the total score of the scale and the sub-dimensions of the Turkish teachers and the age variable. Considering the scores of all age groups from the sub-dimensions and the sum of the scale, it was concluded that Turkish teachers in the 21-27 age group got higher scores. A significant

difference was found between the score the Turkish teachers got from the total of the scale and the service year variable. In addition, a significant difference was found between the sub-dimensions of the scale, such as sharing, communication, use of application stores, and service year groups. The total score of all age groups and the scores from the sub-dimensions were examined and it was concluded that Turkish teachers with 1-7 years of service year got higher scores. It has been determined that there is a significant difference between the scores of Turkish teachers from the total and sub-dimensions of the scale and the technology usage level variable. In this context, it was found that Turkish teachers who use technology very well have higher levels of using mobile applications for educational purposes. As a result of the qualitative data obtained from the interviews with the teachers, he stated that these applications will help Turkish lessons and mobile applications should be used for more effective and efficient use of Turkish lessons.

### **Discussion & Conclusion**

According to the results of the study, it was determined that Turkish teachers' use of mobile applications for educational purposes is high. Unfortunately, no study has been found in the literature regarding the competencies or levels of teachers in mobile learning. For this reason, it is not discussed whether the results obtained in this study are supported by similar studies in the literature. However, there is a study of Tural (2016) on mobile learning that aims to determine the perspectives of teachers who teach English as a foreign language regarding mobile applications. This result is similar to the results of the study. It was concluded that female teachers' level of using mobile apps for educational purposes is higher than male teachers. In this case, it can be said that Turkish teachers who are younger have higher levels of using mobile applications for educational purposes. In this respect, it can be said that Turkish teachers who have less service years have a better level of using mobile applications for educational purposes. As the age and years of service of Turkish teachers decrease from both age groups and the scores obtained from the service year, the levels of using mobile applications for educational purposes increase; It was found that as the age and years of service increased, the level of using mobile applications for educational purposes decreased. It was concluded that Turkish teachers' level of using mobile applications for educational purposes is not related to the duration of internet use on the phone. It was concluded that there were positive statements about mobile learning in the interviews.

## Türkçe Öğretmenlerinin Mobil Uygulamaları Eğitsel Amaçlı Kullanımlarının İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması

**Erkan AYDIN, Aksaray Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6452-6058**

**Muhammed TUNAGÜR, Muş Alparslan Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6427-6431**

### Öz

*Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve mobil öğrenmeye ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda karma araştırma yöntem desenlerinden olan açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Adıyaman, Ağrı ve Van'da görev yapan 128 kadın ve 193 erkek olmak üzere gönüllü toplam 321 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Çam ve Uysal (2017) tarafından öğretmen adayları üzerinde geliştirilen "Mobil Uygulamaların Eğitsel Amaçlı Kullanımı Ölçeği" ve öğretmenlerin mobil uygulamaların eğitsel kullanımına ilişkin görüşlerini almak amacıyla "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Çalışmanın veri analizinde betimsel analiz, t-testi ANOVA ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım seviyelerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin, yaş değişkeni açısından 21-27 yaş grubunun, hizmet yılı değişkeni açısından 1-7 yıl arasında hizmet yılı olan öğretmenlerin, teknoloji kullanım düzeyi değişkeni açısından teknoloji kullanımında iyi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farkın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yalnızca internet kullanımının mobil öğrenme ile anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda Türkçe öğretmenleri; mobil öğrenmenin öğrenme sürecinde gerekli ve faydalı olduğunu, mobil öğrenmenin eğitim sürecine entegre edilerek yaygınlaştırılması gibi olumlu görüşler belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle birtakım öneriler sunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Mobil öğrenme, Türkçe öğretmenleri, Teknoloji



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 1964-1992  
DOI:10.17679/inuefd.871935

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
31.01.2021

Kabul Tarihi  
04.10.2021

### Önerilen Atıf

Aydın, E., & Tunagür, M. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Mobil Uygulamaları Eğitsel Amaçlı Kullanımlarının İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1964-1992. DOI: 10.17679/inuefd.871935

## Giriş

Birey, sürekli gelişen teknoloji doğrultusunda kendisini ve ihtiyaçlarını güncellemek zorundadır. Modern teknoloji, bireyin yaşamını devamlı olarak etkileşimli ortamlara yönlendirmektedir. Teknolojinin etkisinin artmasıyla tüm öğrenen ve öğretenler, eğitim-öğretimde ulaşılabilir imkânlar yakalamış ve bu doğrultuda e-öğrenme ve mobil öğrenme gibi teknolojiye dayalı yenilenen eğitim ortamlarıyla karşılaşmıştır.

Teknolojik cihaz boyutlarının küçülmesi ve kablosuz erişimin yaygınlaşması ve hızının artması, bireyin yaşamında mobil cihazların kullanılmasını arttırmıştır (Portolan, Zubrinic & Milicevic 2011). Mobil öğrenme, çağın değişen eğitim anlayışına tümleşik edilmeye çalışıldığı yeniliklerden biridir. Mobil öğrenme, bireylere zaman ve mekân sınırlamasının olmadığı, özgür bir yaklaşımın hâkim olduğu bir öğrenim ortamı olarak ifade edilebilir. Özellikle günümüzde her bireyin bir cep telefonuna sahip olması bu öğrenme türünü kolaylaştıran etkenlerden biridir.

Mobil öğrenme, değişen koşullara göre güncellenen hizmetlerden yararlanmayı, kişilerarası iletişimi sağlamayı, bireyin ihtiyaçlarına anında cevap verebilmeyi sağlayan ve kişinin performansını artıran mobil teknoloji araçlarıyla gerçekleşen öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Özdamar Keskin, 2015). Mobil öğrenme, öğrencilerin benliklerinin tamamlanmasına, odaklanmalarına, verimli çalışmalarına, özgüvenlerinin gelişmesine, öğrenmelerini kolaylaştırmasına, başarılı olmalarına ve derse katılım sağlamalarına olanak sunan bir yapıya sahiptir (Kay & Lauricella, 2011). Sharples, Taylor & Vavoula, (2007) ise mobil öğrenmeyi “Kişisel etkileşimli teknolojileri kullanarak yapılan konuşmalar yoluyla, çoklu kişiler arası bağlamlarda gerçekleşen bilme süreci” olarak tanımlanmaktadır. En genel ifade ile mobil öğrenmede beklenen şey öğrencilerin fiziksel bir mekâna bağlı kalmadan öğrenmelerini sağlayabilmeleridir.

Mobil öğrenme ile öğrenciler; her türlü dokümana ulaşabilmekte, kütüphanelere erişebilmekte, ölçme ve değerlendirme süreçlerine katılabilmekte, derslere ve online öğrenme sınıflarına erişebilmekte ve oluşturduğu çalışmalarını paylaşabilmektedir (Hashemi, Azizinezhad, Najafi & Nesari, 2011). Bir diğer ifade ile mobil öğrenme ile öğrenciler ekranları ve çevreleriyle bir etkileşime girerek pasif mobil kullanımlarını aktifleştirmektedirler (Şata, Çorbacı ve Koyuncu, 2019). Mobil uygulamaların gelecekte ders materyalleri olarak kullanılma potansiyellerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu öğrenme sayesinde tüm duyu organlarına hitap eden ders materyallerine zaman ve mekândan bağımsız olarak anında ulaşabileceklerdir (Çam & Uysal, 2017). Mobil öğrenmenin E-öğrenme ile benzeşen tarafları olsa da e-öğrenme ile farklılaşan bir yapıya sahiptir. E-öğrenme, öğrencilerde bir sınırlama durumuna neden olmaktadır. E-öğrenme öğrencilere istedikleri yerde öğrenme ihtiyaçlarını karşılama fırsatı sunmamaktadır. Mobil öğrenme bu sınırlılıkları ortadan kaldırarak öğrencilere daha özgür bir öğrenme ortamı oluşturmuştur (Motiwalla, 2007; Evans, 2008). Mobil öğrenmeyi sağlayan cihazlar; kişisel dijital asistanlar (PDA) mobil ve akıllı telefonlar’, ‘tablet bilgisayarlar’ dizüstü bilgisayarlar olarak ifade edilebilir (Buhalis & O’Connor 2005; Sarkaleh & diğerleri, 2012; Eriksson 2013).

1980’li yıllarda mobil öğrenmeye yönelik ilk denemeler İngiltere’deki okullarda gerçekleştirilmiştir. Daha sonra PDA ve tablet cihazların gelişimi bu alandaki gelişmelerin ilgi odağı olmasına zemin hazırlamıştır. Mobil öğrenmeye ilişkin küresel ölçekteki en önemli

gelişme ise 2001 yılından sonra Avrupa Komisyonu tarafından kabul edilen “Mobil Earn Projesi” olmuştur (Casey, 2009). Yaşanan gelişmeler mobil öğrenmeyi yaygınlaştırarak eğitim sürecinde kullanılmasına olanak sağlamıştır. Türkiye eğitim vizyonunda eğitim-öğretim ortamlarının dijital yeterliklerinin sağlanması ve bu doğrultuda öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2017). “We Are Social ve Hootsuite” yayımladığı rapora göre Türkiye’de 2020 itibarı ile 77.3 milyon mobil kullanıcı bulunmaktadır. Yani bu sayı yaklaşık nüfusun %92’sini oluşturmaktadır. Bu veri de bizlere mobil öğrenmenin alt yapısını ve ulaşılabilirliğinin kolaylığını göstermektedir.

Mobil öğrenmeyi bu denli önemli kılan durumlardan biri de öğrenenlerin yani bu yüzyıl bireylerinin daimi bir şekilde hareket halinde olma durumlarıdır. Öğrenme kaynaklarına istedikleri gibi istedikleri yer ve zamanda ulaşılma isteği, mobil öğrenmenin önemini arttırmıştır (Ally, 2007). Mobil öğrenmenin bireyler tarafından bir gereklilik olarak benimsenmesinin nedenlerinden biri de öğrenen profillerinin ve öğrenme yaklaşımlarının değişmesidir (Bozkurt, 2015). Mobil öğrenme sürecinde sınıf ortamında olduğu gibi bu ortamda da öğretmenlerin işlevi oldukça önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin bu yüzyılda teknolojinin gelişimine ayak uydurmaları ve bu teknoloji araçlarını etkin kullanabilmeleri gerekmektedir. Dijital çağ olarak da tanımlanan bu yüzyılda öğretmenlerin teknolojik yeterlikleri, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkilidir (Holmberg, Fransson & Fors, 2018). Öğretmenler, mobil öğrenme ile online sınıflar oluşturarak öğrenme süreçlerini yönetmekte ve online sınıflar aracılığı ile ödev ve bilgi paylaşımını gerçekleştirebilmektedir (Frohberg ve diğerleri, 2009). Öğretmenler öğrenme sürecinde mobil öğrenmeyi soru sorma, bilgi, sunum ve materyal paylaşımı, sınıf içi etkileşim ve akran öğrenmeyi sağlama, ev ödevlerini takip etme ve tabletler aracılığıyla birçok etkinlik gerçekleştirme gibi farklı amaçlar doğrultusunda kullanmaktadır (Woodill, 2011; Klopfer, 2008).

Mobil cihazların yaygın olması mobil öğrenmeye dayalı büyük bir zemin oluştursa da öğretmenler, öğrenme süreçlerine ve sınıf ihtiyaçlarına cevap oluşturacak mobil uygulamaları bulmakta zorlanmaktadır (Yaman ve diğerleri, 2016). Bu durum öğretmenlerin görev ve sorumluluk sınırlarının dijital boyut kapsamında yeniden belirlenmesine ve öğretmenlerin mobil öğrenme temelli dijital yeterliklerini etkileyecek eğitimler ve programların hazırlanmasına zemin oluşturabilir.

Mobil öğrenmenin eğitimdeki etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmalar (Şahan, Çoban, & Razi, 2016;. Kukulska & Shield, 2008; Chang, Chen, & Hsu, 2011; Burston, 2011; Saran, Seferoğlu & Çağıltay, 2009; Şad & Akdağ, 2010; Tural, 2016) bulunmaktadır. Fakat literatürde öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin yeterliklerini tespit etmeyi amaçlayan çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu doğrultuda araştırmada Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi ve görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımları hangi seviyededir?
2. Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarında cinsiyet açısından farklılık var mı?



3. Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarında yaş açısından farklılık var mı?

4. Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarında meslekteki hizmet yılı açısından farklılık var mı?

5. Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarında teknoloji kullanma düzeyleri açısından farklılık var mı?

6. Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarında telefondan İnternet kullanma süreleri açısından farklılık var mı?

7. Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarına yönelik görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Araştırmada karma araştırma yöntem desenlerinden olan açılımlayıcı desen kullanılmıştır. Açılımlayıcı karma desende ilk olarak nicel veriler toplanılır ve analiz edilir. Nicel verileri daha derinlemesine açıklamak amacıyla nitel veriler toplanır. Her iki veri toplama süreci birbirleriyle ilişkilidir. Elde edilen nitel veriler, nicel verileri destekleyerek nicel sonuçları açıklayacak şekilde kanıt oluşturur (Creswell & Plano Clark, 2015). Bu araştırmanın ilk aşaması olan nicel boyutunda “Mobil Uygulamaların Eğitsel Amaçlı Kullanımı Ölçeği” aracılığıyla nicel veriler toplanmış, ardından nicel verilerin detaylandırılması amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile nitel veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmanın desenine uygun olarak analiz edilerek sunulmuştur.

### **Çalışma Grubu**

#### **Nicel Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Adıyaman, Ağrı ve Van illerinde görev yapan 128 kadın ve 193 erkek olmak üzere gönüllü toplam 321 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabılır örneklem türü kullanılmıştır. Bu örneklem türünde araştırmacı, çalışma grubuna erişimin kolay olduğu çevreyi seçerek araştırmasına hız katarak süreci yönetir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

#### **Nitel Çalışma Grubu**

Karma araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemek yerine, örneklem büyüklüğünün verilerin doygunluğa eriştiği nokta olarak belirlenmesinin daha doğru olacağı düşünülmektedir (Creswell, 2017). Bu bilgi doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile gereken veri doygunluğuna ulaşan 11 Türkçe öğretmeni ile görüşmelere gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 1***Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Betimsel Verileri*

Değişkenler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	128	39,87
Erkek	193	60,13
Yaş Aralığı	n	%
21-27 yaş	69	21,50
28-34 yaş	81	25,23
35-41 yaş	97	30,22
42 yaş üzer.	74	23,05
Hizmet Yılı	n	%
1-7 yıl	67	20,87
8-14 yıl	97	30,22
15-21 yıl	87	27,10
22 yıl üzeri	70	21,81
Teknoloji Kullanma Süresi	n	%
Orta (1)	103	32,09
İyi (2)	168	52,34
Çok iyi (3)	50	15,58
Telefondan İnternet Kullanma Süresi	n	%
1 saatten az	11	3,43
1-2 saat arası	88	27,41
2-3 saat arası	101	31,46
3 saatten fazla	121	37,69
Toplam	321	100

Tablo 1'e bakıldığında araştırmanın çalışma grubunda 128 kadın 193 erkek öğretmen yer almaktadır. Öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin en çok 35-41 yaş aralığında oldukları görülmektedir. Teknolojiyi kullanma durumlarında 103 öğretmen orta, 168 öğretmen iyi, 50 öğretmen ise çok iyi düzeyde kullandığını ifade etmiştir. Telefonda interneti kullanma süresine bakıldığında ise 121 öğretmenin gün içerisinde 3 saatten fazla 11 öğretmenin ise 1 saatten az kullandığı belirlenmiştir.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, veri toplama aracı olarak Çam & Uysal (2017) tarafından öğretmen adayları üzerinde geliştirilen "Mobil Uygulamaların Eğitsel Amaçlı Kullanımı Ölçeği" ve öğretmenlerin mobil uygulamaların eğitsel kullanımına ilişkin görüşlerini almak amacıyla "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçeğin 33 maddesi

ve 6 faktörü bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları kapsamında, 9 alan uzmanının (2 Doçent, 5 Öğretim Görevlisi, 2 Araştırma Görevlisi), 1 Türkçe uzmanı ve 1 Psikoloji uzmanının görüşlerinden destek alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerlik çalışmasında açılımlı faktör analizi yapılmış ve bu analizden edilen sonuçlara göre KMO değeri 0,92; Bartlett Sphericity testi  $\chi^2= 6352,18$  olarak bulunmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkılarak faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ölçekte var olan 33 maddenin faktör yük değerleri 0,47-0,67 arasında hesaplanmıştır.

Yapılan araştırmada ölçeğin kullanılması için ölçekten elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak ölçme araçlarının alt faktörleri arasındaki korelasyon değerleri incelenmiş ve Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Ölçme aracının alt faktörleri arasındaki ikili korelasyonlar*

Mobil Uygulamaların Eğitsel Amaçlı Kullanımı Ölçeği						
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
Faktör 1	--	0,619*	0,590*	0,554*	0,642*	0,441*
Faktör 2		--	0,648*	0,633*	0,748*	0,473*
Faktör 3			--	0,753*	0,723*	0,550*
Faktör 4				--	0,707*	0,501*
Faktör 5					--	0,616*
Faktör 6						--

*Not. \*p > 0,05*

Tablo 2 incelendiğinde, mobil uygulamaların eğitsel amaçlı kullanımı ölçeğinin alt faktörleri arasındaki tüm ikili korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç ölçme aracının alt faktörlerinin toplanabilirliğini göstermekte ve tek bir gizil yapının olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada ölçeğin toplam puanı alınarak istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçme aracına ilişkin madde-toplam puan korelasyonları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Mobil uygulamaların eğitsel amaçlı kullanımı ölçeğine ilişkin madde-toplam puan korelasyonları*

Madde	Korelasyon	Madde	Korelasyon	Madde	Korelasyon	Madde	Korelasyon
m1	0,341	m9	0,501	m17	0,490	m25	0,610
m2	0,475	m10	0,623	m18	0,523	m26	0,646
m3	0,466	m11	0,671	m19	0,407	m27	0,624
m4	0,558	m12	0,689	m20	0,748	m28	0,655
m5	0,618	m13	0,710	m21	0,694	m29	0,553

m6	0,522	m14	0,525	m22	0,674	m30	0,638
m7	0,516	m15	0,709	m23	0,556	m31	0,674
m8	0,543	m16	0,732	m24	0,542	m32	0,673
						m33	0,670

Tablo 3 incelendiğinde, Mobil uygulamaların eğitsel amaçlı kullanımı ölçeğine ilişkin tüm maddelerin 0,30 ve üstü korelasyona sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuç her bir maddenin ilgili gizil yapı altında toplandığını göstermekte başka bir değişle yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamaktadır.

Ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin geçerliğine ilişkin kanıtlar toplandıktan sonra, ölçümlerin güvenilirliği için Cronbach  $\alpha$  katsayıları incelenmiş olup Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Ölçme aracına ilişkin güvenilirlik değerleri*

Mobil Uygulamaların Eğitsel Amaçlı Kullanımı Ölçeği	
Alt Faktörler	Cronbach $\alpha$
Faktör 1	0,739
Faktör 2	0,796
Faktör 3	0,865
Faktör 4	0,865
Faktör 5	0,782
Faktör 6	0,995
Toplam Puan	0,951

Tablo 4 incelendiğinde, ölçme araçlarının bütünü ve alt faktörleri için kestirilen güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre araştırmada kullanılan ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

#### **Verilerin Analizi**

Çalışmada, nicel ve nitel veriler bulunmaktadır. Nicel verilerin analizinde, istatistik programı kullanılmıştır. Öncelikle Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım seviyelerini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Bu bağlamda ölçek toplamı ve alt boyutlarından elde edilen puanlar hesaplanarak katılımcı sayısı, ölçekten alınabilecek maksimum ve minimum değerler, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri elde edilmiştir. Daha sonra iki bağımsız grup için elde edilen verilere bakılarak verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu sebeple iki bağımsız grup için istatistik analizlerinden olan t-Testi yapılmıştır. İki den fazla grup için gruplar arası varyansların homojen olup olmadığına bakılmıştır. Homojenliği sağlanan ikiden fazla bağımsız gruba ANOVA testi yapılmıştır. Ayrıca grupların arasındaki ilişkiyi anlamak içinse Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Gruplar arası varyansların homojenliğini sağlamayan veriler için non-parametrik test yöntemlerinden Kruskal Wallis testi ve gruplar arası ilişkiyi anlamak için Games-Howell testi yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme sokulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramlaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada sorulardan elde edilen cevaplar listeler haline getirilerek kodlar ve kod sayıları elde edilmiştir. Elde edilen veriler öğretmenlerin görüşleriyle birlikte tablo halinde sunulmuştur. Araştırmada sorulara verilen cevaplar iki kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenirlilik katsayısı, Miles ve Huberman'ın (1994) formülüyle hesaplanarak 0,93 olarak bulunmuştur. (Görüş birliği/ Görüş birliği + görüş ayrılığı= güvenirlilik). (31/ 31+2= 0,93).

### Etik İzin

Çalışmanın yapılabilmesi için Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunun kararı ve Adıyaman Valilik Makamının 15.01.2021 tarih ve 19261603 sayılı Makam Oluru doğrultusunda, Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Ölçek formu, Google doküman düzenleyici aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda sorulan sorular, alt başlıklar halinde incelenmiştir.

Ölçeğin toplamından ve alt boyutlarından elde edilen sonuçların betimsel istatistiği yapılmış ve bu sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

### Tablo 5

*Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım seviyelerinin puan ortalamaları*

Boyutlar	N	Min.	Max.	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Paylaşım	321	12	40	31,39	6,086	-,816	,520
Kaynaklara Erişim	321	6	30	21,02	4,776	-,310	,331
Materyal Hazırlama ve İletim	321	7	30	20,24	5,165	-,341	-,597
Ders Takibi	321	5	25	16,28	4,380	,074	-,390
İletişim	321	9	25	19,59	3,346	-,466	-,031
Uygulama Mağazalarının Kullanımı	321	3	15	10,04	3,892	-,302	,136
Toplam	321	48	165	119,41	23,248	-,310	-,047

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya toplamda 321 Türkçe öğretmenin katıldığı görülmektedir. Ölçeğin toplamı ve alt boyutlarının çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri +1 ile -1 değerleri arasındadır. George ve Mallery, (2003) göre çarpıklık ile basıklık değerlerinin -2 ile +2

arasında olması, puanların normal bir dağılım içinde olduğunu gösterir. Bu bağlamda ölçeğin toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerinin ölçekten aldıkları toplam puan ortalamalarının  $X=119,41$  olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplamından alınabilecek en yüksek puanın 165 olduğu düşünüldüğünde, Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım seviyelerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının minimum ve maksimum alınacak puanlara bakıldığında bütün boyutlardan alınan puan ortalamalarının yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarını cinsiyet değişkenine göre incelemek amacıyla t-Testi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6**

*Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi*

	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Paylaşım	Kadın	128	33,02	4,616	4,233	,000
	Erkek	193	30,32	6,808		
Kaynaklara Erişim	Kadın	128	22,05	4,184	3,186	,002
	Erkek	193	20,34	5,026		
Materyal Hazırlama ve İletim	Kadın	128	20,52	4,497	,803	,422
	Erkek	193	20,06	5,568		
Ders Takibi	Kadın	128	17,02	3,933	2,496	,013
	Erkek	193	15,79	4,596		
İletişim	Kadın	128	20,06	3,182	2,062	,040
	Erkek	193	19,28	3,424		
Uygulama Mağazalarının Kullanımı	Kadın	128	10,24	3,855	,758	,450
	Erkek	193	9,91	3,921		
Toplam	Kadın	128	123,91	18,476	3,043	,003
	Erkek	193	116,43	25,545		

\* $p > 0,05$

Tablo 6 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $t_{321}=3,043$ ;  $p=,003$   $p>0,05$ ). Kadın öğretmenlerin ölçeğin toplamından aldıkları puan ortalamaları  $X=123,91$  iken erkek öğretmenlerin puan ortalamaları  $X=116,43$  olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım düzeylerinin erkek öğretmenden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarından paylaşım, kaynaklara erişim, ders takibi, iletişim boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarından olan materyal hazırlama ve iletim ile uygulama

mağazalarının kullanımı boyutlarından ise anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Anlamlı sonuçlar elde edilen boyutların ve toplamın etki büyüklüğü hesaplanarak Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7**

*Ölçeğin boyutları ve toplamının etki büyüklüğü*

Boyutlar	Etki büyüklüğü ( $\eta^2$ )
Paylaşım	0,05
Kaynaklara Erişim	0,03
Ders takibi	0,01
İletişim	0,01
Toplam	0,03

Etki büyüklüğü 0,01; 0,06 ve 0,14 değerleri sırasıyla küçük, orta ve büyük şeklinde tanımlanmıştır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2006). Bu bağlamda, Tablo 2’ye göre cinsiyet değişkeninin paylaşım alt boyutuna ortaya yakın bir etkiye sahip olduğu; ölçeğin toplamı ile kaynaklara erişim, ders takibi ve iletişim boyutlarında ise düşük etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Mobil uygulamaların eğitsel amaçlı kullanım ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutlarının yaş değişkeniyle ilişkisini anlamak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımı ile yaş grupları arasındaki ilişkiyi anlamak için Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Buna göre yapılan analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8**

*Türkçe Öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım ölçeğinden alınan puanlar ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren ANOVA testi*

	Yaş Aralığı	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Paylaşım	21-27 yaş (1)	69	33,17	5,142	G. A.	758,507	3	252,836	7,026	0,00	
	28-34 yaş (2)	81	31,06	5,906	G. İ.	11408,035	317	35,987			
	35-41 yaş (3)	97	32,29	6,200	T.	12166,542	320				1>4 3>4
	42 yaş üzr. (4)	74	28,92	6,548							
	Toplam	321	31,39	6,166							
Kaynak	21-27 yaş (1)	69	23,06	4,018	G. A.	720,316	3	240,105	11,572	0,00	1>4 2>4
	28-34 yaş (2)	81	21,	4,173	G. İ.	6577,5	317	20,749			





	Toplam	321	10, 04	3,892							
	21-27 yaş (1)	69	129 ,41	18,46	G. A.	16145, 200	3	5381,73 3	10, 880	0,0 0	1>2 1>4
	28-34 yaş (2)	81	118 ,63	21,52	G. İ.	15680 6,69	317	494,658			2>4
	35-41 yaş (3)	97	121 ,31	24,32	T.	17295 1,89	320				3>4
	42 yaş üzr. (4)	74	108 ,47	23,33							
Toplam	Toplam	321	119 ,41	23,24							

\*p > 0,05

Tablo 8 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin toplamından aldığı puan ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=10,880$ ;  $p=,000$   $p<0,05$ ). Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının tümü ile yaş grupları arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Yaş grupları arasındaki anlamlılık ilişkisini anlamak için Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin toplamından elde edilen puanlar ile yaş grupları arasındaki ilişki sırasıyla şu şekildedir: 21-27 yaş aralığında bulunanlar ile 28-34 yaş aralığında bulunanlar arasında; 21-27 yaş aralığında bulunanlar ile 42 yaş ve üzeri olanlar arasında; 28-34 yaş aralığında bulunanlar ile 42 yaş ve üzeri olanlar arasında; 35-41 yaş aralığında bulunanlar ile 42 yaş ve üzeri olanlar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Bütün yaş gruplarının ölçeğin toplamı ile alt boyutlarından aldığı puanlara bakıldığında, 21-27 yaş grubunda olan Türkçe öğretmenlerinin daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Bu bağlamda genç yaşta olan Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım seviyelerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Mobil uygulamaların eğitsel amaçlı kullanım ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutlarından alınan puanların hizmet yılı değişkeniyle ilişkisini anlamak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Ayrıca gruplar arasındaki ilişkiyi anlamak için Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Buna göre yapılan analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9**

*Türkçe Öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım ölçeğinden alınan puanlar ile hizmet yılı değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren ANOVA testi*

	Hizmet Yılı Aralığı	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
	1-7 yıl (1)	67	33,22	4,954	G. A.	736,35 6	3	245,45 2	6,807	0,0 0	1>4
Paylaşım	8-14 yıl (2)	97	31,49	5,699	G. İ.	11430, 186	317	36,057			2>4
	15-21 yıl (3)	87	31,98	6,656	T.	12166, 542	320				3>4

	22 yıl üzr. (4)	70	28,77	6,463							
	Toplam	321	31,39	6,166							
	1-7 yıl (1)	67	20,63	2,757	G. A.	143,47 9	3	47,826	4,407	0,0 5	1>4
	8-14 yıl (2)	97	19,37	3,486	G. İ.	3440,0 60	317	10,852			
	15-21 yıl (3)	87	19,80	3,735	T.	3583,5 39	320				
	22 yıl üzr. (4)	70	18,64	2,879							
İletişim	Toplam	321	19,59	3,346							
	1-7 yıl (1)	67	11,28	3,284	G. A.	167,67 3	3	55,891	3,785	0,1 1	1>4
	8-14 yıl (2)	97	10,07	3,852	G. İ.	4680,8 00	317	14,766			
	15-21 yıl (3)	87	9,78	4,053	T.	4848,4 74	320				
	22 yıl üzr. (4)	70	9,13	4,050							
UygulamaM. Kul.	Toplam	321	10,04	3,892							
	1-7 yıl (1)	67	129,8 4	17,260	G. A.	17026, 468	3	5675,4 89	11,53 8	0,0 0	1>2 1>3
	8-14 yıl (2)	97	120,5 2	21,106	G. İ.	155925 ,42	317	491,87 8			1>4
	15-21 yıl (3)	87	119,6 0	25,630	T.	172951 ,89	320				2>4 3>4
	22 yıl üzr. (4)	70	107,6 9	23,159							
Toplam	Toplam	321	119,4 1	23,248							

\*p > 0,05

Tablo 9 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin toplamından aldığı puan ile hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F=11,538; p=,000 p<0,05). Ayrıca ölçeğin alt boyutlarından paylaşım, iletişim, uygulama mağazalarının kullanımı ile hizmet yılı grupları arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Hizmet yılı grupları arasındaki anlamlılık ilişkisini tespit etmek için Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin toplamından elde edilen puanlar ile hizmet yılı grupları arasındaki ilişki sırasıyla şu şekildedir: 1-7 yıl aralığında bulunanlar ile 8-14 yıl aralığında bulunanlar arasında; 1-7 yıl aralığında bulunanlar ile 15-21 yıl aralığında bulunanlar arasında; 1-7 yıl aralığında bulunanlar ile 22 yıl ve üzeri olanlar arasında; 8-14 yıl aralığında bulunanlar ile 22 yıl ve üzeri olanlar arasında; 15-21 yıl aralığında bulunanlar ile 22 yıl ve üzeri olanlar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Bütün yaş gruplarının ölçeğin toplamı ile alt boyutlarından aldığı puanlara bakıldığında, 1-7 yıl arasında hizmet yılı olan Türkçe öğretmenlerinin daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Bu bakımdan hizmet yılı daha az olan Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım seviyelerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Ölçeğin kaynaklara erişim, materyal hazırlama ve iletim ile ders takibi boyutlarından elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği ve gruplar arası varyansın homojen olmadığı tespit edilerek non-parametrik test yöntemlerinden Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ayrıca gruplar arasındaki ilişkiyi anlamak için Post Hoc testlerinden Games-Howell testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu bağlamda yapılan analizler Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10**

*Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar ile hizmet yılı değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal Wallis Testi*

	Hizmet Yılı Aralığı	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Fark
Kaynaklara Erişim	1-7 yıl (1)	67	196,44	3	28,663	0,00	1>3; 1>4 2>4; 3>4
	8-14 yıl (2)	97	174,28				
	15-21 yıl (3)	87	155,03				
	22 yıl üzeri (4)	70	116,09				
Materyal Hazırlama ve İletim	1-7 yıl (1)	67	201,92	3	26,642	0,00	1>2; 1>3; 1>4; 2>4; 3>4
	8-14 yıl (2)	97	162,21				
	15-21 yıl (3)	87	160,90				
	22 yıl üzeri (4)	70	120,28				
Ders Takibi	1-7 yıl (1)	67	192,37	3	27,689	0,00	1>4; 2>4; 3>4
	8-14 yıl (2)	97	176,29				
	15-21 yıl (3)	87	156,63				
	22 yıl üzeri (4)	70	115,22				

\*p > 0,05

Tablo 10 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarından kaynaklara erişim ( $\chi^2=28,663$  p=0,00), materyal hazırlama ve iletim ( $\chi^2=26,642$  p=0,00), ders takibi ( $\chi^2=27,689$  p=0,00) boyutlarında hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Gerek yaş değişkeninden gerek hizmet yılı değişkeninden alınan puanlara bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin yaşı ve hizmet yılı düştükçe, mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım seviyelerinin arttığı; yaşı ve hizmet yılı arttıkça, mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım seviyelerinin düştüğü görülmektedir.

Mobil uygulamaların eğitsel amaçlı kullanım ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutlarının teknoloji kullanım düzeyi değişkeniyle ilişkisini anlamak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Ayrıca gruplar arasındaki ilişkiyi anlamak için Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Buna göre yapılan analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

**Tablo 11**

*Türkçe Öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım ölçeğinden alınan puanlar ile teknoloji kullanım düzeyi değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren ANOVA testi*

	Teknoloji Kullanma Düzeyi	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Paylaşım	Orta (1)	103	28,66	5,986	G. A.	1504,904	2	752,452	22,443	0,00	
	İyi (2)	168	31,97	5,391	G. İ.	1066,638	318	33,527		0	1<2
	Çok iyi (3)	50	35,08	6,630	T.	1216,6542	320			0	1<3 2<3
	Toplam	321	31,39	6,166							
Kaynak Erişim	Orta (1)	103	18,97	4,117	G. A.	995,470	2	497,735	25,114	0,00	1<2 1<3
	İyi (2)	168	21,29	4,420	G. İ.	6302,418	318	19,819		0	2<3
	Çok iyi (3)	50	24,34	5,173	T.	7297,888	320				
	Toplam	321	21,02	4,776							
Materyal Haz. ve İl.	Orta (1)	103	17,14	4,684	G. A.	1623,876	2	811,938	37,348	0,00	1<2 1<3
	İyi (2)	168	21,24	4,331	G. İ.	6913,171	318	21,740		0	2<3
	Çok iyi (3)	50	23,28	5,610	T.	8537,047	320				
	Toplam	321	20,24	5,165							
Ders Takibi	Orta (1)	103	14,18	3,664	G. A.	1068,300	2	534,150	31,540	0,00	1<2 1<3
	İyi (2)	168	16,53	3,976	G. İ.	5070,466	318	15,945		0	2<3
	Çok iyi (3)	50	19,76	4,654	T.	6138,766	320				
	Toplam	321	16,28	4,380							
İletişim	Orta (1)	103	17,93	2,901	G. A.	593,183	2	296,592	31,540	0,00	1<2 1<3
	İyi (2)	168	19,89	3,204	G. İ.	2990,355	318	9,404		0	2<3
	Çok iyi (3)	50	22,02	2,917	T.	3583,539	320				

	Toplam	321	19,59	3,346							
UygulamaM. Kul.	Orta (1)	103	8,22	3,517	G. A.	515,835	2	257,918	18,930	0,00	1<2
	İyi (2)	168	10,76	3,725	G. İ.	4332,638	318	13,625		0	1<3
	Çok iyi (3)	50	11,38	3,922	T.	4848,474	320				2<3
	Toplam	321	10,04	3,892							
	Orta (1)	103	105,78	19,297	G. A.	3555,625	2	17777,813	41,146	0,00	1<2
Toplam	İyi (2)	168	122,69	20,011	G. İ.	1373,96,26	318	432,064		0	1<3
	Çok iyi (3)	50	136,50	25,770	T.	1729,51,89	320				2<3
	Toplam	321	119,41	23,248							

\*p > 0,05

Tablo 11 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin toplamından aldığı puan ile teknoloji kullanım düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $F=41,146$ ;  $p=,000$   $p<0,05$ ). Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının tümü ile teknolojiyi kullanım düzeyi grupları arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki anlamlılık ilişkisini tespit etmek için Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin toplamı ve alt boyutlarından elde edilen puanlar ile teknoloji kullanım düzeyi grupları arasındaki ilişki sırasıyla şu şekildedir: orta düzeyde bulunanlar ile iyi düzeyde ve çok iyi düzeyde bulunanlar arasında; iyi düzeyde bulunanlar ile çok iyi düzeyde bulunanlar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Teknoloji kullanım düzeyi gruplarının ölçeğin toplamı ile alt boyutlarından aldığı puanlara bakıldığında, çok iyi düzeyde olan Türkçe öğretmenlerinin daha yüksek puanlar aldığı; orta düzeyde bulunan Türkçe öğretmenlerinin de diğer gruplara göre daha düşük puan aldığı görülmektedir. Bu bağlamda teknolojiyi çok iyi düzeyde kullanan Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım seviyelerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım ölçeğinden alınan toplam puanlarının telefondan İnternet kullanma süreleri değişkeni ile ilişkisini anlamak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Buna göre yapılan analiz sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

**Tablo 12**

*Mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım ölçeğinden alınan toplam puanlarının telefondan İnternet kullanma süreleri değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren ANOVA testi*

Telefondan İnternet Kullanma Süresi	n	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
1 saatten az	11	107,64	29,255	G. Arası	2933,777	3	977,926	1,823	,143
1-2 saat arası	88	116,86	19,638	G. İçi	170018,17	317	536,335		
2-3 saat arası	101	122,22	23,045	Toplam	172951,894	320			
3 saatten fazla	121	120,00	24,967						
Toplam	321	119,41	23,248						

Tablo 12 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım düzeyleri ile telefondan İnternet kullanma süreleri değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $F=1,823$ ;  $p=,143$   $p>0,05$ ). Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım düzeylerinin telefondan İnternet kullanma süresiyle ilişki olmadığını göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerine mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarına yönelik görüşlerini almak için beş farklı soru sorulmuştur. Öğretmenlere sorulan sorular ve öğretmenlerin sorulara yönelik bazı cevapları tablolar halinde verilerek yorum ve değerlendirmeler yapılmıştır. Buna göre öğretmenlere "Mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullandığınız bir örneği anlatabilir misiniz?" sorusu sorularak çeşitli görüşler elde edilmiştir. Öğretmenlerin ilgili soruya verdiği cevaplardan kodlar ve kod sayıları elde edilerek Tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13**

*Türkçe öğretmenlerinin eğitsel amaçlı kullandıkları mobil uygulama örnekleriyle ilgili görüşleri*

Kod Adı	Kod Sayısı	Öğrenci Cevapları
EBA	8	<i>Akıllı telefon üzerinden canlı ders için EBA uygulamasını kullanıyorum. EBA uygulamasını mobil üzerinden rahatlıkla kullanabiliyorum (K3).</i> <i>EBA ve benzeri uygulamaların konu anlatımı ve soru çözümü uygulamaları var. Whatsapp ve Zoom var. Onları kullanıyorum. (K11).</i>
Whatsapp	7	<i>Mobil uygulamalardan en sık Whatsapp'ı eğitsel amaçlı kullandım. Öğrencilerim yapamadıkları soruları, anlayamadıkları konuları oradan bana sorabilme imkanına eriştiler. Yine dersle ilgili notları Whatsapp üzerinden kurduğumuz gruptan paylaştım. Bu da birçok öğrenciye erişmemi sağladı (K8).</i>

Zoom	6	<i>Zoom'u kullanıyorum. WhatsApp'tan oluşturmuş olduğum öğrencilerden oluşan gruba link gönderiyorum. Daha sonra bağlanan öğrencilerle dersimi işliyorum. WhatsApp üzerinden ödev veriyorum ödevlerin geri dönüşünü alıyorum. WhatsApp, Zoom ve EBA'yı telefon üzerinden etkin bir şekilde kullanıyorum.(K1).</i>
Sözlük	3	<i>Derslerde pek çok mobil uygulamayı kullanmaktayım. Özellikle en çok kullandığım uygulamaların başında kesinlikle sözlük bulunmaktadır. Sözlüğü kullanırken kendimi daha rahat hissediyorum. Aynı zamanda öğrenciler gibi ben de öğreniyorum. Bir de EBA uygulamasını çok fazla kullandım (K10).</i> <i>Akıllı telefon hayatımızın her noktasında özellikle eğitimde kullanılabilir. Bu da öğretimi daha da iyi hale getirecek. Mesela benim takip ettiğim dil bilgisi uygulamaları sonra sözlük uygulamasını kullanıyorum. Takıldığımda hemen telefonumdan yardım alabiliyorum. Özellikle bu pandemi sürecinde telefon uygulamalarıyla örneğin Eba Zoom gibi uygulamalarla eğitim gerçekleştirebiliyoruz (K9).</i>
Okulistik ve Morkampüs	1	<i>İnternet üzerinden indirebileceğimiz birçok ders programı olmakla birlikte EBA tarafından hazırlanan programı Morpa Kampüs gibi Okulistik gibi Türkçe sözlük gibi uygulamaları kullanmaktayım, kullanırken keyif alıyorum. Öğrencilerin de aynı şekilde keyif alıyorlar. Dersi zevkli bir şekilde işliyoruz, videolarını görsellere destekli çalışmalara birlikte çözüyoruz. Kalıcı öğrenmeler gerçekleşmekte ve dersten keyif alınmakta ders sonunda yapılan boşluk doldurma eşleştirme gibi tekrarlarda bir nevi yemeğin tatlısı gibi oluyor. Dolayısıyla bilişimin çok hızlı geliştiği günümüzde hızı ve kalıcı öğrenme için bu tür uygulamaların faydalı olacağını öngörüyor ve herkese tavsiye ediyorum (K5).</i>
Sesli kitap	1	<i>En son kullandığın uygulama sesli kitap uygulamasıydı bu uygulama ile öğrencilerin kitap dinlemelerini sağladım özellikle pandemi sürecinde öğrencilerin ilgi duyacağı zevk alabileceği mobil uygulamalı bir etkinlik yaptık (K4).</i>
Yabancı dil uygulaması	1	<i>Yabancı dil uygulaması indirip etkinlik yapma, sözlükten yararlanma gibi. Sözlükten yararlanma ders sürecinde bana katkısının olduğunu düşünüyorum (K2).</i>

Tablo 13'e bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin eğitsel amaçlı olarak EBA, Whatsapp, Zoom gibi uygulamaları daha çok kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu uygulamaları daha fazla kullanmalarının nedenlerinin başında uzaktan eğitim süreci gelmektedir. Öğretmenler, Türkçe derslerini anlatmada, meslektaşları ve öğrencileriyle iletişim kurmada kullandıkları mobil uygulamalar olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sözlük, Okulistik, Morkampüs ve sesli kitap gibi uygulamaları da eğitsel amaçlı kullandıkları görülmektedir.

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerine "Mobil teknolojiler üzerinden öğretim gerçekleştirmenin faydaları neler olabilir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin ilgili soruya verdiği cevaplar ve elde edilen kodlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

**Tablo 14***Mobil teknolojilerin faydalarıyla ilgili görüşleri*

Kod Adı	Kod Sayısı	Öğrenci Cevapları
Bilgiye kolay ulaşım	6	<i>Mobil teknolojilerin eğitimde kullanılmasının birçok faydasının olacağına inanıyorum. Öncelikle öğrenciler ve öğretmenler mobil uygulamalarla kolay bir şekilde bilgiye ulaşabilmelerinde etkili olur. Sonuçta en çok kullandığımız teknolojik araç telefondur (K2).</i> <i>Mobil teknolojileri uygulamalarının birçok açıdan faydasının olduğunu düşünüyorum. Bilgiye kolay ulaşmam, Türkçe dersi için etkinlikler tasarlamam ve bazı uygulamaları kullanmam (K10).</i>
Zamanı etkili yönetme	4	<i>Hem öğretmenler hem de öğrenciler için zamanı faydalı değerlendirmeyi sağlayan teknolojik bir araç diye düşünüyorum. Bunun nedeni, öğrencilere kolay bir şekilde ulaşmayı, bilgiyi daha hızlı verme imkânı gibi özellikler... (K4).</i>
İçerik paylaşımı	4	<i>Öğrencilerle birebir ilgilenme imkânı, sınıf yönetiminde kolaylık, daha fazla içerik paylaşma, zaman tasarrufu gibi birçok faydası var (K1).</i>
Kendini geliştirme	3	<i>Telefondaki uygulamaların eğitim amaçlı kullanımı hem zararlı içeriklerden de sakındırır öğrencileri doğruya yönlendirir öğretmenleri de doğruya yönlendirir. Özellikle bazı geliştirilen uygulamalar öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinde daha etkili olur (K7).</i>
Öğrencilerle iletişim	2	<i>Öğrenci ile sürekli iletişim halinde olabiliyoruz. Pandemi süreci gibi olumsuz durumlarda eğitim öğretime devam edebiliyoruz. Yani öğrenci okuldan ve eğitimden kopmamış oluyor (K8).</i>
Dikkat ve motivasyon	1	<i>Birincisi öğrenciler dersi takip ederken sıkılmıyorlar, dikkatle izliyorlar. İkincisi bu dikkat kalıcı öğrenmeyi sağlıyor. Üçüncüsü derse gelirken motivasyon da geliyorlar. Dördüncüsü ve en önemlisi hızlı bir şekilde öğrendikleri için mutlu oluyorlar (K11).</i>

Tablo 14 incelendiğinde, Türkçe öğretmenleri, mobil teknolojilerin öğretim sürecinde kullanılmasının birçok faydasının olduğu düşünmektedir. Öğretmenler, mobil teknolojilerin bilgiye daha kolay ulaşma, zamanı etkili yönetme, zaman tasarrufu, içerik paylaşımı, kendini geliştirme imkânı, öğrencilerle iletişim, dikkat ve motivasyon gibi faydalarının olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mobil teknolojilerin sunduğu imkânların pandemi döneminde daha faydalı olduğu görüşleri de bulunmaktadır.

Türkçe öğretmenlerine "Eğitsel amaçlı mobil uygulamaların eğitime entegrasyonu konusundaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusu sorularak öğretmenlerin bu konudaki görüşleri analiz edilmiştir. Bu bağlamda ilgili sorudan elde edilen kodlar ve öğretmenlerin cevapları Tablo 15'te gösterilmiştir.



**Tablo 15***Mobil uygulamaların eğitime entegrasyonu konusunda öğretmenlerin görüşleri*

Kod Adı	Kod Sayısı	Öğrenci Cevapları
Gerekli	7	<i>Olumlu bakıyor, gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü eğitim artık eskisi gibi öğretmenlerin tahta üzerinden öğrencilere ders anlattığı bir sistem değil. Eğitim teknolojiyle akıllı tahta, akıllı telefon, tabletler bütünleşmiş durumda (K1).</i>
Yaygınlaşmalı	4	<i>Mobil uygulamalar üzerinden çeşitli eğitimler verilebilir ve daha da yaygınlaştırılabilir. Öğretmenler kendilerini güncellemek için sözlük uygulaması yükleyebilir. Alanla ilgili gelişimlerini takip etmek için farklı uygulamalar geliştirilebilir. Öğretmenlere bu konuda seminer verilebilir. Dersle buna yönelik işlenebilir. Özellikle öğrencileri bu konuda yönlendirilebilir (K3).</i>
İnternet olanakları	3	<i>Entegrasyonu konusunda sıkıntıların çoğu aşıldı. Asıl sorun her öğrencinin İnternete ulaşma imkânı yeterli olmamakta, ulaşsa bile kota engeline takılmakta. Eğitim konusunda tüm operatörler öğrencilere ücretsiz ve limitsiz İnternet imkânı sunmalı ve yaygınlaştırılmalı. Eğer bu şekilde olursa öğretmen ve öğrenciler daha rahat kullanabilir uygulamaları (K9).</i>
Faydalı olur	2	<i>Zaman içerisinde bunun gerçekleşeceğini öngörüyorum. Faydalı olacağını ve gerekli olduğunu düşünüyorum. Bakanlığın da bu konuda duysuz kalmayacağını düşünüyorum Dolayısıyla EBA'da tabi adında bir mobil uygulama geliştirmiştir bunların artacağını düşünüyorum (K6).</i>
Olanakların yetersizliği	1	<i>İyi olur ama biraz güç bir iş. Nedeni bütün öğretmenlerin akıllı telefon kullanma düzeylerinin aynı olmadığını düşünüyorum. Öğrencilerin olanakları kısıtlı. Hem okula telefonla gelmelerinin sakıncaları olabilir. Ancak şu var ki öğretmenler ve öğrenciler bu uygulamaları uzaktan eğitimde kullanmak zorunda kaldı ve faydalı da oldu (K5).</i>

Tablo 15 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaların eğitime entegrasyonunun gerekli ve faydalı olacağını düşünmektedir. Özellikle öğretmenlerin mobil uygulamaların eğitim sürecine girmesini istemesinde, eğitimde teknolojik araçların kullanılmasının hem öğrenci hem de öğretmen açısından birçok faydasının olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenler, eğitimde mobil uygulamaların daha fazla yaygınlaştırılması ve öğrencilerin internet olanaklarının artırılmasının gerekliliklerinden bahsetmiştir. Ancak bir öğretmen mobil uygulamaları entegrasyonu konusunda, olanaklarının yetersizliğinden ve öğretmenlerin telefon kullanma düzeylerinin aynı olmadığına işaret etmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaların eğitime entegrasyonu konusunda olumlu görüşlerinin olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerine "Türkçe dersinin mobil uygulamalara dayalı etkinliklerle işlenmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?" sorusu sorularak öğretmenlerin bu konudaki görüşleri analiz edilmiştir. Bu bağlamda ilgili sorudan elde edilen kodlar ve öğretmenlerin cevapları Tablo 16'da gösterilmiştir.

**Tablo 16***Mobil uygulamaların Türkçe derslerinde kullanımına yönelik öğretmenlerin görüşleri*

Kod Adı	Kod Sayısı	Öğrenci Cevapları
Ödev paylaşımı	5	<i>Tamamen mobil uygulamalarla ders yapmak doğru değil fakat öğretimi daha ilgi çekici kıldığı için ara ara yapılmasını faydalı buluyorum. Diyelim ki öğrencilere verilen ödevlerin ve etkinliklerin mobil uygulamalarla desteklenmesi faydalı olur(K6).</i>
Soru paylaşımı ve çözümü	5	<i>Dinleme metinleri olsun bazı dil bilgisi konularında kolaylık sağlamakta. Özellikle ödev paylaşımı, soru çözümleri, konu anlatımlarının mobil destekli olması gerekir. Örneğin öğrenciler dil bilgisi veya anlam bilgisi ile ilgili anlamadığı konularda Youtube üzerinden tekrar edebilir veya ön hazırlık yapabilir. Bunu öğretmenin doğru yönlendirmesi ve velilerin takip etmesi gerekir (K4).</i>
Dil bilgisi konuları	4	<i>Olumlu, eksiklerimizi tamamlama imkânı var. Örneğin dil bilgisi konularının öğretiminde mobil üzerinden geliştirilen uygulamaların kullanılmasının faydalı olacağını düşünmekteyim (K8).</i>
Dinleme becerisi	3	<i>Çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğretim ortamını zenginleştiriyor. Dinleme metinlerinde kullanılmasının doğru olacağına inanıyorum. Öğrencilere dinleme görevleri verilebilir (K1).</i>
Okuma etkinlikleri	2	<i>Mobil uygulamalarda derste işlevsel olarak kullanılabilir. Konuya göre faydalanılabilir. Dinleme becerisinde kullanılabilir. Okuma metinleri, hikâyeler mobil uygulamaları yoluyla okutulabilir (K7)</i>

Tablo 16'ya bakıldığında Türkçe derslerinin mobil uygulamalara dayalı işlenmesi hakkında Türkçe öğretmenlerinin bazı görüşleri tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenler, mobil uygulamalarla Türkçe dersinde; ödev paylaşımı, soru paylaşımı ve çözümü, dil bilgisi konularının öğretimi, dinleme becerisinde kullanımı ve okuma etkinliklerinin yapılabileceği konularında görüşler belirtmiştir. Öğretmenler, mobil uygulamaların Türkçe dersine yardımcı olacağını düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler, Türkçe dersini daha etkin ve verimli kullanımı konusunda mobil uygulamalardan faydalanılması gerekliliğini de vurgulamıştır.

Türkçe öğretmenlerine "Eğitsel amaçlı kullandığınız mobil uygulamalar nelerdir?" sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 17'de gösterilmiştir.

**Tablo 17***Türkçe öğretmenlerinin eğitsel amaçlı kullandıkları mobil uygulamalar*

Kodlar	Kod sayıları
EBA	9
Zoom	8

Whatsapp	8
Okulistik	5
Morpakampüs	4
TDK Sözlük	3
Soru bankası uygulamaları	2
Office (Word, Powerpoint vb)	1

Tablo 17'ye bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin eğitsel amaçlı en çok kullandıkları mobil uygulamaların başında EBA, Zoom ve Whatsapp olduğu görülmektedir. Bu uygulamaların daha fazla kullanılmasının uzaktan eğitim süreçlerinden dolayı olduğu öğretmenlerin diğer sorulara verdiği cevaplardan çıkarılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin Okulistik, Morpakampüs, soru bankası ve diğer uygulamaları eğitim amaçlı kullandıkları görülmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımlarına yönelik nicel ve nitel verilerden çeşitli sonuçlar elde edilmiştir.

Literatürde öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin yeterliklerine veya seviyelerine ilişkin ne yazık ki herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada ulaşılan sonuçların literatürde benzer araştırmalarla desteklenip desteklenmediği tartışılmamıştır. Ancak mobil öğrenmeyle ilgili Tural (2016)'ın İngilizce'yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin mobil uygulamalara ilişkin bakış açılarını tespit etmeyi amaçladığı araştırması bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin algılarının ve tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı araştırmalar bulunmaktadır. Baek, Zhang & Yun (2017) Koreli öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemeye çalıştıkları araştırmada öğretmenlerin tutumlarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yusri, Goodwin & Mooney, (2015) ise Endonezya'daki öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin algılarını ölçtükleri çalışmada öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin algıların orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tural (2016), İngilizce'yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin mobil uygulamalara ilişkin bakış açılarını tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında öğretmenlerin mobil uygulamalara eğitim aracı olarak olumlu baktıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanımları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın diğer sonuçlarında Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin toplamından aldığı puan ve alt boyutlarından alınan puanlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Bütün yaş gruplarının ölçeğin toplamı ile alt boyutlarından aldığı puanlara bakılarak 21-27 yaş grubunda olan Türkçe öğretmenlerinin daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum genç yaşta olan Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım seviyelerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin toplamından aldığı puan ile hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarından paylaşım, iletişim, uygulama mağazalarının kullanımı ile hizmet yılı grupları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bütün yaş gruplarının ölçeğin toplamı ile alt boyutlarından aldığı puanlara bakılmış ve 1-7 yıl arasında hizmet yılı olan Türkçe öğretmenlerinin daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan hizmet yılı daha az olan Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım seviyelerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Gerek yaş grupları gerekse hizmet yılından alınan puanlardan Türkçe öğretmenlerinin yaşı ve hizmet yılı düştükçe, mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım seviyelerinin arttığı; yaşı ve hizmet yılı arttıkça mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım seviyelerinin düştüğü sonuçları elde edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin toplamı ve alt boyutlarından aldığı puanlarla teknoloji kullanım düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, teknolojiyi çok iyi düzeyde kullanan Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım seviyelerinin daha yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin mobil uygulamaları eğitsel amaçlı kullanım düzeylerinin telefonda internet kullanma süresiyle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen nitel veriler sonucunda Türkçe öğretmenlerinin eğitsel amaçlı olarak EBA, Whatsapp, Zoom gibi uygulamaları en çok kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu uygulamaları daha fazla kullanmalarının nedenlerinin başında uzaktan eğitim süreçlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sözlük, Okulistik, Morpakampüs ve sesli kitap gibi uygulamaları da eğitsel amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir. Mobil uygulamaların eğitime entegrasyonunun gerekli ve faydalı olduğu, eğitimde teknolojik araçların kullanılmasının hem öğrenci hem de öğretmen açısından birçok faydasının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, eğitimde mobil uygulamaların daha fazla yaygınlaştırılması ve öğrencilerin internet olanaklarının artırılmasının gerekliliklerini belirtmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgularda mobil uygulamalarla öğretmenlerin Türkçe dersinde; ödev paylaşımı, soru paylaşımı ve çözümü, dil bilgisi konularının öğretimi, dinleme becerisinde kullanımı ve okuma etkinliklerinin yapılabileceği ve bu uygulamaların Türkçe dersine yardımcı olacağını, Türkçe dersini daha etkin ve verimli kullanımı konusunda mobil uygulamalardan faydalanılması gerektiği ifade etmiştir. Tural (2016), da araştırmasında İngilizce'yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin derslerinde mobil öğrenmeyi kullanmaya istekli oldukları, mobil öğrenmenin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturduğunu, eğlenceli ve motive edici olduğunu diğer bir ifade ile bu anlamda yeniliklere açık olduklarını tespit etmiştir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir. Öğretmenler, mobil öğrenmeyi dersin amacına uygun planlı bir şekilde organize etmelidirler. Çünkü öğrencilerin ders sürecinden ayrılarak oyun oynama veya öğrenme dışı uygulamalarla vakit kaybetme durumuna karşın öğretmenler, mobil öğrenme sürecini etkileşimli kılacak yöntem ve stratejiler benimsemelidir. Öğretmenlerin mobil eksenli teknolojik süreçlerine ilişkin eğitimler veya seminerler verilebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

**Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Etik Kurul Kararı**

Bu araştırmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Bu doğrultuda araştırma için Valilik Makamının 15.01.2021 tarih ve 19261603 sayılı Makam Oluru ile Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Ally, M. (2007). Guest editorial: Mobile learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2), <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/451/918> .
- Baek, Y., Zhang, H. & Yun, S. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in korea. *TOJET* 16 (1), 154-163.
- Bozkurt, A. (2015). Mobil öğrenme: her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *AUAd*, 1(2), 65-81.
- Buhalis, D. & O'Connor, P. (2005). Information communication technology revolutionizing tourism. *Tourism Recreation Research* 30, 7-16.
- Burston, J. (2011). Realizing the potential of mobile phone technology for language learning. *A Publication of The International Association For Language Learning Technology*, 41(2).
- Casey, S. (2009). *The new literacies of mobile learning*. (Unpublished masters dissertation). Concordia University, Montreal, Canada.
- Chang, C. S., Chen, T. S., & Hsu, W. H. (2011). The study on integrating webquest with mobile learning for environmental education. *Computers & Education*, 57(1), 1228–1239.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. (Y.Dede., S.B.Demir, Çev.Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, W. J. (2017). *A concise introduction to mixed methods research*. (Çev. M. Sözbilir) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çam, E. & Uysal, M. (2017). Mobil uygulamaların eğitsel amaçlı kullanımı: bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* (9) , 559-567
- Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & Education*, 50,491–498
- Frohberg, D., Gäth, C. & Schwabe, G. (2009) Mobile learning projects-acritical analysis of the state of the art. *J Comput Assist Learn*, 25 (4), 307–331.
- Hashemi, M., Azizinezhad, M., Najafi, V., & Nesari, A. J. (2011). What is mobile learning? challenges and capabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2477-2481. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.483>
- Holmberg, J., Fransson, G., & Fors, U. (2018). Teachers' pedagogical reasoning and reframing of practice in digital contexts. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35, 130-142.
- George, D. & Mallery, P. (2013). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Kay, R. H. & Lauricella, S. (2011). Exploring the benefits and challenges of using laptop computers in higher education classrooms: A formative analysis. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 37, 1-18.
- Klopfer, E. (2008). *Augmented learning: Research and design of mobile educational games*. Cambridge: MIT Press.
- Kukulka, H. A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: from content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20 (3), 271-289.
- Köklü, N., Büyükköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem A Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017), *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*, Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Motiwalla, Luvai F. (2007). Mobile learning: A framework and evaluation. *Computers & education*, 49(3), 581-596.
- Özdamar Keskin, N. & Kılınc, H. (2015). Mobil öğrenme uygulamalarına yönelik geliştirme platformlarının karşılaştırılması ve örnek uygulamalar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 1 (3) 68-90.

- Portolan, A., Zubrinic, K. & Milicevic, M. (2011). Conceptual model of mobile services in the travel and tourism industry. *International Journal of Computers* 3, 314-321.
- Saran, M., Seferoğlu, G., & Çağiltay, K. (2009). Mobile assisted language learning: English pronunciation at learners' fingertips. *Eurasian Journal of Educational Research*, 97-114.
- Sarkaleh, M.K., Mahdavi, M. & Baniardalan, M. (2012). Designing a tourism recommender system based on location, mobile device and user features in museum. *International Journal of Managing Information Technology* 4, 13-21.
- Sharples, M., J. Taylor, & G. Vavoula.(2007). *A theory of learning for the mobile age*. In *The Sage handbook of e-learning research*, ed. R. Andrews and C. Haythornthwaite, 221-47. London: Sage
- Şad, N., & Akdağ, M. (2010). İngilizce dersinde cep telefonlarıyla üretilen sözlü performans ödevlerinin yazılı performans ödevleriyle karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 719-740.
- Şahan, Ö., Çoban, M., & Razi, S. (2016). İngilizce deyimlerin whatsapp aracılığıyla öğretimi: akıllı telefonların sınıf dışı kullanımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2).
- Şata, M., Çorbacı, E.C., & Koyuncu, M.S.(2019). Mobil öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1513-1533.
- Tutal, C. (2016). *İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin mobil uygulamaların eğitim aracı olarak kullanılması hakkındaki bakış açıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul.
- Woodill, G. (2011). *The mobile learning edge*. USA: McGraw Hill.
- Yaman, F., Dönmez, O., Avcı. E., Kabakçı-Yurdakul, I. (2016). İşitme engelli öğrencilerin okuma-yazma eğitiminde mobil uygulama kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 41, (188) 153-174.
- Yıldırım A, & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yusri, L. K., Goodwin, R. & Mooney, C. (2015). Teachers and mobile learning perception: towards a conceptual model of mobile learning for training. *Social and Behavioral Sciences* 176, 425 – 430.

**İletişim/ Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Erkan AYDIN  
[erkanaydin02@gmail.com](mailto:erkanaydin02@gmail.com)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed TUNAGÜR  
[mutunagur@hotmail.com](mailto:mutunagur@hotmail.com)

# Savants and Creativity: A Systematic Literature Review

**Şeyda AYDIN, Hacettepe University, ORCID ID: 0000-0003-0058-4379**

**Sema TAN, Sinop University, ORCID ID: 0000-0002-9816-8930**

## Abstract

*In this study, it was aimed to examine the studies on the creativity of savants, and individuals with autism spectrum disorder or Asperger syndrome who demonstrate savant skills. Therefore, a systematic literature research was planned using the keywords "creativity" and "savant". Searches were conducted in databases that are common in social sciences field. A certain set of criteria was used to determine which empirical studies to include and exclude. The studies were examined according to themes (creativity of savants, creativity of individuals with autism spectrum disorder and Asperger syndrome, creativity concepts and savants). It was observed that standard tests and product-oriented evaluations were used to evaluate the creativity of the participants in the studies examined. As a result of the analysis, savants and individuals with autism spectrum disorder or Asperger syndrome have creative ability. Implications for researchers and practitioners are discussed.*

**Keywords:** savant, creativity, systematic literature review



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 1993-2012  
DOI:10.17679/inuefd.948688

Article Type  
Review Article

Received  
07.06.2021

Accepted  
09.10.2021

## Suggested Citation

Aydin, Ş., & Tan, S. (2021). Savants and creativity: A systematic literature review. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 1993-2012. DOI: 10.17679/inuefd.948688

This study was presented as an "oral presentation" at the 2nd International Science, Education, Art and Technology Symposium in Dokuz Eylul University in İzmir between 28th-29th May 2021.



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

When savant syndrome first appeared in the 1880s, it was used as "idiot-savant" to describe individuals with low intelligence scores and strikingly special abilities. Over time, the term "savant" began to be used as more savant individuals were identified with higher intelligence scores (Wallace, 2008). Savant syndrome is defined as having autism spectrum disorder or different developmental disabilities, as well as some special abilities (art, music, calendar-calculating, etc.) (Treffert, 1999). Considering the mechanical operation of savants' memories, some researchers claimed that savants cannot be creative (Nettelbeck & Yung, 1996; Strauss, 2014). In addition, individuals with autism spectrum disorder and Asperger syndrome are thought to be similarly incapable of being creative (Karmiloff-Smith, 1990; Kosslyn et al., 1977; Scott & Baron-Cohen, 1996). Contrary to these thoughts, Treffert (2014) argues the idea of savants being not creative is a myth and that savants are creative. Creativity is defined as a product or idea that enables an existing situation to be changed or transformed into a new one (Csikszentmihalyi, 1996). According to this definition, there are studies that argue that savants can produce new and appropriate products/ideas.

### Purpose

The aim of this study is to examine the studies on the creativity of *savants*, and *individuals with autism spectrum disorder or Asperger syndrome* who demonstrate savant skills using the systematic literature review method. We believe that this study will contribute to the field, since the number of studies on savants and their creativity is quite low.

### Method

Eight databases that were commonly used in social sciences were searched using the keywords savant\* and creativ\* to locate the studies examining savants and their creativity. The empirical studies published in the peer-reviewed journals reached as a result of the search were scanned in detail, and 11 studies on savants and their creativity were examined systematically. Certain inclusion and exclusion criteria were used in these reviews. Inclusion criteria; (a) empirical studies, (b) studies written in Turkish and English, (c) studies on savants and their creativity, and (d) studies with full text; exclusion criteria are; (a) compilation studies, (b) studies related to the neurological dimension of savant syndrome, (c) studies related to savants but not related to their creativity, and (d) studies related to creativity but not related to savants.

### Findings

The empirical studies in this manuscript were examined under the themes of (a) creativity of savant individuals, (b) creativity of individuals with autism spectrum disorder and Asperger's syndrome, and (c) creativity concepts and savant individuals. Studies examining the creativity of savants have revealed that savants are creative (Dowker et al, 1996; Ockelford & Pring, 2005; Ryder et al, 2002; Strauss, 2014). Contrary to these results, a study concluded that savants exhibit limited creativity (Sarı, 2019).

### **Discussion & Conclusion**

Duckett (1977) concluded that savants can be somewhat creative, while Craig-Baron and Cohen (1999) found that savants exhibit low creativity and imagination. In addition to savants, there are different ideas about the creativity of individuals with Asperger's syndrome and autism spectrum disorder in the literature. In the literature, there are studies advocating the idea that individuals with Asperger's syndrome and individuals with autism spectrum disorder are also limited in their creativity and can imagine and draw real entities, but cannot imagine, depict, or draw unreal entities (Karmiloff-Smith, 1990; Kosslyn et al., 1977; Scott and Baron-Cohen, 1996). It was concluded that savants have creative abilities in terms of originality (Liu et al., 2011; Nettelbeck & Young, 1996), flexibility (Nettelbeck & Young, 1996), and openness (Duckett, 1977).

While Duckett (1977) and Young and Nettelbeck (1995) noted that savants were less likely to elaborate their drawings or narratives than their typically developing peers, Pring et al. (2011) mentioned that elaboration is a key skill in the abilities of savants and emphasized that savants elaborate their products.

## Savantlar ve Yaratıcılık: Bir Sistemik Literatür Taraması

Şeyda AYDIN, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0058-4379

Sema TAN, Sinop Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9816-8930

### Öz

Bu araştırmada savant bireylerin yaratıcılıklarına dair literatürde varolan çalışmaların incelenmesi, savant becerileri sergileyen otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin, Asperger sendromuna sahip olan bireylerin ve savantların yaratıcılıklarının sonucunda ne gibi bulgulara ulaşıldığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla "yaratıcılık" ve "savant" anahtar kelimeleri kullanılarak sistematik bir literatür taraması yapılmıştır. Anahtar kelimeler sosyal bilimler alanında yaygın olan veri tabanlarında kullanılarak taramalar yapılmıştır. Ulaşılan ampirik çalışmalar belirli kriterlere göre araştırmaya dahil edilmiş, belirli kriterlere göre ise dışlanmıştır. Yapılan taramalar sonucunda ulaşılan çalışmalar savantların yaratıcılıkları, otizm spektrum bozukluğuna sahip olan bireylerin ve Asperger sendromuna sahip bireylerin yaratıcılıkları ve yaratıcılık konseptleri temaları oluşturularak incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda katılımcıların yaratıcılıklarını değerlendirmek amacıyla standart testler ve ürün odaklı değerlendirmeler kullanıldığı gözlemlenmiştir. İncelemeler sonucunda otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin, Asperger sendromuna sahip olan bireylerin ve savantların yaratıcılıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Savantların yaratıcılıklarına dair ulaşılan sonuçlar alanyazınla tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** savant, yaratıcılık, sistematik literatür taraması



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 1993-2012  
DOI:10.17679/inuefd.948688

Makale Türü  
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi  
07.06.2021

Kabul Tarihi  
09.10.2021

### Önerilen Atıf

Aydın, Ş., & Tan, S., (2021). Savantlar ve yaratıcılık: Bir sistematik literatür taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1993-2012. DOI: 10.17679/inuefd.948688

Bu makale 28-29 Mayıs 2021 tarihlerinde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilen 2. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu'nda özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

### Savantlar ve Yaratıcılık: Bir Sistematik Literatür Taraması

Savant sendromu olarak da bilinen bir dizi bilişsel ve fizyolojik özelliklere sahip savant bireyler, her ne kadar nadir rastlansa da bilimde ilgi çeken ve araştırılmaya ihtiyacı olan bir duruma sahiptirler (Treffert, 1988). 1880'li yıllarda ilk ortaya çıktığında çarpıcı derecede istisnai beceriler sergileyen düşük IQ skoruna (IQ < 25) sahip zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyleri tanımlamak için "idiot-savant" olarak kullanılmış olan bu terim, daha sonraları daha yüksek IQ skorlarına sahip bireyler tanılandıkça "savant" olarak genel kullanıma girmiştir (Wallace, 2008). Savant terimi, Fransızca bir kelime olan ve bilmek anlamına gelen "savoir" kelimesinden türemiştir (Şakar ve Köksal, 2020). Nettelbeck ve Young (1996) savant sendromunu, yüksek düzeyde beceri sergileyip düşük IQ'ya sahip olmak olarak tanımlamıştır.

Treffert (1999) ise savant sendromunu, otizm spektrum bozuklukları da dahil olmak üzere çeşitli gelişimsel yetersizlikleri olan kişilerin, aynı zamanda birtakım özel yeteneklere sahip olmaları durumu olarak tanımlamıştır. Savant sendromuna sahip olan kişilerin yaklaşık yüzde ellisinin otizm spektrum bozukluğuna sahip olduğu, geri kalan yüzde ellisinin de başka gelişimsel yetersizliklerden etkilendikleri belirtilmektedir (Treffert, 2009). Erkeklerde kızlardan altı kat daha fazla görülen savant sendromu, bir kaza sonrası aniden ortaya çıkabilir ya da yok olabilir (Treffert, 1988). Savant sendromuna sahip olan bireyler, müzik, resim, takvim hesaplama ya da asal sayı türetme gibi belirli yetenek alanlarında üstün becerilere sahip; olağanüstü kısa süreli bellek veya işleyen bellek gibi etkileyici bilişsel özellikler gösterebilen ve matematik veya mekanik/görsel/uzamsal alanlarında yüksek performanslar sergileyen bireylerdir (Treffert, 2014; Wallace, 2008).

Straus (2014) savantların belleklerinin mekanik olarak çalışması sebebiyle savantların yaratıcı olamayacaklarının düşünüldüğünü belirtirken Nettelbeck ve Young (1996) da bunu destekler nitelikte savantların genellikle mekanik işlemler yürüttüklerini ve yaratıcı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Savantlara benzer olarak literatürde otizm spektrum bozukluğu olan ve Asperger sendromuna sahip olan bireylerin de sınırlı hayal gücüne sahip oldukları, hayali varlıkları çizemedikleri ve yaratıcı olmadıklarını belirten çalışma bulguları görülmektedir (Karmiloff-Smith, 1990; Kosslyn vd.,1977; Scott ve Baron-Cohen, 1996). Savant sendromu oldukça nadir görülür ve her on otizimli bireyden biri bazı savant becerileri sergiler (Treffert, 2009). Bu nedenle, Savant kavramı sıklıkla otizm spektrum bozukluğu ve asperger sendromu gibi kavramlarla birlikte anılır. Otizm spektrum bozukluğu, kısıtlı ve tekrar eden davranışlar ve iletişim ve sosyal etkileşimde yetersizliklerle kendini gösteren, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Asperger sendromu ise sosyalleşmede belirgin zorluklar, tek taraflı iletişim tarzı, alışılmışın dışında ilgi alanları ile kendini gösteren ve otizmin bir çeşidi olan yaygın bir gelişimsel bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Klin & Volkmar, 2003). Asperger sendromundan DSM-IV el kitabında (Amerika Psikiyatri Birliği [APA], 2000) yaygın gelişimsel bozukluklar altında bir tanı kategorisi olarak bahsedilirken, DSM-V el kitabında (Amerika Psikiyatri Birliği [APA], 2013) bir tanı kategorisi olarak ele alınmamış ve otizm spektrum bozukluğu olarak bahsedilmiştir. İncelenen otizm spektrum bozukluğuna sahip ve Asperger sendromuna sahip çocukların tamamı aynı zamanda savant değildir. Bir kısmı her iki sendromu da gösterirken, bir kısmı savant tanısı olmamasına rağmen bazı savant becerileri gösterdikleri için ve anahtar kelimelerle yapılan arama sonucunda ulaşıldıkları için savant, otizm ve asperger kavramları birlikte incelenmiştir.

Treffert (2014), yaptığı çalışmada, savant bireyler ile ilgili birçok mitem bahsetmiştir. Mit kelimesi anlam olarak, toplumca inanılan ancak gerçek olmayan inanışlara karşılık gelmektedir. Savant bireylere dair Treffert'in (2014) bahsettiği mitemler arasında savant yeteneklerin zamanla kaybolduğu, savant sendromunun her zaman düşük zekâ puanıyla ilişkili olduğu, geçmişte, şu anda ve gelecekte yetenekli olan herkesin Asperger sendromuna sahip olduğu ve savant bireylerin yaratıcı olmadıkları yer alır. Csikszentmihalyi (1996) yaratıcılığı, varolan bir durumun değiştirilmesini ya da yeni bir duruma dönüştürülmesini sağlayan ürün veya fikir olarak tanımlamaktadır. Yaratıcılık, fikir sayısına karşılık gelen akıcılık (fluency) kavramını, çözüm kategorisi sayısına karşılık gelen esneklik (flexibility) kavramını, yeni fikirlere karşılık gelen özgünlük (originality) kavramını ve fikirlerin ayrıntılılığını ifade eden detaylandırma (elaboration) kavramını içermektedir (Akgül ve Kahveci, 2016; Bozkurt-Altan ve Tan, 2020). Treffert (2014) savant bireylerin zannedilen aksine yaratıcı olabileceklerini savunurken Viscott (1970) ve Simonton (2012) savant bireylerin yaratıcılıklarının nadiren ortaya çıkmakta olduğunu vurgulamışlardır. Literatür incelendiğinde savantların yaratıcı olamayacakları fikrinin, Treffert (2014) tarafından bir mitem olarak algılanmış olsa da birçok kaynakta vurgulandığı üzere bu fikrin alanyazında hakim olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, savantların yaratıcılıklarına dair alanyazında yer alan bu çelişkili bulguların bütünsel bir yaklaşımla incelenmesi önem arz etmektedir. Alanyazın incelendiğinde savantların yaratıcılıklarına dair yapılan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu gibi genel olarak savantlara yönelik yapılan çalışmaların da oldukça az olduğu görülmektedir. Literatürdeki bu çalışmaların azlığı sebebiyle savantların yaratıcılıklarına dair daha geçerli bir fikir sunulması adına var olan çalışmaların incelenerek, ampirik bulgularının sentezlenmesinin bu konuda daha geçerli ve kanıt temelli bir fikir sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada savant bireylerin yaratıcılıklarını inceleyen çalışmalara yönelik sistematik bir literatür taraması yapmak amaçlanmıştır. Literatürde var olan çalışmaların sonuçları taranmış ve savantların yaratıcılıklarına dair ulaşılan sonuçlar alanyazınla birlikte tartışılmıştır.

### Yöntem

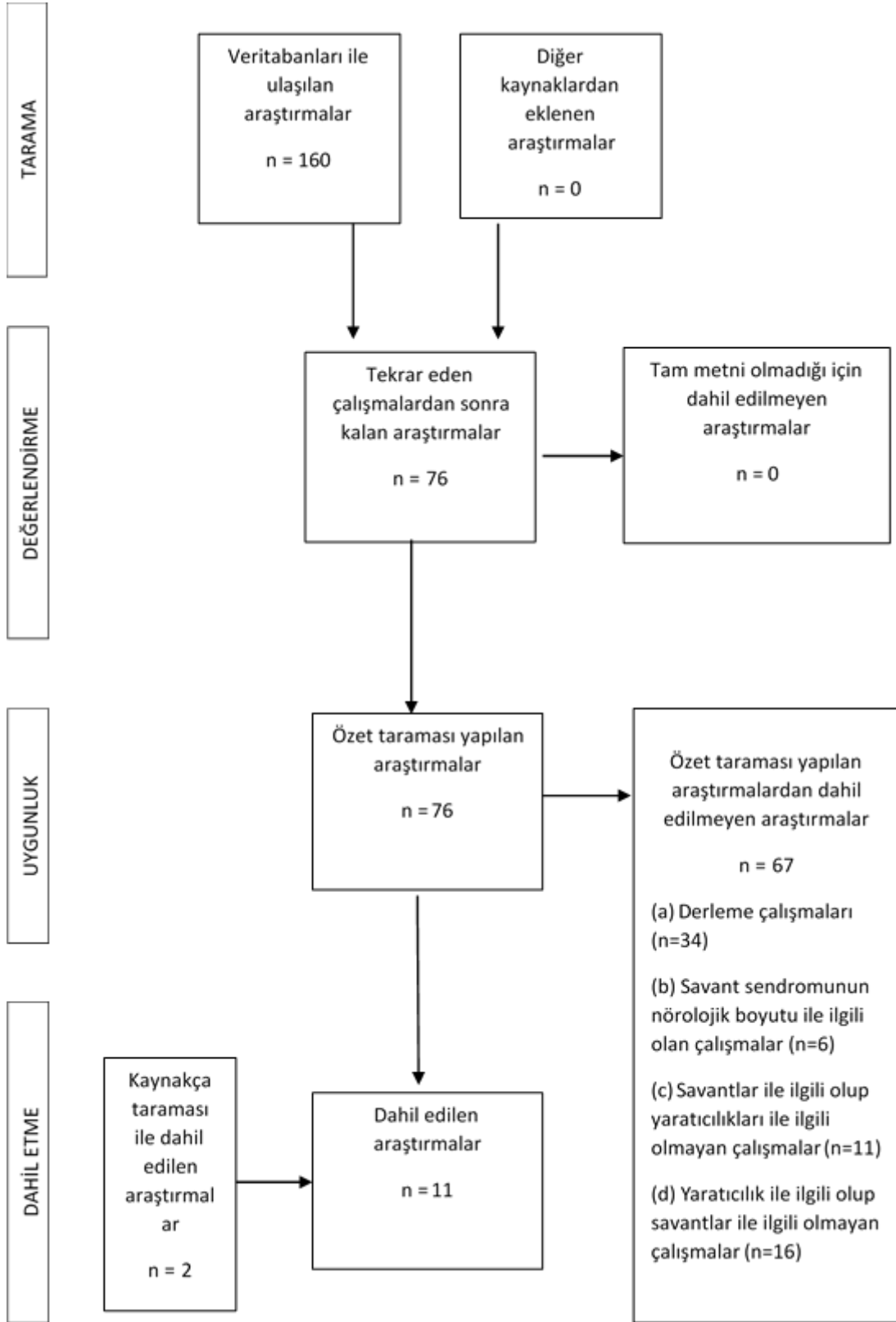
Literatürde savant bireylerin yaratıcılıklarına yönelik yapılmış olan ampirik çalışmaları incelemek amacıyla yürütülen bu çalışmada PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) süreci izlenmiştir. PRISMA literatürdeki çalışmaların sağlıklı bir şekilde taranmasını sağlar (Moher vd., 2009).

Araştırmanın verilerini toplamak için bir üniversitenin kütüphane kaynakları kullanılarak ERIC, ProQuest, WoS (Web of Science), EBSCO, Scopus, Elsevier, ScienceDirect ve JSTOR veri tabanlarında, "creativ\*" ve "savant\*" anahtar kelimeleri ile taramalar yapılmıştır. Anahtar kelimelerin ikisini de içeren çalışmaların hakemli ve akademik dergilerden olması için gerekli kısıtlamalar yapılmıştır.

Sistematik literatür taraması için araştırmanın anahtar kelimeleri yaratıcılık (creativity) ve savant olarak belirlenmiştir. Bu anahtar kelimeleri yukarıda belirtilen sekiz veri tabanının her birinde ayrı ayrı "creativ\*" AND "savant\*" şeklinde yazılarak aranmış ve anahtar kelimelerine yönelik makaleler taranmıştır. Erişilen makaleler Şekil 1'de verilen PRISMA akış diyagramında gösterildiği gibi bazı dışlama ve dahil etme kriterleri uygulanarak sınırlandırılmıştır. Çalışma için ulaşılan araştırmalar için kullanılan dahil etme ve dışarıda bırakma kriterleri bir sonraki bölümde detaylıca anlatılmıştır.

Şekil 1

Tarama Aşamalarını ve Dahil Edilen Araştırmaları Gösteren PRISMA Diyagramı



### Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

Dokuz veri tabanında anahtar kelimeler ile arama yapılmış ve toplamda 322 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu arama öncelikle hakemli dergilerde yayınlanan çalışmalar olarak sınırlandırılmış ve çalışma sayısı 165'e düşmüştür. Sonrasında ise arama, akademik dergiler ile sınırlandırılarak 160 çalışmaya düşürülmüştür. Kalan 160 çalışma arasında tekrar eden araştırmalar olduğu için tekrar eden araştırmalar (n=84) çıkartılmıştır. Kalan 76 araştırmanın özetleri taranmıştır. Özetlerin taranması aşamasında araştırmaya dahil edilecek ve dışarıda bırakılacak çalışmaların belirlenmesini kolaylaştırmak için dahil etme ve dışlama kriterleri belirlenmiştir. Dahil etme kriterleri; (a) ampirik çalışmalar, (b) Türkçe ve İngilizce olarak yazılmış çalışmalar, (c) savantlar ve yaratıcılıkları üzerine yapılan çalışmalar ve (d) tam metni olan çalışmalar olarak; dışlama kriterleri ise; (a) derleme çalışmaları, (b) savant sendromunun nörolojik boyutu ile ilgili olan çalışmalar, (c) savantlar ile ilgili olup yaratıcılıkları ile ilgili olmayan çalışmalar ve (d) yaratıcılık ile ilgili olup savantlar ile ilgili olmayan çalışmalar olarak belirlenmiştir. Özet taraması yapılan 76 çalışma dahil etme ve dışlama kriterlerine göre incelenmiş ve araştırma için 9 çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmaların kaynakçalarındaki araştırmalar taranmış ve kaynakça taraması ile dahil etme kriterlerine uygun 2 çalışma daha belirlenmiştir. Bu eklenen 2 çalışma katılımcılarının savant oldukları belirtilmemiş ancak otizm spektrum bozukluğuna ve Asperger sendromuna sahip olan bireylerin yaratıcılıklarına dair yapılmış olan ampirik çalışmalardır. Alanyazında savantların yaratıcılıklarına dair farklı inanışlar olduğu gibi otizm spektrum bozukluğuna ve Asperger sendromuna sahip olan bireylerin yaratıcılıklarına dair de farklı görüşler bulunmaktadır. Bu sebeple kaynakça taraması ile belirlenen bu 2 çalışmanın da araştırmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Son aşamada ulaşılmış olan 11 çalışma detaylı olarak incelenmiştir. Savant literatürünün çok eski ve geniş olmaması ve dolayısıyla savantların yaratıcılığına dair de çok sayıda çalışmanın yapılmamış olması sebebiyle ulaşılan çalışmaların sistematik literatür taraması için yeterli olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların katılımcılarına, yöntemlerine, veri toplama araçlarına ve bulgularına ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

#### *Literatür Taraması Sonucu Ulaşılan Araştırmaların İçerdiği Bilgiler*

#	Makale	Katılımcılar	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Bulgular
1	Craig ve Baron-Cohen, 1999	- 15 otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk - 15 Asperger sendromuna sahip çocuk - 15 orta düzeyde öğrenme güçlüğü olan çocuk - 15 tipik gelişim gösteren çocuk	Nitel	- Dilbilgisi Testi - Torrance Yaratıcı Düşünme Testi - Yaratıcı Akıcılık Testi	Araştırma sonucunda, - otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların ve Asperger sendromuna sahip çocukların bir nesnede olası yeni değişiklikler yaratabildiklerini, ancak genel olarak bu tür yeni değişiklikleri daha az yarattıkları ve yaptıkları yeni değişikliklerin hayal gücünden ziyade gerçekliğe dayalı olma eğiliminde olduğu, - yaratıcı akıcılıklarının düşük olduğu, diğer çocuklara göre daha az yaratıcılık ve hayal gücü ortaya koydukları gözlemlenmiştir.

2	Dowker, Hermlin ve Pring, 1996	- Asperger tanısı olan savant şair Kate - Serebral palsi tanısı olan gerçek şair Emma	Nitel	- Kelime Tanımlama Testi	Araştırma sonucunda, <ul style="list-style-type: none"> <li>- savant şairin, karşılaştırıldığı şaire göre daha hatalı ama kendine özgü kelimeler kullanma eğiliminde olduğu,</li> <li>- savant şairin yaratıcılığı etkilediği varsayılan biçimsel dil testlerinde daha az etkili performans gösterdiği,</li> <li>- savant şairin daha az kafiye ve aliterasyon kullandığı,</li> <li>- savant şairin beklenenin aksine daha çok metaforlardan yararlandığı, her iki şairin de benzetmelerden ve metaforlardan yararlandığı,</li> <li>- savant şairin bilişsel, sosyal ve iletişim bozuklukları bağlamında şaşkıncı derecede çok yönlü şairsel yeterliliği olduğu gözlemlenmiştir.</li> <li>- Savant şairin bilişsel, sosyal ve iletişim bozuklukları bağlamında şaşkıncı derecede çok yönlü şairsel yeterliliği olması, yaratıcılığını ortaya koyan savant yeteneğin nadir örneklerinden biridir.</li> </ul>
3	Duckett, 1977	- 25 genç yetişkin savant - 25 tipik gelişim gösteren genç yetişkin	Nitel	- Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	Savantların, <ul style="list-style-type: none"> <li>- ortalama puanlarının daha yüksek olmasına rağmen, akıcılık haricindeki boyutlardaki puanları anlamlı derecede yüksek çıkmadığı,</li> <li>- puanlarının, detaylandırma boyutu dışında, anaokulu çağındaki normal çocuklar için Torrance normları el kitabında listelenen ortalama puanlara benzer çıktığı,</li> <li>- normal zihinsel yaştaki akranları kadar detaylandırmadıkları,</li> <li>- akranlarından çok da farklı olmadıkları ve bir miktar yaratıcılığa sahip oldukları gözlemlenmiştir.</li> </ul>
4	Fung, 2009	Asperger Sendromu'na sahip Fransız besteci Erik Satie	Nitel	-	Araştırma sonucunda Asperger sendromuna sahip müzikte yetenekli besteci Satie'nin kendi orijinal müzikal tarzını oluşturduğu ve yaratıcı olduğu gözlemlenmiştir.



5	Liu, Shih ve Mac, 2011	- Asperger sendromuna sahip 16 çocuk - Tipik gelişim gösteren 42 çocuk	Nicel	- Yaratıcılık Değerlendirme Paketi - Sözel Olmayan Zekâ Testi – 3 (TONI-3) - Peabody Resim Kelime Testi (PPVT-R)	Araştırma sonucunda Asperger sendromuna sahip katılımcıların, - tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla özgünlük ve detaylandırma açısından önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldığı, - açıklık (openness) ve esneklikte (flexibility) akranlarının gerisinde kaldıkları, - hayal gücü (imagination) alanında farklı duygu egzersizlerinde akranlarına göre önemli ölçüde daha düşük sonuçlar aldıkları, - sözel olmayan ıraksak düşüncelerinin onların sözel olmayan zekâ puanı ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.
6	Ockelf orda ve Pring, 2005	Dahi savant piyanist Derek Paravicini	Nicel	-	Araştırma sonucunda, - Derek'in olağanüstü bir hafızaya sahip olduğu, müzikal anlamda anlamlı bir şey üretme içgüdüğü, onu hatırlayabildiği şeyleri güncellemeye yönelttiği, - Derek'in performansının, başka bir caz piyanisti ile karşılaştırıldığında önemli ölçüde yüksek olduğu, - Derek'in bir dizi kaynaktan malzeme alma ve onu kendi başına müzik değeri olan bir şeye dönüştürme yeteneği olduğu yani gerçek bir yaratıcılık sergilediği gözlemlenmiştir.
7	Pring, Ryder, Crane ve Hermlin, 2011	- 9 otizm spektrum bozukluğuna sahip sanatta yetenekli savant - 9 sanatta yetenekli sanat öğrencisi - 9 otizm spektrum bozukluğuna sahip yetişkin - 9 yetenekli olmayan hafif/orta öğrenme güçlüğü olan yetişkin	Karma	- Torrance Yaratıcı Düşünme Testi - Figürel Sentez Görevi (FST)	Araştırma sonucunda; - sanat öğrencilerinin çizme görevlerindeki cevaplarının otizm spektrum bozukluğuna sahip ve öğrenme güçlüğü olan savantlara göre daha yaratıcı olduğu, - savantların otizm spektrum bozukluğuna sahip ve öğrenme güçlüğü olan gruplara göre daha detaylı cevaplar vermiş olsalar da diğer yaratıcılık boyutlarında farklılık gösterdikleri, - savantların çizim yapılmayan bir görevde, otizm spektrum bozukluğuna sahip ve öğrenme güçlüğü olan gruplara (sanat öğrencilerine benzer puanlar alan) göre daha fazla orijinal çıktı ürettikleri, ancak diğer ölçümlerde farklılıkları

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- göstermedikleri,</li> <li>- savantların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin orijinallik boyutunda otizm spektrum bozukluğuna sahip olan ve öğrenme güçlüğü olan yetişkin gruplarından daha yüksek puan almadıkları,</li> <li>- savantların uzmanlık alanları dışındaki FST'nin orijinallik boyutunda ise (şaşırtıcı şekilde) yüksek puan aldıkları,</li> <li>- Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin (Torrance, 1974) eksik ve tekrarlanan figürler testinde sanat öğrencileri diğer üç gruba kıyasla büyük ölçüde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.</li> </ul>	
8	Ryder, Pring ve Hermlin, 2002	- Sanatsal olarak yetenekli savant yetişkinler - Sanatsal yeteneğe sahip olmayan tipik gelişim gösteren yetişkinler	Nicel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Blok Tasarımı</li> <li>- Grup Gömülü Figürler Testi</li> <li>- İraksak düşünme görevleri</li> <li>- Sözel olmayan hafıza görevleri</li> <li>- Getzels ve Jackson'ın (1962) yaratıcılık testi</li> <li>- Benton görsel dikkat görevi</li> </ul>	Araştırma sonucunda sanatsal açıdan üstün yetenekli bireylerin iyi uzamsal yeteneklere sahip oldukları, yaratıcı oldukları ve iraksak düşünebildikleri gözlemlenmiştir.
9	Sarı, 2019	Otizm spektrum bozukluğuna sahip olan 5-8 yaş aralığında olan 17 savant çocuk (5 kız,12 erkek)	Nicel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)</li> <li>- Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC)</li> <li>- Peabody Resim Kelime Testi</li> <li>- Gesell Gelişim Testi</li> </ul>	<p>Araştırma sonucunda otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- resim çiftlerinde imkânsız resmi tanımlama ve eksik resmi imkansız içerikle uyumlu şekilde tamamlamayı başarmalarına rağmen, hayali imkansız resmi var olmayan bir şeyi tasarlayıp çizme çizmede, özellikle insan figüründe büyük ölçüde başarısız oldukları,</li> <li>- var olmayan bir şeyi tasarlayıp çizme çizebilme performansı artan otizm derecesi ile azalmakta, gelişim tarama test skorları ile doğru orantılı olarak arttığı,</li> <li>- baştan imkansız hayali resim çizmede yaşadıkları zorluğun hayal etme ve içsel temsil oluşturmadan ziyade, planlama ve yürütme aşamalarında ortaya</li> </ul>

					<p>çıkabileceği,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- yaratıcılık, bilişsel ve dil gelişim düzeyi ve otizm derecesi ile potansiyel ilişkisine işaret etmekte olduğu gözlemlenmiştir.</li> </ul>
10	Straus, 2014	Müzikte yetenekli 10 savant	Nitel	-	<p>Araştırma sonucunda,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wiggins, Lemke ve Paravicini'nin tamamen "yeni ifade biçimleri" yaratmadıklarının veya "yeni bir üslup hareketi başlatmadıkları"nın doğru olduğu, ancak yine de hepsinin beceri ve özgünlüğün doğaçlamacıları ve bestecileri olduğu,</li> <li>- Eddie, NP, TR, L ve Harriet'in de müzikal sesleri yeni şekillerde birleştirerek bir müzik ortaya koydukları,</li> <li>- Wiggins ve Paravicini'nin yaratıcılık düzeylerinin, zihinsel yetersizliğe sahip kişiler arasında nadir olduğu,</li> <li>- Yaratıcılığın hayal gücü olarak tanımlanması durumunda Eddie, NP ve diğerlerinin tamamen yaratıcı oldukları belirtilmiştir.</li> </ul>
11	Young ve Nettelbeck, 1995	Otizm spektrum bozukluğuna sahip 13 yaşında erkek savant	Karma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- WISC-R</li> <li>- Stanford-Binet</li> <li>- Raven'in Standart Aşamalı Matrisleri (PM)</li> <li>- Wechsler Hafıza Ölçeği</li> <li>- Schonell Dereceli Kelime Okuma Testi</li> <li>- Torrance Yaratıcı Düşünme Testi</li> <li>- Bender Görsel Motor Gestalt Testi</li> <li>- Hooper Görsel Organizasyon Testi</li> </ul>	<p>Araştırma sonucunda,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- savant bireyin sözel muhakemede güçlükler yaşadığı ancak yüksek konsantrasyon ve hafızada kendine özgü bilişsel işlev seviyelerine sahip olduğu,</li> <li>- bilgi işleme hızının ortalamasının üzerinde olduğu, doğaçlama ve kompozisyonda yetkin olduğu,</li> <li>- yaratıcılıkla ilgili materyaller konusunda fikirlerinin özgünlük ve esnekliği yansıttığı ancak detaylandırma ve akıcılıktan yoksun olduğu gözlemlenmiştir.</li> </ul>

---

## Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmalar (a) savant bireylerin yaratıcılıkları, (b) otizm spektrum bozukluğuna ve Asperger sendromuna sahip olan bireylerin yaratıcılıkları ve (c) yaratıcılık konseptleri ve savant bireyler temaları altında incelenmiştir.

İncelenen çalışmalarda katılımcıların yaratıcılıklarını değerlendirmek amacıyla hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılmıştır. Nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar genellikle zekâ testlerinin yapıldığı, yaratıcılığın standart testler kullanılarak değerlendirildiği çalışmalardır. Nitel yöntemler ise daha ürün odaklı olan, ürünün yaratıcılık açısından uzmanlar tarafından değerlendirildiği çalışmalarda kullanılmıştır.

İncelenen çalışmalarda katılımcıların yaratıcılıklarını değerlendirmek amacıyla standart testler ve ürün odaklı değerlendirmeler kullanılmıştır. Çalışmalarda yaratıcılığı değerlendirmede standart testlerden ağırlıklı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Standart testler dışında ise savant bireylerin yaratıcılıklarını değerlendirmek için veri toplama aşamalarında ortaya koymaları istenen resimler, çizimler incelenmiş; müzikte yetenekli olan savant bir bireyin yaratıcılığını değerlendirmek için ortaya koyduğu müzikal ürün incelenmiş ve şiirde yetenekli savant bireyin yaratıcılığını değerlendirmek için yazdığı şiir detaylı olarak incelenmiştir. Yaratıcılığı ürünlere bakarak değerlendiren çalışmalardan biri, Dowker ve diğerlerinin (1996) yürüttükleri çalışmadır. Bu çalışmada savant bir şairin yaratıcılığını incelemek amacıyla şiirlerini, gerçek bir şairin şiirleri ile karşılaştırmışlardır. İkisinin de şiirlerindeki betimlemeleri ve mecazlar uzmanlar tarafından değerlendirilerek savant şairin yaratıcılığına dair yorum yapmışlardır. Yaratıcılığı ürünlere bakarak değerlendiren çalışmalardan diğer Ockelforda ve Pring'in (2005) alışmasıdır. Ockelforda ve Pring (2005) dahi savant bir piyanist olan Derek Paravicini'nin yaratıcılığını incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmalarında katılımcının yaratıcılığını değerlendirmek amacıyla katılımcının yaptığı müziği incelemişlerdir. Uzmanlar tarafından katılımcının ortaya koyduğu melodi incelenmiş ve incelemeler sonucunda yaratıcılığına dair yorumlar yapılmıştır.

### Savant Bireylerin Yaratıcılıkları

Dowker ve diğerleri (1996) Asperger sendromuna sahip savant bir şairin ve gerçek bir şairin yaratıcılıklarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında savant şairin yaratıcılığını ortaya koyan çok yönlü şiirsel yeterliliği gösterdiğini belirtmişlerdir. Benzer olarak Ockelforda ve Pring'in (2005) dahi bir savant piyanistin yaratıcılığını incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmalarında dahi savant piyanistin performansının bir caz piyanisti ile karşılaştırıldığınca büyük ölçüde yüksek olduğunu, bir dizi kaynaktan malzeme alıp onu kendi başına müzik değer olan bir şeye dönüştürme yeteneği olduğunu, yani yaratıcı olduğunu gözlemlemişlerdir. Ryder ve diğerlerinin (2002) de sanatsal olarak yetenekli savant yetişkinlerin ıraksak düşünmelerini ve yaratıcılıklarını incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmalarında sanatsal olarak yetenekli savant bireylerin yaratıcı olduklarını gözlemlemişlerdir. Straus (2014) da müzikte yetenekli savantları incelediği çalışmasında yaratıcılığın hayal gücü olarak tanımlanması durumunda savantların yüksek düzeyde yaratıcı olduklarını belirtmiştir.

Savantların yaratıcı olduklarını vurgulayan bu çalışmaların aksine Sarı (2019) otizm spektrum bozukluğuna sahip olan savant çocukların yaratıcılıklarını incelemek için yürüttüğü çalışmada savant çocukların gerçekte varolan nesnenin eksik kalan kısımlarını tamamladıklarını, ancak gerçekte varolmayan bir nesneyi tamamlayıp çizmede başarısız olduklarını gözlemlemiştir.

Yaratıcılığı konseptler temelinde inceleyen çalışmalardan biri olan Duckett'in (1977) savant sendromuna sahip genç yetişkin bireyler ve tipik gelişim gösteren genç yetişkin bireylerin yaratıcılıklarını incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada akıcılık boyutunda savant bireylerin puanlarının, tipik gelişim gösteren akranlarından yüksek olduğunu, diğer boyutlarda ise puanlarının farklılaşmadığını gözlemlemiştir. Pring ve diğerlerinin (2011) farklı gelişim özellikleri gösteren dört grubun yaratıcılıklarını incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmalarında ise savant bireylerin cevaplarının sanat öğrencileri hariç diğer grupların cevaplarına göre yaratıcılığın orijinallik boyutunda daha başarılı oldukları, ancak diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığını gözlemlemiştir. Young ve Nettelbeck (1995) ise bir erkek otizm spektrum bozukluğuna sahip savant bireyi ve ailesini inceledikleri çalışmalarında katılımcının yaratıcılığın boyutlarından olan özgünlük ve esneklik açısından iyi performans sergilediğini, ancak detaylandırma ve akıcılık açısından yetersiz performans sergilediğini gözlemlemiştir.

İncelenen çalışmalardan %80'i yapılan gözlemler ve ölçümler sonucunda savant bireylerin yaratıcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Savant tanısına eşlik eden otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireyler ile yürütülen çalışma olan Sarı'nın (2019) çalışmasında ise savant bireylerin yaratıcı olduğunu fikrini desteklemeyen sonuçlara ulaşılmıştır.

### **Otizm Spektrum Bozukluğuna ve Asperger Sendromuna Sahip Bireylerin Yaratıcılıkları**

Savant kavramı ile çokça birlikte anılan otizm spektrum bozukluğu ve Asperger sendromu kavramları, DSM-V el kitabında birleştirilmiş olsa da incelenen çalışmalar 2013 ve öncesinde yürütülmüş çalışmalar olduğu için DSM-IV el kitabındaki ayrı tanı kategorileri olarak ele alınmışlardır. Bu sebeple çalışmalardaki tanı kategorilerinin tam karşılanması için otizm spektrum bozukluğu ve Asperger sendromundan ayrı tanı kategorileri olarak bahsedilmiştir.

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ve Asperger sendromuna sahip bireylerin yaratıcılıkları üzerine çalışılan araştırmaların bulgularına bakıldığında otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ve Asperger sendromuna sahip bireylerin de yaratıcı oldukları ortaya konmuştur. Liu ve diğerlerinin (2011) Asperger sendromuna sahip olan bireylerin akranlarına göre yaratıcılıklarını incelemek amacıyla yürüttükleri çalışmalarında Asperger sendromuna sahip katılımcıların tipik gelişim gösteren akranlarına göre yaratıcılığın özgünlük ve detaylandırma boyutlarında önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldıkları, açıklık (openness) ve esneklikte (flexibility) ise daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Bu sonuçlara ek olarak da hayal gücü (imagination) açısından Asperger sendromuna sahip katılımcıların tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performanslar gösterdiği gözlemlenmiştir. Benzer olarak Craig ve Baron-Cohen (1999) otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerin ve Asperger sendromuna sahip bireylerin düşük düzeyde yaratıcılık sergilediklerini gözlemlemiştir. Fung (2009) da Asperger sendromuna sahip müzikte yetenekli bir bestecinin müzikal ürünlerini

incelediği araştırmasında katılımcının kendi orijinal müzikal tarzını oluşturduğu gözlemlenmiş ve Asperger sendromuna sahip olan katılımcının yaratıcı olduğunu belirtmiştir.

İncelenen çalışmaların yaklaşık %67'sinde Asperger sendromuna sahip olan bireylerin yaratıcı olduğu, %50'sinde ise otizm spektrum bozukluğuna sahip olan bireylerin yaratıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Asperger sendromuna sahip bireyler ile yürütülen bir çalışma olan Liu ve diğerlerinin (2011) çalışmasında Asperger sendromuna sahip bireylerin yaratıcılığın özgünlük ve detaylandırma boyutunda akranlarından olumlu anlamda farklılaşarak yaratıcılıklarının yüksek olduğu, ancak yaratıcılığın açıklık ve esneklik boyutlarında akranlarından daha düşük performans sergiledikleri belirtilerek, Asperger sendromuna sahip bireylerin yaratıcılığın tüm boyutlarında olmasa da orijinallik temelinde daha yaratıcı olabileceklerini ortaya koyulmuştur

### **Yaratıcılık Konseptleri ve Savantlar**

Savant bireylerin yaratıcılıklarının, yaratıcılık konseptlerinden olan akıcılık açısından değerlendirilmesi için yapılan çalışmalardan biri olan Duckett'in 1977'de yaptığı çalışmasında savant bireylerin puanlarının akıcılık açısından, tipik gelişim gösteren akranlarından yüksek olduğu belirtilirken, Young ve Nettelbeck'in 1995'te yaptıkları çalışmalarında savant bir bireyin akıcılık açısından yetersiz performans sergilediği, Pring ve diğerlerinin 2011 yılında yaptıkları çalışmalarında ise savant bireylerin puanlarının akıcılık açısından farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Savant bireylerin yaratıcılıklarının, yaratıcılık konseptlerinden olan orijinallik açısından değerlendirilmesi için yapılan çalışmalardan biri olan Pring ve diğerlerinin (2011) yaptıkları araştırmada savant bireylerin puanlarının orijinallik boyutunda daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Yine benzer olarak Young ve Nettelbeck'in (1995) bir erkek otizm spektrum bozukluğuna sahip savant bireyi ve ailesini inceledikleri çalışmalarında katılımcının yaratıcılığının özgünlük açısından iyi bir seviyede olduğu belirtilmiştir. Ancak Duckett'in (1977) savant sendromuna sahip genç yetişkin bireyler ve tipik gelişim gösteren genç yetişkin bireylerin yaratıcılıklarını incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında savant bireylerin puanlarının, tipik gelişim gösteren akranlarından orijinallik açısından farklılaşmadığını belirtilmiştir.

Savant bireylerin yaratıcılıklarının, yaratıcılık konseptlerinden olan esneklik açısından değerlendirilmesi için yapılan çalışmalardan biri olan Young ve Nettelbeck'in (1995) çalışmasında katılımcının yaratıcılığın boyutlarından olan esneklik açısından iyi performans sergilediği belirtilirken; Duckett (1977) ve Pring ve diğerlerinin (2011) yaptıkları çalışmalarında savant bireylerin puanlarının esneklik açısından tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Savant bireylerin yaratıcılıklarının, yaratıcılık konseptlerinden olan detaylandırma açısından değerlendirilmesi için yapılan çalışmalardan biri olan Young ve Nettelbeck'in (1995) çalışmasında katılımcının yaratıcılığın boyutlarından olan detaylandırma açısından yetersiz performans sergiledikleri belirtilirken; Duckett (1977) ve Pring ve diğerlerinin (2011) yaptıkları çalışmalarında savant bireylerin puanlarının detaylandırma açısından tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşmadığı belirtilmiştir.

İncelenen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında yaratıcılık konseptleri ile ilgili genellenebilir bir sonuca ulaşılamadığı görülmektedir. Yaratıcılığın akıcılık, orijinallik, esneklik ve detaylandırma konseptleri için çalışmaların farklı bulguları bulunmaktadır. Akıcılık için incelenen çalışmalarda savantların akıcılık boyutunda akranlarından daha başarılı olduğu bulgusuna sahip çalışmaya karşın, savantlar ve akranlarının akıcılık boyutunda farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmış çalışma vardır. Orijinallik için savant bireylerin daha yaratıcı olduğu bulgulara sahip çalışmalara karşın, savantların akranlarından orijinallik boyutunda farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmış çalışma bulunmaktadır. Esneklik açısından incelenen çalışmalarda ise savant bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarından daha başarılı olduklarına sonucuna ulaşan çalışmaya karşın, savant bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşmadığını bulgulayan çalışma da vardır. Detaylandırma için savant bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmış çalışmaya karşın, savant bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmış çalışma da bulunmaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada savant bireylerin yaratıcılıklarına dair yapılan 11 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma için literatürdeki savantların yaratıcılıklarına dair incelenen çalışmalarda savantların yaratıcı olduklarına dair bulguların olduğu çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmüştür. Literatürde savantların genellikle mekanik işlemler yürüttüklerini ve yaratıcı olmadıklarını belirten çalışmalara (Scott & Baron-Cohen, 1996) benzer olarak yapılan sistematik literatür çalışmasında incelenen çalışma bulgularına ulaşılmıştır. Duckett (1977) yaptığı çalışmasında savantların bir miktar yaratıcı olabilecekleri sonucuna ulaşılmış, Craig ve Baron-Cohen (1999) ise yürüttükleri çalışmalarında savantların düşük yaratıcılık ve hayal gücü ortaya koyduğunu bulgulamıştır. Savantların yanı sıra literatürde Asperger sendromuna ve otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerin de yaratıcılıklarına dair farklı fikirler bulunmaktadır.

Literatürde Asperger sendromuna sahip olan bireylerin ve otizm spektrum bozukluğuna sahip olan bireylerin de yaratıcılıklarının sınırlı olduğu, gerçek varlıkları hayal edip çizebildikleri, ancak gerçek olmayan varlıkları hayal edemedikleri, tasvir edemedikleri ve çizemedikleri fikrini savunan çalışmalar vardır (Karmiloff-Smith, 1990; Kosslyn vd., 1977; Scott & Baron-Cohen, 1996). Bu araştırmada incelenen Asperger sendromuna ve otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerin yaratıcılıklarına dair yapılan çalışmalarda da benzer olarak otizm spektrum bozukluğuna ve Asperger sendromuna sahip bireylerin bir nesnede olası yeni değişiklikler yaratabildiklerini, ancak genel olarak bu tür yeni değişiklikleri daha az yarattıkları ve yaptıkları yeni değişikliklerin hayal gücünden ziyade gerçekliğe dayalı olma eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir (Craig & Baron-Cohen, 1999; Liu vd., 2011; Sarı, 2019). Buna ek olarak Sarı (2019) otizm spektrum bozukluğuna sahip savant çocuklarla yürüttüğü çalışmasında çocuklarının yaratıcılıklarının bilişsel gelişim, dil gelişim düzeyleri ile doğru orantılı, otizm dereceleri ile ters orantılı bir ilişkiye sahip olduklarını belirtmiştir.

İncelenen çalışmalarda savantların yaratıcılıklarının sınırlı ya da düşük olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar olmasına karşın, savantların yaratıcılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmaların sayısı daha çoktur. İncelenen araştırmalar savantların (Dowker vd., 1996; Ockelforda & Pring, 2005; Pring vd., 2011; Ryder vd., 2002; Strauss, 2014), otizm spektrum bozukluğuna sahip olan bireylerin ve Asperger sendromuna sahip olan bireylerin (Fung, 2009)

yüksek düzeyde yaratıcı olduklarını belirtmiştir. Bu bulgular da literatürde savantların yaratıcı olabileceklerini savunan fikirleri destekler niteliktedir (Simonton, 2012; Treffert, 2014; Viscott, 1970). Savantların yaratıcı olmadıkları inancının savantların üstün yeteneklere ve sıradışı belleğe sahip olmaları, ancak sadece şaşırtıcı derecede taklit yetenekleri dolayısıyla yaratıcı olarak atfedilemeyecekleri düşüncesinden ortaya çıktığı düşünülmektedir. Treffert'in (2014) bu fikri doğru bilinen bir yanlış olarak yani mit olarak ifade etmesinden sonra alanyazındaki çalışmaların çoğu da bu fikri desteklemiştir. Treffert (2014) savant sendromuna sahip olan Leslie Lemkie'yi gözlemlediği çalışmasında, Leslie Lemkie'nin bir kere duyduğu bir melodiyi anında taklit ederek piyano ile çaldığını, duyduğu melodileri zaman içinde değiştirip geliştirerek yeni besteler ortaya koyduğunu gözlemiştir. Pring ve diğerleri (2012) benzer olarak yürüttükleri çalışmalarında savant sendromuna sahip bireylerin de en az üstün (özel) yetenekli bireyler kadar yaratıcı olabildiklerini belirtmişlerdir. Nettelbeck ve Young (1996) yaratıcılığın bir miktar zekâ düzeyi gerektirdiğini ancak savantlardaki usta yaratıcılığın temelinin zekâdan bağımsız olan savant yeteneklerin sağladığını vurgulamıştır.

İncelenen çalışmalarda yaratıcılık için önemli olan detaylandırma, açıklık, akıcılık, esneklik ve özgünlük kavramlarına yönelik sonuçlardan da bahsedilmektedir. Savantların özgünlük bakımından (Liu vd., 2011; Nettelbeck & Young, 1996), esneklik bakımından (Nettelbeck & Young, 1996) ve açıklık bakımından (Duckett, 1977) yüksek yaratıcılığa sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Duckett (1977) ve Young ve Nettelbeck (1995) savantların çizimlerini ya da anlatımlarını detaylandırmalarının tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük olduğunu belirtirken, Pring ve diğerleri (2011) detaylandırmanın (elaboration) savantların yeteneklerinde anahtar bir beceri olduğundan bahsetmiş ve savantların ürünlerini oldukça detaylandıklarını vurgulamıştır. Yaratıcılığın detaylandırma boyutunun incelenmesinde ayrıntılı olarak çizim yapılmasına bakıldığını vurgulayan Liu ve diğerleri (2011), otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylerin ve Asperger sendromuna sahip bireylerin bu konuda avantajlı olabileceğini belirtmişlerdir. Baron-Cohen ve diğerleri (2009) otizm ve yetenek arasındaki ilişkinin aşırı duyarlılıkla başladığını ve bu duyarlılığın da ayrıntılara mükemmel bir özen gösterilmesini sağladığını öne sürmüşlerdir. Ayrıntılı bir çizim yapabilmek için aynı zamanda güçlü bir hafıza gerektiğinden de bahsedilmiştir (Baron-Cohen vd., 2009). Treffert (2009) otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ve savant bireylerin olağanüstü hafızalarının olduğunu belirtmiştir. Ek olarak Asperger (1944), Asperger sendromuna sahip olarak tanılanmış hastalarının her birinin belirli bir alanda oldukça olağanüstü performans seviyelerine ulaşmalarını sağlayan özel bir ilgisinin olduğunu belirtmiştir. Torrance'ın (1995) de belirttiği gibi yaratıcılığın önemli bir parçasının, üstlenilen görevlere derin bir sevgi beslemek ve zevk almak olduğu düşünüldüğünde asperger sendromuna sahip olan, otizm spektrum bozukluğuna sahip olan bireylerin ve savantların detaylandırma boyutunda çok daha iyi olmaları ve yaratıcı olmaları normal karşılanması gereken bir durumdur.

Yapılan sistematik literatür taraması sonucunda alanyazının savant bireyler ve yaratıcılık konusunda çok sınırlı olduğu bulgularından savant katılımcıların yer aldığı daha çok ampirik çalışmalar yapılması önerilmektedir. Asperger sendromu olan, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin ve özellikle savant sendromuna sahip olan bireylerin yaratıcılıklarının düşük olduğuna dair kalıplaşmış yargıların yıkılabilmesi için bu bireylerin yaratıcılıklarına dair yapılan çalışmaların artırılması ve ölçme araçları açısından çeşitlendirilmesi önerilmektedir.



Bireylerin birçok farklı yeteneğinin (resim, müzik, yazma, şiir vb.) hem süreç hem ürün açısından gözlemlenmesi daha derin bulgular sağlayacaktır. Erkeklerde kızlardan altı kat daha fazla görüldüğü belirtilen savant sendromunun cinsiyet farklılığını ortaya koymak adına da çalışmalar yapılabilir. Aynı zamanda kadın savantlara ulaşmanın daha zor olacağının düşünülmesi sebebiyle kadın savantlar ile ilgili yürütülen çalışma sayısı çok azdır. İleriki çalışmalarda katılımcılarının kadın savantlar olduğu ve özellikle kadın savantların yaratıcılıklarının incelendiği ampirik çalışmalar yürütülebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma, etik kurul izni gerektirmeyen bir araştırma olduğu için etik kurul izni alınmamıştır.

### Kaynakça/References

- Akgül, S., & Kahveci, N. G. (2016). A study on the development of a mathematics creativity scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 57- 76  
<http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.62.5>
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Asperger, H. (1944). Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter . *Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Baron-Cohen, S., Ashwin, E., Ashwin, C., Tavassoli, T., & Chakrabarti, B. (2009). Talent in autism: Hyper-systemizing, hyper-attention to detail and sensory hypersensitivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364, 1377–1383.
- Bozkurt-Altan, E., & Tan, S. (2020). Concepts of creativity in design based learning in STEM education. *International Journal of Technology and Design Education*,  
<https://doi.org/10.1007/s10798-020-09569-y>
- Craig, J., & Baron-Cohen, S. (1999). Creativity and imagination in autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1999, 29, 319-326.  
<https://doi.org/10.1023/A:1022163403479>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper/Ccjlins (pp. 107- 126)
- Dowker, A., Hermelin, B. & Pring, L. (1996). A savant poet. *Psychological Medicine*, 26, 913-924. Cambridge University Press.
- Duckett, J. (1977). Exploring the Creativity of Idiots Savant. *The Journal of Creative Behavior*, Volume 11 Number 3 Third Quarter
- Fung, C. H. M. (2009). Asperger's and musical creativity: The case of Erik Satie. *Personality and Individual Differences*, 46 (2009) 775–783.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.019>
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York: Wiley.
- Karmiloff-Smith, A. (1990). Constraints on representational change: Evidence from children's drawing. *Cognition*, 34, 57-83.
- Klin, A. & Volkmar, F. R. (2003). Asperger syndrome. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 12, xiii–xvi.
- Kosslyn, S. M., Heldmeyer, K. H., & Locklear, E. P. (1977). Children's drawings as data about internal representations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 23, 191-211.
- Liu, M.J., Shih, W. L., & Mac, L. Y. (2011). Are children with Asperger syndrome creative in divergent thinking and feeling? A brief report. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 5(1), January–March 2011, Pages 294-298
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ: British Medical Journal*, 339(7716), 332–336. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Nettelbeck, T., & Young, R. (1996). Intelligence and Savant Syndrome: Is the Whole Greater than the Sum of the Fragments?. *Intelligence*, 22, 49-68
- Ockelforda, A. & Pring, L. (2005). Learning and creativity in a prodigious musical savant. *International Congress Series*, 1282 (2005) 903– 907.

- Pring, L., Ryder, N., Crane, L. & Hermelin, B. (2011). Creativity in savant artists with autism. *Autism: The International Journal of Research & Practice*, 16(1) <https://doi.org/10.1177/1362361311403783>
- Ryder, N., Pring, L., & Hermelin, B. (2002). Lack of coherence and divergent thinking: Two sides of the same coin in artistic talent?. *Current Psychology*, 21(2), 168-175. <https://doi.org/10.1007/s12144-002-1011-1>
- Sarı, O. T. (2019). Examination of Imaginary Picture-Drawing In Autistic Children In Relation To Developmental Screening Tests. *Kastamonu Education Journal*, 27(2)
- Scott, F. J., & Baron-Cohen, S. (1996). Imagining real and unreal things: Evidence of a dissociation in autism. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8, 371-382.
- Simonton, D. K. (2012). *Genius*. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *Oxford library of psychology*. The Oxford handbook of thinking and reasoning (p. 492-509). Oxford Unity Press.
- Straus, J. (2014). Idiots Savants, Retarded Savants, Talented Aments, Mono-Savants, Autistic Savants, Just Plain Savants, People with Savant Syndrome, and Autistic People Who Are Good at Things: A View from Disability Studies. *Disability Studies Quarterly*, 34(3).
- Şakar, S. N. & Köksal, M. S. (2020). Savant sendromu ve beklenmedik başarısızlık. M.S. Köksal (Ed.). *Üstün Zekalıların Eğitimi: Sistematik ve Kanıt Temelli Eğitim içinde* (s. 143-158) Nobel Akademik.
- Torrance, E. P. (1995). Insights about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored. *Educational Psychology Review*, 7, 313–322.
- Treffert, D. A., (1988). The idiot savant: A review of the syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 145(5), 563–572. <https://doi.org/10.1176/ajp.145.5.563>
- Treffert, D. A., (1999). The savant syndrome and autistic disorder. *CNS Spectrums*, 4(12), 57-60. <https://doi.org/10.1017/S1092852900006830>
- Treffert, D. A. (2009). The savant syndrome: An extraordinary condition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364, 1351–1357.
- Treffert, D. A. (2014). Savant syndrome: Realities, myths and misconceptions, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), pp. 564-571. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1906-8>
- Viscott, D. S. (1970). A musical idiot savant: A psychodynamic study, and some speculations on the creative process. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 33(4), 494–515.
- Wallace, G. L. (2008). Neuropsychological studies of savant skills: Can they inform the neuroscience of giftedness?, *Roeper Review*, 30:4, 229-246 <https://doi.org/10.1080/02783190802363901>
- Young, R. L. & Nettelbeck, T. (1995). The Abilities of a Musical Savant and His Family. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(3)

#### **İletişim/Correspondence**

Arş. Gör. Şeyda AYDIN  
seyda.aydin@hacettepe.edu.tr  
Dr. Öğr. Üyesi Sema TAN  
sematan@sinop.edu.tr

# Current State in Digital Mental Health Services: A Review of Services Provided to University Students

Öykü MANÇE ÇALIŞIR, Ankara University, ORCID ID: 0000-0002-5360-4591  
Nesime CAN, Ankara University, ORCID ID: 0000-0002-6448-1275

## Abstract

*Providing psychological support services in digital environments has become prevalent worldwide with the increase in internet access (computers, tablets and mobile devices). Digital mental health services are cost-effective, time saving and highly accessible for many individuals, and these factors increase the rate of dissemination. In our country, interest in digital mental health services has been increasing gradually in recent years.*

*University students may experience psychological problems such as depression, anxiety and stress due to the university life challenges, financial difficulties, accommodation problems and some other reasons throughout their university life. Some of these students may seek professional psychological help (if available) through university counseling centers. The limited number of university counseling centers compared to the number of universities across Turkey and the limited services offered by existing centers, highlight the necessity of digital mental health services for university students.*

*Considering the literature on the widespread use of digitalization and its use in mental health as a service, this manuscript aims to examine the current state of digital mental health services both in the world and in Turkey, to contribute to the literature with a review on effective interventions offered to university students, and to offer suggestions to practitioners and researchers working in university counseling centers. As the benefits of digital mental health services for university students are evaluated, it is expected that the prevalence of these services will increase locally and globally over time. Therefore, the recommendations are provided to develop effective interventions considering possible ethical issues.*

**Keywords:** university students, digital mental health, online (tele) counseling, web-based psychological support, university counseling center.



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2013-2033  
DOI:10.17679/inuefd.952666

Article Type  
Review Article

Received  
15.06.2021

Accepted  
09.10.2021

## Suggested Citation

Mançe Çalışır, Ö., & Can, N. (2021). Current state in digital mental health services: a review of services provided to university students, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2013-2033. DOI: 10.17679/inuefd.952666

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The 2000s brought digitalization along with many innovations. As of 2019, more than half of the world's population (4.13 billion people) have internet access (Statista, 2020). Turkey Statistics Institute (TUIK) reported that, 75.3% of individuals have access to the internet in Turkey. When the statistics examined, individuals within 18-28 age group reported their use of internet as 94%, while the 29-43 age group usage was reported as 82% (KONDA, 2018). With the widespread use of the internet, computers, tablets and mobile devices throughout the world, many individuals have started to benefit from online or web-based digital psychological support services.

In the literature, various terminology has been used to describe digital mental health services, such as mobile health (mHealth; Johnson & Kalkbrennen, 2017), electronic mental health interventions (e-mental health interventions; Lal, 2019), web-based mental health support (Papadatou-Pastou and et al., 2017), computer-delivered and web-based interventions (Davies et al., 2014), internet-based treatments / interventions (Békés, Grondin, & Bouchard, 2020), digital mental health interventions / resources (Carballea & Rivera, 2020). Within the scope of digital mental health services, telemental health and online counseling (tele-counseling) is also available to individuals and groups. In addition to these, there are websites, smart phone applications, wearable devices, sensors, and games developed with technology in the field of mental health (Griffiths & Christensen, 2007; Lal, 2019; Schueller & Torous, 2020; Turner, Thomas, & Casey, 2016). For instance, many websites were developed and actively used in the field of mental health in countries such as Australia and Canada (Marshall, Dunstan, & Bartik, 2020b). The most important features that increase the use of the web sites are stated as easy accessibility, convenience and being free of charge. Additionally, Torous et al. (2018) stated that there are more than 10,000 smartphone applications developed in the field of mental health; however, there is not enough scientific data to prove their effectiveness (Clough & Casey, 2015; Marshall, Dunstan, & Bartik, 2020a).

Many university students experience stress, anxiety, depression, and have trouble getting psychological support for their problems. Since psychological support services are not always accessible and affordable, students may feel limited in seeking help (Papadatou Pastou et al., 2017). Additionally, students may have the fear of being stigmatized. Development of digital mental health support systems may help students, as these systems are considered to be cheap, accessible and time-saving (Davies et al., 2014). In this sense, internet-based psychological interventions emerge as resources that allow students to choose the place themselves, save time, and receive psychological support on their own. Many studies show that support programs accessed via the internet can help solve many mental problems, including anxiety and depression (Anderson, 2009; Spek et al., 2007).

Researchers conduct more and more studies to examine the effectiveness of web-based / digital / computer-based interventions designed for university students. Systematic reviews and meta-analysis studies emphasize that these interventions are effective in reducing students' depression, anxiety, and stress levels, but some interventions contain methodological problems (Davies et al., 2014; Lattie et al., 2019; Johnson & Kalkbrennen, 2017). Therefore, digital mental health services should not be perceived as a panacea

approach. These interventions are recommended to be utilized to increase academic success, strengthen well-being and support healthy life (Davies et al., 2014).

Although mental health services offered digitally are not expected to replace face-to-face psychological support, research underlines that the use of technology in the field of mental health will increase day by day and digital interventions will continue to be used both alone and in a blended manner (Tal & Torous, 2017). However, there are limitations and shortcomings in terms of evaluating the effectiveness of the services provided. Inadequacies and concerns about establishing and maintaining the therapeutic relationship online, sharing empathy and emotions are also expressed as disadvantages (Békés, Grondin, & Bouchard, 2020).

### **Purpose**

Considering the widespread use of internet and digitalization in mental health as a service, this manuscript has three main purposes; (1) reviewing the current state of mental health services offered digitally both in the world and in Turkey, (2) contributing to the literature with a review on evidence based digital mental health interventions offered to university students, and (3) providing recommendations for practitioners and researchers working in university counseling centers.

### **Method**

The databases used in the literature review within the scope of the study are: PubMed, PsychInfo, Ebsco, Google Scholar and TR Index. Considering the speed in the development of the digital world, only the studies carried out in the last 10 years were evaluated within the scope of the review. In the literature review, the keywords such as "university students", "digital mental health", "online (tele) counseling", "web-based psychological support", "university counseling center" were taken into account.

### **Discussion & Conclusion**

More than 4.5 million undergraduate students have enrolled in one of the 207 universities across Turkey (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2020), however only limited number of universities provide psychological support for students through university counseling centers due to the limited services offered by existing centers. Therefore, it is vital to develop culture-sensitive interventions and expand the digital mental health services in university centers to provide needed support for students. While developing such interventions, practitioner need to be aware of ethical rules and regulations in the process and researchers consider conducting more outcome research.

## Dijital Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Güncel Durum: Üniversite Öğrencilerine Sunulan Hizmetlerle İlgili Bir Derleme

Öykü MANÇE ÇALIŞIR, Ankara Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5360-4591

Nesime CAN, Ankara Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6448-1275

### Öz

Psikolojik destek hizmetlerinin dijital ortamlarda verilmesi dünya genelinde internet kullanımının artması (bilgisayar, tablet ve mobil cihazlar) ile hızla yaygınlaşmaya başlamıştır. Dijital ruh sağlığı hizmetlerinin mekânsal ve zamansal avantajları, ekonomik olması ve erişim kolaylığı sağlaması, yaygınlaşma hızını arttıran faktörler olarak özetlenebilir. Ülkemizde de dijital ruh sağlığı hizmetlerine ilgi son yıllarda yavaş yavaş artmaktadır.

Üniversitede öğrenim gören öğrenciler, üniversite yaşamları boyunca üniversite yaşamının getirdiği zorluklar, maddi sıkıntılar, barınmada yaşanan güçlükler ve benzeri diğer nedenlerden dolayı depresyon, kaygı ve stres gibi psikolojik problemler yaşayabilmektedirler. Bu öğrencilerin bazıları, psikolojik anlamda profesyonel yardım arayışını (eğer mevcutsa) buldukları üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerine başvurarak gerçekleştirmektedirler. Üniversite sayılarına oranla üniversitelerdeki psikolojik danışma merkezlerinin sayıca az olması ve var olan merkezlerin sundukları hizmetlerin ihtiyaca oranla sınırlı kalması, üniversite öğrencileri için dijital ruh sağlığı hizmetlerinin gerekliliğini gündeme getirmektedir.

Dijitalleşmedeki yaygınlaşma ve bunun hizmet olarak ruh sağlığı alanında kullanımı ile ilgili literatür göz önüne alındığında, bu derleme hem dünya hem de ülkemiz genelinde dijital olarak sunulan ruh sağlığı hizmetlerinin güncel durumunu incelemeyi; üniversite öğrencilerine sunulan ve etkililiği kanıtlanmış müdahalelerle ilgili yurt içi literatüre katkı sunmayı ve üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinde çalışan uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Üniversite öğrencileri için dijital ruh sağlığı hizmetlerinin yararları değerlendirildiğinde, bu hizmetlerin hem yurt dışında hem de ülkemizde yaygınlığının her geçen yıl daha da artacağı beklenmekte, bu anlamda etik konular başta olmak üzere, geliştirilecek müdahalelerin etkili olması noktasında getirilen önerilerin yararlı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** üniversite öğrencileri, dijital ruh sağlığı, çevrim içi psikolojik danışma, web tabanlı psikolojik destek, üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezi.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2013-2033  
DOI:10.17679/inuefd.952666

Makale Türü  
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi  
15.06.2021

Kabul Tarihi  
09.10.2021

### Önerilen Atıf

Mançe Çalışır, Ö., & Can, N. (2021). Dijital Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Güncel Durum: Üniversite Öğrencilerine Sunulan Hizmetlerle İlgili Bir Derleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2013-2033. DOI: 10.17679/inuefd.952666

## **Dijital Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Güncel Durum: Üniversite Öğrencilerine Sunulan Hizmetlerle İlgili Bir Derleme**

2000’li yıllar pek çok yenilikle birlikte dijitalleşmeyi de getirdi. 2019 yılı itibari ile dünya nüfusunun yarısından fazlasının (4,13 milyar insanın) internet erişimi olduğu (Statistica, 2020), interneti en çok kullanan grupların %18’ini 18-24 yaş arası, %32’sini 25-34 yaş arası, %19’unu 35-44 yaş arası ve %31’ini ise 45 yaş ve üstü bireylerin oluşturduğu rapor edilmiştir (Statistica, 2021). Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) yapmış olduğu Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması (2020) sonuçlarına göre, 2020 yılında 16-74 yaş grubundaki bireylerin internet kullanım oranı %79 (kadınlarda %73,3 ve erkeklerde %84,7) olarak saptanmıştır. Bu oran, 2019 yılında %75,3 olarak belirlenmiştir. Türkiye’de internet kullanımının yaşlara göre dağılımı incelendiğinde ise 18-28 yaş grubu %94, 29-43 yaş grubu %82 ve 44 yaş ve üzerindeki bireylerin ise %42 oranında internet kullandıkları saptanmıştır (KONDA, 2018). Bununla birlikte hanelerin internete erişim oranının 2019 yılında %88,3 olarak belirtilirken, 2020 yılında 90,7’ye ulaştığı rapor edilmiştir (TÜİK, 2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi, 2019 yılındaki internet kullanım artışının sebeplerinden biri olabilir.

Tüm bu istatistikler yakından incelendiğinde, ruh sağlığı alanının bu değişimden köklü bir şekilde etkilenmemesi mümkün görünmemektedir. Dünya genelinde internetin, bilgisayar, tablet ve mobil cihazların kullanımının yaygınlaşması ile pek çok birey kolayca erişilen çevrimiçi, online veya web-tabanlı olarak tasvir edilen psikolojik destek hizmetlerinden faydalanmaya başlamıştır. COVID-19 pandemisi ile birlikte teknolojik araçların ve internetin kullanımının artması, hem iş hem de eğitim hayatının dijitalleşmesi, sosyal hayatın kısıtlanması, rutinlerin değişmesi pek çok ruh sağlığı probleminin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Sahu, 2020; Sun ve ark., 2021). Bu sorunlarla baş etme sürecinde bireylere destek olma konusunda çevrimiçi psikolojik destek verme, dijital materyaller oluşturma (broşürler, bilgigrafiği, podcastrler, webinarlar, videolar, vb.) gibi yöntemlerin kullanımı artmıştır (Carballea ve Rivera, 2020). Özellikle dijital ortamda tasarlanan psikoeğitim ve kanıta dayalı müdahalelerin evde kolayca uygulanabileceği, bunların sosyal medya, web siteleri veya akıllı telefon uygulamaları aracılığı ile pek çok kişiye hızlıca duyurulabileceği belirtilmektedir (Carballea ve Rivera, 2020). Ayrıca gelişmekte olan ülkelerde ruh sağlığı hizmetlerinin toplumun her kesimine eşit bir şekilde yayılmadığı, bu sebeple de dijital müdahalelerin ruh sağlığı desteğine ihtiyacı olan gruplara kolay erişim sağlaması bakımından önemli bir çözüm alternatifi olabileceği belirtilmektedir (Rojas ve ark., 2019). Bu sebeple, dijital ruh sağlığı hizmetlerinin geliştirilerek yaygınlaştırılmasının, ruh sağlığına erişimdeki eşitsizliği gidermede önemli bir adım olabileceği de vurgulanabilir.

Pek çok üniversite öğrencisi stres, kaygı, depresyon yaşamakta ve problemleri ile ilgili psikolojik destek almakta sıkıntı çekmektedir. Psikolojik destek servisleri her zaman erişilebilir ve ekonomik olmadığından, öğrenciler yardım alma konusunda kendilerini sınırlandırılmış hissedebilirler (Papadatou-Pastou ve ark., 2017). Damgalanma (etiketlenme) korkusu ile yardım almaktan çekinen bu öğrencilerin problemleri, yalnızca sosyal yaşantılarını değil, akademik yaşantılarını da derinden etkilemektedir. Türkiye genelinde interneti en yoğun kullanan grubun 18-24 yaş arasındaki bireyler olduğu (KONDA, 2018) göz önüne alındığında, bu problemlerin çözümü için kullanılan yöntemlerden biri, web tabanlı dijital ruh sağlığı destek sistemlerinin geliştirilmesi ve öğrencilere psikolojik destek sağlamak amacıyla kullanılması olarak belirtilebilir. Çünkü bu sistemler ucuz, erişilebilir ve zaman kazandırıcı olarak kabul



edilmektedir. Ayrıca bu tarz yöntemlerin içeriği, öğrencilerin ihtiyaçları gözetilerek şekillendirilebilir ve bu durum da öğrenciler için avantajlı olarak da değerlendirilmektedir (Davies ve ark., 2014).

Üniversite öğrencilerinin kullandığı web tabanlı / dijital / bilgisayar destekli müdahalelerin etkililikleri ile ilgili çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Yapılan sistematik derleme ve meta analiz çalışmaları, bu müdahalelerin öğrencilerin depresyon, kaygı ve stres düzeylerini düşürmede etkili olduğu fakat uygulamaların metodolojik sıkıntılar içerdiğini vurgulamaktadır (Davies ve ark., 2014; Lattie ve ark., 2019; Johnson ve Kalkbrennen, 2017). Bununla birlikte dijital ruh sağlığı hizmetlerinin her derde deva bir yaklaşım olarak algılanmaması gerektiğinin de altı çizilmiştir. Bu müdahalelerin daha çok akademik başarıyı artırıcı, iyi oluşu güçlendirici, sağlıklı yaşamı destekleyici ve genel anlamda koruyucu ve önleyici amaçlarla kullanılması önerilmektedir (Davies ve ark., 2014).

Dijitalleşmedeki yaygınlaşma ve bunun hizmet olarak ruh sağlığı alanında kullanımı ile ilgili literatür göz önüne alındığında, bu derlemenin üç amacı bulunmaktadır. Derlemenin amaçları; (1) hem dünya hem de ülkemiz genelinde dijital olarak sunulan ruh sağlığı hizmetlerinin güncel durumunun incelenmesi, (2) üniversite öğrencilerine sunulan ve etkililiği kanıtlanmış müdahalelerle ilgili yurt içi literatüre katkı sunulması ve (3) üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinde çalışan uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulması olarak belirlenmiştir.

### Yöntem

Derleme çalışması kapsamında literatür taramasında kullanılan veri tabanları: PubMed, PsychInfo, Ebsco, Google Scholar ve TR Dizin'dir. Tarama kapsamında, dijital dünyanın gelişimindeki hız göz önüne alındığında yalnızca son 10 yılda yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir. Literatür taramasında "üniversite öğrencileri", "dijital ruh sağlığı", "çevrim içi psikolojik danışma", "web tabanlı psikolojik destek", "psikolojik danışma merkezi" anahtar sözcükleri kullanılmıştır.

#### Dijital Ruh Sağlığı Hizmetleri

Literatürde mobil sağlık (mobile health; mHealth; Johnson ve Kalkbrennen, 2017), elektronik ruh sağlığı müdahaleleri (e-mental health interventions; Lal, 2019), web-tabanlı ruh sağlığı desteği (web-based mental health support; Papadatou-Pastou ve ark., 2017), bilgisayar destekli ve web-tabanlı müdahaleler (computer-delivered and web-based interventions; Davies ve ark., 2014), internet temelli tedaviler/müdahaleler (Internet-based treatments/interventions; Békés, Grondin ve Bouchard, 2020), dijital ruh sağlığı müdahaleleri/kaynakları (digital mental health interventions/resources; Carballea ve Rivera, 2020) gibi pek çok farklı isimle ifade edilen ruh sağlığı alanındaki dijitalleşme, tüm dünyanın kabul ettiği ve sunulan hizmetlerin içeriği ve etkililiği ile ilgili akademik çalışmaların yapıldığı bir alan haline gelmiş bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında tutarlılık olması bakımından, burada listelenen ifadeleri de kapsayıcı olması sebebi ile 'dijital ruh sağlığı hizmetleri' ifadesi kullanılmıştır.

Dijital ruh sağlığı hizmetleri kapsamında çevrimiçi ruhsağlığı (telemental health), çevrimiçi psikolojik danışma (tele-counseling) adı altında yüz yüze sunulan terapi veya psikolojik danışma desteğinin çevrimiçi ortamda hem bireylere hem de gruplara sunulması da söz konusudur. Çevrimiçi sunulan psikolojik yardımların ve süpervizyonun nasıl sunulacağı ile ilgili yönergeler hazırlanmış ve sınırlılıklar pek çok farklı kurum (Amerikan Psikiyatri Birliği, Amerikan Psikolojik Danışma Birliği, Türk Psikologlar Derneği, vb.) tarafından belirlenerek, ruh

sağlığı alanında çalışanlarla paylaşılmıştır. Bunların yanı sıra, ruh sağlığı alanı için geliştirilen web siteleri ve oyunlar da bulunmaktadır (Griffiths ve Christensen, 2007; Lal, 2019; Turner, Thomas ve Casey, 2016).

Teknoloji ile birlikte ruh sağlığı alanı ile ilgili geliştirilen web siteleri, sosyal medya platformları, video konferanslar, çevrimiçi görüşmeler, sanal gerçeklik, akıllı telefonlar için geliştirilmiş yazılım uygulamaları (akıllı telefon uygulamaları), giyilebilir araçlar ve sensörler (uyku düzenini, kalp atış hızını ölçen araçlar), bilgisayar oyunları, kurulan dijital klinikler gibi pek çok farklı hizmet alanı ve müdahale biçimi kullanıcıların ilgisine sunulmuştur (Schueller ve Torous, 2020). Avustralya ve Kanada gibi ülkelerde, ruh sağlığı alanında geliştirilmiş ve aktif olarak kullanılan pek çok web sitesi bulunmaktadır (Marshall, Dunstan ve Bartik, 2020b). Griffiths ve Christensen (2007) Avustralyalı katılımcıların erişimine açılmış iki web sitesini inceleyerek (BluePages Depression Information, <http://bluepages.anu.edu.au>; MoodGYM; <http://moodgym.anu.edu.au>) özellikle şehir merkezine uzakta yaşayan bireylerin bu web sitelerinden faydalandıklarını belirtmiştir. Ayrıca kullanıcıların %20'ye yakını MoodGYM isimli web sitesini kullanmalarının bir ruh sağlığı uzmanı tarafından önerildiğini de belirtmiştir. Kanada'da, dijital ruh sağlığı hizmetleri kapsamında, internet üzerinden bilişsel davranışçı terapi (BDT) temelli hizmetlerin sunulduğu ve bireylerin kendi kendilerine, terapist rehberliğinde veya bu iki alternatifin kombinasyonu şeklinde bu hizmetlerden yararlandıkları belirtilmiştir (Lal, 2019). Hazırlanan web sitelerinin kullanımını arttıran en önemli özellikler, kolay erişilebilirlik, ihtiyaca uygunluk ve ücretsiz olmaları olarak belirtilmiştir. Ayrıca web sitesinin kullanımı için bir uzman desteğinin gerekmemesi de önemli noktalardan biridir.

Web sitelerinin yanı sıra en sık kullanılan bir diğer platformsa, akıllı telefonlar ve uygulamalarıdır (Marshall, Dunstan ve Bartik, 2020a). Torous ve arkadaşları (2018) ruh sağlığı alanında geliştirilmiş 10.000'den fazla akıllı telefon uygulaması bulunduğunu belirtmişlerdir. Ruh sağlığı alanında kullanılan telefon uygulamalarının içeriği ve etkililikleri ile ilgili yapılan akademik çalışmalar hızla devam etse de, sonuçlarla ilgili yeterli verinin olmadığı belirtilmektedir (Clough ve Casey, 2015; Marshall, Dunstan ve Bartik, 2020a). Bu uygulamalarla ilgili bir diğer sorun ise, bu uygulamaların ruh sağlığı uzmanları tarafından geliştirilmiş olup olmadığı ile ilgili soru işaretleridir (Marshall, Dunstan ve Bartik, 2020a). Bununla birlikte, kullanıcıları bilinçlendirmek adına Amerikan Psikiyatri Birliği (APA; 2021) kapsamlı bir uygulama değerlendirme modeli oluşturmuştur. Bu model kapsamında, erişim ve geçmiş, gizlilik ve güvenlik, klinik temel, kullanılabilirlik, terapötik amaç başlıkları altında geliştirilmiş detaylı sorular bulunmaktadır. Bu sorulara verilen yanıtlar sonucunda, uygulamanın kullanmaya değer olup olmadığı hakkında bir karar verilmesi beklenmektedir (APA, 2021). Amerikan Psikiyatri Birliği'nin geliştirdiği bu değerlendirme modelinin temel amacı, ruh sağlığı alanında çalışanları doğru uygulamaların seçimi noktasında bilinçlendirerek, daha doğru klinik kararlar verilmesi olduğu hatırlanmalıdır. Bu amaç doğrultusunda bir uygulama seçerken karar vermek için, APA'nın hazırladığı değerlendirme modelini detaylı incelemeden önce aşağıdaki sorulara yanıt aranması önerilmektedir:

- “1. Uygulama hangi platformlarda / işletim sistemlerinde çalışıyor? Bir masaüstü bilgisayarda da çalışıyor mu?
2. Uygulama son 180 gün içinde güncellendi mi?
3. Kullanılmadan önce incelenebilen, açık ve erişilebilir şeffaf bir gizlilik politikası var mı?

4. Uygulama hassas verileri topluyor mu ve veya geliştiricisine iletiyor mu? Evetse, bunu güvenli bir şekilde yaptığını iddia ediyor mu?
5. Akademik kurumlardan, kullanıcı geri bildirimlerinden veya araştırma çalışmalarından belirli bir fayda sağladığına dair kanıt var mı?
6. Uygulamanın, kullanım amacınıza uygun bir klinik temeli var mı?
7. Uygulamanın kullanımı kolay görünüyor mu?
8. Veriler, uygulamanın belirtilen amacına uygun şekilde kolayca paylaşılabilir ve yorumlanabilir mi?" (APA, 2021).

### **Türkiye’de Durum**

#### **Türkiye’de Dijital Ruh Sağlığı Hizmetlerinin Güncel Durumu**

Ülkemizde dijital ruh sağlığı hizmetlerine ilgi son yıllarda yavaş yavaş artmaktadır. Özellikle COVID-19 pandemisi ile birlikte bu tür ruh sağlığı hizmetlerine ilgili daha da artmıştır. Pandemiden önce yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların; (1) çevrimiçi psikolojik danışma ve süpervizyon hizmetleri (ör: Damar, 2019; Amanvermez ve ark., 2020) ile çevrimiçi müdahaleler (ör: Can ve ark., 2019) ve (2) çevrimiçi eğitimler (ör: Erdur-Baker, 2018) olarak gruplandırıldığı görülmektedir.

Çevrimiçi psikolojik danışma ve süpervizyon hizmetleri kapsamında, psikolojik danışmanların çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik görüşlerinin incelendiği bir çalışmada, katılımcıların çevrimiçi psikolojik danışma ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve uygulamaya yönelik etik kaygılar yaşadıkları saptanmıştır (Damar, 2019). Ayrıca katılımcılar metin tabanlı uygulama yöntemleri yerine, video konferans yönteminin daha etkili olacağı noktasında görüşlerini beyan etmişlerdir. Ayrıca literatürde çevrimiçi ortamda sunulan psikolojik danışma (Zeren, 2017), süpervizyon hizmetleri (Amanvermez ve ark., 2020) ve okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin online sunulmasına ilişkin (Savaş ve Hamamcı, 2010) görüş ve değerlendirmeleri kapsayan çalışmalar da yapılmıştır. Fakat bu çalışmaların sunulan hizmetlerin etkililiğini ölçme amacıyla tasarlanmadığı hatırlanmalıdır.

Çevrimiçi müdahaleler ile ilgili olarak, 2010’lu yılların başında, internet tabanlı psikolojik hizmetlerin kapsamı ve bu alana özgü etik ilkeler konusu ele alınmış olmasına rağmen (Bozkurt, 2013; Piri, 2011) sonrasında bu alanda yapılan çalışmalar sınırlı kalmıştır. COVID-19 pandemisi ile birlikte, internet tabanlı müdahalelerin kullanılabilmesi (Ulusoy ve Çelik, 2020) ve geleneksel yaklaşımla yüz yüze sunulan psikolojik danışmaya alternatif olarak çevrimiçi psikolojik danışma hizmeti sunulabileceği literatürde belirtilmektedir (Özdemir ve Barut, 2020). Ulusoy ve Çelik (2020), pandemi sürecinde psikolojik destek hizmetlerinin internet tabanlı çevrimiçi uygulamalarla (ör. video konferans yöntemi ile) verilebileceğini, hatta akıllı telefon uygulaması destekli web tabanlı psikoterapötik destek hizmetlerinin var olan kısıtlılıklarının giderilerek, bireylerin psikolojik destek almalarına katkı sağlayabileceğini belirtmiştir Türkçe olarak psikolojik hizmet sunmak amacıyla geliştirilmiş veya uyarlanmış akıllı telefon uygulamaları bulunmasına rağmen, bu uygulamaların etkililiklerinin incelendiği araştırmalara ulaşılamamıştır. Ayrıca, Ulusoy ve Çelik (2020) BDT temelli olarak geliştirilen web tabanlı ve akıllı telefon uygulamalarının etkililiğine dair kanıtların olduğunun da altını çizerek, web tabanlı psikolojik müdahale programlarının hem koruyucu hem de problem çözücü birer alternatif olarak kullanılabilmesi belirtmiştir. Özdemir ve Barut (2020), hem dünyada hem de ülkemizde gittikçe daha yaygın olarak kullanılan çevrimiçi psikolojik danışma uygulamaları ile ilgili olarak hazırladıkları derleme çalışmasında, Türkiye’de çevrimiçi psikolojik danışmanın

olumlu ve olumsuz taraflarını, dikkat edilmesi gereken etik ilke ve standartları, halihazırda yapılmış araştırma sonuçlarını okuyuculara sunmuştur.

Çevrimiçi eğitimlerle ilgili olarak ise, Erdur-Baker (2018)'in proje yürütücüsü olduğu 'Afetlerde Psikolojik Destek İçin Psikolojik Danışmanlara Yönelik Çevrim İçi Eğitim' başlıklı proje kapsamında, hem görme engelli hem de engelsiz bireyleri kapsayıcı şekilde, kullanıcıların istedikleri zaman içeriğe erişebilecekleri bir çevrimiçi psikososyal destek eğitim programı geliştirilmiş ve etkililiği pilot uygulama ile test edilmiştir. Can ve arkadaşları (2019) ise metin tabanlı sohbet uygulamaları kullanarak, lisansüstü öğrencilerle çevrimiçi akran mentorluğu programını yürütmüş ve bu programın sürdürülebilirliğini etkileyen unsurları incelemiştir. Araştırma sonucunda sürdürülebilirliğe etkileyen faktörlerin, mentorluk işlevleri, program organizasyonu ve mentor özellikleri olduğu belirlenmiştir.

### **Türkiye'de Üniversite Öğrencilerine Sunulan Psikolojik Hizmetlerin Güncel Durumu**

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2020) verilerine göre, Türkiye'de 3 milyondan fazla ön lisans, 4,5 milyondan fazla da lisans öğrencisi 129 devlet ve 78 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 207 farklı üniversiteye kayıt yaptırmış bulunmaktadır. Bu öğrencilerin akademik başarıları kadar ruh sağlıklarının da önemli olduğu hatırlanmalıdır. Bu durumu dikkate alan üniversiteler, kurdukları psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) merkezlerinde, öğrencilere bireysel ve grupta psikolojik danışma, psikoterapi, acil durum hizmetleri, önleyici ve gelişimsel müdahaleler, konsültasyon ve oryantasyon gibi hizmetler sunmaktadır (Gizir, 2011; Güneri, 2006). Üniversitelerin PDR merkezlerinin güncel durumlarını inceleyen çok sayıda akademik çalışmaya rastlanmamasına rağmen, var olan çalışmalar merkezlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını düşündürmektedir. Örneğin Ulus ve arkadaşlarının (2019) yaptığı inceleme sonucunda, 207 üniversitenin 82 tanesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı bulunduğu, bu 82 üniversite arasından ise yalnızca 47 tanesinde PDR merkezi bulunduğu saptanmıştır. Bu merkezlerin çoğunda yetersiz sayıda çalışan (psikolog, psikolojik danışman, vb.) uzman olduğu, en çok sunulan hizmetlerin başında bireysel psikolojik danışma hizmetinin geldiği, bunun yanı sıra ise grupta psikolojik danışma, psikoeğitim ve seminerler verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, Erkan ve arkadaşlarının (2011) gerçekleştirdiği bir başka çalışma kapsamında Gazi Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi'nin PDR merkezleri yakından incelenmiştir. Bu merkezlerde çalışan uzman sayısının sınırlı olduğu, teknik imkanlarla ilgili yetersizliklerin söz konusu olduğu ve başvurularda en sık karşılaşılan konuların depresyon, aile içi ilişkiler, aile özlemi, arkadaş ilişkileri, uyum sorunları, gelecek kaygısı ve akademik sorunlar olduğu rapor edilmiştir (Erkan ve ark., 2011; Türküm, Kızıldaş ve Sarıyer, 2004). Ayrıca var olan PDR merkezlerinde ihtiyaç duyulan konularda etkili müdahale yöntem ve hizmetlerinin sunulmasının önemi vurgulanmıştır (Erkan ve ark., 2011). Bu bağlamda, dijital psikolojik destek hizmetlerinin, var olan psikolojik destek ihtiyacını azaltmak için bir alternatif olabileceği hatırlanmalıdır.

### **Üniversite Öğrencilerine Sunulan Online Psikolojik Destek Hizmetlerinin Etkililiği**

Üniversitede öğrenim gören öğrenciler, üniversite yaşamları boyunca üniversite yaşamının getirdiği zorluklar, maddi sıkıntılar, barınmada yaşanan güçlükler (İbrahim ve ark., 2013) ve benzeri diğer nedenlerden dolayı depresyon, kaygı ve stres gibi psikolojik açıdan bazı problemler yaşayabilmektedirler (Day, McGrath ve Wojtowicz, 2013). Bu durum, zorluk

yaşayan öğrencilerin bazılarının, psikolojik anlamda profesyonel yardım arayışına neden olmaktadır. Genellikle bu öğrenciler psikolojik destek almak için (eğer mevcutsa) buldukları üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerine başvurumaktadırlar. Üniversite sayılarına oranla psikolojik danışma merkezlerinin sayıca az olması ve var olan merkezlerin sundukları hizmetlerin ihtiyaca oranla sınırlı kalması dijital ruh sağlığı hizmetlerini gündeme getirmektedir. Yurt dışı literatür incelendiğinde dijital ruh sağlığı hizmetlerinin farklı şekillerde gerçekleştiği görülmektedir. Bu derleme kapsamında bu hizmetlerin etkililiği iki grupta incelenmiştir; (1) web siteleri ve çevrimiçi uygulamalar ve (2) akıllı telefon uygulamaları.

### **Web Siteleri ve Çevrimiçi Uygulamalar**

Üniversitelerin kampüslerde ücretsiz internet erişimi sağlaması, öğrencilerin internet üzerinden bilgiye erişim (Çavuş ve Göktaş, 2006), e-posta ve sosyal medya kullanımı, haber alma gibi (Balcı, Gölcü ve Öcalan, 2013) temel teknolojik ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olmaktadır. İnternet tabanlı psikolojik müdahaleler de bu anlamda öğrencilerin mekânı kendi seçmelerine olanak sağlayan, zaman kazandıran ve kendi kendilerine psikolojik destek alabildikleri kaynaklar olarak ortaya çıkmaktadır. Birçok çalışma internet aracılığıyla erişilen destek programlarının, kaygı ve depresyon da dahil olmak üzere pek çok ruhsal sorunun çözümüne yardımcı olabildiğini göstermektedir (Anderson, 2009; Spek ve ark., 2007).

Birden fazla üniversite kampüsünde BDT temelli kaygı, depresyon veya stres için oluşturulmuş internet tabanlı müdahale programının etkisinin incelendiği bir araştırmada, katılımcılar haftada bir iletişim kuran (bir arama ya da bir e-posta) danışman (eğitim almış lisansüstü ya da lisans öğrencisi) eşliğinde, programı tek başlarına sürdürmüşlerdir. Toplamda 66 katılımcının yer aldığı müdahale programında, programa başvurduğu anda sürece başlayan katılımcıların bekleme listesinde olan katılımcılara göre depresyon, anksiyete ve stres seviyelerinde anlamlı bir azalma olduğu ve bu etkinin 6 ay sonraki takip değerlendirilmelerinde de devam ettiği bulunmuştur (Day ve ark., 2013).

Üniversite öğrencilerine yönelik web tabanlı ve bilgisayar destekli müdahalelerin depresyon anksiyete ve stres üzerine etkisinin değerlendirildiği bir meta-analiz çalışmasında (Davies ve ark., 2014), web tabanlı ve çoğunlukla BDT ağırlıklı 14 müdahale değerlendirilmiş ve buna göre, meta-analizde aktif kontrol olarak tanımlanan grup (bir süre sonra müdahalenin verileceği grup) ile müdahale alan grup katılımcılarının depresyon ve anksiyete seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı elde edilen bulgular arasındadır. Bu durum, öğrencilerin bir noktada müdahale alacak olma düşüncesinin iyi gelmiş olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Yakın zamanda gerçekleştirilen bir sistematik derlemede ise 89 farklı çalışma analiz edilmiş, yine benzer şekilde üniversite öğrencilerinin internet tabanlı (ağırlıklı olarak BDT) müdahaleleri kullanmaları sonucu öğrencilerin depresyon, anksiyete ve psikolojik iyi oluş seviyelerinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (Lattie ve ark., 2019).

2016 yılına kadar var olan online psikolojik hizmetlerin değerlendirildiği bir derleme çalışmasında, web tabanlı 18 çalışmanın olduğu, bu web tabanlı hizmetlerden yalnızca yedisinin üniversite öğrencileri için geliştirildiği belirtilmiştir (Papadatou-Pastou ve ark., 2017). 15-25 yaş arası gençler için geliştirilmiş bu programların içerikleri değerlendirildiğinde (ör: CALM / MePlusMe / Mindful Kiwi / PLUS / Students Against Depression / theDESK / Beating the Blues / e-couch); katılımcıların (1) çevrimiçi ortamda kendi kendilerine eğitim alabildikleri, (2) etkileşimli içeriklerden (depresyon, anksiyete uykusuzluk, stres ve madde kötüye kullanımı üzerine) kendi kendilerine bilgi edinebildikleri, (3) bilinçli farkındalık veya BDT temelli

müdahale programlarını 6-8-12 hafta aralığında değişen sürelerde devam ettirebildikleri, ve (4) web sayfasındaki değerlendirme araçları ile kişilik özellikleri ya da problemlerinin derecesini anlayabildikleri içeriklere erişebildikleri görülmektedir. Bu programların bazılarının etkililiği saptanmışsa da bu değerlendirmelerin daha sistematik hale dönüşerek etkililik seviyelerinin araştırılması ve gerektiğinde revizyona gidilmesi, bu müdahalelerin yaygınlığını arttıracaktır.

Üniversite öğrencileri ile psikolojik dayanıklılık (resilience) kapsamlı web tabanlı bir müdahale programının uygulandığı randomize kontrollü bir çalışmada, müdahale alan, bireysel danışma alan ve bekleme listesinde olan öğrenciler karşılaştırıldığında, tüm gruplarda psikolojik dayanıklılık ve iyi oluş açısından anlamlı bir iyiyeye gidiş olduğu bulunmuştur. Gruplar arası karşılaştırmada bireysel danışma alanların, web tabanlı müdahale alan katılımcılara göre; web tabanlı müdahale alan katılımcıların ise bekleme listesindeki katılımcılara göre psikolojik dayanıklılık ve iyi oluş puanlarının anlamlı olarak arttığı belirtilmiştir. Bekleme listesinde olan üniversite öğrencilerindeki anlamlı farklılık, bir noktada müdahale alacak olma beklentisinden kaynaklı olabileceği ve web tabanlı çalışmalarının etkisinin geniş örneklemli çalışmalar ile daha net anlaşılacağı çalışmada belirtilen noktalar arasındadır (Roig ve ark., 2020).

Çalışmalarda internet tabanlı hizmetlerin etkili olmasında nelerin kritik olabileceği değerlendirildiğinde, örneğin meta-analizler, internet tabanlı hizmetlerde kişilere zaman zaman e-posta gönderilmesinin, psikolojik destek ekibinden bir kişinin kullanıcı ile bağlantı kurmasının, kişilere bir noktaya kadar yönlendirme verilmesinin, programı tek başına sürdürmeye göre daha etkili olacağını göstermektedir (Andersson ve Cuijpers, 2009; Spek ve ark., 2007).

Özetlemeye çalıştığımız online uygulamaların yanı sıra, oyun teknolojileri de ruh sağlığı hizmetleri kapsamında yerini almaya başlamıştır. Teknolojinin yaygın kullanımı ve 'gamer' olarak ifade edilen bilgisayar oyunları, oynayanların sayısının artması ile birlikte kanıta dayalı, oyun tabanlı ruh sağlığı değerlendirme ve müdahale araçlarının geliştiği ve dijital dünyada bu tür oyunların özellikle stres azaltma, kaygı bozuklukları ile baş etme, yürütücü işlevler ve klinik tanılama gibi konularda yaygın olarak kabul görmeye başladığı belirtilmektedir (Turner, Thomas ve Casey, 2016). Örneğin PlayMancer isimli terapötik oyun, farklı video senaryolarını kullanarak kullanıcıların fizyolojik ve duygusal tepkilerini ölçmeyi, duygu düzenleme ve dürtü kontrolünü geliştirmeyi amaçlamaktadır (Schmidt ve Wykes, 2012). Bilgimiz dahilinde sadece üniversite öğrencileri için ruh sağlığı hizmeti olarak geliştirilmiş bir oyun teknolojisi bulunmamaktadır.

### **Akıllı Telefon Uygulamaları**

Cep telefonlarının kullanım yaygınlığı hem ülkemizde hem de dünyada günden güne artmaktadır. Ülkemizde 2019 TÜİK verilerine göre yaklaşık olarak 81 milyon cep telefonu abonesi ve 75 milyon internet abonesi bulunmaktadır (TÜİK, 2020). Hayatımızın bir parçası olan akıllı telefonlar aracılığı ile psikolojik destek alma eğilimi her geçen gün artmaktadır. Zaman ve mekândan bağımsız olarak kişinin istediği anda erişebildiği bir uygulama, özellikle üniversite popülasyonu söz konusu olduğunda, daha önemli hale gelerek daha fazla kullanılmaya başlanan bir hizmet olmaktadır. Diğer dijital psikolojik hizmetler arasında da gittikçe öne çıkmaktadır (Johnson ve Kalkbrenner, 2017).

Cep telefonu veya akıllı telefon aracılı kullanılan sağlık müdahaleleri olarak bilinen mobil-sağlık çerçevesinde, üniversite öğrencileri için sunulan uygulamalar bir sistematik derleme çalışması ile incelendiğinde (1990-2015), bu teknolojiler ile genel anlamda öğrencilerin iyi oluşlarının desteklenebileceği ve bu şekilde çok sayıda öğrenciye psikolojik destek hizmeti

verilebileceği ifade edilmiştir (Johnson ve Kalkbrenner, 2017). Değerlendirilen 13 uygulamanın içeriği; beslenmede farkındalık yaratma üzerine bildirim gönderen; genel sağlık bilgilendirmesi yapan, hafif ve orta seviyede depresyon belirtilerini azaltabilen BDT temelli uygulama müdahalesi içeren; kişilerin kendilerini değerlendirmelerini ya da ilaç tedavilerini sürdürmelerini destekleyen programları kapsayan; üniversite danışma merkezinden tıbbi ve ruh sağlığı ile ilgili bildirim mesajları gönderen; cinsel sağlık bilgilerini kapsayan; riskli alkol tüketimine ya da sigara kullanımına dair yapılabilecekleri içeren uygulamalar olarak özetlenebilir (Johnson ve Kalkbrenner, 2017).

Ruh sağlığı problemleri üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Dijital ruh sağlığı uygulamalarının üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile ilişkisinin değerlendirildiği 2000-2019 yılları arasında, 6 çalışmanın dahil edildiği bir meta-analiz çalışması, online hizmetler üzerinden yapılan müdahalelerin depresyon ve anksiyete belirtileri üzerine etkisinin anlamlı olduğu ancak verilen bu hizmetlerle öğrenci not ortalamaları arasında doğrudan anlamlı bir ilişki olmadığı ve etki boyutunun da çok düşük olduğu belirtilmiştir (Bolinski ve ark., 2020). Japonya’da sadece üniversite öğrencileri için geliştirilmiş bir akıllı telefon uygulamasını (Mental App) iki hafta kullanan öğrencilerin genel ruh sağlıkları ile ilgili anlamlı ve olumlu bir değişim olduğu bildirilmiştir (Kajitani ve ark., 2020). Riskli alkol tüketimine yönelik geliştirilmiş bir başka uygulama (SmarTrek) ile ilgili olarak ise katılımcıların uygulama ile edindikleri bilgilerden yararlandıkları ve alkol tüketimlerinde azalma olduğu belirtilmiştir (Kazemi ve ark., 2019).

Ruh sağlığı alanında geliştirilmiş uygulamalar incelendiğinde 10.000’den fazla telefon uygulaması olduğu bildirilmiştir (Torous ve ark., 2018). Akıllı telefon uygulamalarının bir uzman tarafından danışanın ihtiyacına göre seçilmesi ve danışanların uygulama seçimi konusunda bilinçli şekilde yönlendirilmesi adına, Harvard Üniversitesi’nde Dijital Psikiyatri Bölümü önderliğinde “dijital bir klinik” oluşturulmuştur. Dijital Klinik, akıllı telefon uygulamaları ve sensörlerinden gelen teknolojiyi ayakta tedavi ziyaretlerine entegre ederek çalışan bir merkezdir. Bu klinik kapsamında danışanlar düzenli olarak bir ruh sağlığı uzmanı ile buluşmakta ve semptomlarını izlemek, tedavi için kaynaklara erişmek ve uzman tarafından belirlenen egzersizleri tamamlamak için ziyaretler arasında da mindLAMP uygulamasını kullanmaktadırlar (The Division of Digital Psychiatry, 2020). Dijital Psikiyatri Bölümü’ ayrıca APA’nın geliştirmiş olduğu akıllı telefon uygulama değerlendirme modelini kullanarak akıllı telefon uygulamalarını değerlendirmek amacıyla bir veritabanı oluşturmuştur. Bu çalışma kapsamında var olan akıllı telefon uygulamaları kapsamlı olarak incelenmekte ve mobil sağlık uygulamalarının etkililiği ve güvenilirliği ile ilgili eğitimi geliştirerek paylaşmak amaçlanmaktadır (M-health Index & Navigation Database, 2020). Burada şunu belirtmek gerekir ki, bu dijital klinik üniversite öğrencileri özelinde değil, genel popülasyon için ruh sağlığı alanında geliştirilmiş akıllı telefon uygulamalarını değerlendirmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Dijital olarak sunulan ruh sağlığı hizmetlerinin yüz yüze sağlanan psikolojik desteğin yerine geçmesi beklenmemekle birlikte, yapılan araştırmalar ruh sağlığı alanında teknoloji kullanımının gün geçtikçe artacağını ve dijital müdahalelerin hem tek başına hem de harmanlanmış şekilde kullanılmaya devam edileceğinin altını çizmektedir (Tal ve Torous, 2017). Ruh sağlığı alanındaki dijitalleşmenin en temel sebeplerinden biri, teknolojinin yaygın kullanımının yanı sıra, gelişmiş ülkelerde kırsal yerleşim alanlarında yaşayan bireylerin yüz yüze sunulan ruh sağlığı hizmetlerine erişimde sıkıntılar yaşamaları olarak belirtilmektedir. Ayrıca bu

bireyler ruh sağlığı hizmetlerine erişim için saatlerce yolculuk yapmak, iş yerinden izin almak, destek aldığı için etiketlenmek, fiziksel engelli olmak, alınan ruh sağlığı hizmeti dışındaki konularla ilgili ekstra maliyetlerle karşı karşıya kalınması gibi konularda sıkıntılar yaşamaktadır (Békés, Grondin, ve Bouchard, 2020; Lal, 2019). Özellikle üniversite öğrencileri açısından bakıldığında, dijital ruh sağlığı hizmetlerinin yüz yüze sunulan hizmetlere oranla daha ucuz olması, kolay erişilmesi, kimliğin anonim kalması (hizmet alan birey ile ilgili bilgilerin gizli kalabilmesi), kullanıcıların kendilerini daha özgür ifade edebilmeleri, kanıta dayalı psikoterapi yöntemlerinin dijital ortama etkili bir şekilde uyarlanabilmesi, internete erişimin yaygınlaşması, bireylerin interneti ve teknolojik aletleri kendi ruh sağlıklarını anlama ve destekleme noktasında kullanmaya istekli olmaları, literatürde belirtilen diğer dijitalleşme gerekçelerdir (Davies ve ark., 2014; Papadatou-Pastou ve ark., 2017).

Sunulan dijital hizmetlerin avantajlarının yanı sıra, bu hizmetlerle ilgili kaygılar da dile getirilmektedir. Her ne kadar çevrimiçi ruh sağlığı hizmetleri gün geçtikçe daha fazla kullanılsa da, sunulan hizmetlerin etkililiğinin değerlendirilmesi noktasında, sınırlılıklar ve yetersizlikler mevcuttur. Ayrıca terapötik ilişkinin çevrimiçi ortamda kurulması ve sürdürülmesi, empatinin ve duyguların paylaşılması ile ilgili yetersizlikler ve kaygılar da dile getirilmektedir (Békés, Grondin, & Bouchard, 2020). Gizlilik ve güvenlik ile ilgili yasal ve etik kaygılar, karmaşık ve zorlu danışan problemleri (ör. kişilik bozuklukları, kriz durumları, intihar girişimi olmuş veya intihar eğilimi olan danışanlar) gibi konularda çevrimiçi çalışmanın uygun olmadığı belirtilmektedir (Lal, 2019). Bunun yanı sıra, özellikle akıllı telefon uygulamaları ile ilgili bazı problemler de not edilmiştir. Örneğin, bu uygulamaların bazılarının kullanıcılar düşünülmeden tasarlanmış olması, kullanıcıların en çok ihtiyaç duyduğu problemlerin göz ardı edilmesi, kullanıcıların gizliliğinin güvence altına alınmamış olması, güven sağlamaması ve özellikle acil durumlarda kullanıcılara yardım sağlanamıyor olması, üzerinde uzlaşılan problemler olarak sıralanabilir (Lattie ve ark., 2019). Ayrıca, bireylerin çevrimiçi terapi ve kendi kendine yardım araçlarını kullanma sürecinde bırakma oranlarının (*drop out*) yüksek olması dikkat çekicidir (Schmidt ve Wykes, 2012). Bunun sebepleri, süreçten yarar sağlamama, internete erişim ve bağlantı problemlerinin yaşanması, yoksulluk ve ilerleyen yaş nedeniyle teknolojik gelişmelerin takip edilmeyişi olabilir. Dijital ruh sağlığı müdahalelerinin yaygınlaşmasını arttıracak ve kullanıcıların süreci bırakmalarını azaltacak öneriler Tablo 1’de sıralanmıştır (Graham ve ark., 2020, s.1082).

**Tablo 1.**

*Dijital Ruh Sağlığı Müdahaleleri ile İlgili Engeller ve Kolaylaştırıcılar*

<b>Genel Kabul Görmüş Engeller</b>	<b>Genel Kabul Görmüş Kolaylaştırıcılar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ruh sağlığı ve yardım arama ile ilgili damgalamaktan çekinme</i></li> <li>• <i>Organizasyonel engeller (örneğin, planlama sorunları)</i></li> <li>• <i>Geleneksel yüz yüze sunulan ruh sağlığı hizmetlerinin tercihi</i></li> <li>• <i>Teknik destek olmaması</i></li> <li>• <i>Gizlilik, mahremiyet ve veri ihlalleri ile ilgili endişeler</i></li> <li>• <i>Uyumsuzluk ve yıpranma</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Teknoloji ve bakım kalitesindeki gelişmeler</i></li> <li>• <i>Geliştiricilerin erişilebilir olması</i></li> <li>• <i>Ruh sağlığı uzmanından rehberlik</i></li> <li>• <i>Uygulama için teknik ekipman ve kaynaklara erişim</i></li> <li>• <i>Terapötik ilişkinin / ittifakın güçlendirilmesi</i></li> <li>• <i>Kültürel boşlukları kapatmak için irtibat noktalarının varlığı</i></li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Teknolojiden rahatsızlık veya teknolojiyi kullanamama hissi</i></li> <li>• <i>Kültürel ve etnik çeşitlilik eksikliği</i></li> <li>• <i>Teknoloji veya müdahalenin karmaşıklığı</i></li> <li>• <i>Finansal maliyetler (ör. Geri ödeme, başlangıç maliyetleri)</i></li> <li>• <i>Mobil uyumluluk sorunları ve diğer sistemlerle birlikte çalışabilirlik sıkıntıları</i></li> <li>• <i>Kullanıcıların dijital ruh sağlığı müdahalelerine (DRSM) yönelik olumsuz tutumları</i></li> <li>• <i>Düşük dijital okuryazarlık veya DRSM farkındalığı</i></li> <li>• <i>Kullanıcıların değişikliklere karşı direnci</i></li> <li>• <i>DRSM'lerin etkililikleri ile ilgili sınırlı araştırma kanıtı</i></li> <li>• <i>Kullanıcıların tüketici güvenliği üzerinde algıladığı olumsuz etki</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Çevrimiçi forumlardan veya gruplardan sosyal destek, akran danışmanlığı</i></li> <li>• <i>Güçlü kurumsal liderlik</i></li> <li>• <i>Kullanıcı erişim kolaylığı ve rahatlığı</i></li> <li>• <i>Standartlaştırılmış ölçümler</i></li> <li>• <i>Çevrimiçi kaynakların ve SMS hatırlatıcılarının kullanılabilirliği</i></li> <li>• <i>DRSM'nin maksimum güvenliği (security), güven sağlama (trust) ve güvenilirliği (credibility)</i></li> <li>• <i>Tüketici merkezli araçlar ve özellikler</i></li> <li>• <i>Finansman sağlama (funding), daha düşük maliyetler veya maliyet analizleri</i></li> </ul>
---	--

Kaynak: (Graham ve ark., 2020, s.1082)

### Öneriler

Çağımızda teknolojinin yaygınlaşması, genel popülasyonda internet kullanımının artması ve özellikle bireylerin akıllı telefon sahibi olmalarının yıllar içerisinde artış göstermesi birçok alanda (gıda, günlük gereksinimler, giyim, seyahat vb.) olduğu gibi ruh sağlığı hizmetleri içerisinde yer alan psikolojik danışma hizmetinin de çevrimiçi platformlar aracılığı ile sunulması ihtiyacını yaratmıştır. Üniversite öğrencileri için dijital ruh sağlığı hizmetlerinin yararları değerlendirildiğinde, özellikle erişim kolaylığı, mekansal ve zamansal avantajlar (Davies, Morriss & Glazebrook, 2014) ekonomik olması (Papadatou-Pastou ve ark., 2017) gibi nedenlerden, bu hizmetlerin hem yurt dışında hem de ülkemizde yaygınlığının her geçen yıl daha da artacağı beklenmektedir.

#### Uygulayıcılara ve Psikolojik Danışma Merkezlerinde Çalışanlara Öneriler

Psikolojik danışma hizmetini, ihtiyacı olan tüm üniversite öğrencilerine ulaştırmak nihai amaç olsa da bilginiz dahilinde ülkemiz üniversite kampüsleri değerlendirildiğinde, çeşitli nedenlerden kaynaklı olarak (kampüslerde PDR merkezlerin olmaması, var olan merkezlerde sınırlı insan kaynağının olması, aynı üniversitenin birden çok kampüse sahip olması vb.) psikolojik danışma hizmetine erişimin sınırlı olduğunu görmekteyiz. Yüzyüze verilen ruh sağlığı hizmetlerinin yanı sıra çevrimiçi olarak danışma hizmetinin sunulması, özellikle grupla psikolojik danışma / psikoeğitim hizmetlerinin sayılarının arttırılması, ulaşım nedeniyle ortaya çıkan zaman problemini ortadan kaldırması gibi avantajlar sağlayacaktır. Aynı zamanda

öğrencilerin psikolojik sorunlarının yapılacak ön bir değerlendirmeye göre sıralanması; ağır/kritik durumdaki danışanların yüz yüze müdahalelere yönlendirilerek sınırlı sayıdaki yetişmiş danışmanın daha etkin kullanılması sağlanabilir (Papadatou-Pastou ve ark., 2017). Diğer yandan, üniversite yaşamına uyum, stresle başa çıkma gibi daha yüzeysel günlük yaşam sorunları için web tabanlı uygulamalar / uygulamalar geliştirilmesi ve öğrencilerin dijital ruh sağlığı hizmetlerini kendi kendilerine alabilmeleri yönünde desteklenmesi sağlanabilir.

**Kanıtla dayalı kültüre uyumlu müdahale programları.** Dijital ruh sağlığı hizmetleri dünya çapında yaygınlaşırken kritik olarak ele alınması gereken noktalardan biri, bu hizmetlerin kültüre duyarlı bir şekilde geliştirilmeleri ve değerlendirilmeleridir (Arjadi ve ark., 2015). Uygulamaların standardize edilerek kültüre adapte edilmesi (Salamanca-Sanabria, Richards ve Timulak, 2019) veya uygulayıcıların kendi kültürel özelliklerini dikkate alarak müdahale programları geliştirmesi önemlidir. Bu bağlamda, hizmetlerin etkililiğinin değerlendirilerek veriye dayalı hazırlanması ve uygulanması kritik değişkenler olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle, uygulamacıların da araştırmacılar kadar, kullandıkları müdahalelerde bu noktalara hassasiyet göstermesi, hizmetlerin etkililiği açısından önemli olacaktır. Dijital ruh sağlığı hizmeti kapsamında yer alan ancak üzerine bilimsel anlamda araştırmanın yeterince yapılmadığı hizmetlerden biri olan akıllı telefon uygulamalarında da etkililik noktasında sınırlı sayıda bulgu yer almaktadır (Donker ve ark., 2013). Bu açıdan, danışmanların etkililikleri kanıtlanmış uygulamaları danışanlara önermeleri, bu süreçte APA'nın akıllı telefon uygulama değerlendirme modelini kullanmaları danışanın zarar görme olasılığını en aza indirmek adına kritik olacaktır.

**Etik Konular.** Amerikan Psikolojik Danışma Birliği (ACA) etik açıdan teknoloji tabanlı müdahaleler ile ilgili yeterlilik alanlarını şu başlıklar altında ele almıştır; yasal konular; refah (teknoloji kullanımı durumunda danışanın karşılaşılabileceği dış tehditler, teknoloji tabanlı uygulamaya uygun onam formu, hastaların konumlarını doğrulamak için yöntemler); mahremiyet ve gizlilik; güvenlik (yazılım ve donanım güvenliği ile ilgili olası tehditlerin farkındalığının sağlanması) ve sınırlar (ACA, 2014). Amerikan Psikiyatri Birliğinin (2021) hazırladığı uygulama değerlendirme modeli de bu etik kapsam ile paralellik göstermektedir. Psikologlar ve psikolojik danışmanların teknoloji tabanlı uygulamalar ile ilgili eğitim almaları (yüzyüze danışma için supervizyon altında uzun süre eğitim alındığı gibi teknoloji tabanlı danışma için de bu eğitimlerin verilmesi), bilgilerini arttırmaları (teknolojideki ilerlemeleri takip ederek hakimiyetlerini arttırmaları) ve dijital ruh sağlığı hizmetleri için gerekli olan becerilerini geliştirmeleri bu anlamda kritik olacaktır (Lustgarten ve Elhai, 2018). Ülkemizde bilginimiz dahilinde Türk Psikologlar Derneğinin hazırladığı "Çevrimiçi Psikolojik Müdahale ve Uygulamalar için Telepsikoloji Kılavuzu" bulunmakta ve kılavuz kapsamında yer almayan durumlar için Türk Psikologlar Derneği Etik Yönetmeliğinin etik karar verme süreçlerine başvurulması önerilmektedir (Türk Psikologlar Derneği, 2020).

Etik açıdan teknoloji tabanlı danışmaya uygun ayrıntılı bir onam formunun hazırlanması hem danışman hem danışan için sınırların belirlenmesi noktasında önemli olacaktır. Danışanın özellikle acil durumlar için danışmanına ulaşma yollarının online uygulamada net bir şekilde tanımlanması (danışanın danışmana ulaşmaya çalışması durumunda gönderdiği mesaja danışmanın yaklaşık ne kadar süre sonra geri dönüş yapabileceği bilgisi; acil durumda danışanın ne yapacağı bilgisinin verilmesi vb.) ayrı bir öneme sahip olacaktır (Lustgarten ve Elhai, 2018). Dijital ruh sağlığı kapsamında yer alan web siteleri ve akıllı telefon uygulamaları ile ilgili olarak kişilerin yaşayacakları etik problemlerle ilgili düzenlemeler yeni yeni yapılmaya başlanmakta,

ülkemizde 2003 yılından itibaren e-sağlık hizmetlerinin e-etik kapsamında organizasyon-mahremiyet ve gizlilik- uygulamalar-teknik konular olmak üzere dört başlıkta ele alındığı (Akpınar, 2007; aktaran Aygün Cengiz, 2007 ) ancak bilgimiz dahilinde henüz bir etik kod sisteminin geliştirilmemiş olduğu görülmektedir (Aygün Cengiz, 2007).

### **Araştırmacılara Öneriler**

Müdahale hizmetlerinin standardize hale getirilmesi adına literatürde etkililiği kanıtlanmış programların Türkçeye adaptasyonunun sağlanması öncelikli hedeflerden biri olabilir. Ülkemizde 209 üniversite (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2020) bulunduğu halde aynı sayıda PDR merkezi bulunmamaktadır. Her üniversiteye bir PDR merkezinin kurulması bu anlamda atılacak adımlar adına önemli bir başlangıç olarak kabul edilebilir. Benzer şekilde müdahalelerin etkililiğinin değerlendirilmesindeki genel yaklaşım, deney ve kontrol gruplarının oluşturularak katılımcıların ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasıdır. Fakat, literatür müdahalenin tamamının etkililiğinin değerlendirilmesinin yanı sıra, müdahalede etkili olan kısımların da bir başka ifade ile sürecin de detaylıca değerlendirilmesinin kıymetli olduğunu vurgulamaktadır (Lattie ve ark., 2019; Marshall ve ark., 2020). Ayrıca tedavilerin ve müdahalelerin kültüre adapte edilmesi ve bu şekilde etkililiğinin artırılması literatürde önerilmektedir (Salamanca-Sanabria, Richards ve Timulak, 2019). Ek olarak müdahaleler gerçekleştirilmeden önce ve gerçekleştirdikten sonra (belirli aralıklarla örneğin 3.ay, 6.ay vb.) izleme değerlendirmelerinin yapılması, müdahalelerin etkisinin kalıcılığının anlaşılması adına önemli olacaktır. Online verilecek hizmetlerin sadece web tabanlı olarak düşünülmesi yerine, danışanın ihtiyaçları doğrultusunda hibrit (blended) olarak planlanması, yani program modüllerinin bir kısmının uzaktan, bir kısmının yüzyüze olacak şekilde araştırmacılar tarafından geliştirilmesinin önemli olacağı vurgulanmaktadır (Békés, Grondin ve Bouchard, 2020). Web tabanlı olarak oluşturulacak hizmetleri planlarken, araştırmacıların hizmeti alacak üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaç alanlarını belirlemesinin, verilecek hizmete katılımın artması ve danışanların programa devamlılığı açısından dikkate alınması gereken önemli noktalar olacağı düşünülmektedir.

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma bir derleme çalışması olduğu için etik izin alınmamıştır.

### Kaynakça/References

- Amanvermez, Y., Zeren, Ş. G., Erus, S. M., ve Buyruk Genc, A. (2020). Supervision and peer supervision in online setting: Experiences of psychological counselors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 86, 249-268. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2020.86.12>
- American Counseling Association. (2014). *Code of ethics*. Retrieved from <https://www.counseling.org/docs/default-source/ethics/2014-aca-code-of-ethics.pdf>
- American Psychiatric Association (2021). *The App evaluation model*. Retrieved from <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/mental-health-apps/the-app-evaluation-model>
- Andersson, G. (2009). Using the Internet to provide cognitive behaviour therapy. *Behaviour Research and Therapy*, 47, 175e180. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2009.01.010>
- Andersson, G., & Cuijpers, P. (2009). Internet-based and other computerized psychological treatments for adult depression: A meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 38, 196e205. <https://doi.org/10.1080/16506070903318960>
- Andrews, B., Wilding, J.M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95, 509–521. <https://doi.org/10.1348/0007126042369802>
- Arjadi, R., Nauta, M., Chowdhary, N., Bockting, C., (2015). A systematic review of online interventions for mental health in low and middle income countries: A neglected field. *Global Mental Health*, 2, e12. <https://doi.org/10.1017/gmh.2015.10>
- Aygün Cengiz, S. (2007). *İnternet ve Etik: Örnek Uygulama Alanı Olarak Sağlık İletişimi". Bilgi Toplumuna Doğru!*. XII. "Türkiye'de İnternet" içinde. Editörler: Mustafa Akgül ve ark. Ankara: Nokta Ofset. (sayfa 292-305)
- Balci, Ş., Gölcü, A., & Öcalan, M. (2013). Üniversite öğrencileri arasında internet kullanım örüntüleri. *Selçuk İletişim*, 7(4), 5-22. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19027/200545>
- Békés, V., Grondin, F., ve Bouchard, S. (2020). Barriers and facilitators to the integration of web-based interventions into routine care. *Clinical Psychology, Science and Practice*, 27, 2, e12335. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12335>
- Bolinski, F., Boumparis, N., Kleiboer, A., Cuijpers, P., Ebert, D. D., & Riper, H. (2020). The effect of e-mental health interventions on academic performance in university and college students: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Internet interventions*, 100321. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2020.100321>
- Bozkurt, İ. (2013). Psikolojikyardım uygulamalarında yeni trend: Online terapiler. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 130-146. Erişim adresi: <https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/161047/makaleler/10/2/arastirmax-psikolojik-yardim-uygulamalarinda-yeni-trend-online-terapiler.pdf>
- Can, G., Çoşkun, A., Uzun, Y., Nalça, C., ve Böğürücü, C. (2019). Lisansüstü öğrenciler arasında yapılan çevrimiçi ekran mentorluğun sürdürülebilirliğini etkileyen unsurlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 910-942. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/50700/660079>

- Carballea, D., & Rivera, R. M. (2020). Coronavirus and interpersonal violence: A need for digital mental health resources. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S208–S209. <https://doi.org/10.1037/tra0000849>
- Çavuş, H. ve Gökdaş, İ. (2006). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin internetten yararlanma nedenleri ve kazanımları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 56-78. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13718/166057>
- Clough, B. A., & Casey, L. M. (2015). The smart therapist: A look to the future of smartphones and mHealth technologies in psychotherapy. *Professional Psychology: Research and Practice*, 46(3), 147–153. <https://doi.org/10.1037/pro0000011>
- Damar, E. (2019). *Çevrimiçi psikolojik danışmaya yönelik psikolojik danışmanların görüşleri: Nitel bir çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Davies, E.B., Morriss, R., ve Glazebrook, C. (2014). Computer-delivered and web-based interventions to improve depression, anxiety, and psychological well-being of university students: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 16, 16(5), e130. <https://doi.org/10.2196/jmir.3142>.
- Day, V., McGrath, P. J., & Wojtowicz, M. (2013). Internet-based guided self-help for university students with anxiety, depression and stress: a randomized controlled clinical trial. *Behaviour research and therapy*, 51(7), 344-351. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2013.03.003>
- De Luca, S.M., Franklin, C., Yueqi, Y., Johnson, S., Brownson, C., 2016. The relationship between suicide ideation, behavioral health, and college academic performance. *Community Mental Health Journal*, 52, 534–540. <https://doi.org/10.1007/s10597-016-9987-4>
- Donker, T., Petrie, K., Proudfoot, J., Clarke, J., Birch, M. R., & Christensen, H. (2013). Smartphones for smarter delivery of mental health programs: a systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 15(11), e247. <https://doi.org/10.2196/jmir.2791>
- Erdur-Baker, Ö. (2018). *Afetlerde psikolojik destek için psikolojik danışmanlara yönelik çevrimiçi eğitim geliştirilmesi*. TÜBİTAK SOBAG Projesi. Retrieved from <https://app.trdizin.gov.tr/proje/TVRnMU5qUTA/afetlerde-psikolojik-destek-icin-psikolojik-danismanlara-yonelik-cevirimici-egitim-gelistirilmesi>
- Erkan, S , Cihangir Çankaya, Z , Terzi, Ş , Özbay, Y . (2012). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* ,1(22), 174-198. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19395/206011>
- Gizir, C. (2011). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri'nin rol ve işlevleri: gelişmeler ve sınırlılıklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 11-25. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17376/181440>
- Graham, A.K., Lattie, E.G., Powell, B.J., Lyon, A.R., Smith, J.D., Schueller, S.M., Stadnick, N.A., Brown, C.H., ve Mohr, D.C. (2020). Implementation strategies for digital mental health interventions in health care settings. *American Psychologist*, 75(8), 1080-1092. <https://doi.org/10.1037/amp0000686>.
- Griffiths, K.M., & Christensen, H. (2007). Internet-based mental health programs: A powerful tool in the rural medical kit. *Australian Journal of Rural Health*, 15(2), 81-7. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1584.2007.00859.x>

- Guneri, O. Y. (2006). Counseling services in Turkish universities. *International Journal of Mental Health, 35*(1), 26-38. <https://doi.org/10.2753/IMH0020-7411350102>
- Hysenbegasi, A., Hass, S.L., & Rowland, C.R. (2005). The impact of depression on the academic productivity of university students. *The Journal of Mental Health Policy and Economics, 8*, 145–151. Retrieved from [http://www.icmpe.org/test1/journal/issues/v8pdf/8-145\\_text.pdf](http://www.icmpe.org/test1/journal/issues/v8pdf/8-145_text.pdf)
- Ibrahim, A.K., Kelly, S.J., Adams, C.E., Glazebrook, C. A. (2013). Systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research, 47*(3):391–400. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>
- Johnson, K. F., & Kalkbrenner, M. T. (2017). The utilization of technological innovations to support college student mental health: Mobile health communication. *Journal of Technology in Human Services, 35*(4), 314-339. <https://doi.org/10.1080/15228835.2017.1368428>
- Kazemi, D. M., Borsari, B., Levine, M. J., Shehab, M., Nelson, M., Dooley, B., ... & Li, S. (2019). Real-time demonstration of a mHealth app designed to reduce college students hazardous drinking. *Psychological services, 16*(2), 255. <https://doi.org/10.1037/ser0000310>
- Kajitani, K., Higashijima, I., Kaneko, K., Matsushita, T., Fukumori, H., & Kim, D. (2020). Shortterm effect of a smartphone application on the mental health of university students: A pilot study using a user-centered design self-monitoring application for mental health. *PLoS ONE 15*(9), e0239592. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239592>
- KONDA (2018). *KONDA barometresi temalar – Müzik tercihleri ve iletişim araçları Nisan 2018*. KONDA Araştırma ve Danışmanlık.
- Lal, S. (2019). E-mental health: Promising advancements in policy, research, and practice. *Healthcare Management Forum, 32*(2), 56-62. <https://doi.org/10.1177/0840470418818583>
- Lattie, E. G., Adkins, E. C., Winkquist, N., Stiles-Shields, C., Wafford, Q. E., & Graham, A. K. (2019). Digital mental health interventions for depression, anxiety, and enhancement of psychological well-being among college students: systematic review. *Journal of Medical Internet Research, 21*(7), e12869. <https://doi.org/10.2196/12869>
- Lustgarten, S. D., & Elhai, J. D. (2018). Technology use in mental health practice and research: Legal and ethical risks. *Clinical Psychology: Science and Practice, 25*(2), e12234. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12234>
- M-Health Index Navigation Database (2020). 5 Mart 2021 tarihinde <https://apps.digitalpsych.org/Apps> adresinden erişildi.
- Marshall, J. M., Dunstan, D. A., & Bartik, W. (2020a). Smartphone psychology: New approaches towards safe and efficacious mobile mental health apps. *Professional Psychology: Research and Practice, 51*(3), 214–222. <https://doi.org/10.1037/pro0000278>
- Marshall, J. M., Dunstan, D. A., & Bartik, W. (2020b). The role of digital mental health resources to treat trauma symptoms in Australia during COVID-19. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12*(S1), S269–S271. <https://doi.org/10.1037/tra0000627>

- Özdemir, M , Barut, Y . (2020). Psikolojik danışma uygulamalarında post modern bakış açısı: Çevrimiçi psikolojik danışma. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 192-199 .  
<https://doi.org/10.35365/ctjpp.20.03.24>
- Papadatou-Pastou, M., Goozee, R., Payne, E., Barrable, A., Tzotzoli, P. (2017) A review of web-based support systems for students in higher education. *International Journal of Mental Health Systems*, 25,11:59, 1-20. <https://doi.org/10.1186/s13033-017-0165-z>.
- Piri, S. (2011). İnternet tabanlı psikolojik hizmetler ve bu alana özgü etik ilkeler: Bir gözden geçirme. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 213-231. Erişim adresi:  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/huefd/issue/41213/509014>
- Rojas, G., Martínez, V., Martínez, P., Franco, P., & Jiménez-Molina, Á. (2019). Improving mental health care in developing countries through digital technologies: A mini narrative review of the chilean case. *Frontiers in Public Health*, 7(391). doi:10.3389/fpubh.2019.00391
- Roig, A. E., Mooney, O., Salamanca-Sanabria, A., Lee, C. T., Farrell, S., & Richards, D. (2020). Assessing the efficacy and acceptability of a web-based intervention for resilience among college students: Pilot randomized controlled trial. *JMIR Formative Research*, 4(11), e20167. <https://doi.org/10.2196/20167>
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4), e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Salamanca-Sanabria, A., Richards, D., & Timulak, L. (2019). Adapting an internet-delivered intervention for depression for a Colombian college student population: An illustration of an integrative empirical approach. *Internet Interventions*, 15, 76-86. <https://dx.doi.org/10.1016/j.invent.2018.11.005>
- Savaş, A. C., ve Hamamcı, Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 147-158. Erişim adresi:  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11116/132937>
- Schmidt, U., & Wykes, T. (2012). E-mental health - a land of unlimited possibilities. *Journal of Mental Health*, 21(4), 327-31. <https://doi.org/10.3109/09638237.2012.705930>
- Schueller S.M., & Torous J. (2020). Scaling evidence-based treatments through digital mental health. *American Psychologist*, 75(8), 1093-1104. <https://doi.org/10.1037/amp0000654>
- Spek, v., Cuijpers, P., Nyklicek, I., Riper, H., Keyzer, J., & Pop, V. (2007). Internet-based cognitive behaviour therapy for symptoms of depression and anxiety: A metaanalysis. *Psychological Medicine*, 37, 319e328. <https://doi.org/10.1017/s0033291706008944>
- Sun, S., Goldberg, S.B., Lin, D., Qiao, S. & Operario, D. (2021). Psychiatric symptoms, risk, and protective factors among university students in quarantine during the COVID-19 pandemic in China. *Global Health* 17, 15. <https://doi.org/10.1186/s12992-021-00663-x>
- Statistica (2020). *Internet usage worldwide – statistics & facts*. Retrieved from:  
<https://www.statista.com/topics/1145/internet-usage-worldwide/#:~:text=In%202019%2C%20the%20number%20of,currently%20connected%20to%20the%20internet.>
- Statistica (2021). *Age distribution of internet users worldwide 2019*. Retrieved from:  
<https://www.statista.com/statistics/272365/age-distribution-of-internet-users-worldwide/>

- Tal, A., & Torous, J. (2017). The digital mental health revolution: Opportunities and risks. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 40(3), 263-265. <http://dx.doi.org/10.1037/prj0000285>
- The Division of Digital Psychiatry (2020). 5 Mart 2021 tarihinde The Digital Clinic içinde <https://www.digitalpsych.org/digital-clinic1.html> adresinden erişildi.
- Torous, J., Firth, J., Huckvale, K., Larsen, M. E., Cosco, T. D., Carney, R., . . . Christensen, H. (2018). The emerging imperative for a consensus approach toward the rating and clinical recommendation of mental health apps. *Journal of Mental and Nervous Disease*, 206, 662-666. <http://dx.doi.org/10.1097/NMD.0000000000000864>
- Turner, W. A., Thomas, B., & Casey, L. M. (2016). Developing games for mental health: A primer. *Professional Psychology: Research and Practice*, 47(3), 242-249. <https://doi.org/10.1037/pro0000082>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2020). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2020*. Erişim adresi: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)
- Türk Psikologlar Derneği (2020). *Çevrimiçi Psikolojik Müdahale ve Uygulamalar için Telepsikoloji Kılavuzu*. Erişim adresi: <https://www.psikolog.org.tr/tr/files/folder/telepsikoloji-kilavuzu-x150.pdf>
- Türküm, A. S., Kızıldaş, A., ve Sarıyer, A. (2004). Anadolu Üniversitesi psikolojik danışma ve rehberlik merkezi'nin hedef kitlesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin ön çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, (21), 15-27. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21441/229625>
- Ulus, İ. Ç., Can, N., Haktanır, A. & Ricard, R. (2019, Kasım). *Current status of university counseling centers in Turkey*. Sözlü Bildiri Sunumu, IX. Uluslararası Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırmaları Kongresi, İstanbul.
- Ulusoy, S., ve Çelik, Z. (2020). Covid-19 sürecinde internet tabanlı müdahaleler bir seçenek olabilir mi?. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research*, 9(2), 166-169. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.106343>
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2020). *Öğrenim düzeylerine göre öğrenci sayısı ve türlerine göre mevcut üniversite sayısı*. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Zeren, Ş. G. (2017). Therapeutic alliance in face-to-face and online counseling: Opinions of counselor candidates. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2278-2307. Retrieved from <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4203>

#### **İletişim/Correspondence**

Öğr. Gör. Dr. Öykü MANÇE ÇALIŞIR  
[ocalisir@education.ankara.edu.tr](mailto:ocalisir@education.ankara.edu.tr)

Öğr. Gör. Dr. Nesime CAN  
[nesime.can@ankara.edu.tr](mailto:nesime.can@ankara.edu.tr)



# Tele-health Implementations in Special Education

Mine Kizir, Mugla Sıtkı Kocman University, ORCID ID: 0000-0001-8801-5693

## Abstract

*Tele-health is defined as the use of information and communication technologies to provide health services in situations where there is a physical separation between service providers and/or recipients, both over long and short distances. Tele-health covers the diagnostic, therapeutic, preventive, and curative aspects of health services and includes service recipients, primary and other caregivers, experts, and educators. Today, many studies indicate the main benefits of tele-health implementations: Eliminating transportation difficulties, reducing costs, and providing flexible time. Special education is usually conducted face-to-face in traditional settings. However, in the last decade, interest and demand for tele-health have increased due to the increased awareness, albeit partially, and the reduction of technological barriers. However, due to the Covid-19 outbreak, the transformation of special education services carried out in traditional education settings into distance education, especially tele-health implementations, has been challenging for experts working in the field. Studies conducted in 2020 show that field experts have limited knowledge and experience in providing special education services through tele-health. Therefore, this study aims to provide information on tele-health implementations in special education.*

**Keywords:** special education, tele-health, individual with special needs, distance education



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2034-2052  
DOI:10.17679/inuefd.899546

Article Type  
Review Article

Received  
18.03.2021

Accepted  
03.11.2021

## Suggested Citation

Kizir, M. (2021). Tele-health implementations in special education, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2034-2052. DOI: 10.17679/inuefd.899546

### EXTENDED ABSTRACT

Special education is usually conducted face-to-face in traditional settings. However, in the last decade, interest and demand for tele-health have increased due to the increased awareness, albeit partially, and the reduction of technological barriers (Solomon & Soares, 2020). However, due to the Covid-19 outbreak, the transformation of special education services carried out in traditional education settings into distance education, especially tele-health implementations, has been challenging for experts working in the field. Studies conducted in 2020 show that field experts have limited knowledge and experience in providing special education services through tele-health (Şenol & Yaşar, 2020). Therefore, this study aims to provide information on tele-health implementations in special education.

Tele-health is defined as the use of information and communication technologies to provide health services in situations where there is a physical separation between service providers and/or recipients, both over long and short distances (Gogia, 2020). Tele-health covers the diagnostic, therapeutic, preventive, and curative aspects of health services and includes service recipients, primary and other caregivers, experts, and educators. Today, many studies indicate the main benefits of tele-health implementations: Eliminating transportation difficulties, reducing costs, and providing flexible time. Providing special education support services through tele-health implementations allows limited special education experts to reach more people. Given the continuing disparity in access to special education services, especially in rural areas or for under-served urban populations, it is a very important pathway for family-centered education (Solomon & Soares, 2020). In addition to this, it is easier for experts and teachers working in the field of special education to learn scientific-based methods, support their professional development, and receive on-the-job training through telehealth implementations. Thanks to the stated benefits of tele-health implementations, it is thought that special education support services will not only reach more people but also contribute to an increase in quality. However, since it is possible to benefit from these implementations only under certain conditions, such as having hardware and infrastructure, some people will not be able to access them (Lerman et al., 2020). Especially considering individuals with special needs and their families, it is possible that they can benefit from family education services without caregiver support; the same situation may cause the daily routines of the family or the responsibilities of the family member receiving education to increase and bring an additional burden. Despite the limitations of these implementations, it is stated that the participants are generally satisfied with the studies (Barkaia et al., 2017; Benson et al., 2018; Cole et al., 2019; Ferguson et al., 2019; Lindgren et al., 2016; Machalicek, et al., 2016; Meadan & Daczewitz, 2015; Meadan et al., 2016; Neely et al., 2016; Schieltz et al., 2018; Schiledz & Wacker, 2020).

Tele-health implementations can be carried out simultaneously (synchronous) and asynchronously (Demir, 2014; Simacek et al., 2020). Simultaneous implementations allow service providers and buyers to be in the same environment at the same time and to see and hear each other (Devran & Elitaş, 2017). On the other hand, asynchronous implementations do not interact and do not interact with service providers and buyers at the same time (İşman et al., 2003; Reay et al., 2020). It may include tele-health, video and audio conferencing, chat messaging, wearable and sensor technologies, virtual reality, robotics, and therapeutic games; however, in education, research and implementations primarily focus on the use of video and audio conferencing (Rispoli & Machalicek, 2020). In the literature, ASD of tele-health

implementations (Baharav & Reiser, 2010; Barkaia et al., 2017; Lindgren et al., 2016; Meadan et al., 2016; Neely et al., 2016; Schieltz & Wacker, 2020), intellectual disability (Dimitropoulos et al., 2017; Hall et al., 2020; Monlux et al., 2019; Pellegrino & DiGennaro Reed, 2020), low vision (Ihrig, 2016), hearing impairment (Daczewitz, 2015), severe and multiple disability (Simacek et al., 2017), attention deficit and hyperactivity disorder-ADHD (Spencer, Noyes and Biederman, 2019) and individuals with learning difficulties (Hodge et al., 2019) are seen to receive special education services.

Tele-health implementations are usually offered to parents or professionals working in the field. Through tele-health practices, families are generally given the ability to apply new skills or methods and techniques to reduce problem behaviors of their children with special needs (Ferguson et al., 2019; Kizir, 2021; Unholz-Bowden et al., 2020). For this purpose, coaching services are provided to support the practice skills as well as transferring information about the implementation steps of the method. Conducting specialist training via telehealth, besides its contributions, such as adding new experts to the field and supporting ongoing education, makes it possible for experts to receive the training without time, cost, and transportation problems (Simacek et al., 2020).

For the tele-health implementations to be used more widely, internet infrastructure should be provided by the Ministry of National Education and the Ministry of Transport and Infrastructure, regardless of the geographical conditions, by internet providers, especially in the regions that need the most. In addition, providing hardware and internet service to families in need, establishing “tele-health libraries” with equipment and internet access for families in residential areas with access problems, and establishing “tele-health training centers” where field experts work will help increase its dissemination. In addition, creating a “tele-health implementation guide” for teachers and experts working in the field may help these practices be carried out in a qualified manner. Furthermore, it is recommended to add articles on tele-health practices in the Special Education Services Regulation.

## Özel Eğitimde Tele-Sağlık Uygulamaları

Mine Kizir, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8801-5693

### Öz

Tele-sağlık uygulamaları hem uzun hem de kısa mesafelerde hizmet sağlayıcıları ve / veya alıcılar arasında fiziksel bir ayrımın olduğu durumlarda sağlık hizmetleri sunmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Tele-sağlık, sağlık hizmetlerinin tanı, tedavi, önleyici ve iyileştirici yönlerini kapsamakta ve hizmet alıcıları, birincil ve diğer bakıcıları, uzmanları ve eğitimcileri içermektedir. Günümüzde tele-sağlık uygulamalarının en temel yararlarının, ulaşım zorluğunu ortadan kaldırması, maliyetleri düşürmesi ve esnek zaman sağlaması olduğu pek çok araştırmada belirtilmektedir. Özel eğitim genellikle geleneksel ortamlarda yüz yüze yürütülmektedir. Ancak son on yılda, farkındalığın kısmen de olsa artması ve teknolojik engellerin azalması nedeniyle tele-sağlığa olan ilgi ve talep artmıştır. Ancak Covid-19 salgını nedeniyle ani bir şekilde, geleneksel eğitim ortamlarında yürütülen özel eğitim hizmetlerinin uzaktan eğitime, özellikle de tele-sağlık uygulamalarına dönüşmesi, alanda çalışan uzmanlar için zorlayıcı olmuştur. 2020 yılı içerisinde yapılmış olan araştırmalar, alan uzmanlarının tele-sağlık yoluyla özel eğitim hizmeti sunma konusunda sınırlı bilgi ve deneyime sahip olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmada özel eğitimde tele-sağlık uygulamalarına ilişkin bilgi sunmak amaçlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** özel eğitim, tele-sağlık, özel gereksinimli birey, uzaktan eğitim



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2034-2052  
DOI:10.17679/inuefd.899546

Makale Türü  
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi  
18.03.2021

Kabul Tarihi  
03.11.2021

### Önerilen Atıf

Kizir, M. (2021). Özel eğitimde tele-sağlık uygulamaları. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2034-2052. DOI: 10.17679/inuefd.899546

## Özel Eğitimde Tele-Sağlık Uygulamaları

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olarak sunulan destek eğitim hizmetlerini kapsamaktadır. Ayrıca özel gereksinimli bireylerin aileleri ile alanda çalışan uzmanlara sağlanacak olan eğitim destekleri de özel eğitim hizmetleri içerisinde yer almaktadır. Özel eğitimin temel amacı, özel gereksinimli bireyleri bağımsız yaşama hazırlamak için ihtiyaç duyulan eğitimin sağlanmasıdır (Eripek, 2007). Söz konusu eğitim genellikle geleneksel ortamlarda yüz yüze yürütülmektedir. Ancak son on yılda, farkındalığın kısmen de olsa artması ve teknolojik engellerin azalması nedeniyle tele-sağlığa olan ilgi ve talep artmıştır (Solomon & Soares, 2020). Aynı zamanda COVID-19 salgını ve beraberinde yaşanan kısıtlamalar da tele-sağlığın yoğun olarak kullanılmasına neden olmuştur (Looi & Pring, 2020). Ani bir şekilde geleneksel eğitim ortamlarında yürütülen özel eğitim hizmetlerinin uzaktan eğitime özellikle de çevrimiçi veya tele-sağlık uygulamalarına dönüşmesi, alanda çalışan uzmanlar için zorlayıcı olmuştur. 2020 yılı içerisinde yapılmış olan araştırmalar, alan uzmanlarının tele-sağlık yoluyla özel eğitim hizmeti sunma konusunda sınırlı bilgi ve deneyime sahip olduklarını göstermektedir (Şenol & Yaşar, 2020). Dolayısıyla bu çalışmada özel eğitimde tele-sağlık uygulamalarına ilişkin bilgi sunmak amaçlanmaktadır.

### Tele-sağlık Nedir?

Tele-sağlık, sağlık hizmetlerine erişimde ulaşım sorunu, maliyet veya yüz yüze etkileşimin zor olması gibi nedenlerle hastalara tıbbi desteğin sağlanması amacıyla alternatif bir yöntem olarak başlamıştır (Gogia, 2020). Sağlık alanında uygulanmaya başlayan tele-sağlık hizmetleri zamanla diğer alanlarda da kullanılır olmuştur. Özellikle 90'lı yıllardan itibaren özel eğitim destek hizmetlerinin yürütülmesinde de kullanılmaya başlanmıştır (Kemp & Turnbull, 2014). Son 10 yılda teknolojik gelişmelerin doğal bir sonucu olarak daha yoğun olarak tercih edilir hale gelmiştir (Solomon & Soares, 2020). Alanyazında uzaktan sağlık, tele-sağlık, e-sağlık, mobil-sağlık gibi terimler kullanılırken eğitim alanında sözü edilen terimlerin yanı sıra tele-eğitim, e-eğitim, uzaktan eğitim terimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada kapsayıcı olduğu düşünüldüğünden tele-sağlık terimi kullanılmaktadır.

Tele-sağlık hem uzun hem de kısa mesafelerde hizmet sağlayıcıları ve / veya alıcılar arasında fiziksel bir ayrımın olduğu durumlarda sağlık hizmetleri sunmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Gogia, 2020; Hebert, 2001). Bireylerin buldukları yere bakılmaksızın profesyonel hizmet ve destek almalarını sağlamaktadır. Tele-sağlık, bir hizmet sağlayıcı ile gerçek zamanlı iletişim kurmak için canlı video akışını veya yeni bilgiler öğrenmek için çevrimiçi multimedya platformlarıyla etkileşimi içerebilmektedir (Boisvert & Hall, 2014). Tele-sağlık, sağlık hizmetlerinin tanı, tedavi, önleyici ve iyileştirici yönlerini kapsamakta ve hizmet alıcıları, birincil ve diğer bakıcıları, uzmanları ve eğitimcileri içermektedir. Video konferans veya çevrim içi ortamda eğitim, tele-sağlığın bölgesel, kırsal ve uzak bölgelerde yaşayanlar için ihtiyaç duyulan hizmete erişimi iyileştirmesinin ana yollarından biri olmaktadır. Alanyazında, tele-sağlığın çevrim içi ortamlarda eşzamanlı olarak uygulanmasının eşzamansız uygulamalara göre daha olumlu sonuçlar sağladığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Reay vd., 2020).

Tipik bir tele-sağlık uygulaması genellikle çevrimiçi ortamda gerçekleşmekte (Simacek vd., 2020), hizmet sağlayıcı ve alıcının internet ortamında video konferans aracılığıyla bağlantı kurarak gerekli desteğin sunulması şeklinde yürütülmektedir. Tele-sağlık uygulamalarında,

uzman tarafından, yapılacak desteğe uygun olarak gerekli eğitim materyallerinin hazırlanması, planlama yapılması ve uygulama saat ve sürelerine ilişkin randevu takviminin belirlenmesi gerekmektedir. Uygulama sürecinde ise genellikle açıklama ve/veya bilgi aktarımı yapma, gözlemlenme ve geri bildirim sunma vb. gibi etkinlikler yapılmaktadır (Unholz-Bowden vd., 2020). Tele-sağlık, ebeveynleri ve uzmanları çeşitli müdahaleleri uygulamak üzere eğitmek ve bilgilendirmenin yanı sıra özel gereksinimli bireylerin eğitimi amacıyla kullanılabilir (Lerman vd., 2020). Tele-sağlık uygulamalarının içerikleri katılımcı grubunun özelliklerine ve eğitimi yapılan konuya göre çeşitlendirilebilmektedir.

### **Tele-sağlık Uygulamalarının Yararları**

Günümüzde tele-sağlık uygulamalarının en temel yararlarının, ulaşım zorluğunu ortadan kaldırması, maliyetleri düşürmesi ve esnek zaman sağlaması olduğu pek çok araştırmada belirtilmektedir (Barkaia vd., 2017; Benson vd., 2018; Cole vd., 2019; Ihrig, 2016; Lerman, vd., 2020; Lindgren vd., 2016; Machalicek vd., 2016; Meadan & Daczewitz, 2015; Meadan vd., 2016; Neely vd., 2016; Schieltz vd., 2018; Schiledz & Wacker, 2020; Solomon & Soares, 2020). İlgili alanyazında da sıkça belirtildiği gibi geleneksel eğitimin sınırlılıklarına bir alternatif olarak tele-sağlık uygulamaları düşünülebilmektedir. Geleneksel eğitimde bir kurumda veya başka bir ortamda eğitimci ve eğitim alan kişinin bir araya gelmesi gerekmektedir. Bu durum beraberinde herhangi bir taşıyla ulaşım sağlamayı zorunlu kılmaktadır. Ulaşım, özellikle özel gereksinimli bireyler düşünüldüğünde zaman zaman sorun olabilmektedir. Ulaşım amacıyla bir servis, özel araç, yerel yönetimler tarafından tahsis edilmiş araçlar veya toplu taşıma araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Ancak özellikle Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin sosyal ortamlara uyum sağlama sınırlılıkları veya diğer yetersizlik gruplarının özel gereksinimleri düşünüldüğünde ulaşım çok kolay olamamaktadır. Tele-sağlık uygulamaları yoluyla bu bireylerin ve/veya ailelerinin özel eğitim hizmetlerine erişimi, ulaşım sorununu ortadan kaldırması bakımından oldukça yararlı olmaktadır. Ancak söz konusu yararı aynı zamanda bir sınırlılık olarak da karşımıza çıkmaktadır. Tele-sağlık uygulamaları özel gereksinimli bireylerin, özellikle de OSB olan bireylerin, bağımsız yaşam becerileri bakımından önemli bir yere sahip olan toplumsal etkileşim fırsatlarını kaçırmalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle, eğitim planlaması yapılırken tele-sağlık uygulamaları ile yüz yüze eğitim oturumlarının dengeli bir şekilde dağılımlarının olmasına özen gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca ulaşımın bir de maliyet durumu söz konusu olmaktadır (Valdez vd., 2021). Yerel yönetimlerin sağlamış olduğu ulaşım araçları gibi maliyet gerektirmeyen ulaşım araçlarında ise sıra bekleme sorunu ortaya çıkmaktadır. Ek olarak bazı gruplarda ulaşım için bakıcı veya refakatçi desteğine gereksinim de duyulabilmektedir. Dahası ulaşım, olumsuz hava koşulları veya coğrafi engellerden de etkilenebilmektedir (Cole, vd., 2019). Söz konusu durum özel gereksinimli çocuk ebeveynleri için de geçerli olabilmektedir. Geleneksel yolla aile eğitim hizmeti almak isteyen ebeveynler için de durum tam tersi işlemekte, çocukları için bakım desteğine ihtiyaç duyabilmekte ve eğitime ulaşmanın bir maliyeti olabilmektedir. Ulaşım konusu sadece özel gereksinimli bireyler ve bakıcıları için değil aynı zamanda alanda çalışan uzmanlar için de sorun olabilmektedir. Hem ebeveynler hem de uzmanlar için geleneksel ortamlarda eğitim almak için “zaman ayırmak” gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Mesai saatlerini içeren belirli bir zaman diliminde eğitim almak çeşitli nedenlerden dolayı her zaman mümkün olamayabilmektedir. Dolayısıyla tele-sağlık uygulamaları geleneksel eğitime göre daha esnek zaman olanağı sunmaktadır (Cole, vd., 2019).

Tele-sağlık uygulamalarının ifade edilen yararları, alan uzmanlarının özel eğitim destek hizmetlerine gereksinim duyanlara daha fazla ulaşabilmesine yardımcı olmaktadır. Özellikle kırsal kesimde yaşayan özel gereksinimli bireylerin, ailelerin ve uzmanların özel eğitim destek hizmetlerine erişebilmesi tele-sağlık aracılığıyla daha kolay olabilmektedir (Lindgren, vd., 2016; Simacek, vd., 2020; Solomon & Soares, 2020). Ayrıca, alan uzmanı sayısının az olması nedeniyle özel eğitim hizmetlerine erişebilmeyi kolaylaştırma ve bilimsel dayanaklı uygulamalardan yararlanma (Boisvert & Hall, 2014; Lerman, vd., 2020; Rispoli & Machalicek, 2020), sıra bekleme süresinin kısılması (Simacek vd., 2017; Solomon & Soares, 2020) ve ev rutinlerine uygun olması (Baharav, & Reiser, 2010; Wallisch vd., 2019) tele-sağlık uygulamalarının yararları olarak sayılabilir. Son olarak, tele-sağlık uygulamalarının, özel gereksinimli bireylere ihtiyaç duydukları özel eğitim hizmetini sunmada, ebeveynlere aile eğitim hizmetleri yoluyla yöntemleri uygulayabilme becerisi kazandırmada ve uzmanlara mesleki gelişim sağlamada etkili bir yol olduğu pek çok çalışma tarafından ifade edilmektedir (Baharav, & Reiser, 2010; Barkaia, vd., 2017; Benson, vd., 2018; Boisvert & Hall, 2014; Cole, vd., 2019; Lerman, vd., 2020; Lindgren, vd., 2016; Machalicek, vd., 2016; Meadan, vd., 2016; Neely, vd., 2016; Schieltz, vd., 2018; Schiledz & Wacker, 2020; Sivaraman, & Fahmie, 2020; Solomon & Soares, 2020).

### **Tele-sağlık Uygulamalarının Sınırlılıkları**

Tele-sağlık uygulamalarının yararlarının yanı sıra çeşitli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde tele sağlık uygulamalarını inceleyen araştırmalar, benzer sınırlılıklar ortaya koymaktadır. Söz konusu sınırlılıklar genel olarak; teknik sorunlar, uzaktan izlemeye yönelik sorunlar, hizmet alıcının ortamına ilişkin sorunlar, hizmet alıcının kendisiyle ilgili sorunlar ve diğer sorunlar olarak sıralanabilmektedir (Lerman, vd., 2020).

Tele-sağlık uygulamalarında yaşanan teknik sorunlar; internet hızının düşük olması, donanım eksiklikleri, yazılım kullanma deneyimi olmaması ve teknoloji eğitimine destek duyulması, büyük boyutlu dosyaların paylaşımında güçlük yaşanması, internet bağlantı sorunları, eğitim videolarında donmalar ve bulanık görüntüler olması, ses kalitesinin düşük olması ve sesin senkronize edilememesi, yaşanan bölgede internet portu bulunmaması (Lerman vd., 2020; Simacek, vd., 2020; Solomon & Soares, 2020; Wallisch, vd., 2019) olarak ifade edilmektedir. Söz konusu sınırlılıklardan genellikle tele-sağlık hizmetlerine en çok ihtiyaç duyan kırsal kesimde yaşayan bireylerin etkilendiği belirtilmektedir (Cole, vd., 2019). Kırsal bölgelerde yaşayan bireylerin özel eğitim gereksinimlerini karşılaması durumu tele-sağlık hizmetlerinin önemli yararlarından olmasına rağmen aynı zamanda da bir sınırlılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, internet hizmetinin, internet sağlayıcıları tarafından tüm bölgelere sağlanması büyük önem taşımaktadır. Belirtilen sınırlılıklara rağmen tele sağlık hizmetleri ile ilgili alanyazın incelemeleri, teknik sorunların başarılı sonuçları engellemediğini göstermektedir (Tomlinson vd., 2018).

Tele-sağlık uygulamalarında uzaktan izleme ile ilgili sorunlar bir diğer sınırlılık olmaktadır. Bu uygulamalardan özellikle çevrim içi ortamlarda yürütülen hizmetlerde, okul veya kurum gibi yapılandırılmış bir ortam yerine hizmet alıcının ev ortamında eğitim sunulmaktadır. Eğitim sürecinde, özellikle uzman veya ebeveynlerin çocuklarla uygulama yaptıkları oturumlarda, eğitim oturumuna hizmet sağlayıcının hâkim olabilmesi ve tüm ayrıntıları gözleyebilmesi için kameranın uygun yerde olması, ortamın aydınlatması, ortamdaki gürültü düzeyi, mikrofona uygun mesafede olunması gibi durumlara dikkat etmek

gerekmektedir. Ancak alanyazında kameranın konumunun bazı etkinlikler için özellikle uygun olmaması, ortamın aydınlatmasının veya gürültü düzeyinin uygun olmaması, özellikle küçük yaş çocuklarla çalışırken kamera görüş alanının dışına çıkılması (Baharav & Reiser, 2010) sorunları yapılan araştırmalarda tele-sağlık uygulamaları için sınırlılık olarak ifade edilmektedir.

Başka bir sınırlılık ise eğitim oturumları sırasında aile bireylerinin, özellikle çocukların, oturumu kesintiye uğratabilmeleri ve/veya dikkat dağıtıcı unsurların eğitim ortamında bulunması nedeniyle sağlıklı bir şekilde tele-sağlık hizmetinin sunulmamasıdır (Lerman vd., 2020). Bu durum hizmet alıcının gerekliyse çocukları için bakım desteği almasını ve ev içi rutinlerini eğitim saatlerine uygun şekilde düzenlemesini gerekli kılmaktadır. Bir diğer sınırlılık hizmet alıcının kendisiyle ilgili sorunlar olmaktadır. Bunlar; yüz yüze eğitime kıyasla etkileşim yetersizliği, müdahale esnasında çocukla çalışılıyorsa ortaya çıkabilecek problem davranışlara müdahale etmenin zorluğu, randevu saatlerine uymama, uygulama yapmaya isteksizlik, olabilmektedir (Lerman vd., 2020).

Diğer sınırlılıklar olarak hizmet sağlayıcılar için ek materyal hazırlama yükü, hizmet alıcıların günlük rutinlerine uygun olarak düzenlenen eğitim zamanları nedeniyle mesai saatleri dışında çalışma, özel eğitime özgü olarak problem davranışlar gibi acil durumlara müdahale etmede zorluk yaşanması (Solomon & Soares, 2020) sayılabilir. Ailelere tele-sağlık hizmetleri sunulduğunda da kendine has sınırlılıklar olabilmektedir. Bunlar; aile aracılı öğretim sunulduğunda çocuğa müdahale yoğunluğunun yetersiz olması ve ebeveynlere ek stres yükü getirmesi ve daha fazla uzmanlık gerektiren durumlarda çocuğun yoksun kalması olmaktadır (Simacek, vd., 2020). Bunun yanı sıra alanyazında, hizmet alıcıların güvenlik konusunda endişeleri olduğu vurgulanmaktadır (Solomon & Soares, 2020).

Tele-sağlık uygulamalarının başka bir sınırlılığı ise yoğunluğu olabilir. Özel gereksinimli bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin sadece tele-sağlık uygulamaları yoluyla yapılması, daha önce de belirtildiği gibi toplumsal etkileşimi sınırlandırabilmesi bakımından olumsuz bir duruma neden olabilecektir. Dolayısıyla bu uygulamaların yoğunluğuna ilişkin uygun bir planlama yapılması önerilebilir. Ayrıca, tele-sağlık uygulamaları yoğun olarak özel gereksinimli bireylerin aileleri ve/veya alanda çalışan uzmanların desteklenmesi için tercih edilebilir.

Söz konusu sınırlılıkların giderilmesinde, uygulama öncesi ev ziyareti yapılması uygun olabilir. Bunun yanı sıra hizmet sağlayıcının uygulama prosedürlerinin ve teknik konular gibi olası sorunlara karşı çözüm önerilerinin yer aldığı kılavuzlar veya kitapçıklar hazırlanabilir. Böylece teknik sorunlar en aza indirildiği gibi katılımıyla bir bağ kurulması ve etkileşimin artması sağlanabilir.

### **Tele-sağlık Uygulama Türleri**

Tele-sağlık uygulamaları eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) olarak yürütülebilmektedir (Demir, 2014; Simacek, vd., 2020). Eşzamanlı uygulamalar, hizmet sağlayıcılar ve alıcıların aynı zaman diliminde aynı ortamda olmalarına ve birbirlerini görebilmeleri ve duyabilmelerine imkân sağlamaktadır (Devran & Elitaş, 2017). Eşzamanlı uygulamalar yoluyla, anında yönerge ve geri bildirim sunma, hizmet sağlayıcılara uygulayıcıların uygulama güvenilirliğini izleme ve denetleme imkânı sağlama, çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programı toplantılarına katılma, çocukla çalışan ekibin bilgi alışverişi yapması gibi pek çok konuda hizmet sağlanabilmektedir (Simacek, vd., 2020).



Eşzamansız uygulamalar ise hizmet sağlayıcılar ile alıcılar aynı zamanda öğretim ortamında olmamakta ve etkileşimde bulunmamaktadırlar (İşman vd., 2003; Reay, vd., 2020). Bu uygulamalar, hizmet alıcıların herhangi bir zamanda bir e-öğrenme ortamında oturum açmasını, eğitim materyallerini indirmesini, öğretmenlere veya akranlarına mesajlar göndermesini mümkün kılmaktadır (Hrastinski, 2008). Eşzamansız uygulamalar, hizmet alıcıların müdahale seanslarını tamamlaması ve uygun zamanlarda kaydedebilmesi, uyku vakti gibi canlı müdahale oturumlarının planlanmasının mümkün olmadığı saatlere bir alternatif sağlayabilmekte, hizmet sağlayıcılar planlama sınırlamaları olmaksızın eğitim sunabilmekte ve aynı anda birden fazla "video / ses örneği" toplayabilmektedirler (Simacek, vd., 2020).

### **Kullanılan Teknoloji**

Tele-sağlık, görüntülü ve sesli konferans, sohbet mesajlaşması, giyilebilir ve sensör teknolojileri, sanal gerçeklik, robotik ve terapötik oyunları içerebilir; ancak eğitimde, araştırma ve uygulamalar öncelikli olarak video ve sesli konferans kullanımına odaklanmaktadır (Rispoli & Machalicek, 2020). Tele-sağlık için günümüzde çok sayıda teknoloji seçeneği bulunmaktadır. Bunlar; eşzamanlı uygulamalar için bir monitör, kamera, hoparlör, mikrofon ve bir bağlantı portalı olmaktadır (Solomon & Soares, 2020). Gelişen teknolojiyle birlikte tele-sağlık uygulamalarında kullanılan teknoloji de çeşitlenmiştir. Tele-sağlığın ilk dönemlerinde mektup, etkileşimli DVD'ler, mail gibi araçlar kullanılırken; günümüzde web siteleri, video konferans programları tercih edilir olmuştur. Web siteleri ve etkileşimli DVD'ler eşzamansız uygulamalarda kullanılmakta ve içeriğinde video, görsel, yazı paylaşımına izin vermektedir. Video konferanslar ise internet alt yapısının kullanılmasıyla görüntülü iletişim kurmayı sağlayan programlar olmaktadır (Kizir, 2021).

Tele-sağlık uygulamalarının yürütülebilmesi için ticari olarak geliştirilmiş olan çeşitli programlar kullanılabilir. Bunlardan Skype, Zoom, Google Hangouts, GoToMeeting, iChat, Face Time, VSee ve Policom en sık tercih edilenler arasında olmaktadır. Bu programlarla bireysel ve grup video konferans oturumları düzenleme ve dosya paylaşımı mümkün olabilmektedir. Tele-sağlık uygulamalarında veri toplamak ve değerlendirme yapabilmek için yapılan oturumların kayıt altına alınması gerekmektedir. Bu amaçla video konferans programının kayıt özelliği kullanılabileceği gibi çeşitli kayıt programları da tercih edilebilmektedir. Bu programlardan en sık kullanılanları; Camtasia, ECamm, Evaer ve Debut olmaktadır. Ayrıca, dosya paylaşımı ve depolanması için de Dropbox ve Google Drive gibi programlar tercih edilmektedir. Ek olarak anında geri bildirim sağlamak için Bluetooth kulaklıklar, sınıf içi gözlem için Swivl vb. gibi çok çeşitli araçlar kullanılabilir. Teknolojinin gelişimiyle birlikte örnek olarak verilen program ve araçlara yenilerinin ekleneceği tahmin edilmektedir.

### **Özel Eğitimde Tele-sağlık Uygulamaları**

Özel eğitim hizmetlerinin tele-sağlık uygulamaları yoluyla yapılması daha önce de belirtildiği gibi başlangıcı 90'lı yıllara dayanmakta ve günümüzde pandeminin etkisi ile tele-sağlık uygulamaları yoğun olarak kullanılmaktadır. Alanyazında tele-sağlık uygulamalarının OSB (Baharav & Reiser, 2010; Barkaia, vd., 2017; Lindgren, vd., 2016; Meadan, vd., 2016; Neely, vd., 2016; Schieltz & Wacker, 2020), zihin yetersizliği (Dimitropoulos vd., 2017; Hall vd., 2020; Monlux vd., 2019; Pellegrino & DiGennaro Reed, 2020), az gören (Ihrig, 2016), işitme yetersizliği (Daczewitz, 2015), ağır ve çoklu yetersizlik (Simacek, vd., 2017), Dikkat Eksikliği Ve

Hiperaktivite Bozukluğu-DEHB (Spencer vd., 2020) ve öğrenme güçlüğü (Hodge vd., 2019) olan bireylerin özel eğitim hizmeti almalarına yönelik olarak yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda, özel gereksinimli birey gruplarının sınırlılık yaşadıkları alanlara özgü olarak sosyal beceriler, akademik beceriler, iletişim becerileri vb. gibi çeşitli alanların geliştirilmesine yönelik özel eğitim hizmetleri sunulmaktadır.

Özel eğitim alanında tele-sağlık uygulamalarına yönelik olan meta-analiz ve derleme çalışmalarının bulgularına göre bu çalışmalar arasında en sık OSB'ye ilişkin araştırmalar yapıldığı ifade edilmektedir (Tomlinson, vd., 2018; Unholz-Bowden, vd., 2020). Bu bağlamda, tele-sağlık yoluyla yapılan eğitim uygulamalarında genellikle, OSB olan bireylerin sosyal, iletişim becerileri ile problem davranışlarına yönelik olarak, araştırmaya dayalı müdahalelerde ebeveyn ve uzman eğitimine odaklanılmaktadır (Ferguson vd., 2019; Rispoli & Machalicek, 2020; Sutherland vd., 2018; Tomlinson, vd., 2018). Diğer alanlarda da benzer bir durum söz konusu olmakta, doğrudan özel gereksinimli bireylere müdahale etmek veya eğitim sunmak yerine aile bireyleri veya alanda görev yapan uzman ve öğretmenlere tele-sağlık yoluyla özel eğitim destek hizmetleri sağlanarak özel gereksinimli bireye özel eğitim hizmeti verilmektedir (Pellegrino & DiGennaro Reed, 2020). Başka bir deyişle özel gereksinimli bireylerin eğitiminde tele-sağlık hizmetlerinin doğrudan bireye yapılması oldukça sınırlı iken; bu hizmetler yoğun olarak ebeveyn veya uzman aracılı olarak yürütülmektedir.

Tele-sağlık uygulamaları özel gereksinimli bireylere genellikle beceri öğretimi (Daczewitz, 2015; Meadan, vd, 2016; Neely, vd, 2016; Simacek, vd, 2017) ve problem davranışlara müdahale etmek (Hall, vd., 2020; Lindgren, vd., 2016; Monlux, vd., 2019; Schieltz, vd, 2018; Schieltz & Wacker, 2020) amacıyla yapılmaktadır. Müdahalenin yapılabilmesi için çeşitli programlar geliştirilmektedir. Programlar genellikle eğitim modüllerinden oluşmakta ve çeşitli etkinlikleri barındırmaktadır. Eğitim sürecinde kullanılan en yaygın etkinlikler; hedeflenen yöntem veya tekniğe ilişkin uygulama prosedürlerinin teorik bilgisinin aktarılması, yönerge verme, geri bildirim sağlama, model olma, rol oynama, çevrim içi öğretim sunma, problem çözme, soru-cevap, yazılı talimatlar sunma, yönlendirme ve uygulama yapma şeklindedir (Kizir, 2019; Unholz-Bowden, vd., 2020). Tele-sağlık hizmetlerinin diğer bir kullanım alanı ise özel gereksinimli bireylere tanı ve değerlendirme yapmaktır (Ihrig, 2016; Nelson vd., 2012; Smith vd., 2017). Değerlendirmelerin yapılması, ebeveyn görüşmeleri yoluyla değerlendirme araçlarının uygulanması ve gözlem yoluyla yapılabilir. Özel gereksinimli bireyin gözlenmesi iki şekilde gerçekleştirilebilmektedir. İlkinde kameranın uygun şekilde ayarlanmasıyla bireyin bulunduğu ortamda eşzamanlı bulunarak video konferans aracılığıyla gözlenmesi; diğerinde ise ebeveyn tarafından özel gereksinimli bireyin hedeflenen beceriye yönelik video kaydının alınması ve ilgili uzmana iletilmesi şeklinde olabilmektedir (Alfuraydan vd., 2020). Gerekli olduğunda iki şekilde de değerlendirme yapılabilir. Ayrıca alanyazında ebeveynlerin akıllı telefonlarından çocuklarının belirli durumlardaki (örn. yemek rutinleri, başkalarıyla oyun oynama süresi, yalnız oyun zamanı vb.) davranışlarına ilişkin kısa videolar yüklemelerine ve bunları bir uzmanla uzaktan paylaşmalarına olanak tanıyan "Doğal Gözlem Tanı Değerlendirmesi (Naturalistic Observation Diagnostic Assessment-NODA SmartCapture)" programından yararlanıldığı belirtilmektedir (Nazneen vd., 2015).

### Aile Eğitiminde Tele-sağlık Uygulamaları

Aile eğitimi, özel eğitimde etkili sonuçlara ulaşabilmede vazgeçilmez unsurlardan biri olmaktadır. Ebeveyn aracılı müdahaleler, tedavi etkilerinin ortamlar arasında genelleşmesini sağlamaya yardımcı olmakta, profesyonel olarak uygulanan müdahaleye göre daha uygun maliyetli bir alternatif sunmakta ve ailelerin, nitelikli uzman eksikliği nedeniyle başka şekilde ulaşılamayan özel eğitim hizmetlerine erişmelerini sağlamaktadır (Lerman, vd., 2020). Dolayısıyla tele-sağlık uygulamalarının özel gereksinimli bireylerin ailelere yönelik olarak yürütülmesi başarılı sonuçlara ulaşmayı sağlamaktadır. Tele-sağlık uygulamaları yalnızca maliyeti azaltmaya yardımcı olmamakta aynı zamanda gerekli altyapıya sahip olduğunda özellikle kırsal kesimlerde yaşayan ailelere de ulaşarak daha fazla sayıda aileye özel eğitim desteği sunmaya olanak tanımaktadır (Solomon & Soares, 2020).

Tele-sağlık uygulamaları yoluyla ailelere genellikle, özel gereksinimli çocuklarının yeni beceriler veya problem davranışlarını azaltmaya yönelik yöntem ve teknikleri uygulama becerisi kazandırılmaktadır (Ferguson, vd., 2019; Kizir, 2021; Unholz-Bowden, 2020). Bu amaçla genellikle yöntemin uygulama basamaklarına ilişkin bilgi aktarımı yapılmasının yanı sıra uygulama yapma becerilerinin desteklenmesi için koçluk hizmeti sunulmaktadır. Koçluk, hizmet alıcının bir müdahale veya uygulama becerisi kazanabilmesi, uygulama sürecinde geri bildirimler yoluyla rehberlik ederek kendini geliştirmesi ve bir plan geliştirmek için eylemleri üzerinde düşünme yeteneğini teşvik edebilmesini içeren bir yetişkin öğrenme stratejisi olmaktadır (Shelden & Rush, 2010). Ailelerin ihtiyaç duyduğu geri bildirimler eşzamanlı veya eşzamanlı olarak sunulabilmektedir. Aile koçluğu tele-sağlık uygulamalarında yoğun olarak kullanılmakta ve aile katılımını arttırmaya yardımcı olduğu için hem uzmanlar hem de aileler tarafından olumlu bir uygulama olarak görülmektedir (Cole, vd., 2019).

Alanyazında ebeveyn aracılı yapılan tele-sağlık uygulamalarına yönelik sayıları her geçen gün artan çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Daczewitz (2015), işitme kayıplı bir çocuğun iletişim becerilerinin geliştirilmesi için ebeveyne (baba) tele-sağlık yoluyla aile eğitim programı uygulamıştır. Programın amacı babaya doğal dil öğretim yöntemlerini uygulama becerisi kazandırmaktır. Aile eğitim programı Skype üzerinden yürütülmüştür. Program kapsamında babaya uygulama basamaklarına ilişkin bilgi verilmiş ve ardından koçluk hizmeti sunularak uygulama yapma sürecinde destek olunmuştur. Programın uygulanmasının ardından babanın doğal dil öğretim yöntemlerini kullanma becerisi, çocuğun ise iletişimi başlatma ve yanıtlama becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür. Başka bir araştırmada Monlux ve arkadaşları (2019), Frajil X Sendromu tanılı 10 çocuk ve ebeveyni ile problem davranışların azaltılmasına yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma kapsamında 12 hafta süresince tele-sağlık aracılığıyla ebeveynlere işlevsel analiz ve işlevsel iletişim öğretimi konularında bilgi verilerek koçluk desteği sağlanmıştır. Bulgular, programı tamamlayan sekiz çocuk için, problem davranış oranlarının başlangıca göre %78,8-95,3 oranında azaldığını göstermiş ve ebeveynlerin uygulama basamaklarını yüksek uygulama güvenliğiyle yaptıklarını göstermiştir. Devamında araştırmacı grubu benzer bir programla deneysel bir çalışma yürütmüşler (Hall, vd., 2020) ve araştırmacılar tarafından yine benzer sonuçlara erişerek ebeveyn stresinde de azalma olduğu bildirilmiştir. Diğer bir çalışmada Xie ve arkadaşları (2013), video konferans yoluyla verilen grup ebeveyn eğitiminin DEHB tedavisi üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için kontrol gruplu deneysel desenle bir çalışma yürütmüşlerdir. Bulgulara göre video konferans ve yüz yüze eğitimin etkileri bakımından farklılık bulunamamış; bununla birlikte, video konferans grubunda

DEHB semptomlarına ilişkin daha büyük bir gelişme olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada ise Gerow ve arkadaşları (2021), OSB olan çocuklarda günlük yaşam becerilerini geliştirmek için tele-sağlık yoluyla koçluk desteğinin sunulduğu ve ebeveyn tarafından uygulanan bir müdahalenin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Yapılan müdahale sonrasında hem ebeveynler hem de çocuklar hedeflenen becerilere ulaşmışlardır.

Sonuç olarak, özel gereksinimli bireylere ebeveyn aracılı müdahale yapılmasında tele-sağlık uygulamalarının etkili olduğu çeşitli araştırmalarla gösterilmektedir. Ayrıca daha fazla kanıt gereksinim olmakla birlikte deneysel çalışmalar, tele-sağlık uygulamalarının yüz yüze ortamlarda yapılanlar kadar başarılı sonuçlara ulaşmada bir araç olduğunu da kanıtlamaktadır.

### **Uzman Eğitiminde Tele-sağlık**

Uzman eğitimi, çalışma alanlarına veya gruplarına özgü konularda uzmanların yetiştirilmesini içermektedir. Eğitim, müdahale uzmanlarının sayısının artırılmasına, mesleki gelişimin sağlanmasına, özel eğitim alanında kullanılan bilimsel dayanaklı yöntemleri öğrenmelerine ve uzmanların kendilerini güncel tutmalarına yardımcı olmaktadır (Solomon & Soares, 2020). Uzman eğitiminin tele-sağlık yoluyla yürütülmesinin; alana yeni uzmanlar katmak, devam eden eğitimi desteklemek gibi katkılarının yanı sıra uzmanların zaman, maliyet ve ulaşım sorunları olmadan ihtiyaç duydukları eğitimi almalarını mümkün kılmaktadır (Simacek, vd., 2020).

Tele-sağlık yoluyla uzman eğitimlerinde genellikle uzmanlara bilimsel dayanaklı uygulamalara/yöntemlere ilişkin eğitim verilmektedir (Kizir, 2019). Bu amaçla uzman eğitimlerinde de aile eğitimlerinde olduğu gibi çeşitli programlar geliştirilerek eğitim verilmektedir. Söz konusu programların içerikleri genellikle bilgi aktarımı, model olma, rol oynama vb. gibi etkinlikleri içermekte ve ailelere sağlandığı gibi koçluk hizmeti sunulmakta, eşzamanlı ve eşzamansız olarak yürütülmektedir. Uzmanlara tele-sağlık uygulamaları kapsamında koçluk desteği sunulmasında uygulama anında veya sonrasında geri bildirim verme seçenekleri olabilmektedir. Sonrasında geri bildirim verme mail, telefon veya video konferans aracılığıyla yapılırken; anında geri bildirim vermeye olanak sağlayan video konferans yoluyla yapılan çevrim içi koçluk (Kizir, 2019) ve kablosuz araçlar yoluyla yapılan “İşitsel teknoloji koçluğu (Bug-in-ear)” (Çattık & Ergenekon, 2020) tercih edilen uygulamalar olmaktadır. Bu yolla uzmanlara iş başında uygulama desteği sağlanmış olmaktadır. Örneğin bir grup araştırmacı tarafından tele-sağlık uygulamalarına ilişkin üç farklı çalışma yapılmıştır (Coogler vd., 2016; Coogler vd., 2017; Coogler vd., 2018). Bu araştırmalarda özel eğitim öğretmenlerine doğal dil öğretim yöntemlerinden yıllara göre sırasıyla “model olma”, “ulaşılmaz kılma ve seçim yapma” ve “gömülü öğretim” yöntemlerini uygulama becerileri kazandırmak amaçlanmıştır. Uygulama sürecinde yönetime ilişkin bilgi aktarımını içeren sunumlar ve sınıf içinde uygulama esnasında anında geri bildirim sağlayarak koçluk desteği verilmiştir. Üç çalışmanın sonucunda da hedeflenen becerilere ulaşılmış ve tele-sağlık uygulamalarının uzman eğitiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

### **Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Tele-sağlık**

Tele-sağlık uygulamaları genellikle ebeveynlere veya alanda çalışan uzmanlara sunulmaktadır. Özel gereksinimli bireylere tele-sağlık uygulamaları yoluyla özel eğitim destek hizmetlerinin sunulmasına ilişkin oldukça sınırlı çalışma bulunmaktadır. Bunun temel nedeninin özel gereksinimli bireylerin pek çoğunun uzaktan eğitime devam edebilmek için gerekli olan

kendini yönetme becerilerinde sınırlılık yaşamaları (Westwood, 2007) olduğu düşünülmektedir. Ayrıca özel gereksinimli bireylerin internet erişimlerinin ve bilgisayar gibi donanımlarının oldukça sınırlı olduğu, dolayısıyla tele-sağlık uygulamalarına erişmelerinin çok mümkün olmadığı bilinmektedir (Agree, 2014). Ek olarak tele-sağlık uygulamalarında hizmet alıcının belirli bir düzeyde teknoloji kullanım becerisine sahip olması da gerekmektedir. Böylece öğretim oturumlarında kendinden beklenen davranışları ve görevleri yerine getirebilecektir. Özellikle küçük yaş çocuklarda bir yetişkin yönlendirmesine ihtiyaç duyulabilmektedir.

Alanyazın taramasında doğrudan özel gereksinimli bireylerle yapılan sadece iki çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlardan ilki Dimitropoulos vd., (2017) tarafından Prader-Willi sendromlu (PWS) çocuklarla yürütülmüş olan çalışmadır. Bu çalışmada 6-12 yaş arasında bulunan sekiz PWS olan çocukla oyun temelli bir program uygulanmıştır. Program, altı hafta boyunca haftada iki kez doğrudan çocuğa sunulan, 15-20 dakikalık 12 oturumdan oluşmaktadır. Bu oturumlar, duyguları ifade etme ve anlama ve kendi kendine baş etme tekniklerine ilişkin üç bölüme (her biri 4 seans) ayrılmıştır. Oturumlarda ebeveynler olası bir soruna müdahale edebilmek için çocuğa yakın olmuşlar ancak oturumlara dahil olmamışlardır. Çalışma bulguları, katılımcıların programı en az davranışsal veya teknolojik zorluk ile tamamladıklarını göstermektedir (Dimitropoulos, vd., 2017).

İkinci araştırma ise Pellegrino ve DiGennaro Reed (2020) tarafından, zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan iki yetişkin bireye doğrudan öğretim yapmak için tele-sağlık uygulamalarının kullanıldığı bir araştırmadır. Araştırma kapsamında günlük yaşam becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Belirlenen becerilere yönelik beceri analizleri hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde katılımcılara sesli uyarın sunma ve model olma teknikleri ile öğretim yapılmıştır. Araştırma bulguları her iki katılımcının da başlangıçta beceri analizi basamaklarını bağımsız olarak yerine getirmekte zorlansalar da tekniklerin kullanılmasıyla iki haftanın sonunda hedeflenen becerileri kazanmışlardır (Pellegrino & DiGennaro Reed, 2020).

Sonuç olarak araştırma bulguları özel gereksinimli bireylere beceri kazandırmada tele-sağlık uygulamalarının umut verici olduğunu göstermektedir. Tele-sağlık uygulamalarında küçük yaş çocuklar veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bireylerde bir yetişkin yönlendirmesine ihtiyaç duyulabilir ancak yetişkinler veya farklı özel gereksinimlere sahip bireylere özel eğitim desteği sağlanması için kullanılabilirliği düşünülmektedir. Bu gruplar arasında öğrenme güçlüğü, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, DEHB olan bireyler sayılabilir.

### **Güvenlik ve Etik**

Tele-sağlık uygulamalarının internet teknolojileri yoluyla yapılması beraberinde güvenlik ve etik sorunları da getirmektedir. Hizmet alıcıların uzakta olması yazılı izin almayı zorlaştırmakta ve bu durum bir etik sorun teşkil etmektedir. Bu sorunun çözümü için katılımcı onamlarının video veya ses kaydı yoluyla alınması yoluna gidilebilir. Ek olarak onam formlarının katılımcılar tarafından imzalanarak hizmet sağlayıcıya yine internet yolu ile ulaştırılması sağlanabilir.

Tele-sağlık uygulamalarında hizmet alıcılardan toplanan verilerin güvenli şekilde depolanması ve saklanması gerekmektedir. Olası güvenlik risklerinin en aza indirilmesi için çeşitli tedbirler alınmalıdır. Bu tedbirler, uçtan uca şifreleme, kötü amaçlı yazılımlara ve diğer güvenlik ihlallerine karşı korumalar ve şifreli depolama araçlarının kullanımı olabilmektedir (Solomon & Soares, 2020). Ayrıca hizmet alıcılara yapılacak olan uygulamaya ilişkin ayrıntılı

bilgi sunmak ve toplanan verilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağına dair taahhütte bulunarak güven aşılacak gerekmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Özel eğitim destek hizmetlerinin tele-sağlık uygulamaları yoluyla sağlanması, sınırlı özel eğitim alan uzmanının daha çok kişiye ulaşabilmesine olanak sağlamaktadır. Özellikle kırsal alanlarda veya yetersiz hizmet alan kentsel nüfus için özel eğitim hizmetlerine erişimde süregelen eşitsizlik göz önünde bulundurulduğunda, aile merkezli eğitim için oldukça önemli bir yol olmaktadır (Solomon & Soares, 2020). Bunun yanı sıra özel eğitim alanında çalışan özel eğitim alan uzmanlarının hem de alan dışı uzmanlar ve öğretmenlerin bilimsel dayanaklı yöntemleri öğrenebilmeleri, mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve işbaşında hizmet içi eğitim alabilmeleri de tele-sağlık uygulamaları yoluyla daha kolay olabilmektedir. Tele-sağlık uygulamalarının ifade edilen yararları sayesinde özel eğitim destek hizmetlerinin daha çok kişiye ulaşmasının yanında niteliğinin de artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle de özel gereksinimli bireyler ve aileleri düşünüldüğünde bakıcı desteği olmaksızın aile eğitim hizmetlerinden yararlanmaları söz konusu olabilmektedir. Ancak bu uygulamalardan donanım ve altyapıya sahip olmak gibi yalnızca belirli koşullar altında yararlanabilmek mümkün olduğundan bazı insanların erişimleri mümkün olamayacaktır (Lerman, vd., 2020). Bunun yanı sıra tele-sağlık uygulamaları ailenin günlük rutinlerinin eğitim zamanlarına göre düzenlenmesine, eğitim alan aile bireyinin sorumluluklarının artmasına ve ek bir yük getirmesine neden olabilmektedir. Bu uygulamaların sınırlılıkları olmasına rağmen incelenen araştırmalarda çoğunlukla katılımcıların memnun oldukları ifade edilmektedir (Barkaia, vd., 2017; Benson, vd., 2018; Cole, vd., 2019; Ferguson, 2019; Lindgren, vd., 2016; Machalicek, vd., 2016; Meadan & Daczewitz, 2015; Meadan, vd., 2016; Neely, vd., 2016; Schieltz, vd., 2018; Schiledz & Wacker, 2020).

Özel eğitim destek hizmetlerinin sunulmasında tele-sağlık uygulamaları geleneksel eğitim, başka bir deyişle yüz yüze eğitime göre yeni bir uygulama alanı olmakla birlikte Covid-19 salgınının etkisiyle yoğun bir şekilde kullanılır olmuş ve bu durum tele-sağlık uygulamalarının geliştirilmesine ve ilerlemesine katkı sağlamıştır (Solomon & Soares, 2020). Sayıları her geçen gün artan araştırmalar, tele-sağlık uygulamalarının çeşitlenmesine, iyi uygulama örneklerinin çoğalmasına, sınırlılıklarının aşılmasında çözümlere odaklanılmasına katkı sağlayıcı nitelik taşımaktadırlar. Tele-sağlık uygulamalarının etkilerine yönelik daha fazla sayıda araştırmaya gereksinim olmasına rağmen var olan durum umut vadetmektedir. Gelecekte çok daha sistematik ve etkili bir şekilde tele-sağlık uygulamalarının yürütüleceği öngörülmektedir.

Tele-sağlık uygulamalarının daha yaygın bir şekilde kullanılabilmesi için öncelikle internet sağlayıcılar tarafından coğrafi koşullar ne olursa olsun tüm bölgelere, özellikle en çok ihtiyaç duyan kırsal kesimlerdeki yerleşim yerlerine internet altyapısının Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı tarafından sağlanması gerekmektedir. Ek olarak donanım ve internet hizmetinin ihtiyaç sahibi ailelere sağlanması, erişim sorunu yaşanan yerleşim bölgelerinde aileler için donanım ve internet erişiminin bulunduğu “tele-sağlık kütüphaneleri” kurulması, alan uzmanlarının görev yaptığı “tele-sağlık eğitim merkezleri” kurulması yoluyla yaygınlaşması sağlanabilecektir. Ayrıca alanda çalışan öğretmen ve uzmanlar için bir “tele-sağlık uygulama rehberi” oluşturulması, bu uygulamaların nitelikli bir şekilde

yürütülebilmesine yardımcı olabilecektir. Bunun yanı sıra Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde tele-sağlık uygulamalarına ilişkin maddeler eklenmesi önerilmektedir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için etik kurul iznine gerek olmamaktadır.

### Kaynakça/References

- Agree, E. M. (2014). The potential for technology to enhance independence for those aging with a disability. *Disability and Health Journal*, 7(1), 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2013.09.004>
- Alfuraydan, M., Croxall, J., Hurt, L., Kerr, M., & Brophy, S. (2020). Use of telehealth for facilitating the diagnostic assessment of Autism Spectrum Disorder (ASD): A scoping review. *PLoS one*, 15(7), e0236415. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236415>
- Baharav, E., & Reiser, C. (2010). Using telepractice in parent training in early autism. *Telemedicine and e-Health*, 16(6), 727-731. <https://doi.org/10.1089/tmj.2010.0029>
- Barkaia, A., Stokes, T. F., & Mikiashvili, T. (2017). Intercontinental telehealth coaching of therapists to improve verbalizations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(3), 582-589. <https://doi.org/10.1002/jaba.391>
- Benson, S. S., Dimian, A. F., Elmquist, M., Simacek, J., McComas, J. J., & Symons, F. J. (2018). Coaching parents to assess and treat self-injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62, 1114– 1123. <https://doi.org/10.1111/jir.12456>.
- Boisvert, M., & Hall, N. (2014). The use of telehealth in early autism training for parents: a scoping review. *Smart Homecare Technology and Telehealth*, 2, 19-27. <https://doi.org/10.2147/SHTT.S45353>
- Cole, B., Pickard, K., & Stredler-Brown, A. (2019). Report on the use of telehealth in early intervention in Colorado: Strengths and challenges with telehealth as a service delivery method. *International Journal of Telerehabilitation*, 11(1), 33-40. <https://doi.org/10.5195/ijt.2019.6273>
- Coogle, C. G., Ottley, J. R., Storie, S., Rahn, N. L., & Burt, A. K. (2017). eCoaching to enhance special educator practice and child outcomes. *Infants & Young Children*, 30(1), 58-75. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000082>
- Coogle, C., Ottley, J. R., Rahn, N. L., & Storie, S. (2018). Bug-in-ear eCoaching: Impacts on novice early childhood special education teachers. *Journal of Early Intervention*, 40(1), 87-103. <https://doi.org/10.1177/1053815117748692>
- Coogle, C. G., Rahn, N. L., Ottley, J. R., & Storie, S. (2016). ECoaching across routines to enhance teachers' use of modeling. *Teacher Education and Special Education*, 39(4), 227-245. <https://doi.org/10.1177/0888406415621959>
- Çattık, E. O., & Ergenekon, Y. (2020). Özel eğitimde işitsel teknoloji koçluğu: Bug-in-Ear (BIE). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 511-532. <https://doi.org/10.9779/pauefd.575809>
- Daczewitz, M. (2015). *Delivering the parent-implemented communication strategies (PICS) intervention using distance training and coaching with a father and his child who is hard of hearing*. [Doctoral dissertation, Illinois State University.] <https://ir.library.illinoisstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1384&context=etd>
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 39, 203-212.
- Devran, Y., & Elitaş, T. (2017). Uzaktan eğitim: Fırsatlar ve tehditler. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 8(27), 31-40. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2017.2.003.x>
- Dimitropoulos, A., Zyga, O., & Russ, S. (2017). Evaluating the feasibility of a play-based telehealth intervention program for children with Prader–Willi syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(9), 2814-2825. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3196-z>
- Eripek, S. (Ed.) (2007). *İlköğretimde kaynaştırma*. Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Ferguson, J., Craig, E. A., & Dounavi, K. (2019). Telehealth as a model for providing behaviour analytic interventions to individuals with autism spectrum disorder: A systematic



- review. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(2), 582-616.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-018-3724-5>
- Gerow, S., Radhakrishnan, S., S. Akers, J., McGinnis, K. & Swensson, R. (2021), Telehealth parent coaching to improve daily living skills for children with ASD. *Jnl of Applied Behav Analysis*. 9999, 1–16. <https://doi.org/10.1002/jaba.813>
- Gogia, S. (2020). *Fundamentals of Telemedicine and Telehealth*. Academic Press.
- Hall, S. S., Monlux, K. D., Rodriguez, A. B., Jo, B., & Pollard, J. S. (2020). Telehealth-enabled behavioral treatment for problem behaviors in boys with Fragile X Syndrome: a randomized controlled trial. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 12(1), 1-15.  
<https://doi.org/10.1186/s11689-020-09331-4>
- Hebert, M. (2001). Telehealth success: evaluation framework development. *Medinfo*, 10, 1145-1149.
- Hodge, M. A., Sutherland, R., Jeng, K., Bale, G., Batta, P., Cambridge, A., ... & Silove, N. (2019). Agreement between telehealth and face-to-face assessment of intellectual ability in children with specific learning disorder. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 25(7), 431-437. <https://doi.org/10.1177/1357633X18776095>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly*, 31(4), 51-55.
- Ihrig, C. (2016). Steps to offering low vision rehabilitation services through clinical video telehealth. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 110(6), 441-447.
- İşman, A., Barkan, M., & Demiray, U. (2003). Online distance education book. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. <http://www.tojet.net/e-book/ebook.htm>
- Kemp, P., & Turnbull, A. P. (2014). Coaching with parents in early intervention: An interdisciplinary research synthesis. *Infants & Young Children*, 27(4), 305-324.  
<https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000018>
- Kizir, M. (2019). Reviewing of telehealth (distance) coaching practices for Autism Spectrum Disorder. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(2), 1072-1110.  
<https://doi.org/10.14812/cufej.569720>
- Kizir, M. (2021). Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin öğretiminde uzaktan aile eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 253-281. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.554714>
- Lerman, D. C., O'Brien, M. J., Neely, L., Call, N. A., Tsami, L., Schieltz, K. M., Berg, W. K., Graber, J., Huang, P., Kopelman, T., & Cooper-Brown, L. J. (2020). Remote coaching of caregivers via telehealth: Challenges and potential solutions. *Journal of Behavioral Education*, 29(2), 195-221. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09378-2>
- Lindgren, S., Wacker, D., Suess, A., Schieltz, K., Pelzel, K., Kopelman, T., Lee, J., Romani, P., & Wladron, D. (2016). Telehealth and autism: Treating challenging behavior at lower cost. *Pediatrics*, 137(S2), S167–S175. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2851o>
- Looi, J. C., & Pring, W. (2020). Private metropolitan telepsychiatry in Australia during Covid-19: current practice and future developments. *Australasian Psychiatry*, 28(5), 508-510.  
<https://doi.org/10.1177/1039856220930675>
- Machalicek, W., Lequia, J., Pinkelman, S., Knowles, C., Raulston, T., Davis, T., & Alresheed, F. (2016). Behavioural telehealth consultation with families of children with autism spectrum disorder. *Behavioural Interventions*, 31(3), 223-250.  
<https://doi.org/10.1002/bin.1450>
- Meadan, H., & Daczewitz, M. E. (2015). Internet-based intervention training for parents of young children with disabilities: A promising service-delivery model. *Early child development and care*, 185(1), 155-169.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.908866>
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internetbased parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot

- study. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 3-23.  
<https://doi.org/10.1177/1053815116630327>
- Monlux, K. D., Pollard, J. S., Rodriguez, A. Y. B., & Hall, S. S. (2019). Telehealth delivery of function-based behavioral treatment for problem behaviors exhibited by boys with fragile X syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(6), 2461-2475.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-019-03963-9>
- Nazneen, N., Rozga, A., Smith, C. J., Oberleitner, R., Abowd, G. D., & Arriaga, R. I. (2015). A novel system for supporting autism diagnosis using home videos: iterative development and evaluation of system design. *JMIR mHealth and uHealth*, 3(2), e68.  
<https://doi.org/10.2196/mhealth.4393>
- Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S., & Hong, E. R. (2016). Preparing interventionists via telepractice in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education*, 25(4), 393-416. <https://doi.org/10.1007/s10864-016-9250-7>
- Nelson, E. L., Duncan, A. B., Peacock, G., & Bui, T. (2012). Telemedicine and adherence to national guidelines for ADHD evaluation: A case study. *Psychological services*, 9(3), 293.  
<https://doi.org/10.1037/a0026824>
- Pellegrino, A. J., & DiGennaro Reed, F. D. (2020). Using telehealth to teach valued skills to adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(3), 1276-1289. <https://doi.org/10.1002/jaba.734>
- Reay, R. E., Looi, J. C., & Keightley, P. (2020). Telehealth mental health services during COVID-19: Summary of evidence and clinical practice. *Australasian Psychiatry*, 28(5), 514-516.  
<https://doi.org/10.1177/1039856220943032>
- Rispoli, M., & Machalicek, W. (2020). Advances in telehealth and behavioral assessment and intervention in education: Introduction to the special issue. *J Behav Educ* 29, 189–194.  
<https://doi.org/10.1007/s10864-020-09383-5>
- Schieltz, K. M., Romani, P. W., Wacker, D. P., Suess, A. N., Huang, P., Berg, W. K., Lindgren, S. D., & Kopelman, T. G. (2018). Single-case analysis to determine reasons for failure of behavioural treatment via telehealth. *Remedial and Special Education*, 39(2), 95-105.  
<https://doi.org/10.1177/0741932517743791>
- Schieltz, K. M., & Wacker, D. P. (2020). Functional assessment and function-based treatment delivered via telehealth: A brief summary. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(3), 1242-1258. <https://doi.org/10.1002/jaba.742>
- Shelden, M. L., & Rush, D. D. (2010). A primary –coach approach to teaming and supporting families in early childhood intervention. In R. A. McWilliam (Ed.). *Working with families of young children with special needs* (pp. 175-203). Guilford Press.
- Simacek, J., Dimian, A.F. & McComas, J.J. (2017). Communication intervention for young children with severe neurodevelopmental disabilities via telehealth. *J Autism Dev Disord*, 47, 744–767. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-3006-z>
- Simacek, J., Elmquist, M., Dimian, A. F., & Reichle, J. (2020). Current trends in telehealth applications to deliver social communication interventions for young children with or at risk for autism spectrum disorder. *Current Developmental Disorders Reports*, 1-9.  
<https://doi.org/10.1007/s40474-020-00214-w>
- Sivaraman, M., & Fahmie, T. A. (2020). A systematic review of cultural adaptations in the global application of ABA-based telehealth services. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(4), 1838-1855. <https://doi.org/10.1002/jaba.763>
- Smith, C. J., Rozga, A., Matthews, N., Oberleitner, R., Nazneen, N., & Abowd, G. (2017). Investigating the accuracy of a novel telehealth diagnostic approach for autism spectrum disorder. *Psychological assessment*, 29(3), 245. <https://doi.org/10.1037/pas0000317>
- Solomon D., & Soares N. (2020) Telehealth approaches to care coordination in Autism Spectrum Disorder. In: McClain M., Shahidullah J., & Mezher K. (eds) *Interprofessional care coordination for pediatric Autism Spectrum Disorder*. Springer, Cham.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-46295-6\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-030-46295-6_19)

- Spencer, T., Noyes, E., & Biederman, J. (2020). Telemedicine in the Management of ADHD: Literature Review of Telemedicine in ADHD. *Journal of attention disorders*, 24(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177/1087054719859081>
- Sutherland, R., Trembath, D., & Roberts, J. (2018). Telehealth and autism: A systematic search and review of the literature. *International journal of speech-language pathology*, 20(3), 324-336. <https://doi.org/10.1080/17549507.2018.1465123>
- Şenol, F. B., & Yaşar, M. C. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden "özel eğitim". *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 439-458. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787808>
- Tomlinson, S. R. L., Gore, N., & McGill, P. (2018). Training individuals to implement applied behavior analytic procedures via telehealth: A systematic review of the literature. *Journal of Behavioral Education*, 27, 172–222. <https://doi.org/10.1007/s10864-018-9292-0>
- Unholz-Bowden, E., McComas, J. J., McMaster, K. L., Girtler, S. N., Kolb, R. L., & Shipchandler, A. (2020). Caregiver training via telehealth on behavioral procedures: A systematic review. *Journal of Behavioral Education*, 29(2), 246-281. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09381-7>
- Valdez, R. S., Rogers, C. C., Claypool, H., Triesmann, L., Frye, O., Wellbeloved-Stone, C., & Kushalnagar, P. (2021). Ensuring full participation of people with disabilities in an era of telehealth. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 28(2), 389-392. <https://doi.org/10.1093/jamia/ocaa297>
- Wallisch, A., Little, L., Pope, E., & Dunn, W. (2019). Parent perspectives of an occupational therapy telehealth intervention. *International Journal of Telerehabilitation*, 11(1), 15. <https://doi.org/10.5195/ijt.2019.6274>
- Westwood, P. (2007). *Commonsense methods for children with special educational needs*. Routledge.
- Xie, Y., Dixon, J. F., Yee, O. M., Zhang, J., Chen, Y. A., DeAngelo, S., et al. (2013). A study on the effectiveness of videoconferencing on teaching parent training skills to parents of children with ADHD. *Telemedicine and E-Health*, 19(3), 192–199. <https://doi.org/10.1089/tmj.2012.0108>

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Mine Kizir  
minekizir@mu.edu.tr

# Views of Science Teachers about the 6<sup>th</sup> Grade “Sound and Its Features” Unit

**Mehmet KÜÇÜK, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-0462-9290**

**İbrahim ÜNAL, Inonu University, ORCID ID: 0000-0001-8497-4459**

**Merve TAŞCAN, Suleyman Demirel University, ORCID ID: 0000-0001-8244-2934**

## Abstract

*The aim of this study is to determine the views of science teachers about the teaching of the 6th grade “Sound and Its Features” unit. The study is conducted as a case study. Participants of the study consisted of 39 science teachers. Criterion sampling method was used in determining the participants. The data of the study were collected by a semi-structured interview form consisting of two parts. In the interviews, the data were collected by recording the interviews with the consent of all the teachers. Then, the content analysis was carried out by considering the responses of the teachers to all items of the interview form. Codes were created by two different researchers, and the theme and sub-themes under which these codes were collected were determined. As a result of the analysis, the consistency between coders was found to be 85,365%. As a result of the content analysis, a total of 7 main themes emerged: “the adequacy of the outcomes”, “the adequacy of the textbook”, “the subject/concepts that students have the most problems with”, “the methods/techniques used”, “the materials used”, “activities” and “the types of evaluation methods used”. The interviews showed that the outcomes and the subject content were simplified too much; teachers preferred traditional approaches more in the teaching process and had problems using teaching resources effectively. In addition, although the teachers described the ‘sound’ topics as easy to understand, it was determined from the teachers' views that the students had comprehension problems in most of the ‘sound’ topics. As a result of the study, the problems faced by teachers and students regarding the ‘sound’ and its features were investigated, and the current situation was tried to be revealed.*

**Keywords:** sound and features, science teachers, secondary school students



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2053-2077  
DOI:10.17679/inuefd.933963

Article Type  
Research Article

Received  
06.05.2021

Accepted  
16.11.2021

## Suggested Citation

Küçük, M., Ünal, İ. & Taşcan, M. (2021). Views of science teachers about the 6th grade “Sound and Features” unit, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2053-2077. DOI: 10.17679/inuefd.933963

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Sound is one of the important concepts that help students better understand the world around them (Eshach, 2014). Although it is highly related to daily life, the sound concepts are abstract for students (Demirci & Efe, 2007). In this study, it is aimed to get the views of science teachers about teaching 'sound' consisting of abstract concepts. For this purpose, the problems experienced by teachers related to the relevant topic in the process were discussed from different perspectives.

### Purpose

In this study, it is aimed to take the views of science teachers about teaching the topic of sound and features, which is composed of abstract concepts. Based on the opinions of science teachers, the problems encountered by students regarding sound and its features were identified.

### Method

The research was carried out as a case study, one of the qualitative research methods. The participants of the study were 39 science teachers. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in selecting the participants. Two criteria were used in the selection of the science teachers to be interviewed: conducting the science course of the 6th grade students in the last two years and teaching the unit of "Sound and Features". A semi-structured interview form consisting of two parts was developed. In the interviews, the data were collected by recording the interviews with the consent of all the teachers. Then, the content analysis was carried out by considering the responses of the teachers to all items of the interview form. Codes were created by two different researchers, and the theme and sub-themes under which these codes were collected were determined. As a result of the analysis, the consistency between coders was found to be 85,365%. As a result of the content analysis, a total of 7 main themes emerged: "the adequacy of the outcomes", "the adequacy of the textbook", "the subject/concepts that students have the most problems with", "the methods/techniques used", "the materials used", "activities" and "the types of evaluation methods used".

### Findings

A great majority of the teachers found the outcomes in the curriculum sufficient but criticized that this topic was given only in the 6th grade at the secondary school level. In addition, it was observed that the teachers thought that the outcomes were simplified too much. The teachers mentioned that the figures and visuals used in the textbooks were not clear and understandable, and some figures diverted the students from the focus. In addition, they stated that the content related to the sound topic in the textbook was considerably weakened, and they needed additional printed resources. However, some of the teachers noted that the order of the subjects in the textbooks was not appropriate. In the view of teachers, 'sound' concepts are easy to understand and highly liked by students. However, they stated that the students had difficulties in understanding almost every topic related to the sound unit, such as the transmission of sound, its volume/pitch, transmission in a vacuum. Considering the methods/techniques used by the teachers, it was seen that they primarily

used the smart board applications and had a teaching process based on experiment/activity. In addition, it has been revealed that teachers benefited from technology and various sites while they were teaching the sound unit. Still, it was observed that the use of concrete materials was less. It was observed that most of the teachers who stated that they teach the sound unit based on activity and experiment found the activities in the books insufficient but remained dependent on these activities. It is seen that the number of teachers who use process evaluation approaches in the evaluation of 'sound' topics was relatively low. Regarding the order of the topics in the textbooks, it was found that the teachers thought that the transmission of sound in space and the energy of sound should be taught before the sound speed and the sounds produced from different objects. It has been observed that the variety of technological resources used by teachers is quite low, and teachers are not aware of the resources from which they can demonstrate effective animation or simulation. In this sense, it can be said that both technological pedagogical and content knowledge of the teachers is not sufficient. While evaluating their students, it has been observed that teachers are far from contemporary approaches, only with a written examination and result-oriented assessment approach.

### **Discussion & Conclusion**

When we look at the 2018 Science Curriculum in Turkey, it is seen that topics related to sound are included in the 3rd, 4th and 6th grades. It is seen as a deficiency that the topics related to sound that students study during their primary and secondary school education are placed at the 6th grade level. This topic is not mentioned again in the upper grades. The figures in the textbook are thought to be well schematized and revised based on the opinions of teachers and experts. Sözen and Bolat (2014) suggested that the explanations and visual representations in the textbooks should be free from misleading. Also, it has been reported that the content knowledge or shapes used in the textbook cause misperceptions in students and affect the learning process (Keleş, 2001; Kurnaz & Değirmenci, 2011; Şenel-Çoruhlu, 2013). It was concluded that the teachers thought that all the content related to sound unit should be given in detail in the textbooks. This situation shows that teachers need content knowledge on the subject of sound. It has been revealed that both teachers and students have problems regarding sound concepts. Similarly, in the literature, it has been reported that students have problems with the propagation of the sound, the transmission of the sound in the space, the speed of the sound, the speed of the sound in different environments, the intensity and frequency of the sound (Demirci & Efe, 2007; Eshach & Schwarts, 2006; Hrepic, 2002; Küçüközer, 2009; Linder, 1993; Linder & Erickson, 1989; Maurines, 1993; Menchen, 2002). It was observed that the teachers were not able to analyze the content, visuals, and teaching techniques well since they mainly obtained their knowledge on sound from supplementary sources or textbooks. Diakidoy and Kendeou (2001) stated that using traditional methods, students' progress in the subject and where there is a problem in teaching cannot be solved completely. In addition, it was observed that the teachers' pedagogical knowledge was quite weak. The variety of technological resources used by teachers is quite low, and teachers are not aware of the resources from which they can demonstrate effective animation or simulation. While teachers evaluate their students, it is revealed that they are far from contemporary approaches. Considering the nature of science, it is thought that this approach is not suitable for the sound unit. It is stated that teachers should know appropriate measurement and evaluation techniques well (Newfields, 2006). In addition, there is a

suspicion that it is impossible to teach sound-related topics in the laboratory as much as teachers stated in the interviews. It is very sad that teachers persistently talk about negativity about this subject.

## 6. Sınıf “Ses ve Özellikleri” Ünitesine Yönelik Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri

**Mehmet KÜÇÜK, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-0462-9290**

**İbrahim ÜNAL, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8497-4459**

**Merve TAŞCAN, Süleyman Demirel Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8244-2934**

### Öz

Çalışmanın amacı 6. sınıf “Ses ve Özellikleri” ünitesinin öğretimi ile ilgili fen bilgisi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülen araştırmanın katılımcılarını 39 fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri kişisel bilgilerin sorgulandığı ve görüşme sorularının yer aldığı iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler iki ayrı araştırmacı tarafından bütünsel bir şekilde ele alınarak içerik analizine tabi tutulmuş, ana ve alt temalar belirlenmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %85,365 olarak hesaplanmıştır. İçerik analizi sonucunda ses konusu ile ilgili “kazanımların yeterliliği”, “ders kitabının yeterliliği”, “öğrencilerin en çok problem yaşadığı konu/kavramlar”, “ünite işlenirken kullanılan yöntem/teknikler”, “ünite işlenirken kullanılan materyaller”, “etkinlikler” ve “kullanılan değerlendirme çeşitleri” olmak üzere toplamda 7 ana tema ortaya çıkmıştır. Görüşmelerde kazanımların ve konu içeriğinin fazla sadeleştirildiği, öğretmenlerin öğretim sürecinde geleneksel yaklaşımları daha çok tercih ettikleri ve kaynakları etkili kullanmakta problem yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, ses konularını anlaşılması kolay olarak betimlese de öğretmenlerin ifadelerinden öğrencilerin ses konularının çoğunluğunda anlama problemi yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen ve öğrencilerin ses konusu ile ilgili olarak karşılaştıkları problemler çeşitli açılardan ele alınarak var olan durum ortaya konulmaya çalışılmış ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** fen bilgisi öğretmenleri, ses ve özellikleri, ortaokul öğrencileri



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2053-2077  
DOI:10.17679/inuefd.933963

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
06.05.2021

Kabul Tarihi  
16.11.2021

### Önerilen Atıf

Küçük, M., Ünal, İ. & Taşcan, M. (2021). Views of science teachers about the 6th grade “Sound and Features” unit. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2053-2077. DOI: 10.17679/inuefd.933963



## 6. Sınıf “Ses ve Özellikleri” Ünitesine Yönelik Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri

Bireylerin günlük yaşam problemlerini çözmelerinde, çevrelerinde gördükleri olaylara bilimsel bakış açısı ile bakmalarında ve buldukları topluma fayda sağlayacak faaliyetlerde bulunmalarında önemli rol üstlenen fen bilimleri, doğası itibarıyla gerçek yaşam deneyimlerinden ayrı tutulamamaktadır. Houle ve Barnett (2008), öğrencilerin etraflarındaki fiziksel dünyayı anlamaya çalıştıklarını ve bunu yaparken de bilimsel olarak kabul edilen açıklamalarla genellikle çelişen zihinsel model ve teorilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada öğrencilerin de içinde buldukları dünyayı bilimsel kavram, ilke ve genellemeler açısından, doğru bir biçimde anlamlandıracak şekilde yetkinliklere sahip fen bilgisi öğretmenlerinin olmasının önemi büyüktür.

Ülkemizde, teknolojik anlamda oldukça hızlı ilerleyen dünyaya ayak uydurmak ve bireylerini de bu sürece dâhil etmek için fen eğitimi programları ile ilgili çalışmalar sürdürülmektedir. Bunun ilk adımları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2004 yılı öğretim programı reformu çerçevesinde Fen Bilgisi Dersi Özel İhtisas Komisyonu tarafından İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006), ardından 2013 yılı 3-8. Sınıflar Fen Bilimleri Öğretim Programı (MEB, 2013) ve son olarak da 2018 yılı 3-8. Sınıflar Fen Bilimleri Öğretim Programı (MEB, 2018) hazırlanarak atılmıştır.

2018 yılı 3-8. Sınıflar Fen Bilimleri Öğretim Programına bakıldığında ses ile ilgili konuların 3, 4 ve 6. sınıflarda yer aldığı görülmektedir. Öğretim programında “Fiziksel Olaylar” konu alanında yer alan “Ses” kavramına yönelik ünitelerin, kazanımların ve önerilen ders saati süresinin dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*“Ses” Kavramına Yönelik Ünitelerin, Kazanımların ve Önerilen Ders Saati Süresinin Dağılımı*

Konu Alanı	Sınıf Düzeyi	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Önerilen Saat
Fiziksel Olaylar	3	Çevremizdeki Işık ve Sesler	8	21
Fiziksel Olaylar	4	Aydınlanma ve Ses Teknolojileri	12	21
Fiziksel Olaylar	6	Ses ve Özellikleri	9	22

Tablo 1 incelendiğinde ses ile ilgili konuların, 3. sınıf düzeyinde “Çevremizdeki Işık ve Sesler” ünitesi içerisinde “Çevremizdeki Sesler” ve “Sesin İşitmedeki Rolü” konu başlıkları altında, 4. sınıf düzeyinde “Aydınlanma ve Ses Teknolojileri” ünitesi içerisinde “Geçmişten Günümüze Ses Teknolojileri” ve “Ses Kirliliği” konu başlıkları ile verilmektedir. 6. sınıf düzeyine bakıldığında ise “Ses ve Özellikleri” ünitesi içerisinde “Sesin Yayılması”, “Sesin Farklı Ortamlarda Farklı Duyulması”, “Sesin Sürati” ve “Sesin Maddeyle Etkileşmesi” konu başlıkları ile verildiği görülmektedir (MEB, 2018).

Öğretim Programlarında yapılan değişikliklerden olumlu sonuç almak için süreçte aktif rol alan öğretmenlerin, öğrencilerin neyi nasıl anlamlandırdıklarına odaklanmaları önem taşımaktadır. Bilimsel olarak kabul edilebilir kavramlar ile tutarsız olan anlayışlar, anlamlı öğrenmeyi engellediğinden (Tekkaya, 2002), öğretmenlerin bunların farkında olarak öğretim yapmaları gerekmektedir. Bunun için öğrenenlerin kavramları yeterli bir şekilde anlamalarını engelleyen güçlüklerinin kaynakları belirlenmelidir (Yerdelen ve Sungur, 2020). Yapılan çalışmaların bulguları fen bilimleri ile ilgili kavramların anlamlandırılmasında hala problemlerin

olduğunu göstermektedir (Yerdelen ve Sungur, 2020). Ses konularının da fen bilimleri içerisinde incelenmesi gereken ve problem yaşanan konulardan biri olduğu düşünülmektedir (Küçüközer, 2009; Şen, Timur, Timur ve Özdemir, 2016). Ses, öğrencilerin etraflarındaki dünyayı daha iyi anlamalarına yardımcı olan önemli kavramlardan biridir (Eshach, 2014). Günlük hayatla oldukça ilişkili olsa da ses konusu öğrenciler için soyut kalmaktadır (Demirci ve Efe, 2007). Oysaki ses ile ilgili bilimsel anlayış geliştiren bireyler, günlük hayatta karşılarına çıkan stetoskop ve ultrasonun çalışma prensibini anlayabilir, hava ortamından farklı ortamlarda sesin duyulup duyulmayacağını açıklayabilir veya yüksek sesin neden olabileceği tahribatlar ile ilgili kabul edilebilir bilimsel açıklamalar yapabilirler (Eshach ve Schwartz, 2006).

Ses konuları ile ilgili yapılan çalışmaların fen bilimlerinin diğer konu alanları ile ilgili yapılan çalışmalar arasında daha az yer tuttuğu belirtilmektedir (Duit, 2009; Teker, Kurt ve Karamustafaoğlu, 2017). İlgili ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde bu çalışmaların öğretmen adayları, öğretmenler ve öğrenciler ile kavramsal anlama, kavram yanılgıları, ölçek geliştirme gibi alanlara odaklandığı görülmektedir (Demirci ve Efe, 2007; Dinçer ve Özcan, 2016; Eshach, Lin ve Tsai, 2018; Hrepic, 2004; Hrepic, Zollman ve Rebello, 2010, Karamustafaoğlu, Bacanak, Değirmenci ve Karamustafaoğlu, 2010; Küçüközer, 2009; Linder ve Erickson, 1989; Maurines, 1993; Sözen ve Bolat, 2014; Wittmann, Steinberg ve Redish, 2003, Yurd ve Olğun, 2008).

Ses konularının ülkemizdeki öğretim programında önemli bir yer tutması, ilgili literatürden hareketle ses konularının öğretimi veya öğrenilmesi ile ilgili problemlerin devam ediyor oluşu ve ses konuları ile ilgili fen bilgisi öğretmenlerinin görüşlerine başvuran çalışmaya rastlanılmamasından dolayı bu araştırmada, yukarıda bahsedilen ve soyut kavramlardan oluşan ses konusunun öğretimi ile ilgili fen bilgisi öğretmenlerinin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu sayede sürecin içerisinde ses konuları ile ilgili öğrencilerin ve kendilerinin yaşadığı problemler farklı bakış açısından ele alınacak ve bunların kaynaklarına ilişkin nitel veriler elde edilmeye çalışılacaktır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Mevcut araştırmada müdahale gözetmeksizin ses konularının öğretiminde yaşanan problemler ve bunların kaynakları, öğretmen görüşlerine göre derinlemesine ve olduğu gibi ele alınmaya çalışılmıştır. Bu yüzden araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışmaları var olan bir durumu derinlemesine incelemeye olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Creswell, Hanson, Clark Plano ve Morales (2007)'e göre durum çalışmaları sınırlı bir ortam veya bir bağlam içerisindeki bir veya daha fazla durumu inceler. Fen bilgisi öğretmenlerinin fen bilimleri dersi 6. sınıf "Ses ve Özellikleri" ünitesi ile ilgili kazanımların yeterliliği, ders kitabının (konu içeriği, şekil ve görseller, etkinlikler açısından) yeterliliği, öğretmenlere sunulmuş olan portallardaki animasyon/simülasyonların yeterliliği, öğrencilerin ses konusu ile ilgili anlamakta en çok problem yaşadığı kavramlar/konular ve bu problemleri öğretmenlerin giderme yolları vs. ile ilgili detaylı görüşleri alınmıştır. Bu sayede "Ses ve Özellikleri" ünitesinin öğretimi ile ilgili detaylı veriler sunulmaya çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Milli Eğitimi Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 39 fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden kriter örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş kriterleri karşılayan durumlar incelenmektedir (Patton, 2002). Bu araştırmada görüşme yapılacak fen bilgisi öğretmenlerinin seçiminde son iki yıl içerisinde 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine girmek ve “Ses ve Özellikleri” ünitesini anlatmış olmak kriter olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarının demografik bilgilerine ilişkin veriler Tablo 2’de ifade edilmiştir.

**Tablo 2**

*Katılımcıların Demografik Bilgileri*

	<b>Değişken</b>	<b>f</b>
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	20
	<i>Erkek</i>	19
Mezun Olunan Fakülte/Yüksekokul	<i>Eğitim Fakültesi</i>	38
	<i>Eğitim Enstitüsü</i>	1
Mezun Olunan Bölüm/Program	<i>Fen Bilgisi Öğretmenliği</i>	38
	<i>FKB</i>	1
Mesleki Deneyim	<i>1-5 yıl</i>	12
	<i>6-10 yıl</i>	14
	<i>11-15 yıl</i>	9
	<i>16-20 yıl</i>	2
	<i>21 ve üzeri</i>	2
Sınıf Mevcudu	<i>15 kişiden az</i>	8
	<i>16-20 kişi</i>	5
	<i>21-25 kişi</i>	8
	<i>26-30 kişi</i>	8
	<i>31-35 kişi</i>	6
Görev Yaptığı Okulun Bulunduğu Konum	<i>36 kişi ve üzeri</i>	4
	<i>İl merkezi</i>	13
	<i>İlçe merkezi</i>	16
	<i>Diğer</i>	10

Tablo 2’ye göre, katılımcıların yaklaşık yarısının kadın, diğer yarısının ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin biri dışında, diğerlerinin eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Mezun oldukları bölüm/programlara bakıldığında ise 1 öğretmenin eğitim enstitüsünden (FKB), diğer 38 öğretmenin fen bilgisi öğretmenliği lisans programından mezun olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların mesleki deneyimleri göz önüne alındığında öğretmenlerin 26’sının 1-10 yıl arasında, diğer 13 öğretmenin ise 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan 21 öğretmenin sınıf mevcudu 25 kişi ve altında olduğu görülürken 18 öğretmenin sınıf mevcudunun ise 26 kişi ile 55 kişi arasında olduğu görülmüştür.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Formun ilk bölümünde 4 maddeden oluşan kişisel bilgi formu bulunmaktadır. İkinci bölümünde ise öğretmenlerin “Ses ve Özellikleri” ünitesi ile ilgili kazanımların yeterliliği, ders kitabının konu içeriği, kitaplarda kullanılan şekil ve görseller, etkinliklerin yeterliliği ile öğrencilerin anlamada en çok problem yaşadığı kavram/konular vs. ile ilgili görüşlerini belirtebileceği 9 açık uçlu madde yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu ilk olarak uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formu alanında uzman 2 fizik

eğitimcisi, 2 fen eğitimcisi ve 2 fen bilgisi öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzmanlar, görüşme formundaki maddeleri kullanılan dil ve anlatım ile araştırmanın amacı doğrultusunda incelemişlerdir ve 2. bölümde yer alan bazı maddelerin aynı amacı ölçmesi ve madde köklerinin uzun olduğu gerekçesi ile formun revize edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşme formu, gelen dönütler doğrultusunda düzenlenmiş ve böylece birinci bölümü 4, ikinci bölümü ise 8 madde olmak üzere toplam 12 maddeden oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formunun 21 fen bilgisi öğretmeniyle pilot uygulaması yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma sonucunda, fen bilgisi öğretmenlerinin görev yaptığı okulun konumu ile sınıf mevcudunun “Ses ve Özellikleri” ünitesinin işleniş ve değerlendirilme şeklini etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle nihai görüşme formunun ilk bölümü olan kişisel bilgiler kısmına öğretmenlerin görev yaptıkları okulun konumu ve sınıf mevcudu maddeleri eklenmiş ve 1. bölümünde 6, ikinci bölümünde 8 açık uçlu maddeden oluşan görüşme formu asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Pandemi döneminde sokağa çıkma yasağının olduğu süreçte öğretmenler ile yapılan görüşmelerde yüz yüze görüşme imkânının olmaması nedeni ile Skype ve Whatsapp gibi iletişim araçları üzerinden görüntülü görüşülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin gizlilik ilkesi doğrultusunda tümünün rızası alınıp, görüşmeler kayıt altına alınarak veriler toplanmıştır. Her bir öğretmen ile yapılan görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüştür ve veri toplama süreci yaklaşık olarak iki ay sürmüştür. “Ses ve Özellikleri” ünitesi, 2018 Fen Bilimleri 3-8. Sınıflar Öğretim Programında 6. sınıfın 5. ünitesinde yer almaktadır. Dersin işlenme zamanı 2. dönemde nisan ve mayıs aylarına denk gelmekte ve 22 ders saati olarak görülmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi yapılırken ilk önce öğretmenlerin görüşme kayıtları yazılı metin haline dönüştürülmüştür. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri gizlilik ilkesine dayalı olarak “Fen Bilgisi Öğretmeni 10 (FBÖ-10)” şeklinde kodlanarak sunulmuştur. Görüşme formunun 2. bölümüne verilen yanıtlar analiz edilirken veriler bütünsel bir bakış açısı ile ele alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, belirli tema veya kategorilere dayalı olarak verilerin sistematik olarak kodlanması olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Tekrar tekrar okunan yazılı metin kodlanarak alt tema ve ana temalara ulaşılmıştır. Tekrar eden kodlar frekans tablolarına dönüştürülerek, her koda yönelik öğretmenlerin önemli görüşleri örnek olarak sunulmuştur. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın belirlenmesi amacıyla  $[Güvenilirlik\ katsayısı = \frac{Görüş\ birliği}{(Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)} \times 100]$  formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre araştırmacıların yaptıkları analiz sonucunda tutarlılık %85,365 olarak bulunmuştur.

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulun’dan (07.10.2020-2020/1-19) etik izin alınmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularının ikinci bölümüne verdikleri yanıtlara ilişkin analizler bu başlıkta sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin 7 ana tema altında toplandığı görülmüştür. Bu ana temalara ilişkin alt temalar ortaya çıkmış ve tüm bu bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

### 1. Ana Tema: Kazanımların Yeterliliği

Bu ana tema altında, öğretmenlerin “Ses ve Özellikleri” ünitesi ile ilgili Fen Bilimleri Öğretim Programında tanımlanan kazanımlara ilişkin “Sizce Öğretim programında yer alan “Ses ve Özellikleri” ünitesinde tanımlanan kazanımlar yeterli midir?” sorusu sorulmuş ve görüşleri alınmıştır. Bu ana tema altında “yeterli” ve “yetersiz” alt temaları ortaya çıkmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Kazanımların Yeterliliği Ana Temasına Ait Öğretmen Görüşleri\**

Alt Temalar	f	Örnek Öğretmen Görüşleri
Kazanımlar yeterlidir.	29	<p>FBÖ-05: “Tanımlanan kazanımlar çocuğun ses oluşumunu, sesin nasıl yayıldığını öğrenmesi için yeterli.”</p> <p>FBÖ-13: “İçeriği boşaltıldı ama yeterli.”</p> <p>FBÖ-17: “... Bence yeterli... Eskiden sekizinci sınıfta işlenirken daha detaylı işleniyordu tabi ki... Ben olsam altıncı sınıfta giriş yapardım sonrasında sekizinci sınıfta da daha detaylı verirdim.”</p> <p>FBÖ-21: “Kazanımlar yeterli... 8. sınıfta frekans aralıklarını, sesin yüksekliğini verebiliyorken konu altıncı sınıfa geçtiğinde bunları veremiyoruz ancak altıncı sınıfta verdiğimiz kazanımlar altıncı sınıf öğrencilerinin düzeyine yeterli... Öğrenciler beşinci sınıfta oyun temelli bir kazanımla ders işlerken altıncı sınıfa geçtiklerinde yoğun bir kazanımı olan programla karşılaşılıyorlar. ... Ses konusu ise kazanım olarak öğrenci düzeyine uygun sayıda ama yedinci ve sekizinci sınıfta da yeni kazanımlarla işlenmeli.”</p> <p>FBÖ-29: “Ses ve özellikleri ünitesi kazanımlarını yeterli buluyorum açıkçası. Öğrenci seviyesine uygunluk bakımından zevkli işlediğimiz bir konu... Altıncı sınıf seviyesindeki öğrencilerimizin en aşına olduğu en istekli bir şekilde dinlediği, anlamlandırabildiği bir konu... Bu konu, görev yaptığım okul sosyo-ekonomik durumu biraz sıkıntılı olan bir bölgede olduğu ve öğrenciler konu işlenirken matematik bilgisi anlamında da belli yeterliliğe ihtiyaç duydukları için sekizinci sınıf öğrencilerimizi dahi zorladığı oluyordu. Bu anlamda altıncı sınıf düzeyinde fen bilgisi dışında ekstra matematik bilgisi için içine katılıp öğrencide bir karmaşa yaratmadığı için seviyeye uygunluk açısından daha rahat olduğunu düşünüyorum fakat şu bir eksiklik olabilir belki, ses ünitesi sekizinci sınıftan alınıp altıncı sınıfa alındı ve basitleştirildi. Öğrencinin sadece bu haliyle öğrenip ortaokuldan mezun olması liseye geçmesi evet bir eksiklik. Bunun çözümü altıncı sınıfta o bahsettiğimiz kazanımları koymak değil de sekizinci sınıfta da daha geliştirilmiş bir müfredatla verilmesinin faydalı olacağını düşünüyorum... Görev yaptığım bölgedeki sosyo-ekonomik durumun kötü olması ve öğrencilerin matematik bilgilerinin zayıf olması nedeniyle programın değişmesini ve kazanımların azaltılmasını ben bir handicap olarak görmüyorum bilakis avantaj olarak görüyorum.”</p>
Kazanımlar Yetersizdir.	10	<p>FBÖ-01: “6. sınıfta çok basit düzeye indirilmiş, ... Verilen kazanımlar çok temel düzeyde ses bilgisi içeriyor... Bizim için yeterli değil diye düşünüyorum.”</p> <p>FBÖ-08: “Kazanımlar kesinlikle yeterli değil çünkü bayağı basitleştirilmiş şekilde olduğu için basit kalıyor... Ayrıntıya giremediğimiz için çocuk tam anlamıyla öğrenemiyor zaten ses konusu soyut bir de böyle yüzeysel anlatıldığı için daha da soyut kalıyor.”</p> <p>FBÖ-10: “Aslında genel olarak eskiden bizim öğrencilere öğrettiğimiz bilgiler daha doyurucuydu şimdi sadece yüzeysel anlatıyoruz... Bence yetersiz.”</p>

\*Tablo 3’te yer alan alt temalar kapsamında tekrar eden kodlar sayılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde, 29 öğretmen kazanımların 6. sınıf seviyesi açısından ve konu bakımından uygun olduğunu belirtmiştir. Kazanımların öğrenciler için yeterli olduğunu düşünen 10 öğretmen, konunun sadece 6. sınıfta verilmeyip, daha üst sınıf seviyelerinde detaylandırılarak verilmesinin uygun olacağı düşüncesine sahiplerdir. Buradan öğretmenlerin aslında Öğretim programındaki kazanımları sınıf seviyesine göre uygun buldukları ve içeriğin oldukça basitleştirilmesinden dolayı mutlaka tekrar ele alınması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Kazanımların öğrenciler için yetersiz olduğunu düşünen 10 öğretmen ise görüşmelerde genelde kazanımların çok basitleştirildiğini ve daha önceki yıllarda 7. ve 8. sınıfta işlenirken konunun daha zengin işlendiğinden bu hali ile öğrencilerin ses konusu ile ilgili olarak çok yüzeysel bilgiler ile ortaokuldan mezun olduğundan bahsetmiştir. Genel olarak her iki alt tema altında toplanan öğretmenlerin büyük kısmının ses ile ilgili konuların oldukça basitleştirilerek verildiği konusunda hemfikir oldukları söylenebilir.

## 2. Ana Tema: Ders Kitabının Yeterliliği

Ders kitabının yeterliliği ana teması, öğretmenlere yöneltilen “Ses ve Özellikleri ünitesine yönelik kullanılan ders kitapları sizce yeterli midir?” maddesi ile ortaya çıkmıştır. Bu ana tema altında “şekil ve görseller”, “etkinlikler”, “içerik bilgisi” ve “diğer” şeklinde 4 alt temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Bu ana temaya ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Ders Kitabının Yeterliliği Ana Temasına Ait Öğretmen Görüşleri\**

Alt Temalar	f	Örnek Öğretmen Görüşleri	
Şekil ve görseller	Yeterli	17	FBÖ-21: “Şekil ve görseller bakımından genel olarak yeterli ama sesin yalıtımı ile ilgili olarak öğrencilerin kullandıkları yardımcı kaynaklarda gösterilen şekillerdeki farklılıktan dolayı öğrencinin kafasının karıştığını görüyorum. Mesela cam yünüün ders kitabındaki görseli ile yardımcı başka bir kaynaktaki görselinin farklı gösterilmesi öğrencinin kafasını karıştırıyor.”
	Geliştirilmeli	9	FBÖ-26: “Etkinliklerde kullanılan şekil ve görseller bazen yetersiz kalıyor ya da her kazanıma yönelik şekil ve görsel yok bu bakımdan geliştirilmeli.”
	Yetersiz	10	FBÖ-29: “Ses ve özellikleri ünitesi görselleri yetersiz geliyor, çocuğa sevdirmek için karikatür tarzı eğlenceli görseller var ama bu görseller konu ile alakasız duruyor.”
	Yeterli	12	FBÖ-22: “Altıncı sınıfın ders kitabı son iki-üç yıldır özel yayın evinden geliyor... Özellikle altıncı sınıf kitabı gayet güzel... Altıncı sınıf kitabında özellikle ses ünitesiyle ilgili bir sıkıntı yok.”
İçerik bilgisi	Geliştirilmeli	9	İçerik zenginleştirme FBÖ-15: “İçerik bakımından daha da zenginleştirilebilir... Ders kitabı haricinde ek kaynak kullanıyorum.”
	Yetersiz	14	FBÖ-03: “Kitaptaki anlatılan konu kazanım bakımından... İçerik eksik bazı şeylerde yapacak bir şey yok dışarıdan kaynaklarla destekliyoruz.”
Etkinlikler	Yeterli	13	FBÖ-18: “Konu anlatımı bakımından yeterli bulmuyorum ama etkinlikler bakımdan güzel etkinlikler var. Malzeme ve yapılabirlik bakımından yeterli...”

Geliştirilmeli	Etkinlik sayısı	7	FBÖ-24: “... Sadece verilen ödev kısmına, etkinlik kısmına geldiğimiz zaman biraz daha eklemeler yapılabilir... Miktar bakımından etkinliklerin sayısı arttırılabilir...”
	Malzemelere ulaşılabilirlik	4	FBÖ-04: “Ders kitabı yeterli fakat etkinlikleri yapabilmek için malzeme yeterli değil, çalıştığım bütün okullarda hep malzeme sıkıntısı yaşadık.” FBÖ-14: “Ben köy okulunda çalışıyordum o yüzden sıraya vurma etkinliğini yapmıştık. Kulağına bardak takma etkinliğini yapıyorduk... Malzememiz olmadığı için yalıtım etkinliğini yapamıyorduk... Etkinlikler arttırılmalı ve malzeme anlamında kolaylık sağlanmalı.”
Yetersiz		10	FBÖ-05: “Yeterli değil.. Etkinlik olarak da bizim sınıf ortamında gösterebileceğimiz etkinlikler çok yok pek yeterli bulmuyorum.” FBÖ-17: “Ders kitapları yeterli değil, EBA içerikleri ile gidermeye çalışıyorum.” FBÖ-09: “Bize gelen kitaplar anlaşmalı yayın evinden dolayı yeterli değil, ancak Milli Eğitim Bakanlığı’nın kendi bastığı kitaplar yeterli. Ben internetten onları indirip kullanıyorum... Bakanlığın kendi kaynakları gayet yeterliyken neden diğer yayın evlerinden yararlanıyorlar onu da anlamıyorum.”
Diğer		3	

Tablo 4’te yer alan alt temalar kapsamında tekrar eden kodlar sayılmıştır.

Tablo 4’e genel olarak bakıldığında öğretmenlerin görüşlerinin oldukça farklılık gösterdiği görülmüştür. Şekil ve görseller alt teması ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşık yarısının kitaplarda kullanılan görselleri yeterli buldukları, herhangi bir yanlış algıya veya anlamaya neden olmayacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte şekil ve görsellerin geliştirilmesi gerektiğini ve yetersiz bulduklarını ifade eden öğretmenlerin ise kazanımlara yönelik görsellerin olmaması, ilgi çekmek için konulan görsellerin amacını aştığı ve konunun odağını saptırdığını düşündükleri görülmüştür. Ders kitaplarındaki içerik bilgisi alt temasına bakıldığında ise öğretmenlerin yarısından fazlasının içeriğin yeterli olmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, konu içeriğinin zenginleştirilmesi gerektiğini, çoğunlukla ek kaynak kullanmak durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, ünitenin konu sıralamasının uygun olmadığını da belirtmişlerdir. Etkinlikler ile ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin yine yarısından fazlasının etkinliklerin geliştirilmesi gerektiğini veya yetersiz olduğunu düşündükleri görülmüştür. Genel olarak ders kitabının yetersiz olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini düşünen öğretmenler; şekil ve görsellerin sadeliğinin ve anlaşılabilirliğinin artırılması, çocukların kolay ulaşabileceği, ilgi çekici ve daha karmaşık etkinliklerin yer alması ve özellikle konu bilgisinin zenginleştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bir öğretmen ise kendisinin Milli Eğitim Bakanlığı yayını olan kitabın her bakımdan yeterli olduğunu ve bu kitabı indirerek kullandığını belirtmiştir.

### 3. Ana Tema: Öğrencilerin Anlamada En Çok Problem Yaşadığı Konu/Kavramlar

Öğretmenlere yöneltilen “Ses ve Özellikleri ünitesinde öğrencilerin anlamakta en çok sıkıntı yaşadığı kavramlar veya konular nelerdir?” maddesine ilişkin verilen yanıtlar bu ana tema altında toplanmıştır. Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin, “Ses ve Özellikleri” ünitesinin hemen hemen tüm konu/kavramlarıyla ilgili problemlerin olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 5

*Öğrencilerin Anlamakta En Çok Güçlük Çektiği Konu/Kavramlara İlişkin Öğretmen Görüşleri\**

Alt Temalar	f	Örnek Öğretmen Görüşleri
Anlama güçlüğü yok	7	FBÖ-17: "... Ses sevilen bir konu o yüzden çok sıkıntı yaşadıkları bir kavram yok." FBÖ-29: "Sesle ilgili en ilgisiz öğrencide bile sıkıntı yaşamadık... Ses konusuna ilgi gösteriyorlar, fakat ses yoğun ortamda daha hızlı yayılır dediğimiz zaman anlamakta sıkıntı yaşıyorlar, bu problemi de örneklerle aşıyoruz..."
Akustik	7	FBÖ-25: "... Akustik konusunda tarihi yapıların içine gitmiş ya da bir tiyatro salonuna, sinema salonuna gitmiş öğrenciler bu konuyu anlamakta sıkıntı yaşamıyorlar ama böyle bir deneyimi olmayan öğrenciler bu konuyu anlamakta sıkıntı yaşıyorlar."
Yankı /Yansıma	12	FBÖ-28: "... Yansıma ve yankı konularını karıştırıyorlar..."
Sesin yayılımı	17	FBÖ-22: "Sesin yayılabileceği ortamlardan bahsettiğimiz zaman maddesel bir ortama ihtiyaç vardır diyorsunuz. Maddesel ortam denildiği zaman bazen gaz ortamı maddesel değilmiş gibi düşünebiliyor çocuklar. Bunun çok iyi vurgulanması gerekiyor..." FBÖ-24: "Sesin yayıldığı ortamlarda sıkıntı yaşıyorlar, mesela konuyu anlatmaya başlamadan önce sesin hangi ortamda daha hızlı yayıldığını sorduğumda, havada hatta boşlukta daha hızlı yayıldığını söylüyorlar daha sonra katılarda yayılır diyorlar ama konuyu anlatınca tanecik olayını anlayınca şaşırıyorlar..."
Sesin sürati	9	FBÖ-27: "Sesin süratini anlayamıyorlar... Burada dersi anlatırken oran orantı ile anlatmaya çalıştım ama öğrenciler biz böyle bir şey görmedik dediler, bu defa dersi bıraktım matematik anlatmaya başladım ki öğrenciler sesin süratini anlasın..."
Sesin enerji olması	10	FBÖ-19: "...Sesin bir enerji olması ve yüksek sesle müzik dinlediğimizde penceremizin camlarının titreştiğinin (sesin enerji olması) nedenini anlamakta sıkıntı yaşıyorlar..." FBÖ-22: "... Ses bir enerji türü müdür? kısmında da bazen bir tenorun bağırma sesi, çok ince bir sesle bardağı nasıl kırdığı kısmında görseller oluyor onları anlamakta birazcık sıkıntı yaşıyorlar."
Sesin Yüksekliği/ Şiddeti	4	FBÖ-05: "Yükseklik ve şiddet kavramlarını ayrı ayrı anlatırken sıkıntı yok ancak çocuklar soru çözmeye geçince bu iki kavramı karıştırıyor... Bunun en önemli nedeni bizim günlük hayatta konuşma dilimizdeki yanlışlarla ilgili... Mesela biz konuşurken çocuğu duymadığımızda "sesini yükseltir misin?" diyoruz aslında sesinin şiddetini arttırmasını istiyoruz."

\*Tablo 5'te yer alan alt temalar kapsamında tekrar eden kodlar sayılmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin 7'si öğrencilerin herhangi bir anlama güçlüğü yaşamadığını ifade etmiştir. Ancak diğer öğretmenler ünitenin tamamıyla ilgili öğrencilerin konu veya kavramları anlamakta güçlük çekmediklerini ancak bazı kavramları anlamakta sıkıntı yaşadıklarını, en çok problem yaşanan konunun ise sesin yayılması olduğunu ifade etmişlerdir. Sesin yayılması konusunda en çok dikkat çeken nokta öğretmenlerin, öğrencilerin maddesel ortamı hayal edemedikleri için sesin yayılımının anlamakta sıkıntı yaşadıklarını söylemeleridir. Öğretmenler sesin boşlukta yayılmadığını gösterecek malzemeleri olmadığını ve bunun için öğrencilere somut olarak sesin hangi ortamlarda yayılıp yayılmadığını gösteremediklerini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin en fazla anlama güçlüğü'nün yaşandığını düşündükleri bir başka konu da sesin yansıması ile ilgilidir. Burada öğretmenler öğrencilerin yankı ve yansıma kavramlarını birbirine karıştırdıklarını belirtmişler ancak temelde yankı olayının sebebinin yansıma olduğu bilinmektedir. Buradan öğretmenlerin de yankı ve yansıma kavramları ile ilgili bir karmaşa yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında sesin bir enerji



türü olması ile ilgili olarak günlük hayattan pek çok örnek verilmesine, ders kitabında da bu konuya ilişkin içerik bulunmasına rağmen öğrencilerin problem yaşadıkları belirtilmiştir. Bunun nedeninin, öğrencilerin sesin yayılımını net olarak anlamlandıramamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu anlamda öğrencilerin problem yaşadıkları konu başlıklarının aslında sesin doğası ile ilgili olduğu ve öğretmenler anlaşılması kolay bir konu olarak nitelendirse de ses konusunun anlaşılmasında büyük problemler olduğu görülmektedir. Sesin sürati ile ilgili bağlantının verilemediğinden hesaplamada sıkıntı yaşadıklarını, günlük hayatta yanlış söylemler kullanıldığı için çocukların yükseklik ve şiddet kavramlarını karıştırdıkları, akustik ve sesin tonu ile ilgili problem yaşandığı da belirtilmiştir.

#### 4. Ana Tema: Üniteyi İşlerken Kullanılan Yöntem/Teknikler

Öğretmenlerin, “Ses ve Özellikleri” ünitesini anlatırken kullandıkları yöntem, teknik ve stratejiler ile ilgili olarak “Ses ve Özellikleri ünitesini işlerken hangi yöntem/teknik/stratejileri kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Buna yönelik olarak elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Öğretmenlerin Ses ve Özellikleri Ünitesini İşlerken Kullandığı Yöntem/Teknikler\**

Alt Temalar	f	Örnek Öğretmen Görüşleri
Düz Anlatım	23	FBÖ-23: “Öğretmen merkezli yöntemi kullanıyorum. Konuyu anlatıyorum, yazdırıyorum...” FBÖ-08: “Genellikle düz anlatım yöntemini kullanıyoruz.”
Soru Cevap	12	FBÖ-09: “İlk önce hazır bulunuşluğunu yoklamak için bir örnek veriyorum... Soru-cevap şeklinde ama bu klasik soru-cevap şeklinde değil de düşünme, hayal kurma tarzında oluyor. Sadece biraz hayal kurmalarını sağlıyorum, kafalarında bir şey kurmam lazım ki...”
Gösterip Yaptırma	6	FBÖ-29: “Öncelikle günlük hayattan örnekler veriyoruz, gösterip yaptırmaya çalışıyoruz, buluş yöntemi ile öğrencilerin kendilerinin bulmasını sağlamaya çalışıyoruz...” FBÖ-10: “... Gösteri yapıyorum... Bazı görseller gösteriyorum.”
Deney	25	“FBÖ-03: Etkinlik temelli, özellikle etkinliği bol tutmaya çalışıyorum. Deney yöntemini çok kullanıyorum.”
Grup çalışması	2	FBÖ-26: “Sınıf mevcudumuz az olduğu için öğrenci merkezli yöntemler kullanıyorum... Grup çalışmaları yaptırıyorum, öğrencileri tahtaya çıkartıp etkinlikleri öğrencilere yaptırıyorum, drama yöntemini kullanıyorum tabi ki bu yöntemleri kullanmamdaki en önemli etken sınıf mevcudumuzun az olması.”
Drama	2	FBÖ-30: “...Drama yaptırıyorum... Ben genelde öğrenci merkezli yöntemleri kullanmaya çalışıyorum...”
Beyin Fırtınası	3	FBÖ-09: “En sonunda bu dersi daha farklı nasıl işleriz ne yapabiliriz şeklinde geri dönütler alıyorum... Beyin fırtınası ile... Çocukların da katkılarının olmasını istiyorum.”
Bilgisayar Destekli Öğretim	23	FBÖ-28: “MORPA’dan ve EBA’dan video izleterek başlıyorum, etkinlik kâğıtları veriyorum, ders kitabını okutuyorum. Dersin başında soru-cevap ile dikkatini çekmeye çalışıyorum. Kendi notlarım var onu kullanıyorum...” FBÖ-06: “Özellikle Milli Eğitim kitaplarından ziyade OKULUSTİK ve MORPA KAMPÜS gibi platformlardan anlatım yapıyorum.”

\*Tablo 6’da yer alan alt temalar kapsamında tekrar eden kodlar sayılmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin üniteyi işlerken en fazla deney yöntemini kullandığı ve etkinliklere dayalı bir öğretim yolu seçtikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra, konu işlenirken bilgisayar ve akıllı tahtadan yararlanarak, EBA, MORPAKAMPÜS gibi platformlardan

yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Bu konu ile ilgili olarak belki de en fazla etkili olabilecek animasyon, video veya simülasyon gösterimlerinin oldukça yaygın şekilde kullanılması öğretmenleri bu konuda farklı kaynak arayışlarına sürüklemektedir. Tabloda dikkat çeken bir başka nokta ise ünite boyunca düz anlatım yapan öğretmenlerin sayısıdır. Bu sayının azımsanmayacak derecede fazla olduğu görülmüştür. Görüşmeler esnasında ortaya çıkan bir başka durum, öğretmenlerin yöntem/teknik ve strateji bilgileri ile ilgilidir. Öğretmenlerin örnek olay olarak nitelendirdiği yöntemin aslında sadece düz anlatım yaparken konu ile ilgili kendi verdikleri örneklerden ibaret olduğu görülmüştür.

### 5. Ana Tema: “Ses ve Özellikleri” Ünitesi İşlenirken Kullanılan Materyaller

Öğretmenlere yöneltilen “Ses ve Özellikleri ünitesini işlerken ders içeriğine yönelik uygulama/program/materyallerden hangilerini kullanıyorsunuz? (Animasyon, EBA içerikleri, ders kitapları, modelleme vs.)” görüşme sorusu ile ortaya çıkan bu alt tema altında, öğretmenlerin “Ses ve Özellikleri” ünitesi boyunca kullandıkları materyaller ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin, bu tema ile ilgili belirttikleri görüşlere göre oluşturulan Tablo 7 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 7**

*“Ses ve Özellikleri” Ünitesi İşlenirken Kullanılan Materyallere İlişkin Öğretmen Görüşleri\**

Alt Temalar	f	Örnek Öğretmen Görüşleri		
Akıllı Tahta Uygulamaları	EBA	29	FBÖ-21: “EBA’yı beğeniyorum ve kullanıyorum ama bazen ders kitabında ya da kazanımlarda olmayan bir bilgiyi veya kavramı öğrenciler EBA’da gördüğü zaman sıkıntı yaşıyoruz, öğrenciler acaba bunu da öğrenecek miyiz diye bize soruyorlar.”	
	MORPA	18	FBÖ-16: “MORPA’yı da kullanıyorum, kitabı genelde konuyu toplamak için ve oradaki etkinlikleri kaçırmamak için kullanıyorum... EBA’da biraz içerik zayıf o yüzden MORPA kullanıyorum.”	
	OKULİSTİK	6	FBÖ-24: “... Okulistik gibi araçlardan yararlanıyoruz...”	
Video/animasyon/simülasyon			26	FBÖ-18: “... Kendi bulduğum animasyonlardan izletiyorum... phet.colorado sitesinde simülasyonlar var onlardan flash belleğe kaydediyorum bilgisayardan izlettiriyorum...” FBÖ-30: “... Benim yüksek lisans tezim animasyon ve simülasyon üzerineydi, ben animasyondan çok simülasyon kullanmayı tercih ediyordum. Animasyon ile simülasyon arasındaki fark şu, simülasyonda hata yaparak hatasını ölçebiliyor. Animasyon da ise tek düze anlatım var yani çocuk kendisinin yanlışlarını görmüyor. Özellikle phet.colorado’da simülasyonlar var, ısıtıldığında taneciklerin hareketlerinin arttığını görebiliyor. Sesin de dalgalar halinde yayıldığından dolayı taneciklere çarparak gittiğini gösteren simülasyonlar var ... EBA format olarak simülasyondan ziyade animasyon ağırlıklı, canlandırıp yaklaşık beş dakika oluyor ve sürekli konuştuğu için aslında EBA’nın videoları, animasyonları öğrencilere sıkıcı geliyor. Çocuklara söz hakkı vermesi gerekiyor, o yüzden ben daha çok yap öğren modelini seçiyorum yani, hata yaptıysan gör, düzelt gibi... EBA içeriklerinin daha çok simülasyona dayalı olmasını istiyorum, hatta simülasyonların cep telefonlarına yüklenen formatları varsa cep telefonlarına yüklesin çocuklar... Her çocuğun cep telefonu var, EBA’yı indirmekten ziyade mesela ses ünitesi ile ilgili işte sesin katı, sıvı ve gazlarda ses iletimi konulu simülasyonları koyduğumuzda çocuk canı sıkıldığında çıkarıp ses dalgaları çarptığında biraz daha yavaş ilerlediğini gördük gibi kendi kendine ölçümler yapabilmeli. Cep telefonundan oyun oynamaktansa böyle bir şeyi kendisi uygulayabilmeli ama animasyon olduğunda sıkıcı oluyor çocuk bir yerden sonra dinlemekten sıkılıyor ve kapatıyor.”
Ders Kitabı			19	FBÖ-12: “Ders kitaplarından yararlanıyorum. Onun haricinde yardımcı kaynak kullanıyorum... Yardımcı notlar hazırlıyorum slayt ve benzeri onları fotokopi olarak dağıtıyorum... Akıllı tahtamız yok o yüzden EBA kullanamıyoruz.”

Modelleme	7	FBÖ-36: “ ... modellemeler kullanıyorum. Ayrıca öğrencileri yaparak-yaşayarak öğrenmeye teşvik ediyorum.”
-----------	---	---

\*Tablo 7’de yer alan alt temalar kapsamında tekrar eden kodlar sayılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin “Ses ve Özellikleri” ünitesi ile ilgili en fazla akıllı tahta ve uygulamaları ile ücretli ve ücretsiz hizmet veren internet sitelerini kullandığı, ardından ders kitabını kullandıkları görülmüştür. Akıllı tahta uygulamalarından ise EBA içerikleri en fazla kullanılan ağ olarak karşımıza çıkmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin etkileşimli faaliyetlerde bulunabilecekleri MORPA KAMPÜS veya OKULİSTİK gibi ağları EBA’ya göre daha faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra EBA içeriklerinde bazen öğretim programında yer almayan bilgilerin sunulmasından öğrencilerin olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Görüşme esnasında ünite boyunca ders kitabı kullanan öğretmenlerin sayısının da yüksek olduğu görülmekte ve modellerin çok az kullanıldığı görülmektedir.

## 6. Ana Tema: Etkinlikler

“Ses ve Özellikleri ünitesi ile ilgili hangi etkinlikleri yaptırıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin ortaya çıkan bu ana tema ile ilgili olarak öğretmenlerin ses ve özellikleri ünitesini işlerken kullandıkları etkinlikler incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre Tablo 8 oluşturulmuş ve aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 8**

*“Ses ve Özellikleri” Ünitesi İşlenirken Kullanılan Etkinlikler\**

Alt Temalar	f	Örnek Öğretmen Görüşleri
Ders kitabına dayalı etkinlikler	35	<p>FBÖ-16: “Bardağa ip bağlama etkinliğini, vakumlu ortamda sesin yayılmaması etkinliğini yapıyorum. Ses kaynağından uzaklaştıkça sesin şiddetini enerjisinin azaldığını gösteren bir etkinlik var onu yapıyoruz. Bir öğrenciyi sınıftan dışarı çıkartıyorum merdivenlerden aşağı inerken sesinin duyulmasının zorlaştığını gözlemletiyorum. Bunun dışında farklı ses kaynağından farklı ses çıktığını göstermek için bir etkinliğim var onu yapıyorum... Sınıftaki tüm öğrencilerin gözünü kapatmasını söylüyorum, sonra aralarında gezerken rastgele birini ayağa kaldırıyorum ve konuşturuyorum diğerleri gözü kapalıyken konuşan kişiyi tanımaya çalışıyor. Koridora çıkıp yankı etkinliğini yapıyorum.”</p> <p>FBÖ-31: “Sesin katı, sıvı ve gazlarda yayılması ile ilgili etkinlikleri yaptırıyoruz... Katı ortamda karton bardak etkinliğini yaptırıyorum, sıvı ortamlarda sesin iletilmesi ile ilgili kovaya su dolduruyorum ve taşları vuruyorum... Sesin boşlukta yayılmadığı ile ilgili etkinliği yaptırıyorum... Havasını boşalttığımız bir kabımız var (desikatör) içerisine telefon koyuyoruz ve sesinin tam olmasa da duyulmadığını görüyorlar...”</p> <p>FBÖ-34: “Ders kitabında yer alan etkinlikleri yeterli buluyorum ve genellikle ders kitabında bulunan taşların suyun içerisinde ve dışında birbirine vurulması ile sesin farklı ortamlarda işitilmesi gibi basit deneyleri yapıyorum.”</p> <p>FBÖ-38: “Ders kitabında yer alan etkinlikleri yapıyorum. Mesela çalar saati bir kutunun içerisine koyuyorum ve sesin yalıtımı ile ilgili gözlemlerine bakıyorum.”</p>

Ek etkinlikler	13	FBÖ-14: "Sınıfa hoparlör getiriyorum, öğrencinin kulağını kapıya dayamasını istiyorum ve kapının dışında hoparlörü kapıya dayayıp çalıştırıyorum. Sonra hoparlörü sıvı ortamında çalıştırıyorum. En sonunda sınıfın ortasında çalıştırıyorum hava ortamında sesin nasıl yayıldığını göstermek için." FBÖ-29: " ... sınıfa gitar, bağlama götürüp müfredat dışı olduğunu söyleyerek tınıyı ile ilgili etkinlik yaptırıyorum, çünkü müzik aletleri öğrencilerin çok ilgisini çekiyor. Mesela çocuklara şarkı söyletirim ve gırtlak farklarını bile sorduğumda öğrencilerin ilgilerini çekiyor..."
Malzeme eksikliğinden dolayı etkinlik yapamıyoruz	3	FBÖ-24: "Malzeme eksikliğinden dolayı kitapta yer alan bazı etkinlikleri de simülasyonlarla, animasyonlarla göstermeye çalışıyorum."
Diğer	2	FBÖ-13: "Çok fazla etkinlik yapamıyorum daha ziyade sınava yönelik ders işliyorum... Bursluluk sınavı gibi sınavlara hazırlanıyorlar..."

\*Tablo 8’de yer alan alt temalar kapsamında tekrar eden kodlar sayılmıştır.

Tablo 8’e bakıldığında, öğretmenlerin neredeyse tümünün ders kitabındaki etkinliklere bağımlı oldukları görülmektedir. Bu durum daha önce verdikleri cevaplar ile çelişmektedir. Çünkü görüşmeler esnasında öğretmenlerin yaklaşık yarısı etkinliklerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerden ikisinin etkinlik yapmak yerine öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak için soru çözdürdüğü görülmüştür. Malzeme eksikliğinden dolayı kitaptaki etkinlikleri yaptıramadığını belirten öğretmenlerin ise bu durumu animasyon veya simülasyonlar ile telafi etmeye çalıştıkları görülmüştür.

### 7. Ana Tema: Öğretmenlerin "Ses ve Özellikleri" Ünitesinde Kullandıkları Değerlendirme Çeşitleri

Öğretmenlerin, derslerini farklı yöntemlerle ve öğrencilere göre işleminin yanında, onların öğretim programındaki kazanımlara ne derece ulaştıklarına dair bir değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Öğretmenlere "Ses ve Özellikleri ünitesinin değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin "Ses ve Özellikleri" ünitesi için kullandıkları değerlendirme çeşitleri incelenmiştir (Tablo 9).

**Tablo 9**

*Öğretmenlerin Kullandıkları Değerlendirme Çeşitleri\**

Alt Temalar	f	Örnek Öğretmen Görüşleri	
Değerlendirme yaklaşımı	Yazılı sınav	16	FBÖ-23: "Genelde sınavlarla değerlendirme yapıyorum... Ara sıra ünite sonunda testler veriyorum onu değerlendirmeye katamıyorum, çünkü üç yüz, üç yüz elli öğrencim var onların her ünite de değerlendirmesi okuyup değerlendirmek zor..." FBÖ-30: "Sözel bir ünite olduğu için süreci bir yer de değerlendirmek zor oluyor daha çok sonuç temelli değerlendirme yapıyorum..."
	Süreç sonu	11	FBÖ-22: "Her bölüm sonunda ünite sonu değerlendirmeleri mutlaka yapıyoruz. Öğrenci sayımız az olduğu için süre yetiyor... Sadece yazılı ile olmuyor, düşünün yazılıda üç dört üniteyi değerlendiriyorsunuz, o yüzden bölüm bölüm gitmek bazen çok daha uygun oluyor..."
	Süreç	14	FBÖ-14: "Yaptığımız etkinlikleri de değerlendirmeye katıyorum..." FBÖ-19: "Benim öğrencilerim az olduğu için süreç içinde öğrencilerin neler öğrendiğini ölçüyorum..."

Değerlendirmede tercih edilen soru tipi	Çoktan seçmeli	26	FBÖ-04: "Çoktan seçmeli sorular kullanıyorum genelde... Açık uçlu sorular daha iyi olur ama çoktan seçmeli sorular soruyorum." FBÖ-09: "Çoktan seçmeli sorular tercih ediyorum. Çoktan seçmeli soruları da direk işaretle ve geç şeklinde değil doğru ise neden doğru, yanlış ise neden yanlış izahını yap şeklinde yapıyorum." FBÖ-13: "Çoktan seçmeli sorular ağırlıklı oluyor."
	Açık uçlu	25	FBÖ-24: "...Mümkün olduğunca güncel olayların içinden sorular seçmeye çalışıyorum. Açık uçlu sorularla bunun neden böyle olduğunu ya da düzeltilmesi için ne yapılması gerektiği gibi sorular soruyorum..." FBÖ-25: " ... Açık uçlu soruları yaptırdığım etkinliklerden seçmeye çalışıyorum öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesi için yaptıkları etkinliklerin faydalı olduğunu düşünüyorum..."
	Doğru - yanlış	18	FBÖ-30: " ... doğru yanlış tarzı sorularda sorarım. Mesela "ses boşlukta yayılır." Doğru mu? Yanlış mı? gibi..."
	Eşleştirme	13	FBÖ-16: " ... her konu ile ilgili farklı soru tiplerini kullanmaya çalışıyorum... En çok eşleştirme, boşluk doldurma ve doğru-yanlış tipi sorularda başarılı oluyorlar... Uzun cevaplı klasik sorular çok nadir kullanıyorum." FBÖ-34: "Yönergeli sorular, eşleştirmeler ve sebep sonuç ilişkili klasik sorular soruyorum."
	Boşluk doldurma	22	FBÖ-10: "Aslında hepsini kullanıyorum. Boşluk doldurma ... gibi."

*Tablo 9'da yer alan alt temalar kapsamında tekrar eden kodlar sayılmıştır.*

Öğretmenlerin, ses konusu ile ilgili öğrencilerini değerlendirirken kullandıkları değerlendirme çeşitleri Tablo 9'da görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin değerlendirmeden bahsedildiği zaman yazılı sınavı algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çoğunun süreci göz önüne almak yerine, konu sonu değerlendirmeyi seçtiği görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirme yaparken en çok tercih ettikleri soru tipinin çoktan seçmeli sorular olduğu görülmektedir. Ayrıca burada öğretmenlerin, konu sonu veya yazılı sınavlarda kullandıkları değerlendirme araçlarında hemen her soru tipinden maddelere yer verdikleri ortaya çıkmıştır.

Katılımcı 39 öğretmene görüşme formunda yer alan sorulara ek olarak "Ses ve Özellikleri ünitesini nasıl ve nerde işlemek isterdiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden 16'sı bu soruya yanıt vermiştir. Bu öğretmenlerden 6'sı "Ses ve Özellikleri" ünitesini gerekli olan tüm malzemelerin bulunduğu bir laboratuvar ortamında işlemek istediklerini belirtmişlerdir. Bu soruya verilen yanıtlardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

*FBÖ-14: "Tam donanımlı bir laboratuvarda işlemek isterdim."*

*FBÖ-19: "Laboratuvar ortamında ve rahatlıkla deney yapabileceğimiz farklı etkinlikler yapabileceğimiz bir ortamda işlemek isterdim..."*

*FBÖ-28: "Daha çok deney yaptırarak işlemek isterdim. Malzeme ve zaman bakımından sorun yaşamayacağım bir laboratuvarda işlemek isterdim."*

Öğretmenlerin 5'i üniteyle ilgili hangi konu işleniyorsa o konuyu ilgilendiren mekânlara ve teknolojilere ulaşma imkânının sınırsız olduğu ortamlardan bahsetmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

FBÖ-17: “Konunun gidişatına göre neresi olması gerekiyorsa orada işlerdim, sesin yayılması ilgili ise onunla ilgili bir ortamda... Sınıf ortamını çok kullanmazdım.”

FBÖ-30: “Ben bu üniteyi ya akustiği çok güzel, ses yalıtımı çok iyi ya da çok kötü bir yerde işlemek isterdim ve aralarındaki farkı sorardım. Ya da ses kayıt stüdyolarında işlemek isterdim sınıf dışında o ortamı da görmelerini isterdim.”

FBÖ-25: “Sınıf anlamından çok ses ile ilgili konuyu işledikten sonra öğrencilerimi akşam bir tiyatroya götürmek... Ayrıca bu dersi işlerken müzik atölyemiz olsa bu dersi işlerken bir ders saatinde müzik atölyesine götürmek ve oradaki enstrümanlar ile dersi işlemek isterdim... Bir bando çalışması varsa onların yanına gidip farklı müzik aletlerinden çıkan sesleri işitebilecekleri bir ortamda ders işlemek isterdim...”

Bu görüşlerin yanında öğretmenlerin 3’ünün ses konusunu doğada işlemek istedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre bu konuyu doğayı gözleyerek ve doğrudan deneyim oluşturarak işlemek öğrenciler için çok daha fazla anlamlı olacaktır. Aşağıda öğretmen görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

FBÖ-18: “Ses ünitesi bence doğada işlenmeli mesela gök gürültüsü ile ilgili bir doğa olayını gözleyerek anlatsak daha iyi olur.”

FBÖ-20: “Bu konuyu özellikle ses konusunu laboratuvarında değil de dışarıda doğal ortamda işlemenin daha faydalı olacağını düşünüyorum.”

Bu yanıtlar ile ilgili olarak FBÖ-26 kodlu öğretmen okul ortamında rahatlıkla konuyu işleyebildiğinden bahsetmiş ve farklı bir öneri sunmamış, FBÖ-27 kodlu öğretmen ise “Eğer elimdeki imkânlar ve zaman kısıtlı olmasaydı, yaparak yaşayarak öğrenilen gruplar halinde öğrencilerin olduğu bir ortamda öğretmek isterdim” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşe bakıldığında FBÖ-27 kodlu öğretmenin sınıf içerisinde öğrencilerin daha aktif olduğu yöntemler ile dersini işlemek istediği görülmüştür. Bu görüşe bakıldığında sınıf içerisinde öğrencilerin daha aktif olduğu yöntemler ile dersini işlemek istediği görülmüştür.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada, ortaokul 6. sınıf “Ses ve Özellikleri” ünitesinin öğretimine yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen görüşler incelenmiş ve 7 ana tema ortaya çıkmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlere göre öğrencilerin ilkökul ve ortaokul eğitimleri süresince ses ile ilgili göreceklere konuların 6. sınıf düzeyinde bırakılması ve üst sınıflarda tekrar bu konuya değinilmemesi bir eksiklik olarak görülmektedir (Tablo 3; FBÖ-25, FBÖ-29). Çünkü ortaöğretim sürecinde ses ile ilgili 6. sınıf düzeyinin dışında herhangi bir konu bulunmamaktadır. Bu konuyla ilgili olarak kazanımların yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler de kazanımların oldukça sadeleştirildiğini, ses konusunun üst sınıflarda daha da detaylandırılarak daha zengin bir şekilde öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Tablo 3; FBÖ-01, FBÖ-08, FBÖ-10).

Görüşme yapılan öğretmenler, kitaplarda kullanılan şekil ve görsellerin açık ve anlaşılır olmadığından, bazı şekillerin ise öğrencileri odaktan uzaklaştırdığından bahsetmişlerdir (Tablo 4; FBÖ-21, FBÖ-26). Sözen ve Bolat (2014) ders kitaplarındaki açıklamaların ve görsel temsillerin yanlış yönlendirmeden uzak olması gerektiği şeklinde öneri sunmuştur. Şekillerin,

resimlerin ve şemaların öğrencilerin zihinlerinde yazıdan daha fazla yer bıraktığı ve öğrencilerin temel bilgi kaynağının ders kitapları olduğu düşünüldüğünde, öğretim materyalinde kullanılacak olan görsellerin mutlaka amaca uygun, çocukların doğru anlamlandırmalar sağlayacağı bir şekilde organize edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ses konusunun soyut olduğu, kavramların çok iyi bir şekilde şematize edilmesi gerektiği ve mutlaka öğretmenlerin ve uzmanların görüşlerine dayalı olarak revize edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Literatürde de ders kitabında kullanılan yazımın veya şekillerin öğrencilerde yanlış algılamalara sebep olduğu, öğrenme sürecini etkilediği rapor edilmiştir (Keleş, 2001; Kurnaz ve Değirmenci, 2011; Şenel-Çoruhlu, 2013). Gökdere ve Keleş (2004) konu anlatımının, resim veya şekillerin etkili biçimde tasarlanması gerektiğini önermektedir. Fen Bilimleri kitapları derse ilişkin özel içeriğin detaylı açıklanmasını sağlamaktadır (Binns ve Bell, 2015). Öğretmenler, ses konusu ile ilgili içeriğin oldukça zayıflatıldığını, ek kaynağa ihtiyaç duyduklarını ve ders kitaplarında tüm içeriğin detaylı olarak verilmesi gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır (Tablo 4; FBÖ-15). Görüşmeler esnasında öğretmenlerden bazıları kitaplardaki konu sıralamasının uygun olmadığını belirtmiştir. Konu sıralaması ile ilgili olarak ders kitabı incelendiğinde “sesin yayılması”, “sesin farklı ortamlarda farklı duyulması”, “farklı cisimlerde üretilen sesler”, “sesin sürati”, “ses boşlukta yayılır mı?”, “ışık ve sesin sürati”, “ses enerjisi”, “sesin maddeyle etkileşimi”, “sesin yansıması”, “sesin soğurulması”, “ses yalıtımı” ve “ses bilimi (akustik)” şeklinde olduğu görülmüştür (MEB, 2018). Ses ve özellikleri ünitesine yönelik olarak konular arasındaki akış düzenlenmesinde birtakım sıkıntılar olduğunu ve bu durumu “Ünite içerisindeki konu sıralamasının uygun olmadığını düşünüyorum.” (FBÖ-35) şeklinde ifade etmektedir. Konu sıralaması ile ilgili olarak 2 öğretmenin görüşü ele alınmış ve ünitenin konu sıralaması ile ilgili bir inceleme yapılmıştır. Buna göre sesin boşlukta yayılması ve ses enerjisi konularının sürat ve farklı cisimlerden üretilen seslerden önce verilmesi gerektiği kararına varılmıştır. Çünkü sesin yayılma mekanizmasının anlatılması sonrasında sesin boşlukta yayılmadığı kendiliğinden kavranacak ve daha sonra maddesel ortamların yoğunluğuna bağlı olarak öğrenciler sesin nasıl yayıldığını anlayacaklardır.

Genel olarak araştırmamıza katkı sağlayan öğretmenlere göre ses konuları anlaşılması kolay, çabuk kavranan, çocuklar tarafından oldukça sevilen konulardır (Tablo 5; FBÖ-17, FBÖ-19). Literatüre bakıldığında ise bu anlamda bir çelişki olduğu görülmekte ve ses konusunun anlaşılmasında öğrencilerin problemlerinin olduğu ve bu konuyu zor bir konu olarak nitelendirdikleri belirtilmektedir (Küçüközer, 2009). Şöyle ki görüşme yapılan öğretmenler bu literatür ile çelişkili olarak öğrencilerin ses ile ilişkili kavramları kolay öğrendiklerini, aynı zamanda sesin yayılması gibi en temel kavramlarda problem yaşadıklarını belirtmişlerdir (Tablo 5). Öğretmenler, ses ünitesi ile ilgili öğrencilerin, sesin yayılması, şiddeti/inceliği-kalınlığı, boşlukta yayılması gibi hemen her konu başlığının anlaşılmasında problem yaşadığını belirtmişlerdir. Literatürde de benzer olarak öğrencilerin sesin yayılması, sesin boşlukta yayılması, sesin sürati, sesin farklı ortamlardaki sürati, sesin şiddeti ve frekansı ile ilgili kavramsal problemlerinin olduğu rapor edilmiştir (Demirci ve Efe, 2007; Eshach ve Schwarts, 2006; Hrepic, 2002; Küçüközer, 2009; Linder, 1993; Linder ve Erickson, 1989; Maurines, 1993; Menchen, 2002).

Öğretmenler günlük hayatta kullandıkları yanlış söylemlerden dolayı öğrencilerin şiddet ve yükseklik kavramlarını karıştırdıklarını belirtmişlerdir (Tablo 5; FBÖ-05). Yip (1998)

öğrencilerin yanlış kavram yapılandırmalarının nedenlerinden bir tanesini öğretim esnasında yanlış dil kullanımı olarak ifade etmiştir.

Öğretmenlerin kullandıkları yöntem/tekniklere bakıldığında en fazla akıllı tahta uygulamaları, deney/etkinliğe dayalı bir ders işleme süreci belirledikleri görülmüştür (Tablo 6). Fen bilgisi öğretmenlerinin öğrenci merkezli yaklaşımları tercih etmelerine rağmen, sadece bir öğretim teknoloji aracı ve yöntemi kullanmalarının bir sınırlılık olduğu söylenebilir. Çocukların öğrenme ihtiyaçlarına göre en uygun yöntemin seçilebilmesi için güçlü bir yöntem bilgisi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin ses konularını işlerken teknolojiden ve ücretli-ücretsiz eğitim sitelerinden faydalanmaya çalıştıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin somut materyal kullanımının azlığı göze çarpmaktadır (Tablo 7). Atasoy, Tekbıyık ve Gülay (2013) deneysel çalışmalarında öğrencilerin ses kavramını anlamalarında kavram karikatürlerinin etkisini incelemişler bu çalışmanın kontrol grubundan ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin konu odaklı ders işledikleri ve yeterli somut materyaller sunmadıkları belirtilmiştir. Ayrıca Küçüközer (2009) tarafından ses konularıyla ilgili bilimsel anlamlandırmalar yapılabilmesi için öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak öğretim materyallerinin hazırlanması gerekliliği belirtilmiştir. "Ses ve Özellikleri" ünitesinin öğretiminde kullanılacak etkili materyallerden bazıları simülasyon ve animasyonlardır (Pektaş, Çelik, Katrancı ve Köse, 2009). Ancak öğretmenler görüşmeler esnasında bunu tasdik etseler de kullandıkları kaynakların çeşitliliğinin oldukça az olduğu ve öğretmenlerin etkili animasyon veya simülasyon gösterebilecekleri kaynakların farkında olmadıkları görülmüştür.

Öğrencilerle ses konularını etkinlik ve deney temelli olarak işlediğini belirten öğretmenlerin büyük bir kısmının kitaplardaki etkinlikleri yetersiz bulmalarına rağmen yine de bu etkinliklere bağımlı kaldıkları görülmüştür. Bu anlamda öğretmenlerden öğrencileri için farklı ve ilgi çekici, konu ile ilgili anlama problemlerini en aza indirecek etkinlikler tasarımları beklenmektedir.

Öğrenenlerin başarılarında ne kadar yol kat ettiklerini gözlemek ve gerekli olan önlemleri almak oldukça önemlidir (Özcan, Koca ve Söğüt, 2019). Öğretmenlerden elde edilen bilgilere göre ses konularının değerlendirilmesinde süreç değerlendirme yaklaşımlarını kullanan öğretmenlerin sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirirken çağdaş yaklaşımlardan uzak, sadece kalem-kâğıda dayalı ve soru çözümüne odaklı bir değerlendirme yaklaşımı içerisinde oldukları görülmüştür. Fenin doğası düşünüldüğünde bu durumun sadece ses konuları için değil tüm fen bilimleri dersi için uygun olmadığı düşünülmektedir. Bu anlamda öğretmenlere büyük görev düşmekte olduğu ve uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini iyi bilmeleri gerektiği belirtilmektedir (Newfields, 2006).

Bu dersin veya konunun laboratuvarında işlenmesinin öğretmenlerin görüşmelerde belirttikleri kadar imkânsız olduğu noktasında kuşku duyulmaktadır. İlgili ünitenin ders kitabındaki etkinlikleri incelendiğinde aslında etkinlik için gerekli olan malzemelerin rahatlıkla edinebileceği ifade edilebilir. Öğretmenlerin bu konu ile ilgili ısrarla olumsuzluklardan bahsetmeleri oldukça üzücüdür.

Tüm bu bahsedilen sonuçlara dayalı olarak araştırmanın Türkiye’de ses eğitimi ile ilgili olan problemlerin ortaya konulması ve çözüm yollarının aranması ile ilgili önemli bulgular



sunduğu, problemin sadece öğretim programı, ders kitabı veya sunulan mevcut teknolojik kaynaklar ve daha da önemlisi öğrencilerden köklü olmadığı görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Fen bilgisi öğretmenlerinin ses konusu ile bilgilerini ve deneyimlerini artırabilecekleri eğitimler ile alan eğitimi (yöntem/teknik, ölçme değerlendirme yaklaşımları) bilgilerini yeniden gözden geçirebilecekleri eğitimler düzenlenmelidir.

2. Öğretmenlere, yönelik dersleriyle ilgili ulaşabilecekleri teknoloji kaynakları ile ilgili eğitim verilebilir.

3. Öğretmenlere, öğrencilerine sesin doğasını anlayabilecekleri ortamları sınıf ortamına taşımalarına veya günlük yaşamın içerisinde yer alan ses ile ilgili ortamları öğrencilerin tanımalarına imkân sağlayacak şekilde ses konularını işlemeleri önerilebilir.

4. Öğretim programlarını hazırlayan otoritelerin ilgili uzmanlardan görüşler alarak ders kitabının içeriğini, şekillerini, görsellerini ve etkinliklerini ve öğretmelerin sıklıkla kullandıkları EBA gibi platformlardaki bilgileri güncel tutmaları gerekmektedir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (07.10.2020-2020/1-19) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Atasoy, Ş., Tekbıyık, A., & Gülay, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin ses kavramını anlamaları üzerine kavram karikatürlerinin etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 10(1), 176-196. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-486576>
- Binns, I. C., & Bell, R. L. (2015). Representation of scientific methodology in secondary science textbooks. *Science & Education*, 24, 913-936.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177%2F0011000006287390>
- Demirci, N., & Efe, S. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ses konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 23-56.
- Diakidoy, I. A. N., & Kendeou, P. (2001). Facilitating conceptual change in astronomy: A comparison of the effectiveness of two instructional approaches. *Learning and Instruction*, 11(1), 1-20. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00011-6)
- Diñçer, T., & Özcan, O. (2016). Examining the mental models related to sound of pre-service physics teachers in different contexts. H. Çalışkan, I. Önder, E. Masal & Ş. Beşoluk (Editörler), ERPA International Congresses on Education-2015: Cilt 26. SHS Web of Conferences (01118). Athens, Greece. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162601118>
- Duit, R. (2009). Students' and teachers' conceptions and science education (Bibliography-STCSE). <https://archiv.ipn.uni-kiel.de/stcse/>
- Eshach, H. (2014). Development of a student-centered instrument to assess middle school students' conceptual understanding of sound. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 10(1), 010102. <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.10.010102>
- Eshach, H., Lin, T. C., & Tsai, C. C. (2018). Misconception of sound and conceptual change: A cross-sectional study on students' materialistic thinking of sound. *Journal of Research in Science Teaching*, 55, 664-684. <https://doi.org/10.1002/tea.21435>
- Eshach, H., & Schwartz J. L. (2006). Sound stuff? Naive materialism in middle-school students' conceptions of sound. *International Journal of Science Education*, 28(7), 733-764. <https://doi.org/10.1080/09500690500277938>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (7. ed). New York: McGraw-Hill.
- Gökdere, M., & Keleş, E. (2004). Öğretmen ve öğrencilerin fen bilgisi ders kitaplarını kullanma düzeyleri üzerine müfredat değişikliğinin etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 181-191.
- Houle, M. E., & Barnett, G. M. (2008). Students' conceptions of sound waves resulting from the enactment of a new technology-enhanced inquiry-based curriculum on urban bird communication. *Journal of Science Education and Technology*, 17(3), 242-251. <https://doi.org/10.1007/s10956-008-9094-6>
- Hrepic, Z. (2004). *Development of real-time assessment of students' mental models of sound propagation* (Doctoral dissertation). University of Split, Split, Croatia.
- Hrepic, Z. (2002). Identifying students' mental models of sound propagation (Master's thesis). Kansas State University, Manhattan, US.
- Hrepic, Z., Zollman, D. A., & Rebello, N. S. (2010). Identifying students' mental models of sound propagation: The role of conceptual blending in understanding conceptual change.

*Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 6(2), 020114.  
<https://link.aps.org/doi/10.1103/PhysRevSTPER.6.020114>

- Karamustafaoğlu, S., Bacanak A., Değirmenci S., & Karamustafaoğlu O. (2010) Ses kavramına yönelik bir çoklu zeka etkinliği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 125-139.
- Keleş, E. (2001). Fizik ders kitaplarını değerlendirme ölçeği (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kurnaz, M. A., & Değirmenci, A. (2011). Temel astronomi kavramlarına ilişkin öğrenci algılamalarının sınıf seviyelerine göre karşılaştırması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 91-112.
- Küçüközer, A. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ses konusundaki kavram yanılgılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 313-321.
- Linder, C. J. (1993). University physics students' conceptualizations of factors affecting the speed of sound propagation. *International Journal of Science Education*, 15(6), 655-662.  
<https://doi.org/10.1080/0950069930150603>
- Linder, C. J., & Erickson, G. L. (1989). A study of tertiary physics students' conceptualizations of sound. *International Journal of Science Education*, 11(5), 491-501.  
<https://doi.org/10.1080/0950069890110502>
- Maurines, L. (1993). Spontaneous reasoning on the propagation of sound. In J. Novak (Ed.), *Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics*. Ithaca, NY: Cornell University.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.  
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6., 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Menchen, V. K. (2002). Investigations of student understanding of sound propagation and resonance (Master's thesis). The University of Maine, US.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Newfields, T. (2006, 13-14 May). Teacher development and assessment literacy. 5<sup>th</sup> Annual JALT Pan-SIG Conference, Shizuoka, Tokai.
- Özcan, H., Koca, E., & Söğüt, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin basınç kavramıyla ilgili anlayışlarını ölçmeye yönelik bir test geliştirme çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 130-144.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pektaş, H. M., Çelik, H., Katrancı, M., & Köse, E. S. (2009). 5. sınıflarda ses ve ışık ünitesinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 649-658.
- Sözen, M., & Bolat, M. (2014). 11-18 yaş öğrencilerinin ses hızı ile ilgili sahip oldukları kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 505-523. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/20279/214939>

- Şenel-Çoruhlu, T. (2013). Güneş sistemi ve ötesi uzay bilmececi ünitesinde zenginleştirilmiş 5E öğretim modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiğinin belirlenmesi (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Teker, S., Kurt, M., & Karamustafaoğlu, O. (2017). "Işığın ve Sesin Yayılması" ünitesini buluş yoluyla öğrenmenin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 835-863. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.294931>
- Tekkaya, C. (2002). Misconceptions as barrier to understanding biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 259-266.
- Şen, C., Timur, B., Timur, S., & Özdemir, M. (2016). İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programındaki ünitelerin öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(2), 389-402.
- Wittmann, M. C., Steinberg, R. N., & Redish, E. F. (2003). Understanding and addressing student reasoning about sound. *International Journal of Science Education*, 25(8), 991-1013. <https://doi.org/10.1080/09500690305024>
- Yerdelen, S., & Sungur, S. (2020). Pre-service science teachers' conceptions of sound: The role of task value beliefs. *Science Education International*, 31(3), 295-303.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yip, D. Y. (1998). Teachers' misconceptions of the circulatory system. *Journal of Biological Education*, 32(3), 207-216. <https://doi.org/10.1080/00219266.1998.9655622>
- Yurd, M., & Olğun, Ö. S. (2008). Probleme dayalı öğrenme ve bil-iste-öğren stratejisinin kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 386-396.

#### **İletişim/Correspondence**

Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet KÜÇÜK  
[mehmet.kucuk@windowslive.com](mailto:mehmet.kucuk@windowslive.com)

Prof. Dr. İbrahim ÜNAL  
[ibrahim.unal@inonu.edu.tr](mailto:ibrahim.unal@inonu.edu.tr)

Dr. Merve TAŞCAN  
[mervetascan@sdu.edu.tr](mailto:mervetascan@sdu.edu.tr)

# The Pre-School Teachers' Attitudes Towards Science Teaching and Their Views On Science and Nature Activities

**Hilal KARAMAN EFLATUN, Fırat University, ORCID ID: 0000-0002-5865-335X**  
**Ayşenur KULOĞLU, Fırat University, ORCID ID: 0000-0003-0217-8497**

## Abstract

This study aimed at examining pre-school teachers' attitudes towards teaching science and their views on science and nature activities. The population of the study consisted of the pre-school teachers working in the city center of Elazığ in the 2018-2019 academic year. Of them, 203 pre-school teachers participated in the quantitative part of the study, and 63 participated in the qualitative part. A mixed-method was used in the present study. Descriptive survey model was used in the quantitative part while the case study was adopted in the qualitative part. The findings showed that the attitudes of pre-school teachers towards teaching science were at a moderate level. In addition, there was no significant difference in the attitudes of pre-school teachers towards science teaching in terms of the school they worked at and the age. The qualitative findings revealed that pre-school teachers primarily tried to look for and obtain materials during the preparation of science and nature activities. In addition, they stated that they mostly used plants while carrying out science and nature activities, and they attached importance to safety while using materials, they often used experiment method in science and nature activities, and they suffered from a lack of material.

**Keywords:** Pre-School Science Education, Attitude, Science Activities.



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2078-2095  
DOI:10.17679/inuefd.1000517

Article Type  
Research Article

Received  
24.09.2021

Accepted  
17.11.2021

## Suggested Citation

Karaman Eflatun, H. & Kuloğlu A. (2021). *The Pre-School Teachers' Attitudes Towards Science Teaching and Their Views On Science and Nature Activities*, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2078-2095. DOI: 10.17679/inuefd.1000517

*This article was produced from a master's thesis accepted by Fırat University, Institute of Educational Sciences in January 2021.*

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Providing an appropriate science education in accordance with the developmental levels of children is of crucial importance. For this reason, pre-school teachers play a significant role in the academic life of children with regard to increasing their interest in science and the positive development of their attitudes towards science. Teachers should be aware of the importance of science education and should support the development of children accordingly by preparing appropriate activities. (Davies & Howe, 2003; Simsar & Doğan, 2019). It needs to be taken into consideration in the pre-school period that teachers should have a proper attitude and behave correctly for effective science education. Considering the requirement of providing positive academic self-development in science education in order to increase the academic achievement of Science in Turkey, the existence of practices that leads children to love science offers meaningful learning opportunities through positive experiences and supports their affective characteristics by increasing their belief that they will be successful, gains even more importance.

### Purpose

The aim of this research is to investigate pre-school teachers' attitudes towards science teaching and their views on science and nature activities. The sample of the study is constituted by the pre-school teachers who worked in the city center of Elazığ in the 2018-2019 academic year. Of them, 203 participated in quantitative, and 63 participated in the qualitative part of the study.

### Method

The mixed research method was used in this study. The aim was to investigate the attitudes of pre-school teachers towards teaching science and their views on science and nature activities. The Turkish adaptation of the Attitude Scale Towards Science Teaching, which was used in the quantitative part of the study, was carried out by Çakmak (2006). Items 13, 15, and 17 in the scale are negative items and reverse coded. For qualitative data, a semi-structured interview form comprising six questions was used to get participants' opinions about their views on science and nature activities. The content analysis was used to analyze qualitative data.

### Findings

It was found that the participants had the highest mean ( $\bar{x} = 4.39$ ) in the "Comfort-discomfort" sub-scale while the lowest mean ( $\bar{x} = 3.11$ ) in the "developmental appropriateness" sub-scale. In sum, they had a moderate average ( $\bar{x} = 4.03$ ) in the overall scale. The independent samples t-test did not show a significant difference between the participants working in the independent state kindergarten and the kindergarten in a primary school and working with 3-4-year-old children and those working with 5-6-year-old children.

The qualitative data showed that the pre-school teachers tend to look for and obtain materials, rehearse the experiment beforehand, and prepare in the preparation process of the activities. The participants listed plants, magnifying glass, stone-soil-sand materials in their views on the materials most used in science and nature activities.

While using the materials in science and nature activities, the participants stated that they paid attention to safety, accessibility, and usefulness, especially emphasizing the safety feature. In addition, they stated that in order to use the science center effectively, this center should be equipped with adequate materials and arranged interestingly, and various methods and techniques should be used. Participants also listed experimentation, travel observation, question-answer, learning by doing-living, demonstrating methods and techniques as the methods and techniques they used during science and nature activities. Finally, they expressed their views regarding the problems encountered in science and nature activities. The teachers lacked materials, and the children were excited and impatient.

### **Discussion & Conclusion**

The results of the "Attitude Scale Towards Science Teaching" showed that the participants had a moderate attitude towards science teaching. It is seen in the literature that preschool teachers tend to take positive attitudes towards science teaching (Faulkner-Schneider, 2005; Adak, 2006; Bahçeci Sansar, 2010; Orkunoğlu, 2016; Güvenir, 2018; Soylu, 2019; Sıcak, 2018; Türkyılmaz, 2018; Bilgiş, 2019). The participants' attitudes towards science teaching did not differ significantly with regard to the type of school the teacher works at and the age group they work with.

In the qualitative part, the participants' views on the characteristics of science and nature activities were tried to be determined. It was seen that teachers mostly looked for and tried to obtain materials in the preparation process of science and nature activities. They also stated that they used plants mostly in science and nature activities.

Pre-school teachers listed experiments, trips, observations, questions and answers, learning by doing and experience, and demonstration as the methods and techniques used during science and nature activities. Akcanca, Gürler, and Alkan (2017) stated in their study that one of the activities that pre-school teachers mostly use in science education is observation. However, Çınar (2013) reported that most of the activities that pre-school teachers use in science teaching include nature trips, kitchen studies, and documentary watching activities. The participants mostly emphasized the lack of materials regarding the problems encountered in science and nature activities.

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ile Fen ve Doğa Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

**Hilal KARAMAN EFLATUN, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5865-335X**  
**Ayşenur KULOĞLU, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0217-8497**

### Öz

*Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile fen ve doğa etkinliklerine yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Elazığ ili merkezinde görev yapan nicel boyutta 203, nitel boyutta ise 63 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu, betimsel tarama modeli, nitel boyutta ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumunun öğretmenin görev yaptığı okul, öğretmenin çalıştığı yaş grubu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise; okul öncesi öğretmenleri; fen ve doğa etkinliklerinin fen ve doğa etkinliklerinin hazırlık sürecinde öncelikli olarak materyalleri araştırıp-temin etmeye yönelik çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca fen ve doğa etkinliklerini yaparken çoğunlukla bitkileri kullandıklarını ve materyalleri kullanırken özellikle güvenliğe önem verdiklerini, fen ve doğa etkinliklerinde sıklıkla deney yöntemini kullandığını ve materyal eksikliği problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir.*

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi fen eğitimi, Tutum, Fen etkinlikleri



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2078-2095  
DOI:10.17679/inuefd.1000517

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
24.09.2021

Kabul Tarihi  
17.11.2021

### Önerilen Atıf

Karaman Eflatun, H. & Kuloğlu A. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ile Fen ve Doğa Etkinliklerine Yönelik Görüşleri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), XX-XX. DOI: 10.17679/inuefd.1000517

*Bu makale Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Ocak, 2021 tarihinde kabul edilen yüksekisans tezinden üretilmiştir.*



## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ile Fen ve Doğa Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

Fen eğitimi bireyde; araştırıp sorgulayabilme, öz güven, iş birliği yapma, etkili iletişim kurma, hayat boyu öğrenme, doğru kararlar alma gibi nitelikler sağlar. Erken yıllarda fen eğitimi alan bireyler fen eğitimine dair bilgi, yetenek, pozitif tutum, algı ve değere sahiptir (MEB, 2013). Bu yüzden özellikle okul öncesi dönemde fen eğitimi verilerek çocukta merak duygusu, soru sorabilme, gözlemlene, olayları yorumlayabilme, çıkarımlarda bulunma gibi özellikleri kullanarak çevresinde olup biten olaylara ve nesnelere karşı edindiği duyarlılık ile olgular arasında ilişkileri elde etmesi amaçlanır. Erbaş vd. (2002)' göre okul öncesi çağı, bireylerin temel kavramları edinmeye başladığı ve yeni yeni tecrübeler elde ettiği evredir. Çocuklar çevrelerindeki her şeyi öğrenmeye yönelik merak ve isteklerinden dolayı okul öncesi dönemde feni keşfetmeye başlarlar. Bu keşif esnasında bilim insanlarının doğayı incelemede izlediği yolu takip ederler. Okul öncesi çağ çocukları, çevreye karşı meraklıdır, çevreyi keşfetmek ve araştırmak isterler. Sürekli sorular sorup, çeşitli nesnelere dokunup onlardan karışımlar elde etmekten ve yeni ürünler oluşturmaktan hoşlanırlar. Bu dönemde çocukların bu özelliklerini bilip ona göre davranılması gerekmektedir.

Şahin (2000) 'e göre okul öncesi fen eğitiminde ve fen doğa etkinliklerinde çocukların yaşı, ilgisi ve gelişim seviyesi dikkate alınmalıdır. Böylece ilerleyen zamanlarda çocukların fen bilimlerine yönelik daha olumlu bir tutum elde etmeleri sağlanabilir. Bu süreçte çocuk; öz güven kazanıp, doğayı keşfetmeyi öğrenmektedir. Bunun yanında fen eğitimi ile çocuklar gelecek dünyada oluşan sorunları çözebilecek donanıma sahip yetişkinler haline alabilir. Bundan dolayı okul öncesi dönemde fen eğitiminin önemi yadsınamaz.

Hayatını anlamaya çalışan, okul öncesi dönemde bulunan çocuklar, profesyonelce bilime ve fene sevk edilip bu süreçte yaparak-yaşayarak eğitimle yönlendirildikçe; etkin katılım sağlayarak, kendisini ve çevresini tanıyan, çevreye duyarlı, hayal gücü geniş, ileri görüşlü, gözlemci, yenilikçi, öz güvenli, analiz sentez yapabilen, çoklu bakış açısına ve bilişsel düşünme becerilerine sahip bireyler olarak yetişirler (Arı, 2005; Samarapungavan, Patrick ve Mantzicopoulos, 2011). Gün geçtikçe daha da önemi kavranan fen eğitiminin etkililiği için bu eğitime okul öncesi dönemde başlanmasına özen gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir (Alisınanoğlu, İnan, Özbey ve Uşak, 2012; Babaroğlu ve Metwalley, 2018; Brunton ve Thornton, 2010; Ünal ve Akman, 2006; Thwaite ve McKay, 2013;).

Fen eğitiminin hatasız ve çocukların gelişim düzeylerine yönelik olacak şekilde verilmesi önemlidir. Bu nedenle, çocukların ileriki yaşlarda fenle ilgili akademik yaşantılarında, fene ilgilerinin arttırılmasında ve fene yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişimi konusunda en büyük sorumluluk okul öncesi öğretmenlerindedir. Bu nedenle öğretmenler, fen eğitiminin önemini farkına varmalı ve seviyelerine göre etkinlikler yaparak çocukların bu yöndeki gelişim ve ilgilerine destek olmalılar (Davies ve Howe, 2003; Simsar ve Doğan,2019). Okul öncesi dönemde dikkat edilmesi gereken husus çocukların etkili bir fen eğitimi için öğretmenlerin doğru tutum içinde olması ve doğru davranması gerekliliğidir. Ülkemizin fen başarısını arttırmak için öncelikle fen eğitiminde olumlu akademik benlik gelişimini sağlamanın gerektiği düşünüldüğünde, çocuklara feni sevdiren, olumlu yaşantılar yoluyla anlamlı öğrenme fırsatları sunan ve onların başarılı olacağı inancını artırarak duyuşsal özelliklerini destekleyen uygulamaların varlığı daha da önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, okul

öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile fen ve doğa etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlemektir.

Bu doğrultuda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Okul öncesi öğretmenlerin fen etkinliklerine yönelik tutumları nelerdir?
- 2) Fen ve doğa etkinliklerine yönelik hazırlık süreçleri nelerdir?
- 3) Fen ve doğa etkinliklerinde en çok kullanılan materyallere ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Fen ve doğa etkinliklerinde materyaller kullanırken dikkat edilen hususlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5) Fen merkezinin etkili bir şekilde kullanılması için görüşleri nelerdir?
- 6) Fen ve doğa etkinlikleri esnasında kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
- 7) Fen ve doğa etkinliklerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?

### Yöntem

Öğretmenlerin, fen öğretimine yönelik tutumları ile fen ve doğa etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, araştırmacılar tarafından konuyu daha derin inceleyebilmesi amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullandıkları araştırmadır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Araştırılma yapılmadan önce Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (25.04.2019 tarih – 2019/24) gerekli izinler alınmıştır

### Çalışma Grubu

#### Nicel Yöntemin Örnekleme

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Elazığ ili merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulları ve ana sınıflarında görev yapan 203 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun örnekleminde yer alan öğretmenlerin kişisel bilgileri aşağıdaki Tablo 2’teki gibidir.

**Tablo 1.**

*Nicel Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri*

		Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	194	95,6
	Erkek	9	4,4
Görev yapılan okul	Resmi bağımsız anaokulu	137	68,5
	İlköğretim okuluna bağlı ana sınıfı	66	31,5
Çalışılan yaş grubu	3-4yaş	43	21,2
	5-6yaş	160	78,8

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 194(%95,6)'ü kadın, 9(%4,4)'u erkek öğretmendir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyetleri göz önünde bulundurularak kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden daha çok olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul bakımından 137 (%68,5)'si resmi bağımsız anaokulundan, 66 (%31,5)' si ilköğretim okuluna bağlı ana sınıfındandır. Öğretmenin görev yaptığı sınıfta bulunan çocukların yaş grubu 3-4 yaş olanlar 43 (%21,2), 5-6 yaş olanlar ise 160 (%78,8) kişidir.

Araştırmanın nitel boyutunun örnekleminde yer alan öğretmenlerin kişisel bilgileri aşağıdaki Tablo 2'deki gibidir.

**Tablo 2.**

*Nitel Araştırma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri*

Demografik	Değişken Gruplar	Sayı(N)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	60	95,2
	Erkek	3	4,8
Görev yapılan okul	Resmi bağımsız anaokulu	41	65,07
	İlköğretim okuluna bağlı ana sınıfı	22	34,93
Çalışılan yaş grubu	3-4yaş	15	23,8
	5-6yaş	48	76,2

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin 60(%95,2)'ı kadın, 3(%4,8)'ü erkek öğretmendir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyetleri göz önünde bulundurularak kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden daha çok olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul bakımından 41 (%65,07)'i resmi bağımsız anaokulundan, 22 (%34,93)'si ilköğretim okuluna bağlı ana sınıfındandır. Öğretmenin görev yaptığı sınıfta bulunan çocukların yaş grubu 3-4 yaş olanlar 15 (%23,8), 5-6 yaş olanlar ise 48 (%76,2) kişidir.

**Veri Toplama Araçları**

**Nicel Veri Toplama Araçları**

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını Çakmak (2006) yapmıştır. “Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği”nde 13, 15 ve 17 numaralı maddeler olumsuz maddelerdir. “Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği”; “Rahatlık-rahatsızlık”, “Öğretim öncesi hazırlık”, “Yaparak yaşayarak fen öğretimi yönetimi” ve “Gelişimsel uygunluk” şeklinde dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için uygulamadan toplanan verilerle Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı  $\alpha = .83$  olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin KMO değeri .901 ve Bartlett testi 1709,642  $p=.000$  olarak belirlenmiştir.

**Nitel Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın nitel kısmında ise okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerine yönelik görüşlerini belirlenmesine yönelik görüşlerin alınması için altı soru hazırlanmıştır. Soruların hazırlanma sürecinde öncelikle fen ve doğa etkinlikleri konusu üzerine derinlemesine

literatür taraması yapılarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu üç alan uzmanı ve on okul öncesi öğretmeninin görüşlerine sunulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, görüşme sorularının anlaşılır olup olmadığının belirlenmesi için, araştırmanın katılımcıları arasında olmayan üç okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan dönütler ile gerekli düzenlemeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tamamlanmıştır.

### Verilerin Analizi

#### Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri için, SPSS paket programı kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri ve verilerin analizini, tespit etmek için aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans işlemleri gerçekleştirilmiştir. Tutum ölçeğinde yer alan 13., 15. ve 17. maddeler olumsuzdur. Bu olumsuz maddeler ise ters kodlanmıştır.

#### Nitel Verilerin Analizi

Bu çalışmada betimsel analiz yapılarak veriler çözümlenmiştir. Bu çalışmada da araştırmacı rehberliğinde görüşme formu sorularının cevapları katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda yazıya dökülmüştür. Araştırmada temalar belirlenmiştir. Araştırmaya bu temalara dair, katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden birebir aktarımlar eklenmiştir. Yalnız öğretmenlerin şahsi görüşlerinin ortaya çıkmaması için kendi isimleri yerine 'Ö1', 'Ö2', 'Ö3'... olarak numaralar verilerek doğrudan alıntılar yapılmıştır.

### Bulgular

#### 1.Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarına ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 3.**

#### *Öğretmenlerin Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri*

İfadeler	$\bar{x}$	Ss
Rahatlık ve Rahatsızlık Tutumu	4,39	,59
Öğretim Öncesi Hazırlık Tutumu	4,34	,59
Yaparak-Yaşayarak Fen Öğretimi Tutumu	4,27	,58
Gelişimsel Uygunluk Tutumu	3,11	,76
Fen Öğretimine Yönelik Tutumları	4.03	,55

Tablo 3 incelendiğinde "Rahatlık-rahatsızlık" alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu ( $\bar{x} = 4,39$ ); "Gelişimsel uygunluk" alt boyutunun ise en düşük ortalamaya ( $\bar{x} = 3,11$ ) sahip olduğu, fen öğretimine yönelik tutumlarına bakıldığında ise orta düzeyde ( $\bar{x} = 4,03$ ) olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.***Görev Yapılan Okul Değişkenine İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

Ölçeğin alt boyutları	Görev yapılan okul	n	$\bar{x}$	ss	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Rahatlık-rahatsızlık	Resmi bağımsız anaokulu	139	4,42	,60	,092	,762	201	1,337	,183
	İlköğretim okuluna bağlı anasınıfı	64	4,30	,57					
Öğretim öncesi hazırlık	Resmi bağımsız anaokulu	139	4,33	,63	2,130	,146	201	-,147	,883
	İlköğretim okuluna bağlı anasınıfı	64	4,35	,50					
Yaparak-yaşayarak fen öğretimi	Resmi bağımsız anaokulu	139	4,29	,60	,206	,650	201	,673	,502
	İlköğretim okuluna bağlı ana sınıfı	64	4,22	,54					
Gelişimsel uygunluk	Resmi bağımsız anaokulu	139	3,15	,78	,775	,380	201	,950	,343
	İlköğretim okuluna bağlı ana sınıfı	64	3,03	,73					
Fen Öğretimine Yönelik Tutumları	Resmi bağımsız anaokulu	139	3,99		,450	,503	201	,990	,323
	İlköğretim okuluna bağlı ana sınıfı	64	3,92						

Tablo 4'te yer alan görev yapılan okul değişkenine göre yapılan "t" testi sonucunda, öğretmenlerin "Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarının", "Rahatlık-rahatsızlık", "Öğretim öncesi hazırlık", "Yaparak-yaşayarak fen öğretimi", "Gelişimsel uygunluk boyutu" alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında resmi bağımsız anaokulu ve ilköğretim okuluna bağlı ana sınıfında çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

**Tablo 5.***Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

Ölçeğin alt boyutları	Yaş grubu	n	$\bar{x}$	ss	Levene		sd	t	p
					Testi				
					F	p			
Rahatlık-rahatsızlık boyutu	3-4 yaş	37	4,42	,72	,014	,906	201	,476	,635
	5-6 yaş	166	4,30	,56					
Öğretim öncesi hazırlık boyutu	3-4 yaş	37	4,33	,70	,000	,998	201	1,872	,063
	5-6 yaş	166	4,35	,56					
Yaparak-yaşayarak fen öğretimi boyutu	3-4 yaş	37	4,29	,69	,594	,442	201	1,212	,227
	5-6 yaş	166	4,23	,56					
Gelişimsel uygunluk boyutu	3-4 yaş	37	3,15	,80	,145	,704	201	-,102	,919
	5-6 yaş	166	3,03	,76					
Fen Öğretimine Yönelik Tutumları	3-4 yaş	37	3,99		,060	,806	201	-1,061	,290
	5-6 yaş	166	3,92						

Tablo 5'te yer alan çalışılan yaş grubu değişkenine göre yapılan "t" testi sonucunda, öğretmenlerin "Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarının", "Rahatlık-rahatsızlık", "Öğretim öncesi hazırlık", "Yaparak-yaşayarak fen öğretimi", "Gelişimsel uygunluk boyutu" alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında 3-4 yaş ve 5-6 yaş çocukları ile çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>.05$ ).

## 2. Nitel Boyuta İlişkin Alt Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerine yönelik görüşlerine ilişkin çözümlenmeler ve bulgular tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Fen ve Doğa Etkinliklerinin Hazırlık Sürecine İlişkin Görüşleri*

Tema	Kod	f
Fen ve Doğa Etkinliklerine Hazırlık	Materyalleri araştırıp-temin etme	45
	Deneyi önceden prova yapma	18
	Çocukları hazırlama	17
	Etkinliği programlama-planlama	8
	Sınıfı etkinliğe hazırlama	8
	Gezi-gözlem yapma	4
	Amacı belirleme	3
	Etkinliği aylık plana ekleme	3
	Açık uçlu sorular hazırlama	3

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin fen ve doğa etkinliklerinin hazırlık sürecine ilişkin öğretmenlerin çoğunlukla materyalleri araştırıp-temin ettiklerini ve deneyi önceden prova yaptıklarına yönelik hazırlıklarını ifade etmişlerdir. Buna yönelik bazı örnek katılımcı görüşleri şunlardır:

Ö2: *"Etkinliği daha önceden bir kez de olsa yaparım. Tehlikelere önlem amaçlı gerekli güvenlik önlemlerini alırım. Materyalleri hazırlarım."*

Ö7: *"Gerekli malzemeleri temin etme, çocukları öğretilecek deney hakkında, deney sonucu ile ilgili tahminler yürütmelerini sağlamak."*

Ö35: *"Konu ile ilgili video bulmaya çalışırım deney yapılacaksa deney malzemelerini hazırlar sınıfa sunarım."*

**Tablo 7.***Fen ve Doğa Etkinliklerinde En Çok Kullanılan Materyallere İlişkin Görüşleri*

Tema	Kod	f
Materyaller	Bitkiler (yaprak, meyve-sebze, kozalak vb)	14
	Büyüteç	12
	Taş-toprak-kum	12
	Doğadaki her şey	11
	Dünya maketi	9
	Gıda maddeleri	9
	İnsan organları maketi-Göz maketi	9
	Balon	8
	Su	7
	Artık materyaller (karton-kutu-rulo, kumaş vb.)	6
	Hayvanlar (böcekler, evcil hayvanlar vb.)	6
	Mikroskop	5
	Farklı ölçü kapları	4
	Terazi	4
	İskelet maketi	3
	Gazete-kitap-broşür	3
	Organ gömleği	3
	Deniz kabukları	3
	Bloklar (Legolar, tak-çıkart oyuncaklar vb.)	3
	Makas	2
	Parmak boyası- gıda boyası	2
	Mum	2
	Diş macunu	1
	Videolar	1
	Mutfak gereçleri	1
	Stetoskop	1
	Sıvı deterjan	1
	El feneri	1
Ölçü birimleri	1	

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin en çok “bitkiler”, “büyüteç”, “taş-toprak-kum” materyallerini kullandıklarını belirtirken, en az kullandıkları materyallerin ise “diş macunu”, “videolar”, “mutfak gereçleri”, “stetoskop”, “sıvı deterjan”, “el feneri”, “ölçü birimleri” olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik bazı örnek katılımcı görüşleri şunlardır:

Ö1: *“Tahta/ahşap materyaller, büyüteç, doğal materyaller, insan figürleri, oyuncak arabalar, terazi, organ önlüğü...”*

Ö2: *“Büyüteç, hayvan figürleri, bitki, doğada karşılaşılabilecek gerçeğe yakın fakat güvenli numuneler vardır.”*

Ö62: *“Fen ve doğa etkinliklerinde en çok; büyüteç, farklı şekillerde ve boyutlarda kaplar, kum, toprak, yaprak kullanılmaktadır.”*

**Tablo 8.**

*Fen ve Doğa Etkinliklerinde Materyaller Kullanırken Dikkat Edilen Hususlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Kod	f
Materyallerde Dikkat Edilen Hususlar	Güvenlik	20
	Erişilebilirlik	7
	Kullanışlılık	7
	Çocuğun yaşına uygunluk	3
	Dikkat çekicilik	3
	Ekonomiklik	2

Tablo 8’de, öğretmenler çoğunlukla fen ve doğa etkinliklerinde materyaller kullanırken en çok güvenlik en az ise ekonomiklik gibi hususlara dikkat ettiğini belirtmişlerdir. Buna yönelik bazı örnek katılımcı görüşleri şunlardır:

Ö4: “Deneye göre değişiyor. Güvenlik önlemleri alınmalı.”

Ö6: “Zarar görmeyecekleri materyaller kullanılmalı.”

Ö7: “Zarar verebilecek kesici, delici vb. aletler olmaması gerekir.”

Ö12: “Kolay bulunabilecek ve kullanılırken zorlanılmayacak, çocukların zorlanmayacağı materyalleri seçmeye özen gösteririm.”

**Tablo 9.**

*Fen Merkezinin Etkili Bir Şekilde Kullanılması İçin Yapılabilecekler İlişkin Görüşleri*

Tema	Kod	f
Fen Merkezinin Etkili Bir Şekilde Kullanılması İçin Yapılabilecekler	Fen merkezinde donanımlı malzemeler bulundurulmalı	25
	Fen merkezi ilgi çekici şekilde düzenlenmeli	18
	Öğretmen çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmalı	8
	Fen merkezi araştırmayı, keşfetmeyi ve yaratıcılığı desteklemeli	6
	Materyaller sık sık değiştirilmeli	5
	Materyaller çocuğun ulaşabileceği yerde olmalı	4
	İyi bir planlama yapılmalı	3
	Ayrı bir fen sınıfı olmalı	3
	Fen merkezi çocukların gelişim seviyesine uygun olmalı	3
	Fen merkezi düzenli olmalı	2
	Fen merkezi ilgi ve ihtiyaca yönelik düzenlenmeli	2
	Fen merkezi sessiz olmalı	2
	Öğretmen kendisini fen etkinliklerine yönelik geliştirmeli	2

Tablo 9’da, öğretmenler çoğunlukla fen merkezinde donanımlı malzemeler bulundurulmasına ve fen Merkezinin ilgi çekici şekilde düzenlenmesinin gerektiğine ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Buna yönelik bazı örnek katılımcı görüşleri şunlardır:

Ö6: “Araç-gereçleri arttırılmalı. Çocukların meraklarını geliştirecek materyaller bulundurulmalıdır.”



Ö15: “Çocukların ilgilerini çekebilecek şekilde düzenleme, her çocuğun kendini daha rahat ifade edebileceği ortam sağlama.”

**Tablo 10.**

*Fen ve Doğa Etkinlikleri Esnasında Kullandığınız Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri*

Tema	Kod	f
Fen ve Doğa Etkinlikleri Esnasında Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Deney	17
	Gezi gözlem	16
	Soru-cevap	16
	Gösterip yaptırma	16
	Yaparak-yaşayarak öğrenme	10
	Sunuş yolu	9
	Beyin fırtınası	6
	Problem çözme	5
	Buluş yolu	4
	Aktif katılım	3
	Oyun	2
	Kavram haritası	2
	Örnek olay	2
	Drama	2
Balık kılıcı	1	

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu fen ve doğa etkinlikleri esnasında en çok “deney”, “gezi gözlem”, “soru-cevap”, “gösterip yaptırma” teknikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna yönelik bazı örnek katılımcı görüşleri şunlardır:

Ö2: “Göster-yaptır tekniği ve problem çözme, örnek olay yöntemi.”

Ö3: “Beyin fırtınası, balık kılıcı, soru-cevap, düz anlatım tekniklerini kullanırım.”

Ö41: “Deney, gözlem, alan gezileri, soru-cevap, tartışma”

**Tablo 11.**

*Fen ve Doğa Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemlere İlişkin Görüşleri*

Tema	Kod	f
Fen ve Doğa Etkinlikleri Problemleri	Malzeme eksikliği	28
	Herhangi bir problemle karşılaşmadım	11
	Çocukların heyecanlı ve sabırsız oluşu	8
	Sınıfın fiziki şartları yetersiz	6
	Süreci yönetmek	4
	Çocukların yetersiz hazırbuluşluğu	3
	Önceden hazırlık yapmanın zorluğu	3
	Çocuğun ilgisini çekebilmek	3
	Çocukların soyut kavramlarda sıkıntı çekmesi	3
	Çocukların zarar görmesi	2
	İstenilen sonucu elde edememe	2
	Hava koşulları	2

Tablo 11’de, öğretmenlerin fen ve doğa etkinliklerinde karşılaştıkları problemlere ilişkin çoğunlukla öğretmenlerin malzeme eksikliği yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna yönelik bazı örnek katılımcı görüşleri şunlardır:

Ö6:“Her hangi bir problemle karşılaşmadım. Çünkü öncesinde hazırlıklı ve genel bilgilerimi edindiğimden dolayı bir sıkıntı yaşamadım.”

Ö8:“Malzemeler bazen yeterli sayıda olmuyor. Aynı malzeme ile tek tek aynı etkinliği çocuklara tekrarlattırmak zor olabiliyor.”

Ö33:“Çekinmeden, sakince, çocukların bilim duygusunu geliştirecek tutumlar sergilemekte sıkıntı yaşıyorum.”

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile fen ve doğa etkinliklerine yönelik görüş ve uygulamaları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlara bakıldığında fen öğretimine yönelik orta düzeyde tutum içerisinde oldukları görülmüştür. İlgili araştırmalarda (Faulkner-Schneider, 2005; Adak, 2006; Bahçeci Sansar, 2010; Orkunoğlu, 2016; Güvenir, 2018; Soylu, 2019; Sıcak, 2018; Türkyılmaz, 2018; Bilgiş, 2019; Polat, Zengin ve Elmalı, 2021) genellikle okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Pekdoğan (2020)'a göre öğretmenlerin fene yönelik tutumlarının olumlu yönde olması, farklı yöntem ve teknik kullanmalarını, fen öğretimini daha iyi yapmalarını, çocuğa yönelik daha iyi eğitim programları hazırlamalarını sağlayabilir. Öğretmenlerin, fen öğretimine yönelik tutumları ile görev yaptığı okul türü, çalışılan yaş grubu değişkenleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Fakat Orkunoğlu (2016)'nın yapmış olduğu çalışmada ise; fene yönelik tutumlarının büyük yaş grubunda çalışan öğretmenlerin küçük yaş grubunda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde oldukları görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunda ise okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerinin özelliklerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Fen ve doğa etkinliklerinin hazırlık sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin çoğunlukla; materyalleri araştırıp-temin etme, deneyi önceden prova yapma, çocukları hazırlama yönünde olduğudur. Araştırma sonucunda görülmektedir ki çalışma grubundaki öğretmenler okul öncesinde fen ve doğa etkinliklerine dair materyal ve deney konusu üzerinde durmuşlardır. Oysa Faulkner-Schneider (2005) fen eğitiminde en çok deney materyal vb. gibi konuların dışına çıkıp, öğretmenin de yaratıcılığını geliştirdiği, çocuklar ile karşılıklı bir konu hakkında oyun, soru-cevap, bilmece vs. gibi konuşulduğu uygulamaların yapılmasının oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin bu konuda çocukların ne kadar ufkunu genişletirse çocuklar için yeterli bir bilgi kaynağı modelini almış olacağının altını çizmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerinde en çok kullandığı materyallere ilişkin görüşlerinde ise; bitkiler, büyüteç, taş-toprak-kum, doğadaki her şey maddelerini sıralamışlardır. Güler ve Bıkmaz (2002) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin geneli fen ve doğa etkinliklerinde bilgisayarı, videoyu ve televizyonu, basit deney araçlarını, bitkileri ve tamir aletlerini kullanmadıklarını bildirmişlerdir.

Fen ve doğa etkinliklerinde materyalleri kullanırken öğretmenler güvenlik, erişilebilirlik, kullanılabilirlik hususlarına dikkat ettiklerini belirtirken özellikle güvenlik özelliğine vurgu yapmışlardır. Akman (1994) da benzer şekilde araştırmasında, okul öncesi çağda çocukların gelişimine uygun fen ve doğa etkinlikleri için materyal seçilirken çocukların doğal olarak oynadıkları materyallerden, problem çözme ve deney yapma becerilerine engel olmayacak

materyallerden, çocukların gözlemleyebileceği materyallerden olmasına özen gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenler; fen merkezinin etkili bir şekilde kullanılması için fen merkezinde malzemelerin bulundurulmasını, fen merkezinin ilgi çekici şekilde düzenlenmesini, fen merkezinde öğretmenlerin çeşitli yöntem ve teknikleri kullanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Orhan(2019)' nın yapmış olduğu çalışmada, Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda fen merkezlerinin yetersiz olduğunu ve fen merkezine yönelik ise daha fazla materyal imkânının sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Parlakyıldız ve Aydın (2004), öğretmenlerin fen ve doğa etkinliklerini derslerde beklenen doğrultuda uygulayamadıklarını, gerekli fiziksel malzemeler açısından birtakım sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin etkili ve verimli ders yapabilmeleri için, fen merkezlerinin malzeme olarak donanımlı olması büyük önem taşımaktadır.

Okul öncesi öğretmenleri; fen ve doğa etkinlikleri esnasında kullandığı yöntem ve tekniklerden deney, gezi gözlem, soru-cevap, yaparak-yaşayarak öğrenme, gösterip yaptırma yöntem ve tekniğini sıralamıştır. Akcanca, Gürler ve Alkan (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi için en çok yer verdikleri etkinliklerden birisinin gözlem olduğunu belirtirken; Çınar (2013) tarafından yapılan araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretiminde kullandıkları etkinliklerin büyük bir kısmını doğa gezileri, mutfak çalışmaları ve belgesel izleme etkinliklerinin oluşturduğu belirtilmiştir. Akyol (2016) da okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminde en çok deney, gezi ve gözlem etkinlik türlerini uyguladıkları ve fen eğitimi dendiğinde akla ilk deney etkinliğini getirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin fen doğa etkinliklerini anlatırken farklı yöntem ve tekniklere kullanmaya çalıştıkları söylenebilir.

Fen ve doğa etkinliklerinde karşılaşılan problemlere ilişkin; malzeme eksikliği, çocukların heyecanlı ve sabırsız oluşu şeklinde öğretmen görüşleri elde edilmiştir. Çoğunlukla malzeme eksikliği konusuna vurgu yapılmıştır. Çınar (2013), Kıldan ve Pektaş (2009); Simsar, Doğan ve Yalçın (2017), yapmış oldukları çalışmalarda okul öncesi sınıflarında fen merkezindeki bilimsel aletlerin yetersiz olduğunu, materyal eksikliği problemleri ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Kanatlı (2008)'nin yapmış olduğu çalışmada, zamanın kısıtlı oluşu ve materyal eksikliği gibi nedenlerin öğretmenlerin sınıflarda fen ve doğa etkinliklerinin etkili bir şekilde uygulanamamasının sebepleri arasında gösterilmiştir. Humphryes (2000)'in yapmış olduğu çalışmada, fen etkinliğini uygulayamama sebeplerinden olan meraksızlık ve ilgisizliğin fen öğretimine karşı olumsuz tutum geliştirdiği belirtilmiştir. Kallery (2004) çalışmasında öğretmenlerin yaşadıkları sorunları; fen konu alan bilgisi yetersizliği, materyal eksikliği, sınıf ortamı eksikliği, yardımcı personel eksikliği şeklinde sıralamıştır. Öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunların çözümlenmesi durumunda, öğretmenlerin fen öğretimine yönelik olumlu tutumlarının artacağı söylenebilir.

Okul öncesi eğitimde fen eğitimine ilişkin sorunlar göz önüne alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulması uygun görülmüştür.

- Okul öncesi eğitimde fen eğitiminin etkili bir biçimde işlenebilmesi için öğretmen ve çocukların teknik araç ve donanım eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir.

- Okul öncesi fen eğitiminde yetersiz olduğu görülen öğretmen ve ailelere eğitimler verilmeli, eksiklikler giderilmelidir. Öğretmenler ve aileler fene yönelik motive edilmelidir.
- Okul öncesi fen eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için okul öncesi eğitim sınıflarında sınıf mevcudu azaltılmalıdır.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/ veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (25.04.2019 tarih – 2019/24) etik izin alınmıştır

### Kaynakça/References

- Adak, A. (2006). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Akcanca, N., Aktemur Gürler, S. & Alkan, H. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Caucasian Journal of Science*, 4(1), 1-19.
- Akman, B. (1994). *Okul Öncesi Dönemde Fen ve Doğa Çalışmalarının Temel İlkeleri ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aktaş Arnas, Y., Günay Bilaloğlu, R. & Aslan D. (2007). *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, N. (2016). *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminin Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye.
- Alisinanoğlu, F., İnan, H.Z., Özbey, S., & Uşak, M. (2012). Early Childhood Teacher Candidates Qualifications in Science Teaching, Energy Education Science and Technology *Part B. Social and Educational Studies*, 4(1), 373-390.
- Arı, M. (2005). Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi, M. Sevinç (Ed.). *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar-1*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Babaroğlu, A. & Okur Metwalley, E. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Fen Eğitime İlişkin Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşleri, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 125-148.
- Bahçeci Sansar, S. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ile Fen Etkinliklerinde Kullandıkları Yöntemlerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Başkan Takaoğlu, Z. & Demir, V. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Fen Etkinliklerinin Değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 76-101.
- Bilgiş, S. (2019). *Okul Öncesi Dönemdeki Fen Etkinlikleri Uygulamalarının Çocuk Resimleri İle İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Brunton, P. & Thornton, L. (2010). *Science in The Early Years: Building Firm Foundations From Birth To Five*, Sage Publications Ltd.
- Cho, H., Kim, J. & Choi, D.H. (2003). Early Childhood teachers' Attitudes Toward Science Teaching: a Scale Validation Study. *Educational Research Quarterly*, 27(2), 33-42.
- Çınar, S. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerin Fen ve Doğa Konularının Öğretiminde Kullandıkları Etkinliklerin Belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 364-371.
- Dağlı, H. (2014). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Fen Eğitiminin İçeriği Konusunda Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Davies, D. & Howe, A. (2003), *Teaching Science and Design And Technology in The Early Years*. London: David Fulton Publishers.
- Erbaş, S., Ergül, R., Şimşekli, Y. & Özdilek, Z. (2002). *Okul Öncesi Dönemde Fen Öğretimi*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Faulkner-Schneider, L. A (2005). *Child Care Teachers'attitudes, Beliefs, And Knowledge Regarding Science And Theiimpact On Early Childhood Learning Opportunities* ( Unpublished master's thesis). Bachelor of Science, University of Oklahoma, Norman, Oklahoma.
- Güler, D. & Bıkmaz, F. H. (2002). Ana Sınıflarda Fen Etkinliklerinin Gerçekleştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 249-267.
- Güvenir, Z. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ile Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Fen Etkinliklerini Uygulama Durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.

- Humphries, J. (2000). Exploring Nature with Children. *Young Children*, 55(2), 16-20.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kallery, M. (2004). Early Years Teachers Late Concerns and Perceived Needs in Science an Exploratory Study, *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 147-165.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye.
- Kıldan, O. & Pektaş, M. (2009). Erken Çocukluk Döneminde Fen ve Doğa İle İlgili Konuların Öğretilmesinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 113-127.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *(36-72 Aylık) Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Orhan, A. T. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okullarındaki Fen Merkezine ve Fen Eğitimine Yönelik Bakış Açılı. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 91-101.
- Orkunoğlu, Y. M. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları İle Öz Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Ataşehir İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Parlakıldız, B. & Aydın, F. (2004). Okulöncesi Dönem Fen Eğitiminde Fen ve Doğa Köşesinin Kullanımına Yönelik Bir İnceleme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Pekdoğan, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarının problem çözme becerilerini yordama gücü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 567-582.
- Polat, S. , Zengin, R. & Elmalı, F. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Fen Uygulamalarına Yönelik Tutumu Ve Uygulama Analizi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(1), 47-68.
- Samarapungavan, A., Patrick, H., & Mantzicopoulos, P. (2011). What Kindergarten Students Learn in Inquiry-Based Science Classrooms, *Cognition and Instruction*, 29(4), 416-470.
- Sıcak, B. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Konularındaki Alan Bilgi Düzeyleri ile Fen Öğretimine Karşı Tutum ve Özyeterlilikleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- Simsar, A. & Doğan, Y. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Süreçleri Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 19-32.
- Soylu, F. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Yönelik Tutumları İle Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, F. (2000). *Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri*. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.
- Thwaite, A. & McKay, G. (2013). Five-Year-Olds Doing Science and Technology: How Teachers Shape the Conversation. *Australian Journal of Language and Literacy*, 36(1), 28-37.
- Türkyılmaz, E. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterlilikleri İle Fen Öğretimine Karşı Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, M. & Akman, B. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Gösterdikleri Tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Ayşenur Kuloğlu  
[adonder@firat.edu.tr](mailto:adonder@firat.edu.tr)  
 Öğr. Hilal Karaman Eflatun  
[hilalkaraman17@gmail.com](mailto:hilalkaraman17@gmail.com)

# Adaptation of the Responsible Conduct of Research Perceived Preparedness Scale into Turkish

Yaşar KONDAKÇI, Middle East Technical University, ORCID ID: 0000-0003-2244-7076

Merve ZAYİM KURTAY, Middle East Technical University, ORCID ID: 0000-0003-4499-2139

Sevgi KAYA KAŞIKCI, Middle East Technical University, ORCID ID: 0000-0003-0949-6877

## Abstract

*This study is part of a larger research project on the needs and experiences of graduate students concerning research and publication ethics. Ethical violations in publication and research processes cause harm to the institutions, academic fields, and individual researchers themselves. Among other reasons, inadequate formal training and resulting in limited knowledge on the issue are considered as the main reasons for low preparedness for ethical conduct in research and publication. In Turkey, there is no measure of preparedness for responsible conduct of research, which indicates a glaring gap in training of the graduate students on this matter. Based on this gap, the purpose of this study is to adapt Fisher et al.'s (2009) Responsible Conduct of Research Perceived Preparedness Scale designed for graduate students into Turkish. Two studies with two different samples were conducted to test the validity and reliability of the adapted scale. The first study was the pilot study, and the data collected from 518 graduate students were used to conduct exploratory factor analysis (EFA). The second study was the main study in which confirmatory factor analysis (CFA) was run with the data gathered from 334 graduate students. The results of EFA and CFA were in line with the results presented by Fisher et al., and a uni-dimensional and 22-item scale was adapted to Turkish in this study.*

**Keywords:** responsible conduct of research, preparedness, graduate students



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2096-2114  
DOI:10.17679/inuefd.936555

Article Type  
Research Article

Received  
12.05.2021

Accepted  
18.11.2021

## Suggested Citation

Kondakçı, Y., Zayim Kurtay, M., & Kaya Kaşıkçı, S. (2021). Adaptation of the responsible conduct of research perceived preparedness scale into Turkish. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2096-2114. DOI: 10.17679/inuefd.936555

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Academic, economic, and technological developments have resulted in an exponential growth in the number of misconducts and ethical violations in research and publication processes. Studies that do not follow ethical guidelines result in non-reliable and invalid findings, distortion and mislead in scientific fields, cause potential risks for the end-users of the knowledge produced, and hamper scientific developments (Ana et al., 2013; Shamoo & Resnik, 2009). Such studies cause physiological, psychological, and economic harm to individuals (Shamoo & Resnik, 2009). Violations in research and publication ethics weaken the credibility of science and breed negative public opinion towards scientific research.

Prioritizing economic gains from publications, growing quantitative-oriented performance evaluation of the academics, and the mounting pressure for publications form the core causes of ethical violations in research and publication processes (Mutlu, 2020; TÜBA, 2002). Among other causes, limited formal training and, as a result, limited knowledge on the issue are considered as the main causes of low preparedness for ethical conduct in research and publication. Low preparedness is particularly an issue among graduate students. In that sense, it is essential to equip the graduate students with the necessary knowledge, skills, and qualifications to ensure their preparedness for ethical conduct in research and publication processes (YÖK, 2009). In Turkey, there is very limited literature on the ethical conduct of graduate students in research and publication processes. More importantly, there is not any measure of preparedness for responsible conduct of research, which indicates the presence of an important gap in the relevant literature.

### Purpose

This study aims to adapt the Responsible Conduct of Research Perceived Preparedness Scale, which was originally developed by Fisher, Fried, Goodman and Germano (2009), into Turkish. Turkish adaptation of the scale will enable researchers and practitioners in Turkey to identify graduate students' knowledge gap about research and publication ethics, which is necessary for taking necessary actions (e.g., providing necessary training and adjustment of training content) against ethical violations in research, ensuring publications meeting ethical standards, and developing a new generation of researchers who are knowledgeable about research and publication ethics. The scale is also expected to contribute to the existing body of research on ethical conduct in research.

### Method

The scale used in this study was developed by Fisher et al. (2009) to measure graduate students' preparedness for responsible conduct of research. The original scale involves 23 items and asks participants' levels of agreement through a five-point Likert scale. During the adaptation process, one item was dropped due to the lack of cultural fit. The items in the original scale were first translated to Turkish by three researchers, followed by the back-translation from Turkish to English. After the translation process, the scale was administered to a group of graduate students, as they are the target group of the study, for final revisions. Subsequently, two separate studies with two different samples were conducted to test the validity and reliability of the adapted scale. The first study was the pilot study, which utilized



data collected from 518 graduate students from different universities. In the piloting phase, Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to explain the underlying factor structure of the adapted scale. The second study was the main study in which the data collected from 334 graduate students studying in research universities was used to conduct Confirmatory Factor Analysis (CFA). After obtaining the consent of the Ethics Committee for Research on Human Subjects, data collection was done during October-December 2019 for the pilot study and March-June 2020 for the main study. EFA and CFA were conducted with SPSS-22 and AMOS-18 software package programs, respectively.

### Findings

Before conducting EFA, necessary assumptions were checked, including sample size adequacy, univariate and multivariate normality and outliers, and linearity. After the factorability of the data was ensured through significant Bartlett test of Sphericity ( $\chi^2(231) = 8176.90, p = .00$ ) (Bartlett, 1951) and KMO value greater than .60 (Kaiser, 1974), EFA was conducted through using principal axis factoring (Fabrigar et al., 1999) and direct oblimin (Preacher & MacCallum, 2003). Initial EFA indicated two dimensions with eigenvalues greater than 1, which explained 64.8% of the variance. However, considering the number of items with factor loading larger than .40, scree plot, and original uni-dimensional factor structure of the scale, a second EFA was conducted through forcing one dimension. The uni-dimensional factor structure shown by the second EFA explained 57.43% of the variance, and all factor loadings were above .40. Thus, a uni-dimensional factor structure with 22 items was accepted as the most parsimonious solution. Also, Cronbach's alpha coefficient was computed .96. As in the case of EFA, before running CFA, assumptions of univariate and multivariate normality and outliers, linearity, and multicollinearity were checked. Due to the violation of normality assumptions, bootstrapping was used, and the model was tested through using 2000-bootstrapped sample with 95% confidence interval. Even though the initial CFA showed a poorly fitting model ( $\chi^2(209) = 1171.46, p = .00, \chi^2/df = 5.61, RMSEA = .12, TLI = .78, CFI = .80, SRMR = .06$ ), the final model showed acceptable fit ( $\chi^2(198) = 624.85, p = .00, \chi^2/df = 3.16, RMSEA = .08, TLI = .90, CFI = .91, SRMR = .05$ ) after adding error covariances between the errors of the items with the highest modification indices. Internal consistency in terms of Cronbach's alpha was very high to be .95. To provide known-groups validity evidence, three separate t-tests were run. The significant results suggested that the scale could differentiate the groups already expected to be different in terms of their preparedness for responsible conduct of research (i.e., doctoral students > master's students; research assistants > other graduate students; the ones who took ethics course > the ones who did not).

### Discussion & Conclusion

Parallel to the original factor structure of the scale, the EFA suggested a uni-dimensional scale, and this factor structure was confirmed by the CFA results for the adapted scale. As a result, the Turkish version of the Responsible Conduct of Research Perceived Preparedness Scale comprised 22 items under one dimension.

## Araştırmada Sorumlu Davranış Konusunda Algılanan Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Yaşar KONDAKÇI, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2244-7076

Merve ZAYİM KURTAY, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4499-2139

Sevgi KAYA KAŞIKCI, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0949-6877

### Öz

*Bu çalışma, lisansüstü öğrencilerin araştırma ve yayın etiğine yönelik ihtiyaçlarını ve deneyimlerini inceleyen daha geniş kapsamlı bir projenin parçasıdır. Araştırma ve yayın süreçlerindeki etik ihlaller kurumlara, akademik alanlara ve araştırmacılara zarar veren bir olgudur. Diğer nedenlerin yanında, araştırma ve yayın etiği ile ilgili yetersiz eğitim ve dolayısıyla konuyla ilgili sınırlı bilgi, bu konudaki ihlallerin ana nedenlerinden biridir. Türkiye’de lisansüstü öğrencilerin araştırma ve yayın etiğine yönelik hazırbulunuşluklarına dair herhangi bir ölçek bulunmamaktadır. Bu durum, bu alanda önemli bir açığın olduğunu göstermektedir. Bu açığa dayanarak, bu çalışmanın amacı Fisher ve arkadaşlarının (2009) lisansüstü öğrencilere yönelik geliştirdikleri Araştırmada Sorumlu Davranış Konusunda Algılanan Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasıdır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına yönelik olarak iki farklı örneklem ile iki farklı çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma olan ilk çalışmada 518 lisansüstü öğrenciden veri toplanmış ve toplanan veri seti ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ana çalışma olan ikinci çalışmada ise 334 öğrenciden veri toplanmış ve elde edilen veri seti ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA ve DFA, Fisher ve diğerlerinin çalışmasında ortaya konan yapıya benzer bulgular sunmuş ve çalışma kapsamında 22 madde ve tek boyuttan oluşan ölçek Türkçeye uyarlanmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** araştırmada sorumlu davranış, hazırbulunuşluk, lisansüstü öğrenciler



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2096-2114

DOI:10.17679/inuefd.936555

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
12.05.2021

Kabul Tarihi  
18.11.2021

### Önerilen Atıf

Kondaçkı, Y., Zayım Kurtay, M., & Kaya Kaşıkçı, S. (2021). Araştırmada sorumlu davranış konusunda algılanan hazırbulunuşluk ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2096-2114. DOI: 10.17679/inuefd.936555

## **Araştırmada Sorumlu Davranış Konusunda Algılanan Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması**

Teknolojik, ekonomik ve akademik gelişmelerle birlikte gerek araştırma süreçlerine ve etik ilkelere uygun yürütülmeyen çalışmaların, gerekse disiplinsiz ve özensiz araştırmaların sayısı artmıştır. Etik ihlal içeren çalışmaların tespiti zor ve sunulan istatistiklerin güvenilirliği sorgulanabilir olduğu halde Fanelli'nin (2009) yaptığı çalışmanın sonuçları çarpıcıdır (Titus & Balou, 2014). Şöyle ki çalışmanın katılımcılarının %33.7'sinin araştırmalarında etik olmayan (hileli) uygulamalara yer verdiği, %72'sinin ise meslektaşlarının araştırma süreçlerini sorgulanabilir olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Etik ihlal içeren araştırmaların sonucunda yapılan yayınların neden olduğu bilimsel yanıltma bilim alanları için önemli bir problem olarak ortaya çıkmıştır (Ana, Koehlmoos, Smith ve Yan, 2013). Etik süreçler takip edilmeden yapılan, güvenilir olmayan ve ürettikleri sonuçlar ile özellikle uygulayıcılar için risk barındıran bu çalışmalar sadece bilim dünyasına ve bilimin ilerlemesine değil aynı zamanda topluma ve bireylere de fiziksel, psikolojik ve ekonomik açıdan zararlar vermektedir (Shamoo ve Resnik, 2009). Araştırma ve yayın etiği ihlalleri topyekûn bilimin saygınlığına gölge düşürmekte ve bilimsel çalışmalar için kamuoyu görüşünü olumsuz etkilemektedir. Bilimsel yanıltmaya neden olan, etik standartlara uymayan özensiz ve disiplinsiz araştırmalar; kişilerin bilgi eksikliğinden, araştırma süreçlerinde kişisel ve maddi çıkarlarını öncelemelerinden, yükseköğretim artan nicel odaklı performans değerlendirme sistemi ve bunun sonucunda ortaya çıkan baskıdan, fon sağlama kaygısından ve alanda üne kavuşma arzusundan kaynaklanmaktadır (Mutlu, 2020; TÜBA, 2002). Diğer bir ifade ile değişen araştırma kültürü, kurumsal düzenlemeler ve bireysel kaygılar sebebiyle kişilerin araştırma süreçlerinde yeterli düzeyde sorumlu davranış sergilememeleri, yapılan disiplinsiz ve özensiz araştırmaların temel sebeplerindendir. Bu bağlamda, araştırmacıların araştırma ve yayın süreçlerinde etik ihlale düşmeyerek sorumlu davranış sergileme konusunda hazırbulunuşluğuna katkı yapacak bilgi, beceri, donanım ve yeterliğe sahip olmaları önemlidir (YÖK, 2009; 2011).

Araştırmada sorumlu davranış, araştırmacıların dahil oldukları bilimsel disiplinin araştırma pratiklerine ve uygulamalarına yönelik farkındalıkları ve araştırma süreçlerinde etik ve yasal tercihler yapabilmeleri olarak tanımlanmaktadır (Galland, 2009). Fisher, Fried ve Feldman (2009), araştırmada sorumlu davranış sergileme konusunda algılanan hazırbulunuşluk kavramını, araştırmacıların bilimsel bir çalışmada etik süreçleri dahil etme konusunda hazırbulunuşluklarının derecesi şeklinde tanımlarken, Tryon (2001) ise lisansüstü öğrencilerin eğitimleri sayesinde araştırma süreçlerinde karşılaştıkları durumlar ve etik ikilemler ile etkili bir şekilde baş edebilmek için ne derecede hazır oldukları şeklinde ele almıştır. Araştırmada sorumlu davranış geliştirilmesi ise kişilerin etik uygulamalar konusunda farkındalık ve anlayış geliştirmesini sağlarken uygulamalarında da etik kurallara riayet etmelerine katkı sağlar. Böylece yapılan araştırmaların niteliği yükselirken araştırma sonuçları bireylere, kurumlara ve ülkelere hem uygulama hem de akademik ün açısından fayda sağlar.

Lisansüstü öğrencilerin ve araştırmacıların bir çalışmayı bilimsel standartlara göre tamamlayabilme ve araştırmada sorumlu ve etik davranış sergileme konusunda hazırbulunuşluğa sahip olmaları için belirli bilgi, beceri ve yetkinlikler edinmiş olmaları gerekmektedir (Fisher vd., 2009; YÖK, 2009). Türkiye Bilimler Akademisi (2002), araştırmacıların temel sorumluluklarını araştırmayı uygun bir şekilde tasarlamak ve tamamlamak için alandaki mesleki standartlara hakim olmak ve araştırma sürecinde topluma

ve meslektaşlarına karşı dürüst ve açık davranmak olarak belirlemiştir. Ayrıca, araştırmada sorumlu davranış gösterebilmek için gerekli olan araştırma yeterlikleri; araştırma tekniklerine hakim olma, istatistik ve ölçme konularında bilgili olma ve araştırma probleminin tasarlanmasından raporlanmasına kadar gerekli olan yeterlikler iken (Büyüköztürk ve Köklü, 1999; Erdem, 2012), bu yeterlikleri uygulamak için gereken tutum ve davranışlar ise dürüst, objektif, özenli ve açık olmak olarak sıralanabilir (Erdem, 2012; Steneck, 2007). Temel bilimler, sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve tıp olmak üzere tüm araştırma alanlarının kendine özgü araştırma yürütme süreçleri olsa da konu araştırmada sorumlu davranış sergileme ve etik süreçlere uygun bir araştırma yürütme olduğunda söz konusu bu değerler disiplin fark etmeksizin ortak olarak kabul görmüştür (Shamoo ve Resnik, 2009; Steneck, 2007).

Araştırmada sorumlu davranış konusunda bahsedilen bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazanılması için en temel gereklilik araştırma süreçlerini içeren kapsamlı eğitimlerdir (Kalichman, 2007; 2014). Bu eğitimler aracılığı ile hem kişilerin araştırmada sorumlu davranış gösterme konusunda hazırbulunuşluğunu ve yeterliklerini artırmak hem de olası etik ihlal ve bilimsel yanılmanın azaltılması amaçlanmaktadır. Araştırma konusundaki eğitimin önemine istinaden Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2016 yılında araştırma ve yayın etiği konusunda lisansüstü düzeyde en az bir ders alınmasını her disiplin için zorunlu kılmıştır (Resmi Gazete, 2016). Her disiplin için zorunlu olan bu derslerin öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, verilen eğitimin içeriği ve eğitimlerin kimler tarafından verildiği incelendiğinde yapılan çalışmalar araştırma yöntemleri ve etik kapsamında alınan bu derslerin araştırmada sorumlu ve etik davranış geliştirme konusunda özellikle uygulama açısından yetersiz kaldığını ve lisansüstü öğrencilerin bağımsız olarak araştırma tasarlamak ve yürütmek konusunda yeterli hissetmediklerini ortaya koymuştur (Akyürek ve Afacan, 2018; Aslan, 2010; Günbayı, Kasalak ve Özçetin, 2013).

Türkiye’de yaklaşık olarak 400 bin lisansüstü öğrenci bulunmaktadır (YÖK, 2021). Bu öğrencilerin 297.001’i yüksek lisans düzeyindeyken 101.242’si ise doktora düzeyindedir. Bu sayı göz önünde bulundurulduğunda, hem etik ilkeler doğrultusunda üretilen çalışmaların sayısını artırmak hem de Türkiye’de bilimin ilerlemesini sağlamak için bu öğrencilerin niteliklerinin ve etik bir araştırma yürütme konusunda yetkinliklerinin ölçülmesi daha da önem kazanmaktadır. Ayrıca, bu öğrencilerin öğrenim süreçlerini tamamlamadan önce araştırmada sorumlu davranış konusundaki hazırbulunuşluk düzeylerini, yeterliklerini ve tutumlarını tespit etmek bilinçli ya da bilinçsiz yapılan etik ihlallerin önlenmesi açısından oldukça önemlidir. Ancak ulusal alanyazında lisansüstü öğrencilerin yetkinliklerini ve tutumlarını ölçmeye yönelik yapılan çalışmalar genelde güncel araştırma trendlerini yeterince ele almamış ya da araştırmada etik ilkeleri kapsamayıp çoğunlukla araştırma süreçlerine odaklanan bir yaklaşımla yapılmıştır. Bahsi geçen bu çalışmalar, ekseriyetle lisansüstü öğrencilerin intihal gibi spesifik bir etik ihlale yönelik tutum ve davranışlarına odaklanıp araştırma (öz) yeterliklerini, kaygılarını ve tutumlarını ölçmeyi hedeflerken (Altıok, Yükseltürk ve Üçgül, 2018; Aslan, 2010; Aslan ve Karagül, 2016; Büyüköztürk ve Köklü, 1999; Saracaloğlu, 2008; Sevim, 2014; Şahinoğlu ve Bebek, 2018; Yaşar, 2014), araştırmada sorumlu davranış göstermeye yönelik öğrencilerin hazırbulunuşluğunu ölçen, araştırma süreçlerini ve etik ilkeleri aynı anda içeren bütüncül çalışmalara rastlanmamıştır.

Türkiye’de etik konusunda yapılan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte lisansüstü öğrencilerin araştırmada etik davranış sergileme konusunda hazırbulunuşluklarını ortaya

çıkaran ölçekler bulunmamaktadır. Mevcut ulusal alanyazında buna yönelik ölçme araçlarının olmaması bu konuda bir ihtiyacın olduğuna işaret etmiştir. Araştırma süreçlerini titiz bir şekilde ele alan ve etik ihlal içermeyen nitelikli çalışmaları artırmanın öneminden ve bu konudaki ihtiyaçtan yola çıkarak, bu çalışmanın amacı; Fisher, Fried, Goodman ve Germano (2009) tarafından araştırmada sorumlu ve etik davranış sergileme konusunda lisansüstü öğrencilerin ve araştırmacıların hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla geliştirilen Araştırmada Sorumlu Davranış Konusunda Algılanan Hazırbulunuşluk Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamaktır. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması ile lisansüstü öğrencilerin araştırma yürütme konusunda ne derecede hazırbulunuşluğa sahip olduklarını belirleme, ihtiyaç alanlarını tespit edip sunulacak eğitimleri düzenleme, öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi anlama ve hazırbulunuşluklarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi konusunda alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

## Yöntem

### Katılımcılar

Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi için iki aşamalı bir uygulama yapılmış ve her iki aşamada farklı bir katılımcı grubu ile çalışılmıştır. Çalışmanın birinci aşaması pilot uygulama olarak gerçekleştirilmiş ve ölçeğin faktör yapısı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile test edilmiştir. Çalışmanın ikincisi aşamasında ise ana çalışma kapsamında AFA ile ortaya konan faktör yapısının farklı bir katılımcı grubunda Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile doğrulanması amaçlanmıştır.

**Aşama 1.** Çalışmanın pilot aşamasında Ankara'daki devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenimlerini sürdüren 518 lisansüstü öğrenciden veri toplanmıştır. Mevcut lisans ve doktora öğrencileri sayılarının fazla olması gözetilerek küme örnekleme yöntemiyle Ankara'daki devlet ve vakıf üniversitelerinden yedi tanesi seçilmiş ve bu üniversitelerde öğrenimlerini sürdüren ve çalışmanın ulaşılabilir evreni olarak tanımlanan yüksek lisans ve doktora öğrencilerine ve araştırma görevlilerine hem bu kurumlarda görev yapan öğretim üyeleri hem de araştırma görevlilerinin kendileri ile iletişime geçilerek ve ofislerine düzenli ziyaretler yapılarak ulaşılmıştır. Öğretim üyelerinin onaylarıyla yapılan sınıf ziyaretlerinde yüksek lisans ve doktora öğrencilerine ve ulaşılan araştırma görevlilerine çalışmanın amacı anlatılmış ve gönüllü olanlardan veri toplanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Demografik Özellikleri (Aşama 1)*

Demografik değişkenler		f	%	$\bar{X}$	SS
Cinsiyet	Kadın	301	58.9		
	Erkek	210	41.1		
Yaş				27.6	5.3
Üniversite	ODTÜ	368	71.6		
	Ankara	120	23.3		
	Başkent	5	1.0		
	Gazi	6	1.2		
	Hacettepe	5	1,0		
	Atılım	2	.4		
	Hacı Bayram Veli	4	.8		
	Bilkent	3	.6		
Kayıtlı olunan program	Yüksek lisans	313	61.0		

İş durumu	Doktora	200	39.0
	Araştırma görevlisi	145	28.8
	Özel sektör çalışanı	94	18.7
	Kamu	62	12.3
	Diğer	28	5.6
Bilimsel etik konulu ders alma	Çalışmıyor	175	34.7
	Evet	309	59.9
	Hayır	207	40.1

Not. Grup toplamları ve örneklem büyüklüğü arasındaki farklılıklar eksik verilerden kaynaklanmaktadır.

Çalışmanın birinci aşamasına katılan öğrencilerin çoğu kadın ( $f = 301$ ) olup tüm grubun yaş ortalaması 27.64 ( $SS = 5.32$ ) olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların lisansüstü öğrenimlerini sürdürdükleri üniversitelere bakıldığında ise ODTÜ (%71.6) ve Ankara Üniversitesinin (%23.3) çoğunluğu oluşturduğu görülmüştür. Yapılan frekans analizinin sonuçları, katılımcıların çoğunun yüksek lisans aşamasında ( $f = 313$ ) olduğunu gösterirken %28.8 katılımcının da araştırma görevlisi olarak çalıştığını göstermiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere lisansüstü öğrenimleri süresince bilimsel etik konulu herhangi bir ders alıp almadıkları sorulduğunda ise %59.9'unun cevabı evet, %40.1'inin cevabı ise hayır olmuştur.

**Aşama 2.** Bu aşamada çalışmaya yalnızca Türkiye genelinde yer alan araştırma üniversiteleri dahil edilmiş ve bu üniversitelerde farklı fakülte ve alanlarda yüksek lisans ve doktora öğrenimlerini sürdüren öğrenciler çalışmanın ulaşılabilir evrenini oluşturmuştur. Çalışmanın bu aşamasındaki veri toplama süreci başlamadan hemen önce Covid-19 salgını ve karantina döneminin başlaması sebebiyle veriler yüz yüze toplanamamıştır. METUAnket kullanılarak ölçme aracı online platforma taşınmış ve halihazırda Türkiye'de bulunan tüm araştırma üniversitelerinde görev yapan ve e-posta adreslerine YÖKSİS ve üniversite web sitelerinden ulaşılabilen araştırma görevlilerine e-posta atılmış ve hem kendileri hem de ulaşabildikleri aynı üniversitede öğrenim gören diğer lisansüstü öğrenciler çalışmaya davet edilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında toplam 334 lisansüstü öğrenciden veri toplanmıştır. İkinci aşamada veri toplanan katılımcıların temel demografik özellikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Katılımcıların Demografik Özellikleri (Aşama 2)*

Demografik değişkenler		f	%	$\bar{X}$	SS
Cinsiyet	Kadın	212	63.7	29.0	4.2
	Erkek	120	35.9		
Yaş Üniversite	Ankara	39	11.7		
	Hacettepe	72	21.6		
	ODTÜ	79	23.7		
	İstanbul	55	16.5		
	Gazi	55	16.5		
	Erciyes	7	2.1		
	Gebze Teknik	5	1.5		
	İstanbul Teknik	15	4.5		
	Boğaziçi	7	2.1		
	Kayıtlı olunan program	Yüksek lisans	114	34.5	
Doktora		216	65.5		
İş durumu	Araştırma görevlisi	249	74.6		

	Özel sektör çalışanı	11	3.3
	Kamu	42	12.6
	Diğer	7	2.1
	Çalışmıyor	25	7.5
Bilimsel etik konulu ders alma	Evet	288	86.5
	Hayır	45	13.5

Çalışmanın ikinci aşamasına katılan lisansüstü öğrencilerin %63.7'si kadinken %35.9'u erkektir. Katılımcıların yaşları 22 - 49 aralığında değişmekle birlikte ortalaması 29.06 ( $SS = 4.20$ ) olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın bu aşamasında tüm araştırma üniversitelerine ulaşılması hedeflendiği halde İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsünden veri alınamamıştır. Frekans analizi sonuçları, 79 katılımcının ODTÜ'de, 72 katılımcının Hacettepe Üniversitesinde, 55'er katılımcının ise İstanbul ve Gazi Üniversitelerinde yüksek lisans ve doktora öğrenimlerini sürdürdüğünü ortaya koymuştur. Geri kalan 73 katılımcının ise frekanslarına göre sırasıyla Ankara, İstanbul Teknik, Boğaziçi, Erciyes ve Gebze Teknik Üniversitelerinde lisansüstü öğrenimlerini sürdürdükleri görülmüştür. Katılımcıların yüksek lisans ve doktora öğrenimlerini sürdürdükleri fakülteler detaylı incelendiğinde ise büyük bir çeşitlilik olduğu gözlemlenmiş olup çalışmada en fazla eğitim fakültesi ve sosyal bilimler enstitüsünden ( $f = 119$ ), sağlık bilimleri enstitüsünden ( $f = 34$ ), mühendislik fakültesinden ( $f = 32$ ), edebiyat fakültesinden ( $f = 13$ ) ve fen-edebiyat ve iktisadi idari bilimler fakültelerinden ( $f = 12$ ) katılımcıların olduğu görülmüştür. Katılımcılar çoğunlukla doktora öğrencisi olup ( $f = 216$ ) araştırma görevlisi olarak çalışmaktadırlar ( $f = 249$ ). Buna ek olarak, 288 katılımcı lisansüstü öğrenimleri süresince bilimsel etik konulu bir ders aldığını belirtmiştir.

#### Veri Toplama Aracı

**Araştırmada Sorumlu Davranış Konusunda Algılanan Hazırbulunuşluk Ölçeği:** Çalışma kapsamında Türkçe uyarlaması yapılan ve lisansüstü öğrencilerin sorumlu ve etik araştırma konusunda algıladıkları hazırbulunuşluk düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ölçek, Fisher ve diğerleri tarafından (2009) APA etik kodu temel alınarak geliştirilmiştir. Tek boyutlu olarak geliştirilen ölçeğin uzman görüşleri aracılığıyla kapsam geçerliği kontrol edilen ilk versiyonu 23 maddeden oluşmuştur. Kapsam geçerliğinden sonra iki aşamalı bir çalışma yürüten Fisher ve diğerleri (2009), bu aşamalarda ölçeğin yapı geçerliğine yönelik kanıt sunmak için faktör analizi yapmak yerine her iki aşamada toplanan farklı veri seti ile madde analizi yapmıştır. Madde analizinde hangi maddelerin ölçekten silinmesi ya da tutulması kararı madde silinirse güvenilirlik katsayısı istatistiği ve madde güçlük puanı temelinde yorumlanırken madde ayırt ediciliği de düzeltilmiş madde toplam korelasyonları aracılığı ile değerlendirilmiştir. Yapılan bu değerlendirmeler, aynı 23 maddenin her iki aşamada da korunması gerektiğine işaret ettiği gibi yine aynı aşamalarda ölçeğin Cronbach Alfa cinsinden güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan, ölçeğin yapı geçerliğine yönelik ek bir kanıt sunmak için çalışmanın birinci aşamasında daha önce geliştirilmiş olan Araştırmada Öz yeterlik Ölçeği (Kahn ve Scott, 1997) kullanılmış ve iki ölçek arasında .63 düzeyinde anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür ( $p < .001$ ).

**Ölçeğin çeviri ve uyarlama süreci:** Ölçeği geliştiren araştırmacılardan ölçeği kullanmak ve Türkçeye uyarlamak için gereken izin alındıktan sonra ilk aşamada İngiliz dili eğitimi ve eğitim yönetimi alanlarında uzman üç araştırmacı tarafından İngilizce olan ölçek maddelerinin tümü Türkçeye çevrilmiştir. İkinci aşamada, Türkçe çevirisi yapılan ve orijinal ifadeleri içerik ve anlam olarak en iyi yansıttığı düşünülen maddeler araştırmacılar tarafından geri çeviri yapılmak

üzere belirlenmiştir. Belirlenen maddeler hem eğitim alanında hem de İngilizcede uzman bir araştırmacı tarafından yeniden İngilizceye çevrilerek ölçeğin orijinali ve Türkçe çevirisi arasındaki anlam eşitliği sağlanmış ve ölçeğe pilot aşama için son hali verilmiştir. Pilot çalışma öncesinde eğitim bilimleri alanında hem yüksek lisans hem de doktora ders ve tez aşamasında olan öğrencilerden ölçeği doldurup anlam ve ifadelerin netliği açısından geri bildirim vermeleri istenmiştir. Bu aşamada, ölçek öncelikle karma yöntem araştırma dersine kayıt yaptırmış olan 10 doktora öğrencisine ve eğitim bilimleri bölümünde yüksek lisans yapan öğrencilere dağıtılmış ve maddeleri doldurup geri bildirim vermeleri istenmiştir. Buna ek olarak, eğitim bilimleri bölümünde görev yapan ve yüksek lisans veya doktora aşamasında olan 10 araştırma görevlisinden geri bildirim alınmıştır. Öğrenciler maddelerdeki yazım hatalarına, anlam karmaşası yaratan ve açık olmayan ifadelerle yönelik yazılı ve sözlü olarak geri bildirimde bulunmuşlardır. Son olarak, çeviri aşamasında ölçekte yer alan ve Türkiye'deki lisansüstü öğrencilerden beklenmeyen bir uygulamaya yönelik yazılan bir madde (Araştırma görevlilerinin araştırma etiği konusunda doğru bir şekilde yetiştirildiğinden emin olurum), bağlama uymadığı gerekçesiyle ölçekten çıkarılmış ve bu çalışma kapsamında 22 maddeden oluşan ölçek için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Ölçekte katılımcıların araştırmada sorumlu davranış sergileme konusunda kendilerini ne ölçüde hazır algıladıkları hiç katılmıyorum (1) ve tamamen katılıyorum (5) arasında değişen 5'li Likert tipi bir değerlendirme skalası kullanılarak ölçülmüştür. Ölçekteki tüm maddeler olumlu ifade edildiğinden ölçekten alınan puanların değerlendirilmesinde katılım düzeylerinin artması lisansüstü öğrencilerin daha yüksek hazırbulunuşluk algısı ile ilişkilendirilmiştir (Örnek maddeler: "Araştırma sonunda katılımcıları ne şekilde bilgilendirmem gerektiğini bilirim" ve "Yayınlarda yazarlık haklarını uygun bir şekilde belirleyebilirim").

#### **Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi**

Veri toplama sürecine başlamadan önce çalışma kapsamında veri toplanması için gerekli görülen etik komitelerden izinler alınmıştır. Bu çalışma için araştırmacıların bağlı olduğu üniversiteden 2017-EGT-190 (15 Aralık 2017 tarihli ve 28620816/575 sayı numaralı) protokol numaralı etik izin alınmış ve izin aynı protokol numarasıyla 12 Aralık 2019 tarihinde (28620816/506 sayı numaralı) uzatılmıştır. İzin sürecinin ardından pilot aşama için Ekim-Aralık 2019 tarihleri arasında, ana çalışma için ise Mart-Haziran 2020 tarihleri arasında veri toplanmıştır. Veri toplama aşamasında katılımcılara araştırmanın amacı detaylı biçimde anlatılmış, anonimlik ve gizlilikleri temin edilmiş ve gönüllülük esasında katılımları istenmiştir.

Çalışmanın birinci ve ikinci aşamasında toplanan veri ile sırasıyla AFA ve DFA yapılmıştır. Benzer şekilde, çalışmanın her iki aşamasında da Cronbach Alfa cinsinden iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Buna ek olarak çalışmanın ikinci aşamasında toplanan ana veri ile ölçeğin bilinen gruplar arasında ayırım yapma gücünü ölçebilmek için bağımsız örneklem için t-testleri yapılmıştır. Yapılan tüm betimsel ve çıkarımsal analizler için SPSS 22 paket programı kullanılırken DFA için AMOS 18 programı kullanılmıştır.

#### **Bulgular**

Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin faktör yapısının incelenmesi ve ortaya konan faktör yapısının doğrulanması için çalışmanın pilot aşamasında toplanan veri ile AFA ve ikinci aşamasında toplanan asıl veri ile DFA yapılmış ve analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.



### Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

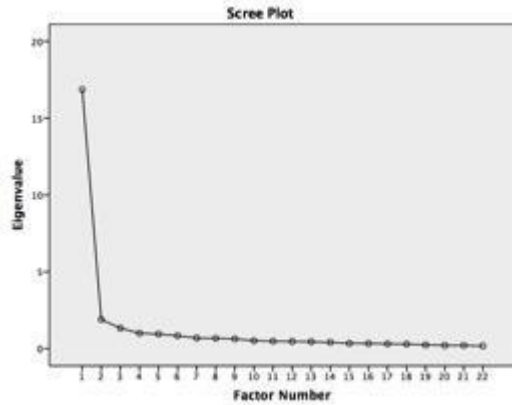
Tek boyutlu ve 22 maddeden oluşan ölçek AFA'ya tabii tutulmadan önce örneklem büyüklüğünün AFA için uygunluğu değerlendirilmiş ve 518 kişiden oluşan örneklem büyüklüğü, Hair, Black, Babin ve Anderson (2010) tarafından önerilen ve örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katından büyük olması gerektiğini öneren temel kriteri sağlamıştır. Benzer şekilde, temel istatistiksel varsayımlar olan tek değişkenli ve çok değişkenli normallik ve uç değerler ve doğrusallık varsayımları test edilmiştir (Hair vd., 2010). Tek değişkenli normalliğin kontrol edilmesinde çarpıklık ve basıklık katsayıları ve histogram grafikleri testlerinin sonuçları incelenirken çok değişkenli normalliğin test edilmesinde Mardia testi kullanılmıştır. Çarpıklık katsayıları -1.97 ve -.11; basıklık katsayıları ise -1.20 ve 4.03 aralığında değişmektedir. Tüm histogram grafikleri ise sola çarpık bir dağılıma işaret etmiştir. Mardia testinin sonuçları da manidardır ( $b2p = 881.57, p < .05$ ). İncelenen tüm göstergeler dikkate alındığında verinin radikal bir biçimde normallikten sapmadığı sonucuna varılmıştır.

Tek değişkenli uç değerlerin kontrol edilmesi için ise kutu grafikleri incelenmiş ve standartlaştırılmış z değerleri hesaplanmıştır. Çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesinde ise Mahalanobis uzaklığı hesaplanmış ve veride hem tek değişkenli hem de çok değişkenli uç değerlerin olduğu görülmüştür. Buna rağmen tek ve çok değişkenli uç değerlerin sayısının veri setinin %6'sından az olması sebebiyle veriden silinmemesine karar verilmiştir. Doğrusallığın kontrol edilmesinde ise rastgele seçilen madde çiftleri arasında saçılma grafikleri çizdirilmiş ve incelenen grafikler değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusallıktan radikal bir biçimde sapmadığını göstermiştir.

Temel istatistiksel varsayımların yanı sıra, verinin AFA için uygunluğunun belirlenmesinde maddeler arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiş ve çoğunlukla .30'dan büyük korelasyonlar olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2007). Manidar sonuç veren Bartlett küresellik testi ( $\chi^2(231) = 8176.90, p = .00$ ) (Bartlett, 1951) ve .96 olarak hesaplanan KMO değerinin .60 olan kriter değerden büyük olması (Kaiser, 1974) da verinin faktör analizi için uygun olduğuna işaret eden diğer göstergelerdir (Hair vd., 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007). Verinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle, AFA'da faktör çıkarma tekniklerinden temel eksenler yaklaşımı (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999), boyutlar arasında ilişkiye izin vermesi sebebiyle de döndürme tekniği olarak direct oblimin (Preacher ve MacCallum, 2003) kullanılmıştır.

Yapılan ilk AFA'nın sonuçları, öz değeri 1'den büyük olan faktörlerin anlamlı kabul edilmesi kriteri göz önünde bulundurulduğunda iki faktörlü ve %64.8 düzeyinde varyans açıklayan bir yapı önermiştir. Ancak, Hair ve diğerleri (2010) tarafından önerilen ve .40 ve üzeri faktör yükü olan maddelerin anlamlı kabul edilmesi kriteri temel alındığında, ölçekteki üçüncü maddenin .40 altında bir faktör yüküne sahip olduğu ve 18. maddenin ise .40 üzerinde bir faktör yüküyle her iki faktöre birden yüklendiği görülmüştür. Faktör yapısının değerlendirilmesinde dikkat edilen diğer temel kriter olan çizgi grafiği ise öz değer kriterinden farklı olarak tek boyutlu bir yapıyı işaret etmiştir. Analiz sonucunda ortaya konan iki faktörlü yapının kuramsal olarak açıklanmasının güç olması, hem orijinal ölçeğin tek faktörlü olarak önerilmesi hem de çizgi grafiğinin (Şekil 1) yine tek faktörlü bir yapı göstermesi sebebiyle AFA, tek faktöre sınırlandırılarak yinelenmiştir.

**Şekil 1**  
Çizgi Grafiği



Yapılan ikinci faktör analizinin sonuçları, tüm maddelerin .40 üzerinde bir faktör yüküyle aynı tek boyuta yüklendiğini ve bu yapının %57.43 düzeyinde bir varyans açıkladığını göstermiştir. Dolayısıyla Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin orijinalindeki gibi tek faktörlü ve 22 maddeden oluşan faktör yapısı çalışmanın pilot aşamasında kabul edilmiştir. Cronbach Alfa cinsinden hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise .96 olarak hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi, bu ölçekten çıkarılacak hiçbir maddenin hesaplanan güvenilirlik değerini yükseltmeyeceğini de ortaya koymuştur. Tablo 3'te ölçek maddelerinin faktör yükleri ve madde toplam istatistikleri sunulmuştur.

**Tablo 3**  
*Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri ve Madde Toplam İstatistikleri*

Maddeler	Faktör yükleri	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silinirse güvenilirlik katsayısı	Cronbach alfa
Madde 11	.84	.83	.960	.96
Madde 9	.81	.79	.961	
Madde 10	.81	.79	.961	
Madde 16	.79	.78	.961	
Madde 19	.79	.77	.961	
Madde 14	.79	.77	.961	
Madde 17	.79	.77	.961	
Madde 18	.78	.77	.961	
Madde 21	.78	.76	.961	
Madde 2	.76	.75	.961	
Madde 13	.75	.73	.962	
Madde 6	.75	.74	.961	
Madde 1	.73	.71	.962	
Madde 20	.72	.72	.962	
Madde 7	.72	.70	.962	
Madde 12	.72	.70	.962	
Madde 15	.72	.71	.962	
Madde 8	.70	.67	.962	
Madde 3	.69	.68	.962	
Madde 4	.67	.66	.962	
Madde 5	.65	.63	.963	
Madde 22	.59	.59	.963	

### Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

DFA'ya geçilmeden önce istatistiksel varsayımlar kontrol edilmiş ve varsayımlar temelinde DFA'da uygulanacak yöntemlere karar verilmiştir. DFA için Kline (2011) tarafından önerilen istatistiksel varsayımlar olan normallik, uç değerler, doğrusallık ve çoklu birlikte doğrusallık kontrol edilmiştir. Tek değişkenli normallik kontrollerinde çarpıklık değerinin 3'ten basıklık değerlerinin ise 8'den küçük olma kriteri temel alınmış (Kline, 2011) ve veride normallikten sapan değişkenler olduğu görülmüştür (Çarpıklık = -2.80 – -.78 & Basıklık = -.49 – 9.04). Ayrıca incelenen histogramlar da verinin normallikten saptığını ve sola çarpık bir dağılım sergilediğini göstermiştir. Çok değişkenli normalliğin kontrolünde ise Mardia testi kullanılmış ve elde edilen manidar sonuç ( $b2p = 784.49$ ,  $p < .05$ ) ile verinin normallikten saptığına karar verilmiştir. Bu durumda, DFA'da bootstrapping kullanılmış (Kline, 2011) ve model, 2000 bootstrap örnekleme ve %95 güven aralığında test edilmiştir.

Tek değişkenli uç değerlerin kontrol edilmesinde ise standartlaştırılmış z değerleri hesaplanmış ve  $\pm 3.29$  aralığının dışında kalan z değerleri uç değer olarak değerlendirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Çok değişkenli uç değerler ise Mahalanobis uzaklığı hesaplanarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Çalışmada aynı anda hem tek değişkenli hem de çok değişkenli uç değer özelliği gösteren değişkenlerin sayıca örnekleme büyüklüğünün %10'unun altında olması, uç değerlerle ve uç değerlerin silindiği veri setleriyle yapılan analizlerin benzer sonuç vermesi ve araştırmada etik uygulamaya yönelik hazırbulunuşluk değişkeninin doğası düşünüldüğünde veride uç değerlere rastlanmasının normal kabul edilmesi sebebiyle bu değerlerin silinmemesine karar verilmiştir. Doğrusallık kontrollerinin yapılmasında ise rastgele seçilen maddeler arasında saçılma grafikleri çizdirilmiştir. Şekilsel olarak incelenen değişken çiftleri arasındaki ilişkilerin doğrusallıktan önemli ölçüde sapmadığı görülmüştür. Çoklu birlikte doğrusallık varsayımının kontrolü için ise maddeler arasındaki ikili korelasyonlar incelenmiş ve .90 üzerine çıkan korelasyona rastlanmamıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca, varyans genişlik faktör (VIF) değerleri ve tolerans istatistikleri kontrol edilmiştir. VIF değerlerinin 1.65 ve 4.66 arasında ve en küçük tolerans değerlerinin .21 olduğu görülmüştür. Field (2018) tarafından önerilen sınır değerler göz önünde bulundurulduğunda bu varsayım da doğrulanmış kabul edilmiştir. Tüm bu istatistiksel varsayımlara ek olarak, DFA yapmak için önerilen ve 200'den büyük olması beklenen örnekleme büyüklüğü kriteri (Kline, 2011) bu çalışma için de 334 kişilik örnekleme büyüklüğü ile karşılanmıştır.

Temel istatistiksel varsayımların test edilmesinden sonra, AFA ile 22 madde ve tek faktörlü yapıya sahip olduğu ortaya konan ölçek DFA'ya tabii tutulmuştur. DFA'nın sonuçlarının değerlendirilmesinde uyum iyiliği indeksleri olarak Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Tucker-Lewis İndeksi (TLI), Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü (SRMR), ki-kare ( $\chi^2$ ) testi ve ki-kare/ serbestlik derecesi oranı ( $\chi^2/sd$ ) kullanılmıştır. RMSEA'nın .08'den küçük değerleri ortalama bir uyumun göstergesi olarak .05'ten küçük değerleri iyi bir uyumun göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Browne ve Cudeck, 1993). CFI ve TLI için ise .90 ve üzeri değerler kabul edilebilir olarak değerlendirilirken (Schumacker ve Lomax, 2010) .95 ve üzeri değerler iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilmiştir (Hu ve Bentler, 1999). SRMR'nin .08'den küçük değerlerinin ise kabul edilebilir bir uyumun göstergesi olduğundan ve değeri küçüldükçe uyumun iyileştiğinden bahsedilmiştir (Hu ve Bentler, 1999). Ayrıca, iyi bir model uyumunda aranan koşullardan bir diğeri ise manidar olmayan ki-kare testi sonucudur. Ancak ki-kare testinin örnekleme büyüklüğünden çok etkilendiği ve büyük örneklerde manidar sonuç verme eğiliminde olduğu unutulmamalıdır.

2000 bootstrap örnekleme ve %95 güven aralığında test edilen ilk model, ki-kare testinin manidar sonuç vermesi ve uyum iyiliği indekslerinin önerilen kriter değerlerin dışında kalması sebebiyle zayıf bir uyum göstermiştir ( $\chi^2(209) = 1171.46$ ,  $p = .00$ , RMSEA = .12, TLI = .78, CFI = .80, SRMR = .06). Modelin veriye uyumunun iyileştirilmesi için Arbuckle (2007) tarafından önerildiği gibi düzeltme indisleri (MI) kontrol edilmiş ve en yüksek MI değerine sahip olanlardan başlamak suretiyle sırasıyla hata terimleri arasına kovaryanslar eklenmiştir ( $\epsilon_{10} - \epsilon_{11}$ ,  $\epsilon_{20} - \epsilon_{21}$ ,  $\epsilon_7 - \epsilon_8$ ,  $\epsilon_9 - \epsilon_{10}$ ,  $\epsilon_9 - \epsilon_{11}$ ,  $\epsilon_{14} - \epsilon_{15}$ ,  $\epsilon_{22} - \epsilon_{12}$ ,  $\epsilon_{22} - \epsilon_{17}$ ,  $\epsilon_1 - \epsilon_2$ ,  $\epsilon_{16} - \epsilon_6$ ,  $\epsilon_{19} - \epsilon_4$ ). Yapılan son DFA'nın sonuçları, modifikasyonlardan sonra elde edilen anlamlı ki-kare sonucuna rağmen uyum iyiliği indekslerinin önemli ölçüde iyileştiğini ve test edilen nihai modelin ortalama bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ( $\chi^2(198) = 624.85$ ,  $p = .00$ , RMSEA = .08, TLI = .90, CFI = .91, SRMR = .05). Maddelerin standardize edilmiş regresyon ağırlıklarının .59 ve .80 arasında değiştiği ve tümünün manidar bir biçimde ilgili boyuta yüklendiği görülmüştür (Tablo 4). DFA ile tek boyutlu faktör yapısı doğrulanan ölçeğin iç tutarlılığı ise Cronbach Alfa cinsinden .95 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 4***Ölçek Maddelerinin Standardize Edilmiş Regresyon Ağırlıkları*

	Parametre	Tahmin	Güven aralığı	p	
Madde 22	<---	Hazırbulunuşluk	.59	.51-.66	.001
Madde 21	<---	Hazırbulunuşluk	.75	.68-.81	.001
Madde 20	<---	Hazırbulunuşluk	.66	.57-.73	.001
Madde 19	<---	Hazırbulunuşluk	.78	.70-.84	.001
Madde 18	<---	Hazırbulunuşluk	.76	.68-.82	.001
Madde 17	<---	Hazırbulunuşluk	.76	.65-.84	.001
Madde 16	<---	Hazırbulunuşluk	.73	.66-.79	.001
Madde 15	<---	Hazırbulunuşluk	.64	.55-.71	.001
Madde 14	<---	Hazırbulunuşluk	.72	.65-.78	.001
Madde 13	<---	Hazırbulunuşluk	.61	.48-.73	.001
Madde 12	<---	Hazırbulunuşluk	.71	.57-.81	.001
Madde 11	<---	Hazırbulunuşluk	.74	.65-.81	.001
Madde 10	<---	Hazırbulunuşluk	.70	.59-.78	.002
Madde 9	<---	Hazırbulunuşluk	.71	.62-.78	.001
Madde 8	<---	Hazırbulunuşluk	.80	.70-.87	.001
Madde 7	<---	Hazırbulunuşluk	.72	.61-.80	.001
Madde 6	<---	Hazırbulunuşluk	.67	.60-.72	.001
Madde 5	<---	Hazırbulunuşluk	.65	.51-.76	.001
Madde 4	<---	Hazırbulunuşluk	.58	.46-.67	.001
Madde 3	<---	Hazırbulunuşluk	.63	.52-.73	.001
Madde 2	<---	Hazırbulunuşluk	.63	.52-.73	.001
Madde 1	<---	Hazırbulunuşluk	.60	.44-.73	.001

Ölçeğin yakınsak geçerliliğinin sağlanması için birleşik güvenilirlik (Composite Reliability - CR) ve ortalama açıklanan varyans (Average Variance Extracted - AVE) da hesaplanmıştır. Hesaplanan AVE değeri .48 olup önerilen değer olan .50'den düşüktür ancak CR değeri .95 olup önerilen kriter değer olan .60'dan büyüktür (Fornell ve Larcker, 1981). Fornell ve Larcker (1981), AVE'nin CR'den daha tutucu bir gösterge olduğunu belirtmekle birlikte AVE değerinin .50'den küçük olduğunda bile büyük CR değerine dayanarak yakınsak geçerliliğinin yeterli olabileceğini vurgulamışlardır. Bu durumda, ölçekte yer alan tüm maddelerin .59 üzerindeki

standardize edilmiş regresyon ağırlıkları, manidar biçimde ilgili boyuta yüklenmesi ve yüksek CR değeri temel alınarak yakınsak geçerliğin kabul edilebilir olduğu sonucuna varılmıştır.

### **Bilinen Gruplar Geçerliği Sonuçları**

Çalışma kapsamında Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin yapı geçerliğine yönelik ek kanıtlar sunmak için bilinen gruplar geçerliği kullanılmıştır. Bilinen gruplar geçerliliğinde ölçeğin teorik olarak birbirinden farklı olduğu bilinen gruplar için farklı sonuçlar vermesi beklenir (Hattie ve Cooksey, 1984). Bu çalışma kapsamında da kişilerin araştırmada sorumlu davranış sergileme konusunda algıladıkları hazırbulunuşluklarının öğrencilerin kayıtlı olduğu program (yüksek lisans & doktora), iş durumları (araştırma görevlisi olarak çalışan & diğer) ve bilimsel etik konulu ders alma durumlarına (aldım & almadım) göre nasıl farklılaştığı bağımsız örneklem için t-testi yapılarak incelenmiş ve beklendiği şekilde test edilen tüm gruplar için ölçeğin manidar biçimde farklı sonuçlar verdiği görülmüştür.

Yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğrenimlerini sürdüren öğrenciler için araştırmada sorumlu davranış sergileme konusunda algılanan hazırbulunuşluğun manidar bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak için yapılan t-testinin sonucu anlamlı olup ( $t(161.92) = -4.16, p = .00$ ) doktora öğrencilerinin algıladıkları hazırbulunuşluğun ( $\bar{X} = 4.52, SS = .49$ ) yüksek lisans öğrencilerinden ( $\bar{X} = 4.19, SS = .77$ ) yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Benzer şekilde, araştırma görevlisi olarak çalışan lisansüstü öğrencilerin farklı işlerde çalışan ya da çalışmayan lisansüstü öğrencilerden algıladıkları hazırbulunuşluk konusunda nasıl farklılaştığının ortaya konması için ikinci bir t-testi yapılmış ve gruplar arasında manidar bir farklılık bulunmuştur ( $t(121.24) = -3.62, p = .00$ ). Buna göre, araştırma görevlisi olarak çalışan lisansüstü öğrencilerin hazırbulunuşluğu ( $\bar{X} = 4.48, SS = .56$ ) diğer lisansüstü öğrencilerden ( $\bar{X} = 4.18, SS = .71$ ) anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Bilinen gruplar geçerliğine yönelik kanıt sunmak için yapılan son t-testi, bilimsel etik konulu ders alan ve almayan lisansüstü öğrencilerin algıladıkları hazırbulunuşluk arasında manidar bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Sonuçlar grupların manidar şekilde farklılaştığını ( $t(331) = 2.72, p = .007$ ) ve bilimsel etik konulu ders alan öğrencilerin ( $\bar{X} = 4.46, SS = .59$ ) bu konuda ders almayan öğrencilere göre ( $\bar{X} = 4.18, SS = .69$ ) algıladıkları hazırbulunuşluğunun daha yüksek olduğunu göstermiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmanın amacı Fisher ve diğerleri tarafından (2009) lisansüstü öğrenciler için geliştirilen Araştırmada Sorumlu Davranış Konusunda Algılanan Hazırbulunuşluk Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamaktır. Çalışma kapsamında yapılan AFA özgün ölçekte olduğu gibi tek boyutlu yapıya uygun faktör yükleri sunmaktadır. DFA ise, 22 madde tek boyuttan oluşan ölçeğin yapılan modifikasyonlardan sonra tek boyutlu yapısını kısmen doğrulamıştır. Ölçeğin hem pilot hem de ana çalışma kapsamında hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise oldukça yüksektir.

Yapılan çalışmanın sonuçlarının Fisher ve diğerleri (2009) tarafından sunulan sonuçlar ile benzerlik gösterdiği noktalar bulunmaktadır. Örneğin, özgün ölçeğin iç tutarlık katsayısı .95 olarak belirtilmiş olup bu çalışmada ise AFA için .96, DFA için ise .95 olarak bulunmuştur. Diğer taraftan, maddeler için iç tutarlık katsayısı aralığı bu çalışmada özgün çalışmadan daha iyi sonuçlar vermiştir. Şöyle ki özgün çalışmada iç tutarlık katsayısı aralığı .56 ile .73 arasında iken, bu çalışma için .59 ile .83 arasına bulunmuştur. Bu çalışmada, özgün ölçeğe göre çoğu maddede iyileşme olduğu gözlemlenmektedir. Diğer taraftan, ölçeği geliştirilen yazarlar yapı geçerliğini madde analizi kullanarak sunduğu halde bu çalışmada yapı geçerliğine yönelik

kanıtlar iki farklı aşamadan oluşan bir süreç ile ve iki farklı veri seti kullanılarak sunulmuştur. Her iki faktör analizinde de maddelerin ilgili boyuta anlamlı ve kriter değerlerin üstünde yüklenmesi ise ölçek maddelerinin, öğrencilerin araştırmada sorumlu davranış konusunda hazırbulunuşluğunu ölçtüğünün önemli bir göstergesidir. Ancak DFA'nın sonuçları bir takım modifikasyonları gerekli kılmıştır. Bu durum, ana çalışmada verilerin online ortamda elde edilmesinden ve yüz yüze toplanan verinin aksine bu ortamda maddelerin hızlıca cevaplanarak geçerliğinin olumsuz etkilenmesinden kaynaklanmış olabilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2019). Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin faktör yapısının yüz yüze toplanacak bir veriyle yeniden DFA aracılığıyla doğrulanması gerekmektedir. Yapılacak yeni DFA'nın yalnızca araştırma üniversiteleri ile sınırlandırılmış bir örneklem yerine farklı statü ve özelliklere sahip üniversitelerde öğrenimlerini sürdüren lisansüstü öğrencilerle yapılması da faktör yapısına yönelik daha doğru bir bilgi sunabilir. Bununla birlikte, yapı geçerliğine ek olarak uzaksak geçerlik çalışmaları da yapılabilir.

Çalışma kapsamında bilinen gruplar geçerliğine kanıt sağlamaya yönelik yapılan analizlerin sonuçları ise alanyazındaki bulgularla örtüşmektedir (Örn. Fisher vd., 2009a, Pan ve Chou, 2015; Tryon, 2001). Şöyle ki araştırmada sorumlu davranış konusunda lisansüstü öğrencilerin hazırbulunuşluklarının öğrencilerin programlarda geçirdiği süre, araştırma süreçlerine yönelik aldıkları eğitim ve öğrenim süreçlerinde edindikleri araştırma tecrübeleri ya da gözlemlerindeki artışla ilişkili olması beklenmektedir. Bu çalışmada doktora öğrencilerinin yüksek lisans öğrencilerinden, araştırma yöntemleri ve etik kapsamında ders alan öğrencilerin bu dersi almayanlardan ve araştırma görevlisi olarak görev yapan öğrencilerin diğer lisansüstü öğrencilerden araştırmada sorumlu davranış sergileme konusunda daha yüksek hazırbulunuşluk algıladığını ortaya konmuştur.

Yapılan analizler ve sunulan geçerlik ve güvenilirlik kanıtları ölçeğin lisansüstü öğrencilerin araştırmada sorumlu davranış konusunda algıladıkları hazırbulunuşluk düzeyini ölçmede kullanılabileceğini göstermiştir. Dolayısıyla bu ölçek, farklı üniversiteler ve bölümlerde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerin araştırmada sorumlu davranış sergileme konusunda hazırbulunuşluklarını karşılaştırmak amacıyla kullanılabilir. Benzer şekilde bu ölçek, zorunlu ders, seminer ya da kurs olarak lisansüstü öğrencilere sunulan araştırmada sorumlu davranış eğitimlerinin etkisini değerlendirmek amacıyla eğitimlerin öncesinde ve sonrasında uygulanıp sonuçlar karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması yoktur.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Bu araştırma TÜBİTAK 1001 Fonu (Proje No: 118K156) tarafından desteklenmektedir.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Orta Doğu Teknik Üniversitesinden (15 Aralık 2017-28620816/575 ve 12 Aralık 2019-28620816/506) etik izinler alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Akyürek, E. & Afacan, Ö. (2018). Problems encountered during the scientific research process in graduate education: The institute of educational sciences. *Higher Education Studies*, 8(2), 47-57. <https://doi.org/10.5539/hes.v8n2p47>
- Altok, S., Yükseltürk, E., & Üçgül, M. (2018). Lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırmaya ilişkin yeterlikleri ve araştırmaya yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 348-367. doi:10.5961/jhes.2018.277
- Ana, J., Koehlmoos, T., Smith, R., & Yan, L. L. (2013). Research misconduct in low- and middle-income countries. *PLOS Medicine*, 10(3), 1-6.
- Arbuckle, J. L. (2007). *Amos 16.0 user's guide*. Amos Development Corporation.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 87-115.
- Aslan, C., & Karagül, S. (2016). Türkçe eğitimi programında öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 201-217.
- Bartlett, M. S. (1951). The effect of standardization on a chi-square approximation in factor analysis *Biometrika*, 38(3-4), 337-344.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage.
- Büyüköztürk, Ş., & Köklü, N. (1999). Eğitim bilimleri alanında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin araştırma yeterlikleri konusunda öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 18-28.
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 25-32, <https://doi.org/10.5961/jhes.2012.030>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Fanelli, D. (2009). How many scientists fabricate and falsify research? A systematic review and meta-analysis of survey data. *PLoS One* 4(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0005738>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using SPSS* (5th ed.). Sage.
- Fisher, C. B., Fried, A. L., & Feldman, L. G. (2009a). Graduate socialization in the responsible conduct of research: A national survey on the research ethics training experiences of psychology doctoral students. *Ethics & Behavior*, 19(6), 496-518.
- Fisher, C. B., Fried, A. L., Goodman, S. J., & Germano, K. K. (2009b) Measures of mentoring, department climate, and graduate student preparedness in the responsible conduct of psychological research, *Ethics & Behavior*, 19(3), 227-252. <https://doi.org/10.1080/10508420902886726>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2019). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw Hill.

- Galland, J. (2009 September 14). The Meaning of RCR. Retrieved on June 10, 2010 from <http://ori.hhs.gov/blog/2009/09/>
- Günbayı, İ., Kasalak, G., & Özçetin, S. (2013). Bilimsel araştırmalarda etik dışı davranışlar: Bir durum çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 97-108.
- Hair, Jr. J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson Education.
- Hattie, J., & Cooksey, R. W. (1984). Procedures for assessing the validities of tests using the "known-groups" method. *Applied Psychological Measurement*, 8(3), 295–305. <https://doi.org/10.1177/014662168400800306>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariances structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kahn, J. H., & Scott, N. A. (1997). Predictors of research productivity and science-related career goals among counseling psychology doctoral students. *The Counseling Psychologist*, 25, 38–67.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31–36.
- Kalichman, M.W. (2007). Responding to challenges in educating for the responsible conduct of research. *Academic Medicine*, 82, 870–875.
- Kalichman, M. (2014). rescuing responsible conduct of research (RCR) education. *Accountability in Research*, 21(1), 68-83. <https://doi.org/10.1080/08989621.2013.822271>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guildford Press.
- Mutlu, G. (2020). Türk akademisyenlerin yağmacı dergilere ilişkin görüşleri: Bir nitel betimsel çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 107-134. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.6m>
- Preacher, K. J., & MacCallum, R. C. (2003). Repairing Tom Swift's electric factor analysis machine. *Understanding Statistics*, 2(1), 13-43. [https://doi.org/10.1207/S15328031US0201\\_02](https://doi.org/10.1207/S15328031US0201_02)
- Resmi Gazete. (2016). *Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*. (29690, 20 Nisan 2016).
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Taylor & Francis.
- Sevim, O. (2014). Akademik etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Turkish Studies*, 9(6), 943-957.
- Shamoo, A.E., & Resnik, D.B. (2009). *Responsible conduct of research* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Steneck, N. H. (2007). The history, purpose, and future of instruction in the responsible conduct of research. *Academic Medicine*, 82, 829-834.
- Şahinoğlu, A., & Bebek, G. (2018). Araştırma görevlilerinin bilimsel araştırma etiğine ilişkin algıları: Nitel bir çalışma. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 47-58.



- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson/Allyn & Bacon.
- Tryon, g. S. (2001). School psychology students' beliefs about their preparation and concern with ethical issues. *Ethics & Behavior*, 11(4), 375-394.
- TÜBA. (2002). *Bilimsel araştırmada etik ve sorunlar*. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Titus, S. L. & Balou, J. M. (2014). Ensuring PhD development of responsible conduct of research behaviors: Who's responsible? *Sci Eng Ethics*, 20(1), 221-35. <https://doi.org/10.1007/s11948-013-9437-4>
- Yaşar, M. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenilirlik. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 109-129.
- YÖK. (2009). Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesi [TYYÇ]: Ara rapor. Erişim: 10 Nisan 2021, <http://www.yok.gov.tr>
- YÖK. (2011). Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesi [TYYÇ]. Erişim: 10 Nisan 2021, <http://tyyc.yok.gov.tr>
- YÖK. (2021). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. Erişim 10 Nisan 2021, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

#### **İletişim/Correspondence**

Prof. Dr. Yaşar Kondakçı

[kycasar@metu.edu.tr](mailto:kycasar@metu.edu.tr)

Dr. Merve Zayim-Kurtay

[mkurtay@metu.edu.tr](mailto:mkurtay@metu.edu.tr)

Arş. Gör. Sevgi Kaya-Kaşıkçı

[kasevgi@metu.edu.tr](mailto:kasevgi@metu.edu.tr)

# Rediscovering Teachers' Motivational Factors: Voices from the Field

Ünal DENİZ, Turkish Maarif Foundation, ORCID ID: 0000-0001-7447-6050

## Abstract

*This research is a case study that investigates the opinions of 18 teachers working at different teaching levels in public and private schools on work motivation factors. Participants were determined using the maximum variation sampling method. The research data were obtained through the semi-structured interview form developed by the researcher. The obtained data were analyzed using descriptive analysis, content analysis, and constant comparison technique. The results of the research show that teachers are particularly driven by extrinsic motivation. At this point, attitudes and behaviors of school administrators, students, parents, and colleagues, and existing educational policies significantly affect teacher motivation. These results indicate that a strong policy and stakeholder support are needed to ensure teacher motivation. In this context, it is recommended that subsequent studies examine teachers' expectations from education stakeholders in-depth and their possible effects on teacher motivation.*

**Keywords:** teacher, work motivation, motivation factors, intrinsic motivation, extrinsic motivation



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2115-2139  
DOI:10.17679/inuefd.963660

Article Type  
Research Article

Received  
07.07.2021

Accepted  
24.11.2021

## Suggested Citation

Deniz, Ü. (2021). Rediscovering teachers' motivational factors: Voices from the field. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2115-2139. DOI: 10.17679/inuefd.963660

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

Teachers with high motivation in educational organizations have an important potential in reaching the goals of education systems (Byars, 1992; Deniz & Erdener, 2016; Matoke, Okibo, & Nyamongo, 2015; Mitchell, 1997). In several studies on teacher motivation (Alam & Farid, 2011; Ciani, Summers, & Easter, 2008; George & Sabapathy, 2011; Hildebrandt & Eom, 2011; Lauermann, 2017; Matoke, Okibo, & Nyamongo, 2015; Sharabyan, 2011), it is stated that teachers' work motivation is an important factor in ensuring school development and creating effective learning environments. At the same time, providing teacher motivation can facilitate the successful implementation of reform practices in education (de Jesus ve Lens, 2005). That's why it is so important to know that a motivated teacher will deliver the best in the school system to achieve the expected goals (Getange, 2016). In this context, it is necessary to examine the concept in-depth in order to better understand teacher motivation and to make a more comprehensive analysis on the subject.

### **Purpose**

Determining the work motivation factors of teachers working in public and private schools at pre-school, primary, secondary, and high school levels is the spring of the current study. In this context, the research aims to reveal (i) the internal factors that increase teacher motivation, (ii) the external factors that increase teacher motivation, (iii) the internal factors that decrease teacher motivation, and (iv) the external factors that decrease teacher motivation within the framework of teachers' opinions.

### **Method**

This research, which aims to reveal the work motivation factors of teachers in the direction of teachers' opinions, was designed according to a case study, which is one of the qualitative research methods. The participants of the research consist of 18 teachers working in public and private primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education in the Üsküdar district of Istanbul in the 2018-2019 academic year. The study group of the research was determined by the maximum diversity sampling method, considering that it could provide the necessary diversity after the information of all teachers in the relevant schools was reached. In order to ensure maximum variation, the participants were included in the study according to their branches, school types, gender, age, and seniority.

The data of the research were collected through face-to-face interviews made through a semi-structured interview form developed by the researcher. The interviews were recorded with the knowledge of the participants; then, they were transcribed. The data were coded by the researcher with an open and axial coding method. In the research, the data obtained from the interview form were analyzed by descriptive analysis, content analysis, and constant comparison technique.

### **Findings**

The findings obtained within the scope of the research are categorized under four different themes: internal and external factors that increase teacher motivation and internal and external factors that decrease teacher motivation. The internal factors that increase

teacher motivation are gathered in nine different categories and the external factors in 14 different categories. The internal factors that decrease teacher motivation are gathered in nine different categories, while the external factors are gathered in 21 different categories. The fact that external factors that increase and decrease teacher motivation are quantitatively higher can be interpreted as that teachers are more driven by external motivation.

### **Discussion & Conclusion**

The results of the research showed that attitudes and behaviors of school administrators, students, parents, and colleagues, and education policies affect teacher motivation. In other words, it can be interpreted that teachers are more driven by extrinsic motivation. It is stated by many studies in the literature that the motivation of teachers, who are influenced by different stakeholders, is lower than that of other professional groups (e.g., Bess, 1977; De Jesus & Lens, 2005; Lens & De Jesus, 1999). However, intrinsic motivation plays a more effective role in maintaining motivation and achieving success (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım, & Yalçın, 2013; Lin, McKeachie, & Kim, 2003; Praver & Oga-Baldwin, 2008). This situation shows that it is necessary to act in a multifaceted way in providing teacher motivation in practical life. Therefore, all education stakeholders have important duties to ensure teacher motivation. In this context, the research can guide policymakers, education administrators, teachers, students, and parents in terms of providing teacher motivation. Finally, future research can be done on teachers' expectations from educational stakeholders. In addition, the current cross-sectional study can be carried out in a longitudinal form.

## Öğretmenlerin Motivasyon Etkenlerini Yeniden Keşfetmek: Sahadan Sesler

Ünal DENİZ, Türkiye Maarif Vakfı, ORCID ID: 0000-0001-7447-6050

### Öz

*Bu araştırma, kamu ve özel okullarda farklı öğretim kademelerinde görev yapan 18 öğretmenin iş motivasyon etkenlerine yönelik görüşlerinin incelendiği bir durum çalışmasıdır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları; öğretmenlerin özellikle dışsal motivasyonun daha fazla etkisi altında oldukları göstermektedir. Bu noktada; mevcut eğitim politikaları, okul yöneticileri, öğrenciler ile velilerin ve meslektaşların tutum ve davranışları öğretmen motivasyonunu önemli ölçüde etkilemektedir. Elde edilen bu sonuçlar, öğretmen motivasyonunun sağlanması için güçlü bir politika ve paydaş desteğine ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda sonraki araştırmaların, öğretmenlerin eğitim paydaşlarından beklentilerini ve bunun öğretmen motivasyonu üzerindeki olası etkilerini derinlemesine incelemesi önerilmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** öğretmen, iş motivasyonu, motivasyon etkenleri, içsel motivasyon, dışsal motivasyon



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2115-2139  
DOI:10.17679/inuefd.963660

**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

**Gönderim Tarihi**  
07.07.2021

**Kabul Tarihi**  
24.11.2021

### Önerilen Atıf

Deniz, Ü. (2021). Öğretmenlerin motivasyon etkenlerini yeniden keşfetmek: Sahadan sesler. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2115-2139. DOI: 10.17679/inuefd.963660

### Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörleri Yeniden Keşfetmek: Sahadan Sesler

Örgütler, ortak bir amacı gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen bireylerin oluşturdukları sosyal yapıdır. Sanayi devrimiyle birlikte örgütler için önemli bir unsur haline gelen insan ve insanın örgüt içerisindeki davranışları örgütsel psikoloji alanının ortaya çıkmasında başat bir rol oynamıştır (Eren, 2015). Kar amaçlı olsun ya da olmasın örgütlerin temelini oluşturan insandır (Korkmaz, 2008; Şahin, 2004). Örgütsel psikoloji içerisinde yer alan ve çalışanların işlerini yapmaları için nasıl harekete geçirileceği ve bu davranışın nasıl sürdürüleceği ile ilgilenen motivasyon kavramı ise son zamanlarda farklı disiplinlerde önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir (Bulut ve Çavuş, 2015; Erdener ve Dalkıran, 2017; Özüpek ve Aktan, 2008; Uluköy, Kılıç ve Bozkaya, 2014; Wagner, 2010). Bunun en önemli nedenleri, örgütlerin yükünü çeken, üretimini gerçekleştiren, örgütün canlı bir organizma gibi işlemesini sağlayan temel unsurun insan olmasıdır. Yöneticiler, motivasyonu her aşamada performans denkleminin ayrılmaz bir parçası olarak görürken, yönetim araştırmacıları motivasyonu etkili yönetim uygulamaları için faydalı teorilerin geliştirilmesinde temel bir yapı taşı olarak görmektedir. Bu nedenle motivasyon kavramı; karar verme, takım, performans yönetimi, liderlik, yönetsel etik ve örgütsel değişim dahil olmak üzere yönetimi oluşturan birçok alt alanı etkilemektedir (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004).

Motivasyon teriminin kökeni Latince hareket (movere) kelimesinden gelmektedir. Bu kelime üzerine inşa edilen motivasyon kavramı, “Bireyin arzu ve isteğini tetikleyerek bir amaç doğrultusunda harekete geçiren ve belirlenmiş hedeflere yönelik davranışlarını ortaya çıkaran, kontrol eden ve sürdüren psikolojik bir eylem” şeklinde tanımlanmaktadır (Lin ve Chuang, 2014, s. 3). Barutçugil (2004, s. 372) ise bu kavramı, “Belirli bir eylemi yerine getirmek için bir bireyin içsel ve dışsal etkenlerden aldığı güçle, davranışlarında kararlılık göstermesini, canlanmasını ve davranışlarını yönetmesi” olarak ifade etmektedir. Literatürde bu ve diğer tanımların ortak paydası motivasyon kavramının harekete geçiren, kanal sağlayan ve sürdüren insan davranışının üstesinden gelinen faktörler veya olaylarla ilgili olmasıdır (Alrasbi, 2013; Latham, 2007; Porter, Bigley ve Street, 2003).

1930'lu yıllarda iş motivasyonunun kavramsal olarak kabulünden bu yana örgütsel ortamlardaki davranışları açıklamak ve analiz etmek için çok sayıda teori ve model geliştirilmiştir (Anderson, Öneş, Sinangil ve Viswesvaran, 2009). Bu kuramlar ve modeller öncesinde çalışanın fizyolojik ihtiyaçlarına ön plana çıkarırken daha sonra gelişen ve değişen koşulların etkisiyle çeşitli ihtiyaçları dikkate alma eğilimine geçmiştir. Bu aşamadan sonra motivasyon kuramları kapsam ve süreç adı altında ele alınmıştır (Gümüş ve Sezgin, 2012; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bireyin ihtiyaçlarına odaklanan kapsam kuramlarından ön plana çıkanlarından bazıları; Alderfer'in *Erg Kuramı*, McClelland'ın *Başarma İhtiyacı Kuramı*, Herzberg'in *İki Faktör Kuramı* ve Maslow'un *İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı*'dır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bireyin davranışı nasıl başlatacağı ve ona nasıl yön vereceği üzerine odaklanan süreç kuramlarından bazıları; Skinner'in *Pekiştirme Kuramı*, Vroom'un *Beklenti Kuramı*, Adams'ın *Eşitlik Kuramı* ve Locke'un *Amaç Kuramı*'dır (Erdem, 1997; Koçel, 1995; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu sayılan motivasyon kuramlarından günümüzde en çok bilineni Maslow'un *İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı*'dır. Maslow kuramında beş temel ihtiyaç kategorisi varsaymış ve bu ihtiyaçları insan yaşamı için gereklilik önceliğine göre fizyolojik, güvenlik, ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme olarak sıralamıştır (Hoy ve Miskel, 2012). Belirtilen bu motivasyon kuramlarının ortaya çıkışının örgütteki insan davranışlarının birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu

daha net bir biçimde ortaya koyma çabalarından kaynaklandığı ifade edilebilir (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004).

Her bireye, topluma ve işe uygun bir motivasyon modeli geliştirmek oldukça zor olduğundan, bireylere motivasyon sağlama konusunda evrensel olan bazı genellemeler mevcuttur. Bu bağlamda motivasyon araçları; örgütsel-yönetimsel, psiko-sosyal ve ekonomik araçlar olmak üzere üç kategoride toplanabilmektedir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2005). Öte yandan, motivasyon teorileri içsel ve dışsal olarak da sınıflandırılmaktadır (Alrasbi, 2013). İçsel güdülenme, bireyin ilgi, merak, ihtiyaç gibi içinden gelen etkilerle doyum sağlamak amacıyla başarmayı arzu etmesidir (Akbaba, 2006; Argon ve Ertürk, 2013; Robbins ve Judge, 2015). Dışsal güdülenme, bireye terfi, takdir, ödül, ceza gibi dışsal etkiye sahip teşviklerin kullanılmasıdır (Armstrong, 2006; Aydoğan, 2015; Ercan, 2003; Ertürk ve Aydın, 2015; Özgan ve Aslan, 2008). Dışsal motivasyon araçları, ani ve güçlü bir etkiye sahip olmakla birlikte kısa vadeli bir etkiye sahiptir. Buna karşın, çalışma hayatının niteliğiyle ilgilenen içsel motivasyon mekanizmalarının daha derin ve uzun vadeli bir etkiye sahip olması daha muhtemeldir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Lin, McKeachie ve Kim, 2003; Praver ve Oga-Baldwin, 2008). Bunun nedeni, içsel motivasyonunun bireylere özgü olması ve dışarıdan empoze edilememesidir (George ve Sabapathy, 2011; Hoy ve Miskel, 2012; Luthans, 2012; Ryan ve Deci, 2000).

Motivasyon davranış ve performansı uyandıran, harekete geçiren, yönlendiren ve devam ettiren bir süreçtir (Almansour, 2012; Luthans, 1998). Diğer bir ifadeyle motivasyon, insanları harekete geçirmek ve istenen bir görevi yerine getirmek için teşvik etmektir. İnsanları motive eden unsurlar ne kadar iyi bilinirse insanlar o derece mutlu edilebilir. Motivasyon sağlamak aslında temel ihtiyaçların karşılanması anlamına gelmektedir (Hanks, 1999). Her bireyin devamlı olarak karşılama ihtiyacı duyduğu çeşitli gereksinimleri bulunmaktadır (Lai, 2011). Bireyde bu ihtiyaçların ortaya çıkmasıyla güdülenme süreci başlar (Apolline, 2015; Kirstein, 2010). Gereksinimlerin karşılanmasıyla doyuma ulaşır ve bu aşamadan sonra güdülenme tamamlanmış olur (Wu, 2003). Sonuçta gereksinimleri karşılanan birey de mutlu olur (Mahoney, 2014; Özkalp ve Kirel, 2018). Güdelemenin yeterli ya da hiç olmadığı durumlarda çalışanların örgüte katkıda bulunma eğiliminden uzaklaşması muhtemeldir (Bingöl, 1997; Ganta, 2014). Bu doğrultuda, odak noktası etkililik ve verimlilik olan örgütlerin başarısıyla çalışanların motivasyon düzeyleri arasında önemli bir bağın olduğu literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Iwu, Gwija, Benedict ve Tengeh, 2013; Olurotimi, Asad ve Abdulrauf, 2015; Özdoğru ve Aydın, 2012; Mabula, 2013; Tunçer, 2013). Motivasyon, çalışanların örgüt amaçlarını benimsemeleri ve bu amaçlar doğrultusunda çaba sarf etmeleri noktasında destekleyici bir güce sahiptir (Amabile ve Kramer, 2007). Bu nedenle, yüksek motivasyonlu çalışanlar, çalıştıkları örgütlerin gelişimine daha fazla katkıda bulunmaktadır (Özüpek ve Aktan, 2008).

Eğitim örgütlerinde yüksek motivasyona sahip öğretmenler eğitim sistemlerinin hedeflere ulaşmasında önemli bir potansiyele sahiptir (Byars, 1992; Deniz ve Erdener, 2016; Matoke, Okibo ve Nyamongo, 2015; Mitchell, 1997). Öğretmen motivasyonuna ilişkin yapılan bir dizi araştırmada (Alam ve Farid, 2011; Ciani, Summers ve Easter, 2008; George ve Sabapathy, 2011; Hildebrandt ve Eom, 2011; Lauermann, 2017; Matoke, Okibo ve Nyamongo, 2015; Sharabyan, 2011) öğretmenlerin iş motivasyonlarının okul gelişiminin sağlanmasında ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir.

Bununla birlikte, öğretmen motivasyonunun sağlanması eğitimde reform uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleşmesini kolaylaştırabilmektedir (De Jesus ve Lens, 2005). Dolayısıyla motive olmuş bir öğretmenin, okul sisteminde beklenen hedeflere ulaşmak için en iyisini sunacağına bilinmesi oldukça önemlidir (Getange, 2016). Bu doğrultuda, öğretmen motivasyonunu daha iyi anlayabilmek ve konuyla ilgili daha güvenilir değerlendirmeler yapabilmek için kavramın derinlemesine incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Eğitimde başarının öğrenmeye hazır öğrencilerin dışında mesleğine inanan, bilinçli, takım çalışmasına yatkın ve morali yüksek öğretmenlerle mümkün olduğu açıktır (Apolline, 2015; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Kocabaş, 2009; Lauermann, 2017; Situma ve Iravo, 2015). Bu nedenle, öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerin bulunarak ortaya konması ve etkili çözümlerin geliştirilmesi eğitim örgütlerinin başarısı ve devamlılığı için büyük önem taşımaktadır (Demirci, 2011). Literatürde, öğretmenlerin motivasyon etkenlerinden bazıları; olumlu mesleki ilişkiler ve bağlar (Bingöl, 1984; Bishay, 1996; Doğan ve Koçak, 2014; Kıran ve Sungur, 2018; Öztürk ve Dündar, 2003; Packard ve Dereshiwsy, 1990; Sargut, 2015; Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma ve Geijsel, 2011; Yaman, Vidinlioğlu ve Çitemel, 2010), takdir edilme (Argon ve Ertürk, 2013; Ertürk ve Aydın, 2015; Karaköse ve Kocabaş, 2006; Özgan ve Aslan, 2008; Thoonen vd., 2008), sosyal değerler ve normlar (Peterson ve Ruiz-Quintanilla, 2003), ücret artışı (Börü, 2018), karara katılım (Öztürk ve Dündar, 2003), çalışma ortamı (Bishay, 1996; Mani, 2002), adil davranılma (Argon ve Ertürk, 2013; Ertürk ve Aydın, 2015), öğrenci başarısı ve etkileşimi (Atkinson, 2000; Bishay, 1996; Kızıltepe, 2006, Kızıltepe, 2008; Sugino, 2010) ve eğitim politikaları (Börü, 2018) olarak sıralanmaktadır.

Öğretmenlerin motivasyon etkenlerine ilişkin nitel yöntem benimseyen ulusal araştırmaların farklı öğretim kademelerini ve son yıllarda Türkiye’de sayıca artış gösteren özel okulları göz ardı ettikleri (Ada vd., 2013; Atmaca, 2004; Börü, 2018; Ertürk ve Aydın, 2017; Yıldırım, 2011) görülmektedir. Oysa öğretmenlerin motivasyon etkenlerinin kapsayıcı ve bütüncül bir yapıda ortaya konulması oldukça önemlidir. Bu bağlamda mevcut araştırma, öğretmenlerin iş motivasyon etkenlerinin belirlenmesi sürecine İstanbul’da okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise öğretim kademelerindeki kamu ve özel okullarında görev yapan öğretmenleri dahil etmektedir. Bu noktada özellikle İstanbul’un Türkiye’deki toplam öğretmen sayısının yaklaşık %15’ini oluşturması dikkat çekicidir (MEB, 2019). Bu oranın yanı sıra İstanbul’un ülke içinde yoğun göç alan ve sosyo-kültürel anlamda kozmopolit bir yapıya sahip bir kent olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının daha zengin ve kapsayıcı sonuçlar ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Belirtilen bu noktalardan hareketle bu araştırma, (i) öğretmenlerin motivasyonunu artıran içsel etkenleri, (ii) öğretmenlerin motivasyonunu artıran dışsal etkenleri, (iii) öğretmenlerin motivasyonunu azaltan içsel etkenleri ve (iv) öğretmenlerin motivasyonunu azaltan dışsal etkenleri öğretmen görüşleri çerçevesinde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin iş motivasyon etkenlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Durum çalışması, insanlardan meydana gelen bir durumun, karmaşık bir süreci temsil eden sosyal olgunun ya da sınırlı bir sistemin derinlemesine incelenmesidir (Merriam,



2007; Yin, 2013). Bu kapsamda durum çalışması, öğretmenlerin iş motivasyonlarını azaltan ve artıran iç ve dış etkenleri derinlemesine incelemek ve tanımlayıcı nitel veriler sağlamak üzere seçilmiştir.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcılarını, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ve özel ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 18 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, ilgili okullardaki tüm öğretmenlerin bilgilerine ulaşıldıktan sonra gerekli çeşitliliği sağlayabileceği düşünülerek amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik sağlanması adına katılımcılar; branşlarına, okul türlerine, cinsiyetlerine, yaşlarına ve kıdemlerine göre araştırmaya dahil edilmiştir. Böylelikle, daha zengin ve kapsayıcı nitel veriler elde edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma öncesinde tüm öğretmenler ile iletişim kurulmuş ve çalışmaya gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır. Her bir katılımcı araştırma etiği ve gizlilik ilkesi kapsamında (K1-K18 şeklinde) numaralandırılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

#### *Katılımcıların Özellikleri*

<b>Katılımcılar</b>	<b>Branş</b>	<b>Okul Türü</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Yaş</b>	<b>Kıdem</b>
K1	Özel Eğitim	Özel	Kadın	24	1
K2	Okul Öncesi	Özel	Kadın	30	4
K3	Sınıf	Kamu	Kadın	61	38
K4	Türkçe	Kamu	Erkek	39	14
K5	Sosyal Bilgiler	Özel	Erkek	29	4
K6	İlköğretim Matematik	Kamu	Kadın	32	7
K7	Fen Bilgisi	Özel	Kadın	29	5
K8	İngilizce	Kamu	Erkek	42	19
K9	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Kamu	Erkek	32	10
K10	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Kamu	Kadın	26	2
K11	Beden Eğitimi	Kamu	Erkek	47	22
K12	Görsel Sanatlar	Özel	Kadın	28	4
K13	Müzik	Kamu	Kadın	40	16
K14	Matematik	Özel	Kadın	34	8
K15	Fizik	Özel	Erkek	44	20
K16	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Kamu	Erkek	33	9
K17	Edebiyat	Özel	Erkek	37	13
K18	Tarih	Kamu	Kadın	53	27

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 18 katılımcının tamamı farklı branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu katılımcılardan 10’u kamu okullarında sekizi özel okullarda görev yapmaktadır. Benzer şekilde, katılımcıların 10’u kadın, sekizi erkektir. Katılımcı yaşları 24 ile 61 arasında değişmekle birlikte, ortalama yaşları 37’dir. Katılımcıların kıdemleri ise 1 yıl ile 38 yıl arasında değişmekle birlikte, ortalama kıdemleri 12’dir.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme formunun ilk bölümü öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik; ikinci bölümü öğretmenlerin motivasyon etkenlerini ortaya çıkarmaya yönelik soruları içermektedir. Görüşme formunu geliştirmek için öncelikle literatür taranmış ve öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen temel kavramlar belirlenmiştir. Belirlenen bu temel kavramlar araştırmacıya uygun şekilde çeşitli sorulara dönüştürülmüş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, ilgili literatüre dayalı olarak geliştirilen altı ana soru ve dört sonda soru (follow-up questions) bulunmaktadır. Hazırlanan görüşme formunun içerik ve kapsam geçerliliğini sağlamak için dört uzmanın ve iki öğretmenin görüşleri alınmıştır. Gelen uzman görüşleri doğrultusunda taslak görüşme formunda yer alan bir ana ve üç sonda soru yeniden düzenlenmiştir. Ardından geliştirilen görüşme formunun pilot uygulaması iki öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda görüşme formunda yer alan tüm soruların anlaşılır olduğuna karar verilmiş ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler 25 dakika ile 40 dakika arasında değişmiştir.

Veri toplama sürecinde her görüşme öncesinde ilgili katılımcıya konu ile ilgili ön bilgi verilmiş ve kişisel verilerin gizli tutulacağına dair detaylı açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların bilgisi ile kayıt altına alınmış, ardından transkriptleri yapılarak metne çevrilmiştir. Son olarak, görüşmelerin yazılı transkriptlerinin doğruluğunu teyit etmek için yazılı metinler katılımcılar tarafından incelenmiştir. Tüm bu süreçte, araştırmacının öğretmenlik ve yöneticilik deneyimleri sırasındaki yaptığı gözlemler ve karşılaştığı durumlar bu konunun araştırılmasında yönlendirici olduğu gibi veri toplama aşamasında da yardımcı enstrüman olarak kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Veri analizi aşamasında öncelikli olarak, kayıt altına alınan görüşmelerden elde edilen veriler Microsoft Word ve Excel kullanılarak dijital ortama aktarılmıştır. Verileri kodlamadan önce, araştırmacı görüşme notlarını ve transkripsiyonları kapsamlı bir şekilde birkaç defa okumuştur. Katılımcılar tarafından ifade edilen kelime ve kavramlar kod olarak kullanılmış ve ardından satır satır (line-by-line) yorumlama tekniği uygulanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından açık ve aksel (open and axial coding) yöntemle kodlanmıştır. Kodlamada bağlamın önemi, süreçle ilgili nedenler ve bunların karşılıklı etkileri dikkate alınmıştır. Tüm veriler kodlandıktan sonra bir kod listesi oluşturulmuştur. Bu kod listesine göre, kodlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar kontrol edilmiş ve daha sonraki kategoriler buna göre oluşturulmuştur. Ardından kodlayıcılar arasındaki uyumun sağlanması için eğitim bilimleri ve nitel araştırma konularında bir uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzman tarafından yeniden kodlama yapılmıştır. Araştırmacı ve uzman farklı yapılan kodlamalar üzerinde tartışarak, bu kodlar üzerinde yeniden kodlama yapmış ve fikir birliği sağlamıştır.

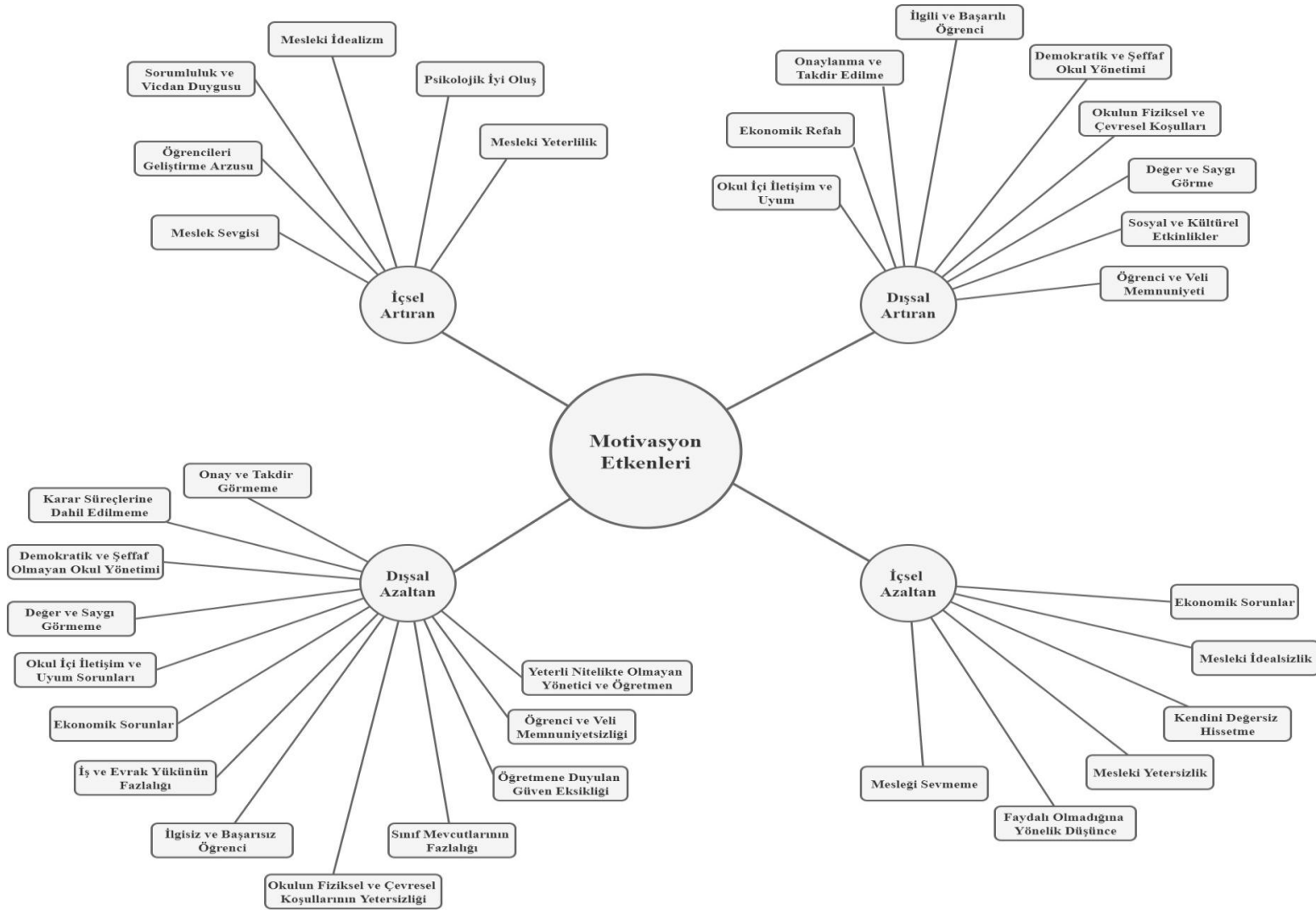
Araştırmada, görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniğiyle çözümlenmiştir. Katılımcıların bakış açılarını tasvir etmek için doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için Lincoln ve Guba (1985) tarafından ortaya koyulan inanırılık, aktarılabirlik, güvenilirlik ve teyit edilebilirlik ile tüm etik ilke ve süreçler takip edilmeye çalışılmıştır. İlk olarak inandırıcılık boyutunda, araştırmacı görüşme transkriptlerini çalışma grubu ile paylaşarak verilerin gerçeği

yansıttığına ilişkin teyit almıştır. İkinci olarak transfer edilebilirlik boyutunda, araştırma süreci ve araştırmanın bağlamı kapsamlı bir şekilde ifade edilerek benzer bağlamlara transfer edilebilirliği sağlanmıştır. Üçüncü olarak güvenilirlik boyutunda, araştırmacı ve bir uzman ayrı ayrı kodlama yapmış ve yapılan farklı kodlamalar üzerinde uzlaşa sağlamıştır. Ayrıca araştırmada veri toplama ve analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanarak güvenilirlik desteklenmiştir. Dördüncü olarak teyit edilebilirlik boyutunda, veri analizinde katılımcı kodlarıyla birlikte sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilerek katılımcı görüşlerinin teyit edilebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin motivasyon etkenlerinden kritik olanların belirlenmesi amacıyla Pareto analizi yapılmıştır. Pareto analizi, belirli bir konu üzerinde etkili olan faktörlerin tekrar sıklığına göre yüksek olandan düşük olana sıralanmasıdır. Birikimli olarak ilerleyen bu sıralamada %80'e kadar sıralanan nedenler kritik olarak gösterilirken kalan %20'lik kısım diğer nedenler olarak nitelendirilmektedir (Karuppusami ve Gandhinathan, 2006). Bu kapsamda, tema ve kategorilerin verildiği tablolarda birikimli yüzde oranları ayrı bir sütunda sunulmuş, böylece kritik motivasyon etkenlerinin görünürlüğü sağlanmıştır.

### **Bulgular**

Araştırma bulguları, görüşme sorularının tema ve kategori olarak biçimlendirilmesi ile ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen bulgular dört bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde öğretmenlerin içsel motivasyon etkenleri, ikinci bölümde öğretmenlerin dışsal motivasyon etkenleri, üçüncü bölümde öğretmenlerin motivasyonunu azaltan içsel etkenler ve dördüncü bölümde öğretmenlerin motivasyonunu azaltan dışsal etkenler incelenmiştir. Bulguların sunumunda katılımcı kodları (K1-K18) metin ya da tablo içinde verilmiştir. Ayrıca, kategorilerin hangi sıklıkta tekrar ettiği frekans (f) olarak ve bu sıklığın yüzdelik (%) olarak birikimli artışı hem anlamı kuvvetlendirmek hem de hızlıca göz atmayı sağlamak amacıyla hesaplanarak tablolaştırılmıştır. Şekil 1'de Pareto analizi sonuçlarına göre ortaya çıkan öğretmenlerin kritik motivasyon etkenleri sunulmuştur.



Şekil 1. Pareto analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin kritik motivasyon etkenleri

## Öğretmenlerin İçsel Motivasyon Etkenleri

Öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artıran etkenleri belirlemek amacıyla yapılan içerik analizi sonucu oluşan kategoriler; meslek sevgisi (f=12; %22), öğrencileri geliştirme arzusu (f=10; %40), sorumluluk ve vicdan duygusu (f=9; %56), mesleki ideal (f=7; %69), psikolojik iyi oluş (f=5; %78), mesleki yeterlilik (f=5; %87), öz güven (f=3; %92), farklı ilgi alanları (f=3; %98) ve başarıma arzusu (f=1; %100) olarak sıralanmıştır. Elde edilen tema ve kategorilere ilişkin oluşan bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

### *Öğretmenlerin Motivasyonunu Artıran İçsel Etkenler*

Görüşler	Katılımcılar	f	%
Meslek sevgisi	K1-K5, K7, K9, K11-K13, K16, K17	12	22
Öğrencileri geliştirme arzusu	K2, K4-K7, K10-K13, K18	10	40
Sorumluluk ve vicdan duygusu	K1-K3, K6-K9, K15, K18	9	56
Mesleki ideal	K3, K5, K6, K8, K9, K11, K14	7	69
Psikolojik iyi oluş	K4, K10, K12, K15, K18	5	78
Mesleki yeterlilik	K3, K5, K8, K12, K16	5	87
Öz güven	K8, K14, K17	3	92
Farklı ilgi alanları	K11-K13	3	98
Başarma arzusu	K1	1	100

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin iç motivasyon etkenlerinin dokuz farklı kategoride toplandığı görülmektedir. En sık tekrarlanan *meslek sevgisi* kategorisinde K5 görüşlerini “*İçsel motivasyonu yüksek insan başarılı insandır. İşini sevebilen ve çalışabilen insan her zaman mutludur.*” şeklinde dile getirmiştir. Benzer görüşleri dile getiren K9 “*Motivasyon, severek yaptığın işlerde kendiliğinden doğar.*”, K17 “*Bu işi severek yaptığım için okula her zaman istekli bir şekilde geliyorum.*” ve K2 “*Burada olmaktan dolayı mutluyum. Gerçekten yeniden defalarca tercih yapsam öğretmenliği seçerim.*” cümleleriyle mesleğe duyulan sevginin içsel motivasyon açısından önemini vurgulamıştır. *Öğrencileri geliştirme arzusu* kategorisinde K18 “*Bendeki en önemli şey öğrencileri geliştirme isteği. Birilerine bir şeyler öğretiyor olmak ve bu gelişimi gözlemlemek gerçekten çok güzel bir his.*” ifadesiyle içsel motivasyonunu sağladığını belirtmiştir. *Sorumluluk ve vicdan duygusu* kategorisinde K6 “*Bir öğretmen olarak sorumluluklarım var ve bu sorumluluklarım neyse onları harfiyen yerine getirmeye çalışıyorum. Bu vicdanen de beni çok rahatlatıyor.*” görüşüyle mesleğine ilişkin yaklaşımının motivasyonunu nasıl sağladığını aktarmıştır. Öğretmenlerin iç motivasyon etkenleri arasında yer alan *mesleki ideal* kategorisinde K11 görüşünü “*Bir ideale sahip olabilmek en büyük motivasyon kaynağıdır.*” şeklinde ifade ederken benzer görüşler K6, K9 ve K14 tarafından da vurgulanmıştır.

*Psikolojik iyi oluş* kategorisinde K4 “*Kendimi psikolojik olarak iyi hissetmem yaptığım işi motive olabilmemi çok etkiliyor.*” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. *Mesleki yeterlilik* kategorisinde K3, K5, K12 ve K16 benzer şekilde mesleki yeterliliklerinin özellikle sınıf ortamında önemli bir motive edici etken olduğunu vurgulamıştır. *Öz güven* kategorisinde K8

"Kendime duyduğum güven mesleğimin ilk yıllarından itibaren bende olumlu duygular hissettirmiştir." ifadesiyle öz güven ve motivasyon arasında bir bağ kurmuştur. Bu konuda K14 "Bu meslekte ne zaman zor ve sıkıntılı bir sürecin içerisine girsem öz güvenim sayesinde bu süreçten kurtulmuşumdur." cümlesiyle görüşünü daha net bir biçimde ifade etmiştir. Farklı ilgi alanları kategorisinde görüş bildiren K11, K12 ve K13 iş dışında çeşitli hobilere sahip olmalarının onlara psikolojik olarak rahatlattığını, streslerini azalttığını ve motive ettiğini belirtmiştir. Son olarak, *başarma arzusu* kategorisinde ise K1 "Bu toplumda yaşayan bir birey olarak yapmam gereken şeyler olduğuna inanıyorum. Ayrıca bireysel olarak da yaptığım işin karşılığını en iyi şekilde verme arzusundaım. Bir şeyler başarmak, bunun karşılığını maddi şeylerin dışında manevi olarak ya da içsel olarak hissetmek kendime saygı duymamı sağlıyor." ifadesiyle hissettiği bir durumu açıklamıştır.

### Öğretmenlerin Dışsal Motivasyonunu Artıran Etkenler

Öğretmenlerin dışsal motivasyonlarını artıran etkenleri belirlemek amacıyla yapılan içerik analizi sonucu oluşan kategoriler; okul içi iletişim ve uyum (f=11; %14), ekonomik refah (f=9; %26), onaylanma ve takdir edilme (f=8; %36), ilgili ve başarılı öğrenci (f=8; %46), demokratik ve şeffaf okul yönetimi (f=6; %54), okulun fiziksel ve çevresel koşulları (f=6; %61), değer ve saygı görme (f=5; %68), sosyal ve kültürel etkinlikler (f=5; %74), öğrenci ve veli memnuniyeti (f=5; %81), karar süreçlerine katılım (f=4; %86), mesleki gelişim imkanları (f=4; %91), öğretmene duyulan güven (f=3; %95), okulun düzen ve disiplini (f=2; %98) ve eğitim sistemindeki olumlu değişimler (f=2; %100) olarak sıralanmıştır. Elde edilen tema ve kategorilere ilişkin oluşan bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

#### Öğretmenlerin Dışsal Motivasyon Etkenleri

Görüşler	Katılımcılar	f	%
Okul içi iletişim ve uyum	K2-K4, K6, K9-K13, K15, K18	11	14
Ekonomik refah	K1, K3, K5, K8, K12-K14, K16, K17	9	26
Onaylanma ve takdir edilme	K4-K7, K10, K12-K15, K18	8	36
İlgili ve başarılı öğrenci	K3, K4, K6-K9, K10, K13	8	46
Demokratik ve şeffaf okul yönetimi	K1, K5, K8, K12, K14, K16	6	54
Okulun fiziksel ve çevresel koşulları	K1, K3, K7, K11, K15, K17	6	61
Değer ve saygı görme	K8, K9, K11, K14, K17	5	68
Sosyal ve kültürel etkinlikler	K2, K6, K12, K13, K18	5	74
Öğrenci ve veli memnuniyeti	K5, K8, K11, K13, K17	5	81
Karar süreçlerine katılım	K6, K7, K11, K15	4	86
Mesleki gelişim imkanları	K3, K8, K14, K18	4	91
Öğretmene duyulan güven	K1, K4, K18	3	95
Okulun düzen ve disiplini	K6, K9	2	98
Eğitim sistemindeki olumlu değişimler	K8, K13	2	100

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin dışsal motivasyon etkenlerinin 14 farklı kategoride toplandığı görülmektedir. En sık tekrarlanan *okul içi iletişim ve uyum* kategorisinde K4 “*Çalışma ortamı en önemli motivasyon kaynağıdır.*” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Bu konuda K12 “*Motivasyon sağlamada en önemli unsur kurum içerisindeki insanların birbirleriyle olumlu diyaloglar içerisinde olmalarıdır*” ifadesiyle çalışma ortamının motivasyon üzerinde önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. *Ekonomik refah* kategorisinde K3 “*Ücret artışının hem benim hem de tüm öğretmenlerin motivasyonunu özellikle son dönemde yaşadığımız ekonomik sorunlardan dolayı ciddi anlamda artıracığına inanıyorum.*” ifadesiyle ücret artışının genelgeçer bir motivasyon etkeni olduğunu vurgulamıştır. Benzer bir görüşü K8 “*Yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin iş motivasyonunu artırmak ve diğer öğretmenleri teşvik etmek amacıyla maddi açıdan fark yaratılmalı.*” şeklinde ifade etmiştir. *Onaylanma ve takdir edilme* kategorisinde katılımcıların vurguları daha çok okul yöneticileri üzerinedir. Bu noktada K7’ye ait “*Okul müdürünün öğretmenin başarısını takdir etmesi ve olumsuz durumlarda daha anlayışlı davranması motivasyonu artırabilir.*” görüşü bunu desteklemektedir. *İlgili ve başarılı öğrenci* kategorisinde K10 “*Öğrencinin derse karşı ilgisinin yüksek olması bir öğretmen olarak beni çok motive ediyor. Başarılı öğrencileri gördükçe mesleğimi daha çok seviyorum.*” cümleleriyle görüşlerini açık bir biçimde ifade etmiştir.

*Demokratik ve şeffaf okul yönetimi* kategorisinde K11 görüşünü “*Yöneticinin işlerine duyarlı olması, problemlere adaletli ve tarafsız çözüm bulabilmesi...*” şeklinde ifade etmiştir. Bu noktada konuyu farklı bir yönden ele alan K14 “*Yöneticinin okulda bir ekip ruhu oluşturabilmesi motivasyonu kesinlikle olumlu etkiliyor.*” cümlesiyle beklentilerini dile getirmiştir. *Okulun fiziksel ve çevresel koşulları* kategorisinde katılımcılar görüşlerini farklı şekillerde dile getirmiştir. K1, K7, K11, K15 okulun fiziksel ve teknolojik alt yapısına, K3 ve K17 okulun bulunduğu bölgenin ulaşım imkanlarına, K4 ve K10 ise okulun bulunduğu bölgenin güvenli olmasına dikkat çekmiştir. *Değer ve saygı görme* kategorisinde öğretmenler tarafından vurgulanan genel bir görüşü K14 “*Öğretmenlik mesleğinin toplumda önceden olduğu gibi saygınlık kazanması gerekiyor.*” şeklinde ifade etmiştir. *Sosyal ve kültürel etkinlikler* kategorisinde K12 “*Kurum içerisindeki insanları çeşitli etkinliklerle bir araya getirerek paylaşımlarda bulunmalarını sağlamak...*” ifadesiyle sosyal ilişkileri güçlendirmenin beraberinde motivasyonu getireceğine olan düşüncesini paylaşmıştır. *Öğrenci ve veli memnuniyeti* kategorisinde görüş bildiren K8, K11 ve K13 veli memnuniyetini ön plana çıkarırken; K5 ve K17 öğrencilerin duyduğu memnuniyetin kendilerini daha çok motive ettiğini belirtmiştir.

*Karar süreçlerine katılım* kategorisinde K6 “*Okul yönetiminde bizi ve öğrencileri ilgilendiren tüm süreçlerde yer alabilmek aidiyet duygusuyla beraber motivasyon da sağlar...*” şeklinde görüşüyle karara katılımın önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde K11, karar süreçlerine katılımın motive edileceğini ancak bunda sınırın aşılması gerektiğini, aksi durumda rol çatışmaları yaşanabileceğini eklemiştir. *Mesleki gelişim imkanları* kategorisinde görüş bildiren katılımcılar kendilerini alanlarında gelişim imkanı verilmesinin tatmin sağlayacağı görüşündedir. Diğerlerinden farklı olarak, K3 mesleki gelişimlerinin de belirli göstergeler ile ödüllendirilmesinin artı bir motivasyon sağlayacağını dile getirmiştir. *Öğretmene duyulan güven* kategorisinde K1 “*Velilerin öğretmene güvenmesi...*” şeklinde dile getirerek velilere dikkat çekmiştir. K18 bundan farklı olarak, “*Okul müdürünün öğretmene güven duyması...*” ifadesiyle okul müdürünün öğretmenlere güvenmesinin motive edici bir etken olduğunu

belirtmiştir. *Okulun düzen ve disiplini* kategorisinde K6 “Herkes işini en iyi şekilde bir düzen ve disiplin içerisinde gerçekleştirmeli.” ifadesiyle görüşünü dile getirmiştir. Benzer bir görüşü savunan K9 ise okulun düzen ve disiplinin hem öğretmen hem de okul yönetimi için motive edici bir etken olduğunu belirtmiştir. Son olarak, *eğitim sistemindeki olumlu değişimler* kategorisinde katılımcılar, eğitim sisteminde ya da öğretmenlerin özlük haklarında meydana olumlu değişmelerin motivasyonlarını artırdığını vurgulamıştır.

### Öğretmenlerin Motivasyonunu Azaltan İçsel Etkenler

Öğretmenlerin içsel motivasyonlarını azaltan etkenleri belirlemek amacıyla yapılan içerik analizi sonucu oluşan kategoriler; mesleği sevmeme (f=10; %17), faydalı olamadığına yönelik düşünce (f=9; %33), mesleki yetersizlik (f=8; %47), kendini değersiz hissetme (f=7; %59), mesleki idealsizlik (f=7; %71), ekonomik sorunlar (f=6; %81), psikolojik sorunlar (f=4; %88), kaygı ve stres (f=4; %95) ve özgüven eksikliği (f=3; %100) olarak sıralanmıştır. Elde edilen tema ve kategorilere ilişkin oluşan bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4**

#### *Öğretmenlerin Motivasyonunu Azaltan İçsel Etkenler*

<i>Görüşler</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Mesleği sevmeme	K3, K5-K7, K10, K11, K15-K18	10	17
Faydalı olamadığına yönelik düşünce	K2-K4, K8, K9, K12-K14, K17	9	33
Mesleki yetersizlik	K1, K3-K5, K10-K13	8	47
Kendini değersiz hissetme	K2, K4, K7, K8, K12, K14, K17	7	59
Mesleki idealsizlik	K4, K5, K9-K11, K13, K14	7	71
Ekonomik sorunlar	K1, K7, K9, K10, K15, K18	6	81
Psikolojik sorunlar	K6, K10, K14, K15	4	88
Kaygı ve stres	K3, K7, K13, K15	4	95
Öz güven eksikliği	K1, K2, K7	3	100

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonunu azaltan içsel motivasyon etkenlerinin dokuz farklı kategoride toplandığı görülmektedir. En sık tekrarlanan *mesleği sevmeme* kategorisinde K17 “*Mesleğe karşı olan bazı tutumlarım ve işime karşı bir sevgi beslemem benim işe motive olmamı çoğu zaman olumsuz etkiliyor.*” ifadesiyle zaman zaman yaşadığı bir durumu açıkça dile getirmiştir. *Faydalı olamadığına yönelik düşünce* kategorisinde K4 “*Yetiştirdiğimiz öğrencilerin istediğimiz bilinçte olmamaları motivasyonu düşürüyor.*” şeklinde görüş belirterek öğrencilerin akademik ve sosyal hayattaki başarısızlıklarının motivasyonu azaltıcı bir unsur olduğunu ifade etmiştir. *Mesleki yetersizlik* kategorisinde K1 henüz mesleğinin ilk dönemlerinin olmasının da etkisiyle öğrencilerin gelişmelerinin istediği gibi olmadığını bunun kendisini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu konuda farklı bir yaklaşıma sahip olan K3 ise “*Mesleki anlamda artık birçok noktada geri kaldığının farkındayım. Bu işleri öğrenmek (teknolojik araçlar) belli bir yaştan sonra zor oluyor.*” cümleleriyle kendisini mesleki anlamda bazı noktalarda yetersiz hissettiğini dile getirmiştir. *Kendini değersiz hissetme* kategorisinde K2 “*Mevcut eğitim sisteminin de etkisiyle bir öğretmen olarak kendimi değersiz*



*hissediyorum. Bu durum öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek yapmamı engelliyor.”* cümleleriyle eğitim sistemindeki durumun motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

*Mesleki idealsizlik* kategorisinde görüş bildiren katılımcılar yıllar içerisinde mesleki ideallerini yitirdiklerini bunda eğitim sisteminin önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Bu konuda K11 *“Mesleğin başlarında ideallerim vardı. Şimdi ne var inanın bilmiyorum çünkü sonradan eğitimi Illich (Ivan Illich), Gatto (John Taylor Gatto) gibi sorgulamaya başlar oldum.”* ifadesiyle yaşamış olduğu süreci dile getirmiştir. *Ekonomik sorunlar* kategorisinde katılımcılar zaman zaman yaşanan ekonomik sorunların iş motivasyonunu azaltabildiğini ifade etmiştir. *Psikolojik sorunlar* kategorisinde K10 *“Bazen anlamsız şekilde kendinizi kötü hissediyorsunuz ve uzun süre bu psikolojik süreci atlatamıyorsunuz. Bu dönemlerde insanda moral, motivasyon hiçbir şey kalmıyor.”* şeklinde görüşünü dile getirmiştir. *Kaygı ve stres bulamama* kategorisinde K15 *“Öğretmenlik mesleğinin getirmiş olduğu ağır sorumluluk bende çoğu zaman ciddi bir stres yaratıyor. Bu stresin altında bazen ezildiğimi düşünüyorum. Dolaylı olarak bu durum motivasyonu ve verimliliği azaltıyor.”* cümleleriyle konuyu öğretmenlik mesleğinin doğasına getirmiştir. Konuşmanın devamında strese neden olan etmenlerin okul yönetimi ve veli olduğunu vurgulamıştır. Bundan farklı olarak K13 *“Yaşadığım yerde branşım ile ilgili okulun olmaması, kafamda bir belirsizlik ve soru işareti yaratıyor.”* ifadesiyle kaygı ve stres altında olmasının motivasyonunu düşürdüğünü aktarmıştır. Son olarak, *öz güven eksikliği* kategorisinde ise K1 meslekte yeni olması sebebiyle branşıyla ilgili bazı zorluklar yaşadığı ve bunun da öz güvenini olumsuz yönde etkilediğini dile getirmiştir.

### **Öğretmenlerin Motivasyonunu Azaltan Dışsal Etkenler**

Öğretmenlerin dışsal motivasyonlarını azaltan etkenleri belirlemek amacıyla yapılan içerik analizi sonucu oluşan kategoriler; onay ve takdir görmeme (f=10; %10), karar süreçlerine dahil edilmeme (f=10; %20), demokratik ve şeffaf olmayan okul yönetimi (f=8; %28), değer ve saygı görmeme (f=7; %35), okul içi iletişim ve uyum sorunları (f=7; %42), ekonomik sorunlar (f=6; %48), iş ve evrak yükünün fazlalığı (f=6; %53), ilgisiz ve başarısız öğrenci (f=6; %59), fiziksel ve çevresel koşulların yetersizliği (f=5; %64), sınıf mevcutlarının fazlalığı (f=5; %69), öğretmene duyulan güven eksikliği (f=4; %73), öğrenci ve veli memnuniyetsizliği (f=4; %77), yeterli nitelikte olmayan yönetici ve öğretmenler (f=4; %81), okulda düzen ve disiplin eksikliği (f=3; %84), mesleki gelişim imkanlarının yetersizliği (f=3; %87), eğitim sistemindeki sık değişimler (f=3; %90), ilgisiz ve sorumsuz veli (f=3; %93), çalışma ortamlarının güvensizliği (f=2; %95), okul ortamında siyasal ve sendikasal çekişmeler (f=2; %97), çalışma saatlerinin fazlalığı (f=2; %99), sık yapılan denetimler (f=1; %100) olarak sıralanmıştır. Elde edilen tema ve kategorilere ilişkin oluşan bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5***Öğretmenlerin Motivasyonunu Azaltan Dışsal Etkenler*

<i>Görüşler</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Onay ve takdir görmeme	K2-K7, K10, K12, K14, K16	10	10
Karar süreçlerine dahil edilmeme	K3-K5, K7, K9, K13-15, K16, K17	10	20
Demokratik ve şeffaf olmayan okul yönetimi	K1-K3, K9-K12, K16	8	28
Değer ve saygı görmeme	K4, K5, K10, K12-14, K18	7	35
Okul içi iletişim ve uyum sorunları	K4, K6, K8, K11, K15, K17, K18	7	42
Ekonomik sorunlar	K1, K2, K5, K8, K9, K11	6	48
İş ve evrak yükünün fazlalığı	K2-K4, K6, K13, K14	6	53
İlgisiz ve başarısız öğrenci	K3, K6, K7, K10, K12, K15	6	59
Fiziksel ve çevresel koşulların yetersizliği	K3, K5, K9, K11, K13	5	64
Sınıf mevcutlarının fazlalığı	K3, K4, K10, K16, K18	5	69
Öğretmene duyulan güven eksikliği	K4, K6, K13, K17	4	73
Öğrenci ve veli memnuniyetsizliği	K1, K2, K17, K9	4	77
Yeterli nitelikte olmayan yönetici ve öğretmen	K3, K7, K8, K13	4	81
Okulda düzen ve disiplin eksikliği	K4, K11, K18	3	84
Mesleki gelişim imkanlarının yetersizliği	K2, K5, K16	3	87
Eğitimde sistemdeki sık değişimler	K7, K15, K18	3	90
İlgisiz ve sorumsuz veli	K6, K9, K18	3	93
Çalışma ortamlarının güvensizliği	K9, K16	2	95
Okulda siyasal ve sendikasal çekişmeler	K3, K13	2	97
Çalışma saatlerinin fazlalığı	K5, K14	2	99
Sık yapılan denetimler	K14	1	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin motivasyonunu azaltan içsel motivasyon etkenlerinin 21 farklı kategoride toplandığı görülmektedir. En sık tekrarlanan *onay ve takdir görmeme* kategorisinde K12 “*İdarecilerin onay, takdir ve ödüllendirme gibi uygulamalardan bihaber olması insanda motivasyon falan bırakmıyor.*” şeklinde görüşünü dile getirerek yaptığı işlerin okul yönetiminde dikkate alınmadığını ifade etmiştir. *Karar süreçlerine dahil edilmeme* kategorisinde katılımcılar, okulda kararların okul yönetimi tarafından tek taraflı olarak alınmasından duydukları rahatsızlıkları ve motivasyon düşüklüğünü dile getirmiştir. *Demokratik ve şeffaf olmayan okul yönetimi* kategorisinde K16 “*Öğretmenlerin eşit olarak görülmemesi, hepsine aynı değer verilmemesi iş motivasyonunu azaltır.*” ifadesiyle katılımcılar tarafından benzer şekilde vurgulanan durumu açıkça belirtmiştir. *Değer ve saygı görmeme* kategorisinde katılımcılar, özellikle son dönemlerde toplumda öğretmenlere karşı değer ve saygının

azaldığını, bu durumun motivasyon azaltıcı bir etmen olduğunu vurgulamıştır. Buna ek olarak K13 değer ve saygının önce insanın kendisine duyması gerektiğinin altını çizmiştir. *Okul içi iletişim ve uyum sorunları* kategorisinde katılımcılar okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki uyumun önemine dikkat çekmiştir. *Ekonomik sorunlar* kategorisinde K8 görüşünü “*Öğretmenlerin ücretleri günümüz şartlarına göre yeniden düzenlenmeli. Maddi sıkıntılar motivasyonu doğrudan etkiliyor.*” ifadesiyle aktarmıştır. *İş ve evrak yükünün fazlalığı* kategorisinde katılımcılar, öğretmenlerin derse girmek dışında birçok iş yükü olduğunu, buna ek olarak sık sık gelen evrak işlerinin motivasyonlarını azalttığını dile getirmiştir.

*İlgisiz ve başarısız öğrenci* kategorisinde K6 “*...son yıllarda öğrencilerin verilen görev ve ödevleri zamanında yerine getirmeme ve öğrenci grafiğinin düşüklüğü motivasyonu olumsuz etkiliyor.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. *Fiziksel ve çevresel koşulların yetersizliği* kategorisinde K3 görüşünü “*Öncelikle materyaller ilgi çekici, kullanışlı ve çağa uygun olmalı.*” dile getirmiştir. Konuşmanın devamında, Türkiye’de kamu okullarının materyal bakımından son derece yetersiz olduğunu eklemiştir. *Sınıf mevcutlarının fazlalığı* kategorisinde katılımcılar, sınıf mevcutlarının fazla olmasının sınıf yönetimini ve dersin verimliliğini olumsuz etkilediğini, bunların ise kendilerini kötü hissetmelerine neden olduğunu ifade etmiştir. Burada ayrı bir noktaya dikkat çeken K4 kalabalık sınıflarda öğrencilerle daha sık sorun yaşadığını, bu nedenle kalabalık sınıflarda derse gitmek istemediğini belirtmiştir. *Öğretmene duyulan güven eksikliği* kategorisinde K6 “*Veliler okul dışında kalmalı, okula ve öğretmene güvenmeli.*” ifadesiyle konuyu veliler açısından ele almıştır. K13 ve K17 ise bu konunun daha çok toplumsal yönü olan bir sorun olduğunu vurgulamıştır. *Öğrenci ve veli memnuniyetsizliği* kategorisinde K9 “*Şu dönemde okul idaresiyle değil velilerle sorunlar yaşayabiliyoruz. Fazlasıyla eleştiri ve bilmişlik yaparak öğretmenin itibarını zedeleyip motivasyonunu düşürüyorlar.*” cümleleriyle yaşadığı durumu aktarmıştır. *Yeterli nitelikte olmayan yönetici ve öğretmen* kategorisinde katılımcılar, okul yönetiminin ve zümrelerin önemine dikkat çekmiştir. Özellikle okul yönetiminin öğretmenin arkasında durmamasının çeşitli sorunlara yol açtığı dile getirilmiştir. *Okulda düzen ve disiplin eksikliği* kategorisinde K18 “*Okuldaki en önemli şey düzen ve disiplin. Eğer okulda bu yoksa bundan olumsuz etkilenmemek imkansız.*” ifadesiyle okuldaki düzen ve disiplinin önemini vurgulamıştır.

*Mesleki gelişim imkanlarının yetersizliği* kategorisinde K5 “*Sürekli olarak öğretmenler kendilerini geliştirmiyor deniliyor ama bunun için de öğretmene hiçbir imkan ve fırsat verilmiyor.*” ifadesiyle görüşünü dile getirmiştir. Bu konuda görüş bildiren K2 lisansüstü eğitim için sunulan imkanların yetersiz olduğunu ve bu yüzden lisansüstü derslere devam etmekte zorlandığını ifade etmiştir. *Eğitimde sistemdeki sık değişimler* kategorisinde K7 “*Sürekli değişen sınav sistemi sadece öğrenciler ve velileri değil bizi de olumsuz yönde etkiliyor...*” şeklinde görüşünü aktarmıştır. *İlgisiz ve sorumsuz veli* kategorisinde K9 bazı velilerin çocuklarının sorunlarına karşı son derece ilgisiz olduğunu, bu tavırların kendisini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. *Çalışma ortamlarının güvensizliği* kategorisinde katılımcılar, özellikle son dönemlerde velilerin öğretmenlere karşı psikolojik ve fiziksel şiddete başvurmalarının motivasyonlarını düşürdüğüne dikkat çekmiştir. *Okul ortamında siyasi ve sendika çekişmeleri* kategorisinde K13 “*Okulların siyasetten uzak tutulması, sendikaların temizlenmesi gerekiyor. İş eğitim olan insanların eğitim dışında birçok konu ile muhatap olmaları hem iş motivasyonunu hem de eğitimin kalitesini düşürüyor.*” ifadeleriyle görüşlerini açıkça vurgulamıştır. *Çalışma saatlerinin fazlalığı* kategorisinde katılımcılardan K5 ve K14 haftalık ders ve çalışma saatlerinin

çok fazla olması nedeniyle duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir. *Sık yapılan denetimler* kategorisinde K14 görüşünü *“Her gün okul idaresinden biri dersimi ziyarete geliyor. Bazen bu birden fazla oluyor. Açıkçası bu durumdan hem ben hem de öğrenciler rahatsız.”* cümlesiyle ifade ederek, okul yönetimi tarafından yapılan sık denetimlerden duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğretmen motivasyonunu artıran içsel ve dışsal etmenler ile azaltan içsel ve dışsal etmenler olmak üzere dört farklı tema altında yer almaktadır. Öğretmenlerin motivasyonlarını artıran içsel etkenler dokuz, dışsal etmenler 14 farklı kategoride toplanmaktadır. Öğretmenlerin motivasyonunu azaltan içsel etkenler dokuz, dışsal etkenler ise 21 farklı kategoride toplanmaktadır. Öğretmen motivasyonunu artıran ve azaltan dışsal etkenlerin niceliksel olarak fazla oluşu, öğretmenlerin dışsal motivasyonun daha fazla etkisi altında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Oysa motivasyonun devamlılığının sağlanmasında ve başarının elde edilmesinde içsel motivasyon daha etkili bir rol oynamaktadır (Ada vd., 2013; Lin, McKeachie ve Kim, 2003; Praver ve Oga-Baldwin, 2008). Bu noktada yapılan bu araştırmanın sonuçları, ulusal literatürde yapılan bazı araştırma sonuçlarıyla (Ada vd., 2013; Atmaca, 2004; Ertürk ve Aydın, 2017) daha az benzerlik taşırken bazılarıyla (Börü, 2018) daha tutarlıdır. Buradaki farklılıklarının temel nedeninin dışsal motivasyon etkenlerinin bireye özgü değişkenliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyonlarını artıran içsel etmenler; meslek sevgisi, öğrencileri geliştirme arzusu, sorumluluk ve vicdan duygusu, mesleki ideal, psikolojik iyi oluş, mesleki yeterlilik, öz güven, farklı ilgi alanları ve başarıma arzusudur. Robbins ve Judge (2015) başarılı olma arzusunun insanları çalışmaya motive eden önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Ertürk ve Aydın (2015) öğretmenlerin motivasyonu ile ilgili en yaygın öğeleri; işin yapmaya değer olduğuna inanmak, yapılan iş için sorumluluk almak ve işte başarılı olmak şeklinde tespit etmiştir. Argon ve Ertürk (2013) ise yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kendilerini başarılı görmelerinin, sorumluluk sahibi olmalarının, yaptıkları işin saygın ve yapılmaya değer önemli bir iş olduğuna inanmalarının motivasyonlarının artırılmasında önemli olduğunu vurgulamıştır. Buradan hareketle, öğretmenlerin motivasyonunu artıran içsel etmenlerin literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı ifade edilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyonlarını artıran dışsal etkenler; okul içi iletişim ve uyum, ekonomik refah, onaylanma ve takdir edilme, ilgili ve başarılı öğrenci, demokratik ve şeffaf okul yönetimi, okulun fiziksel ve çevresel koşulları, değer ve saygı görme, sosyal ve kültürel etkinlikler, öğrenci ve veli memnuniyeti, karar süreçlerine katılım, mesleki gelişim imkanları, öğretmene duyulan güven, okulun düzen ve disiplini ve eğitim sistemindeki olumlu değişimlerdir. Bu dışsal etkenlerin, öğretmenlerin başarısına ve örgütün amaçlarına dayalı olarak iç motivasyonu olumlu yönde etkileyebileceği düşünülebilir. Öte yandan, belirtilen faktörlerin çoğunlukla insan ilişkileri ve insan nitelikleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen motivasyonunun sağlanmasında güçlü ve güvenilir yönetici desteğine, olumlu insan ilişkilerine ve karar süreçlerine katılma gibi pek çok sosyal gereksinimlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Ada vd., 2013).

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyonlarını azaltan içsel etmenler; mesleği sevmeme, faydalı olamadığına yönelik düşünce, mesleki yetersizlik, kendini değersiz

hissetme, mesleki idealsizlik, ekonomik sorunlar, psikolojik sorunlar, kaygı ve stres ve özgüven eksikliğidir. Elde edilen bu bulgular, Ada vd. (2013) ile Ertürk ve Aydın (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla büyük ölçüde benzerlik taşımaktadır. Bunun nedeni öğretmeni motive eden içsel etkenlerin örgütsel ve çevresel faktörlerden bağımsız olmasıdır. Dolayısıyla elde edilen bu bulguların öğretmenlerin iç motivasyonuna ilişkin daha kapsayıcı bir çerçeve sunduğu öne sürülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyonlarını azaltan dışsal etmenler; onay ve takdir görmeme, karar süreçlerine dahil edilmeme, demokratik ve şeffaf olmayan okul yönetimi, değer ve saygı görmeme, okul içi iletişim ve uyum sorunları, ekonomik sorunlar, iş ve evrak yükünün fazlalığı, ilgisiz ve başarısız öğrenci, fiziksel ve çevresel koşulların yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı, öğretmene duyulan güven eksikliği, öğrenci ve veli memnuniyetsizliği, yeterli nitelikte olmayan yönetici ve öğretmenler, okulda düzen ve disiplin eksikliği, mesleki gelişim imkanlarının yetersizliği, eğitim sistemindeki sık değişimler, ilgisiz ve sorumsuz veli, çalışma ortamlarının güvensizliği, okul ortamında siyasal ve sendikasal çekişmeler, çalışma saatlerinin fazlalığı ve sık yapılan denetimlerdir. Özgan ve Aslan (2008) okul yöneticisinin öğretmenlere karşı yaklaşımının motivasyon üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler bırakabildiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca ilgili literatürde okul yöneticilerinin öğretmenlerin yaptıkları işleri takdir etmemesinin, mesleğe olan saygının az olmasının, araç gereç yetersizliğinin ve çalışanlar arasında yapılan ayrımcılık yapılmasının motivasyonu olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Ada vd., 2013; Börü, 2018; Büyükses, 2010; Robbins ve Judge, 2015). Belirtilen bu noktalar, öğretmenlerin motivasyonunu azaltan dışsal etkenlerin çok yönlü ve nispeten karmaşık bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçları; mevcut eğitim politikalarının, okul yöneticilerinin, öğrencilerin, velilerin ve meslektaşlarının tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonunu etkilediğini göstermektedir. Farklı paydaşların etkisinde kalan öğretmenlerin motivasyonunun diğer mesleki gruplardan daha düşük olduğu literatürde pek çok araştırma tarafından belirtilmektedir (örn. Bess, 1977; De Jesus ve Lens, 2005; Lens ve De Jesus, 1999). Bu durum, pratik yaşamda öğretmen motivasyonun sağlanmasında çok yönlü bir şekilde hareket edilmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen motivasyonunun sağlanması için tüm eğitim paydaşlarına önemli görevler düşmektedir. Bu kapsamda araştırma; politika belirleyicilere, eğitim yöneticilerine, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere öğretmen motivasyonun sağlanması noktasında rehberlik edebilir. Sonraki araştırmalar, öğretmenlerin eğitim paydaşlarından beklentilerine yönelik derinlemesine araştırma yapabileceği gibi kesitsel olarak ele alınan bu araştırmayı boylamsal bir biçimde de ele alabilir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırmada bazı temel sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak, araştırmanın katılımcılarının okul yöneticisine ve mevcut eğitim politikalarına karşı tutumlarının motivasyon etkenlerine yönelik görüşlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. İkinci olarak, Türkiye’de toplumun öğretmenlik mesleğine yaklaşımı, öğretmenlerin motivasyon etkenleri arasında yer alan maddi etkenlerin ikincil planda kalmasında bir rol oynamış olabilir. Üçüncü olarak, araştırmada güvenilirliği sağlamaya yönelik stratejiler (veri doygunluğu, araştırma sürecinin ayrıntılı açıklanması vb.) alınmasına rağmen,

nitel bulguları genelleme yeteneği sınırlıdır. Ancak elde edilen bulguların benzer bir bağlamda analitik genellemelerinin yapılması mümkündür.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırmanın verileri 2020 yılı öncesinde elde edildiğinden etik kurul izni gerekmemektedir.

### Kaynakça/References

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Alam, M. T., & Farid, S. (2011). Factors affecting teachers motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 298-304.
- Almansour, Y. M. (2012). The relationship between leadership styles and motivation of managers conceptual framework. *Journal of Arts, Science and Commerce*, 3(1), 161-166.
- Alrasbi, H. N. (2013). *The motivation of Omani School teachers* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Edinburgh, Edinburgh.
- Amabile, T. M., & Kramer, S. J. (2007). Inner work life. *Harvard Business Review*, 85(5), 72-83.
- Anderson, N., Öneş, D. S., Sinangil, H. K., & Viswesvaran, C. (2009). *Endüstri, iş ve örgüt psikolojisi el kitabı 2. cilt örgüt psikolojisi*. Literatür Yayıncılık.
- Apolline, A. T. (2015) *Motivational strategies used by principals in the management of schools. The case of some selected secondary schools in the Fako Division of the Southwest Region of Cameroon* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Jyväskylä, Finland.
- Argon, T., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(2), 159-179.
- Armstrong, M. (2006). *A-Handbook, human resource management practice*. Kogan Page Publishers.
- Atkinson, E. S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57.
- Atmaca, F. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin motivasyon durumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydoğan, U. (2015). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin mesleki motivasyon algıları (Bolu İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer Yayınevi.
- Bess, J. L. (1977). The motivation to teach. *The Journal of Higher Education*, 48, 243-258.
- Bingöl, D. (1997). *Personel yönetimi*. Beta Yayınları.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155.
- Börü, N. (2018). The Factors Affecting Teacher-Motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776.
- Bulut, E., & Çavuş, G. (2015). Liderlik, motivasyon ve ödüllendirme ilişkilerinin incelenmesinde kısmi en küçük kareler yol analizinin kullanılması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-24.
- Byars, L. L. (1992). *Concepts of strategic management*. Harper Collins Publishers.
- Ciani, K. D., Summers, J. J., & Easter, M. A. (2008). A "top-down" analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 533-560.
- De Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54, 119-134.
- Demirci, O. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin özlük haklarındaki farklılıklar ve iş motivasyonu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. Tüfekçi, Ö. K. (Ed.). *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar içinde* (ss. 29-41). Lambert Academic Publishing.

- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Ercan, L. (2003). Motivasyon. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 113-118). Nobel Yayınevi.
- Erdem, A. R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 68-76.
- Erdener, M. A., & Dalkıran, M. (2017). Job motivation level for elementary school teachers who made field changes. *Online Submission*, 3(11), 691-709.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ertürk, R., & Aydın, B. (2017). öğretmenlerin iş motivasyonunu artıran ve olumsuz etkileyen durumların incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(48), 582-603.
- Ganta, V. C. (2014). Motivation in the workplace to improve the employee performance. *International Journal of Engineering Technology, Management and Applied Sciences*, 2(6), 221-230.
- George, L., & Sabapathy, T. (2011). Work motivation of teachers: Relationship with organizational commitment. *Canadian Social Science*, 7(1), 90-99.
- Getange, K. N. (2016). Motivational strategies and teachers' productivity: Lessons of experience from public secondary schools in Kisii County, Kenya. *IOSR Journal of Research and Method in Education*, 6(4), 33-38.
- Gümüş, S., & Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi*. Hiperlink.
- Hanks, K. (1999). *İnsanları motive etme sanatı*. Alfa Yayınları.
- Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416-423.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Iwu, C. G., Gwija, S. A., Benedict, H. O., & Tengeh, R. K. (2013). Teacher job satisfaction and learner performance in South Africa. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 5(12), 838-850.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karuppusami, G., & Gandhinathan, R. (2006). Pareto analysis of critical success factors of total quality management. A literature review and analysis. *The TQM Magazine*, 18(4), 372-385.
- Kıran, D., & Sungur, S. (2018). Science teachers' motivation and job satisfaction in relation to perceived school context. *Education and Science*, 43(194), 61-80.
- Kızıltepe, Z. (2006). Sources of teacher demotivation. R. Lambert & C. McCarthy (Ed.), *Understanding teacher stress in an age of accountability* içinde (ss. 145-162). Information Age Publishing.
- Kızıltepe, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 515-530.
- Kirstein, M. (2010). *The role of motivation in human resource management: importance of motivation factors among future business persons* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aarhus University, Aarhus.
- Kocabaş, İ. (2009). The effects of sources of motivation on teachers' motivation levels. *Education*, 129(4), 724-733.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Koçel, T. (1995). *İşletme yöneticiliği*. Beta.



- Korkmaz, S. (2008). *Hastanelerde doktor, hemşire ve ebelerin motivasyonunu etkileyen faktörler: bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lai, E. R. (2011). *Motivation: A literature review pearson's research reports*. Pearson Research Report. 1-43.  
[https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation\\_Review\\_final.pdf](https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf)  
Erişim tarihi: 04.05.2019.
- Latham, G. P., (2007). *Work motivation, history, theory, research, and practice*. Sage Publications.
- Lauermaun, F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: a new era for research. S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* içinde (ss. 171-191). OECD Publishing.
- Lens, W., & De Jesus, S. N. (1999). A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and preventing teacher burnout* (ss. 192–201). Cambridge University Press.
- Lin, M. H., & Chuang T. F. (2014). The effects of the leadership style on the learning motivation of students in elementary schools. *Journal of Service Science and Management*, 7(1), 1-10.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13(3), 251-258.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.
- Lunenburg, A. C., & Ornstein, F. (2013). *Eğitim yönetimi*. G. Arastaman (Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Luthans, F. (1998). *Organisational behaviour*. Irwin McGraw-Hill.
- Mabula, J. S. (2013). *The impact of motivation on commitment for public secondary school teachers in Dar Es Salaam* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Open University, Dar es Salaam.
- Mahoney, M. T. (2014). *Effects of high-stakes accountability testing on teacher motivation* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bucknell University, Lewisburg.
- Mani, B. G. (2002). Performance appraisal systems, productivity, and motivation: A case study. *Public Personnel Management*, 31(2), 141-159.
- Matoke, Y. K., Okibo, W. B., & Nyamongo, D. N. (2015). Determinants of teacher motivation in public secondary schools in Masaba South Sub-County, Kenya. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 3(6), 139-160.
- MEB. (2019). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/30102730\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2018\\_2019.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf) Erişim tarihi: 11.09.2019.
- Merriam, S. B. (2007). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Mitchell, T. R. (1997). Matching motivational strategies with organizational contexts. *Research in Organizational Behavior*, 19, 57–149.
- Olurotimi, O. J., Asad, K. W., & Abdulrauf, A. (2015). Motivational factors and teachers commitment in public secondary schools in Mbale municipality. *Journal of Education and Practice*, 6(15), 117-122.
- Özdoğan, M., & Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Özgan, H., & Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2018). *Örgütsel davranış*. Ekin Kitabevi Yayınları.

- Öztürk, Z., & Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C.Ü. Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-67.
- Özüpek, N. M., & Aktan, E. (2008). Konya Emniyet Müdürlüğü Örneği'nde işgören motivasyonu ve liderlik ilişkisi, *Selçuk İletişim Dergisi*, 5(2), 68-79.
- Packard, R. D., & Dereshiwsky, M. (1990). Teacher motivation tied to factors within the organizational readiness assessment model. Elements of motivation/de-motivation related to conditions within school district organizations (Report 143). Northern Arizona University: Center for Excellence in Education.
- Peterson, M. F., & Ruiz-Quintanilla, S. A. (2003). Cultural socialization as a source of intrinsic work motivation. *Group & Organization Management*, 28(2), 188-216.
- Porter, L. W., Bigley, G. A., & Steers, R. M. (2003). *Motivation and work behavior*. Irwin/McGraw-Hill.
- Praver, M., & Oga-Baldwin, W. (2008). What motivates language teachers: Investigating work satisfaction and second language pedagogy. *Polyglossia*, 14(2), 1-8.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2015). *Örgütsel davranış*. İ. Erdem (Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sargut, A. S. (2015). *Lider yöneticinin benliğine yolculuk*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Sharabyan, S. K. (2011). An investigation into Iranian language teachers' motivation with respect to their job satisfaction and second language pedagogy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1071-1075.
- Situma, R. N., & Iravo, M. A. (2015). Motivational factors affecting employees' performance in public secondary schools in Bungoma north sub county, Kenya. *International Academic Journal of Human Resource and Business Administration*, 1(5), 140-161.
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387.
- Sugino, T. (2010). Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 3, 216-226.
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 523-547.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2005). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Adım Matbaacılık.
- Thoonen, E. J., Slegers, J. C., Oort, J. F., Peetsma, T. D. & Geijsel, F. B. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88(1), 87-108.
- Uluköy, M., Kılıç, R., & Bozkaya, E. (2014). Hiyerarşik yapısı yüksek olan kurumlarda liderlik yaklaşımlarının çalışanların motivasyonu üzerine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 191-206.
- Wagner, B. D., & French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 152-171.
- Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö., & Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1136-1151.
- Yıldırım, N. (2011). A qualitative analysis on motivation of school principals. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 71-85.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

**İletişim/Correspondence**

Dr. Ünal DENİZ

unaldeniz23@gmail.com

# Pre-school Teachers' Views on Play as a Method of Recognition and Assessment of Children

Özlem OKATAN, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0002-1862-719X

Özlem TAGAY, Mehmet Akif Ersoy University, ORCID ID: 0000-0002-9821-5960

## Abstract

*This research, which aims to get the opinions of preschool education teachers about recognizing and evaluating children with play, was carried out using a qualitative method. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as the data collection tool. Within the scope of the research, 45 pre-school teachers working in public schools in Burdur province were consulted. The data were analyzed by content analysis method. According to the findings of the research, playing activities for preschool teachers and knowing and guiding the student are important in terms of planning education and communicating with the student. Teachers generally prefer observation, communication with the family, and play among the methods of recognizing and evaluating students. Play is seen as the child's world, his main job, a means of learning and exploration. Teachers mostly prefer playing as a means of education and getting to know the child. According to the teachers, students experience more positive emotions such as happiness, joy, excitement, and relaxation during the playing and negative emotions such as loss, anger, and fear. While children have more problems in playing activities such as sharing, leadership, role distribution, they solve these problems by talking or contacting the teacher. Children mostly play the roles of family members in their playing activities. Preferred plays, toys, and roles in children differ according to gender. Teachers have acquired important information that can affect the development of the child through play. The results are expected to shed light on researchers.*

**Keywords:** preschool, child recognition techniques, playing activities



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2140-2164  
DOI:10.17679/inuefd.892681

Article Type  
Research Article

Received  
08.03.2021

Accepted  
26.11.2021

## Suggested Citation

Okatan, Ö. ve Tagay, Ö. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemi olarak oyuna ilişkin görüşleri. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2140-2164. DOI: 10.17679/inuefd.892681

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

Each person is a whole of characteristics such as interest, ability, attitude, anxiety, pleasure, and their biological structure. These individual differences should also be taken into account when planning the training. To give importance to these individual differences; Taking these individual differences into account in planning education increases the quality of education. Studies show that an individual's brain development is very fast in the first years of life. For this reason, preschool years are a critical period for children to be supported and guided consciously and correctly. Support for the child's development can be provided when he or she is fully recognizable. Teachers use a variety of methods and techniques to get to know their students. The technique of recognizing the child with play is one of these methods. The main purpose of this study is to determine the opinions of preschool teachers about play as a method of recognizing and evaluating children. Considering that play is indispensable in the child's world and the importance of getting to know the child, this research is expected to contribute to the field.

### **Purpose**

The main purpose of this study is to determine the general perspectives of preschool teachers on play and their views on the method of recognizing and evaluating children through play. In the world of the child, play is indispensable. The child reflects his inner world through play. Knowing the child in education adds value to education. For this reason, it is thought that this research on getting to know the child with play will contribute to the field.

### **Method**

This research, which aims to get the opinions of preschool education teachers about recognizing and evaluating children with play, is in a scanning model and has been carried out using a qualitative method. In the research, 45 preschool teachers working in public schools in the center and districts of the province of Burdur in the 2020-2021 academic year were included. In this study, teachers' opinions were taken with the semi-structured interview form created by the researchers. The obtained data were analyzed by content analysis method. In determining the themes and codes, an average reliability coefficient of .90 was determined between the two researchers.

### **Findings**

According to the findings obtained from the research, preschool teachers mostly use observation, family opinion, and play technique to get to know their students. Play is a tool that reflects the inner world of the child and is an indispensable element for the child. Preschool teachers mostly apply to the playing activities for educational purposes and getting to know the student. As a result of the study, according to the opinions of preschool teachers who participated in this study, gender, characteristics, and family culture were found to be the most effective in pre-school children's play preferences. The most preferred roles of preschool children in play are mother, sibling, father, leadership, and teaching roles. According to the observations of preschool teachers, while female students play with house, baby, and kitchen utensils, male students prefer cars, blocks, or collective moving playing with priority. In this study, the special situations that preschool teachers observed in their students through play

were investigated. According to the findings of the research, the teachers stated that they learned about domestic violence, divorce, serious health problems of family members, a new sibling, and stepmother to join the family through play. Again, teachers stated that they noticed sibling jealousy, peer bullying, wetting at night, gender confusion, and screen addiction through play.

#### **Discussion & Conclusion**

As a result of this research, according to the opinions of preschool teachers who participated in the study, the play has a very important place in a child's life. It is part of life. Children reflect the events they experience and observations in real life to the play. Play is a tool that allows the child to relax spiritually and reflect on his own inner world, prepare for real life, and develop emotionally, physically, and psychomotorly. The fact that play is so essential for the child is one of the main reasons why the preschool education program is play-based. Teachers can get to know the child more closely through play. For this reason, it is recommended that teachers make use of playing activities as a child recognition technique, and that teachers are given developmental seminars on this subject. The results of this study are limited to the opinions of preschool teachers who participated in the study. Similar studies can be conducted involving parents and children. Different comparative studies can be conducted in which the opinions of classroom teachers are also taken.

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Yöntemi Olarak Oyuna İlişkin Görüşleri

Özlem OKATAN, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-1862-719X

Özlem TAGAY, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9821-5960

### Öz

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukları oyunla tanıma ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerini almayı amaçlayan bu araştırma nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Burdur ilindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 45 okul öncesi öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenleri için oyun; öğrenciyi tanıma ve yönlendirme, eğitimi planlama ve öğrenciyle iletişim kurabilme açısından önemlidir. Öğretmenler genellikle öğrenciyi tanıma ve değerlendirme yöntemlerinden gözlem, aileyle iletişim ve oyunu tercih etmektedir. Oyun çocuğun dünyası, esas işi, öğrenme ve keşfetme aracı olarak görülmektedir. Öğretmenler daha çok eğitim ve çocuğu tanıma aracı olarak oyunu tercih etmektedir. Öğretmenlere göre öğrenciler oyun sırasında daha çok mutluluk, neşe, heyecan ve rahatlama gibi olumlu duyguları yaşamakla beraber kaybetme, kızgınlık, korku gibi olumsuz duyguları da yaşamaktadır. Çocuklar oyunlarda daha çok paylaşma, liderlik, rol dağılımı gibi konularda sorun yaşamaktadır ve bu sorunları konuşarak ya da öğretmene başvurarak çözmektedir. Çocuklar oyunlarında daha çok aile bireylerinin rollerini üstlenmektedir. Çocukların tercih ettikleri oyun, oyuncak ve roller cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Çocuklar gerçek hayatta yaşadıkları, gözlemledikleri olayları oyuna yansıtmaktadır. Öğretmenler çocuğun gelişimini etkileyebilecek çok önemli bilgileri oyun aracılığıyla öğrenebilmektedir. Sonuçların araştırmacılara ışık tutması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** okul öncesi, çocuğu tanıma teknikleri, oyun



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2140-2164  
DOI:10.17679/inuefd.892681

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
08.03.2021

Kabul Tarihi  
26.11.2021

### Önerilen Atıf

Okatan, Ö. ve Tagay, Ö. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemi olarak oyuna ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2140-2164. DOI: 10.17679/inuefd.892681

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Yöntemi Olarak Oyuna İlişkin Görüşleri

Her insan biyolojik yapısının yanı sıra ilgi, yetenek, tutum ve kaygı gibi duyuşsal özelliklerin de bir bütünüdür. Eğitim planlanırken bu bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır. Candan, Tuncer ve Karataş'a (2015) göre bireysel farklılıkların eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında dikkate alınması gerekir. Aktepe'ye (2005) göre eğitimin değeri, eğitim faaliyetlerinin bireysel farklılıklara göre düzenlenmesiyle arttırılabilir. Talu'ya (1999) göre zayıf ve güçlü yanlarıyla öğrencinin daha iyi tanınması eğitimin temelini oluşturur. Kuru ve Akman'a (2019) göre çocuğu tanımak, çok yönlü bir süreçtir. Çocuğu tanıma etkinliklerinin farklı zamanlarda ve ortamlarda sürekli devam etmesi, tek bir araç yerine amaca uygun birçok kaynağa başvurulması ve elde edilen bilgilerin objektif değerlendirilmesi oldukça önemlidir.

Öğrencinin iyi tanınması, ilgi ve yeteneklerinin erken yaşlarda keşfedilmesi önemlidir. Bireyin gelişimi için gerekli olan tüm yaşam becerilerinin temelleri, erken çocukluk yıllarında atılmaktadır. Yapılan çalışmalar bireyin beyin gelişiminin, yaşamın ilk yıllarında çok daha hızlı olduğu yönündedir (Akdağ, 2015; Bertan, Haznedaroğlu, Koln Yurdakök & Doğan Güçiz, 2009; Çamlıbel Çakmak, 2014; Güven & Efe Azkeskin, 2010; Koyuncu Şahin & Akman, 2018; Shonkoff & Phillips, 2000). Bu nedenle çocukların bilinçli ve doğru bir şekilde desteklenmesi ve yönlendirilmesi için okul öncesi dönemi kritik yılları kapsar. Çocuğun gelişiminin her yönden desteklenebilmesi, onun tüm özelliklerinin objektif olarak değerlendirilmesi ile mümkündür. Çocuğun gelişimine destek, onun tam anlamıyla tanınabildiği durumlarda sağlanabilir (MEB, 2011). Bu konuda öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Özcan'a (2011) göre öğrencilerin insanlığa, ulusa ve kendilerine faydalı bazı beceri, değer ve bilgilerle donatılabilmesi için bireysel yeteneklerini ortaya çıkaran en önemli güç; öğretmendir. Öğretmen bu gücünü, öğrencilerini iyi tanımakla hayata geçirebilir. Öğretmenler, öğrencilerini tanımak için çeşitli yöntem ve teknikler kullanmaktadır. Oyunla çocuğu tanıma tekniği, bu yöntemlerden biridir. Alanda oyun ile ilgili çok fazla tanım yapılmıştır. Koçyiğit, Tuğlu ve Kök'e (2007) göre oyunla ilgili çok fazla tanım yapılmış olması oyunun önemini açıkça ortaya koymaktadır. Egemen, Yılmaz ve Akil'e (2014) göre oyunu yalnızca eğlenme aracı olarak nitelendirmek yetersizdir. Alanda oyunun; çocuk için yaşamın doğal bir parçası olduğu (Işıkoğlu Erdoğan & Canbelek, 2017), vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğu (Ayan & Memiş, 2012; Gökşen, 2014; Halmatov, 2018; Koçyiğit, Tuğlu & Kök, 2007; Seçer, 2017), bir hak olduğu (Küçükali, 2015; Tuğrul, 2017), kendini ifade etme, rahatlama ve iç dünyasını yansıtmaya aracı olduğu (Buldu, Şahin & Yılmaz, 2018; Karataş & Yavuzer, 2019), gelişim aracı olduğu (Egemen ve diğ., 2014), öğrenme aracı olduğu (Asımoğlu, 2012; Koçyiğit, Tuğlu & Kök, 2007; Seçer, 2017; Tuğrul, 2017), bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak için fırsat olduğu (Buldu, 2010), gerçek hayata hazırlayıcı olduğu (Asımoğlu, 2012; Ayan & Memiş, 2012; Egemen ve diğ., 2014) ve evrensel olduğu (Güneş, Tuğrul v& Öztürk, 2020; Tuğrul, 2017) vurgulanmaktadır. Yine Güven'e (2017) göre oyun, öğretmenlerin öğrencilerini gözlemlenmesi, tanınması ve yönlendirmesi açısından çok önemli bir araçtır.

Erken çocukluk döneminde çocuklar hayatlarındaki önemli olayları oyunla taklit ederek, gerçekte var olan önemsedii durumları oyunda kullanır. Fakat oyuna, sadece bir ayna olarak bakılmamalıdır. Oyun çocuğun gelişiminde hem bedensel ve zihinsel açıdan hem de duygusal açıdan anahtar bir rol oynamaktadır (Egemen ve diğerleri, 2014; Koçyiğit, Tuğluk & Kök, 2007). Oyun, çocukların hayatında vazgeçilmez bir uğraş olmasının yanı sıra çocukla iletişim kurabilme imkânı sunan tek araçtır (Halmatov, 2018). Oyun, çocuğu doğal ortamında gözlemlenme fırsatı

sunar. Özellikle 4-6 yaş okul öncesi çocuğu için oyun, hayatın vazgeçilmez bir unsurudur. Bu durum okul öncesi öğretmenleri için birçok açıdan bilgi sunan bir veri toplama aracı olabilmektedir. Koçyiğit ve Baydilek'e (2015) göre oyun eğitim-öğretimin planlamasında çocuğu tanıma ve değerlendirme boyutunda da yer alır. Bergen'e (2015) göre oyun temelli değerlendirme çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini izleme ve değerlendirme amacıyla kullanılan güvenilir ve geçerli bir değerlendirme aracıdır. Alanda en yaygın ve köklü kullanımı olmasının yanı sıra öğretmenlerin de rahatlıkla kullanabileceği bir değerlendirme biçimidir. Işıkoğlu Erdoğan ve Canbelek'e (2017) göre erken çocukluk döneminde, ölçme ve değerlendirme çalışmalarının çocukların doğal ortamında doğal yaşamlarının bir parçası olarak yapılması çok önemlidir. Çocuk için oyun, yaşamın doğal bir parçası olduğu için oyunla tanıma ve değerlendirme erken çocuklukta önemli bir yere sahiptir. MEB'e (2013) göre çocuğun oyun ortamında aldığı roller ve oyuncaklarla ilişkisi gibi birçok sayıda niteliği gözlenerek çocuk hakkında bilgi edinmek mümkündür. Bu sayede çocuğun sorunlarını ve davranış bozukluklarını anlamak ve bu davranış problemlerini oyun yoluyla çözmek olasıdır.

Koçyiğit ve diğerlerine (2007) göre oyunun, erken çocukluk dönemi ile ilgili yapılan bilimsel araştırma ve bulgularla birlikte önemi artmıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak birçok bilim insanı, oyunun farklı boyutlarını araştırmaya yönelmiştir (Koçyiğit ve diğ., 2007). Alan yazın incelendiğinde çocuğun dünyasında oyunu araştıran (Aslan, 2013; Egemen & diğerleri, 2014; Erbay & Durmuşoğlu, 2012; Giren, 2016; Güven, 2018; Koçyiğit & Baydilek, 2015; Tuğrul, Aslan, Ertürk & Altınkaynak, 2014; Özyürek ve Gürleyik, 2016; Yılmaz & Pala, 2019), çocuklar için tercih edilen oyun alanlarını araştıran (Küçükali, 2015; Ünal, 2009), oyunun kuşaktan kuşağa değişimini araştıran (Tuğrul, Ertürk, Altınkaynak & Güneş, 2014), okul öncesi öğretmenlerinin gözünden oyunu araştıran (Adak Özdemir & Ramazan, 2014; Bozan, 2014; Erbil Kaya, Yalçın, Kimzan & Avar, 2017; Ünal, Kök & Pınar, 2017), okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma tekniklerini araştıran (Taner, 2005; Türkoğlu, 2015; Yılmaz Topuz & Erbil Kaya, 2016), oyunun önemine vurgu yapan (Gökşen, 2014), terapötik oyunu araştıran (İnci & Günay, 2019; Kıran, Çalık & Esenay, 2013; Özkaya, 2015) çalışmalarla karşılaşılabilir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin oyunla çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemine dair görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çocuğun dünyasında oyunun vazgeçilmez olması, oyun yoluyla kendi iç dünyasını yansıtması ve çocuğu tanımanın eğitime kattığı değer göz önünde bulundurulduğunda yapılan bu araştırmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin oyuna dair genel bakış açılarını ve oyunla çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemine dair görüşlerini belirlemektir. Bununla birlikte çalışmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanımanın önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerine göre çocuk için oyun neyi ifade etmektedir?
4. Okul öncesi öğretmenlerine göre oyun ne anlama gelmektedir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin oyunu tercih etme amaçları nelerdir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun sırasında gözlemledikleri durumlar nelerdir?
7. Okul öncesi öğretmenlerine göre öğrencilerin oyunlarda yaşadığı sorunlar ve çözümler nelerdir?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun sırasında yaşanan sorunları çözme biçimleri nelerdir?



9. Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların oyun, oyuncak ve rol seçimlerinde etkili olan unsurlar nelerdir?
10. Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların oyunlarda aldıkları roller nelerdir?
11. Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların oyun tercihleri nelerdir?
12. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun yoluyla gözlemledikleri özel durumlar nelerdir?

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin oyuna dair genel bakış açılarını ve oyunla çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemine dair görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışmadır. Nitel bir çalışma olan bu çalışmada, olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, problem durumlarını kendi doğal ortamlarında açıklama amacıyla yapılır (Creswell, 1998). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008). Araştırmanın sonuçları güvenilirliği ve geçerliği sağlamak için, mümkün olduğunca detaylı ve doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

#### Çalışma Grubu

Bu çalışmada Burdur ilindeki beş anaokulu ve dört ilkokul olmak üzere dokuz farklı devlet okulunda görev alan ve bu çalışmaya katılmaya gönüllü olan 45 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Katılımcılar kolay örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmada görüşü alınan öğretmenlerin cinsiyet, çocuk sahibi olma durumu, medeni hal ve hizmet yılı bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

#### *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Özellikleri*

		f	%
Cinsiyet	Kadın	44	98
	Erkek	1	2
Çocuk Sahibi Olma	Evet	24	53
	Hayır	21	47
Medeni Hâli	Evli	36	80
	Bekar	9	20
Hizmet Yılı	0-5 Yıl	11	24
	6-10 Yıl	17	38
	11-15 Yıl	16	36
	16-20 Yıl	1	2

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin 44 kadın (%98), 1’i erkektir (%2). Araştırmaya katılan öğretmenlerin 24’ü çocuk sahibiyken (%53), 21’i çocuk sahibi değildir (%47). Bu öğretmenlerden 36’sı evli (%80), 9’u bekadır (%20). Bu çalışmada yer alan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet yıllarına bakıldığında öğretmenlerden 11’i (%24) 0-5 yıl, 17’si (%38) 6-10 yıl, 16’sı (%36) 11-15 yıl ve 1’i (%2) 16-20 hizmet yılı aralığındadır.

### Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Nitel bir araştırma olan bu çalışmanın verileri, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu oluşturma sürecinde alan yazın incelenerek araştırmanın amacına uygun sorular belirlenmiştir. Ayrıca bu süreçte iki okul öncesi öğretmeninden de görüş alınmıştır. Kapsam geçerliği için, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nin Temel Eğitim ve Eğitim Bilimleri Bölümlerinde görev yapmakta olan birer akademisyenden görüş alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. İlk etapta konu ile ilgili 15 soru belirlenmişken akademisyenlerin ve alanda çalışanların önerileri doğrultusunda 12 görüşme sorusu ile veriler toplanmıştır. Çalışmaya katılanlara bilgilendirilmiş onam formları doldurtularak izinleri alınmıştır. Ayrıca veriler toplanmadan önce Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan 20.08.2020 tarih ve GO 2020/234 sayılı etik izin alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi için iki araştırmacı verilen yanıtları inceleyerek tema ve kodları ayrı ayrı belirlemiş ve belirlenen tema ve kodlar karşılaştırılmıştır. Üzerinde ortak karar verilen ya da görüş ayrılığı yaşanan tema ve kodlar tespit edilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik, Güvenirlik=Uzlaşma Sayısı/Uzlaşma+Uzlaşmama sayısı formülünden yararlanılarak (Tavşancıl ve Aslan, 2001) .90 bulunmuştur. Bulguların sunumunda Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmış olan katılımcıların bazılarının görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Ayrıca araştırmaya dair tüm dokümanlar araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırma sonuçları alt problemlere göre sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular temalar ve kodlara göre tablolar halinde sunulmuştur.

#### 1. Okul öncesi öğretmenleri için çocuğu tanımak neden önemlidir?

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen ilk soru "Sizce öğrencisini tanımak bir okul öncesi öğretmeni için neden önemlidir?" şeklindedir. Bu soruya ilişkin yapılan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Öğrenciyi Tanımamanın Önemine İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema	Kodlar	f	%
Okul öncesi öğretmenlerine göre çocuğu tanımamanın önemi	Eğitime ayna tutarak planlama	16	36
	İlgi ve yeteneğine göre yönlendirme	13	29
	Öğrencileri farklı yönleriyle tanıma ve anlama	10	22
	İhtiyaçlara cevap verme	9	20
	İletişim kurma	7	16
	Gelişim alanları bilme ve gelişimi destekleme	3	7
	Sevgi bağı kurma ve öğrenciyi kazanma	3	7
	Öğrenciyi değerlendirme	1	2
	Koruyucu önleyici tedbirler alma	1	2

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri genel olarak “eğitimi planlama” açısından öğrenciyi tanımanın önemli olduğunu belirtmiştir (%36). “İlgi ve yeteneğe göre yönlendirme” ise çocuğu tanımada en çok görüş belirtilmiş ikinci gerektir (%29). “Öğrencileri farklı yönleriyle tanımak ve anlamak” (%22), “Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek” (%20), “Öğrencilerle iletişim kurma” (%16), “Öğrencinin gelişimini destekleme” (%7), “Öğrenci ile sevgi bağı kurma” (%7), “Öğrenciyi değerlendirme” (%2) ve “Koruyucu tedbirler alma” (%2) okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanımanın önemine vurgu yaptıkları diğere gerektirlerdendir. “Sizce öğrencisini tanımak bir okul öncesi öğretmeni için neden önemlidir?” sorusuna dair örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Çocuğu her yönüyle tanımak, ihtiyaçları doğrultusunda yardımcı olmak için gerektir.” (Ö4)

“Çocuğun potansiyelini keşfetme ve doğru yönlendirme açısından önemlidir.” (Ö8)

“Öğrencini tanımadan ona hiçbir şey veremezsin diye düşünüyorum.” (Ö12)

2. Okul öncesi öğretmenlerinin kullandığı çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemleri nelerdir?

Okul öncesi öğretmenlerine “Öğrenciyi tanıma ve değerlendirme için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?” sorusu sorularak verilen seçenekleri önem sırasına göre yazmaları istenmiştir. Bu soruya ilişkin yapılan içerik analizinde ortaya çıkan kodlar ve temalar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema	Kodlar	f	%
Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemleri	Gözlem	32	71
	Aile ile görüşme/Ev ziyareti/Veliden mektup	25	56
	Oyun	24	53
	Çocukla iletişim, sohbet, görüşme	17	38
	Çocuğu Tanıma formu/Aile bilgilendirme Formu	8	18
	Ön kayıt bilgileri, Gelişim Gözlem formu, Portfolyo	7	16
	Anekdote, vaka kaydı, not alma	6	13
	Sosyo-drama	6	13
	Resim yaptırma	6	13
	Anket, soru-cevap	5	11
	Hikâye tamamlama	2	4
	Arzu listesi	2	4
	Serbest Etkinlikler	2	4
Hazırbulunuşluk testleri	1	2	

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %71’i çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemi olarak gözlem yolunu, %56’sı ailede ile görüşerek veya ev ziyareti yaparak aileden bilgi edinmeyi, %53’ü çocukla oyun oynayarak tanımayı, %38’i çocukla vakit geçirerek sohbet etmeyi, %18’i aile tarafından doldurulan bilgilendirme veya çocuğu tanıma formunu, %16’sı gelişim gözlem formu ya da portfolyoyu, %13’ü anekdot ve vaka kaydını, %13’ü sosyo-dramayı, %13’ü resim yaptırma metodunu, %11’i anket ve soru-cevap metodunu, %4’ü hikâye tamamlama metodunu, %4’ü arzu listesini, %4’ü serbest etkinlikler metodunu ve %2’si hazırbulunuşluk testlerini tercih etmektedir. “Öğrenciyi tanıma ve

değerlendirme için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?” sorusuna verilen örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Aile bilgi formunu incelerim, oynadığı oyunları incelerim.” (Ö24)

“Aileden çocuğunu anlatan kısa bir mektup isterim.” (Ö31)

“Genel olarak gözlem tekniğini kullanıyorum.” (Ö41)

3. Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna dair algıları nelerdir?

Okul öncesi öğretmenlerine “Sizce oyun, bir okul öncesi çocuğu için ne ifade eder?” sorusu sorularak, elde edilen cevaplara ilişkin yapılan içerik analizinde ortaya çıkan kodlar ve temalar Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Çocuk İçin Oyunun Ne İfade Ettiğine İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema	Kodlar	f	%
Okul öncesi öğretmenlerine göre; çocuk için oyun	Çocuğun dünyasıdır, hayattır	16	36
	Kendini bulur, yansıtır, ifade eder	12	27
	Öğrenme, öğretici, eğitim aracıdır	10	22
	Çocuğun esas işidir, görevidir	7	16
	Her şeydir	5	11
	İhtiyaçtır	4	9
	Keşfetme aracıdır	3	7
	Eğlence aracıdır	3	7
	Paylaşım aracıdır	2	4
	Rahatlama, enerji boşaltma aracıdır	2	4
	İlişki kurma, iletişim aracıdır	2	4
	Yaşama sevincidir	1	2
	Gerçek hayata hazırlayıcıdır	1	2
	Mutluluk, cesaret, öz güven için araçtır	1	2
	Kazanma, kaybetme duygusunu öğreticidir	1	2
	Empati kurma aracıdır	1	2
Gelişimi destekleme aracıdır	1	2	

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %36’sı çocuk için oyunun çocuğun dünyası, hayatı olduğunu, %27’si kendini yansıtmaya aracı olduğunu, %22’si öğrenme ve eğitim aracı olduğunu, %16’sı çocuğun esas işi yani görevi olduğunu, %11’i oyunun çocuğun her şeyi olduğunu, %9’u çocuk için oyunun ihtiyaç olduğunu, %7’si keşfetme aracı olduğunu, %7’si eğlence aracı olduğunu, %4’ü paylaşma için oyunun bir araç olduğunu, %4’ü çocuğun rahatlama ve enerjisini boşaltma aracı olduğunu, %4’ü iletişim kurma aracı olduğunu, %2’si yaşama sevincinin kaynağı olduğunu, %2’si oyunun çocuğu gerçek hayata hazırladığını, %2’si mutluluk, cesaret ve öz güvenin dışı vurumu için araç olduğunu, %2’si kazanma ve kaybetme duygularını öğretme aracı olduğunu, %2’si empati kurma aracı olduğunu ve %2’si gelişimi destekleme aracı olduğunu belirtmiştir. “Sizce oyun, bir okul öncesi çocuğu için ne ifade eder?” sorusuna verilen örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Oyun her şey demektir, oyun çocuğu eğlendirir geliştirir ve eğlenirken öğretir.” (Ö2)

“Keşfetme öğrenme alanıdır. Enerjisini boşaltmak için fırsattır.” (Ö4)

“Oyun hayatın ta kendisidir.” (Ö5)

“Oyun çocuk için rahatlama aracıdır.” (Ö9)

“Oyunda öğrenir, keşfeder, kendini bulur, eğlenir, paylaşır.” (Ö12)

“Oyun demek eğlence demektir.” (Ö15)

Okul öncesi öğretmenlerine “Bir okul öncesi öğretmeni için oyun neye benzer?” sorusu sorularak, elde edilen cevaplara ilişkin yapılan içerik analizinde ortaya çıkan kodlar ve temalar Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.**

*Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Oyuna İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema	Kodlar	f	%
Okul öncesi öğretmenlerine göre; oyun	Hayat	10	22
	Olmazsa olmaz; hava, su gibi vazgeçilmez	7	16
	Kitap	4	9
	Çikolata, tatlı, turta, yemek	4	9
	Ayna	3	7
	Tiyatro	3	7
	Sosyalleşmede ilk adım	1	2
	İş, gereklilik	1	2
	Sihirli değnek	1	2
	Duyu organı	1	2
	Mutlu bir çocuk	1	2
	Terapi	1	2
	İletişim aracı	1	2
	Gözlem formu	1	2
	Hacıyatmaz	1	2
	Öğrenciyi tanımak için fırsat	1	2
	Röntgen makinesi	1	2
	Öğretim yöntemi	1	2
	Başlangıç çizgisi	1	2
	Altın anahtar	1	2

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %22 ‘si oyunu hayata, %16’sı hava, su gibi vazgeçilmez unsurlara, %9’u kitaba, %9’u çikolata ve turta gibi tatlılara, %7’si aynaya, %7’si tiyatroya benzetmiştir. Öğretmenlerin %2’si sosyalleşmede ilk adım, %2’si bir iş, gereklilik, %2’si sihirli değnek, %2’si duyu organı, %2’si mutlu bir çocuk, %2’si terapi, %2’si iletişim aracı, %2’si gözlem formu, %2’si hacıyatmaz, %2’si öğrenciyi tanıma fırsatı, %2’si röntgen makinesi, %2’si öğretim yöntemi, %2’si başlangıç çizgisi ve %2’si altın anahtar cevaplarını vermişlerdir. “Bir okul öncesi öğretmeni için oyun neye benzer?” sorusuna verilen örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Oyun hayatın ta kendisidir.” (Ö2)

“Tatlı bir turtaya benzer. Çünkü hem karnını doyurur hem de ağzında bıraktığı lezzetli tadı ile seni mutlu eder.” (Ö4)

“Sihirli değneğe benzer. Çünkü ulaşmak istediğiniz öğrenciyi ulaştır.” (Ö6)

Okul öncesi öğretmenlerine “Sınıfta genellikle hangi amaç için oyuna başvuruyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, verilen dört ana başlığı (eğlence, eğitim, öğrenciyi tanıma, zaman geçirme) öncelik sırasına göre seçmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.***Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunu Tercih Etme Öncelikli Amaçları*

	1.Sırada		2. Sırada		3. Sırada		4. Sırada	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğlence amaçlı	7	%16	10	%22	26	%58	2	%4
Eğitim amaçlı	23	%51	11	%24	8	%18	3	%7
Öğrenciyi tanıma amaçlı	10	%22	23	%51	10	%22	2	%4
Zaman geçirme amaçlı	5	%11	1	%2	1	%2	38	%84

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin oyunu tercih etme amacı ile ilgili olarak; %51'i eğitim amaçlı, %22'si öğrenciyi tanıma amaçlı, %16'sı eğlence amaçlı ve %11'i zaman geçirme amacıyla oyunu tercih ettiğini birinci sırada belirtmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin oyunu tercih etme amaçlarında %51'i öğrenciyi tanıma amaçlı, %24'ü eğitim amaçlı, %22'si eğlence amaçlı ve %2'si zaman geçirme amacıyla oyunu tercih sebebini ikinci sırada belirtmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin oyunu tercih etme amaçlarında %58'i eğlence amaçlı, %22'si öğrenciyi tanıma amaçlı, %18'i eğitim amaçlı ve %2'si zaman geçirme amacıyla oyunu tercih ettiğini üçüncü sırada belirtmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin oyunu tercih etme amaçlarında %84'ü zaman geçirme amaçlı, %7'si eğitim amaçlı, %4'ü eğlence amaçlı ve %4'ü öğrenciyi tanıma amacıyla oyunu tercih ettiğini dördüncü sırada belirtmiştir.

## 4. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun sırasında gözlemledikleri durumlar nelerdir?

Okul öncesi öğretmenlerine "Öğrencilerinizin oyun oynarken hangi duyguları daha yoğun yaşadıklarını fark ettiniz?" sorusu sorularak, elde edilen cevaplara ilişkin yapılan içerik analizinde ortaya çıkan kodlar ve temalar Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.***Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Oyunda Çocukların Yaşadığı Duygulara İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema	Kodlar	f	%
Okul öncesi öğretmenlerine göre oyun sırasında çocukların yaşadığı duygular	Mutluluk, neşe, eğlence	28	62
	Heyecan	14	31
	Rahatlama, doğallık, özgürlük, huzur	7	16
	Üzüntü, mutsuzluk, duygusallaşma	6	13
	Hırs	5	11
	Paylaşma, sorumluluk alma	4	9
	Başarı, kendini gerçekleştirme	4	9
	Merak, ilgi	3	7
	Öfke, kızgınlık, korku	3	7
	İletişime geçememe, utanma	3	7
	Kaybetme duygusu	3	7
	Takım ruhu, ait olma, onaylanma	3	7
	Empati/ Benzeşim kurma	3	7
	Şaşkınlık	2	4
	Gönüllülük	1	2
Her duygu bir arada	1	2	

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların oyunlarda yaşadığı duygulara yönelik gözlemleri şu şekildedir; öğretmenlerin %62'si mutluluk, eğlence, neşe, %31'i heyecan, %16'sı rahatlama, doğallık ve özgürlük, %13'ü üzüntü, mutsuzluk, duygusallık, %11 hırs, %9'u paylaşma ve sorumluluk alma, %9'u başarıma duygusu,

%7'si merak ve ilgi, %7'si öfke, kızgınlık ve korku, %7'si utanma, %7'si kaybetme, %7'si takım ruhu, ait olma ve onaylanma hissi, %7'si empati, %4'ü şaşkınlık, %2'si gönüllülük ve %2'si her duygunun bir arada yaşandığını belirtmiştir. "Öğrencilerinizin oyun oynarken hangi duyguları daha yoğun yaşadıklarını fark ettiniz?" sorusuna verilen örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

"Her duyguyu bir arada yaşıyorlar." (Ö12)

"Oyunda özgürdür çocuk. Mutludur. Ruhsal durumunu ifade edebildiği için huzurludur." (Ö41)

"Daha doğallar." (Ö19)

Okul öncesi öğretmenlerine "Öğrencileriniz oyun oynarken ne tür sorunlar yaşıyorlar ve bu sorunları genellikle nasıl çözüyorlar?" sorusu sorularak, elde edilen cevaplara ilişkin yapılan içerik analizinde ortaya çıkan kodlar ve temalar Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.**

*Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Oyunlarda Yaşadığı Sorunlar ve Çözümlere İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema	Sorunlar		Çözümler			
	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Okul öncesi öğretmenlerine göre oyun sırasında çocukların yaşadığı sorunlar ve çözümler	Paylaşma sorunu	22	49	Aralarında konuşma	12	27
	Lider olma isteği	10	22	Öğretmene başvurma	11	24
	Sabırsızlık, kuralsızlık	7	16	Sırayla yapma	5	11
	Bencilik, benmerkezcilik	4	9	Öğretmenin konuşması	4	9
	Rol dağılımı	2	4	Zamanla kendiliğinden	2	4
	Kıskançlık	2	4	Kuralların hatırlatılması	2	4
	İletişim sorunları	2	4	Çevresini taklit etme	1	2
	Kabul görmeme	1	2	Nesneyi alıp kaçma	1	2
	Ağlama, küsme	1	2			
	Oyuna katılamama, çekingenlik	1	2			
	Rekabet	1	2			
	Yer değiştirme isteği	1	2			
	Kaybetmeyi kabullenmeme	1	2			
	Sıra olamama	1	2			

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %49'u çocukların oyun sırasında en çok paylaşma sorunu yaşadığını, %22'si lider olma isteğinden kaynaklı sorunlar yaşandığını, %16'sı sabırsızlık ve kuralları reddetmekten kaynaklı sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %9'u bencil, benmerkezcilikten kaynaklı sorunlar yaşandığını, %4'ü rol dağılımından kaynaklı sorunlar yaşandığını, %4'ü kıskançlıktan kaynaklı sorunlar yaşandığını, %4'ü iletişim kaynaklı sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin %2'si kabul görmemeden kaynaklı sorunlar yaşandığını, %2'si ağlama, küsme kaynaklı sorunlar yaşandığını, %2'si oyuna katılamama ve çekingenlik kaynaklı sorunlar yaşandığını, %2'si rekabet kaynaklı sorunlar yaşandığını, %2'si yer değiştirme isteği kaynaklı sorunlar yaşandığını, %2'si kaybetmeyi kabullenmeme kaynaklı sorunlar yaşandığını ve %2'si sıra olamamaktan kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Bu sorunların genellikle nasıl çözüldüğüne ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde öğretmenlerin %27'si çocukların aralarında konuşarak sorunu çözdüğünü, %24'ü çocukların çözüm için öğretmene başvurduklarını, %11'i çocukların tartışma konusu olan durumu sıra ile yaparak çözüm ürettiklerini ifade etmişlerdir. Sorun çözme konusunda öğretmenlerin; %9'u

kendilerinin müdahil olup konuşma yaparak çözüm üretildiğini, %4'ü zamanla sorunun kendiliğinden çözüldüğünü, %4'ü kuralların öğretmen tarafından hatırlatılmasıyla çözüldüğünü, %2'si çocukların çevresini taklit etmesiyle ve %2'si de çocukların sorun olan nesneyi alıp kaçmasıyla çözüm ürettiğini belirtmiştir. “Öğrencileriniz oyun oynarken ne tür sorunlar yaşıyorlar ve bu sorunları genellikle nasıl çözüyorlar?” sorusuna verilen örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Daha çok oyun kurallarında bencillik öne çıkıyor.” (Ö9)

“Başlarda sürekli bana şikâyet ediyorlardı.” (Ö12)

“Paylaşma problemi en büyük sorun. Genelde İçlerinden biri lider olarak karar verici oluyor diğerleri de uyuyor.” (Ö17)

Okul öncesi öğretmenlerine “Öğrencileriniz oyun oynarken sorun yaşadığında siz nasıl müdahale ediyorsunuz?” sorusu sorularak elde edilen cevaplara ilişkin yapılan içerik analizinde ortaya çıkan kodlar ve temalar Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorunlara Getirdikleri Çözümlere İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema	Kodlar	f	%
Okul öncesi öğretmenlerinin sorunlara getirdiği çözümler	Kendilerinin çözmesi için süre tanıma, gözlemlenme	26	58
	Konuşarak çözme, rehberlik etme	25	56
	Empati için örnek verme, hikâye anlatma, drama	6	13
	Sakin kalarak orta yol bulma	3	7
	Sorun kaynağını ortamdaki uzaklaştırma	3	7
	Kuralları hatırlatma	3	7
	Objektif olup güven verme	3	7
	Öğrencinin dikkatini dağıtma, alternatif sunma	3	7
	Görev paylaşımı yapma	1	2
	Sorunun devam etmesi halinde oyunu bitirme	1	2

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %58'i oyun sırasında karşılaşılan sorunları çözmek için öğrencilerin kendi başlarına çözüm bulabilmeleri için süre tanımaktadır. Öğretmenlerin %56'sı sorunu konuşarak ve öğrenciye rehberlik ederek çözmeyi, %13'ü konu ile ilgili örnekler vererek, hikâye tamamlama ve drama yaptırmayı, %7'si orta yol bulmak için sakin kalmayı, %7'si sorun kaynağını ortadan kaldırmayı, %7'si kuralları hatırlatmayı, %7'si objektif olup güven vermeyi, %7'si öğrencinin dikkatini dağıtarak alternatif sunmayı, %2'si görev paylaşımı yapmayı ve %2'si sorunun devam etmesi halinde oyunu bitirmeyi çözüm yolu olarak belirtmiştir. “Öğrencileriniz oyun oynarken sorun yaşadığında siz nasıl müdahale ediyorsunuz?” sorusuna verilen örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Olay karşısında birbirleriyle empati kurmaları için örnekler veriyorum.” (Ö7)

“Hemen müdahale etmiyorum. Gözlemliyorum, kendilerinin çözmesini bekliyorum.” (Ö17)

“Gözlemliyorum. Sorun çözülmezse öğrencilere fark ettirmeden başka alanlara yönlendiriyorum.” (39)

Okul öncesi öğretmenlerine “Çocukların oyun, oyuncak ve rol seçimi hangi özelliklere göre nasıl farklılaşmaktadır? Bu konularda genel bir gözleminiz oldu mu?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen cevaplara ilişkin yapılan içerik analizinde ortaya çıkan kodlar ve temalar Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12’de sunulmuştur.



**Tablo 10.**

*Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Çocukların Oyun, Oyuncak ve Rol Seçimlerinde Etkili Unsurlara İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema	Kodlar	f	%
Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların oyun ve oyuncak seçimine etki eden unsurlar	Cinsiyet	26	58
	Karakter özelliği (Sakin, duygusal, hareketli, şiddet eğilimli vb.)	23	51
	Aile ve toplumdan gelen kültürel etki	4	9
	Evde kardeş bulunma durumu	3	7
	Evde izlenen TV programları	2	4
	Yaş	1	2

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %58'i çocukların oyun ve rol tercihlerini cinsiyete göre belirtmiştir. Öğretmenlerin %51'i ise çocuğun karakteristik özelliklerine göre tercih edilen oyunların değiştiğine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin %9'u aileden ve toplumdan kaynaklı kültürel etkilerin çocukların oyun ve rol seçiminde etkili olduğuna vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin %7'si evde kardeş bulunma ve evdeki kardeşin cinsiyetine göre çocukların oyun ve rol tercihlerini etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %4'ü çocukların evde izlenen TV programlarının çocukların oyun ve rol tercihlerini etkilediğini belirtmiştir. Ve öğretmenlerin %2'si ise oyun tercihlerinin çocuğun yaşına göre değiştiğine vurgu yapmıştır. Oyun tercihlerine etki eden faktörlere dair örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Genelde cinsiyete göre yönelim oluyor.” (Ö4)

“Küçük Kardeşi olan çocuklar genelde anne baba veya bebek modeli oluyorlar.” (Ö8)

“Şiddet eğiliminde ki çocuklar bloklardan silah yapmaya yöneliyor.” (Ö22)

Okul öncesi öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi çocuklarının oyunlarda aldıkları roller Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11.**

*Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Çocukların Oyunlarda Aldıkları Rollere İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema	Kodlar	f	%
Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların oyunlarda aldıkları roller	Anne	8	18
	Kardeş, bebek	8	18
	Baba	5	11
	Lider rolü, oyun kurucu	5	11
	Öğretmen	2	4
	Şoför	2	4
	Abla	1	2
	Polis	1	2
	Asker	1	2
	Doktor	1	2
	Hemşire	1	2
	Tamirci	1	2
Görüş belirtmeyen	9	22	

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin %18'i çocukların anne rolünü, %18'i kardeş-bebek rolünü, %11'i baba rolünü, %11'i liderlik yani oyun kurucu rolünü, %4'ü öğretmen rolünü, %4'ü şoför rolünü, %2'si abla rolünü, %2'si polis rolünü, %2'si asker rolünü, %2'si doktor rolünü, %2'si hemşire rolünü ve %2'si tamirci rolünü üstlendiklerini belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların oyunlarda tercih ettikleri rollere ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Kızlar anne, abla, kardeş vb. roller almak istiyor. Erkekler asker polis baba abi rollerine bürünüyorlar.” (Ö37)

“Özellikle öğretmen, anne, baba rolünü seçiyorlar.” (Ö36)

“Erkek çocuklar şoför, polis, asker; kızlar ise öğretmen, doktor, anne rollerinde istiyor.” (Ö27)

Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların bazı özelliklere göre oyun tercihleri Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12.**

*Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Çocukların Oyun Tercihlerine İlişkin Temalar ve Kodlar*

Tema	Kodlar	Oyun tercihleri	f	%
Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların oyun tercihleri	Kızlar	Evcilik	16	36
		Bebekli oyunlar	6	13
		Mutfak oyunları	5	11
		Kitap okuma	3	7
		Oyun hamuru	1	2
		Zekâ oyunları	1	2
	Erkekler	Araba oyunları	12	27
		Blok, yap-boz	8	18
		Aksiyon, hareketli, top oyunları	7	16
		Yapı, inşaat oyunları	5	11
		Tamir seti ile oynama	4	9
		Hayvanlarla oynama	2	4
		Zekâ oyunları	1	2
		Yaş	3-4 yaş tırmanma, bisiklet, yapboz	1
	4-6 yaş masa başı oyunlar, blok, boncuk		1	2
	6 yaş evcilik		1	2
	Hareketli çocuklar	Blok yapmak	3	7
		Araba oyunları	3	7
		Deney yapmak	1	2
		Hareketli oyunlar	1	2
	Çekingen, duygusal, sakin çocuklar	Evcilik	5	11
		Sanatsal oyunlar	2	4
		Masa başı oyunlar	2	4
		Araba oyunları	1	2
Blok yapmak		1	2	
Resim çizmek		1	2	
Şiddet eğilimli çocuklar	Kitap okumak	1	2	
	Silah, savaş oyunları	3	7	
		Blok oyunları	2	4

Tablo 12 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bazıları çocukların oyun tercihini cinsiyete göre yorumlamıştır. Buna göre öğretmenlerin %36’sı kız çocuklarının evcilik tercih ettiğini, %13’ü bebek, %11’i mutfak eşyası, %7’si kitap, %2’si oyun hamuru ve %2’si zekâ oyunlarını tercih ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %27’si erkek çocuklarının araba tercih ettiğini, %18’i blok, blok ve yap-boz, %16’sı hareketli oyunları, %11’i yapı ve inşaat oyunları, %9’u tamir setlerini, %4’ü hayvanları, %2’si zekâ oyunlarını tercih ettiğini belirtmektedir. Bir öğretmen oyun tercihlerinin yaşa göre değiştiğini buna göre 3-4 yaş çocuklarının tırmanma, bisiklet ve yapboz oyunlarını tercih ederken, 4-6 yaş çocuklarının masa başı oyunlarını, 6 yaş grubunun ise evcilik oyunlarını tercih ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden %7’si hareketli öğrencilerin blok tercih ettiğini, %7’si araba tercih ettiğini, %2’si deneyleri, %2’si hareketli

oyunları tercih ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden %11'i çekingen, duygusal çocukların evcilik tercih ettiğini, %4'ü sanatsal oyunları, %4'ü masa başı oyunlar, %2'si araba, %2'si blok, %2'si resim, %2'si kitap tercih ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden %7'si şiddete eğilimli çocukların silah ve savaş oyunlarını tercih ettiğini, %4'ü blok tercih ettiğini belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine göre çocukların hangi özelliğe göre hangi oyunları tercih ettiklerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Erkekler genellikle hareketli grup oyunları kuruyorlar. Kızlar genellikle evcilik oynuyorlar.” (Ö30)

“Çok hareketli olanlar daha çok bloklar, arabalarla oynuyorlar. Sosyal çocuklar dramatik oyun merkezinde zaman geçiriyorlar.” (Ö33)

“Oyunlarını birleştirmeleri çok güzel kızlar anne olurken erkekler de baba abi olabiliyor.” (Ö42)

Okul öncesi öğretmenlerine “Oyun yoluyla öğrencinizde farkına vardığınız özel bir durum oldu mu?” sorusu sorularak elde edilen cevaplara ilişkin yapılan içerik analizinde elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13.**

*Okul Öncesi Öğretmenlerini Oyun Yoluyla Gözlemledikleri Özel Durumlara İlişkin Temalar ve Kodlar*

Tema	Aile ile ilgili		Öğrenci ile ilgili			
	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Oyun yoluyla gözlemlenen özel durumlar	Çocuğa olumsuz davranış (şiddet)	6	13	Kardeş kıskançlığı	3	7
	Boşanma	2	4	Akran zorbalığı	2	4
	Ailede sağlık problemleri	2	4	Gece altını ıslatma	1	2
	Annenin hamileliği	1	2	Cinsiyet karmaşası	1	2
	Üvey anne	1	2	Ekran bağımlılığı	1	2

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %13'ü aile içinde şiddet olduğunu, %4'ü ailede boşanma durumu olduğunu, %4'ü ailede ciddi sağlık sorunlarının yaşandığını, %2'si çocuğun annesinin hamilelik durumunu, %2'si çocuğun üvey anneye sahip olduğunu oyun yoluyla öğrendiklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %7'si kardeş kıskançlığını, %4'ü çocuğun akran zorbalığına maruz kaldığını, %2'si çocuğun gece altını ıslattığını, %2 çocuğun cinsiyet karmaşası yaşadığını ve %2'si çocuğun ekran bağımlısı olduğunu oyun yoluyla öğrendiklerini belirtmiştir. “Oyun yoluyla öğrencinizde farkına vardığınız özel bir durum oldu mu?” sorusunun cevaplarına dair örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Bir kız öğrencim evcilik sırasında, sürekli tişörtünün altına bebek koyuyordu. Annesinin hamile olduğunu öğrendim.” (Ö3)

“Kukla karakterimiz çok üzgün ve ağlıyordu. Öğrencimin annesinin kanser hastası olduğunu öğrendim.” (Ö6)

“5 yaşındaki bir öğrencime geceleri bez bağlandığını oyunla farkına vardım.” (Ö7)

“Oyun yoluyla anne ve babasının boşanma aşamasında olduğunu ve onu çok etkilediğini öğrenmiştim.” (Ö10)

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin oyuna bakış açısı ve oyunla çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenleri için çocuğu tanımak; çocuğun ilgi ve yeteneklerini tanıyarak eğitime yön verebilme, çocuğun ihtiyaçlarına cevap verebilme ve çocukla iletişim kurabilme açısından çok önemlidir. Alanda benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Türkoğlu'nun (2015) çalışmasında öğretmenler, çocuğu tanıma ve değerlendirmenin en önemli amacının "çocuk gelişimini takip etme" ve "çocuğun kendisini tanımasına fırsat verme" olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri öğrencilerini daha iyi tanıyabilmek için en çok gözlem, aile ile iletişim ve oyun tercih etmektedir. Alanda okul öncesi öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma yöntemi olarak daha çok gözlem tekniğini tercih ettiğine dair önemli çalışmalar yer almaktadır (Elden, 2019; Türkoğlu, 2015; Yılmaz Topuz & Erbil Kaya, 2016). Okul öncesi eğitimin planlanmasında çocuğu tanıma ve değerlendirme süreçlerine daha çok zaman ayrılması ve iyi planlanması gerektiği düşünülmektedir. Ancak öğretmenler öğrenciyi tanıma ve değerlendirme sürecinde iş yükünün fazla olması, sınıf mevcudunun çok olması, zaman yetersizliği ve ailelerin iş birliğine açık olmaması gibi nedenlerden dolayı güçlük yaşamaktadır (Elden, 2019; Yılmaz Topuz & Erbil Kaya, 2016).

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerine göre oyun; çocuğun esas işi, görevi, çocuk için hayatın ta kendisi, çocuğun kendini yansıtabilmesi için bir fırsat, gerçek hayatı öğrenebilmesi için bir araç olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenler oyunu; hayat, olmazsa olmaz, vazgeçilmez, kitap, çikolata, turta ve çocuğun kendini yansıtacağı aynaya benzetmişlerdir. Alanda oyuna dair metafor çalışmaları mevcuttur. Bu çalışmalarda oyun; öğretici, eğlendirici, çocuğun kendini ifade etme, duygularını yansıtıcı ve yaşamsal ihtiyaç (Giren, 2016); öğrenme ve gelişime etki, çocuğun kendini ve potansiyelini özgürce yansıttığı ortam, eğlenceli olma, yaşama hazırlık, çocuklar tarafından yapılan her şey ve çocuk için değerli olma (Adak Özdemir & Ramazan, 2014); kendini gerçekleştirme, gelişimi destekleme, deneyimleme, öğrenme, zaman geçirme, eğlenme, rahatlama, kendini ifade etme aracı (Ünal ve diğ., 2017); rahatlatıcı olma, mutluluk verme, yaşamı yansıtma, ihtiyaç olma, öğrenme aracı olma, hayali olma, hayatı öğretme, iç dünyayı yansıtma (Tok, 2018) olarak görülmüştür. Oyunun bu denli önemli olması göz önüne alındığında öğretmenlerin ve ailelerin çocuğun günlük rutinleri arasında oyuna daha çok yer vermesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu, oyunu öncelikle bir eğitim aracı olarak görmektedir. Öğretmenler açısından oyun, eğitim amacı dışında en çok çocuğu tanıma yöntemi olarak kullanılmaktadır. Benzer şekilde Eren'in (2018) özel eğitim öğretmen adaylarıyla yaptığı metafor çalışmasında oyun kavramı, bir eğitim-öğretim aracı olarak ve hayata hazırlayıcı olarak görülmüştür. Alanda oyunun öğretici boyutuna vurgu yapan çalışmalar mevcuttur. Weisberg, Kittredge, Hirsh-Pasek, Golinkoff ve Klahr (2015) okul öncesi çocukları ile yaptığı araştırmanın sonucuna göre çocuklara bilgi doğrudan söylendiğinde, çocuklar öğrenmektedir. Ancak öğretmen oyun kurar, rehberlik eder ve oyun içinde kontrolü çocuklara bırakırsa, çocuklar aktif olarak daha fazla araştırmakta ve daha fazla öğrenmektedir (Weisberg ve diğ., 2015). Alan yazın incelendiğinde, oyunun eğitim-öğretimde bu kadar önemli olmasına rağmen bazı okul öncesi öğretmenlerinin oyundan yararlanmadıkları, bazı öğretmenlerin ise bu eksikliklerinin farkında olduğu ve özellikle uygulama sürecinde destek almaları gerektiği ortaya çıkmıştır (Erbil Kaya ve diğerleri, 2017; Tuğrul ve diğerleri, 2014).

Oysaki öğretmenlerin eğitim sürecinin dinamiklerini oyunun içine gizlemeleri, ailelerin ve öğretmenlerin akademik kaygılarla çocukların oyunlarında sınırlayıcı olmamaları ve çocukların oyun ihtiyaçlarına daha duyarlı olmaları gerekmektedir (Koçyiğit & Baydilek, 2015).

Bu çalışmanın sonucuna göre çocuklar oyun sırasında çoğunlukla mutluluk, heyecan ve rahatlama duygularını yaşamaktadır. Ayrıca çocuklar oyunlar vasıtasıyla olumlu ve olumsuz duyguların hepsini oyun içinde prova etmektedir. Bu açıdan oyunların çocukları duygusal olarak da gerçek hayata hazırladığı söylenebilir. Alan yazında oyunun heyecan, eğlence ve mutluluk hali yaratan, rahatlama aracı olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Güven, 2018; Kiran ve diğ., 2013). Bu çalışmanın sonucuna göre okul öncesi çocuklarının oyunlarda en çok yaşadığı sorunlar; paylaşma, liderlik, sabırsızlık ve çocukların benmerkezci düşünmeleridir. Ayrıca çocuklar karşılaştıkları sorunları çoğunlukla aralarında konuşarak, öğretmene başvurarak veya etkinliği sırayla yaparak çözmektedirler. Bu durum okul öncesi çocukları için gelişim döneminin bir özelliği olarak görülmektedir. Öğretmenlerin genel olarak bu konuda yaklaşımı ise çocuklara sorunu çözebilmeleri için süre tanıma ve gözleme olmuştur. Bazı öğretmenler sorunun çözümü için çocuklarla konuşma, örnek hikâye anlatma veya konu ile ilgili drama yaptırma yoluna giderken, bazı öğretmenler ise sorunları çözmek için sık sık kuralları hatırlattıklarını belirtmişlerdir. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Tsai'nin (2015) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk oyunlarına katılma stratejilerini araştırdığı çalışmada öğretmenlerin aktif olarak oyunlara dâhil olduğu ve oyunlar sırasında çıkan sorunlara, çocuklara kuralları hatırlatarak müdahale ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre okul öncesi çocuklarının oyun tercihlerinde en çok cinsiyet, karakteristik özellikler ve aile kültürü etkili bulunmuştur. Alanda oyun ve oyuncak tercihlerinin cinsiyete göre değiştiğine dair çalışmalar mevcuttur (Cherney ve London, 2006; Güven, 2018). Alan yazına bakıldığında oyun tercihleri gibi oyunlarda sergilenen tutumlar da cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Aslan (2013) yaptığı çalışmada okul öncesine giden çocukların, oyunlar sırasında ortaya çıkan zorbalık davranışlarını incelediği araştırmada zorbalık ve mağdur olma cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Bu araştırma sonucuna göre kız çocukları genellikle evcilik malzemeleri, bebek ve mutfak gereçleriyle oynarken erkek çocukları araba, blok veya top gibi oyuncakları öncelikli olarak tercih etmektedir. Güven'in (2018) çalışmasında benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Araştırmada top, bebek ve araba oyuncaklarının daha çok tercih edildiği gözlenmiştir. Alanda oyuncak tercihinin cinsiyete göre farklılaştığı başka çalışmalar da mevcuttur (Cherney & London, 2006). Kamaraj'a (2000) göre oyuncak, oyun sırasında çocukların farklı gelişim alanlarına geliştirici katkı sunan eğitici araçlardır. Ancak Türkiye'de bir çocuk başına düşen oyuncak harcamasının gelişmiş ülkelere göre oldukça düşük olduğu görülmektedir (Kamaraj, 2000). Ülkemizde okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması ve okul öncesi eğitime ayrılan ödeneğin artırılmasıyla, farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen çocukların oyuncak ihtiyacının karşılanacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmaya sonucuna göre; okul öncesi çocuklarının oyunlarda en çok tercih ettikleri roller anne, kardeş, baba, liderlik ve öğretmenlik rolleridir. Alan yazında okul öncesi çocuğunun hayatında aile bireylerini merkeze aldığına dair çalışmalar mevcuttur. Alabay'ın (2020) çalışmasında okul öncesi çocuklarına "Kahramanın kim?" sorusu yöneltilmiş, araştırmaya katılan çocukların kahramanlarının büyük oranda aile bireylerinden olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun gelişim özelliği olduğu düşünülmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların aile bireylerini ve öğretmenlerini rol model alması; aile bireylerine ve öğretmenlere

büyük sorumluluk yüklemektedir. Bu nedenle çocuklara doğru rol model olma açısından ailelere ve öğretmenlere yönelik eğitim seminerleri verilebilir. Öğretmenler bu konuda aile katılımı özel etkinlikler planlayabilir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin oyun yoluyla öğrencilerinde gözlemledikleri özel durumlar olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler çocuğa şiddet, boşanma, sağlık sorunları, aileye katılacak yeni bir kardeş, üvey anne, kardeş kıskançlığı, akran zorbalığı, gece altını ıslatma, cinsiyet karmaşası ve ekran bağımlılığı gibi öğrenciye yönelik bilgileri oyun aracılığıyla fark ettiklerini belirtmişlerdir. Alan yazına bakıldığında çocukların yaşadığı olumlu ya da olumsuz yaşantıların oyun davranışlarına ve seçimlerine yansıdığına dair çalışmalar mevcuttur. Alessandri'nin (1991) kötü muamele görmüş (istismar) ve kötü muamele görmemiş okul öncesi çocuklarında oyun ve oyun dışı davranışları araştırdığı çalışma sonucuna göre, kötü muamele gören çocuklar kötü muamele görmeyen çocuklara göre daha az grup oyunlarına katılmaktadır. Bu çocuklar akranları ile daha az iletişim gereken bireysel oyunları tercih etmektedir. Ayrıca bu çocuklar oyunlarda daha saldırgan bir tutum içindedir. Bu çalışmalar oyun aracılığıyla çocuklar hakkında bilgi edinmenin mümkün olduğunu ortaya koymaktadır.

Özetle bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre oyun; öğrenciyi tanıma ve yönlendirme, eğitimi planlama ve öğrenciyle bağ kurup iletişim kurabilme açısından önemlidir. Öğretmenler öğrenciyi tanımak için en çok gözlem, aileyle iletişim, oyun, çocukla sohbet ve bazı bireyi tanıma formlarını tercih etmektedir. Öğretmenlere göre oyun çocuğun dünyası, esas işi, öğrenme ve keşfetme aracı, çocuğun hayatında vazgeçilmez, olmazsa olmaz bir ihtiyaçtır. Çocuk için oyun hayatın bir parçasıdır. Öğretmenler daha çok eğitim ve çocuğu tanıma aracı olarak oyunu tercih etmektedir. Öğretmenlere göre öğrenciler oyun sırasında daha çok mutluluk, neşe, heyecan ve rahatlama gibi olumlu duyguları yaşamakla birlikte kaybetme, kızgınlık, korku gibi olumsuz duyguları da yaşamaktadır. Çocuklar oyunlarda daha çok paylaşma, liderlik, rol dağılımı gibi konularda sorun yaşarken, bu sorunları aralarında konuşarak ya da öğretmene baş vurarak çözmektedir. Çocuklar oyunlarında daha çok aile bireylerinin rollerini üstlenmektedir. Çocuklarda tercih edilen oyun, oyuncak ve roller cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Çocuklar gerçek hayatta yaşadıkları, gözlemledikleri olayları oyuna yansıtmaktadır. Öğretmenler oyun aracılığıyla çocuğun gelişimini etkileyebilecek önemli bilgiler edinmektedir. Bu sonuçlara göre, aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmenlerin çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemi olarak oyundan yararlanması, öğretim yaşantıları içinde oyuna daha çok yer vermesi faydalı görülmektedir.
- Öğretmenlere çocuklarda oyunun kullanımı konusunda seminerler verilebilir.
- Oyunla değerlendirmeden yararlanılarak ihtiyacı olan çocuklar için okul rehberlik servisi ile iletişim kurulabilir.
- Oyun konusunda velilere destek olmak ve velileri bilgilendirmek uygun olabilir.
- Bu çalışmanın sonuçları araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Ailelerin ve çocukların dâhil olduğu benzer çalışmalar yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin de görüşlerinin alındığı karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

**Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

**Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Etik Kurul Kararı**

Bu çalışma için, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan 20.08.2020 tarih ve GO 2020/234 sayılı etik izin alınmıştır.

ETİK BEYAN: "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyunla Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Yöntemine İlişkin Görüşleri*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

### Kaynakça/References

- Alabay, E. (2020). "Kahramanın kim?": Okul öncesi dönem çocuklarının kahramanlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 152-171.
- Alessandri, S. M. (1991). Play and social behavior in maltreated preschoolers. *Development and Psychopathology*, 3(2), 191-206.
- Adak Özdemir, A., & Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4).
- Akdağ, F. (2015). Çocukta beyin gelişimi ve erken müdahale. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6 (2), 15-24.
- Asımoğlu, S. (2012). *Yaratıcı drama ve orff yaklaşımı çerçevesinde okul öncesi eğitimde oyun kavramı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayan, S., & Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Bergen, D. (2015). *Play as a Method of assesing young children's development and learning: Past, Present, Future. Contemporary Perspectives on Research in Assessment and Evaluation in Early Childhood Education* (Olivia Saracho Ed.) s. 221. Charlotte, NC: Information Age Publishing
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Yurdakök, K., & Güçiz, B. D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52 (1).
- Bozan, N. (2014). *Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education* 26(7), 1439-1449.
- Buldu, M., Şahin, F., & Yılmaz, A. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesinde pedagojik dokümantasyonun katkısının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(3).
- Candan, Ç., Tuncer, B., & Karatas, H. (2015). Program değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3).
- Cherney, I. D., & London, K. (2006). Gender-link differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5-to 13-year-old children. *Sex-roles*, 54(9), 717-726.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five tradition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2014). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi ve öğretmenin rolü*. M. Metin ve Ç. Şahin (Eds.), Örnek uygulamalarla okul öncesi dönemde fen eğitimi içinde, (s. 30-49). Ankara: Pegem Akademi.



- Elden, A. (2019). *Okulöncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö., & Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39 – 42.
- Erbay, F., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 249-264.
- Erbil Kaya, Ö. M., Yalçın, V., Kimzan, İ., & Avar, G. (2017). Okul öncesi öğretmeni adaylarının oyun temelli öğrenmeye bakış açıları ve uygulamaya yansımaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(27).
- Eren, B. (2018). Özel eğitim öğretmeni adaylarının “oyun” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(18), 569-588.
- Giren, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin “okul öncesi dönem çocuğu için oyun” kavramına ilişkin metaforları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 12(1), 372-388.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 52, 229-259.
- Güneş, G., Tuğrul, B., & Öztürk, E. D. (2020). Oyun algısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 29-51.
- Güven, B. (2017). “Bana oyunla öğret”: okul öncesi eğitimde oyun ve beden eğitimi. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi-BÜSBİD*, 2(1).
- Güven, G., & Efe Azkeskin, K. (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim*. İ.H. Diken, (Ed.). Erken Çocukluk Eğitimi (s.1-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, S. (2018). Çocukların oyun tercihleri üzerine bir çalışma. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 795-813.
- Halmatov, S. (2017). *Oyun terapisinde pratik teknikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Işikoğlu Erdoğan, N., & Canbeldek, M. (2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327.
- İnci, R., & Günay, U. (2019). Pediatri hemşirelerinin terapötik oyuna yönelik bilgi, görüş ve uygulamaları. *ACU Sağlık Bil Dergisi*, 10(3), 547-551.
- Kamaraj, I. (2000). Okul öncesi eğitimde oyuncak kütüphanesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 177–182.
- Karataş, Z., & Yavuzer, Y. (2019). *Bireyi tanımada test dışı teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kıran, B., Çalık, C., & Esenay, F. I. (2013). Terapotik oyun: hasta çocuk ile iletişimin anahtarı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1-2-3), 1-10.
- Kuru, N., & Akman, B. (2019). Çocuğu tanıma ve değerlendirme aracı olarak pedagojik dokümantasyon. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 935-949.
- Koçyiğit, S., & Başaran Baydilek, N. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Algılarının İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 12(1), 1-26.
- Koçyiğit, S., Tuğluk M., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *KKEFDI/OKKEF*, 16.

- Koyuncu Şahin, M., & Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 218, 5-20.
- Küçükali, A. (2015). Çocukların oyun oynama hakkı ve değişen oyun kültürü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*, (1), 1-14.
- Metin Aslan, Ö. (2013). *Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ve Oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi-çocukları tanıma teknikleri*. 29 Nisan 2020 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/adresinden> erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. 29 Nisan 2020 tarihinde <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: bir reform önerisi* (Teacher education, teacher's qualifications and power in the information age: a reform proposal). Ankara: TED.
- Özyürek, A., & Gürleyik, S. (2016). Anne babaların okul öncesi dönem çocukları ile etkileşimlerinde oyunun yeri. *Journal of International Social Research*, 9(42).
- Seçer, Z. (2017). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (Eds). (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development national academies' press*. Retrieved from. 15 Ekim 2020 tarihinde <http://www.nap.edu/catalog/9824> adresinden erişilmiştir.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(64), 158- 172.
- Taner, G. (2005). *Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tavşancıl, E., Aslan, E. (2001). *Sözel ve yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları
- Tok, E. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 599-611.
- Tortamış Özkaya, B. (2015). Ebeveyn-çocuk ilişkisi üzerine odaklanan bir oyun terapisi yaklaşımı: filial terapi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry* 7(2), 208-220.
- Tsai, C. Y. (2015). Am I interfering? Preschool teacher participation in children play. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12): 1028-1033, <http://www.hrpub.org> DOI: 10.13189/ujer.2015.031212
- Tuğrul, B. (2017). Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye... *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 259-266.
- Tuğrul, B., Aslan, Ö. M., Ertürk, H. G., & Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Altınkaynak, Ş. Ö., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1-16.

- Türkoğlu, B. (2017). *Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Eğitime farklı bakış (e-kitap), TÜBİTAK, EYUDER Yayınları.
- Ünal, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 95-109.
- Ünal, F., Kök, E. E., & Pınar, Y. (2017). Öğretmenlerin penceresinden oyun ve eğitim programlarında oyuna yer verme durumları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 4 (12), 731-746.
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 8-13.
- Yaman, D. (2019). *Oyunun özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimine etkisi hakkındaki öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A., & Pala, Ş. (2019). Erken çocukluk dönemindeki çocukların oyun kavramına yönelik görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(3), 945-978.
- Yılmaz Topuz, G., & Erbil Kaya, Ö. M. (2016). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, January, 6(1).

**İletişim/Correspondence**

Öğretmen Özlem OKATAN  
ogencer15@hotmail.com

Doç. Dr. Özlem TAGAY  
ozlemtagay@mehmetakif.edu.tr

# Investigation of Community of Inquiry in Student- and Teacher-Centered Synchronous Online Learning Environments: Two Case Studies

Servet KILIÇ, Ordu University, ORCID ID: 0000-0002-1687-3231

Seyfullah GÖKOĞLU, Kastamonu University, ORCID ID: 0000-0003-0074-7692

## Abstract

*This research aims to examine the effects of two different teaching strategies applied as student- and teacher-centered in the synchronous online learning environment on the formation of the community of inquiry. The student-centered "Software Installation and Management" and teacher-centered "Office Software" courses were analyzed as two different case studies. A total of 38 first-year students, 32 boys and 6 girls, in Computer Technologies Department participated in the research. The first case study took a total of 28 hours and the second case study took a total of 56 hours during 14 weeks. Data was collected online by using the scale of community of inquiry model and semi-structured interview form. According to the results of the research, in the first case in which the student-centered teaching strategy is used, the formation of the community of inquiry is higher than in the second case in which the teacher-centered teaching strategy is used. In both teaching strategies, students' teaching presence came to the fore more than social and cognitive presence. The design and organizational roles of the lecturers and their communication with the students played an important role in the development of the teaching presence. Students' in-class and extracurricular interactions and cooperative teamwork contributed to the development of social presence. The use of the question-answer technique in the course, the creation of discussion environments, and the students' attempts to obtain information from different sources are the factors affecting cognitive presence. It is thought that the results obtained will guide educators in terms of creating a community of inquiry in synchronous online learning environments.*

**Keywords:** community of inquiry model, instructional strategies, teaching presence, social presence, cognitive presence, two case studies



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2165-2187  
DOI:10.17679/inuefd.973266

Article Type  
Research Article

Received  
19.07.2021

Accepted  
26.11.2021

## Suggested Citation

Kılıç, S. & Gökoğlu, S. (2021). Investigation of community of inquiry in student- and teacher-centered synchronous online learning environments: Two case studies, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2165-2187. DOI: 10.17679/inuefd.973266

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

With the pandemic process, almost all of the theoretical and application-oriented courses in fields such as science, social sciences, and educational sciences have been moved to online environments. While the courses can be conducted with a teacher- or student-centered approach, the communication and interaction between the student, the teacher, and the content may differ according to the face-to-face environments.

In a student-centered teaching approach, providing students with the opportunity to work individually or in a group cooperatively within the framework of a project contributes to increasing their responsibilities (Bell, 2010). In the teacher-centered teaching approach, teachers have more responsibilities (Blumberg, 2009). In these environments, students are in the role of listener rather than researcher and interrogator, and students' communication and interactions with each other are more limited (Driel et al., 1997; Koç & Demirel, 2004; McCombs, 2012). The Community of Inquiry (Col) model has been developed in order to create meaningful learning in online learning environments, to determine the roles of teachers, to produce solutions to some problems that arise during the learning process, and to ensure effective communication and interaction. In this context, the sub-problems of the research are given below.

1. How does the student-centered teaching strategy adopted in the synchronous online learning environment affect the cognitive, social, and teaching presence of the students?
2. How does the teacher-centered teaching strategy adopted in the synchronous online learning environment affect the cognitive, social, and teaching presence of students?

### Purpose

This research aims to reveal how two different teaching strategies applied in the online learning environment, student- and teacher-centered, affect the development of Col.

### Method

In this study, two case studies were used, in which the cases discussed were examined and compared separately.

The participants of both cases consist of 1st year students studying Computer Programming Department at Ordu University Technical Sciences Vocational School. In the first case, there are 20 students, 18 boys and 2 girls choosing the Software Installation and Management course. In the second case, there are 18 students, 14 boys and 4 girls choosing the Office Software course.

In order to determine the cognitive, social, and teaching presence development of students in both cases, Col scale developed by Arbaugh et al. (2008) and adapted into Turkish by Öztürk (2012) was used. Students' opinions were taken through the online form after the course to reveal the reasons for their cognitive, social, and teaching presence.

The cognitive, social, and teaching presence of the students in both groups were determined by descriptive statistical analysis of the quantitative data obtained with the Col scale. The opinions of the students on the formation of Col were analyzed by using content analysis method.

## Findings

### Findings for the first case study

The results of the descriptive analysis of the teaching, social, and cognitive presence of the students in the first case conducted as online synchronous student-centered are given in Table 1.

**Table 1**

*Teaching, social, and cognitive presence perceptions of the students in the first case*

	N	$\bar{X}$	SS
Teaching presence	20	3.40	.36
Social presence	20	3.09	.29
Cognitive presence	20	3.13	.48
Community of Inquiry	20	3.20	.32

When Table 1 is examined, it is seen that the students in the first case have a high level of Col ( $\bar{X} = 3.20$ ). The general Col averages are above the “agree” level. While the students’ teaching presence ( $\bar{X} = 3.40$ ) is higher than the others, their cognitive presence ( $\bar{X} = 3.13$ ) and social presence ( $\bar{X} = 3.09$ ) are close to each other.

As a result of the content analysis on the interview data, communicating and interacting with students, designing and organizing the course, and providing feedback have emerged as codes for teaching presence. In-class and extracurricular communication and interaction, teamwork have emerged as codes for social presence. For cognitive presence, questions and answers, creating a discussion environment, and obtaining information from different sources have emerged as codes.

### Findings for the second case study

The descriptive analysis results of the teaching, social, and cognitive presence of the second case are given in Table 2.

**Table 2**

*Community of Inquiry development scores of the students in the second case*

	N	$\bar{X}$	SS
Teaching Presence	18	3.15	.26
Social presence	18	2.60	.37
Cognitive presence	18	2.88	.21
Community of Inquiry	18	2.88	.21

When Table 2 is examined, it is seen that the level of Col formation of the students in the second case is above the medium level ( $\bar{X} = 2.88$ ). The general Col levels of the students are close to the “agree” level. Students’ teaching presence ( $\bar{X} = 3.15$ ) is higher than their cognitive presence ( $\bar{X} = 2.88$ ) and their cognitive presence ( $\bar{X} = 2.60$ ) is higher than their social presence.

As a result of the content analysis on the interview data after the second case, organizing the course and communicating and interacting with students have emerged as codes for teaching presence. In-class and extracurricular communication and interaction codes

for social presence and question-answer and creating a discussion environment codes for the cognitive presence were revealed.

### **Discussion & Conclusion**

In the student-centered course, the teaching, social, and cognitive presence of the students showed a high level of development. The design and organizational role of the instructor, communication and feedback activities affected the teaching presence. While students' collaboration teamwork and interactions with each other in and out of the classroom affect social presence; creation of in-class discussion environments through question-answer after project-based studies and the acquisition of information from different sources outside the classroom affected cognitive presence. While the teaching presence of the students in the teacher-centered course is high, their social and cognitive presence is above the medium level. The design and organization role of the instructor affected the teaching presence, the in-class communication of the students affected the social presence, and the question-answer activities during the course affected the cognitive presence.

## Öğrenci ve Öğretmen Merkezli Eşzamanlı Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sorgulama Topluluğu Oluşumlarının İncelenmesi: İki Durum Çalışması

Servet KILIÇ, Ordu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1687-3231

Seyfullah GÖKOĞLU, Kastamonu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0074-7692

### Öz

Bu araştırma eşzamanlı çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci ve öğretmen merkezli olarak uygulanan farklı iki öğretim stratejisinin sorgulama topluluğu oluşumlarına etkisini incelemektedir. Öğrenci merkezli olarak yürütülen “Yazılım Kurulumu ve Yönetimi” ile öğretmen merkezli olarak yürütülen “Ofis Yazılımları” dersleri iki farklı durum çalışması olarak incelenmiştir. Araştırmaya Bilgisayar Teknolojileri Bölümü’nde öğrenim gören 32 erkek ve 6 kız olmak üzere toplam 38 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Birinci durum çalışması 14 hafta boyunca toplam 28 saat, ikinci durum çalışması ise 14 hafta boyunca toplam 56 saat sürmüştür. Veriler sorgulama topluluğu modeli ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak çevrimiçi olarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenci merkezli öğretim stratejisinin kullanıldığı birinci durumda, öğretmen merkezli öğretim stratejisinin kullanıldığı ikinci duruma göre sorgulama topluluğu oluşumları daha yüksek düzeydedir. Her iki öğretim stratejisinde de öğrencilerin öğretimsel buradalıkları, sosyal ve bilişsel buradalıklarına göre daha fazla ön plana çıkmıştır. Öğretim elemanlarının tasarım ve organizasyon rolleri ve öğrencilerle iletişimleri öğretimsel buradalığın gelişiminde önemli rol oynamıştır. Öğrencilerin ders içi ve ders dışı etkileşimleri ile işbirliğine dayalı grup çalışmaları yapmaları sosyal buradalığın gelişimine katkı sağlamıştır. Ders içerisinde soru-cevap tekniğinin kullanılması, tartışma ortamlarının oluşması ve öğrencilerin farklı kaynaklardan bilgi edinmeye çalışmaları bilişsel buradalığı etkileyen faktörlerdir. Elde edilen sonuçların eşzamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarında sorgulama topluluğunun oluşturulabilmesi bakımından eğitimcilere yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** sorgulama topluluğu modeli, öğretim stratejileri, öğretimsel buradalık, sosyal buradalık, bilişsel buradalık, iki durum çalışması



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2165-2187  
DOI:10.17679/inuefd.973266

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
19.07.2021

Kabul Tarihi  
26.11.2021

### Önerilen Atıf

Kılıç, S. & Gököğlü, S. (2021). Öğrenci ve öğretmen merkezli eşzamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarında sorgulama topluluğu oluşumlarının incelenmesi: İki durum çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2165-2187. DOI: 10.17679/inuefd.973266



## **Öğrenci ve Öğretmen Merkezli Eşzamanlı Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sorgulama Topluluğu Oluşumlarının İncelenmesi: İki Durum Çalışması**

2020 yılı itibarıyla dünya genelinde yaşanan pandemi (COVID-19), üniversiteler de dâhil olmak üzere tüm eğitim kademelerinde yüz yüze öğrenme ortamlarından çevrim içi öğrenme ortamlarına geçişi zorunlu kılmıştır. Pandeminin ilk zamanlarında yükseköğretim kurumlarında farklı iletişim yöntemleriyle (eşzamanlı-eşzamansız) yürütülen dersler ilerleyen dönemlerde genellikle eşzamanlı olarak yürütülmüştür. Pandemi öncesinde birtakım dersler üniversitelerin bünyesinde hizmet veren uzaktan eğitim merkezleri aracılığıyla çevrim içi olarak işlenmekteydi. Fakat bu derslerin sayısı yüz yüze öğrenme ortamlarında verilen derslere oranla oldukça sınırlıydı. Pandemi ile birlikte çeşitli disiplinlerdeki teorik ve uygulamalı derslerin neredeyse tamamı çevrim içi ortamlara taşınmıştır. Bu durum öğrenci, öğretmen ve içerik arasındaki iletişim ve etkileşimde farklılaşmaya yol açarak öğretmen ve öğrenci rollerini değiştirmiş ve dolayısıyla farklı özelliklere sahip derslerin öğretmen veya öğrenci merkezli anlayışla yürütülme biçimlerinde değişimler yaşanmasına neden olmuştur.

Öğretmen merkezli öğretim anlayışı davranışçı öğrenme yaklaşımının sınıf ortamına yansıtılması olarak ifade edilebilir. Davranışçı öğrenmede öğretmen “bilgiyi aktaran”, öğrenci ise “bilgiyi alan” rollerindedir ve öğretim-öğrenme sürecinin temelinde öğretmen vardır (Koç & Demirel, 2004). Öğrenciler genelde pasif, öğretmenler ise daha aktiftir. Geleneksel öğretim yaklaşımı olarak da ifade edilen öğretmen merkezli öğretim anlayışına göre öğrenme sürecinde öğrenciler çok fazla sorumluluk almazlar (Entwistle, 2000). Öğrenme sorumluluğunun büyük çoğunluğunu öğretmenler üstlenirler (Blumberg, 2009). Öğrenciler ders sırasında veya sonrasında hedeflenen konulara yönelik çalışmalarını genellikle tek başlarına yürütürler (Weinstein vd., 2003). Öğretmen merkezli olarak yürütülen derslerde, öğrenciler araştırmacı ve sorgulayıcı rolden ziyade dinleyici rolündedir ve birbirleriyle iletişim ve etkileşimleri daha sınırlıdır (Driel vd., 1997; Koç & Demirel, 2004; McCombs, 2012).

Öğrenci merkezli öğretim anlayışı ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf ortamlarına yansıtılması olarak açıklanabilir. Yapılandırmacı öğrenme, sınıf ortamında öğrencinin öğretmene göre daha aktif olduğu (Özden, 2003), öğretmenin “sahnedeki bilge” rolünden ziyade “kenardaki rehber” rolünü üstlendiği bir yaklaşımdır (Weimer, 2002). Weimer, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerinin ve öğretmenlerin öğrencileri derslere daha fazla dâhil etmelerinin öğrenmeye katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu yaklaşım ile öğrencilere öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılarak daha fazla sorumluluk almaları ve kendi öğrenmelerini kontrol edebilme fırsatları sunulur (Slunt & Giancario, 2004). Öğrencilere işbirliğine dayalı olarak birlikte çalışma imkânı sunularak sorumluluklarının artırılmasına katkıda bulunulur (Bell, 2010). İşbirliğine dayalı çalışmalar sırasında gerçekleşecek tartışmalar ile öğrenciler grup üyelerinden bazı önemli işbirlikçi ve iletişim becerileri edinebilirler (Al-Zu'be, 2013).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında yüz yüze ortamlarda olduğu gibi öğrencilerin öğretmenleriyle, akranlarıyla ve içerikle etkileşim halinde olmaları ve bilişsel olarak kendilerini sınıfta hazır hissetmeleri oldukça önemlidir (Garrison vd., 1999). Bu doğrultuda çevrim içi öğrenme ortamlarında anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi, öğretmen rollerinin belirlenebilmesi, öğrenme sürecinde ortaya çıkan birtakım problemlere çözüm üretilebilmesi, etkili iletişim ve etkileşimin sağlanabilmesi amacıyla sorgulama topluluğu modeli (STM) geliştirilmiştir (Garrison vd., 2000).

STM çerçevesinde çevrim içi öğrenme ortamlarında anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık olarak isimlendirilen üç temel bileşenin gelişimine bağlanmıştır (Garrison vd., 2000). Sosyal buradalık, çevrim içi öğrenme topluluklarındaki öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimleri, öğrenme topluluğu atmosferinin oluşumunu (Rourke & Kanuka, 2009) ve tartışma ortamlarında öğrencilerin kendi kişisel görüş ve düşüncelerini aktarabilmelerini işaret eder (Shea & Bidjerano, 2009). Bilişsel buradalık, çevrim içi tartışma ortamlarında ortaya konulan problemlerin yapılandırılarak çözüme kavuşturulmasında, üst düzey düşünme becerilerin geliştirilmesinde ve anlamlı öğrenmelerin sağlanmasında öne çıkan bir bileşendir (Garrison vd., 1999). Öğretimsel buradalık ise çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımı, dersin organize edilmesi, öğretim programının oluşturulması, içeriklerin oluşturulması, uygulama yönteminin belirlenmesi ve değerlendirme gibi daha çok öğretmenin süreçteki rolleri ile ilgilidir (Shea vd., 2010).

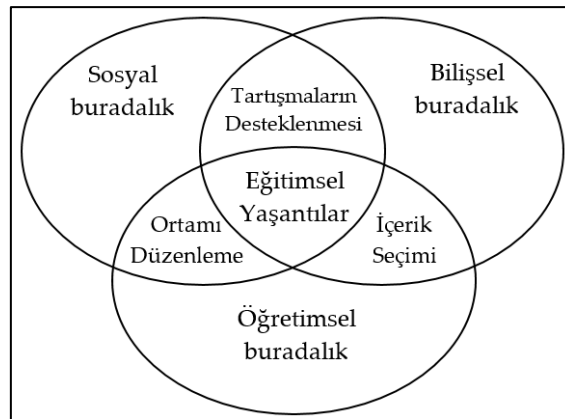
STM ile ilgili araştırmalar daha çok öğrenme ortamlarındaki iletişim türlerine (eşzamanlı, eşzamansız, karma) ve bu iletişimlere sağlayan farklı araçların etkililiğine odaklanmıştır (Aslan 2021; Çakıroğlu vd., 2016; Delello vd., 2019; Keles, 2018; Oyarzun vd., 2021; Rockinson-Szapkiw vd., 2016; Szeto, 2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında benimsenen öğretmen veya öğrenci merkezli öğretim yöntemi sorgulama topluluğu oluşumunu etkileyebilecek önemli unsurlardandır (Vaughan & Garrison, 2005). Öğrenme ortamlarında kullanılan farklı öğretim stratejileri öğretmenlerin ve öğrencilerin süreçteki rollerini de farklılaştırabilmektedir. Bu farklılaşmalar sonucunda çevrim içi öğrenme ortamlarında sorgulama topluluğu oluşumlarının değişkenlik gösterebileceği düşünülmektedir. İlköğretimden üniversiteye kadar farklı öğretim kademelerinde yüz yüze öğrenme ortamlarında olduğu gibi çevrim içi ortamlarda da öğrencilerin öğretmenle, öğrencilerle ve içerikle etkileşimlerinin sağlanması oldukça önemlidir. Öğrenci veya öğretmen merkezli öğretim anlayışının benimsendiği çevrim içi öğrenme ortamlarında sorgulama topluluğu oluşumlarını incelemek, eğitimcilerle öğrencilerin öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalıklarını geliştirme noktasında yol gösterici olacaktır. Bu araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci ve öğretmen merkezli olarak uygulanan farklı iki öğretim stratejisinin sorgulama topluluğu oluşumlarını nasıl etkileyebileceği incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

1. Eşzamanlı çevrim içi öğrenme ortamında benimsenen öğrenci merkezli öğretim stratejisinin öğrencilerin bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık oluşumuna etkisi nasıldır?
2. Eşzamanlı çevrim içi öğrenme ortamında benimsenen öğretmen merkezli öğretim stratejisinin öğrencilerin bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık oluşumuna etkisi nasıldır?

### **Kuramsal Çerçeve**

#### ***Sorgulama Topluluğu Modeli (STM)***

Çevrim içi ortamlarda sorgulama topluluğu oluşturulabilmesi ve etkili öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık oluşumu ön koşul olarak görülmektedir (Garrison, 2016; Garrison vd., 2010). Çevrim içi öğrenme ortamlarında anlamlı öğrenme çıktıların oluşabilmesi için STM içerisindeki buradalıkların dengeli bir biçimde ve birbirleriyle uyumlu bir şekilde oluşturulması gerekir (Swan vd., 2009). Şekil 1’de STM içerisindeki bileşenlerin birbirleriyle ilişkisi gösterilmiştir.



**Şekil 1.** STM bileşenleri (Garrison vd., 2000)

Bilişsel buradalık, öğrencilerin eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerinin gelişimine ve öğrencilerin memnuniyetinin sağlanmasına katkıda bulunur (Garrison & Anderson, 2003). Bilişsel buradalık; olayları başlatma, araştırma, bütünleştirme ve çözümleme olmak üzere dört alt kategoriden oluşmaktadır. Bu alt kategoriler çerçevesinde bilişsel buradalığın gelişimi; öğrencilerin problemleri fark etmesi, beyin fırtınası yoluyla problemlere yönelik farklı fikirlerin öne sürülmesi, birtakım öneriler çerçevesinde gruplar içerisinde bütünleşmelerin oluşması ve uygun olan çözüm önerileri üzerinde ortak kararların verilmesi gibi davranışlarla ölçülmektedir (Garrison vd., 2001).

Sosyal buradalık öğrencilerin kendilerini topluluğun bir üyesi olarak hissetmelerine ve akademik hedefleri benimseyerek bu hedeflere ulaşmalarına odaklanır (Akyol vd., 2009). Sosyal buradalık; kişisel ifadeler, iletişimi başlatma ve grup seçimi olmak üzere üç alt kategoriden oluşur. Bu alt kategoriler çerçevesinde sosyal buradalığın gelişimi tartışma ortamlarında öğrencilerin kişisel duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri, soru sormaları, takdir ve övgü ifadeleri kullanmaları, grup arkadaşlarıyla uyumlu bir şekilde iyi ilişkiler kurabilmeleri ve kendilerini grubun bir parçası olarak görebilmeleriyle ölçülmektedir (Garrison vd., 2001).

Öğretimsel buradalık, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla onlara uygun geri bildirimler sunmak, tartışma ortamları oluşturarak tartışmaları yönetebilme ve öğrencileri öğrenmeye motive etme ile ilgilidir (Garrison vd., 2010; Kılıç vd., 2016). Öğretimsel buradalık; tasarım ve organizasyon, tartışmayı kolaylaştırma ve doğrudan öğretim olmak üzere üç alt kategoriden oluşur. Bu alt kategoriler çerçevesinde öğretimsel buradalığın gelişimi öğretmenin ders öncesi çalışma takvimi oluşturması, öğretimi planlaması, kurallar oluşturması, öğrenme ortamını etkili bir şekilde kullanması, öğrencileri tartışmaya teşvik etmesi ve tartışmayı yönetmesi, öğrencilere ders içeriğini aktarması, öğrencilerden gelen soruları yanıtlaması ve onlara uygun geri bildirimler sağlaması gibi davranışlarla ölçülmektedir (Garrison vd., 2001).

### Yöntem

Bu çalışmada iki durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Geleneksel durum çalışmasında bir veya daha fazla olay derinlemesine incelenir, durumları etkileyen faktörler detaylı bir şekilde ele alınır ve faktörlerin durumu nasıl etkiledikleri ile durumdan nasıl etkilendikleri ortaya konulur (Cohen vd., 2005). İki durum çalışmasında ise farklı durumlardan elde edilen bulgular ayrı ayrı incelenerek ortak bir paydada karşılaştırılır (Boyle & Cook, 2001; Chen vd., 2008; Dickey, 2005; Joiner vd., 2008; Wheeler & Fournier, 2001; Wong & Looi, 2010).

Bu doğrultuda araştırma kapsamında çevrim içi öğrenme ortamlarında benimsenen öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı ile öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının sorgulama topluluğu oluşumunu nasıl etkilediğini incelenmiş ve bu iki durum karşılaştırılmıştır. İki durum çalışması yönteminin kullanıldığı araştırmalarda, bağımlı değişken ortak iken, katılımcıların öğrenim gördüğü üniversite, bölüm, alınan ders, dersi veren öğretim elemanı ve katılımcıların öğrenim düzeyleri gibi bağımsız değişkenler farklılık gösterebilmektedir. Örneğin Cronin-Jones (1991) öğretmen inançlarının öğretim programı uygulamaları üzerine etkisini iki durum çalışması yöntemiyle incelemiştir. Araştırma kapsamında iki farklı fen öğretmeni belirlenen öğretim programını ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Chen ve diğerleri (2008) tarafından gerçekleştirilen iki durum çalışmasında iki farklı İngilizce öğretmenin farklı uzmanlık alanlarıyla ilgili verdikleri dersler sırasında öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik algıladıkları zorluklar, başa çıkma stratejileri, çevrim içi öğrenme konusundaki görüşlerindeki değişiklikler ve uyum kalıpları araştırılmıştır. Bir başka araştırmada Dickey (2005) iki durum çalışması yöntemini kullanarak öğrenim gördükleri üniversiteleri, bölümleri, aldıkları dersler ve eğitmenleri farklı olan iki grup üzerinden elde ettiği sonuçlar ile üç boyutlu sanal dünyaların örgün ve yaygın eğitim için nasıl kullanıldıklarını incelemiştir.

Bu araştırmada, iki durum çalışması yöntemi çerçevesinde aynı bölümde öğrenim gören iki farklı öğrenci grubuna iki farklı ders farklı öğretim elemanınca verilmiştir. Birinci durum çalışmasını yürüten öğretim elemanı 35 yaşında ve 15 yıllık alan deneyime sahip iken, ikinci durum çalışmasını yürüten öğretim elemanı 37 yaşında ve 17 yıllık alan deneyime sahiptir. Her iki öğretim elemanı da Bilgisayar Teknolojileri Bölümünde görev yapmaktadır ve çevrim içi ortamlarda eşzamanlı veya eşzamanlı öğrenme faaliyetleri yürütmektedir. Öğrencilerin, derslerin ve öğretim elemanının birbirinden farklı olarak seçilmesindeki amaç herhangi bir müdahale yapılmadan farklı iki öğretim stratejisinin benimsendiği çevrim içi derslerde sorgulama topluluğu oluşumlarını incelemektir.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntemde zamanın, maddi imkanların ve iş gücünün sınırlı olmasından dolayı katılımcılar kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Her iki durum katılımcılarını Ordu Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı Programında öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler ders öncesinde herhangi bir çevrimiçi ders deneyimi yaşamamışlardır. Birinci durumda Yazılım Kurulumu ve Yönetimi dersini seçen 18 erkek ve 2 kız olmak üzere toplam 20 öğrenci bulunmaktadır. İkinci durumda ise Office Yazılımları dersini seçen 14 erkek ve 4 kız olmak üzere toplam 18 öğrenci yer almaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Katılımcı gruplarındaki bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık gelişimlerini belirlemek amacıyla Arbaugh ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan STM ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 13'ü öğretimsel, 9'u sosyal ve 12'si bilişsel buradalığa ait olmak üzere toplam 34 madde yer almaktadır. Ölçek maddeleri "Kesinlikle Katılmıyorum" ile "Kesinlikle Katılıyorum" arasında değişen dörtlü likert tipindedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı öğretimsel buradalık faktörü için 0.92, sosyal buradalık faktörü için 0.88 ve bilişsel buradalık faktörü için ise 0.75'tir. Ölçeğin geneli için

Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, derslerin son haftasında öğrencilere çevrim içi olarak uygulanmıştır.

Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık gelişimlerine etki eden faktörleri belirleyebilmek amacıyla ders sonrasında çevrim içi form yoluyla görüşleri alınmıştır. Araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi üzerine araştırmalar yürüten iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Görüşme formu öğretmenin rolleri, öğrenci, öğretmen ve içerik arasındaki etkileşimleri ve öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine yönelik sorular içermektedir. Aşağıda görüşme formunda yer alan sorular sunulmuştur.

1. Dersin öğretim elemanını; tasarım ve organizasyon (dersi tasarlama, planlama ve yürütme, ortamı etkili kullanma, kuralları belirleme vb.), tartışmayı kolaylaştırma (tartışma ortamı oluşturma, öğrencileri tartışmaya teşvik etme, tartışmaları yönetme) ve doğrudan öğretim (geri bildirim verme, teknik problemlere çözüm üretme, sorulara cevap verme, farklı kaynaklardan bilgi aktarma vb.) rolleri açısından değerlendirir misiniz?
2. Ders sürecinde öğretim elemanı ile, diğer öğrencilerle ve içerikle iletişiminizi ve etkileşiminizi değerlendirir misiniz? Derse aktif katılım, kendini ifade edebilme ve grupça öğrenme faaliyetleri yapabilme noktasında kendinizi değerlendirir misiniz?
3. Derse bilişsel olarak katılımınızı (sorulara cevap verme, tartışma ortamlarına katılma, problemlere çözüm geliştirme, grup arkadaşlarıyla ortak hareket edebilme ve onlara farklı fikirler sunarak katkı sağlayabilme) değerlendirir misiniz?

### ***Durum Çalışması 1: Öğrenci Merkezli Olarak Yürütülen Çevrim İçi Ders***

Birinci durum çalışması 14 hafta boyunca haftalık 2 saat olarak yürütülen “Yazılım Kurulumu ve Yönetimi” dersini kapsamaktadır. Tablo 1’de dersin içeriğı ve uygulama süreci özetlenmiştir.

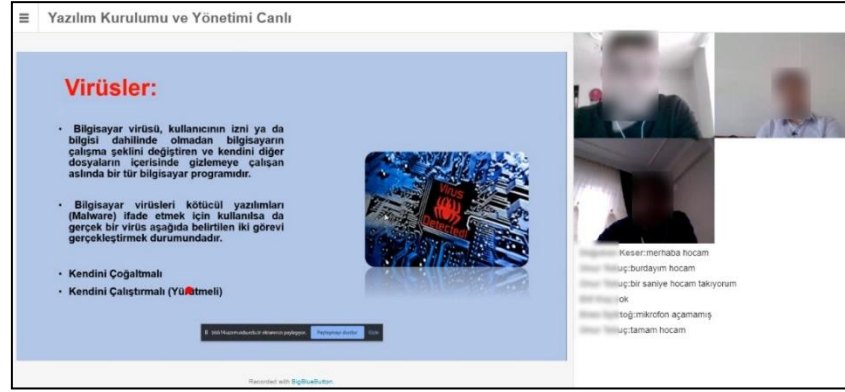
**Tablo 1**

#### *Yazılım Kurulumu ve Yönetimi Dersi Uygulama Süreci*

Hafta	İçerik	Öğretimsel Faaliyet
Hafta 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilgilendirme ve planlama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dersin hedefleri ve öğretimsel beklentilerinin açıklanması</li> <li>• Dersin uygulama ağırlıklı olarak işbirliğine dayalı grup çalışmaları çerçevesinde yürütüleceğinin ifade edilmesi</li> <li>• Ders için uygulanacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden bahsedilmesi</li> <li>• Öğrencilere verilecek proje ödevlerinin başlıklarının belirlenmesi ve grup oluşumları için süre planlamasının yapılması</li> <li>• Öğrenciler arasında sosyal iletişim grubunun oluşturulması ve öğretim elemanının gruba dâhil edilmesi</li> </ul>
Hafta 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilgisayarın tarihi gelişimi ve çalışma prensipleri</li> <li>• Bilgisayar iç ve dış donanım birimleri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretim elemanı tarafından teorik bilgilerin aktarılması</li> <li>• Sesli ve metinsel sohbet yoluyla öğrenci gruplarının oluşturulması ve öğrencilerin proje</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İşletim sistemi ve yazılımların kurulmasına yönelik temel bilgiler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ödevlerinin belirlenmesi</li> <li>• Proje ödevi sunum takviminin oluşturulması</li> <li>• Öğrencilere faydalanabilecekleri bilgi kaynaklarının sunulması</li> </ul>
Hafta 3 - Hafta 13 arası	<p>Hafta 3: Windows 10 İşletim sistemi kurulumu ve format işlemleri</p> <p>Hafta 4: Windows 10 işletim sistemi kullanımı</p> <p>Hafta 5: Bios özellikleri ve ayarları</p> <p>Hafta 6: Pardus kurulumu ve kullanımı</p> <p>Hafta 7: Bilgisayar virüsleri ve özellikleri</p> <p>Hafta 8: İmaj alma işlemleri</p> <p>Hafta 9: Sanal makine kurulumu ve kullanımı</p> <p>Hafta 10: Uzak masaüstü bağlantısı ve güvenli internet kullanımı</p> <p>Hafta 11: Sanal sürücü, sanal disk oluşturma ve dosya dönüşümleri</p> <p>Hafta 12: Silinen dosyaları geri getirme yazılımları ve uygulaması</p> <p>Hafta 13: "Regedit" kayıt defteri özellikleri</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Her hafta bir grup olarak ikiyeşerli gruplar halinde proje ödevlerinin sunulması</li> <li>• Grupların masaüstü ekran paylaşımı yapması, görüntülü ve sesli olarak derse katılarak proje sunumlarını gerçekleştirmesi</li> <li>• Proje sunumları sırasında öğretim elemanı ile diğer öğrencilerin soru sorması ve sunum gruplarının cevaplaması</li> <li>• Ortaya çıkan problemlere yönelik tartışma ortamı oluşturulması ve beyin fırtınası yoluyla problemlere çözüm önerilmesi</li> <li>• Öğretim elemanı tarafından proje gruplarının sunumlarının değerlendirilmesi</li> <li>• Bir sonraki proje grupları için öğretim elemanının rehberlik yapması ve öneriler sunması</li> <li>• Oluşturulan sosyal iletişim grupları yoluyla öğretim elemanının ders dışında öğrencilere destekleyici geri bildirimleri sunması</li> </ul>
Hafta 14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenme hedeflerinin ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi</li> <li>• Öğrenci performanslarının değerlendirilmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proje ödev gruplarının genel değerlendirilmesi</li> <li>• Sesli ve metinsel yolla sohbet ortamı oluşturularak öğrencilerin ders sürecini değerlendirmesi</li> <li>• Öğrencilerin çevrim içi olarak oluşturulan STM ölçeğini ve görüşme formlarını doldurması</li> </ul>

Tablo 1’de verilen öğretim faaliyetleri öğrencilerin süreçte daha aktif olacakları şekilde yapılandırılmıştır. Öğrenciler proje ödevlerini gruplar halinde işbirliğine dayalı olarak yürütmüş ve eşzamanlı olarak diğer öğrencilere sunmuşlardır. Öğretim elemanı süreci tasarlayan, organize eden rehber rolü üstlenmiştir. Şekil 2’de dersin yedinci haftasında öğrencilerin bilgisayar virüslerinin özellikleri ile ilgili hazırladıkları proje ödevi sunumlarına ilişkin görsel kesitler sunulmuştur.



**Şekil 2.** Öğrencilerin proje ödevi sunumları

Şekil 2’de görüldüğü üzere öğrenciler ödevlerini ekran paylaşımları yaparak ve kameralarını açarak sunmuşlardır. Bazı gruplar, kamera olmaması nedeniyle sunum sırasında sadece ekran paylaşımı yapabilmişlerdir. Öğretim elemanı öğrencilerin proje ödevi sunumlarını haftalık olarak değerlendirmiştir. Öğrencilere sunumları sırasında öğretim elemanı ve diğer öğrenciler tarafından çeşitli sorular yöneltilmiştir. Ödev hazırlığı yapan öğrenciler ders dışında kendi aralarında kurdukları iletişim grubunda karşılaştıkları problemleri paylaşmışlardır. Bu problemlere yönelik olarak diğer öğrenciler ve öğretim elemanı tarafından çözüm önerileri sunulmuştur.

### **Durum Çalışması 2: Öğretmen Merkezli Olarak Yürütülen Çevrimiçi Ders**

İkinci durum çalışması 14 hafta boyunca haftalık 2 saat olarak yürütülen “Ofis Yazılımları” dersini kapsamaktadır. Ders kapsamında kelime işlemci, hesaplama ve veri tabanı yönetimi yazılımları üzerine uygulamalar yapılmıştır. Kelime işlemci yazılımında şekil ve resimler ekleme, tablo oluşturma, sayfa numaralandırma gibi sayfa düzenleme ile ilgili uygulamalar yapılmıştır. Hesaplama işlemleri çerçevesinde matematiksel ve mantıksal formüller kullanılarak uygulamalar yapılmıştır. Veri tabanı yönetimi yazılımı ile veri tabloları oluşturma, sorgulama ve veri filtreleme uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Dersin başlangıcında öğretim elemanı tarafından öğrencilere ders süreciyle ilgili bilgilendirme yapılmış ve öğrenciler hedeflerden haberdar edilmişlerdir. Öğretim elemanı 14 hafta boyunca öğretim programında yer alan kazanımları öğrencilere aktarmıştır. Öğrencilere süreçte sorular yönelterek öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaya çalışmıştır. Öğrenciler sorularını yazılı sohbet ortamını kullanarak sormuşlardır. Öğretim elemanı ara sıra öğrencilerle sohbet ederek onlara farklı konular hakkında bilgilendirme yapmıştır. Genel olarak ders sürecinde daha çok öğretmen aktif rolde ve öğrenciler ise dinleyici rolünde yer almışlardır. Her iki durum çalışmasında da derslerin son haftasında öğrencilerle genel bir değerlendirme yapılmıştır. Çevrim içi olarak hazırlanan veri toplama araçlarının bağlantıları öğrencilerle paylaşılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

STM ölçeğinden elde edilen nicel veriler betimleyici istatistikler ile analiz edilerek her iki durum çalışması kapsamında öğrencilerin bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık algıları belirlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen ortalama, standart sapma ve frekans değerleri tablolaştırılmıştır.

Öğrencilerin sorgulama topluluğu oluşumuna yönelik görüşme formuna verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi ile elde edilen nitel veriler, temalar ve kodlamalar altında gruplandırılarak daha anlaşılır ve anlamlı bir şekilde sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Her iki öğrenci grubuna da çevrim içi olarak uygulanan formdan elde edilen veriler kelime işlemci yazılımı kullanılarak tek bir dokümanda birleştirilmiştir. Ardından ilgili doküman Nvivo yazılımına aktararak kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Nihai kodlama öncesinde birinci araştırmacı tarafından Nvivo üzerinde kod listesi oluşturulmuştur. Kodlar, Garrison ve diğerleri (2001) tarafından ortaya konulan STM bileşenleri, kategorileri ve göstergeleri tablosu çerçevesinde ilgili buradalıklar altında listelenmiştir. Oluşturulan kod listesi üzerinden diğer araştırmacı kodlama yapmış ve kodlayıcılar arası uyumu belirlemek amacıyla kullanılan Cohen's Kappa güvenirlik katsayısı .72 ( $p < 0.05$ ) olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan değer kodlayıcılar arası uyumun iyi düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Landis & Koch, 1977).

### Bulgular

İki durum çalışmasından elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur. İki durum çalışmalarında veriler durumlara özgü olarak değerlendirilebilirken, sonuçlar arasındaki benzerlikler veya farklılar bir arada tartışılabilmektedir (Dickey, 2005; Joiner, Jones ve Doherty, 2008). Bu doğrultuda öncelikle her iki durum için STM ölçeğinden elde edilen nicel bulgular sunulmuştur. Ardından görüşme formundan elde edilen nitel bulgular paylaşılmıştır.

#### Birinci Durum Çalışmasına Yönelik Bulgular

Öğrenci merkezli eşzamanlı çevrim içi olarak yürütülen dersteki öğrencilerin öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalıklarına yönelik analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

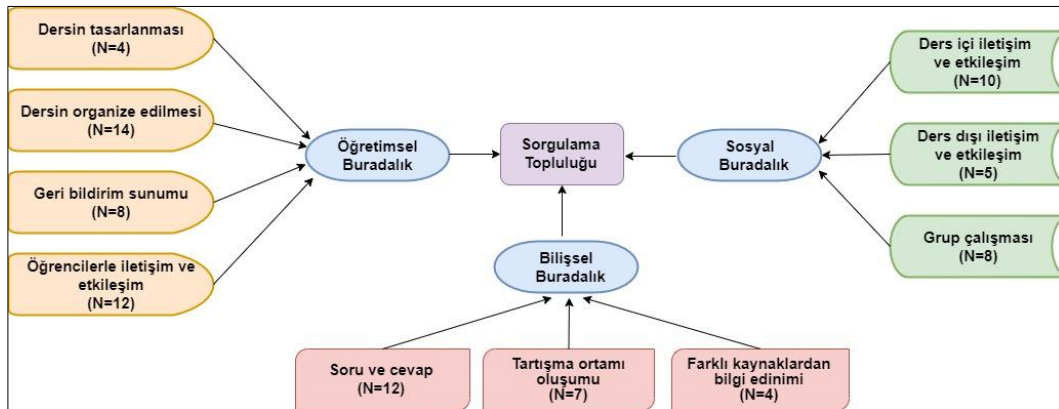
*Birinci durum çalışmasındaki öğrencilerin STM algıları*

	N	$\bar{X}$	SS
Öğretimsel buradalık	20	3.40	.36
Sosyal buradalık	20	3.09	.29
Bilişsel buradalık	20	3.13	.48
Sorgulama topluluğu	20	3.20	.32

Tablo 2 incelendiğinde birinci durum çalışmasında sorgulama topluluğu oluşumunun yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 3.20$ ). Öğretimsel buradalık gelişimi diğer buradalıklara göre daha yüksek iken ( $\bar{X} = 3.40$ ), bilişsel buradalık ( $\bar{X} = 3.13$ ) ve sosyal buradalık ( $\bar{X} = 3.09$ ) gelişimi birbirlerine yakın düzeydedir.

Öğrencilerle yapılan görüşme verileri üzerinde gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda, sorgulama topluluğu oluşumuna işaret eden 10 adet kod ve bu kodların sıklığını gösteren toplam 84 frekans değeri oluşmuştur. Şekil 4'te ortaya çıkan kodlar ve frekans değerleri gösterilmiştir.





Şekil 4. Birinci durum çalışmasında sorgulama topluluğunun oluşumu

### Öğretimsel Buradalığa Yönelik İfadeler

Öğrenciler öğretim elemanının dersi başından sonuna kadar planlayarak organize ettiğini ve süreç içerisinde kendilerine sürekli bilgilendirmeler yaptığını ifade etmişlerdir. Bu konuda Oğuz adlı öğrenci *“İlk dersten nasıl bir ilerleme yapacağımız açıkça belirtildi. Dönem içinde kullanacağımız programlar ve bu programlara nasıl erişebileceğimiz hakkında da bilgilendirme yapıldı ve dersle ilgili gerekli dokümanlar ODU UZEM sayfasında paylaşıldı”* şeklinde bir görüş bildirerek öğretim elemanın süreçte bilgilendirmeler yaptığını belirtmiştir. Yaşanan bu durumu Emircan adlı öğrenci ise *“Derse yönelik hoca sürekli ders öncesinde bilgi verdi. Ödevlerini bir sonraki hafta sunacak öğrencilere ödevi nasıl hazırlamaları gerektiği ve ödevde nelerin olması gerektiğini açıkladı. Sınav öncesi ve sonrası sınav konuları ile ilgili bilgilendirmelerde bulundu”* şeklinde belirterek öğretim elemanının tasarım ve organizasyon rolüne değinmiştir.

Ders sırasında öğrenciler öğretim elemanına sohbet ortamını kullanarak sorular sorarken, ders dışında da mail yoluyla sorular yöneltmişlerdir. Ayrıca öğrenciler öğretim elemanı ile kolay bir şekilde iletişim kurabildiklerini ve bu sebeple sorulan sorulara yönelik hızlı geri bildirimler aldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular ile ilgili Enes adlı öğrenci *“Yaptığımız projeleri önceden mail ile göndererek proje konusunda 1-2 gün içerisinde de geri dönüş yapıyordu”* şeklinde ifadeler kullanarak öğretim elemanı ile mail üzerinden iletişim kurduklarını belirtmiştir. Doğukan adlı öğrenci ise *“Hocamızla iletişimimiz gayet iyiydi, herhangi bir sorumuz olduğu zaman ders sırasında canlı olarak ve sonrasında mail yoluyla iletişim sağlayabiliyorduk”* şeklinde görüş bildirerek öğretim elemanı ile ders sırasında da eş zamanlı iletişim kurabildiklerini ifade etmiştir.

### Sosyal Buradalığa Yönelik İfadeler

Öğrenciler ders içerisinde genel veya özel sohbet ortamından akranlarıyla iletişim kurarken, birbirlerine sorular yöneltmişlerdir. Bu durumu Elif adlı öğrenci *“Şöyle açıklayabilirim ki canlı ders esnasında sosyal bir ortam vardı, herkes birbirine sorular yöneltiyor ve emin olmadığı cevapları kafasında netleştiriyorlardı”* şeklinde açıklamıştır. Ayrıca derse kayıtlı öğrenciler kendi aralarında WhatsApp grubu oluşturarak ders dışında birbirleriyle görüşmüşlerdir. Nitekim Yunus *“Arkadaşlarla ders dışında da iletişim güzeldi. Canlı dersteki arkadaşlarla WhatsApp grubumuzda var. Böyle bir ortamda birbirimizle ders ile alakalı bilgi alış*

verişi yaparak birbirimizle samimi sohbetler edebiliyorduk” şeklindeki görüşleriyle ders dışında da diğer öğrencilerle iletişim kurduklarını belirtmiştir.

Yazılım kurulumu ve yönetimi dersi kapsamında öğrenciler ikişerli gruplara ayrılarak proje çalışması yapmışlardır. Bu süreçte ders dışında farklı iletişim araçlarını ve ortamlarını kullanarak bir birleriyle işbirliğine dayalı çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu bulgulara ilişkin Ömer adlı öğrenci “Ayrıca derste hocamız grup projeleri verdi. Herkes ikişerli grup oluşturdu. Proje sunumu için grup arkadaşım ile ortak hareket ettim” ifadelerini kullanmıştır. Grup çalışmalarına yönelik Ufuk adlı öğrenci “Derse aktif olarak katılan bir öğrenci değilim. Bu sebeple ders içerisinde arkadaşlarla çok bir iletişimim olmadı. Fakat projelerin ortak olması grup arkadaşım ile iletişimimi arttırdı” şeklinde söylemde bulunmuştur.

### Bilişsel Buradalığa Yönelik İfadeler

Öğretim elemanı tarafından konu anlatım ve proje sunumları sırasında öğrencilere sorular yöneltilmiştir. Bu konuda Erol adlı öğrenci “Sunum yapan arkadaşlara merak ettiğimiz yerleri sorduk derste. Bazılarına cevap verirken bazılarına veremediler. Hocamız bu defa bu soruları sınıfa yönelterek öğrencilerin düşüncelerini almaya çalıştı” şeklinde görüş bildirmiştir. Özellikle sınıfa yöneltilen sorular sonrasında derste tartışma ortamları oluşturulmuş ve öğrenciler fikirlerini bu ortamda açıkça ifade etmişlerdir. Bu duruma yönelik olarak Oğuz isimli öğrenci “Ders esnasında hocada öğrencilerde birbirlerine sunum sırasında sorular sorabiliyordu. Cevabı bilen bunu cevaplıyordu ve bir tartışma ortamı oluşuyordu. Bu sırada farklı cevaplar ortaya çıkınca bir programa yönelik birkaç farklı alternatif doğru cevabı aynı anda öğrenebiliyorduk” şeklinde ifadeler kullanarak tartışma ortamları oluşumuna vurgu yapmıştır.

Öğrenciler ders sırasında sorulan sorular için ve grup arkadaşlarıyla proje hazırlarken farklı kaynaklardan bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular ile ilgili Doğukan adlı öğrencinin “Ders sırasında sorulan sorularda internetteki kaynaklardan faydalandık ve sunum ödevlerini grup arkadaşım ile hazırlarken birbirimize yardımcı olduk ve konu paylaştık” şeklindeki ifadeleri bulunmaktadır. Yine bilgi edinilen farklı kaynaklara örnek olarak Yunus Emre adlı öğrenci “Derste kendimi düşündürmeye sevk eden durumlarda Google dan yardım aldım. Ayrıca projelerimizi hazırlarken Youtube gibi çeşitli kaynaklar kullanarak bilmediğimiz ve kafamıza takılan soruları rahatlıkla çözebildik” söylemlerinde bulunmuştur.

### İkinci durum çalışmasına yönelik bulgular

Öğretmen merkezli eşzamanlı çevrim içi olarak yürütülen dersteki öğrencilerin öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalık algılarına yönelik analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3**

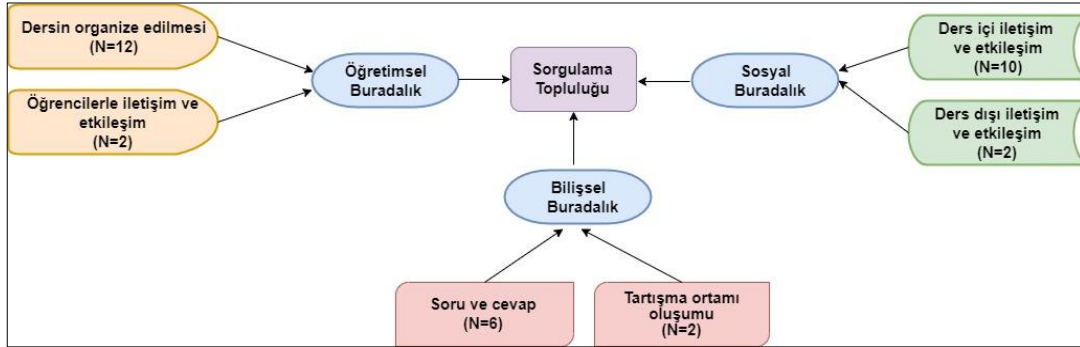
*İkinci durum çalışmasındaki öğrencilerin STM algıları*

	N	$\bar{X}$	SS
Öğretimsel buradalık	18	3.15	.26
Sosyal buradalık	18	2.60	.37
Bilişsel buradalık	18	2.88	.21
Sorgulama topluluğu	18	2.88	.21

Tablo 3 incelendiğinde ikinci durum çalışmasında sorgulama topluluğu oluşumunun orta seviyenin üzerinde olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 2.88$ ). STM bileşenleri bağlamında

değerlendirildiğinde sırasıyla öğretimsel buradalık ( $\bar{X} = 3.15$ ), bilişsel buradalık ( $\bar{X} = 2.88$ ) ve sosyal buradalık ( $\bar{X} = 2.60$ ) gelişimi sağlamıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşme verileri üzerinde gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda, sorgulama topluluğu oluşumuna işaret eden 6 adet kod ve bu kodların sıklığını gösteren toplam 34 frekans değeri oluşmuştur. Şekil 5'te ortaya çıkan kodlar ve frekans değerleri gösterilmiştir.



Şekil 5. İkinci durum çalışmasında sorgulama topluluğunun oluşumu

### Öğretimsel Buradalığa Yönelik İfadeler

Öğrenciler öğretim elemanının dersi organize bir şekilde yürüttüğünü ve dönemin başından itibaren planlı bir şekilde derse yönelik sürekli bilgilendirmelerde bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda Tuğba adlı öğrenci “Ofis dersi için senenin başında hocamız tarafından dersi nasıl işleyeceğimizi, hangi uygulamaları kullanacağımızı, dönem içerisinde sınavların nasıl yapılacağı ve sınav içeriği hakkında yeterli bilgilendirmeyi aldım” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Öğrenciler aynı zamanda öğretim elemanı ile bu süreçte çok fazla iletişim kurmadıklarını belirtmişlerdir. Oğuzhan adlı “Yardıma ihtiyacımız olduğunda öğretmenimizle mail yoluyla iletişime geçebiliyorduk ve bize yardımcı oluyordu. Fakat ders ile ilgili çok fazla sıkıntı olmadiği için öğretmene çok fazla soru sorma ihtiyacı hissetmedim” şeklindeki ifadeleriyle öğretim elemanı ile olan iletişimlerine yönelik bilgiler vermiştir.

### Sosyal Buradalığa Yönelik İfadeler

Öğrenciler sohbet ortamını kullanarak ders içerisinde akranlarıyla iletişimde bulunurken, ders dışında birbirleriyle çok fazla iletişim kuramamışlardır. Ders içerisindeki iletişime yönelik Melike adlı öğrenci “Dersteki sohbet kısmı sayesinde birbirimizi hiç görmediğimiz, tanımadığımız halde hocamızın sorduğu sorulara cevap vermemiz birbirimizle konuşup kaynaşma imkânı sağladı” ifadelerini kullanmıştır. Beyza adlı öğrenci ise “Şuan uzaktan eğitim olduğu için birbirimizi ders dışında gerçek anlamda görmedik, konuşmadık ondan dolayı da katılmaya çekinen biriyim bunun için arkadaşlarımı tanımam lazım” şeklindeki söylemleriyle diğer öğrencilerle iletişim kuramamasına yönelik görüşlerini belirtmiştir.

### Bilişsel Buradalığa Yönelik İfadeler

Öğretim elemanı tarafından genellikle ders esnasında öğrencilere sorular yöneltmiştir. Soru-cevapların daha çok öğrencilerle bireysel olarak yürütüldüğü, bu sebeple çok fazla tartışma ortamlarının oluşmadığı ifade edilmiştir. Bu konuda Alaattin adlı öğrenci “Takıldığımız noktalarda cevaplarını almak için soru sorma ve sorulan sorulara cevap vermekte zorluk çekmedim. Anlamadığımız yerlerde ders hocamızın tekrarladığı ve sorularımızı cevapladığını

*düşünüyorum*” şeklinde görüş bildirerek soru-cevap tekniğine vurgu yapmıştır. Tartışma ortamlarının oluşuma yönelik Tolga adlı öğrenci *“Çok azda olsa ders esnasında gerek sesli gerek yazı ile bir münakaşa ortamı oluşturarak derslere katılım sağladım”* şeklinde ifadeler kullanmıştır.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

### **Tartışma**

Bu araştırmada öğrenci ve öğretmen merkezli olarak yürütülen eşzamanlı çevrim içi iki farklı öğrenme ortamında sorgulama topluluğu oluşumları incelenmiştir. Birinci durum çalışması öğrenci merkezli olarak, ikinci durum çalışması ise öğretmen merkezli olarak yürütülmüştür. Birinci durumda öğrenciler ikiye ayrılmış gruplara ayrılarak işbirliğine dayalı proje çalışmaları yürütmüşlerdir. İkinci durumda ise ders sürecinde daha çok öğretim elemanı aktif rol almış ve öğrenciler genelde dinleyici konumunda olmuşlardır.

Eşzamanlı çevrim içi olarak yürütülen her iki derste de sorgulama topluluğu oluştuğu belirlenmiştir. Öğrenci merkezli olarak yürütülen derste öğrencilerin öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalık gelişimleri öğretmen merkezli olarak yürütülen derse göre daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin görüşme formuna verdikleri yanıtlar öğretimsel buradalık bağlamında değerlendirildiğinde, öğrenci merkezli olarak yürütülen derste öğretim elemanının dersi iyi bir şekilde tasarlayarak organize ettiği, dersin başlangıcından sonuna öğrencilere geri bildirimde bulunduğu ve öğrencilerle ders içerisinde ve dışında sürekli iletişim ve etkileşim içerisinde olduğu görülmektedir. Öğretmen merkezli olarak yürütülen derste ise öğrenciler dersin tasarlanması ve kendilerine geri bildirim verilmesine yönelik herhangi bir söylemde bulunmamışlardır. Ayrıca öğretim elemanı öğrencilerle oldukça sınırlı bir şekilde iletişim kurmuş ve etkileşim içerisinde olmuştur. Öğrenci yanıtları sosyal buradalık bağlamında incelendiğinde öğrenci merkezli olarak yürütülen derste daha fazla soru-cevap yapıldığı, tartışma ortamının oluştuğu ve farklı kaynaklardan bilgi edinildiği görülmektedir. Bu durumlar öğretmen merkezli öğretim yapılan derste daha sınırlı bir şekilde gerçekleşmiştir. Dahası ikinci durumda öğrenciler, farklı kaynaklardan bilgi edindiklerine yönelik herhangi bir söylemde bulunmamışlardır. Nitel bulgular sosyal buradalık bağlamında değerlendirildiğinde ise öğrenci merkezli olarak yürütülen derste grup çalışması yapılması sosyal buradalığın daha fazla gelişmesine katkıda bulunmuştur.

Her iki durumda da en fazla gelişen buradalık türü öğretimsel buradalık olmuştur. Nicel veriler sosyal ve bilişsel buradalık gelişimlerinin birbirine yakın ve öğretimsel buradalığa göre nispeten daha düşük düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Benzer şekilde nitel bulgulara göre öğretimsel buradalığa yönelik ortaya çıkan kod sayısı ve bu kodların sıklığını gösteren frekans değerleri diğer buradalık türlerine göre daha yüksektir. Her iki durumda da öğretim elemanının aktif rol alması ve dersi iyi organize ederek öğrencilere sürekli bilgilendirmeler yapması öğretimsel buradalığı ön plana çıkarmıştır. Öğretimsel buradalığın dersi veren öğretim elemanı ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde öğretmen merkezli olarak yürütülen derste öğretimsel buradalığın daha fazla gelişim göstermesi beklenir. Ancak araştırma sonuçları bu durumun tersine öğrenci merkezli öğretim anlayışına göre yürütülen derste öğretimsel buradalık gelişiminin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Çevrim içi ortamlarda öğretmenlerin etkileşimli ve öğrencileri işbirliğine teşvik edecek öğrenme ortamları tasarlaması önemlidir (Gunawardena, 1995). Eşzamanlı ortamlarda iletişim ve etkileşim sınırlı olduğu zaman, öğrenciler ders içerisinde sıkılabilmekte ve motivasyonları azalabilmektedir (Kreijns,

2004; Mercer, 2002). Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının benimsendiği derste öğretim elemanı tarafından öğrencilerle daha fazla iletişim kurulması ve geri bildirimlerin verilmesinin öğretimsel buradalığı artıran faktörler olduğu düşünülmektedir.

Öğretimsel buradalık, sosyal ve bilişsel buradalığın gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Kupczynski vd., 2010; Garrison vd., 2010). Öğrenci merkezli öğretim anlayışının benimsendiği birinci durumda öğrencilerin sosyal buradalıkları yüksek düzeyde gelişim göstermiştir. Birinci durumda öğrenciler proje çalışmaları çerçevesinde ikiye ayrılmış ve işbirliğine dayalı çalışmalar yürütmüşlerdir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler akranlarıyla ve öğretim elemanı ile ders içi ve ders dışı iletişimlerinin yüksek olduğunu ve grup çalışmalarının sosyalleşmelerine önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile iletişimleri sosyal buradalığı artırırken (Burruss vd., 2009) öğrenmeyi de kolaylaştırmaktadır (Garrison & Anderson, 2003). Öğretmen merkezli öğretim anlayışının benimsendiği ikinci durumda ise öğrencilerin sosyal buradalıkları orta düzeyde gelişim göstermiştir. Yapılan görüşmede öğrenciler ders içerisinde diğer öğrencilerle daha çok yazılı olarak iletişim kurduklarını, ders dışında ise çok fazla iletişim kurmadıklarını belirtmişlerdir. İkinci duruma yönelik olarak öğrencilerin genellikle bireysel olarak hareket etmeleri ve ders dışında herhangi bir amaca yönelik birbirleriyle iletişim kurma ihtiyacı hissetmemelerinin sosyal buradalık gelişimini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Garrison ve diğerleri (2001) sosyal buradalığın göstergeleri arasında grup tanımlama ve işbirliğine dayalı çalışmalara yer vermişlerdir. Grup çalışması sayesinde öğrenciler birbirlerini daha iyi tanıyabilmekte ve birbirleriyle daha fazla samimiyet kurabilmektedir. Literatürde eşzamanlı öğrenme ortamlarında yürütülen çalışmalarda sosyal buradalık diğer buradalık türlerine göre daha fazla ön plana çıkmaktadır (Paulus & Phipps, 2008, Öztürk, 2009). Bu çalışmada ise her iki grupta da öğretimsel buradalık daha fazla ön plana çıkmıştır. Öğretmen merkezli olarak yürütülen derste öğretmenin daha fazla ön planda olması, öğrenci merkezli olarak yürütülen derste ise küçük gruplar halinde projeye dayalı çalışmaların yapılması sırasında öğrencilerin öğretmenin rehberliğine daha fazla başvurmaları öğretimsel buradalık gelişimini olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Bilişsel buradalık çevrim içi ortamlarda anlamlı öğrenmelerin gelişimiyle doğrudan ilişkilidir (Garrison vd., 2010). Birinci durum çalışmasındaki öğrencilerin bilişsel buradalıkları yüksek düzeyde gelişim göstermiştir. Öğrencilerin projeye dayalı çalışma yapmaları ders dışında farklı kaynaklardan bilgi edinme ihtiyacını doğurmuştur. Ayrıca öğrencilerin tamamlanan projelerine yönelik sunum yapmaları, sunum sırasında diğer öğrencilere soru sorma imkanının verilmesi tartışma ortamlarının oluşmasına katkı sağlamıştır. Tekiner-Tolu (2010) etkinlikler yoluyla yürütülen tartışmaların, planlanmış grup çalışmalarının, işbirlikçi uygulamaların ve soru-cevap faaliyetlerinin anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkıda bulunacağını vurgulamıştır. Çevrim içi ortamlarda öğrencilere tartışma olanağı sağlanması onların derinlemesine analizler yapabilmelerini ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini etkileyecektir (Hew vd., 2009). İkinci durumdaki öğrencilerin bilişsel buradalıkları birinci gruba göre daha düşük düzeyde gelişim göstermiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde birinci grupta ders sırasında öğretim elemanı ile öğrenciler arasında daha çok soru-cevap faaliyetlerinin olduğu ifade edilirken, ikinci grupta çok fazla tartışma ortamlarının oluşmadığı belirtilmiştir. Bu durumun iki durum çalışması gruplar arasında oluşan bilişsel buradalık düzeyi farklılığının nedeni olduğu düşünülmektedir.

Sorgulama topluluğu gelişimini inceleyen araştırmalarda grup tartışmalarını kontrol etmek ve süreci daha etkin bir şekilde yürütmek amacıyla az sayıdaki katılımcı grupları tercih edilmektedir (Akyol vd., 2009; Akyol & Garrison, 2011). Bu araştırma kapsamındaki her iki durum çalışmasında da katılımcı sayısı sınırlı düzeyde tutulmuştur. Özellikle öğrenci merkezli olarak yürütülen derste katılımcı sayısının az olması, öğrencilerin gruplar halinde projeye dayalı olarak çalışmalarını yürütebilmelerini ve öğretim elemanının rehberlik rolünü daha etkin bir şekilde sergileyebilmesini kolaylaştırmıştır.

### **Sonuçlar**

Bu çalışmada öğrenci ve öğretmen merkezli olarak yürütülen iki farklı eşzamanlı çevrim içi öğrenme ortamında sorgulama topluluğu gelişimleri incelenmiştir. Öğrenci merkezli olarak yürütülen derste öğrencilerin öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalıkları yüksek düzeyde gelişim göstermiştir. Öğretim elemanının tasarım ve organizasyon rolü, iletişim kurma ve geri bildirim faaliyetleri öğretimsel buradalığı etkilemiştir. Öğrencilerin işbirliğine dayalı olarak grup çalışması yürütmeleri ve birbirleriyle ders içi ve ders dışı etkileşimleri sosyal buradalığı geliştirmiştir. Proje tabanlı çalışmalar sonrası soru-cevap yoluyla ders içi tartışma ortamlarının oluşması ve öğrencilerin ders dışı farklı kaynaklardan bilgi edinimleri ise bilişsel buradalığın gelişimine katkıda bulunmuştur. Öğretmen merkezli olarak yürütülen derste öğrencilerin öğretimsel buradalıkları yüksek düzeyde iken, sosyal ve bilişsel buradalıkları orta düzeyin üzerindedir. Öğretim elemanının tasarım ve organizasyon rolü öğretimsel buradalığı, öğrencilerin ders içi iletişimleri sosyal buradalığı ve ders sırasında yapılan soru-cevap faaliyetleri bilişsel buradalığı etkilemiştir. Her iki grupta da öğrencilerin öğretimsel buradalıkları diğer buradalık türlerine göre daha fazla ön plana çıkmıştır.

### **Öneriler**

Bu çalışma eşzamanlı çevrim içi öğrenme ortamlarında benimsenen farklı öğretim stratejilerinin sorgulama topluluğu gelişimine etkileri ortaya koymuştur. İlerleyen araştırmalarda farklı eğitim kademelerinde farklı öğretim stratejilerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sorgulama topluluğu gelişimleri incelenebilir. Eşzamanlı çevrim içi öğrenme faaliyetlerinin yaygınlaştığı son yıllarda elde edilen sonuçların eğitimcilere sorgulama toplulukları oluşturabilmeye yönelik ışık tutabileceğine inanılmaktadır. Eşzamanlı olarak yürütülen çalışmalarda genellikle sosyal buradalık diğer buradalıklara göre daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada ise benimsenen öğretim stratejilerine bağlı olarak öğretimsel buradalık daha fazla ön plana çıkmıştır. Yürütülecek araştırmalar ile sonuçların genellenebilirliği tartışılabilir. Ayrıca eşzamanlı öğrenme ortamlarında da benzer bir araştırma yapılarak sorgulama topluluklarının nasıl oluştukları incelenebilir.

Çevrim içi öğrenme ortamlarında eşzamanlı olarak yürütülen derslerde sorgulama topluluklarının oluşabilmesi için öğrenci merkezli öğretim anlayışı benimsenebilir. Eğitimcilerin çevrimiçi ortamlarda yürütülen derslerde; dersi tasarlama ve planlamalarının, öğrencilere sürekli bilgi vermelerinin, dersi kurallarını oluşturmalarının, ortamı etkili kullanmalarının, tartışma ortamları oluşturmalarının, ders sırasında sorulan sorulara yönelik geri bildirimler vermelerinin, farklı kaynaklardan bilgi aktarmalarının ve işbirliğine dayalı çalışma ortamları oluşturmalarının sorgulama toplulukları oluşumu noktasında etkili olacağı düşünülmektedir.

**Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

**Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için kurumdan Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 27/01/2021 tarihli ve 2021-14 sayılı karar ile etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 183-190.
- Akyol, Z., Garrison, D. R., & Ozden, M. Y. (2009). Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptual differences. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(6), 65-83.
- Al-Zu'be, A. F. M. (2013). The difference between the learner-centred approach and the teacher-centred approach in teaching English as a foreign language. *Educational Research International*, 2(2), 24-31.
- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 133-136.
- Aslan, A. (2021). The evaluation of collaborative synchronous learning environment within the framework of interaction and community of inquiry: An experimental study. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 72-87.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Blumberg, P. (2009). *Developing Learner-Centered Teaching: A Practical Guide for Faculty*. New York: John Wiley & Sons.
- Burruss, N. M., Billings, D. M., Brownrigg, V., Skiba, D. J., & Connors, H. R. (2009). Class size as related to the use of technology, educational practices, and outcomes in web-based nursing courses. *Journal of Professional Nursing*, 25(1), 33-41.
- Boyle, T., & Cook, J. (2001) Online interactivity: best practice based on two case studies, ALT-J, 9:1, 94-102, DOI: 10.1080/09687760108656779
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 2017, 1-360.
- Chen, R. T.-H., Bennett, S., & Maton, K. (2008). The adaptation of Chinese international students to online flexible learning: Two case studies. *Distance Education*, 29(3), 307-323.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education (5th ed.)*. London: Routledge Falmer.
- Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(3), 235-250.
- Çakıroğlu, Ü., Kılıç, S., ve Gökoğlu, S. (2016). Sorgulama Topluluğu Modeli Çerçevesinde Yapılan Araştırmaların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *4th International Instructional Technologies Teacher Education Symposium (ITTES 2016)*(ss. 255-262). Elazığ, Türkiye.
- Dickey, M. D. (2005). Three-dimensional virtual worlds and distance learning: two case studies of Active Worlds as a medium for distance education. *British Journal of Educational Technology*, 36(3), 439-451.
- Driel, J.H., Verloop, N., Van Werven, H., & Dekkers, H. (1997). Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. *Higher Education*, 34, 105-122.
- Entwistle, N. (2000, November). Promoting deep learning through teaching and assessment: Conceptual frameworks and educational contexts. Paper presented at the first annual conference of the Teaching and Learning Research Programme, Leicester, UK.
- Garrison, D. R. (2016). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice*. Taylor & Francis.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.



- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education, 15*(1), 7-23.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2003). A theory of critical inquiry in online distance education. *Handbook of Distance Education, 1*(4), 113-127.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The internet and higher education, 13*(1-2), 5-9.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text based environment. *The Internet and Higher Education, 2*(2-3), 87-105.
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications, 1*(2), 147-166.
- Hew, K. F., Cheung, W. S., & Ng, C. S. L. (2010). Student contribution in asynchronous online discussion: A review of the research and empirical exploration. *Instructional Science, 38*(6), 571-606.
- Johnson, D.W., R.T. Johnson, & K. Smith. (1991). Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, Washington, DC: The George Washington University.
- Joiner, R., Jones, S., & Doherty, J. (2008). Two studies examining argumentation in asynchronous computer mediated communication. *International Journal of Research & Method in Education, 31*(3), 243-255.
- Keles, E. (2018). Use of Facebook for the Community Services Practices course: Community of inquiry as a theoretical framework. *Computers & Education, 116*, 203-224.
- Kılıç, S., Horzum, M. B. ve Çakıroğlu, Ü. (2016). Çevrimiçi Eşzamanlı Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Öğretimsel, Sosyal ve Bilişsel Buradalık Algılarının Belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 7*(2), 350.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*, 174-180.
- Kreijns, K. (2004). *Sociable CSCL environments: Social affordances, sociability, and social presence*. Yayınlanmamış doktora tezi, Open University of the Netherlands, The Netherlands
- Kupczynski, L., Ice, P., Wiesenmayer, R., & McCluskey, F. (2010). Student perceptions of the relationship between indicators of teaching presence and success in online courses. *Journal of Interactive Online Learning, 9*(1), 23-43.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics, 33*, 363-374.
- McCombs, B. (2012). Developing responsible and autonomous learners: A key to motivating students. Retrieved from American Psychological Association <https://www.apa.org/education/k12/learners.aspx>.
- Mercer, D. M. (2002). *Synchronous communication in collaborative online learning: Learners' perspectives* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Toronto, Canada.
- Oyarzun, B., Hancock, C., Salas, S., & Martin, F. (2021). Synchronous meetings, community of inquiry, COVID-19, and online graduate teacher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 37*(2), 111-127.
- Özden, Y. (2003). Öğrenme ve öğretme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, E. (2009). *Çevrimiçi öğrenme topluluklarında iletişim aracı türünün ve sanal konukların bilişsel ve toplumsal buradalık üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, E. (2012). Araştırma Topluluğu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *İlköğretim Online, 11*(2), 408-422, 2012. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

- Paulus, T. M., & Phipps, G. (2008). Approaches to case analyses in synchronous and asynchronous environments. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(2), 459-484.
- Rockinson-Szapkiw, A. J., Wendt, J., Whighting, M., & Nisbet, D. (2016). The predictive relationship among the community of inquiry framework, perceived learning and online, and graduate students' course grades in online synchronous and asynchronous courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 18-35.
- Rourke, L., & Kanuka, H. (2009). Learning in communities of inquiry: A review of the literature. *Journal of Distance Education*, 23(1), 19-48.
- Sharan, S. (1980). Learning in teams: A critical review of recent methods and effects on achievement, attitudes and race ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-273.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster "epistemic engagement" and "cognitive presence" in online education. *Computers & Education*, 52(3), 543-553.
- Shea, P., Hayes, S., Vickers, J., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., ... & Rangan, P. (2010). A re-examination of the community of inquiry framework: Social network and content analysis. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 10-21.
- Slunt, K. M., & Giancarlo, L. C. (2004). Student-centered learning: A comparison of two different methods of instruction. *Journal of Chemical Education*, 81(7), 985.
- Swan, K., Garrison, D. R., & Richardson, J. C. (2009). A constructivist approach to online learning: The community of inquiry framework. In *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks* (pp. 43-57). IGI global.
- Szeto, E. (2015). Community of inquiry as an instructional approach: What effects of teaching, social and cognitive presences are there in blended synchronous learning and teaching?. *Computers & Education*, 81, 191-201
- Vaughan, N., & Garrison, D. R. (2005). Creating cognitive presence in a blended faculty development community. *The Internet and Higher Education*, 8(1), 1-12.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.
- Weinstein, C., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory into Practice*, 42(4), 269-276.
- Wheeler, J., & Fournier, L. (2001) Working in the Asynchronous Environment. *Journal of Library Administration*, 32(1-2), 425-438, DOI: 10.1300/J111v32n01\_16
- Wong, L.-H. and Looi, C.-K. (2010), Vocabulary learning by mobile-assisted authentic content creation and social meaning-making: two case studies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 421-433. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00357.x>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Basımevi.
- Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı öğrenme; etkili ancak ihmal edilen ya da yanlış kullanılan bir metot. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 46-50.

#### **İletişim/Correspondence**

Öğr. Gör. Dr. Servet Kılıç  
servetkili@odu.edu.tr  
Dr. Öğr. Üyesi Seyfullah Gökoğlu  
sgokoglu@kastamonu.edu.tr

# Role Of Cognitive Emotion Regulatory Strategies In The Relationship Between Cognitive Flexibility And Resilience Levels Of Prospective Teachers

*Sümeyye Hatun TAŞDEMİR, Gaziantep University, ORCID ID: 0000-0002-2262-7889*

*Mehmet MURAT, Gaziantep University, ORCID ID: 0000-0003-3946-7006*

## Abstract

*In this study, it was aimed to investigate the relationship between cognitive flexibility and resilience and the mediating role of cognitive emotion strategies in this relationship. The participants of the study are 336 undergraduate students studying at Gaziantep University, Faculty of Education. Personal Information Form, Cognitive Flexibility Inventory, Adult Psychological Resilience Scale and Cognitive Emotion Regulation Scale were used in the study. Research results were analyzed with relevant programs. According to the research findings, there is a positive and significant relationship between cognitive flexibility and resilience level. While a positive and significant relationship was found between the level of resilience and positive cognitive emotion regulation strategies, a non-significant relationship was found with negative cognitive emotion regulation strategies. There is a positive and significant relationship between cognitive flexibility and positive cognitive emotion regulation strategies; There is a negative and significant relationship with negative cognitive emotion regulation strategies. However, positive cognitive emotion regulation strategies are partial mediator in the relationship between cognitive flexibility and resilience; partial mediator in the relationship between ability to produce alternatives and resilience level. Furthermore, It has a full mediator role in the relationship between the ability to control and the level of resilience.*

**Keywords:** Cognitive flexibility, resilience, cognitive emotion regulation strategies



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education

Vol 22, No 3, 2021

pp. 2188-2209

DOI:10.17679/inuefd.1005419

Article Type

Research Article

Received

06.10.2021

Accepted

30.11.2021

## Suggested Citation

Taşdemir, S. H. & Murat, M. (2021). Role of cognitive emotion regulatory strategies in the relationship between cognitive flexibility and resilience levels of prospective teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2188-2209. DOI: 10.17679/inuefd.1005419

This article is based on part of the master's thesis completed in 2021.





## Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklikleri İle Yılmazlık Düzeyleri Arasındaki İlişkide Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracı Rolü

Sümeyye Hatun TAŞDEMİR, Gaziantep Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2262-7889

Mehmet MURAT, Gaziantep Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3946-7006

### Öz

*Bu çalışmada bilişsel esneklik ve yılmazlık arasındaki ilişki ve bu ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolünün araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 336 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Envanteri, Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları ilgili programlar ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre bilişsel esneklik ile yılmazlık düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yılmazlık düzeyi ile olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmişken; olumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir. Bilişsel esneklik ile olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı; olumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile negatif yönlü ve anlamlı ilişki vardır. Bununla birlikte olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri bilişsel esneklik ve yılmazlık düzeyi arasındaki ilişkide kısmi aracı; alternatif üretebilme becerileri ile yılmazlık düzeyi arasındaki ilişkide kısmi aracı; kontrol edebilme becerileri ile yılmazlık düzeyi arasındaki ilişkide tam aracı rolüne sahiptir.*

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel Esneklik, Yılmazlık, Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2188-2209

DOI:10.17679/inuefd.1005419

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
06.10.2021

Kabul Tarihi  
30.11.2021

### Önerilen Atıf

Taşdemir, S. H. ve Murat, M. (2021). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ile yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2188-2209. DOI: 10.17679/inuefd.1005419

Bu makale, 2021 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinin bir bölümüne dayanmaktadır.

### **Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklikleri İle Yılmazlık Düzeyleri Arasındaki İlişkide Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracı Rolü**

Bir ülkenin eğitim faaliyetlerindeki başarıyı sağlayabilmesi, psikolojik olarak sağlıklı bir nesil yetiştirebilmesi için öğretmenlerin sahip olduğu genel kültür-genel yetenek bilgisi, mesleki bilgiler ve pedagojik formasyon yeterli değildir. Bunların yanında öğretmenlerin sahip olması gereken bir takım bilişsel ve davranışsal beceriler vardır. Öğretmenlik mesleği birçok bilişsel-davranışsal becerinin etkili kullanılmasını gerektiren bir meslektir. Çünkü sınıf ortamında aynı anda birden çok olay gelişir ve bu olaylar önceden kestirilemez. İşte bu yüzden öğretmenler olayları kontrol altına alabilme, doğru kararı vermek için de esnek düşünüp farklı alternatif çözüm yollarını gözden geçirebilme becerilerine sahip olmalıdır (Çuhadaroğlu, 2013). En doğru seçeneği görmek değil, “seçim yapmadan önce alternatifleri görebilme becerisi” bilişsel esnekliğin önemli belirleyicilerindedir (Martin ve Anderson, 1998). Dolayısıyla öğretmenler alternatif çözüm önerilerinin farkında olma, yeni durumlara kolay adapte olma ve bireyin esnek olabildiği durumlarda kendini yeterli hissetmesi (Martin ve Anderson, 1998; Martin ve Rubin, 1995) olarak tanımlanan bilişsel esneklik becerilerine sahip olmalıdır. Başpınar (2019)’ın öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordamada güçlü bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Üzümcü ve Müezzini (2017) öğretmenler ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyi ile mesleki doyum düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Okullarda eğitim ve öğretimin etkili bir şekilde yürütülebilmesi, sosyal ve psikolojik olarak sağlıklı bireylerin yetişebilmesi için başlarına gelen stresli, zor ve olumsuz yaşantılardan etkilenmeyen veya çok az etkilendiği durumlarda bile kısa zamanda bu olumsuz etkileri atlatabilen, mücadele etmeyi seven, güçlü bir karaktere sahip, fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak sağlıklı öğretmenlerin varlığına gereksinim duyulmaktadır (Kırımoğlu vd., 2010). Öğretmenlik mesleğini icra edenler sürekli bir kendi geliştirme değiştirme sürecinde olması gerekmektedir. Sürekli değişen ders içi müfredatlar, değişen sınav sistemi ve soru tarzları, değişen hayat şartlarına paralel olarak ilgi ve motivasyonları farklılaşan öğrenci ve veli profilleri öğretmenleri sürekli gelişmeye zorlamakta ve yeni şartlara uyum sağlamasını zorunlu kılmaktadır.

Okullarda görev yapan öğretmenlerden ders içi ve ders dışı birçok beklentiler vardır. Eğitim ve öğretimle ilgili birçok görevi üstlenen öğretmenlerin genel olarak yılmazlık düzeylerinin yüksek olması, hem öğretmenlerin kendilerine verilen görevlerini tam manasıyla yerine getirebilmeleri hem de eğitim-öğretim hizmetlerinin amaçlarına ulaşabilmesi için vazgeçilmez bir zorunluluktur (Irmak, 2015). Öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin tükenmişliğe etkisinin incelendiği çalışmada yılmazlık düzeyinin öğretmenlerin tükenmişliklerini negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu elde edilmiştir (Gönen, 2020).

Öğretmenlik mesleğini gerçekleştirecek bireylerden beklenen bir diğer olumlu kişilik özelliği ise bireyin etkili iletişim becerilerine sahip olmasıdır. Duygular, iletişim sürecindeki temel öğelerdendir. Bu nedenle öğretmenlerin kendi duygularının farkında olması ve bu duyguların gücünü avantaja çevirmesi ve duygularını kontrol edebilme becerisi iletişim sürecinin etkililiğini arttırmak için gereklidir (Taylı, 2014). Eğitim-öğretim süreçlerinden azami düzeyde verim alabilmek için öğretmen ve öğrencilerin olumlu duyguları deneyimlediği ortamların oluşturulması ve bu duygulara yönelik davranışlar gerçekleştirmesinin

desteklenmesi önem arz ettiğini belirten İhtiyaroğlu (2018)'nin öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile iletişim becerileri arasında yüksek düzeyli ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Bireyler, duygulara yönelik tepki vermeden önce kendilerine özgü “bilişsel öğeler” geliştirmekte (Lazarus, 1999) ve bu bilişsel öğeleri kullanarak stresli ya da olumsuz olaylara karşı duygusal tepkilerini düzenledikleri bir süreç yaşamaktadırlar (Besharat ve Shahidi, 2014). Bu süreç duygu düzenleme olarak ifade edilmektedir ve “problemler, zorluklar veya stres oluşturan durumlar karşısında bireyin duygusal tepkilerinin değiştirmesini sağlayan içsel ve dışsal süreçler” şeklinde tanımlanmaktadır (Thompson, 1994).

Öztürk (2020) okul öncesi öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada, kendi duygularının farkında olan ve uygun duygu düzenlemeler yapan öğretmen adaylarının çocukların duygularına kabul edici ve olumsuz duygularıyla baş etmelerini destekleyici tepkiler vermeyi tercih ettikleri sonucunu elde etmiştir. Bunun tersine kendi duygularını tanımakta ve ifade etmekte zorluk yaşayan ve uygun duygu düzenlemeler yapamayan öğretmen adaylarının çocukların duygularına ceza veya ihmal tepkileri vermeyi tercih ettikleri ortaya konmuştur.

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı öğretmenlerde bilişsel esneklik, yılmazlık ve bilişsel duygu düzenleme becerileri üzerinde bir araştırma yapma gereksinimi duyulmuştur. Öğretmen adayları da geleceğin öğretmenleri olduğu için bu araştırma Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri ile yapılmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma, öğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ile yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolünü inceleyen korelasyonel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırma modelleri, iki veya daha çok sayıda değişken arasında oluşan değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi sağlayan araştırma modelleridir (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Öğretmen adaylarının yılmazlık, bilişsel esneklik ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki aracı etkiler yapısal eşitlik modeliyle (YEM) analiz edilmiştir. YEM çok sayıda istatistik analizi içerdiği için ve karar aşamasında birden çok parametreyi göz önüne aldığından dolayı oldukça güçlü bir nicel analiz yöntemi olarak ifade edilmektedir (Kline, 2015).

### **Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya 336 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacıya hız kazandırırken araştırma sürecinde araştırmacı kendisine en yakın ve ulaşılması kolay olan çalışma grubunu seçmektedir. Ölçek uygulama sürecinde Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü, Türkçe, Matematik, İngilizce ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde okuyan 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile yüz yüze iletişime geçilmiş, gönüllü olan öğrencilere ölçekler uygulanmıştır. Bu araştırma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 09/07/2021 tarih ve 63974 sayılı yazısı ekinde gelen 02/07/2021 tarih ve 09 nolu toplantıda etik izin onayı alınmıştır.



### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilere ulaşmak için “Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Envanteri, Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği, Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu.** Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form eğitim fakültesi öğrencilerinin; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okuduğu bölüm, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba ayrılığı/beraber, anne-baba sağ/ölü, hayatını çoğunlukla geçirdiği yerleşim birimi, herhangi bir işte çalışma durumu değişkenlerinin elde edilmesi amacı ile hazırlanmıştır.

**Bilişsel Esneklik Envanteri.** Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik özelliğini ölçmek amacıyla Dennis ve Vander Wal (2010)’ın geliştirdiği, Gülüm ve Dağ (2012)’in Türkçe versiyonunu oluşturduğu “Bilişsel Esneklik Envanteri”(BEE) kullanılmıştır.

**Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği.** Yetişkin Psikolojik Sağlık Ölçeği; Liebenberg, Ungar ve Vijver (2012) tarafından geliştirilen “Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği” (ÇGPSÖ-28) esas alınarak Arslan (2015) tarafından yetişkinlere uygun ölçek versiyonu geliştirilmiştir.

**Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği.** Garnefski vd. (2001) tarafından, yaşanan stresli durumlar sonrasında bireylerin düşünce eğilimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen, aynı zamanda öz bildirim ölçeği olarak da kabul edilen bir ölçme aracıdır. Bu çalışmada Tuna ve Bozo (2012) tarafından geliştirilen ölçek versiyonu kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada incelenen betimsel istatistikler ve yapısal eşitlik modeli ilgili programlar ile analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin güvenirlik katsayısı ölçülmüş ve ölçeklerin puan dağılımlarını görmek amacıyla normallik testinden yararlanılmıştır.

Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin bilişsel esneklikleri ile yılmazlık arasındaki ilişkide aracılık etkisini incelemek amacıyla, Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen üç aşamalı regresyon analizi, doğrudan ve dolaylı etkileri aynı anda görmek için iki ayrı YEM ile test edilmiştir. Baron ve Kenny (1986), bir aracılık ilişkisinden bahsedilebilmesi için üç ayrı durumun birlikte var olması gerektiğini belirtmektedir:

- Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde yordayıcı bir etkisi olmalıdır,
- Bağımsız değişkenin aracı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi olmalıdır,
- Aracı değişken ikinci adımda modele dâhil edildiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki anlamlı etkisi düşerken, ara değişkenin de bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi olması gerekmektedir.

Değişkenler arasında tam aracılık etkisinden bahsedebilmek için, aracı değişken analize dâhil edildiğinde bağımlı ve bağımsız değişken arasında var olan anlamlı ilişkinin oldukça zayıflaması ya da istatistiksel olarak anlamsız hale gelmesi beklenir. Kısmi aracılık rolünde ise, aracı değişken modele eklendiğinde bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişki anlamlılığını sürdürür fakat anlamlılık düzeyinde bir düşüş gözlenir (Hayes, 2009).

### Bulgular

Bu bölümde bilişsel esnekliğin bilişsel duygu düzenleme stratejileri aracılığı ile yılmazlık üzerindeki etkisinin test edildiği modellerin analizine yer verilmiştir.

#### Korelasyon Analizi Ve Betimsel İstatistikler

**Tablo 1**

*Korelasyon Analizi*

	1	2	3	4	5	6
1.Yılmazlık	-	.26**	.28**	.14*	.26**	-.08
2.Bilişsel esneklik	.26**	-	.87**	.78**	.24**	-.24**
3. Alternatif çözüm üretebilme	.28**	.87**	-	.37**	.29**	-.06
4. Kontrol edebilme	.14*	.78**	.37**	-	.09	-.36**
5.Olumlu stratejiler	.26**	.24**	.29**	.09	-	-.15**
6.Olumsuz Stratejiler	-.08	-.24**	-.06	-.36**	-.15**	-

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik ile yılmazlık düzeyleri arasında tespit edilen ilişki istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönlüdür ( $r = .26, p < .01$ ). Olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile yılmazlık düzeyleri arasında tespit edilen ilişki istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyli ve pozitif yönlüdür ( $r = .26, p < .01$ ). Olumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile yılmazlık düzeyleri arasında ortaya çıkan ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $r = -.08, p > .05$ ). Olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile bilişsel esneklik arasında ortaya çıkan ilişki istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyli ve pozitif yönlüdür ( $r = .24, p < .01$ ). Olumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile bilişsel esneklik arasında tespit edilen ilişki istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyli ve negatif yönlüdür ( $r = -.24, p < .01$ ).

**Tablo 2**

*Betimsel İstatistik*

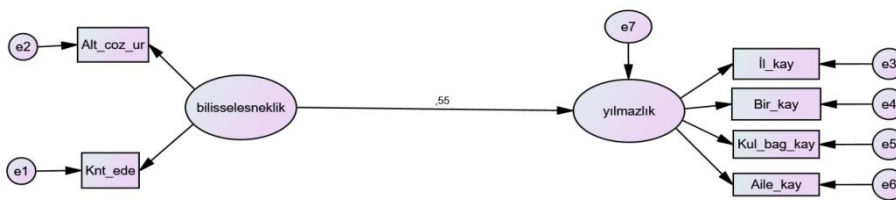
	Yılmazlık	Bilişsel Esneklik	Alternatif Çözüm Üretebilme	Kontrol Edebilme	Olumlu Stratejiler	Olumsuz Stratejiler
Ortalama	84.91	76.00	52.02	23.97	70.27	47.31
Standart Sapma	9.32	8.61	5.76	4.61	8.50	6.48
Minimum	56	56	39	13	51	28
Maksimum	105	98	65	34	92	67
Çarpıklık (Skewness)	-.29	-.08	-.11	-.24	-.22	.07

Basıklık (Kurtosis)	-.33	-.19	-.15	-.15	-.29	.14
------------------------	------	------	------	------	------	-----

Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri bir değişkenin normal dağılıma sahip olup olmama durumu hakkında bilgi verir. Eğer bu değerler -1.5 ile +1.5 arasında bulunuyorsa normal dağılım sergiliyor diyebiliriz (Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan analizlere göre araştırmada incelenen değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğunu söyleyebiliriz.

### Aracılık Analizi

### Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esneklikleri İle Yılmazlık Düzeyleri Arasındaki İlişkide Olumlu Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular



**Şekil 1**

*Model 1'in Bilişsel Esneklik Ve Yılmazlık Arasında Kurulan Yapısal Eşitlik Modeli Test Sonuçları*

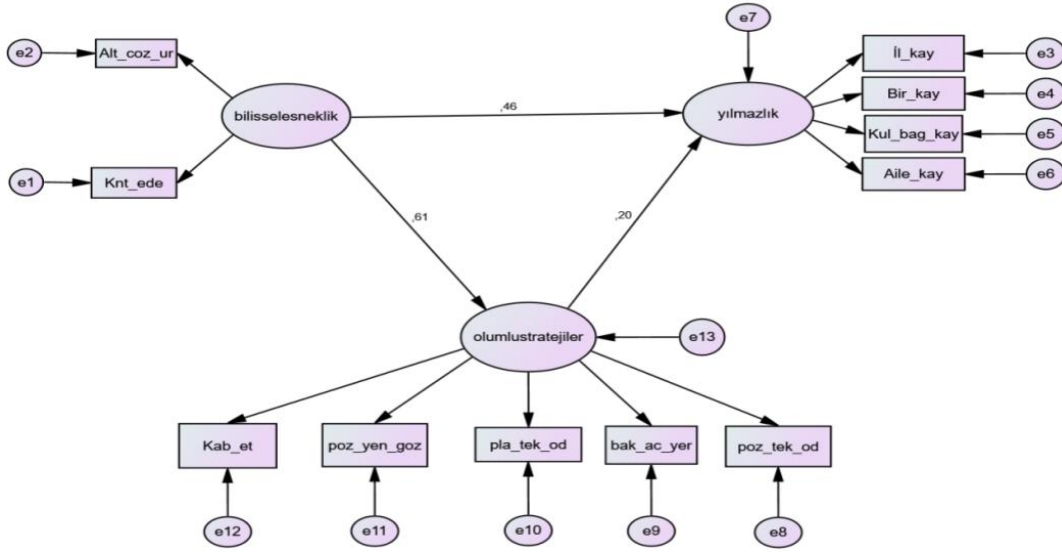
Şekil 1'de görüldüğü gibi bilişsel esneklik ile yılmazlık değişkeninin oluşturduğu model test edildiğinde, bilişsel esneklik ile yılmazlık ( $\beta=.55$ ,  $p<.01$ ) arasındaki yordayıcı etkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Model 1'in uyum iyiliği indeks değerleri şu şekildedir;  $\chi^2/sd = 2.82$ ; GFI = .98; CFI = .91; SRMR = .090; RMSEA = .07. Bu değerler, kurulan yapısal eşitlik modelinin kabul edilebilir sınırlarda olduğunu göstermektedir. Bilişsel esneklik değişkeninden yılmazlık değişkenine giden yola ait "standardize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri" Tablo 3'te gösterilmiştir. Elde edilen bulgulara göre bilişsel esneklik, yılmazlık üzerinde anlamlı düzeyde etkilidir. Yani bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi anlamlıdır.

**Tablo 3**

*Model 1'in Yol Katsayıları*

Yol	Standardizeβ	P
Bilişsel Esneklik → Yılmazlık	0.55	.00**

İkinci modelde, yılmazlık bağımlı, bilişsel esneklik bağımsız ve duygu düzenleme stratejilerinden olumlu stratejiler ise aracı değişken olarak tanımlanmıştır. Böylece Baron ve Kenny'nin belirttiği 2. ve 3. etkilerin varlığı araştırılmıştır.



**Şekil 2**

*Model 2'nin Bilişsel Esneklik, Yılmazlık Ve Olumlu Duygu Düzenleme Stratejileri Arasında Kurulan Yapısal Eşitlik Modeli Test Sonuçları*

Şekil 2'de verilen 2. model test edildiğinde bilişsel esneklik ile olumlu stratejiler ( $\beta = .61$ ,  $p < .01$ ), olumlu stratejiler ile yılmazlık ( $\beta = .20$ ,  $p < .01$ ) arasındaki yordayıcı etkinin de anlamlı olduğu görülmüştür. Bilişsel esneklik ile yılmazlık ( $\beta = .46$ ,  $p < .01$ ) arasındaki ilişkide olumlu stratejilerin modele dahil edilmesiyle  $\beta$  değerinin düştüğü görülmüştür.

Model 2'nin uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir;  $\chi^2/df = 2.47$ ; GFI = .94; CFI = .82; SRMR = .090; RMSEA = .07. Bu değerler, kurulan yapısal eşitlik modelinin kabul edilebilir sınırlarda olduğunu göstermektedir. Bilişsel esneklik değişkeninden yılmazlık değişkenine giden yola ait standardize edilmiş beta değeri ve anlamlılık değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir. Elde edilen bulgulara göre bilişsel esneklik, yılmazlık üzerinde etkilidir.

**Tablo 4**

*Model 2'nin Yol Katsayıları*

Yol	Standardize $\beta$	P
Bilişsel Esneklik $\rightarrow$ Yılmazlık	.46	.00**
Bilişsel Esneklik $\rightarrow$ Olumlu Stratejiler	.61	.00**
Olumlu Stratejiler $\rightarrow$ Yılmazlık	.20	.03*

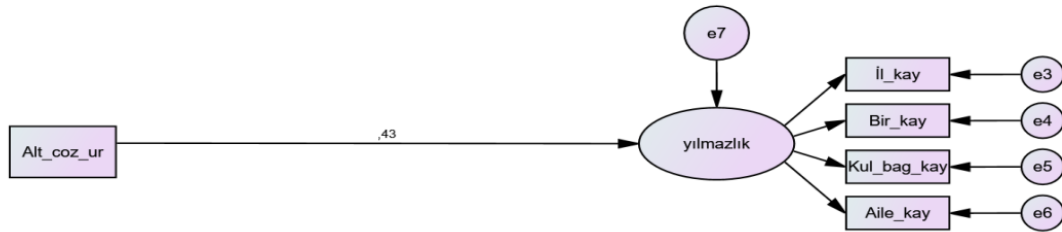
\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Elde edilen bulgulara göre bilişsel esneklik değişkeni anlamlı olarak olumlu stratejileri etkilemekte, olumlu stratejiler de anlamlı olarak yılmazlığa etki etmektedir. Bunun yanı sıra olumlu stratejilerin modele dâhil edilmesiyle bilişsel esnekliğin yılmazlık düzeyine etkisi azalmıştır. Bağımsız değişkenin aracı değişken üzerindeki etkisi anlamlı düzeydedir. Aracı

değişken modele dâhil edildiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi azalırken, ara değişkenin de bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

Aracı değişken modele dahil olduğunda bağımlı ve bağımsız değişken ilişki anlamlılığını sürdürmüştür fakat anlamlılık düzeyinde bir düşüş gerçekleşmiştir. Buna göre olumlu stratejiler bilişsel esneklik ile yılmazlık arasındaki ilişkide kısmi aracı rolüne sahiptir.

### Öğretmen Adaylarının Alternatif Üretebilme Becerileri İle Yılmazlık Düzeyleri Arasındaki İlişkide Olumlu Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular



#### Şekil 3

#### Model 3'ün Alternatif Çözüm Üretebilme Ve Yılmazlık Arasında Kurulan Yapısal Eşitlik Modeli Test Sonuçları

Şekil 3'te görüldüğü gibi alternatif çözüm üretebilme ile yılmazlık değişkeninin oluşturduğu model test edildiğinde, alternatif çözüm üretebilme ile yılmazlık ( $\beta=.43$ ,  $p<.01$ ) arasında kurulan yordayıcı etkinin anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

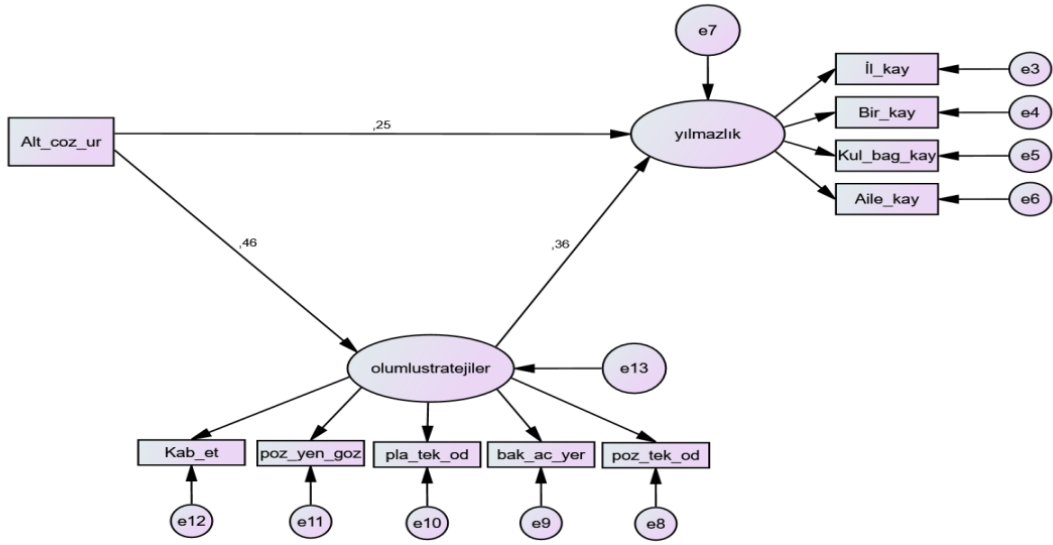
Model 3'ün uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir;  $\chi^2/sd = 3.50$ ; GFI = .98; CFI = .90; SRMR = .065; RMSEA = .08. Bu değerler, kurulan yapısal eşitlik modelinin kabul edilebilir sınırlarda olduğunu göstermektedir. Alternatif çözüm üretebilme değişkeninden yılmazlık değişkenine giden yola ait standardize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre alternatif çözüm üretebilme yılmazlık üzerinde etkilidir. Yani bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

#### Tablo 5

#### Model 3'ün Yol Katsayıları

Yol	Standardizeβ	P
Alternatif Çözüm Üretebilme → Yılmazlık	0.43	.00**

Dördüncü modelde, yılmazlık bağımlı, alternatif çözüm üretebilme bağımsız ve duygu düzenleme stratejilerinden olumlu stratejiler ise aracı değişken olarak alınmıştır. Böylece Baron ve Kenny'nin belirttiği ikinci ve üçüncü etkilerin varlığı araştırılmıştır.



**Şekil 4**

*Model 4'ün Alternatif Çözüm Üretebilme, Yılmazlık Ve Olumlu Duygu Düzenleme Stratejileri Arasında Kurulan Yapısal Eşitlik Modeli Test Sonuçları*

Şekil 4'te verilen 4. model test edildiğinde alternatif çözüm üretebilme ile olumlu stratejiler ( $\beta = .46$ ,  $p < .01$ ), olumlu stratejiler ile yılmazlık ( $\beta = .36$ ,  $p < .01$ ) arasındaki yordayıcı etkiler de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Alternatif çözüm üretebilme ile yılmazlık ( $\beta = .25$ ,  $p < .01$ ) arasındaki yordayıcı etki anlamlıdır. Olumlu stratejiler modele dahil olduğunda alternatif çözüm üretebilme ve yılmazlık arasındaki anlamlılık katsayısı düşmüştür.

Model 4'ün uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir;  $\chi^2/sd = 2.17$ ; GFI = .95; CFI = .87; SRMR = .067; RMSEA = .06. Bu değerler, kurulan yapısal eşitlik modelinin kabul edilebilir sınırlarda olduğunu, kurulan modelin doğrulandığını göstermektedir. Alternatif çözüm üretebilme değişkeninden yılmazlık değişkenine giden yola ait standardize edilmiş beta ve anlamlılık değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6**

*Model 4'ün Yol Katsayıları*

Yol	Standardizeβ	P
Alternatif Çözüm Üretebilme → Yılmazlık	.25	.00**
Alternatif Çözüm Üretebilme → Olumlu Stratejiler	.46	.00**
Olumlu Stratejiler → Yılmazlık	.36	.00**

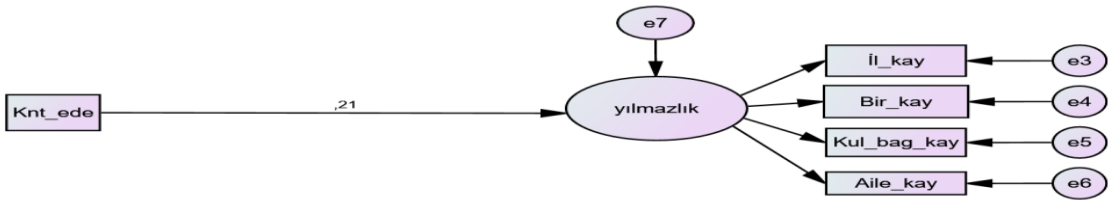
\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Elde edilen bu bulgulara göre alternatif çözüm üretebilme değişkeni anlamlı olarak olumlu stratejileri etkilemekte, olumlu stratejiler de anlamlı olarak yılmazlığa etki etmektedir. Bunun yanı sıra olumlu stratejilerin modele dâhil edilmesiyle alternatif çözüm üretebilmenin yılmazlık üzerinde olan etkisi azalmıştır. Bağımsız değişkenin aracı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Aracı değişken modele dâhil edildiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi düşerken, ara değişkenin de bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

Aracı değişken modele dahil olduğunda bağımlı ve bağımsız değişken ilişki anlamlılığını sürdürmüştür fakat anlamlılık düzeyinde bir düşüş gerçekleşmiştir. Buna göre olumlu stratejiler alternatif çözüm üretebilme ile yılmazlık arasındaki ilişkide kısmi aracı rolüne sahiptir.

### Öğretmen Adaylarının Kontrol Edebilme Becerileri İle Yılmazlık Düzeyleri Arasındaki İlişkide Olumlu Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Baron ve Kenny (1986) tarafından değişkenler arasında aracılık etkisinden bahsedebilmek için ortaya konan birinci etkinin durumunu test etmek için aşağıdaki Model 5 kurulmuştur.



**Şekil 5**

*Model 5'in Kontrol Edebilme Becerileri ve Yılmazlık Arasında Kurulan Yapısal Eşitlik Modeli Test Sonuçları*

Şekil 5'te görüldüğü gibi kontrol edebilme becerileri ile yılmazlık değişkeninin oluşturduğu model test edildiğinde, kontrol edebilme becerileri ile yılmazlık ( $\beta=.21$ ,  $p<.01$ ) arasındaki yordayıcılığın anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

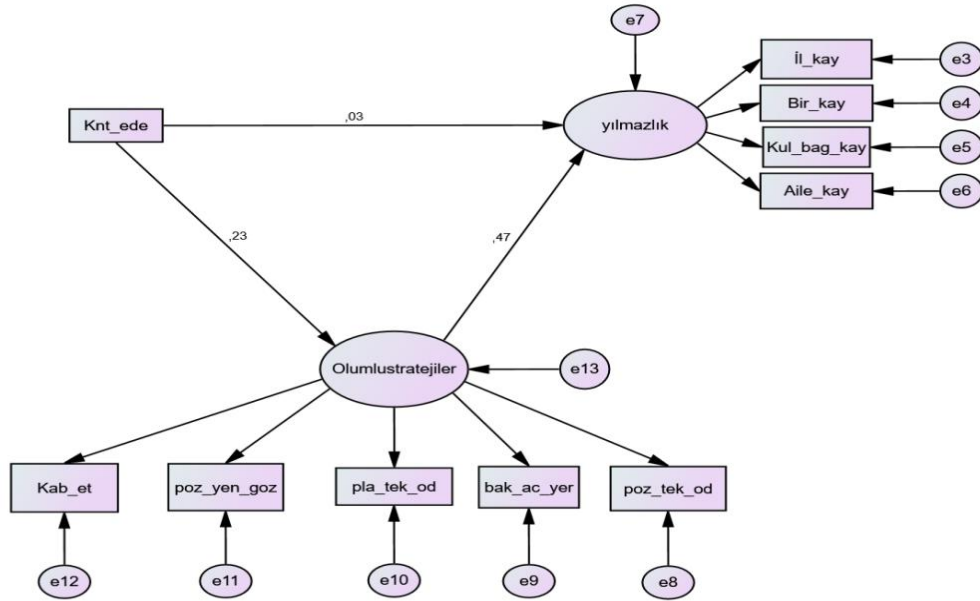
Model 5'in uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir;  $\chi^2/sd = 3.30$ ; GFI = .98; CFI = .91; SRMR = .052; RMSEA = .08 Bu değerler, kurulan yapısal eşitlik modelinin kabul edilebilir sınırlarda olduğunu göstermektedir. Kontrol edebilme becerileri değişkeninden yılmazlık değişkenine giden yola ait standardize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre kontrol edebilme becerileri yılmazlık üzerinde etkilidir. Yani bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

**Tablo 7**

*Model 5'in Yol Katsayıları*

Yol	Standardizeβ	P
Kontrol Edebilme Becerileri → Yılmazlık	0.21	.00**

Altıncı modelde, yılmazlık bağımlı, kontrol edebilme becerileri bağımsız ve duygu düzenleme stratejilerinden olumlu stratejiler ise aracı değişken olarak alınmıştır. Böylece Baron ve Kenny'nin belirttiği ikinci ve üçüncü etkilerin varlığı araştırılmıştır.



Şekil 6

*Model 6'nın Kontrol Edebilme Becerileri, Yılmazlık Ve Olumlu Duygu Düzenleme Stratejileri Arasında Kurulan Yapısal Eşitlik Modeli Test Sonuçları*

Şekil 6'da verilen 6. model test edildiğinde kontrol edebilme becerileri ile olumlu stratejiler ( $\beta = .23$ ,  $p < .01$ ), olumlu stratejiler ile yılmazlık ( $\beta = .47$ ,  $p < .01$ ) arasındaki yordayıcı etkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kontrol edebilme becerileri ile yılmazlık ( $\beta = .03$ ,  $p > .05$ ) arasındaki yordayıcılık istatistiksel olarak anlamsızdır. Olumlu stratejiler modele dahil olduğunda kontrol edebilme becerisi ve yılmazlık arasındaki ilişki anlamsızlaşmıştır.

Model 6'nın uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir;  $\chi^2/df = 2.29$ ; GFI = .95; CFI = .87; SRMR = .072; RMSEA = .06. Bu değerler, kurulan yapısal modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu kurulan modelin doğrulandığını göstermektedir. Kontrol edebilme becerileri değişkeninden yılmazlık değişkenine giden yola ait standardize edilmiş beta ve anlamlılık değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

*Model 6'nın Yol Katsayıları*

Yol	Standardizeβ	P
Kontrol Edebilme Becerileri → Yılmazlık	.03	.55
Kontrol Edebilme Becerileri → Olumlu Stratejiler	.23	.00**
Olumlu Stratejiler → Yılmazlık	.47	.00**

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

Elde edilen bu bulgulara göre kontrol edebilme becerileri değişkeni anlamlı olarak olumlu stratejileri etkilemekte, olumlu stratejiler de anlamlı olarak yılmazlığa etki etmektedir. Bunun yanı sıra olumlu stratejilerin modele dâhil edilmesiyle kontrol edebilme becerileri değişkeninin yılmazlık üzerindeki etkisi oldukça azalmış ve anlamsızlaşmıştır.



Bağımsız değişkenin aracı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Aracı değişken modele dâhil edildiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi düşerken, ara değişkenin de bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir vardır.

Aracı değişken modele dahil olduğunda bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişki anlamsızlaşmıştır. Bundan dolayı olumlu stratejiler kontrol edebilme becerileri ile yılmazlık arasındaki ilişkide tam aracı rolüne sahip olduğu söylenebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Yapılan analizler sonucunda bilişsel esneklik ile yılmazlık düzeyi arasındaki yordayıcı etkinin pozitif ve anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre kişinin bilişsel esneklik düzeyi yükseldikçe yılmazlık seviyesi de yükselmektedir. Literatüre bakıldığında bu iki kavram arasındaki ilişkinin desteklendiği görülmektedir (Yavuz, 2019; Arıcı- Özcan, Çekici, Arslan, 2019; Kaya, 2018; Aydın-Sünbül, 2020; Geyik-Koç, 2020; Ekşi, Yücel, Yaman ve Ekşi, 2020; Seçim, 2020; Levey, vd., 2016; Lacoviello, Charney, 2014; Yelpaze, 2020; Miller, vd., 2020; Bozkurt, 2019; Otero, vd., 2020; Ram, vd., 2019; Xing, 2020; Acevedo, 2010). Anlamlı ilişkinin bulunmadığı çalışmalar da vardır (Ziyan, 2020; Hanks vd., 2016). Fakat bulgular literatürün bir çoğu ile örtüşmektedir. Bilişsel esnekliği yüksek olan birey karşılaştığı sorunlarda çözüme dair alternatifler geliştirebilen; sorunu kontrol altına alabileceğine dair özgüveni yüksek olan kişilerdir. Çözüme dair etkili problem çözme becerilerine sahip olan, özyeterliliği yüksek olan, buna bağlı olarak da benlik saygısı yüksek olan bireylerin yılmazlık düzeylerinin de yüksek olacağı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile bilişsel esneklik arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir yordayıcılık tespit edilmiştir. Bilişsel esneklik, olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri kullanımını etkilemektedir. Kişinin bilişsel esnekliği yükseldikçe olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri kullanımı artmaktadır veya kişinin bilişsel esneklik düzeyi düştükçe daha az olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri kullanma eğilimi içinde olmaktadır. Öztürk (2019) ve Küçükler (2016) yaptığı çalışmada bilişsel esneklik ile olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri toplam puanı arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile yılmazlık arasındaki yordayıcı etki pozitif yönlü ve anlamlıdır. Olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri yılmazlığı etkilemektedir. Yani olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri kullanımı daha çok olan bireylerin yılmazlık düzeyleri daha yüksektir. Araştırma bulguları literatürün neredeyse bir çoğu ile örtüşmektedir (Kaya, 2015; Min, Yu, Lee ve Chae, 2013; Cai, Pan, Zhang, Wei, Dong ve Deng, 2017; Carvajal, Molina-Martínez, FernándezFernández, Paniagua-Granados, Lasa-Aristu, ve Luque-Reca, 2021; Lee, Won ve Jeong, 2019; Macía, Barranco, Gorbeña ve Iraurgi, 2020). Yaşadığı olaylar karşısında duygusunu düzenleyebilen bireyler de bunu işlevsel yollarla yapabilen bireyin; genel olarak ruh halinin daha dengeli, hayata bakışının daha pozitif olabileceğini söyleyebiliriz. Bu özelliklere sahip bir birey zorlu yaşam olaylarına karşı daha kolay uyum sağlayabilecek yılmazlık özelliği daha yüksek olacaktır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre bilişsel esneklik, yılmazlık düzeyini etkilemekte; bilişsel esneklik, olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerini etkilemekte; olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri anlamlı olarak yılmazlığa etki etmektedir. Bununla

birlikte olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri modele dahil edildiğinde bilişsel esnekliğin yılmazlık üzerindeki etkisi azalmıştır. Buna göre bilişsel esneklik ile yılmazlık düzeyi arasındaki ilişkide olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri kısmi aracı rol oynamaktadır. Literatürde bununla ilgili bir bulguya ulaşılamadığından dolayı başka çalışmalar ile karşılaştırma yapılamamıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre alternatif çözüm üretebilme becerisi, yılmazlık üzerinde etkilidir. Literatürde alternatif çözüm üretebilme becerisi ile yılmazlık düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamadığından dolayı bu ilişki için diğer araştırma bulgularına yer verilememiştir. Bilişsel esneklik kavramının iki temel özelliği göz önüne alındığında olaylara farklı açılardan bakıp yaşadıkları stresi azaltmak amacıyla çözüme yönelik birden fazla öneriler geliştirebilen, insan davranışlarını daha iyi anlamlandırarak daha iyi ilişkiler kurabilen, mevcut zor koşullar altında bile en üretken olan kişinin yani alternatif çözüm üretebilme becerisi gelişmiş kişilerin yılmazlık düzeyinin yüksek olacağını söyleyebiliriz.

Öğretmen adaylarının alternatif çözüm üretebilme becerileri ile olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki yordayıcılığın incelendiği araştırmada bu etkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Bireylerin alternatif çözüm üretebilme becerileri arttıkça olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri kullanımı da artmaktadır. Demirci ve Güneri-Yöyen (2020) alternatif üretebilme becerileri ile olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İnceleme sonucunda alternatif üretebilme becerilerinin “olumlu yeniden odaklanma, plan yapmaya yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme ve olayın değerini azaltma” stratejilerini pozitif yönde yordadığını, kabul stratejisi ile herhangi bir ilişki göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu bulgu araştırma sonucunu desteklemektedir. Alternatifli düşünebilen birey olumsuz bir olay yaşadığında kendini rahatlatıcı başka olayları aklına getirebilir(olumlu yeniden odaklanma), sorunu çözmek için farklı planlar oluşturabilir(plan yapmaya yeniden odaklanma), yaşadığı olumsuz olayın kendine kazandırdıkları ile ilgili başka kazanımların farkına varır olaya farklı bir gözle bakabilir(olumlu yeniden değerlendirme) ve yaşadığı olayı başka insanların başına gelen farklı alternatiflerle kıyaslayarak rahatma duygusu içine girebilir(olayın değerini azaltma).

Elde edilen bu bulgulara göre alternatif çözüm üretebilme değişkeni anlamlı olarak olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerini etkilemekte, olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri anlamlı olarak yılmazlığa etki etmektedir. Bunun yanı sıra olumlu stratejilerin modele dâhil edilmesiyle alternatif çözüm üretebilmenin yılmazlık üzerinde olan etkisi azalmıştır. Buna göre alternatif çözüm üretebilme ile yılmazlık düzeyi arasındaki ilişkide olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri kısmi aracı rolüne sahiptir. Literatürde böyle bir bulguya ulaşılamadığından dolayı başka çalışmalar ile karşılaştırma yapılamamıştır.

Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre kontrol edebilme becerileri yılmazlık üzerinde etkilidir. Birey başına gelen olaylarda sorunu kontrol altına alabileceğine dair kendine olan inancı fazla ise yılmazlık düzeyi de yüksek olmaktadır. Literatürde iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen bulguya ulaşılamadığından dolayı başka çalışmalar ile karşılaştırma yapılamamıştır. Yılmaz insanlar çözüme yönelik öz yeterliliğe, etkili problem çözme becerilerine, soruna yönelik iyimser bir bakış açısına sahip ve hayatları üzerinde kendi kontrolleri olduğuna inanan yani içsel denetimli kişilerdir. Bu özelliklere baktığımızda bireylerin olayları kontrol edebilme becerisine sahip olmasının bu özelliklerin temeli olduğu

görülmektedir. İşte bu nedenlerden dolayı kontrol edebilme becerileri yılmazlık düzeyinin belirlenmesinde büyük bir rol oynamaktadır.

Kontrol edebilme becerileri ile olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlıdır. Demirci ve Güneri-Yöyen (2020) kontrol edebilme becerileri ile olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Buna göre kontrol edebilme “olumlu yeniden odaklanma” ve “plan yapmaya yeniden odaklanma” ile pozitif; “olayın değerini azaltma” ile negatif yönlü anlamlı ilişkilidir. Bu çalışma araştırma bulgularını kısmen desteklemektedir.

Elde edilen bu bulgulara göre kontrol edebilme değişkeni anlamlı olarak olumlu stratejileri etkilemekte, olumlu stratejiler de anlamlı olarak yılmazlığa etki etmektedir. Bunun yanı sıra olumlu stratejilerin modele dâhil edilmesiyle kontrol edebilme becerisinin yılmazlık üzerindeki etkisi oldukça azalmış ve anlamsızlaşmıştır. Buna göre olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri kontrol edebilme becerileri ile yılmazlık arasındaki ilişkide tam aracı rolüne sahiptir.

Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre bilişsel esnekliğin, yılmazlık ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Araştırmada olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin yılmazlığı anlamlı bir şekilde yordadığı, olumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ise yılmazlığı yordamadığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin bilişsel esneklik ve yılmazlık düzeyi arasında kısmi aracı; alternatif üretebilme becerileri ve yılmazlık arasında kısmi aracı; kontrol edebilme becerileri ile yılmazlık arasında ise tam aracı role sahip olduğu görülmüştür. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre bilişsel esneklik ile yılmazlık düzeyi arasındaki ilişkide olumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri aracı rol oynamaktadır. Bu ilişkide diğer bazı kavramların (stresle başa çıkma yolları, benlik saygısı, denetim odağı vb.) aracı rolüne ilişkin çalışmalar yapılabilir. Ayrıca literatüre baktığımızda bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve bu stratejilerin bilişsel esneklik kavramıyla ilişkisinin incelendiği çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Bu iki kavram arasındaki ilişkinin ayrıntılı incelendiği yeni araştırmalar yapılabilir. Bilişsel esneklik ile bilişsel duygu düzenleme, yılmazlık ve bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkilerin detaylı incelenmesi, bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkiye özelinde alt boyutları daha iyi tanımlanmış bir ölçek versiyonunun geliştirilmesi alanyazına anlamlı katkılar sağlayacaktır.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için 09/07/2021 tarih ve 63974 sayılı yazısı ekinde gelen 02/07/2021 tarih ve 09 nolu toplantıda Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından etik izin onayı verilmiştir.

### Kaynakça/References

- Acevedo, M.(2010). *Cognitive flexibility and planning skills as predictors of social-academic resilience in hispanic-american elementary school children* (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından edinilebilir. (UMı No. 3407469)
- Arıcı-Özcan, N., Cekici, F., ve Arslan, R. (2019). The relationship between resilience and distress tolerance in college students: The mediator role of cognitive flexibility and difficulties in emotion regulation. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 525-533. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.4.525>
- Arslan, G. (2015). Yetişkin psikolojik sağlamlık ölçeği'nin (YPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 344-357.
- Aydın-Sünbül. Z. (2020). Mindfulness, positive affection and cognitive flexibility as antecedents of trait resilience. *Studia Psychologica*, 62( 4), 2020, 277-290. <https://doi.org/10.31577/sp.2020.04.805>
- Baron, R. M., ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Başpınar, Z. (2019). *Üstbilişsel ve bilişsel esneklik becerilerinin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini yordama gücü*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Besharat, M. A., ve Shahidi, V. (2014). Mediating role of cognitive emotion regulation strategies on the relationship between attachment styles and alexithymia. *Europe's Journal of Psychology*, 10, 352- 362. DOI:10.1007/s10608-009-9276-4
- Bozkurt, N. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, E.A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cai,W.P., Pan, Y., Zhang, S.M., Wei, C., Dong, W. ve Deng, G.H.(2017). Relationship between cognitive emotion regulation, social support, resilience and acute stress responses in Chinese soldiers: Exploring multiple mediation model. *Psychiatry Research*, 256(2017), 71-78.
- Carvajal, B.P., Molina-Martínez, M.A., Fernández-Fernández, V., PaniaguaGranados, T., Lasa-Aristu, A. ve Luque-Reca, O.(2021). Psychometric properties of the cognitive emotion regulation questionnaire (cerq) in spanish older adults. *Aging & Mental Health*, DOI: 10.1080/13607863.2020.1870207
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education* , 2 (1), 86-102.
- Demirci, O.O. ve Güneri-Yöyen, E. (2020). Bilişsel esnekliğin bilişsel duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(39), 651-684. DOI: 10.21550/sosbilder.624377
- Dennis, J. P ve Vander Wal, J.S (2010). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.

- Ekşi, H., Yücel, S., Yaman, K. G. ve Ekşi, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin anne-babaya bağlanma, kendini toparlama gücü ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiler örüntüsü: Bir yol analizi çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1258-1271. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-501076>
- Garnefski, N., Kraaij, V. ve Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individuals Differences*, 30(1), 1311-1327.
- Geyik-Koç, G.(2020). *Bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gönen, T. (2020). *Özel okullarda çalışan öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ve iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi: Mardin ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Gülüm, İ.V. ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 216-223.
- Hanks, R.A., Rapport, L.J., Perrine, B.W. ve Millis, S.R.(2016). Correlates of resilience in the first 5 years after traumatic brain injury. *Rehabilitation Psychology*, 61(3), 269-276. DOI: 10.1037/rep0000069
- Hayes, M. H. (2009). *Statistical digital signal processing and modeling*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Irmak, M. (2015). *Matematik öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- İhtiyaroğlu, N. (2018). Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme tarzlarının iletişim becerileri üzerindeki etkisi . *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi içinde*, Sivas, 46-55.
- Kaya, İ.(2015). *Ergenlerin çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile davranış problemleri ve psikolojik sağlamlıkları arasında ilişkinin incelenmesinde otomatik düşünceler ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaya, T.(2018). *Özel eğitim merkezlerinde çalışan çeşitli meslek gruplarının bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Kırımoglu, H., Yıldırım, Y., ve Temiz, A. (2010). İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi (Hatay ili örneği). *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* , 4 (1), 88-97.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Küçükler, D.(2016). *Affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Lacoviello, B.M. ve Charney, D.S.(2014). Psychosocial facets of resilience: implications for preventing posttrauma psychopathology, treating trauma survivors, and enhancing community resilience. *European Journal Of Psychotraumatology*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.23970>
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer

- Lee, S.W., Won, S. ve Jeong, B.( 2019). Moderating effect of emotional awareness on the association between maltreatment experiences and resilience. *Personality and Individual Differences*, 148(2019), 39-44. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.05.037>
- Levey, E.J., Oppenheim, C.E., Lange, B.C.L., Plasky, N.S., Harris, B.L., Lekpeh, G.G., Kekulah, I., Henderson, D.C. ve Borba, C.P.C.(2016). A qualitative analysis of factors impacting resilience among youth in postconflict Liberia . *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 10(26), 1-11. DOI 10.1186/s13034-016-0114-7
- Liebenberg, L., Ungar, M. ve Vijver, F. V. de. (2012). Validation of the Child and Youth Resilience Measure-28 (CYRM-28) among Canadian youth. *Research on Social Work Practice*, 22(2), 219–226. <https://doi.org/10.1177/1049731511428619>
- Macía, P., Barranco, M., Gorbeña, S. ve Iraurgi, I. (2020) Expression of resilience, coping and quality of life in people with cancer. *Plos One*, 15(7), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236572>
- Martin, M., ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. DOI:dx.doi.org/10.1080/08934219809367680
- Martin, M., ve Rubin, R. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports* , 76 (2), 623-626.
- Miller, M.J., Mealer, M.L., Cook, P.F., So, N., Morris, M.A. ve Christiansen, C.L.(2020). Qualitative analysis of resilience characteristics of people with unilateral transtibial amputation. *Disability and Healty Journal*, 13(4), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100925>
- Min, J.A., Yu, J.J., Le,. C.U., ve Chae, J.H.(2013). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 54(8), 1190-1197. DOI: 10.1016/j.comppsy.2013.05.008
- Otero, J., Muñoz, M.A., Fernández-Santaella, M.C., Verdejo-García, A. ve Sánchez-Barrera, M.B. (2020). Cardiac defense reactivity and cognitive flexibility in high- and low-resilience women. *Psychophysiology*, 57(11), 1-10. <https://doi.org/10.1111/psyp.13656>
- Öztürk, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme stratejileri ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Öztürk, N. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ram, D., Chandran, S., Sadar, A. ve Gowdappa, B. (2019). Correlation of cognitive resilience, cognitive flexibility and impulsivity in attempted suicide. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 41(4), 362-367. DOI: 10.4103/IJPSYM.IJPSYM\_189\_18
- Seçim, G. (2020). Bilişsel esneklik ve duygu düzenleme özelliklerinin psikolojik sağlık üzerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 01-20.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı (Using Multivariate Statistics)*.(M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taylı, A. (2014). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde duygusal zekâ. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim içinde* (222-246). Ankara: Pegem Akademi.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.

- Tuna, E. ve Bozo, Ö. (2012). The cognitive emotion regulation questionnaire: Factor structure and psychometric properties of the Turkish version. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 34(4), 564-570.
- Üzümcü, B. ve Müezzın, E.E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- Xing, L.(2020). *Differential influence of executive function on resilience in adolescence and emerging adulthood* (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından edinilebilir. (UMı No. 2494321278)
- Yavuz, S.(2019). *Bedensel engelli sporcuların psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Yelpaze, İ.(2020). Cognitive flexibility as a predictor of psychological resilience of university students: the mediating role of self compassion. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 535-549. Doi:10.17556/erziefd.631767
- Ziyan, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinin kariyer uyumlarını yordamada psikolojik sağlamlık, bilişsel esneklik ve proaktif kişiliğin rolü*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

**İletişim/Correspondence**

Sümeyye Hatun TAŞDEMİR  
[sumeyyehatunkulu@gmail.com](mailto:sumeyyehatunkulu@gmail.com)

Doç. Dr. Mehmet MURAT  
[mmurat@gantep.edu.tr](mailto:mmurat@gantep.edu.tr)



# Classroom Teacher Candidates' Teaching Anxieties and Solution Proposals Towards Bilingual Students

**Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR**, Kafkas University, ORCID ID:0000-0002-4341-7864  
**Yusuf KIZILTAŞ**, Yuzuncu Yıl University, ORCID ID:0000-0001-9434-4629

## Abstract

*There are a significant number of bilingual students in rural areas in the east and southeast of Turkey. The language problem in bilingual students also seriously worries teachers and prospective teachers. This study aimed to determine the classroom teacher candidates' teaching anxieties towards bilingual students and their suggestions for this situation. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 62 classroom teacher candidates determined by criterion sampling. The criterion considered here: classroom teacher candidates are studying at universities other than Eastern and Southeastern Anatolia Regions. Research data were collected with an internet survey. Content analysis was used to analyze the obtained data. As a result of the study, it was concluded that classroom teacher candidates' teaching anxieties towards bilingual students are very high in general. It was revealed that the classroom teacher candidates did not receive a serious education regarding bilingual students during their undergraduate education.*

**Keywords:** bilingual students, teaching anxiety, classroom teacher candidates



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2210-2231  
DOI:10.17679/inuefd.882027

Article Type  
Research Article

Received  
17.02.2021

Accepted  
04.12.2021

## Suggested Citation

Çetinkaya Özdemir, E., & Kızıldaş, Y. (2021). Classroom teacher candidates' teaching anxieties and solution proposals towards bilingual students. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2210-2231. DOI:10.17679/inuefd.882027

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

People may encounter various situations in their daily lives for different purposes. These situations they encounter may be effective in the emergence of some reactions in individuals. According to Unaedi (2019), symptoms such as excitement, restlessness, sweating, tremors, and anxiety may sometimes manifest themselves in such cases. These symptoms can also be explained by the state of anxiety. Most of the time, many people are exposed to anxiety that varies according to gender, experience, marital status, age, and place of work (Aslrasouli & Vahid, 2014). Likewise, when most people encounter any problem during a study, this anxiety is accompanied by; They may experience situations such as restlessness, nervousness, tension, fatigue, inability to focus, sleepiness, and feeling in a mental emptiness (Munir & Takov, 2019). These situations can be considered as the main symptoms of anxiety. Anxiety can be defined as an uncomfortable feeling of tension or worry that occurs in a person in the face of a situation that has or is likely to happen (Cambridge Dictionary, 2021). The anxiety that will be experienced during the organization of all kinds of activities to be prepared and carried out in the school and classroom can be evaluated within the framework of teaching anxiety. (Gardner & Leak, 1994). According to Maulimora (2019), this anxiety seriously affects not only teachers in service but also candidate teachers. Teaching anxiety, which also causes important problems on teaching performance, begins to emerge, especially when students are first faced with it. There are a significant number of bilingual students in Turkey, especially in rural areas. In addition to the harsh climatic conditions of the Eastern and Southeastern Anatolia Regions, the language problem of bilingual students also worries teachers. Sammephet and Wanphet (2013) also stated that the anxiety levels of the teachers who enter the classes of the students who have acquired a new language and who have just started their duties may be higher, and this will negatively affect the teaching process. In particular, it can be said that teachers who have just completed their prospective teaching process have higher levels of anxiety in the classroom environment than experienced teachers (Alashev & Bykov, 2002). Therefore, as well as concerns of bilingual students, prospective teachers who will teach in the classes of bilingual students also experience these concerns. It is also very important to question this. In this research aimed at bilingual students; It was aimed to determine the teaching concerns of prospective classroom teachers, who will be the teachers of the future and their suggestions for this situation.

### Purpose

The aim of this study is to reveal the teaching anxieties experienced by classroom teacher candidates towards bilingual students. Suggestions have been made to resolve these concerns.

### Method

Case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 62 classroom teacher candidates determined by criterion sampling. The criterion considered here; elementary teacher candidates are studying outside of Eastern and Southeastern Anatolia Regions. Teacher candidates in the study group continue their education in Bartın University, Cumhuriyet University, Ege University, Mehmet Akif Ersoy

University, Kastamonu University, and Uludağ University department of classroom education. The rationale for this criterion; Turkey's east and southeast university education outside of the region in the eastern part of the ongoing among students, culture, climate and the number of foreign language teachers who are the possibility that there may be more. As a matter of fact, special attention was paid to collecting data from pre-service teachers included in this context. Teacher candidates in the study group continue their education in Bartın University, Cumhuriyet University, Ege University, Mehmet Akif Ersoy University, Kastamonu University, and Uludağ University department of classroom education. The criterion taken into account in the selection of these universities is that teacher candidates; they are receiving education in the aforementioned universities that actively participate in the KODA project in the fall semester of the 2020-2021 academic year. Research data were collected by internet survey, which is one of the modern survey methods (Coşkun, Altunışık & Yıldırım, 2017). This survey was sent to prospective teachers via Google Forms, and the data collection process was carried out remotely. Content analysis was used to evaluate the obtained data.

### **Findings**

The findings of this research are gathered around two themes. The first theme is classroom teacher candidates' teaching anxieties towards bilingual students. Another theme is these are solutions for the elimination of the anxieties experienced by prospective classroom teachers.

### **Discussion & Conclusion**

As a result of the study, it was concluded that classroom teacher candidates' teaching anxieties towards bilingual students are very high in general. It was revealed that the classroom teacher candidates did not receive a serious education regarding bilingual students during their undergraduate education. It was also concluded that the vast majority of them found themselves inadequate in minimizing these concerns and solving problems. Looking at the other results of the research, the classroom teacher candidates; Their anxieties were grouped under five categories: communicative anxieties (linguistic differences, inability to express oneself, etc.), anxieties about learning-teaching activities (reading-writing problems, incomprehension of reading, problems in the teaching process and loss of time, etc.), personal concerns (feeling inadequate, inability to teach, self-confidence and Loss of motivation, etc.), sociocultural concerns (cultural differences, feeling of foreignness) and concerns about students (language confusion, drowning out from school, failure, feeling lonely, etc.). As a result of the research, the classroom teacher candidates offered solutions to eliminate their teaching anxieties. These recommendations have been categorized under three categories: 'education', 'cooperation', and 'approach to the student'. The education category is presented in the context of teacher (in-service training), student (taking pre-school education, getting Turkish education outside of school, applied education, etc.), parent (cooperation with parents), and teacher candidate (getting support education at university, internship in village schools, getting language support, etc.). Likewise, it is understood that making students love Turkish, increasing children's self-confidence, cooperating with experienced teachers, and taking special care of children are offered as important solution suggestions.

## İki Dilli Öğrencilere Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Kaygıları ve Çözüm Önerileri

**Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR**, Kafkas Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4341-7864  
**Yusuf KIZILTAŞ**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9434-4629

### Öz

Türkiye'nin doğu ve güneydoğusundaki kırsal bölgelerinde önemli sayıda iki dilli öğrenci bulunmaktadır. İki dilli öğrencilerdeki dil sorunsalı da öğretmenleri ve öğretmen adaylarını ciddi olarak kaygılandırmaktadır. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının iki dilli öğrencilere yönelik öğretim kaygılarını ve bu duruma yönelik sundukları önerileri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örneklem yolu ile belirlenen 62 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Burada ölçüt; sınıf öğretmeni adaylarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri dışındaki üniversitelerde okuyor olmasıdır. Araştırma verileri internet anketi ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının iki dilli öğrencilere yönelik öğretim kaygıları genel anlamda yüksektir. Sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri süresince iki dilli öğrencilere dair ciddi bir eğitim almadıkları ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İki dilli öğrenciler, öğretim kaygısı, sınıf öğretmeni adayları



İnönü Üniversitesi  
 Eğitim Fakültesi Dergisi  
 Cilt 22, Sayı 3, 2021  
 ss. 2210-2231  
 DOI:10.17679/inuefd.882027

Makale Türü  
 Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
 17.02.2021

Kabul Tarihi  
 04.12.2021

### Önerilen Atıf

Çetinkaya Özdemir, E., & Kızıltaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilere yönelik sınıf öğretmeni adaylarının öğretim kaygıları ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2210-2231. DOI:10.17679/inuefd.882027

## İki Dilli Öğrencilere Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Kaygıları ve Çözüm Önerileri

İnsanlar gündelik hayatlarında farklı amaçlar bağlamında çeşitli durumlarla karşılaşabilirler. Karşılaştıkları bu durumlar bireylerde birtakım tepkilerin ortaya çıkmasında etkili olabilir. Unaedi'ye (2019) göre böyle durumlarda bireylerde bazen heyecan, huzursuzluk, terleme, titreme, endişe gibi belirtiler kendini gösterebilir. Bu belirtiler de genellikle kaygı durumu ile izah edilebilir. Kişinin cinsiyeti, deneyimi, medeni durumu, yaşı ve çalıştığı yere göre değişen kaygıya (Aslrasouli & Vahid, 2014) çoğu zaman birçok insan maruz kalmaktadır. Aynı şekilde çoğu insan bir çalışma esnasında herhangi bir problemle karşılaştığında bu kaygı ile beraber; huzursuzluk, gerginlik, çabuk yorulma, odaklanamama, uyku hali, zihinsel boşluk hissetme gibi durumları yaşayabilir (Munir & Takov, 2019). Bu durumlar kaygının belli başlı belirtileri olarak değerlendirilebilir.

Kaygı, olmuş ya da olması muhtemel bir durum karşısında kişide oluşan rahatsız edici gerginlik ya da endişelenme hissi olarak tanımlanabilir (Cambridge Dictionary, 2021). Öte yandan TDK Sözlüğü'nde (2021) de kaygı; "üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu" gibi ifadeler ile açıklanmıştır. Benzer şekilde Wolfe (2015) de kaygıyı; kişinin geçmiş ya da gelecekle ilgili aşırı ve kontrol edilemeyen bir endişe yaşaması olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlar irdelendiğinde kaygının olumsuz anlamlar içerdiği anlaşılmaktadır. Hiç şüphesiz bu olumsuzluğun oluşmasında etkili olan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Helgore, Wilhelm ve Kommor (2005) kaygının birçok nedenden kaynaklanabileceğini belirterek bu çeşitliliği ifade etmişlerdir (Şekil 1).



Şekil 1 Kaygının Nedenleri

Şekil 1'de görüldüğü üzere Helgore vd., (2005) tarafından açıklanan kaygının nedenleri oldukça çeşitlilik göstermektedir. Kişiler üzerinde tahribat ve travma boyutuna varacak erken ve geç yaşam deneyimleri, bir duruma olumsuz açıdan bakmak ya da olumsuz düşünmek ve sıkıntılı durumlarla karşılaşmak kaygıyı tetikleyen nedenlerdendir. Bunların dışında kültürel şoklar ve kimlik krizleri de (Vitasari vd., 2010) kaygılara yol açan önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Açıklanan nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan kaygı durumları hayatın her alanında kendini

gösterebilir. Özellikle de okul ve sınıf ortamlarında öğretmen-öğretmen adayları kaynaklı kendini gösteren kaygı durumları oldukça önemlidir. Bu tespit birçok araştırmada da yer almaktadır (Akinsola, 2014; Aslrasouli & Vahid, 2014; Headley & Campbell, 2013; Kwarteng, 2018; Merç, 2015; Peker, 2009; Vitasari, vd., 2010).

Okul ve sınıf içerisinde hazırlanacak ve yürütülecek her türlü etkinliğin organizasyonu sürecinde yaşanacak kaygı, öğretim kaygısı çerçevesinde değerlendirilebilir (Gardner & Leak, 1994). Yaşanan bu kaygı Maulimora'ya (2019) göre sadece hizmet içindeki öğretmenleri değil aynı zamanda aday öğretmenleri de ciddi bir şekilde etkilemektedir. Öğretim performansı üzerinde de önemli sorunlara yol açan öğretim kaygısı, özellikle öğrencilerle ilk defa yüz yüze geldiği zaman ortaya çıkmaya başlar. Nitekim Sammephet ve Wanphet (2013) de öğretmen adaylarının yeni öğrencilerle ve sınıf ortamı ile tanıştığında kaygı yaşamalarının kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretim kaygısı özellikle aday öğretmenler için önemli bir korku faktörü olarak değerlendirilebilir. Bu kaygı durumu uzun vadede öğrenci başarılarını olumsuz bir şekilde etkileyerek sınıf içerisindeki aktivitelerin de etkisini azaltmaktadır (Akinsola, 2008). Öğretmen adaylarının sınıf ortamında yaşayacakları öğretim kaygıları çeşitlilik göstermektedir. McKeachie (1986; Akt. Sammephet & Wanphet, 2013) bu kaygıları; “öğretim saatinden önce”, “öğretim saatinde” ve “öğretim saatinden sonra” olmak üzere üç gruba ayırmaktadır. Öğretim saatinden önce öğretmen adaylarının öğretim materyali hazırlama ve planlama noktasında kaygı yaşamaları söz konusudur. Öğretim sürecinde ise beklenmeyen durumlar öğretmenleri kaygıya sevk edebilir. Bu durumlar, sınıf ve zaman yönetimi, öğretmen-öğrenci etkileşiminde yaşanacak olumsuzluklar olabilir. Öğretim sürecinden sonra da gerek öğrencilerden gerekse okul müdüründen gelecek dönütlerin belirsizliği, yeni göreve başlayan öğretmenleri bir endişe içerisinde tutabilir. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yeni başladıklarında çeşitli öğretim kaygıları yaşadıkları bunların da sınıf ortamını ve öğrencileri etkilediği anlaşılmaktadır (Barahmeh, 2016).

Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğretim kaygısı oldukça önemlidir. Kwarteng'e (2018) göre öğretmen adayları her ne kadar belli bir eğitimden geçmiş olsalar da mesleğe başladıklarında kaygı yaşayabilirler. Özellikle de sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları kaygılara ayrı bir parantez açmak gerekir. Yürük (2011) sınıf öğretmenleri adaylarının yaşayacakları öğretim kaygısının önemini belirtmektedir. Öğretim kaygısının ilkökul öğrencilerinin özellikle fen bilgisi derslerinde istenmeyen olumsuz sonuçlardaki rolüne de ayrıca dikkat çekmektedir. Unaedi'ye (2019) göre öğretmen adayları, öğrencilere yönelik iletişim kurma, konuşma gibi alanlara yönelik de kaygılar yaşayabilirler. Merç'e (2015) göre sınıf öğretmenleri ile ilgili kaygı çalışmaları spesifik kaygı durumlarından ziyade ağırlıklı olarak öğretmenlerin genel kaygı düzeylerini ortaya koymaya yönelik yapılmaktadır. Oysa burada kaygının öğretim boyutu farklı bir durum olarak değerlendirilmelidir. Öğretmen adaylarının öğretim kaygısı birtakım derslerin öğretimi ile sınırlı olmadığından dolayı öğretim kaygısının kapsama alanını daha geniş düşünmek gerekir. Dolayısıyla öğretmen adayları bağlamında yaşanan öğretim kaygısının kapsamına dil öğretimi kaygısı (İpek, 2016), matematik dersi öğretimi kaygısı (Basso, 2019; Peker, 2009), konuşma becerisi öğretimi kaygısı vb. kaygı durumlarını da eklemek gerekir. Özellikle sınıf içerisinde farklı dil gruplarının bulunduğu öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının kaygı yaşamaları birçok araştırmada da değinilen önemli bir konudur (Maulimora, 2019).

Türkiye'nin doğu ve güneydoğusundaki bölgelerde bulunan okullarda ana dilleri (ilk-birinci dilleri, Kürtçe) eğitim dilinden farklı olan önemli sayıda iki dilli öğrenci bulunmaktadır. Bu

gruptaki iki dilli öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının birtakım kaygılar yaşama ihtimali bulunmaktadır. Bu kapsamda yer alan öğrencilerin Türkçe dil ve konuşma becerileri yeterli düzeyde değildir (Gözüküçük & Kıran, 2018; Sarı, 2001; Yiğit, 2009). Nitekim kültürel ve dilsel farklılıkların kaygı yaratacağı Vitasari vd., (2010) tarafından da ifade edilmiştir. Şüphesiz ana dilleri (ilk-birinci dilleri) dışında Türkçeyi temel ve ikinci dil olarak öğrenen bu öğrencilerin de öğretmen adayları kadar kaygı yaşayabildikleri de unutulmamalıdır. Öyle ki Brown'a (1994) göre de yeni bir dil öğrenenler genellikle birtakım kaygılar yaşamaktadır. Bu süreçte birçok belirsizlikle karşılaşan öğrenenler, başarısız olma korkularını da beraberinde getirebilmektedirler. Yaşanan bu negatif durumlar, dil öğrenme üzerinde olumsuz bir etkiye yol açmaktadır. Öte yandan Sammephet ve Wanphet (2013) de yeni bir dil edinen öğrencilerin buldukları sınıflara giren ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olabileceğini, bunun da öğretim sürecini olumsuz etkileyeceğini belirtmektedir. Özellikle aday öğretmenlik sürecini yeni tamamlamış öğretmenlerin sınıf ortamında kaygı yaşama düzeylerinin deneyimli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir (Alashev & Bykov, 2002). Dolayısıyla iki dilli öğrencilerdeki kaygılar kadar iki dilli öğrencilerin sınıflarında öğretim yapacak öğretmen adayları da bu kaygıları yaşayabilmektedirler. Aday öğretmenlerin bu kaygılarını ortaya çıkarmak ve kaygıları en aza indirmeye yönelik çözümler üretmek önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de iki dilli öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının öğretim kaygılarını sorgulayan bir araştırmanın yokluğu açıkça hissedilmektedir. Her ne kadar öğretmen adaylarının kaygılarını inceleyen sınırlı sayıda araştırma (Peker, 2009; Tabancalı, Çelik & Korumaz, 2016; Üredi, Akbaşlı & Demirtaş, 2016; Yürük, 2011) olsa da bu çalışmalarda iki dilli öğrencilere yönelik bir boyutun işlenmediği anlaşılmaktadır. Ancak KODA (Köy Okulları Değişim Ağı) isimli bir dernek yolu ile Köye İlk Adım Programı yürütülmektedir. Bu program ile öğretmen adaylarının kaygılarını da en aza indirmek hedeflenmektedir. Yine de bu program bünyesinde sadece sınırlı sayıdaki üniversitelerin ve öğrencilerinin katılım gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının öğretim kaygılarını doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlılığı kadar bu alandaki projeler de oldukça azdır. Sınıf öğretmeni adaylarının doğrudan kaygılarını inceleyen araştırmalara alanyazında rastlanmadığı söylenebilir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının iki dilli öğrencilere yönelik yaşadıkları öğretim kaygılarını doğrudan inceleyen araştırmalara ulaşamamıştır. Bu araştırmalar kapsamında; Sammephet ve Wanphet (2013) bu konuda dile getirdikleri eleştirilerinde; öğretmen adaylarının dil öğrenme kaygıları üzerinde yapılan araştırmalar kadar genel kaygı düzeylerini ve bunlarla baş etme stratejilerini inceleyen araştırmaların bulunmadığını ifade etmekteledir. Ancak yine de öğretmen adaylarının farklı ana dile sahip öğrencilerin öğretimine yönelik kaygılarını inceleyen birtakım çalışmanın bulunduğunu belirtmek gerekir (Akinsola, 2008; Basso, 2019; Kwarteng, 2018; Sammephet & Wanphet, 2013; Unaedi, 2019).

Bu çalışmada, Türkiye'nin doğu ve güneydoğusundaki bölgelerde eğitimlerine devam eden ana dili (ilk dili) eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilere yönelik sınıf öğretmeni adaylarının öğretim kaygılarını ve bu duruma yönelik sundukları önerileri belirlemek amaçlanmıştır. Öte yandan dil bariyerinden ötürü öğretmenleri zorlayan öğrencilerin varlığına Türkiye'nin batı illerinde de rastlanmaktadır. Özellikle de mülteci çocuklar bu kapsamda önemli bir grubu oluşturmaktadır. Ancak yabancı uyruklu öğrencilere yönelik birçok ilde bulunan PICTES sınıfları bu sorunları en aza indirebilmektedir. Fakat Türkiye'nin doğu ve güneydoğusundaki bölgelerde eğitimlerine devam eden iki dilli öğrencilerde bu sorunları gidermeye yönelik ayrıca bir sınıf ve

planlama bulunmamaktadır. İki dilli öğrencilerin özellikle köylerde Türkçeye yeterince maruz kalmadan okulla tanışmaları bu sorunu daha önemli bir noktaya taşımaktadır. Öğretmen atamalarının çoğunluğunun da doğu bölgelerindeki bu okullara olduğu dikkate alındığında, dil kaynaklı öğretim kaygıları yaşanabilmektedir. Bu araştırma ile sınıf öğretmeni adaylarının kaygılarının ortaya çıkarılması, kaygılarını en aza indirme noktasında çözümler geliştirmeye katkı sunması umulmaktadır. Dil ile ilişkili oluşan/oluşacak öğretim kaygıları ile sınıf öğretmenlerinin daha çok yüzleştikleri de söylenebilir. Çünkü zorunlu öğretim ilkökul kademesi ile başlamaktadır. Bu araştırma gerek çözümlere katkı sağlamak bağlamında gerekse de farkındalık oluşturmak açısından düşünüldüğünde ayrı bir önem teşkil etmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim kaygıları nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim kaygılarını gidermeye yönelik çözüm önerileri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgubilim (fenomenoloji) çalışması kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarının temel amacı, bir olguyla ilgili kişisel deneyimleri, daha genel bir düzeye çekmektir (Creswell, 2007). Bu bağlamda araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının iki dilli öğrencilere yönelik yaşadığı öğretim kaygılarını ve bu duruma yönelik sundukları önerileri detaylı bir şekilde belirlemek ve ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğretim kaygıları ve sunulan öneriler birer fenomen olarak ele alınmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yolu ile belirlenen 62 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Burada dikkate alınan ölçüt; sınıf öğretmeni adaylarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri dışındaki üniversitelerde okuyor olmasıdır. Bu ölçütün gerekçesi; Türkiye'nin doğu ve güneydoğusundaki bölgelerin dışında üniversite eğitimlerine devam eden öğrenciler arasında doğu bölgelerine, kültürüne, iklimine ve diline yabancı olan öğretmen adayı sayısının daha çok olabileceği ihtimalidir. Nitekim özellikle de bu kapsamda yer alan öğretmen adaylarından veri toplamaya özen gösterilmiştir. Çalışma grubunda bulunan öğretmen adayları, Bartın Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenimine devam etmektedir. Bu üniversitelerin çoğunun seçiminde dikkate alınan ölçüt, öğretmen adaylarının KODA derneği bünyesinde faaliyet gösteren Köye İlk Adım Programı 2020-2021 öğretim yılı güz yarısında aktif katılım gösteren adı geçen üniversitelerde eğitim alıyor olmalarıdır. Köye İlk Adım Programı sınıf öğretmeni adaylarının Türkiye'nin doğu ve güneydoğusundaki bölgelerde bulunan özellikle de köy okullarına uyumuna ve hazırlığına katkı sağlayan bir projedir. Bu projeye her üniversiteden belirli sayıda öğretmen adayının katılımı sağlandığı için çalışma grubundaki öğrenci sayıları çeşitlilik göstermektedir. Dolayısıyla söz konusu öğretmen adaylarının tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcılara ait kişisel veriler Tablo 1'de verilmiştir.



**Tablo 1***Öğretmen Adaylarına İlişkin Kişisel Bilgiler*

Değişkenler	Yanıtlar	f
Cinsiyet	Kadın	54
	Erkek	8
Öğrenim Gördüğü Üniversite	Bartın Üniversitesi	15
	Cumhuriyet Üniversitesi	6
	Ege Üniversitesi	5
	Kastamonu Üniversitesi	2
	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	21
Kürtçe/Arapça Bilme Durumu	Uludağ Üniversitesi	13
	Evet	6
Doğu /Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Yaşamış Olma Durumu	Hayır	56
	Evet	6
Bölgesinde Yaşamış Olma Durumu	Hayır	56
	Evet	6

Tablo 1'e göre, katılımcıların 54'ünü kadın, 8'ini erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 21'i Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 15'i Bartın Üniversitesi, 13'ü Uludağ Üniversitesi, 6'sı Cumhuriyet Üniversitesi, 5'i Ege Üniversitesi ve 2'si Kastamonu Üniversitesinde okumaktadır. Ayrıca adayların 56'sı Kürtçe/Arapça dillerinden herhangi birini bilmezken, 6'sı bu dillerden herhangi birini bilmektedir. Aynı şekilde öğretmen adaylarının 56'sı Doğu Anadolu ya da Güneydoğu Anadolu bölgelerinin herhangi birinde yaşamamışken, 6'sı yaşamıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer kişisel bilgilere göre, öğretmen adaylarının 40'ı iki dillilik ve iki dilli öğrencilerin öğretim sürecine yönelik ders almadığını, 9'u kapsayıcı dil öğretimi dersi aldıklarını, 13'ü Köye İlk Adım Programı<sup>1</sup> adlı proje kapsamında iki dilli öğrencilerin öğretim sürecine yönelik eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca iki dilli öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin öğretmen adaylarının 53'ü kendilerini yetersiz, 3'ü kısmen yeterli ve 6'sı yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen, modern anket yöntemlerinden biri olan internet anketi ile toplanmıştır (Coşkun, Altunışık & Yıldırım, 2017). Anketin hazırlık aşamasında araştırmacılar tarafından oluşturulan sorular, dil ve içerik açısından incelenmek üzere 2 sınıf eğitimi ve 1 de ölçme değerlendirme alanında doktora yapan sınıf eğitimi alanında uzman 3 araştırmacıya gönderilmiş ve sorularla ilgili görüşleri alınmıştır. Ardından sorular üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Örneğin; "öğretmen adaylarının duruma ilişkin kaygılarına yönelik" sorudan derinlemesine bilgi almak için sondaj sorular hazırlanmış ve eklenmiştir. Görüşme sorularına son şekli verildikten sonra iki araştırmacı çalıştıkları üniversitede öğrenim gören beşer öğretmen adayına soruları yöneltmişler ve bir pilot uygulama gerçekleştirmişlerdir. (Araştırmacıların çalıştığı kurumda öğrenimine devam eden sınıf öğretmeni adayları araştırmanın çalışma grubuna dâhil değildir.) Anlaşılmayan noktalar düzeltilmiş, veri toplama

<sup>1</sup> Köye İlk Adım Programı: 'Türkiye'nin kırsal bölgelerindeki köy öğretmenlerinin kapasitelerini güçlendirmek, bu okullara atanacak sınıf öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki manada hazırlayarak donanımlı hale getirmek, iki dilli öğrenciler konusunda farkındalık yaratarak çözüm önerileri sunmak vs.' amaçlara hizmet eder. 2015 yılından itibaren faaliyet göstermektedir. Faaliyetler KODA (Köy Okulları Değişim Ağı) kapsamında yürütülür (<https://www.kodegisim.org/>).

aracına son şekli verilmiştir. Bu anket, Google Forms aracılığıyla öğretmen adaylarına gönderilerek verilerin toplanma süreci uzaktan gerçekleştirilmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki farklı üniversitelerinde eğitimlerine devam eden sınıf öğretmeni adaylarına Köye İlk Adım Programı aracılığıyla çevrim içi olarak ulaşılmıştır. 2020-2021 öğretim yılı I. yarısında Köye İlk Adım Programından eğitim almış sınıf öğretmeni adaylarıyla, programı yürüten KODA (Köy Okulları Değişim Ağı) aracılığıyla iletişim sağlanmıştır. Bu program kapsamında sınıf öğretmeni adaylarına; Türkiye'nin doğu ve güneydoğusundaki bölgelerde eğitimlerine devam eden iki dilli öğrencilerin öğretim sürecine yönelik eğitimler verilmektedir. Verilen eğitimlerin en önemli amaçları arasında; sınıf öğretmeni adaylarını bölge ve köy şartlarına hazırlamak yer almaktadır. O bakımdan projenin amacı öğretmen adaylarının kaygılarını tamamen gidermek değildir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı KODA'ya bağlı Köye İlk Adım Programının etkililik düzeyini ve öğretim kaygılarını azaltmadaki rolünü belirlemek olarak sınırlandırılmamıştır. Öyle ki Köye İlk Adım Programı kapsamında eğitim almamış öğretmen adayları da araştırma grubuna dâhil edilmiştir. Bu araştırmanın amacına bağlı olarak iki dilli öğrencilerin öğretim sürecine yönelik Köye İlk Adım Programı dışında lisans eğitimleri boyunca herhangi bir ders alıp almadıkları, kendilerini bu anlamdaki sorunlarla baş etme noktasında ne kadar yeterli gördükleri ve bu sürece ilişkin kaygı düzeylerini ortaya çıkarmaya yönelik çevrim içi anket yoluyla sorular sorulmuştur. Özellikle de Köye İlk Adım Programı almamış öğretmen adayları ile ilgili bu manada gelen yanıtlar, öğretim kaygılarının boyutunu daha iyi gözler önüne sermiştir. Veri toplama sürecinin başında öğretmen adayları gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin bilgilendirilmiş, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ifade edilerek gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca istedikleri takdirde araştırmadan ayrılabilme özgürlüklerinin olması görüşlerini samimi bir şekilde sunmalarına yardımcı olmuştur.

### **Veri Analizi**

Öğretmen adaylarından çevrim içi anket yolu ile toplanan veriler, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz aşamasında ilk olarak, elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar bir araya toplanmıştır. Ardından verilerin analiz süreci başlamış ve veriler öncelikle iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analiz aşamasında veriler birçok kez okunarak ortak kavramlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte Miles ve Humberman'ın (2016) ifade ettiği gibi, bir metinde geçen kelimelerin ne sıklıkta kullanıldığı onun kayda değer bir kod olup olmadığını belirlemede araştırmacıya yardımcı olur. Bu ifadeden yola çıkarak görüşmede en sık kullanılan kelimeler kodlanmıştır. Ardından her iki araştırmacı tarafından hazırlanan kodlar bir araya gelinerek aralarındaki uyuma bakılmış kodlar üzerinde düzenlemeye gidilmiştir. Bu aşamada zayıf kalan kodlar çıkarılmış, bazı kodların isimlerinde değişikliğe gidilmiştir (Miles & Humberman, 2016). Örneğin "sosyokültürel kaygılar" kategorisinde belirtilen "ortamı yabancılaşma" kodu "ortama uyum sağlayamama" şeklinde değiştirilmiştir. Ya da "iletişime yönelik kaygılar" kategorisinde sunulan "anlaşamama kaygısı" ve "dil farklılığı kaygısı" kodları birleştirilerek "dil farklılığından dolayı anlaşamama kaygısı" şeklinde sunulmuştur. Kodlardaki belirsizlikler ortadan kaldırılarak öğretmen adaylarının ne söylediğine net bir şekilde işaret edecek düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin ilk başta "okul öncesi Türkçe öğretimi" şeklinde sunulan kod sonrasında değiştirilerek "zorunlu okul öncesi eğitim" şeklinde verilmiştir. Kodlar belirlendikten sonra ilişkili olan kodlar kendi aralarında gruplandırılıp kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerden sonra süreci daha genel tanımlayabilmek için temalar

oluşturulmuştur. Tema isimleri belirlenirken araştırmancının ortaya koymaya çalıştığı iki nokta olan kaygı ve çözüm önerileri kavramları temel alınmıştır. Bu süreç gerçekleştirilirken araştırmacılarından biri, ölçme değerlendirme alanında doktora yapan sınıf eğitimi alan uzmanı başka bir araştırmacıdan yardım almıştır. Son şekli verilen kod, kategori ve temalar öğretmen adaylarının ifadelerinden alıntılarla sunulmuştur.

### Bulgular

Araştırmadan elde edilen kişisel bulguların yanında sınıf öğretmeni adaylarının iki dilli öğrencilere yönelik yaşadıkları öğretim kaygıları ve bu kaygıları gidermeye yönelik çözüm önerileri de iki tema altında sunulmuştur.

#### Sınıf Öğretmeni Adaylarının İki Dilli Öğrencilerin Öğretim Sürecine Yönelik Kaygıları

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda, iki dilli öğrencilerin öğretim sürecine yönelik kaygıları, “iletişime yönelik kaygılar”, “öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kaygılar”, “kişisel kaygılar”, “sosyokültürel kaygılar” ve “öğrenciye yönelik kaygılar” olmak üzere beş kategori altında toplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının iki dilli öğrencilerin öğretim sürecine yönelik kaygıları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Sınıf Öğretmeni Adaylarının İki Dilli Öğrencilerin Öğretim Sürecine Yönelik Kaygıları*

	Kategori	Kodlar
Sınıf Öğretmeni Adaylarının İki Dilli Öğrencilerin Öğretim Sürecine Yönelik Kaygıları	İletişime yönelik kaygılar	-Dil farklılığından dolayı anlaşamama kaygısı -Kendini ifade edememe kaygısı
	Öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kaygılar	-Verimsiz ders süreci yaşama endişesi, -Öğretim sürecinde yaşanacak aksamalar, -Öğretimde yavaşlama, -Zaman kaybı -Okuma-yazma öğretiminde oluşacak sorunlar, -Okuduğunu anlama sürecinde oluşacak sorunlar, -Türkçeyi doğru ve etkin kullanma becerisi kazandırmada oluşacak sorunlar
	Kişisel kaygılar	-Kendini yetersiz hissetme endişesi, -Öğrenciye yardımcı olamama korkusu, -Öğretme hevesinin azalması, -Özgüven kaybı-Motivasyon kaybı, -Öğrenci sevgisini kaybetme endişesi, -Sorunlara çözüm bulamama
	Sosyokültürel kaygılar	-Kültürel farklılık -Ortama uyum sağlayamama
	Öğrenciye yönelik kaygılar	-Dil çatışması yaşama -Akademik başarısızlık -Motivasyon eksikliği -Olumsuz okul tutumu -Kendini yalnız hissetme endişesi

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının kaygılarından biri, karşılıklı etkileşime yönelik kaygılardır. Öğretmen adayları, iki dilli öğrencilerin baskın olarak kullandığı dil ile kendi dilleri arasındaki farklılık, karşılıklı anlaşmakta zorluk yaşama ve hem öğrencinin hem de öğretmenin kendini ifade edememesinin endişe oluşturan durumlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen adayları görüşleri şu şekildedir:

*“En büyük kaygım dil konusunda anlaşmamak. Derste bu konudan konuştuk ama net olarak hâlâ dil anlaşmazlığında ne yapacağımı bilemiyorum.”* (ÖA3)

*“Nasıl anlaşım iletişim kurabileceğimi bilmiyorum sonrasında bunun çözümü olarak neyi kullanırsam sorun kalkacağını bilemiyorum. Vazgeçmekten korkuyorum.”* (ÖA8)

*“Kaygı duyuyorum çünkü ben onların konuştukları dili yeterince bilemeyeceğim için bazı zorluklar yaşayacağım bunun kaygısı var ama aldığım eğitimde aynı dili konuşmadan da iletişim kurabileceğimi öğrendim ve bu mesleği çok istediğim için bu kaygı beni zorlayan ve umutsuzluğa düşüren bir kaygı değil.”* (ÖA10).

*“Öğrencilerle aramda dil problemi olması en büyük kaygım.”* (ÖA39)

Öğretmen adaylarının bir diğer kaygısı öğrenme-öğretme etkinliklerine yöneliktir. Öğretmen adayları, sınıf içinde gerçekleştirilen ders sürecinin verimsiz olması, aksamaların meydana gelmesi, dil farklılıklarına bağlı olarak zaman kaybı yaşanması ve öğretimin yavaşlamasının kaygı nedeni olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte spesifik olarak özellikle ilkökul 1. sınıf öğrencileri açısından okuma-yazma, okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması noktasında yetersiz olmaktan endişe duymakta iki dilli öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biri olan ve sınıf öğretmenlerine büyük bir görevin düştüğü Türkçeyi doğru ve etkin kullanma becerisini kazandırmada sorun yaşayacaklarından kaygılanmaktadırlar. Öğretmen adaylarından biri *“İki dil mantığıyla düşünen çocuğa Türkçeyi doğru ve etkin kullanma kazanımını nasıl verebilirim.”* (ÖA32) şeklinde kaygısını ifade ederken bir başka aday, *“Öğrencilerle iletişim kuramamız halinde verilen eğitim nitelikli olamayacağı için öğrenciler içinde bizim içinde yıpratıcı ve oldukça verimsiz bir süreç olacaktır.”* (ÖA40) diyerek öğretim sürecinin etkili olamayacağından bahsetmektedir. Zaman kaybına yönelik kaygı yaşayan bir öğretmen adayı *“Evet kaygı yaşıyorum. Kendimi ifade edemeyeceğimi, öğrencileri anlayamayacağımı, bu yüzden eğitim öğretim faaliyetini gerektiği şekilde yerine getiremeyebileceğimi, getirsem bile anlaşmak için zaman harcarken çok zaman kaybı olacağını düşünüyorum.”* (ÖA3) şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Ayrıca bazı öğretmen adayları özellikle ilkökula yeni başlayan öğrencilere temel beceriler olan okuma ve yazma becerisi kazandırılması noktasında kaygı yaşamaktadırlar. Bu duruma yönelik öğretmen adaylarından biri *“Türkçe bilmeyen ya da az bilen öğrencilere Türkçe okuma yazma öğretmek oldukça zor bir mesele ve beni endişelendiriyor bu.”* (ÖA37) demiştir.

Öğretmen adaylarının kaygı duyduğu durumlardan biri de kişisel kaygıdır. Adaylar, eğitim-öğretim sürecine yeterli düzeyde katkı sunamadığı, verimli bir süreç gerçekleştirmediği durumda kendini yetersiz hissedeceğini ve bağlantılı olarak da öğretme hevesinin azalacağı, motivasyon ve öz güven kaybının meydana geleceğini ifade etmiş aynı zamanda sorunlara çözüm bulamamak ve öğrenciye herhangi bir konuda yardımcı olamamak öğrencinin sevgisini kaybetmeye neden olabileceği kaygısını taşımaktadırlar. Bu duruma yönelik öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

*“İlk görev yerimdeki öğrencilerimle bu şekilde iletişim problemi yaşarsam tabii ki bu durum kendimi yetersiz hissetmeme sebep olacaktır diye düşünüyorum.” (ÖA49)*

*“Öğrencinin beni anlayamadığını düşünmek ya da dersimi anlamadığını görmek bir öğretmen için çok moral ve motivasyon bozucu olur. Bu durumu yaşamaktan korkuyorum açıkçası.” (ÖA22)*

*“Başarı ve motive eksikliği duymaktan kaygılanıyorum.” (ÖA53)*

*“Öğrencilerimle iletişim kuramadığım için daha az yardım edebilmek beni üzer, inşallah böyle bir durum yaşamam. Onlarla konuşarak ve onları dinleyerek bazı becerilerin gelişeceğini düşünüyorum. Ancak iki dilli öğrencilerim için her ne kadar çaba göstersem de bana yeterli gelmeyecek. Onların öğrendiğini, çekinmeden soru sorabildiğini anlamak daha zor olacaktır.” (ÖA25)*

Ayrıca öğretmen adayları kültürel farklılık ve ortama uyum sağlayamama gibi sosyokültürel kaygılar da taşımaktadırlar. “En çok hangi konularda kaygı duyuyorsunuz?” sorusuna birkaç öğretmen adayı kültürel farklılık ve ortama uyum sağlayamama olarak cevap vermişlerdir. (ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA12, ÖA18)

Son olarak öğretmen adaylarının yaşadığı kaygılar öğrenciye yönelik kaygılardır. Öğrencilerin iki dil arasında karmaşa yaşaması, öğretmen ve öğrenci arasında yeterli düzeyde iletişimin kurulamaması ve öğretim sürecinin veriminin düşük olmasına bağlı olarak öğrencide meydana gelecek başarısızlık, motivasyon eksikliği, olumsuz okul tutumu ve kendini yalnız hissetme gibi bilişsel ve duyuşsal sonuçların öğretmen kaygılarından olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarından biri *“Onlara bir şey katamamaktan korkuyorum iletişim kuramamaktan ve okuldan soğumalarından tedirgin oluyorum.” (ÖA18)* derken bir başkası *“Ülkemizde özellikle doğuda eğitim hayatına başlamadan önce ana dilleri farklı olan öğrenciler vardır. Bu öğrencilerin eğitim hayatlarının daha zorlu olduğunu düşünmekteyim. Özellikle ailelerinde Türkçe konuşan bireylerin bulunmaması bu süreci çok daha fazla zorlaştırmaktadır. Bu durum aile ile iş birliği yapmayı da zorlaştırır. Ben de öğrencilerin hem derslere katılımının az olması hem de başarısızlığından kaygılanıyorum.” (ÖA61)* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

### **Sınıf Öğretmeni Adaylarının İki Dilli Öğrencilerin Öğretim Sürecindeki Kaygılarını Gidermeye Yönelik Çözüm Önerileri**

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda iki dilli öğrencilere yönelik öğretim kaygılarını gidermeye yönelik çözüm önerileri “eğitim”, “iş birliği” ve “öğrenciye yaklaşım” olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının çözüm önerileri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Kaygılarını Gidermeye Yönelik Çözüm Önerileri

	Kategori	Kodlar	Alt Kodlar
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Kaygılarını Gidermeye Yönelik Çözüm Önerileri	Eğitim	-öğrenciye	-Zorunlu okul öncesi eğitim -dili geliştirme uygulamaları -ailede ve çevrede Türkçe öğretimi desteği -beden dilini kullanma -olumlu dil tutumu kazandırma
		-öğretmene	-Hizmet içi eğitim seminerleri
		-öğretmen adayına	-Kaygıları gidermeye yönelik lisans dersleri -çevrimiçi ücretsiz dil eğitimi desteği -öğretmenlere dil desteği kursları -öğrencilerde sözlük kullanma alışkanlığı geliştirme -köy okullarında staj yapmayı sağlamak
		-veliye	-velilere Türkçe dili desteği
	İş birliği	-	-veli ile iş birliği -iki dili bilen öğrencilerle iş birliği -tecrübeli öğretmenlerle iş birliği -okul yöneticilerinden destek almak
		Öğrenciye yaklaşım	-

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının önerilerinden en temeli, süreç içinde bulunan öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve veliye eğitim verilmesine yöneliktir. Öğrenciye verilecek eğitimin ilkökula başlamadan önce okul öncesinde Türkçe öğretimiyle başlaması gerektiğini ifade eden öğretmen adayları olduğu gibi okul dışı zamanlarda Türkçe dili üzerine çalışılması gerektiğini söyleyen katılımcılar da bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrenciye verilecek eğitim esnasında beden dilinin kullanılması, uygulamalı öğretimin gerçekleştirilmesi ve kendi diliyle bütünleştirmenin de işe yarar olacağını belirten öğretmen adayları bulunmaktadır. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarından biri “Bence okulöncesi eğitimde bu dil sorunu halledilmeli. Çocuk öyle ilkökula başlamalı.” (ÖA2) derken bir başka öğretmen adayı, “Katıldığım birkaç seminerde iki dilli öğrencilerle nasıl iletişim kurmam gerektiğini öğrendim. İlk sınıfa girdiğimde beden dilimle öğrencilerle iletişime geçmeyi planlıyorum. Ne kadar güler yüzlü ve çaba sarf ederek onlara hissettirsem onlarda benimle iletişime geçmek için çaba sarf edeceklerini umuyorum. Yani karşılıklı etkileşim olabileceğine inanıyorum.” (ÖA28) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Ders süresi dışındaki zamanın aktif olarak kullanılması gerektiğini ifade eden öğretmen adaylarından biri, “MEB bu bölgelere tayini çıkan öğretmenler için yaygın olan dilin temel kelimelerini içeren hizmet içi eğitim verebilir ya da daha uygun ama zor olan öğrencilerin tamamına Türkçe konuşma kurallarına uygun Türkçe öğretimini okul dışı zamanda tercihen okul öncesi en geç ilkökulda gerçekleştirebilir.” (ÖA41) demiştir.

Öğretmen için, dil gelişimine yardımcı olarak hizmet içi eğitim ve seminerlerin olması gerektiğini söyleyen öğretmen adayları, kendileri için ise dil kursları, üniversite programında dil öğretimine yönelik dersin olması, sözlük kullanma ve köy okullarında staj yapmanın onlara yardımcı olabilecek durumlar olduğundan bahsetmişlerdir. Bununla birlikte Türkçe bilmeyen veliye de Türkçenin öğretilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“İlk olarak bu süreç uzun sürebilecek bir süreç olduğu için çok ama çok önemli. Bunun içinde üniversitelerde bu konu daha ayrıntılı olarak ayrı bir ders olarak verilmeli. Stajlar merkez okullarda değil de köy okullarında olmalı ve biz stajda yaşayarak öğrenmeliyiz.”* (ÖA61)

*“MEB bu bölgelere tayini çıkan öğretmenler için yaygın olan dilin temel kelimelerini içeren hizmet içi eğitim verebilir.”* (ÖA50)

*“Sınıf öğretmenliği eğitim programında dil dersleri ya da kursları mevcut olabilir.”* (ÖA43)

*“Veliler eğer Türkçe biliyorlarsa mutlaka evde Türkçe konuşmalarını sağlamalı, bilmiyorlarsa Türkçe öğrenme kursları açılarak orada yaşayan insanlara Türkçe öğretilmeli. Özellikle üniversitelerde bu konunun üzerinde daha fazlası durulmalı.”* (ÖA29)

*“Ekstra Arapça ya da Kürtçe öğrenmek için kendime sözlük alabilirim onun dışında Türkçe bilen velilerle iletişime geçip temel kavramları öğrenebilirim.”* (ÖA27)

Öğretmen adaylarının önerilerinden biri de iş birliği içinde süreci devam ettirmektir. Bu noktada veli, her iki dili bilen biri, tecrübeli öğretmen ya da sürecin diğer paydaşlarıyla iş birliği kurmanın onlara yardımcı olabileceğinden bahsetmektedirler. Buna ilişkin adaylardan biri *“Ben üniversitelerde, atandığımız zaman karşılaşabileceğimiz dillerin ders olarak verilmesi gerektiğini düşünüyorum, zorunlu olmasa bile seçmeli olarak verilebilir. Velilerle seminerler düzenlenerek, öğrencilere Türkçe konuşmaları için yardım etmeleri istenebilir, bu konuda zorluk çekebilecek öğretmenlere atandıkları ilk bir ay hızlandırılmış kurs vererek temel kelimeler öğretilbilir.”* (ÖA25) şeklinde önerilerini dile getirirken bir diğeri *“Tecrübeli öğretmenlerin diğer öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bu konuda yardımcı olabileceğini düşünüyorum.”* (ÖA11) demiştir.

Son olarak öğrenciye yaklaşıma dair öneriler sunan öğretmen adayları, öğrencilere özel ilgi gösterilmesi, onların sorunlarını görmezden gelmeden, öz güvenlerini arttırmaya yardımcı olarak ve olaylara objektif bir yaklaşımla bakılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Türkçeyi sevdirecek dile dair kültürel etkinlikler gerçekleştirilebileceğinden bahsetmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

*“Çocuklara bağırmadan, onlara olan sevgimizi hissettirerek, güven vererek onların özgüvenlerini sağlayacak şeyler yapmalıyız bir öğretmen olarak.”* (ÖA45)

*“İki dilli öğrencilere Türkçe eğitimi verilebilir. Bu kurs daha çok konuşma gibi becerilerini destekleyen yapıda olabilir. Çocuklara çeşitli oyunlarla etkinliklerle Türkçe sevdirebilir.”* (ÖA48).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Türkiye'nin kırsal bölgelerinde eğitimlerine devam eden iki dilli öğrencilere yönelik sınıf öğretmeni adaylarının öğretim kaygıları yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlar bağlamında sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları öğretim kaygılarının düzeyinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının birçoğunun, öğretim kaygılarını gidermeye yönelik lisans eğitimleri boyunca KODA'ya bağlı Köye İlk Adım Programı dışında

herhangi bir ders ve destek almadıkları da anlaşılmaktadır. Yine büyük çoğunluğunun bu kaygıları en aza indirmede ve sorunları çözüme kavuşturma noktasında kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna varılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de sınıf öğretmeni veya diğer branşlardaki öğretmen adaylarının doğrudan iki dilli öğrencilere yönelik öğretim kaygılarını inceleyen araştırmalara yeterince rastlanmamıştır. Bu eksiklik, iki dilli öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının kaygılarını inceleyen araştırmaların ihtiyacını hissettirmektedir.

Araştırmada çıkan diğer sonuçlara bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının kaygıları; *iletişime yönelik kaygılar* (dilsel farklılıklar, kendini ifade edememe vs.), *öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kaygılar* (okuma-yazma sorunları, okuduğunu anlayamama, öğretim sürecinde aksaklıklar ve zaman kaybı vs.), *kişisel kaygılar* (kendini yetersiz hissetme, öğretememe, öz güven ve motivasyon kaybı vs.), *sosyokültürel kaygılar* (kültürel farklılıklar, yabancılik hissi) ve *öğrenciye yönelik kaygılar* (dil karmaşası, okuldan soğuma, başarısızlık, kendini yalnız hissetme vs.) olmak üzere beş kategori altında toplanmıştır. Buna karşın Sammephet ve Wanphet (2013) ikinci dil öğrenen öğrencilere karşı öğretmen adaylarının kaygılarını incelediği araştırmasında bu kaygıları çeşitli kategorilere ayırmaktadır. Bu kategoriler; öğretmenlerin kişilikleri ile ilgili güven ve belirsizliği içeren kaygılar, derslerin içeriği, prosedürü ve plan hazırlamaya dair öğretimin içeriğine yönelik kaygılar ve yöneticilerce denetlenmeye yönelik kaygılardır. Bunun yanında zaman kaybı, zamanı yönetememe, öğrencilere uygun etkili etkinlikler hazırlama ve tasarlama vs. konularda da kaygılar yaşadıkları sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler bu araştırmadan çıkan kaygı kategorileri ile belirli oranda tutarlılık göstermektedir.

Alanyazında öğretmen adaylarının Türkiye’deki iki dilli öğrencilere yönelik kaygılarını ortaya koyan çalışmaların ciddi bir şekilde eksikliği hissedilmektedir. Mevcut araştırmalarda daha ziyade öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve karşılaştıkları sorunlar, kaygı durumlarının kaynakları olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede Yılmaz ve Şekerci (2016) tarafından yapılan araştırmada iki dilli öğrencilere yönelik öğretmenlerin iletişim konusunda birtakım sorunlar yaşadıkları görülmektedir. İki dilli öğrencilerin ilk-birinci dillerinin dışında Türkçeyi temel ve ikinci dil edinme süreçlerinde kendilerini ifade ederken bazı kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilmedikleri bunun da iletişim eksikliği yarattığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, yapılan bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları iletişim kaygıları ile tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerdeki dil yeterlikleri bağlamında öğretmen adaylarında yaşanan kaygılar Shrestha (2009) tarafından da desteklenmektedir. Öyle ki bu kaygı en temel kaygı olarak ifade edilmektedir. Aynı şekilde öğrencilerde yaşanacak içine kapanıklık, özgüven ve motivasyon bağlamındaki kaygılar, Yılmaz ve Şekerci (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Coşkun, Derince ve Uçarlar (2010) ise gerçekleştirdikleri çalışmada iki dilli öğrencilerin kendini ifade etme, iletişim, öz güven, akademik başarı konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. İki dilli öğrencilerle sınıf öğretmenleri arasında yaşanan iletişim ve dil sorunlarına çeşitli araştırma sonuçlarında da rastlanmaktadır (Susar Kırmızı, Özcan & Şencan, 2016; Uğur, 2017; Yiğit, 2009). Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları öğretim kaygılarının haklılığını ortaya koymak açısından oldukça önemlidir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının iki dilli öğrencilere yönelik yaşadıkları öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kaygılar Tulu (2009) ve Sarı (2001) tarafından da belirtilmiştir. Susar Kırmızı vd., (2016) tarafından yapılan araştırma sonucuna bakıldığında, Türkçeyi az bilen iki dilli öğrencilerin okuma yazma konusunda çeşitli sıkıntılar yaşadığı ve bunun da zaman kaybına yol açtığı ortaya çıkmıştır.



Nitekim bu sonuçlar da sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik yaşadıkları kaygılardan biri olarak bilinmektedir. Öte yandan Barahmeh (2016) ise öğretmen adaylarının ikinci dil edinen öğrencilerin yer aldıkları sınıflardaki yönetim ve sınıftaki olumsuzluklarla başa çıkma konularında kaygılar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç da öğretmen adaylarının, öğretim sürecini aksatmaya ve zaman kaybına yol açacak öğretim kaygısının farklı bir boyutu olarak değerlendirilebilir. Benzer sonuçlar Ekşi ve Yakışık'ın (2016) araştırma sonuçlarında görülmektedir. Akinsola (2014) da öğretmen adaylarının kaygılarını incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarında kendine güven, sınıf yönetimi konusunda birtakım kaygıların yaşandığına dikkat çekmektedir. Ayrıca bu kaygının öğretim etkinliğini ciddi anlamda etkileyerek nihayetinde öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Daha da önemlisi öğretmen kaygıları öğrencilerde de kaygıya yol açabilmektedir. Öğretmen adaylarının genel olarak öğretim kaygısı yaşadığı Kwarteng (2018) tarafından da sunulmuştur. Unaedi (2019) ise öğretmen adaylarında dil öğretimi noktasında yaşanan öğretim kaygılarının çeşitlilik gösterdiğini belirtmektedir. Bu kaygıların genel olarak dil öğretimi konusunda yaşanacak zorluklar, yöneticiler tarafından yapılacak değerlendirmelere bağlı gelecek eleştiriler, derslerin planlanması ve öğretimi gibi konularda yoğunlaştığını vurgulamaktadır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adayları, öğretim kaygılarını gidermeye yönelik birtakım çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu öneriler; “eğitim”, “iş birliği” ve “öğrenciye yaklaşım” olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Eğitim kategorisi öğretmen (hizmet içi eğitim desteği), öğrenci (okul öncesi eğitim almaları, okul dışı zamanlarda Türkçe eğitimi almak, uygulamalı öğretim vs.), veli (velilerle iş birliği) ve öğretmen adayı (üniversitede destek eğitimi almak, köy okullarında staj yapmak, dil desteği almak vs.) bağlamında sunulmuştur. Aynı şekilde öğrencilere Türkçeyi sevdirmeye, çocukların öz güvenlerini artırmaya, tecrübeli öğretmenlerle iş birliği yapmak, çocuklarla özel olarak ilgilenmenin de önemli çözüm önerileri olarak sunulduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının iki dilli öğrencilere yönelik yaşadıkları öğretim kaygıları ile ilgili araştırmaların alanyazında eksikliği hissedilmektedir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin ve diğer branşlardaki öğretmenlerin öğretim kaygılarına getirdikleri çözümlerin sorgulanması bu bağlamda tartışılmaya değer görülmüştür. Yiğit'in (2009) iki dilli öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasından çıkan sonuca göre; sınıf öğretmenlerinin çocuklarla birebir ilgilenerek, etkinlikleri zenginleştirerek iki dilli öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunları kendilerince çözmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Yılmaz ve Şekerci (2016) tarafından yapılan çalışma sonucunda da sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara çözüm getirme noktasında çeşitli öneriler sundukları görülmektedir. Bu öneriler arasında; üniversitelerde nitelikli eğitimin verilmesi, okul öncesi eğitimin yaygın hale getirilmesi, bölgesel farklılıklara göre öğretim programlarının düzenlenmesi, çocukların dilini iyi bilen öğretmenlerin birinci sınıf okutması konusunda teşvik edilmesi vs. bunlardan en dikkat çekenleridir. Bu çözümler yapılan bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sundukları birtakım çözüm önerileri ile tutarlılık taşımaktadır. Özellikle öğretmen adaylarına lisans eğitimleri boyunca iki dilli öğrencilere yönelik verilecek eğitim oldukça önem arz etmektedir. Nitekim Uçarlar ve Derince (2012) bu durumun önemine dikkat çekmektedir. Öte yandan Koşan (2015) tarafından iki dilli öğrenciler üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin alıcı dil düzeyleri üzerinde ciddi bir katkısı olduğu ortaya çıkmıştır. Koşan'ın (2015) araştırmasından çıkan bu sonuç bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilere yönelik yaşadıkları kaygıları (okul öncesi eğitim almak vs.) giderme bağlamında oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitimin iki

dilli öğrencilerde yaşanan dil probleminin çözümündeki rolüne Susar Kırmızı vd., (2016) da yaptıkları araştırmalarında dikkat çekmektedir. Benzer sonuçlar Emeç (2011) tarafından yapılan araştırmada da yer almaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları öğretim kaygılarını en aza indirme adına sundukları önerilerin dışında farklı önerilerin sunulduğu araştırmaların varlığından da bahsetmek gerekir. Bu manada Susar Kırmızı vd., (2016) Milli Eğitim Bakanlığının programları geliştirirken ve ders düzenlemelerini yaparken Türkiye'nin kırsal bölgelerini, bölge şartlarını dikkate almasının Türkçe anlama ve konuşma sorunun çözümünde katkı sağlayıcı olacağını belirtmektedir. Öte yandan Sammephet ve Wanphet (2013) ise yaptıkları araştırmalarından çıkan sonuçlara göre yeni dil öğrenen öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının yaşadıkları öğretim kaygılarının altında yatan nedenlerin araştırılmasının önemine dikkat çekmektedir. Özellikle mesleğe başlamadan önce bu durumların sorgulanması ve çözüm yollarının geliştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmektedirler. Bu açıdan öğretmen yetiştiren kurumlara ve bu kurumlardaki eğitimcilere büyük sorumluluklar düştüğünü dile getirmektedirler. Şüphesiz bu öneriler de öğretmen adaylarının kaygılarını en aza indirme noktasında lisans eğitimlerinin zenginleştirilmesinin ve akademisyenlere düşen sorumluluğun önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Akinsola (2014) da hizmet öncesinde öğretmen adaylarının yaşadıkları kaygıların takip edilmesinin ve dikkate alınmasının oldukça önemli olduğunu dile getirmektedir. Öğretmen adaylarının kaygılarını azaltmada öğretim programlarının günümüz şartlarına göre güncellenmesinin etkili olabileceği Tabancalı vd., (2016) tarafından yapılan araştırmada da vurgulanmaktadır. Bu noktada akademisyenlerin de sorumluluk almaları gerektiği görüşü paylaşılmıştır. Benzer çözüm önerileri Karakaya, Avgin, Gömlek ve Balık, (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da görülmektedir. Ayrıca Akinwumi, Emerole ve Oyarekua (2018), üniversitelerde düzenli oryantasyon programları ve atölye çalışmaları ile öğretmen adaylarında kaygı seviyesinin azaltılabileceğini belirtmektedir. Unaedi'ye (2019) göre hizmet öncesinde öğretmen adaylarının kaygılarını azaltma noktasında olumlu düşünceler içerisinde olmaları sağlanmalıdır. Kendilerini ve öğrencileri strese sokmamak için rahat bir şekilde sınıfa girmelerinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca üniversitelerin kaygı azaltmadaki rolünü ifade etmektedir. Bu araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar bağlamında birtakım öneriler sıralanabilir.

- Türkiye'nin kırsal bölgelerinde görev yapacak sınıf öğretmeni adaylarına lisans eğitimleri süresince iki dilli öğrencilerle ilgili yaşanacak olası sorunlara çözüm getirme noktasında içeriği zenginleştirilmiş etkili eğitimler ve dersler verilmelidir. 'Kapsayıcı Dil Öğretimi' dersi ise zorunlu hale getirilebilir.
- İki dilli öğrencilere yönelik öğretmen adaylarında yaşanan öğretim kaygılarını en aza indirmek adına samimi ve uzun vadeli projeler yapılmalıdır. Sınıf öğretmeni adaylarını köy öğretmenleri ile buluşturan, ciddi bir farkındalık oluşturarak öğretmen adaylarının öğretim kaygılarını en aza indiren 'Köye İlk Adım Programı' gibi projelerin sayısı artırılmalıdır. Daha da önemlisi böyle projelerin desteklenmesi ve içeriğinin daha da zenginleştirilmesi de oldukça önem arz etmektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında köy okullarında staj yapmaları sağlanarak bir nebze de olsa öğretmen adaylarını dezavantajlı ortamlarla tanıştırmak ve farkındalık oluşturmak önemlidir.

- Türkiye'nin kırsal bölgelerinde, özellikle de köy okullarında görev yapmış/yapan öğretmenlerle bir araya gelmeleri, iletişim kurmaları sağlanarak bu okullarda görev yapan öğretmenlerin birikimlerinden faydalanmaları önemlidir.
- İki dilli öğrencilerin dilsel dezavantajlarını en aza indirmek adına ve Türkçe öğretiminde başarılı olmalarını sağlamak için okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmelidir.
- Türkiye'nin kırsal bölgelerine atanan öğretmen adaylarına verilen hizmet içi eğitim seminerleri revize edilerek etkililiği artırılmalıdır. Bu seminerlere köylerde görev yapmış deneyimli, birikimli yöneticilerin ve özellikle bu birikime sahip akademisyenlerin rehberlik etmeleri de sağlanabilir.
- Türkiye'nin doğu ve güneydoğusundaki kırsal bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin veya diğer branş öğretmenlerinin yaşadıkları öğretim kaygıları araştırılabilir. Bu kaygıların yarattıkları sonuçlar incelenebilir.

#### **Sınırlılıkları**

Araştırma grubu sınıf öğretmeni adayları ile sınırlıdır. Aynı şekilde araştırma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin de Türkiye'den sınırlı sayıda üniversitelerden seçilmiş olması da ayrı bir sınırlılık olarak ifade edilebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde destek sunan Köye İlk Adım Projesi ekibine teşekkür ederiz.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 29.01.2021 tarihli 2021/01-11 sayılı etik oluru ile gerekli izinler alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Akinsola, M. (2008). In-service mathematics teachers' beliefs about mathematics teaching and learning. *European Journal of Social Sciences*, 5(4), 137-141.
- Akinsola, M. (2014). Assessing pre-service teachers teaching anxiety. *American Journal of Educational Research*, 2(12A), 41-44. <https://doi.org/10.12691/education-2-12A-7>
- Akinwumi, F. S., Emerole, E. N., & Oyarekua, M. (2018). *Anxiety and students-teacher performance in the federal colleges of education in Southwes; Nigeria*. [https://www.researchgate.net/publication/337732475\\_Anxiety\\_and\\_Student-Teacher\\_Performance\\_In\\_Teaching\\_Practice\\_in\\_the\\_Federal\\_Colleges\\_Of\\_Education\\_in\\_Southwest\\_Nigeria](https://www.researchgate.net/publication/337732475_Anxiety_and_Student-Teacher_Performance_In_Teaching_Practice_in_the_Federal_Colleges_Of_Education_in_Southwest_Nigeria)
- Alasheev, S. I., & Bykov, S. (2012). Teachers' state of anxiety. *Russian Education and Society*, 45(12). <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393441262>
- Aslrasouli, M., & Vahid, M. P. (2014). An Investigation of teaching anxiety among Novice and experienced Iranian EFL teachers across gender. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 304 – 313. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.421>
- Barahmeh, M. Y. (2016). A study of sources of EFL student teachers' anxiety during their practicum experience. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 4(1). <http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2016/01/Full-Paper-A-STUDY-OF-SOURCES-OF-EFL-STUDENT-TEACHERS%E2%80%99-ANXIETY-DURING-THEIR-PRACTICUM-EXPERIENCE.pdf>
- Basso, A. (2019). *Mathematics anxiety in pre-service elementary teachers and its impact on their teaching*. <https://osf.io/preprints/socarxiv/536gq>
- Brown, H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ  
Camdbridge Dictionary. (2021). Anxiety. <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCK/ingilizce/anxiety>
- Coşkun, R., Altunışık, R., ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya
- Coşkun, V., Derince, M. Ş., ve Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası: Türkiye'de eğitimde ana dilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri*. Diyarbakır.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2nd Ed.)*. USA.
- Ekşi, G. Y., & Yakışık, B. Y. (2016). To be anxious or not: Student teachers in the practicum. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1332-1339. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040610>
- Emeç, H. (2011). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Erzurum ili örneği)*. Erzurum.
- Gardner, L., & Leak, G. (1994). Characteristics and correlates of teaching anxiety among college psychology teachers. *Teaching of Psychology*, 21(1), 28-32. [https://doi.org/10.1207/s15328023top2101\\_5](https://doi.org/10.1207/s15328023top2101_5)
- Gözüküçük, M., & Kıran, H. (2018). İkinci dili Türkçe olan ilkokul öğrencileriyle iletişim kurmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 225-236. <https://doi.org/10.30794/pausbed.424365>

- Headley, C., & Campbell, M. A. (2013). Teachers' knowledge of anxiety and identification of excessive anxiety in children. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), 48-66. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n5.2>
- Helgore, L. A., Wilhelm, L. R., & Kommor, M. J. (2005). *The anxiety answer book*. United States.
- İpek, H. (2016). A qualitative study on foreign language teaching anxiety. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 4(3), 92-105. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s5m>
- Karakaya, F., Avcı, S. S., Gömlek, E., & Balık, M. (2017). Examination of pre-service teachers' anxiety levels about teaching profession. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 4(2), 162-172. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/164/160>
- Susar Kırmızı, F., Özcan, E., & Şencan, D. (2016). Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 412-445. <https://doi.org/10.7884/teke.555>
- KODA. (2021). *Biz kimiz?* <https://www.kodegisim.org/>
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazırbulunuşluk etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara.
- Kwarteng, J. T. (2018). Preservice accounting teachers' anxiety about teaching practicum. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 9(4), 71-80. [https://ijrte.penpublishing.net/makale\\_indir/687](https://ijrte.penpublishing.net/makale_indir/687)
- Maulimora, V. N. (2019). English pre-service teachers' perception of anxiety in peer teaching: A case study at Universitas Kristen Indonesia. *Journal of English Teaching*. 5(3), 144-156. <https://doi.org/10.33541/jet.v5i3.1307>
- Merç, A. (2015). Teaching anxiety of student teachers from different disciplines. *International Journal of Global Education*, 4(1), 12-20. <http://www.ijtase.net/ojs/index.php/ijge/article/download/355/472>
- Miles, M.B., ve Humberman, A.M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara.
- Munir, S., & Takov, V. (2019). *Generalized anxiety disorder*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK441870/>
- Peker, M. (2009). Pre-service teachers' teaching anxiety about mathematics and their learning styles. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 335-345. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75284>
- Sammephet, B., & Wanphet, P. (2013). Pre-Service teachers' anxiety and anxiety management during the first encounter with students in EFL classroom. *Journal of Education and Practice*, 4(2), 78-87. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/4071/4106>
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Adana.
- Shrestha, P. (2009). *Teacher's anxiety*. <https://neltachoutari.wordpress.com/2009/04/01/teachers-anxiety/>
- Tabancalı, E., Çelik, K., & Korumaz, M. (2016). *Professional anxiety level of pre-service teachers in Turkish context*. *E-International Journal of Educational Research*, 7(3), 63-73. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.89817>
- TDK. (2021). *Kaygı*. <https://sozluk.gov.tr/>

- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (ikidilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Konya.
- Uçarlar, N., & Derince, M. Ş. (2012). Türkiye’de ana dili sorunu: Kürt öğrencilerin deneyimleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(37), 21-51. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRNMU1URTN0dz09>
- Uğur, N. (2017). *Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin yaşadıkları sorunların çözümlenmesi (Diyarbakır ili örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Diyarbakır.
- Unaedi. (2019). *Identifying the causes of non-native pre-service English teachers’ anxiety in facing teaching practicum*. Endonezya.
- Üredi, L., Akbaşlı, S., & Demirtaş, B. (2016). Anxiety of pre-service teachers about being appointed to their profession (A Mersin Case). *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 21-36. [https://www.semanticscholar.org/paper/Anxiety-of-Pre-Service-Teachers-about-being-to-\(A-%C3%9Credi-Akbasli/aa9295d6a1a7a367f0fab8e8c9e025157d4c5b27](https://www.semanticscholar.org/paper/Anxiety-of-Pre-Service-Teachers-about-being-to-(A-%C3%9Credi-Akbasli/aa9295d6a1a7a367f0fab8e8c9e025157d4c5b27)
- Vitasari, P., Abdul Wahab, M. N., Othman, A., & Awang, M. G. (2010). A research for identifying study anxiety sources among university students. *International Education Studies*, 3(2), 189-196. <https://doi.org/10.5539/ies.v3n2p189>
- Wolfe, B. E. (2015). *Understanding and treating anxiety disorders: An integrative approach to healing the wounded self*. Washington.
- Yılmaz, F., ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 4(1), 47-63. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m>
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Adana.
- Yürük, N. (2011). The predictors of pre-service elementary teachers' anxiety about teaching science. *Journal of Baltic Science Education*, 10(1), 17-26. [http://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol10/17-26.Yuruk\\_Vol.10\\_No.1.pdf](http://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol10/17-26.Yuruk_Vol.10_No.1.pdf)

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR

[ezgicetinkaya1990@gmail.com](mailto:ezgicetinkaya1990@gmail.com)

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf KIZILTAŞ

[ysfkiziltas@gmail.com](mailto:ysfkiziltas@gmail.com)

## 4.Sınıf Geometrik Şekiller Konusu Başarı Testi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

**Cumali ÖKSÜZ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3255-2542**  
**Galip GENÇ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2447-4844**

### Öz

*Bu çalışmada 4. sınıf matematik dersi geometrik şekiller konusu ile ilgili başarı testinin geliştirilmesinde geçerlik ve güvenilirlik süreci açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında, ilkokul dördüncü sınıf matematik ders programı (2018) incelenerek "Geometrik Şekiller" ile ilgili kazanım listesi çıkarılarak, belirtke tablosu hazırlanmış ve bu tabloya dayalı olarak, 21 çoktan seçmeli, 5 de açık uçlu denemelik maddeler geliştirilmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra, soru maddeleri zorluk düzeyi ve testin görünüş geçerliğine göre teste yerleştirilmiştir. Testin uygulanması için 40 dakikalık bir süre belirlenmiştir. Testin anlaşılabilirliğinin ortaya konulabilmesi bakımından konuyu görmüş olan 4. sınıftan 8 öğrenciye birebir uygulanarak, sesli şekilde soruları cevaplamaları istenmiş ve buna bağlı olarak anlaşılmayan soruların düzenlemeleri yapılmıştır. Testin asıl uygulaması için 2017-2018 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Altıeylül ilçesindeki merkez ilkokullarında (4.sınıf) okuyan 203 öğrenci seçkisiz örnekleme alma yöntemi ile belirlenmiştir. Testin sonuçları R programı ile incelenmiştir. Testin madde güçlüğü, madde ayırt edicilik indeksi, güvenilirlik ve yapı geçerliği anlamında tetrakorik faktör analizi ile yapılmıştır. Madde güçlük indeksi 0,19'dan küçük olan 5 soru, madde ayırt edicilik indeksi sıfırın altında olan 2 soru testten çıkarılmıştır. Böylece çalışmada kullanılacak 16 tane çoktan seçmeli, 3 tane açık uçlu sorudan oluşan 19 soruluk nihai test oluşturulmuştur. Testin güvenilirlik analizi sonucu KR-20 değeri 0,68 olarak bulunmuştur. Testin cevaplama süresi 30 dakika olarak belirlenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, test, 4. Sınıf Matematik dersi geometrik şekiller konusunda geçerli ve güvenilir bir test olarak kullanılabilir.*

**Anahtar kelimeler:** Başarı testi, geçerlik ve güvenilirlik, geometrik şekiller.



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2232-2258  
DOI:10.17679/inuefd.879853

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
13.02.2021

Kabul Tarihi  
05.12.2021

### Önerilen Atıf

Öksüz, C. ve Genç, G. (2021). 4.sınıf geometrik şekiller konusu başarı testi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2232-2258. DOI:10.17679/inuefd.879853

## Genişletilmiş zet

### Giriş

Okullarda ğrencilere bilişsel (zihinsel), duyuşsal ve devinimsel becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (zelik, 2013). Bu sebeple öğrencilerin hedeflenen düzeyde başarılı olup olmadığını tespit etmek için öğrencilerin kazanması beklenen becerilerinin ölçülmesi gerekmektedir. Bu durumda eğitim sürecinde daha çok bilişsel becerilerin ölçüldüğü başarı testleri kullanılmaktadır. Eğitimde başarı testleri, öğrencilerin öğrenme seviyelerini görmede, konuların ne kadarının ne düzeyde kazanıldığının belirlenmesinde ve olası öğrenme güçlüklerinin saptanmasında kullanılan lme araçlarıdır (Gl, 2014).

Özellikle ilkokul döneminde testlerin geçerli ve güvenilir olması çok önemlidir. İllokul, eğitimin ilk seviyesi olduğu için, her eğitim sisteminde çok önemlidir; bu seviyedeki herhangi bir hata, eğitim sisteminin diğer seviyelerine de nüfuz edecektir. Toplumdaki eğitim sisteminin her bir düzeyinde matematik öğretiminin hedeflerine ulaşmak için, eğitim süreçlerinin ve ürünlerinin kalitesinin izlenmesi ve sürdürülmesi gerekir. Okullardaki matematik ğretimi ve öğreniminin kalitesini ve standartlarını izlemenin en önemli yollarından birisi, öğrencilerin öğrenme çıktılarının nitelikli bir test ile değerlendirilmesidir. Bu sebeple çalışmada, yenilenen "İllokul 2018 Matematik ğretim Programı" kapsamında 4. sınıf geometrik şekiller konusu ile ilgili kazanımlara yönelik başarı testinin geliştirilme süreci detaylı olarak anlatılmıştır.

### Amaç ve önem

Geometri matematiğin en önemli alt öğrenme alanlarından biridir ve tarihçesi en az sayılar kadar eskidir (Akkaya, 2018). Geometri konusu hem şekiller hem de cisimler konularını içermesinden dolayı, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi ve dünyayı daha iyi anlayıp tanımalarını sağlar (Pesen, 2003). Bireyler, geometrik şekillerin birbirine benzeyen ve farkı olan özelliklerini anlamaya çalışırlar ve süreç içinde şekillerin özelliklerini keşfetmeye çalışırlar (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2012). Bu sebeple öğrencilerin daha iyi bir ğretim yöntem ve tekniği ile anlatılan matematik dersleri öğrencilerin güçlüklerini azaltabilir. Aynı zamanda her geçen gün geometri ğretiminde uygulanacak yeni yöntem ve tekniklerin etkili olup olmayacağını anlamak için geçerli ve güvenilir testlere ihtiyaç vardır. Geliştirilen bu testle yeni yöntem ve tekniklerin etkililiği test edilebilecek ve alan yazına olduğu gibi uygulamaya da katkıda bulunabilecektir.

### Yöntem

#### Çalışmanın Deseni

Test geliştirmenin ilk adımı olarak testin amacı belirlenmiştir. Bu araştırmanın amacı, matematik programına bağlı olarak (2018) ilkokul 4. sınıf matematik dersi "Geometri" ğrenme alanındaki "Geometrik şekiller" konusuna yönelik bir başarı testi geliştirmektir. Testin geliştirilmesi aşamasında literatür taraması yapılmış ve İllokul 4. Sınıf Matematik Programında (2018) "Geometrik şekiller" konusu ile ilgili kazanımlar listelenmiştir. Bu kazanımlar doğrultusunda Bloom taksonomisine göre hangi seviyede soruların çoğunlukta olmasının gerekliliğine ilişkin bir belirtke tablosu oluşturulmuştur. Sonraki aşamada araştırmalar tarafından belirtke tablosuna göre denemelik maddeler yazılmıştır. Denemelik maddeler uzmanlara (Türkçe, Matematik ve lme Değerlendirme uzmanı) gönderilerek geçerlilik konusunda dönütler alınmıştır ve uzmanlardan gelen dönütlere göre test formu tekrar



düzenlenmiştir. Test daha önce konuyu görmüş olan 4. Sınıftan 8 öğrenciye birebir uygulanmış ve uygulama sürecinde hatalı ve anlaşılmadığı düşünülen sorular tekrar düzenlenmiştir. En son aşamada seçkisiz örneklem alma yöntemi ile 4. Sınıftan 203 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra test maddeleri analiz edilerek testin son hali oluşturulmuştur.

### **Katılımcılar**

Başarı testi geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının katılımcıları 2017- 2018 eğitim- öğretim yılı ilkököl 4. sınıf “Geometrik Şekiller” konusunu görmüş Balıkesir ili Altıeylül ilçesine bağlı merkez ilkökullardaki 4. sınıfta öğrenim gören 203 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 113’ü erkek, 90’ı kız öğrencidir.

### **Veri Toplama Araçları**

İlkököl 4. sınıf matematik programına (2018) dayanılarak “Geometrik Şekiller” konusu ile ilgili kazanımlar tespit edilmiş ve Bloom taksonomisine göre hangi seviyede soruların çoğunlukta olmasının gerekliliğine ilişkin bir belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirtke tablosu doğrultusunda kazanımlara uygun 19 madde araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, ancak 7 madde için farklı tarzda soruların artırılması için bazı kaynaklar taranarak oradaki sorulara benzer maddeler de türetilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Başarı testinin maddelerinin kontrolü için uzmanlara (Bir Matematik uzmanı, Bir Türkçe alan uzmanı, Bir Ölçme Değerlendirme uzmanı) başvurulmuştur. Buna göre uzmanların görüşü doğrultusunda testte gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra, hazırlanan soru maddeleri zorluk derecesi ve kazanımların sırasına göre uygun şekilde teste dağıtılmıştır. Teste öğrenciler için gerekli açıklama ve yönergeler de yazılmış olup uygun punto büyüklüğünde test formunun yazımı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Sonraki aşamada testin uygulanması için cevaplama süresi 40 dakika belirlenmiştir.

Başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında R programında tetrakorik faktör analizi yapılmıştır. Bu kapsamda R programında “CTT” ve “psych” paketleri kullanılmıştır. Öğrencilerin her soruya hangi cevabı verdiği 0 ve 1 olarak kodlanmış R programına girilmiş ve böylece her maddenin seçenek analizi de yapılmıştır. Buna göre başarı testinden öğrenciler en yüksek puan “26” ve en düşük puan “0” puan alabilmektedirler.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Çalışmada madde güçlüğü, madde ayırt edicilik indeksi, güvenilirlik ve yapı geçerliği anlamında tetrakorik faktör analizi yapılmıştır. Soru maddelerinden 20., 5., 14., 21. ve 17. maddelerin madde güçlüklerinin 0.19’un altında olması ve bu maddelerin çok zor maddeler olması sebebiyle bu maddeler araştırmacılar tarafından testten çıkarılmıştır. 14, 10, 20, 8, 5, 21, 17, 3, 12, 19, 6, 26 ve 24. maddelerin madde ayırtıcılıklarının 0.19’un altında olduğu göze çarpmaktadır. Fazla sayıda madde çıkartarak temel bilgileri yoklayan soruların testten çıkartılmasını önleme ve çok fazla madde çıkartarak testin güvenilirliğini düşürmeme anlamında madde ayırt edicilik gücü sıfırın altında olan 10. ve 8. maddeler testten çıkartılmıştır (14. ve 20. madde halihazırda madde güçlüğü sebebiyle çıkartılmıştı). Dolayısıyla madde ayırt ediciliği 0 ile 0.19 arasında olan 3., 12., 19., 6., 26.ve 24. maddeler düzenlenerek testte tutulmuştur. Madde çıkartma işlemi gerçekleştirilmeden önce KR-20 değeri incelendiğinde bu değerin 0,623 olduğu

göze çarpmaktadır. Madde çıkartma işlemi gerçekleştirdikten sonra KR-20 değeri incelendiğinde bu değerin 0,68 olduğu göze çarpmaktadır.

### **Tartışma ve Öneriler**

Araştırmada ilkokul 4. Sınıf geometrik şekiller ile ilgili testin yapılan güvenilirlik analizi sonucunda KR-20 değeri 0,688 olarak bulunmuştur. Açık uçlu maddelerden oluşan testler tipik olarak 0,65 ve 0,80 aralığındadır (Nitko & Brookhart, 2016). Bu anlamda testten elde edilen güvenilirlik katsayısının (KR-20=0,688) bu aralıkta olması ölçme aracının güvenilirliği için yeterli görülmüştür. Bu testin analizlerinin R programı ve tetrakorik faktör analizi ile yapılması da yapılan çalışmalardan (Akgün (2011), Tutak ve Birgin (2008), Kurt (2015), Çilingir (2015), Genç (2016) ve Pandra, Sugiman and Marda (2017) daha farklı analiz yöntemleri kullanıldığını da göstermektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda; öğrencilerin başarılarını ölçebilmek amacıyla çoktan seçmeli ve açık uçlu testler yanında daha farklı soru tarzlarında (eşleştirmeli, tanılayıcı ağaç, yapılandırılmış grid) testler de geliştirilebilir. Öğrencilerin daha üst düzey bilişsel becerilerini ölçebilmek amacıyla daha fazla açık uçlu sorular sorulabilir. İlkokul matematik programının yenilemesi ile daha farklı öğrenme ve alt öğrenme alanlarında başarı testleri geliştirilebilir.

## Validity and Reliability Study of the Geometric Shapes Achievement Test for 4<sup>th</sup> Grade

**Cumali ÖKSÜZ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3255-2542**  
**Galip GENÇ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2447-4844**

### Abstract

*The validity and reliability analyses of developing a test for the subject of geometric shapes in the fourth-grade mathematics curriculum were described in this study. For this purpose, the primary school fourth-grade mathematics curriculum (2018) was reviewed, learning outcomes related to "Geometric Shapes" were listed, and a table of specification was prepared. Based on this table, 21 multiple-choice and five open-ended items were created. After getting the experts' opinions, the items were inserted according to difficulty level and test's face validity. A period of 40 minutes has been set for the implementation of the test. To demonstrate the understandability of the test, eight students from the 4th grade who had seen the subject were interviewed one-on-one, and they were asked to answer the questions aloud, and the arrangements of the incomprehensible questions were made. The students were asked to answer the questions by thinking aloud, and the test was revised accordingly. For the test's actual implementation, 203 students attending primary schools (4<sup>th</sup> grade) in the Altıeylül district of Balıkesir province in the 2017-2018 academic year were selected by random sampling method. The results of the test were analyzed with the R program. Item difficulty, item discrimination index, internal consistency reliability, and construct validity analysis were performed with tetrachoric factor analysis. Five items with an item difficulty index less than 0.19 and two items with an item discrimination index below zero were removed from the test. As a result, the 19-question final test consisting of 16 multiple-choice and three open-ended questions was created. The KR-20 reliability value was found to be 0.68. The answering time of the test was set as 30 minutes. The validity and reliability analysis results showed that the test could be used as a valid and reliable instrument on the 4<sup>th</sup> Grade Mathematics course's geometric shapes subject.*

**Keywords:** Achievement test, Validity and Reliability, Geometric Shapes



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2232-2258  
DOI:10.17679/inuefd.879853

Article Type  
Research Article

Received  
13.02.2021

Accepted  
05.12.2021

### Suggested Citation

Öksüz, C. and Genç, G. (2021). Validity and reliability study of the geometric shapes achievement test for 4<sup>th</sup> grade, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2232-2258. DOI:10.17679/inuefd.879853

## Validity and Reliability Study of the Geometric Shapes Achievement

### Test for 4<sup>th</sup> Grade

In today's understanding of education, the concept of "school" can be defined as indoor and outdoor spaces where activities are carried out to provide students with cognitive (mental), affective, and motor skills (Özçelik, 2013). To determine whether these activities are successful at the targeted level, the skills that students are expected to gain should be measured. According to these measurement results, it may be necessary to determine the educational activities that did not achieve the desired success, the reasons for the failure, and, if necessary, reorganize the training activities or educational environments. Based on this, the definition of measurement in education, according to Turgut (1982), is to observe a feature and express its results with numbers or different signs (cited in Atılğan, Kan & Doğan, 2018). Therefore, accurate measurement of the education process is closely related to the diversity of measurement tools used. In this way, the levels of students' cognitive and motor skills can be measured. Most of the measurement tools used in the education process are achievement tests in which cognitive skills are measured. Achievement tests in education are widely used measurement tools to determine students' learning levels, identify how much the subject is gained, determine possible learning difficulties, and obtain concrete evidence about students' learning status at different grades (Gül, 2014). These tests should possess three features that must be scientifically present in a measurement tool: validity, reliability, and practicality.

According to Nitko & Brookhart (2016), the validity of a measurement tool indicates the consistency of students' assessment results and the use of these results. Baykul (2015) defines validity as the scale determining the variable's level to be reached with only that scale, thus separating it from other variables. According to Nitko & Brookhart (2016), reliability, another feature that a measurement tool should have, is defined as the degree to which the scores obtained by the students at different times from the same test are the same. Özçelik (2013) describes reliability as the fact that the elements whose characteristics are measured always occur within the framework of the same criteria as long as there is no difference in the measured quality of any asset or event. Another feature that should be included in the measurement tool is usability. According to Özçelik (2013), practicality is defined as the ease of applying a measurement tool.

There are many different forms of achievement tests applied in schools based on these three features. But the most used measurement tool in schools and national examinations are multiple-choice achievement tests. According to Pressley et al. (1997), in many countries, multiple-choice tests are used to place students in a higher institution and measure their cognitive levels (cited in Akbulut & Çepni, 2013). The most important advantages of scoring in these tests, such as being objective, easy to apply and scoring, and applicability to large groups and all levels of education, make multiple-choice tests more prominent. (Atılğan, Kan & Doğan, 2018). The items in these multiple-choice tests are the type of questions in which a question is given to the student with the prepared distractors. However, one of the important criticisms in multiple-choice tests is that the student chooses only one of the given options as the correct answer (Atılğan, Kan & Doğan, 2018). Therefore, using different item types for multiple-choice tests makes the tests more valid and reliable. In addition, the use of "open-ended" questions, which provide more precise information about how students understand the concepts,

contributes significantly to the measurement tool's validity and reliability (Koyuncu, 2017). Because in open-ended questions, there is almost no chance to find the correct answer randomly. In such questions, after reading the question, the student is required to write the answer he/she found in the allocated space (Özçelik, 2010). According to Airasian and Russell (2012), teachers and experts should diversify item types in the measurement tools to increase validity and reliability (cited in Gül, 2014).

Developing an accurate achievement test is a systematic process because the features of the test to be developed are predetermined. In other words, the preparation of a test whose features are predetermined makes it necessary to follow systematic process steps (Atılğan, Kan & Doğan, 2018). The motivation for test development often stems from a practical concern: can we help children learn, can we identify effective managers, can we identify those at risk of mental distress. The formal starting point for all test development is to generate a construct definition, which broadly is a definition of what is to be measured. An initial construct definition should be as clear as possible (Irwing and Hughes, 2018; 5). Therefore, to administer a standard achievement test in schools and evaluate students' achievements through its results, it is necessary to consider the target learning achievements set by the Ministry of National Education (MoNE) for each course and grade level (Çakan, 2003).

It is essential that the tests are valid and reliable, especially at the primary school level. The primary school level is very important in any educational system because it is the first level of education; any fault would affect other levels of the educational system. To realize the objectives of teaching mathematics at any level of the educational system in the society, there is a need to monitor and maintain the quality of the educational processes and products. One of the most important ways of monitoring the quality and standards of the teaching and learning of mathematics in schools is to evaluate students' learning outcomes with a qualified test. Tests and other assessment tools are used during the instructional process to guide, direct, and monitor students' learning progress towards attaining the course objectives (Alonge, 2004; Kolawole, 2010). This monitoring of learning achievements in mathematics involves the processes of testing, measurement, assessment, and evaluation (Margaret and Anthonia, 2017).

For early childhood, the domain of geometry and spatial reasoning is an important area of mathematics learning (NCTM 1991, 2006). Geometry can serve as a core-relating science and mathematics. Two of the most prominent physicists of the last 100 years attributed their advancements to geometry. As a boy, Einstein was fascinated by a compass, leading him to think about geometry and mathematics. He taught himself extensively about geometry by age 12 (Clements and Sarama, 2011). Therefore, geometry has an essential place in the mathematics course.

Mathematics and geometry are among the first courses in which achievement tests should be prepared with precision. More or less geometry subjects are included in the curriculum of all countries in basic education (Duatepe and Ersoy, 2001). There are three achievements for 4th-grade students in primary school concerning geometrical shapes subject in "2018 Primary School Mathematics Curriculum" geometry sub-learning area (MoNE). Geometric shapes sub-learning area in the curriculum has achievements in all grades of primary school starting from the first grade. There is one achievement in the 1st grade of primary school, three in the 2nd grade, two in the 3rd grade, and three in the 4th grade regarding the geometric

shapes learning area. Research in geometry has shown that students have misconceptions and confuse the concepts. In the study conducted with 4th-grade students, Akkaya (2018) concluded that students have misconceptions regarding geometrical shapes such as triangle, square, rectangle, circle, and round concepts. In addition, in the studies, they conducted Başışık (2010), Dağlı (2010), and Özkan (2015) have identified that students have misconceptions about geometrical shapes. For this reason, in the study within the scope of the renewed "Primary School 2018 Mathematics Curriculum", the development process of the achievement test for the achievements related to the subject of geometric shapes in the 4th grade is explained in detail.

### **Purpose and Importance**

We are faced with geometry, which is a part of our daily life, with its dimension concerning everyone consciously or unconsciously. All objects and matters found around appear as geometric structures (Öksüz, 2010). Thus, geometry is included in the curriculums starting from primary education (Baykul, 2009). In this regard, geometry should be seen not only as a learning area of mathematics but also as a tool to recognize and make sense of the world we live in (NCTM, 2000). Although geometry is included in both daily life and curriculums, studies show that students are less successful in geometry compared to the other fields of mathematics (Clements & Battista, 1992; Ubuz, 1999; Başışık, 2010; Öksüz, 2010).

Comparing our country's students with other countries' students in the international exams conducted in recent years shows that our education system lags behind world standards. For example, regarding the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2015, 49 countries have participated in the study at the 4<sup>th</sup>-grade level and 39 countries at the 8<sup>th</sup>-grade level. Turkey has participated in TIMSS at both levels. Turkey's 4<sup>th</sup>-grade students' average mathematics achievement score was 483, below the TIMSS's standard score of 500. Turkey ranks 36<sup>th</sup> among 49 countries. The 4<sup>th</sup>-grade average geometry score was 475, and Turkey was below the overall average of 483. The average score in numbers was 489, and it was 476 in data. Besides, our country's 4<sup>th</sup>-grade geometry average score was 448 in TIMSS 2011, and it increased by approximately 30 points in TIMSS 2015 (Yıldırım et al., 2016). Despite this, our country's success, which ranks 36<sup>th</sup> among 49 countries, was not at the desired level.

This situation raises the question why the achievement tests applied in our country cannot achieve international success. To overcome this problem, it is necessary to measure students' knowledge within the framework of the skills required by the age. However, when the national studies conducted at the primary school level in our country are examined, it is seen that the development of measurement tools in mathematics is insufficient; the number of developed valid and reliable measurement tools is very scarce. The purpose of this test development study to be carried out is to increase the number of valid and reliable tests and to use the developed measurement tool in studies and examine cognitive levels.

Although geometry is one of the twin formal pillars of mathematics (Atiyah 2002), the teaching of geometry at all school levels for the past few decades has been in decline (Barbin and Rogers 2016; Mammana and Villani 1998; Olkun et al. 2017; Seah and Horne, 2020). A learning progression/trajectory approach to researching geometry education offers a solution to reverse this trend. We consider that there is a hierarchical progression in the development of geometric reasoning. This can be charted accordingly, and in turn, instructions be designed to

target specific levels (Battista 2007; Clements and Sarama 2011; Clements et al. 2004). Valid and reliable tests to be prepared for the geometry learning area for these learning situations will be at an important point in determining the success of primary school students. With these tests, the effect of new methods on geometry can be examined.

Although geometry, which is learned from early childhood, is one of the most important sub-learning areas of mathematics, its history is at least as old as numbers (Akkaya, 2018). Geometry helps students comprehend better and know the environment they live in as it covers both shapes and objects (Pesen,2003). Individuals try to understand the similarities and differences of the geometrical shapes and discover the features of the shapes during this process (Van De Walle, Karp & Bay-Williams, 2012). The geometry creates a complex structure based on human thoughts and some axioms (propositions). As these structures cannot be explained with the meaning of daily life, students experience difficulty in learning these subjects (Mullis et., al., 2000; Fidan,2019). For this reason, mathematics lessons taught with a better teaching method and technique can reduce difficulties experienced by students. At the same time, there is a need for valid and reliable tests to evaluate the efficiency of the new methods and techniques to be used in teaching geometry. With the developed test efficiency of the new method and techniques will be tested, and it would contribute to the practice as well as literature.

### **Related Studies**

Akgül (2011) developed an achievement test with 15 questions, with a Cronbach Alpha value of 0.83 for the angles subject of 4<sup>th</sup>-grade. Tutak and Birgin (2008) developed an achievement test consisting of 20 multiple-choice questions, covering "Triangle, Square, and Rectangle," with a KR-20 reliability coefficient of 0.84. Fidan (2013) developed an achievement test for "Numbers." This test's KR-20 reliability coefficient was 0.80 for primary school 1<sup>st</sup> graders, 0.92 for 2<sup>nd</sup> graders, 0.93 for 3<sup>rd</sup> graders, and 0.95 for 4<sup>th</sup> graders. The final form of the tests consists of 13 items for 1<sup>st</sup> graders, 15 items for 2<sup>nd</sup> graders, 16 items for 3<sup>rd</sup> graders, and 24 items for 4<sup>th</sup> graders. Kurt (2015) developed an achievement test consisting of 34 questions for 4<sup>th</sup>-grade students, with a Cronbach alpha value of 0.84. Çilingir (2015) developed an achievement test consisting of 17 questions with a KR-20 value of 0.80 using the "geometry" questions of the "geometric shapes and measurement" part of the TIMSS 2007 4<sup>th</sup> grade mathematics questionnaire. Genç (2016) developed a 30-item achievement test on decimal fractions for 4<sup>th</sup>-grade students with a KR-20 value of 0.86. Pandra, Sugiman and Mardapi (2017) developed a mathematics achievement test with a reliability coefficient of 0.783.

Few studies have developed achievement tests targeting primary school mathematics education in Turkey. This study will contribute to filling the gap in the test development area.

## **Methodology**

### **Design of the Study**

The steps on how to develop an achievement test were followed in the research. Baykul (2015), Atılğan, Kan, and Doğan (2018) recommended to follow the steps below in test development:

1. Identifying the purpose for which the test will be used,
2. Identifying the behaviors to be measured by the test and creating a table of specifications,

3. Writing and reviewing the items,
4. Preparation of pilot test questionnaire,
5. Administration of the pilot test,
6. Scoring pilot questionnaire's answers, performing item analysis and selecting items,
7. Creating the final test and estimating the statistics.

Accordingly, first, the purpose of the test was identified as told in the first step. The purpose of this study is to develop an achievement test for "Geometric shapes" covered in the primary school 4<sup>th</sup>-grade mathematics course's "Geometry" learning area, according to the mathematics curriculum (2018). A literature review was performed during the test development; the learning outcomes related to "Geometric Shapes" covered in the Primary School 4<sup>th</sup> Grade Mathematics Curriculum (2018) were listed. A table specification was created in line with the learning outcomes shown in Table 1 using Bloom's taxonomy to determine question levels. In the next step, researchers wrote draft items according to the table of specifications. The draft items were sent to experts (Turkish, Mathematics, and Measurement and Assessment experts), feedback on their validity was received, and the questionnaire was revised according to experts' opinions. The test was administered to 8 students from the 4<sup>th</sup>-grade who had studied the subject before. The questions that were thought to be inaccurate and incomprehensible were revised. In the last stage, the test was applied to 203 4<sup>th</sup>-grade students selected by random cluster sampling. Then, the test items were analyzed, and the test's final version was formed.

### **Participants**

The participants of the achievement test's validity and reliability study consisted of 203 fourth-grade students attending primary schools of Altieylül district of Balıkesir province, who studied "Geometric Shapes" in the 4<sup>th</sup> grade of primary school in the 2017-2018 academic year. 113 of these students were male, and 90 of them were female. According to Nunnally (1967), a sample of at least five times the number of items in the test is needed to analyze the items in test development. According to that, the number of participants was considered sufficient for the reliability and validity study of the test.

### **Data Collection Tools**

The achievement test developed by the researchers was used as the data collection tool in the validity and reliability study. This test, consisting of 21 multiple choice questions and five open-ended questions, was administered to 203 students, and the validity and reliability analyses were performed.

Based on the literature and the revised latest primary school 4<sup>th</sup>-grade mathematics curriculum (2018), the "Geometric Shapes" subject's learning outcomes were identified, and a table of specifications has been created regarding which level of questions should be the majority according to Bloom's taxonomy:



**Table 1***Achievement Test Table of Specifications*

Geometric Shapes Achievement Test <i>Table of Specifications</i>								
Learning Area (Geometric shapes)	Cognitive Domain (Bloom)						Total	Percent
Learning outcomes	Recall	Understanding	Application	Analysis	Evaluation	Creation	Total	Percent
1. Names the sides and corners of the triangle, square, and rectangle.	1	2	1				4	15.3%
2. Knows the side properties of the square and rectangle.	1	4	3	2	2	2	14	53.8%
3. Classifies triangles according to their side lengths.	1	2	1	2	1	1	8	30.9%
Total	3	8	5	4	3	3	26	100%
Percentage	11.5%	30.8%	19.2%	15.5%	11.5%	11.5%	100%	

In line with the *table of specifications*, 19 items related to the learning outcomes were developed by the researchers. The sources were reviewed to include different types of questions, and seven items similar to the questions in these sources were derived. Cited sources are given in the table below:

**Table 2***Test Questions, Learning outcomes, and References*

Learning outcomes	Item No.	References
1. Names the sides and corners of the triangle, square, and rectangle.	1, 2, 3, 18	İnan, Ş. (2016)
2. Identifies the side properties of the square and rectangle.	7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 25, 26	Küçükaydın, A. (2017) Karadağ, S., Balcı, M., Abdik, E. Ve Demiralp, A. (2017)
3. Classifies triangles according to their side lengths.	4, 5, 6, 10, 15, 17, 23, 24	

In the draft item writing phase of the test, open-ended questions and multiple-choice questions were used, allowing students to express their high-level skills, such as decision-making, and explain the answers using their natural language. According to Turgut and Baykul (2014), there is a common belief that open-ended questions can be used to check simple information within the recall step's scope. However, high-level cognitive skills can also be

examined with open-ended questions (Atılğan, Kan, & Doğan, 2018). Besides, in open-ended questions, the student is required to think, design, edit, and write the answers by himself (Turgut & Baykul, 2014). High-level skills, such as mathematical symbols usage, are also examined in open-ended questions (Nitko & Brookhart, 2016). For this reason, achievement-related open-ended questions were added to the *table of specifications* in addition to the multiple-choice questions.

### **Data Analysis**

After the draft test items are created, they should be checked from different aspects, their defective features and deficiencies should be detected and corrected (Atılğan, Kan, & Doğan, 2018). Experts' opinions (Mathematics, Turkish, and Assessment and Evaluation experts) were taken to check the achievement test's items. Experts reviewed the test within the validity, accuracy, and suitability criteria, and the test was revised according to their suggestions. The test form is examined with the experts face to face. The validity of the test and whether it is correct scientifically was discussed with mathematic and statistical experts. Spelling and language mistakes were revised with a Turkish expert. Necessary revisions were made in accordance with the feedback from experts. The prepared items were then distributed to the test according to their degree of difficulty and sequence of the learning achievements. The necessary explanations and instructions were also written in the test for the students. The researchers then wrote the questionnaire using understandable language and the appropriate font size considering students' developmental characteristics. In the next step, the response time for the test is determined. Baykul (2015) suggested 60- 70 seconds per question for mathematic tests. As there are open-ended questions in this test, considering the difficulty level of the questions, response time is determined as 40 minutes. In the next stage, the test was administered one-to-one to eight 4<sup>th</sup> grade students who had already studied the subject. The students were asked to think aloud while answering the questions, and the incomprehensible questions were re-evaluated regarding students' gestures and mimics. After the one-to-one application, 203 fourth grade students in the Altıeylül district of Balıkesir province were selected by random cluster sampling. The 26-item achievement test, consisting of 21 multiple-choice and five open-ended questions, was administered to these students within the given time.

Tetrachoric factor analysis was performed in the R program for the achievement test's validity and reliability study. In this context, "CTT" and "psych" packages were used in the R program. The students' answers were coded as 0 and 1 for each item and entered into the R program, and each item's option analysis was made. The options of twenty-one multiple-choice questions were examined as four options. According to the given answers, open-ended questions were transformed into multiple-choice with four options (one correct, three incorrect) to be analyzed in the R program. In open-ended questions, the values of students' incorrect answers were considered, and these values were entered into the system as an option and subjected to analysis. While identifying these options, researchers worked with assessment and evaluation expert and mathematic expert, and the answers to the questions were transformed into one correct three incorrect options. For example, a square was drawn, and the student was asked to name the square with appropriate letters and write the notation correctly in the reserved space below the figure. The answer is coded as A for those who named and wrote it correctly; as B for those who named it correctly but failed to write; as C for those who named it correctly but wrote the name in reverse order; and as D for those who named it correctly but

named it by writing the corners of the shape diagonally. For the test results, "1" point was given to each correct answer, and "0" to each wrong answer. The total score that a student gets from the test is the number of correct answers. Accordingly, the highest score that students can get from the achievement test is 26, and the lowest score is "0".

Ethical permission was obtained from Adnan Menderes University Educational Research Ethics Committee (09.02.2021-2328) for this study.

### Findings and Comments

This part includes tetrachoric factor analysis results related to item difficulty, item discrimination index, reliability, and construct validity. The analyzes were carried out in the R program using "CTT" and "psych" packages. While calculating the Kuder Richardson-20 (KR-20) statistics, a manual calculation was performed using the R program. Item analysis results of the achievement test in the R program and KR-20 value, which indicates the reliability of the achievement test, are given in the table below:

**Table 3**

*Item Difficulty Index and Item Discrimination Index of the Geometric Shapes Achievement Test*

Questions	Item Difficulty Index	Item Discrimination Index	KR-20
1	0.60	0.24	0.62
2	0.28	0.33	
3	0.58	0.10	
4	0.44	0.25	
5	0.04	0.07	
6	0.32	0.15	
7	0.52	0.26	
8	0.24	-0.01	
9	0.73	0.26	
10	0.33	-0.07	
11	0.70	0.35	
12	0.34	0.11	
13	0.81	0.23	
14	0.12	-0.10	
15	0.73	0.29	
16	0.67	0.35	
17	0.18	0.09	
18	0.19	0.20	
19	0.40	0.14	
20	0.01	-0.02	

21	0.16	0.09
22	0.46	0.11
23	0.59	0.41
24	0.55	0.17
25	0.28	0.29
26	0.55	0.16

Table 3 includes item difficulty and item discrimination values and the reliability value, which indicates internal consistency. According to Sözbilir (2010), item difficulty should be interpreted as follows; 0.80 and above - very easy; between 0.65 and 0.79 – easy; between 0.35 and 0.64 – moderate; between 0.20 and 0.34 – difficult; 0.19 and below - very difficult.

**Figure 1**

*Item Difficulty Values*

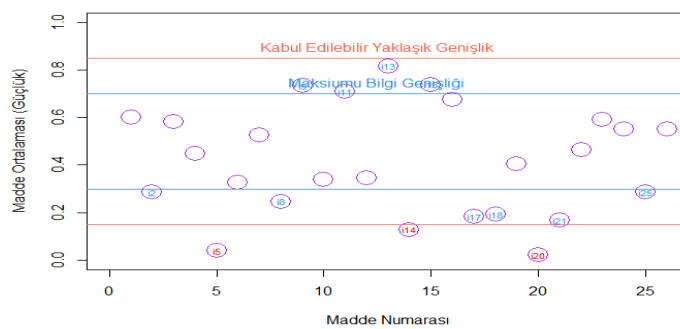
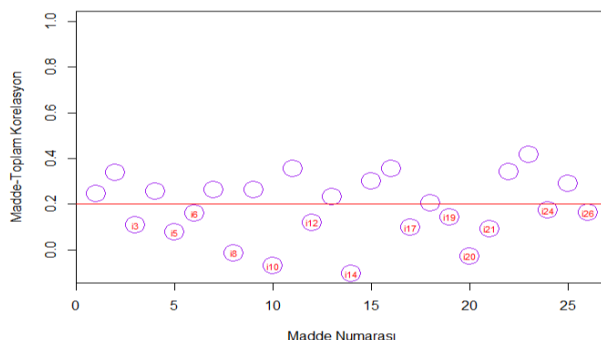


Figure 1 shows the item difficulty range that the items fall within. The orange lines in Figure 1 represent the critical points; only the items positioned above/below it were taken into account. The area between the orange lines in Figure 1 shows the acceptable zone in terms of item difficulty; the region between the blue and the orange line at the top shows the items with complete information.

The review of the item difficulties in Table 3 and the positions of the items in Figure 1 regarding their difficulty in the two-dimensional analytical plane together shows that the item difficulties of item 20, 5, 14, 21, and 17 are below 0.19. The fact that the item difficulty of the relevant items is below 0.19 indicates that these items are very difficult. Therefore, they were excluded from the test by the researchers.

**Figure 2***Item Discrimination Values*

In the test development process, test items were also evaluated according to their discrimination index. The resulting item discrimination value should be interpreted as follows: Items with a value of 0.19 or less should never be included in the test or should be revised completely. Items with values between 0.20 and 0.29 are borderline items and should be included in the test after a revision. Items with values between 0.30 and 0.39 can be included without any modification or with minor revisions. Items with a value of 0.40 and higher are the ones that work very well; they can be taken as they are (Atılğan, Kan & Doğan, 2018).

Figure 2 shows the discriminatory power of the items. The orange line in Figure 2 represents the critical point in terms of item discrimination. The review of the item discrimination in Table 3 and the positions of the items in Figure 2 regarding their discrimination in the two-dimensional analytical plane together shows that the discriminatory power of the items 14, 10, 20, 8, 5, 21, 17, 3, 12, 19, 6, 26 and 24 are below 0.19. To prevent excluding the questions involving basic knowledge and decreasing the test's reliability by removing too many items, items 10 and 8, with a discriminatory power below zero, were removed from the test (items 14 and 20 have already been removed due to item difficulty). Therefore, items 3, 12, 19, 6, 26, and 24, whose item discrimination is between 0 and 0.19, were revised and kept in the test.

The KR-20 value, which indicates the reliability, was 0.623 before removing the items. After removing the items, the KR-20 value became 0.68. According to Nitko & Brookhart (2016), the tests' reliability value having open-ended items is expected to be between 0.65 and 0.80. Considering this range and the increase in the KR-20 value, the test's reliability was concluded to be sufficient.

The results of the tetrachoric factor analysis in the R program are as follows:

**Table 4***Descriptive Statistics of the Items*

Variable	Mean	Confidence Interval (95%)	Variance	Skewness	Kurtosis
M1	0.598	( 0.51 0.69)	0.240	-0.202	-1.834
M2	0.284	( 0.20 0.37)	0.203	0.961	-1.076

M 3	0.578	( 0.49 0.67)	0.244	-0.119	-1.894
M 4	0.446	( 0.36 0.54)	0.247	0.218	-1.948
M 5	0.324	( 0.24 0.41)	0.219	0.258	-1.423
M 6	0.525	( 0.43 0.61)	0.249	-0.099	-1.985
M 7	0.730	( 0.65 0.81)	0.197	-1.043	-0.912
M 8	0.706	( 0.62 0.79)	0.208	-0.208	-1.174
M 9	0.343	( 0.26 0.43)	0.225	0.664	-1.556
M 10	<b>0.814</b>	( 0.74 0.88)	<b>0.152</b>	-1.620	0.615
M 11	0.735	( 0.66 0.81)	0.195	-1.072	-0.852
M 12	0.672	( 0.59 0.76)	0.221	-0.734	-1.459
M 13	<b>0.191</b>	( 0.12 0.26)	0.155	1.578	0.484
M 14	0.402	( 0.31 0.49)	0.240	0.402	-1.834
M 15	0.461	( 0.37 0.55)	<b>0.248</b>	0.158	-1.970
M 16	0.588	( 0.50 0.68)	0.242	-0.360	-1.866
M 17	0.549	( 0.46 0.64)	<b>0.248</b>	-0.198	-1.956
M 18	0.284	( 0.20 0.37)	0.203	0.961	-1.076
M 19	0.549	( 0.46 0.64)	0.248	-0.198	-1.956

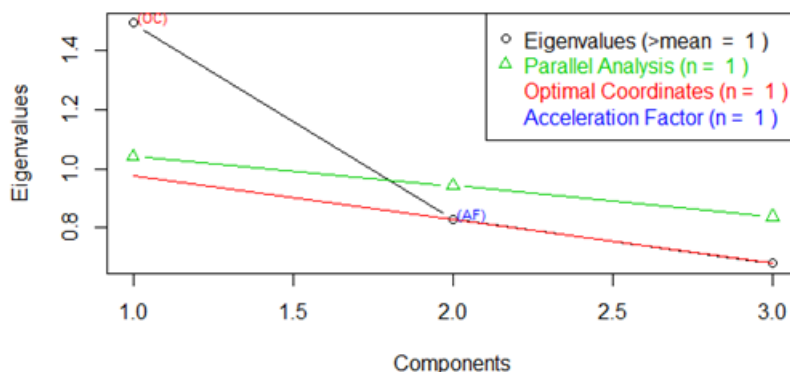
Regarding Table 4, which includes descriptive statistics of the items in the achievement test, the average values of the questions vary between 0.19 and 0.81, and the variances vary between 0.15 and 0.24. The variances are very close to each other, and the kurtosis-skewness coefficients are between the -3 to +3 range.

The Kaiser Meyer Olkin (KMO) test and Bartlett's Test of Sphericity were used for checking whether factor analysis can be applied to the achievement test items. KMO value (0.82) and Bartlett test were statistically significant at  $\alpha = 0.001$  level. Thus  $H_0$  hypothesis that "universe correlation matrix is identity matrix" was rejected. The sample size was deemed sufficient to apply factor analysis to the achievement test. Besides, considering that the number of participants forming the workgroup was 203 and that 200 participants are adequate for factor analysis (Kline, 1994), the workgroup's size was concluded to be sufficient.

In deciding the number of factors, the factors with an eigenvalue greater than one are taken into account; it is seen that the test has one factor. As the last step in determining the ideal number of factors, the Eigenvalue-Component Graph in Figure 3, which allows visual and numerical comparison of various methods, was used. According to Figure 3, the ideal number of factors is 1, considering the acceleration factor, parallel analysis, and optimal coordinates. As a result of the holistic evaluation of the Kaiser method, acceleration factor, Horn's parallel analysis, and optimal coordinates, it was concluded that the achievement test has a single factor.

**Figure 3.**

*Eigen Value-Component Plot for Ideal Number of Factors*



As the achievement test has a single factor, in other words, the only factor is not associated with another factor; it was decided to use the Varimax vertical rotation technique in the tetrachoric factor analysis. Regarding the total variance explained in the tetrachoric factor analysis, the single factor with an eigenvalue greater than 1 (eigenvalue = 6.64) explains 34% of the variance. It is sufficient for the explained variance to be 30% or more in single-factor measurement tools (Kline, 1994). Besides, regarding the factor loads related to the items that constitute the achievement test, they vary between 0.51 and 0.70. Factor loads of the items should be at least 0.32 to be interpreted within the scope of Factor analysis (Comrey & Lee, 1992); therefore, factor loads of the items are found to be sufficient.

### Conclusion, Discussion and Suggestions

In this study, an achievement test involving geometric shapes covered in the 4<sup>th</sup>-grade of primary school was developed, and the validity and reliability study of the test was discussed. As a result of the tetrachoric factor analysis conducted within the study's scope, the model's goodness of fit statistics was calculated. The goodness of fit indices is a measure of the variance and covariance explained by the model. They can be interpreted as the coefficient of determination (R<sup>2</sup>) of multiple regression. The closer the goodness of fit indexes to 1, the more compatible the model with the data. Model fit indices are found to be within the ranges of numerical criteria indicating model fit (RMSEA = 0.06, CFI = 0.91, GFI = 0.90, AGFI = 0.90, NFI = 0.90). According to the literature, RMSEA values below 0.10 are acceptable (Cole, 1987); Absolute fit indices GFI and AGFI between 0.90-0.95 indicates a near-perfect fit (Baumgartner & Hombur, 1996; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008); and incremental fit indices NFI and CFI in the range of 0.90-0.95 indicate an acceptable fit (Bentler, 1992). As a result of the holistic review of the model fit statistics, it was concluded that the model fit of the achievement test developed within the scope of the study was ensured. Utilizing tetrachoric factor analysis in R program has shown that a different analysis method was used compared to other conducted studies; Akgül (2011), Tutak & Birgin (2008), Kurt (2015), Çilingir (2015), Genç (2016), and Pandra, Sugiman and Marda (2017).

The term validity refers to whether or not a test measures what it claims to measure. On a test with high validity, the items will be closely linked to the test's intended purpose (Larsen

and Puck, 2020). In this case, the test has been prepared for which the target is tested with the intended purpose.

As a result of the test's reliability analysis, the KR-20 value was found to be 0.688. In the computation of this reliability value, each problematic item was removed from the test one by one. The reliability was calculated according to the change in the reliability coefficient. At the end of the reliability test analysis, it was found that the test has a lower reliability value compared to the following studies; Akgül (2011) Tutak & Birgin (2008), Kurt (2015), Çilingir (2015), Genç (2016) and Pandra, Sugiman and Marda (2017). Özdamar (1999) and Tavşancıl (2006) stated that a considerably reliable test has a reliability coefficient between 0.60 and 0.80. The reliability of the tests that include open-ended items is typically between 0.65 and 0.80 (Nitko & Brookhart, 2016). In this sense, as the reliability coefficient (KR-20 = 0.688) obtained from the test falls within this range, it is sufficient for the measuring tool's reliability.

The ability to describe, use, and visualize the effects of composing and decomposing geometric shapes is a major conceptual field and set of competencies in the domain of geometry (Clements, Wilson, & Sarama, 2004). Therefore, this test about geometric shapes will be an essential test to be used in the field of geometry.

As Alonge (2004) and Kolawole (2010) stated, tests are guiding and leading tools in students' progress towards achieving their lesson goals throughout the teaching process. The primary school 4th-grade geometric shapes test developed in this study can also be used as a valid and reliable test to show how much students have achieved the goals of the course in schools. In this respect, the test will also be useful for teachers.

There are suggestions for future studies in line with the results obtained in the study. In addition to multiple-choice and open-ended tests, tests with different question types (matching, diagnostic tree, structured grid) can be developed to measure students' achievement. Considering the studies at home and abroad, it is not seen that there is too much place in test development studies. Therefore, valid and reliable tests can be developed, especially in the field of mathematics. In order to measure the higher-level cognitive skills of students in mathematics education, open-ended questions can be asked within the tests to be prepared further. With the renewal of the primary school mathematics program, achievement tests can be developed in different learning and sub-learning areas.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu kurumdan (09.02.2021-2328) etik izin alınmıştır.



### Kaynakça/References

- Akbulut, H.İ. & Çepni, S.(2013). Bir Üniteye Yönelik Başarı Testi Nasıl Geliştirilir? :İlköğretim 7. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 18-44, 2013. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/19600>
- Akgül, E. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Öğrencilerine Matematik Dersinde “Açılar” Konusunun Öğretilmesinde Proje Tabanlı Öğretim Yönteminin Etkisinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akkaya, S. (2018). İlkokul dördüncü sınıf matematik dersinde geometri alt öğrenme alanlarına ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde oyun temelli öğretimin etkisi, (Yayımlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Alonge, M.F.(2004). Measurement and evaluation in education and psychology. Ado-Ekiti: Adebayo Printing Press
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N.(2018). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*, (Ed: Hakan ATILGAN) Ankara: AnıYayıncılık.
- Atiyah, M. (2002). Mathematics in the 20 th century. Bulletin of the London Mathematical Society, 34(1), 1– 15. <https://doi.org/10.1007/BF03033096>.
- Barbin, E., & Rogers, L. (2016). Geometry in the secondary school curriculum and in progression to university. Proceedings of the 9th quadrennial meeting of the History and Pedagogy of Mathematics Group (HPM), 18–22 July. Montpellier: HPM.
- Başışık, H. (2010). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin çokgenler ve dörtgenler konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Battista, M. T. (2007). The development of geometric and spatial thinking. In F. K. Lester (Ed.), Second handbook of research on mathematics teaching and learning. Charlotte: Information Age Publishing.
- Baumgartner, H., ve Hombur, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13, 139-161.
- Baykul, Y. (2009). İlköğretimde matematik öğretimi 6-8. sınıflar. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*, Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin*, 112, 400-404.
- Clements, D. and Battista, M. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. A. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning pp. 420-464, Toronto: Macmillan
- Clements, D. H., Wilson, D. C., & Sarama, J. (2004). Young children’s composition of geometric figures: A learning trajectory. *Mathematical Thinking and Learning*, 6, 163–184.

[https://www.researchgate.net/publication/250890418\\_Young\\_Children's\\_Composition\\_of\\_Geometric\\_Figures\\_A\\_Learning\\_Trajectory](https://www.researchgate.net/publication/250890418_Young_Children's_Composition_of_Geometric_Figures_A_Learning_Trajectory)

- Clements, D. and Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education: the case of geometry, *J Math Teacher Educ* (2011) 14:133–148 DOI 10.1007/s10857-011-9173-0
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031. Doi: [10.1037/0022-006X.55.4.584](https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.4.584)
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Çakan, M. (2003). Geniş Ölçekli Başarı Testlerinin Eğitimindeki Yeri ve Önemi, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 28, sayı: 128 (19-26). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5130/1212>
- Çilingir, E. (2015). *Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Görsel Matematik Okuryazarlığı Düzeyine Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dağlı, H. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin çevre, alan ve hacim konularına ilişkin kavram yanılgıları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar
- Duatepe, A. and Ersoy, Y. (2001). Teknoloji destekli matematik öğretimi-I: hesap makinesi ve okullarda geometri öğretimi, *Matematik Etkinlikleri 2001 Sempozyumu*, Ankara, 110-119.
- Fidan, E. (2013). *İlkokul Öğrencileri İçin Matematik Dersi Sayılar Öğrenme Alanında Başarı Testi Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Fidan, B. (2019). Üç boyutlu geometrik şekillerin ortaokul öğrencilerine yağlı boya resimler ve dinamik görsellerle öğretilmesinin başarıyla tutuma etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Genç, G. (2016). İlkokul matematik derslerinde olumlu bir söylem ortamının etkisinin söylem analizi yöntemiyle incelenmesi, (Yayımlanmamış doktora tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gül, Ç. D. (2014). *Madde Güçlüklerine Göre Farklı Sıralanan Testlerde Düşük Ve Yüksek Kaygılı Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hooper, D., Coughlan, J., ve Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- İnan, Ş. (2016). *4.sınıf ilkokul matematik not defteri*, Ankara: Mutlu.
- Irwing, P. and Hughes, D. J. (2018). *Test Development, The Wiley Handbook of Psychometric Testing: A Multidisciplinary Approach to Survey, Scale and Test Development* Editors: Paul Irwing, Tom Booth, David J. Hughes, <https://www.researchgate.net/publication/309761309>
- Karadağ, S., Balcı, M., Abdik, E. Ve Demiralp, A. (2017). *İlkokul 4 Matematik Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Yakın Çağ Yayınları.

- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. UK: Routledge.
- Koyuncu, E. (2017). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (Teog) Sınavında Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kolawole, E.B.(2010). *Principles of test construction and administration*. Lagos: Bolabay Publications.
- Kurt, E.S.(2015). *Gerçekçi Matematik Eğitiminin Uzunluk Ölçme Konusunda Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Küçükaydın, A.(2017). *4.sınıf Matematik*, Ankara: Mavi Deniz Yayınları.
- Larsen, D. M. and Puck, M. R. (2020). Developing a Validated Test to Measure Students' Progression in Mathematical Reasoning in Primary School, *International Journal on Social and Education Sciences* Volume 2, Issue 1, 2020 ISSN: 2688-7061 (Online)
- Mammana, C., & Villani, V. (1998). Perspectives on the teaching of geometry for the 21st century. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Margaret, I. and Anthonia, M.A.E. (2017). Development and validation of mathematics achievement test for primary school pupils, *British Journal of Education*, Vol.5, No.7, pp. 47-57, July 2017
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., Chrotowski, S. J., and Smith, T. A. (2000). Findings from IES's repeat of third international Mathematics and Science study at the eight grade: International Mathematics Report. Boston College: MA.
- MONE. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.Ankara: MONE.
- NCTM. (1991). Professional standards for teaching mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- NCTM (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, Va. NCTM.
- NCTM. (2006). Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 mathematics: A quest for coherence. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Nitko, A. J. ve Brookhart, S. M. (2016). Değerlendirme ve öğretimin entegrasyonu için planlama (ss. 105-129, çeviren: S. Özel), Öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi (6. Basımdan çev. ed. B. Bıçak, M. Bahar, S. Özel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company
- Olkun, S., Swoboda, E., Vighi, P., Yuan, Y., & Wolring, B. (2017). Topic study group no. 12: teaching and learning of geometry (primary level). In G. Kaiser (Ed.), Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education Monographs (pp. 429–434). Hamburg: Springer.
- Öksüz, C. (2010). İlköğretim Yedinci Sınıf Üstün Yetenekli Öğrencilerin "Nokta, Doğru ve Düzlem" Konularındaki Kavram Yanılgıları, *İlköğretim Online*, 9(2), 508-525, 2010. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8595/106917>

- Özçelik, D.A. (2010). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme El Kitabı*, Ankara :Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özçelik, D.A. (2013). *Test Hazırlama Kılavuzu*, Ankara :Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi I*, Eskişehir :Kaan Kitabevi (2. Baskı).
- Özkan, M. (2015). 7. sınıf öğrencilerinin çokgenlerde ve özel dörtgenlerde yaptıkları kavram yanılgılarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pandra, V., Sugiman and Mardapi, D. (2017). Development of Mathematics Achievement Test for Third Grade Students at Elementary School in Indonesia. *International Electronic Journal Of Mathematics Education* e-ISSN: 1306-3030. 2017, VOL. 12, NO. 3, 769-77
- Pesen, C. (2003). Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi. Ankara: Nobel
- Seah, R. and Horne, M. (2020). The construction and validation of a geometric reasoning test item to support the development of learning progression, *Mathematics Education Research Journal* (2020) 32:607–628.
- Sözbilir, M. (2010). Madde Analizi ve Test Geliştirme. 02/12/2020 tarihinde <http://olcmevedegerlendirme.wordpress.com/about/> adresinden alınmıştır.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tutak, T. ve Birgin, O. (2008). Geometri öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi, IETC - May 06-08 2008 Eskişehir, TURKEY
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S. and Bay-Williams, J. M. (2012). İlkokul ve ortaokul matematiği (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Ubuz, B. (1999). 10. ve 11. Sınıf öğrencilerinin geometride kavram yanılgıları ve cinsiyet farklılıkları, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. Özel Sayı:11, 179–184.
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E. & Polat, M. (2016). Timss 2015 ulusal mathematics and science preliminary report 4th and 8th grades. [http://timss.MoNE.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS\\_2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](http://timss.MoNE.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf)

#### **İletişim/Correspondence**

Prof. Dr. Cumali ÖKSÜZ. [cumalioksuz@adu.edu.tr](mailto:cumalioksuz@adu.edu.tr)

Dr. Öğr. Üyesi Galip GENÇ. [galipgencc@gmail.com](mailto:galipgencc@gmail.com)

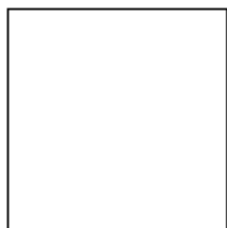
EK:

## Primary School 4th Grade

## Geometric Shapes Achievement test

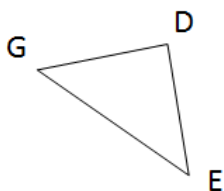
## Explanation

1. This test includes 16 multiple choice and three open-ended questions.
  2. Multiple-choice questions have only one answer. You can use spaces to solve questions. You can also answer open-ended questions using the space provided below the question.
  3. The time for answering the test is 30 minutes.
  4. Only correct answers will be taken into account in the evaluation; wrong answers will not be considered.
  - 5.
1. Name the geometric figure below with appropriate letters and write the naming correctly in the space below the figure.



.....

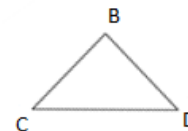
2. Write the name of the triangle below in the space below the figure using the triangle symbol.



.....

3. How many different ways can the triangle on the right be named?

- A) 1                      B) 2  
C) 3                      D) 6



4. Imagine an isosceles triangle with one side length 9 cm and the other side 5 cm. How many values can the third side of this triangle take?

- A) 1                      B) 2  
C) 3                      D) 4

5. I. Acute triangle  
II. Equilateral triangle  
III. Right triangle  
IV. Isosceles triangle  
V. Obtuse triangle

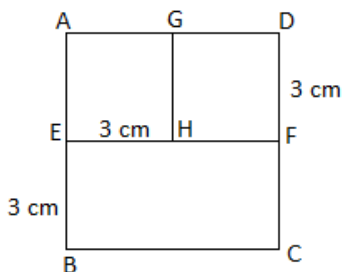
Which of the above are types of triangles concerning their sides?

- A) I and IV              B) Only III  
C) II and IV             D) I, II, III, IV and V

6. Which of the following cannot be the edge of a rectangle called BEFG?

- A)  $|BF|$                 B)  $|FE|$   
C)  $|BG|$                 D)  $|GF|$

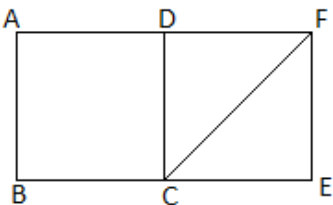
7.



How many squares are there in the above figure?

- A) 2                      B) 3  
C) 4                      D) 5

8.



ABCD and CDFE in the figure are square.

EFC is an isosceles triangle.

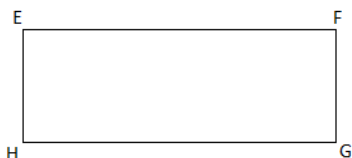
Accordingly, which of the following is true?

- A)  $|EF| = |FB|$         B)  $|BC| = |EF|$   
C)  $|AF| = |AB|$         D)  $|EC| = |EB|$

9. How many separate triangles should be drawn to get the number of sides of the three squares separated from each other?

- A) 2                      B) 4
- C) 5                      D) 9

10.



In the EHGf rectangle, EH = 4 cm, HG = 7 cm, how many centimeters is FG + FE?

- A) 8                      B) 11
- C) 12                    D) 14

11.

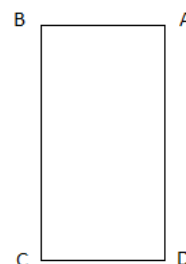


If the line segments join the marked dots on the paper, what type of triangle will be formed?

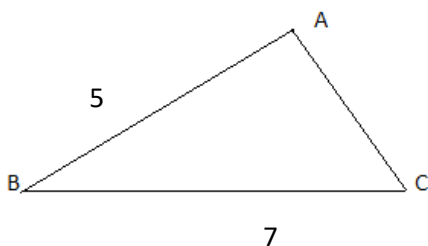
- A) Scalene triangle
- B) Isosceles triangle
- C) Obtuse triangle
- D) Equilateral triangle

12. Which option is wrong about the rectangle on the right?

- A)  $|AB| = |DC|$
- B)  $|AD| = |BC|$
- C)  $|BC| = |BA|$
- D)  $|CB| = |DA|$



13. Mr. Ahmet placed huts in each corner of the triangular garden and named these huts A, B, and C. Write how to show mathematically the lengths between each hut in the map made by Mr. Ahmet in the space under the triangle below.



.....

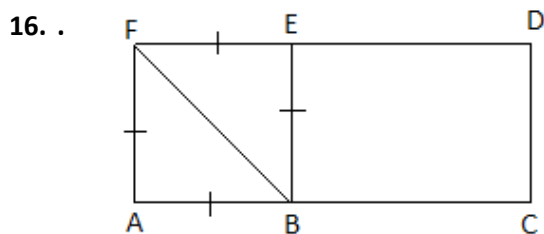
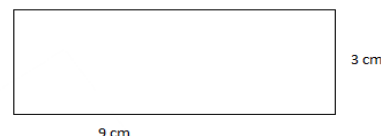
14. I. It has four sides.  
 II. Opposing side lengths are equal to each other.  
 III. All side lengths are equal.

Which of the above are common features of squares and rectangles?

- A) Only I      B) I and II  
 C) II and III      D) I, II and III

15. How many of the rectangles above can be superimposed to form a square?

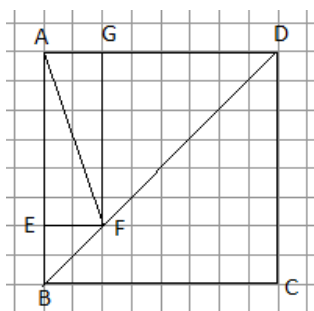
- A) 1              B) 2  
 C) 3              D) 4



The names of the triangles, squares, and rectangles shown in the figure above are given. Accordingly, which of the following is wrong?

- | Geometric shape       | Name |
|-----------------------|------|
| A) Isosceles triangle | FEB  |
| B) Triangle           | ABF  |
| C) Square             | BCDE |
| D) Rectangle          | ACDF |

- 17.

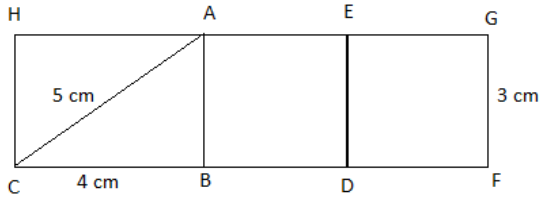


Which of the following figures is not present in the drawing above?

- A) Isosceles triangle  
 B) Scalene triangle  
 C) Square  
 D) Equilateral triangle



18.



In the above figure, ABDE and EDFG are squares.  $IGFI = 3\text{ cm}$ ;  $ICAI = 5\text{ cm}$  and  $ICBI = 4\text{ cm}$ . Accordingly, what is the length of the HG side?

Yukarıdaki şekilde ABDE ve EDFG birer karedir.  $IGFI = 3\text{ cm}$ ;  $ICAI = 5\text{ cm}$  ve  $ICBI = 4\text{ cm}$ 'dir. Buna göre HG kenarı kaç cm'dir?

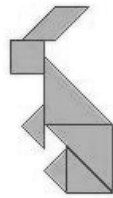
- A) 9                      B) 10  
C) 11                     D) 12

19.

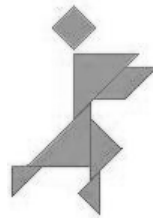


Which of the following shapes cannot be made using the tangram pieces above?

A)



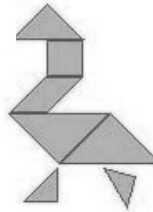
B)



C)



D)



# İki İngilizce Ders Kitabının Kültürel Unsurlar Açısından Karşılaştırmalı Analizi (Headway ve English File)

Özlem FAKAZLI, Kastamonu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4509-607X  
İlknur BAYTAR, Kastamonu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3995-1420

## Öz

*Bu çalışma, İngilizcenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılan iki farklı İngilizce ders kitabındaki (Headway ve English File) kültürel unsurların karşılaştırmalı bir analizini yapmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, Headway ve English File'daki tüm etkinlikler kültürel unsurların nasıl temsil edildiğini ortaya çıkarmak için incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma olarak tasarlanmış ve veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Ders kitaplarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda English File'da Headway'e kıyasla daha fazla kültürel öğenin bulunduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar farklılık gösterse de, çalışma genel olarak iki ders kitabında da hedef dilin kültürel öğelerinin baskın olduğu sonucuna varmıştır. Daha detaylı ifade edilecek olursa, her iki ders kitabında da hedef kültür ilk sırada yer alırken, onu sırasıyla uluslararası ve yerel kültür izlemiştir. Özetle, bu ders kitaplarında hedef kültür unsurlarına daha fazla yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğrenenlerin kültürlerarası yeterliklerini geliştirmek için sadece hedef kültürün değil, diğer dünya kültürlerinin de ders kitaplarına entegre edilmesi önerilmektedir.*

*Anahtar Kelimeler: kültür, kültürel unsurlar, ders kitapları, yabancı dil eğitimi*



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2259-2276  
DOI:10.17679/inuefd.983302

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
16.08.2021

Kabul Tarihi  
14.12.2021

## Önerilen Atıf

Fakazlı, Ö. & Baytar, İ. (2021). İki İngilizce Ders Kitabının Kültürel Unsurlar Açısından Karşılaştırmalı Analizi (Headway ve English File). *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2259-2276. DOI:10.17679/inuefd.983302

## GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

### Giriş

Seyahat, iletişim, bilgi araçları gibi alanlardaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler, dünyada farklı toplulukların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Lustig & Koester, 2010). Sınırların ortadan kalktığı ve kültürlerin iç içe geçtiği küreselleşen bu dünyada iletişim ihtiyacı son derece artmış, bir veya daha fazla yabancı dil bilmek daha önemli hale gelmiştir.

Bu kadar hızlı değişen ve kültürel çeşitlilik gösteren bir dünyada, farklı kültür ve toplumlardan gelen öğrencilerin de birbirleriyle iletişim kurmaları gerekmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeni yöntem, yaklaşım veya teknikler üzerine yapılan çalışmalar giderek daha fazla önem kazanmıştır. Özellikle, yabancı dil öğretim programlarında dil ve kültür arasındaki güçlü ilişkinin dikkate alınması gerektiği görüşünün yaygın olarak kabul edilmesi, kültür boyutunu dil öğrenme ve öğretme alanında merkezi bir konuma yerleştirmiştir (Çelik & Erbay, 2013; Günday, 2013). Bu nedenle kültür, dil öğreniminin en önemli bileşenlerinden biri haline gelmiştir.

Kültürü dil eğitime entegre etmenin önemi birçok bilim insanı ve eğitimci tarafından uzun zamandır vurgulanmaktadır. Kültürel farkındalığa sahip olmanın ve kültürlerarası becerileri geliştirmenin; konuşmaları, mesajları ve metinleri daha iyi anlamayı sağladığı (Thanasoulas, 2001) ve dil öğrenmeyi çok daha kolay bir hale getirdiği (Byram, Gribbova & Starkey, 2002) belirtilmektedir. Bir başka söyleyişle, bir dili ve onun kültürel unsurlarını öğrenmenin kültürlerarası ve iletişimsel yetkinliğin geliştirilmesine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir. Dil ve kültürün birbirinden ayrılmaz olduğu düşünüldüğünde, dil öğretiminde kültürel unsurlara yer verilmemesi belirli bir kültürün içinde yer alan o dilin yorumlanmasını zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle, dil öğretiminde çeşitli toplumların kültürlerinin temsil edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Kültürel unsurların dil sınıflarına entegre edilmesi açısından öğretim materyalleri dil öğretim ve öğrenme ortamında önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilhassa böylesine çok kültürlü ve küreselleşmiş bir dünyada öğretim materyallerinde kültürün temsili ve öğrencilerin kültürlerarası yeterliklerinin geliştirilmesi giderek daha fazla önem kazanmıştır.

Ders kitabı ise, dil derslerinde öğrencilere kültürel içerik sunabilmek için etkili bir öğretim materyali olarak öne çıkmaktadır. Ders kitaplarında farklı toplumların kültürlerinin sunulması; öğrencilerin kendilerini tanımaları ve ifade etmeleri ve diğer kültürlerden gelen bireylerle iletişim kurmaları açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda, ders kitaplarının içeriği oluşturulurken kültür öğretiminin de dikkate alınması hayati önem taşımaktadır.

Kültürlerarası konuların öğrencilere sunulmasının ve öğrencilerin kültürel geçmişlerine ve özelliklerine göre öğrenme ortamları ve materyalleri hazırlamanın hedef dilin öğrenilmesindeki olumlu etkisi göz önünde bulundurulduğunda, ders kitaplarında çeşitli kültürlerin temsil edilip edilmediğini veya ne ölçüde temsil edildiğini ortaya çıkarmak önem arz etmektedir.

### Amaç

Bu araştırma, İngilizcenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılan *Headway* ve *English File* adlı iki farklı İngilizce ders kitabındaki kültürel unsurların karşılaştırmalı

bir analizini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1) *Headway Elementary*'de (A1-A2 seviyesi) hedef kültür, yerel kültür ve uluslararası kültüre ilişkin kültürel unsurlar nasıl temsil edilmektedir?

2) *English File Elementary*'de (A1-A2 seviyesi) hedef kültür, yerel kültür ve uluslararası kültürle ilgili kültürel unsurlar nasıl temsil edilmektedir?

### Yöntem

Bu çalışma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, doküman incelemesi, görüşme, gözlem vb. araştırmaların yapıldığı, kişilerin algı ve deneyimlerinin ayrıntılı olarak araştırıldığı bir araştırma türüdür (Creswell, 2018; Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışmanın verileri doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sorularına cevap verebilmek için mevcut çalışmada iki farklı ders kitabı (*Headway* ve *English File*) incelenmiştir. Bu iki ders kitabının tüm etkinlikleri analiz edilmiş, toplanan veriler ise içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz işlemi sırasında, kitaptaki kültürel içerikle ilgili verileri değerlendirmek için ders kitabı değerlendirme kriterleri arasından daha kapsamlı ve işlevsel olduğu için Byram'ın (1993) kontrol listesi seçilmiştir. Byram'ın (1993) kriterine göre toplanan veriler hedef kültür, yerel kültür, uluslararası kültür olarak sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bu üç kategori ise Cortazzi ve Jin'in (1999) ortaya koyduğu kategorilerdir.

### Bulgular

Yapılan içerik analizi sonucunda, *English File*'da (224), *Headway* (174) ders kitabına göre daha fazla kültürel öğeye rastlanmıştır. Yerel kültür unsuru ise her iki ders kitabında da en az bulunmuştur. Buna ek olarak, iki kitapta da hedef kültürün öğrencilere yoğun bir şekilde sunulduğu ortaya çıkmıştır. Hatta New York Central Park, BBC ve National Gallery gibi hedef kültür unsurlarından bazıları her iki ders kitabında da tanıtılmıştır. Ayrıca her iki İngilizce kitabı da hedef, uluslararası ve yerel kültür bağlamında değerlendirildiğinde birinci ve ikinci ölçütlerde (sosyal kimlik ve sosyal gruplar, sosyal etkileşim) herhangi bir kültürel unsura rastlanmamıştır. Son olarak, bulgular farklılık gösterse de her iki ders kitabında benzerlikler de bulunmuştur. *Headway* ve *English File*'da hedef kültür öğeleri ilk sırada yer alırken, onu sırasıyla uluslararası ve yerel kültür izlemiştir.

### Tartışma & Sonuç

*Headway* kitabında bulunan kültürel öğe sayısına kıyasla *English File* kitabında daha fazla kültürel öğeye rastlandığı görülmüştür. Sonuçlar birtakım farklılıklar gösterse de, çalışma her iki ders kitabında da hedef dilin kültürel öğelerinin ilk sırada yer aldığı, ardından sırasıyla uluslararası ve yerel kültür unsurlarının geldiği sonucuna varmıştır. Özetle, bulgular hedef kültürün dil öğrenenlere ders kitapları aracılığıyla daha baskın bir şekilde tanıtıldığını ortaya koymuştur.

Hedef dilin kültürel unsurlarının ders kitaplarında daha fazla yer aldığını gösteren bulgulardan hareketle, *Headway* ve *English File* adlı bu iki ders kitabının kısmen kültürel bir bakış açısıyla geliştirildiği anlaşılmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin kültürlerarası yeterliklerini geliştirmelerine ve hedef dili daha etkili öğrenmelerine yardımcı olmak için sadece hedef

kültürün değil, dünyanın çeşitli kültürlerinin de ders kitaplarına entegre edilmesi ve öğrencilere öğretilmesi gerektiği söylenebilir.

## A Comparative Analysis of Two English Coursebooks in Terms of Cultural Elements (Headway and English File)

Özlem FAKAZLI, Kastamonu University, ORCID ID: 0000-0003-4509-607X

İlknur BAYTAR, Kastamonu University, ORCID ID: 0000-0003-3995-1420

### Abstract

*The current study aimed to do a comparative analysis of the cultural elements in two different English coursebooks (Headway and English File), which are commonly used for teaching English as a foreign/second language. With this purpose in mind, all the activities in Headway and English File were examined to find out how the cultural contents are represented. The study was designed as qualitative research, and the document analysis method was utilized as a data collection tool. The data collected in the coursebooks were evaluated through the content analysis method. As a result of the content analysis, it was revealed that more cultural elements were found in English File compared to the number of the cultural items found in Headway. Although the results varied, the study generally concluded that target cultural elements were dominant in two coursebooks. More specifically, target culture ranked the first, followed by international and local culture respectively in both coursebooks. To sum up, it was indicated that the elements of target culture were included more in these coursebooks. Based on the findings, it can be suggested that not only target culture but also other world cultures should be integrated into the coursebooks in order to enhance learners' intercultural competence.*

**Keywords:** culture, cultural elements, coursebooks, foreign language education



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2259-2276  
DOI:10.17679/inuefd.983302

Article Type  
Research Article

Received  
16.08.2021

Accepted  
14.12.2021

### Suggested Citation

Fakazlı, Ö. & Baytar, İ. (2021). A Comparative Analysis of Two English Coursebooks in Terms of Cultural Elements (Headway and English File). *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2259-2276. DOI:10.17679/inuefd.983302

## **A Comparative Analysis of Two English Coursebooks in Terms of Cultural Elements (Headway and English File)**

In the 1970s, there was a radical shift in the field of language teaching and learning. With the appearance of communicative language teaching, the importance of communicative competence was emphasized. Attention was given to language use in various social contexts. More specifically, language was accepted as a social phenomenon, suggesting that it cannot be separated from the context where it is created. Thus, learners are requested to use language forms in appropriate contexts as well as utter these language forms correctly (Celce-Murcia, 2001; Wilkins, 1976).

In the 1990s, intercultural communicative competence was introduced (Balboni & Caon, 2014), and the importance of culture was recognized in language teaching pedagogy (Seel, 2012). Culture refers to the beliefs, values, customs, behaviors, attitudes shared by certain individuals and is represented in any language (Taga, 1999). Emitt and Komesaroff (2003) claim that acquiring culture necessitates learning a language to transmit ideas, values, attitudes to the next generation. Thus, people learn to follow customs, values, behaviors belonging to a social system. This shows that culture and language are closely related to each other (Brown, 2000; Hedge, 2004).

Culture, which is a social process, is related to using communication and language shared by individuals in certain conditions. With respect to this, learning a foreign or second language both requires the acquisition of linguistic forms and gaining familiarity with the target language culture for the purpose of interpreting intercultural communication. Therefore, learning a foreign or second language necessitates providing learners with cultural context and awareness in order to help them communicate interculturally and successfully in the target language (Soomro, Kazamian, & Mahar, 2015).

Having the knowledge of different cultures is believed to enable better understanding of conversations, messages, and texts (Thanasoulas, 2001). Byram, Gribbova and Starkey (2002) also points out that having cultural awareness and developing intercultural skills makes language learning a lot easier. Byram (1998) argues that learning a language and its cultural elements contributes to developing intercultural and communicative competence. Byram (1997) also underlines that a successful communication requires both exchanging information and understanding others' perspectives. That is to say; learners should be culturally equipped in order to be communicatively competent. Interculturally competent learners are more likely to understand cultural differences and communicate effectively. Thus, considering that language and culture is inseparable from one another, it can be clearly explained that intercultural competence plays a significant role in learning a language. In other words, if cultural elements are not included in language teaching, it can make it difficult to interpret the language, which is included in a certain culture. Therefore, it seems that it is of great significance to embrace cultures of various societies in language teaching.

Scientific and technological advancements in such areas as travelling, communication, information tools have resulted in emergence of diverse communities in the world (Lustig & Koester, 2010). In a globalized world where borders have disappeared and cultures are intertwined, the need for communication has clearly increased, and knowing one or more foreign languages has become more important. In such a rapidly changing and culturally diverse

world, students from various cultures and societies need to communicate with each other. Thus, studies for new methods, approaches or techniques that can meet the needs of this age in language learning and teaching have gained more and more importance. Specifically, the widespread acceptance of the view that the strong relationship between language and culture should be taken into account in foreign language education programs has placed the cultural dimension in a central position in language learning and teaching field (Çelik & Erbay, 2013; Günday, 2013). Therefore, culture has become one of the most significant components of language learning.

Today, English has become a lingua franca (Firth,1996), which means that it is regarded as a common medium of communication in the world. Therefore, speakers might need to use English in order to contact with non-native speakers of English. Regarding this, having only the knowledge of English vocabulary and grammar might not help to have an effective communication since it could be better for learners to gain intercultural knowledge and to improve intercultural skills (Arslan, 2016). In other words, this necessitates being aware of the cultures of societies that communicate with English language as well as being aware of the target language culture.

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which “is one of the best-known and most used Council of Europe policy instruments” (2020:11), and which Turkey is also a member of, also emphasizes intercultural issues in language teaching and learning. CEFR comprehensively clarifies necessary language skills and knowledge, and puts emphasis on cultural dimensions of the languages so as to enhance communicative and intercultural competence and to be an effective, successful language user. This is clearly understood from what is written in the CEFR below (2001: 1):

“The Common European Framework provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe. It describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively. The description also covers the cultural context in which language is set”.

It is seen that the importance of integrating culture into language education has long been emphasized by many scholars and educators. The language that enables the culture to live and to be transferred to the next generations belongs to the society in which it is spoken and is influenced by that society. According to Bruner (1996), although meanings take place in the mind, they take their roots and importance from the culture in which they are created. While learning a foreign language, learners need to learn what the cultural elements of the target language means in their own culture so that they can make sense of and reconstruct knowledge. At this point, the importance of cultural awareness emerges as an important aspect. The importance of cultural differences in the educational process is inevitable. Taking this situation into account in teaching a foreign language is a more challenging task. One of the important steps in foreign language teaching is English preparatory classes where students are subject to an intensive English teaching program for at least one academic year before they start receiving education at the faculties of the universities. Students coming from different cities with their unique cultures have the opportunity to study together. This English program has an important



role in exposing preparatory school students to a wide variety of cultures in culturally diverse classes.

In terms of integrating cultural elements into language classes, teaching materials turns out to be a significant tool in language teaching and learning environment. Cunningsworth (2002:7) underlines that “teaching materials can exert considerable influence over what teachers teach and how they do it”. Coursebook is one of the best resources to present cultural content to language learners. In the textbooks, which is one of the most important elements in the execution of the education program in the preparatory classes, the representation of different cultures seems to be very important for students to recognize and express themselves, and communicate with individuals from various cultural backgrounds.

Coursebooks are believed to have a crucial role in English language teaching process and accepted as effective tools for learners to enhance their intercultural knowledge. With regard to teaching culture, it is vital to take the content of coursebooks into account. Nevertheless, several coursebooks might involve elements related to American or British culture and in this way the target language may be confined to its own native characteristics. This might be deceptive and unreal (Alptekin, 1993). Thus, it is of great significance to include intercultural elements in the coursebooks since students from different cultures or societies can have a close relationship with what is written. Moreover, students do not feel strange or isolated when they confront with various elements from the world cultures (Iriskulova, 2012).

Coursebooks, which are important instruments of education, are also the main source of guidance for teachers and students (Oğuzkan, 1993). Coursebooks that guide teachers in language teaching also provide students and teachers with a systematic and comprehensive cultural perspective, which is considered very important (Korkmaz, 2009). It appears that it is very difficult to organize coursebooks completely independent of culture. There is a wide range of books from primary school books to university books. These books may naturally bear the traces of the culture they are in. However, one of the most important problems is the scope of the cultural forms included in these books.

Today, many coursebooks claim to include intercultural elements of world societies and take cultural aspects into consideration as also emphasized in the CEFR. In the related literature, there have been studies carried out to investigate whether EFL coursebooks include culture or cultural elements. In Turkey, academic studies reflecting the cultural diversity of coursebooks were also conducted (Avinç, 2012; Barışkan, 2010; Böcü, & Razi, 201; Bulut & Arıkan, 2015; Çakır, 2010; Çelik & Erbay, 2013; Demirbaş, 2013; Demirel & Tarakçıoğlu, 2016; Dimici, Yıldız, & Başbay, 2018; Erdoğan, 2015; Gökteş, 2013; Gözgenç, 2016; Hamiloğlu & Mendi, 2010; Kayapınar, 2009; Korkmaz, 2009; Köroğlu, 2013; Üzülmöz & Karakuş, 2018). One of the important factors that attracts attention in these studies is the dominance of the target language culture in English coursebooks, which is undesirable in modern language education field. Thus, there still exists a need to make an evaluation of other coursebooks in order to determine whether they are prepared based on various cultural elements. The findings of this study may also help coursebook writers to organize and redesign their coursebooks in order to reflect cultural aspects.

## Method

### Design of the Study

The study was designed as qualitative research. Qualitative research is a kind of research in which document analysis, interviews, observations, etc. are conducted, and people's perceptions and experiences are investigated in detail (Creswell, 2018; Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016). Qualitative studies aim at examining, understanding, interpreting, clarifying a social phenomenon in its own context.

### Data Collection Instrument

In this research, document analysis was utilized as a data collection tool. Document analysis is "a method of collecting data from existing records and documents" (Karasar, 2020, p.229), analyzing and evaluating these records systematically (Ekiz, 2009).

In order to answer the research questions, two different coursebooks were analyzed in the current study. The first one was *English File* (4<sup>th</sup> edition), which is the final edition of the series. *English File* coursebooks are published by Oxford University Press for English language to be taught across the world. This language series includes seven language proficiency levels from Beginner level to Advanced level. The second coursebook was *Headway* (5<sup>th</sup> edition), which is the last edition of the series. *Headway* series are also published by Oxford University Press in order to be used for teaching English all around the world. *Headway* series include six language proficiency levels from Beginner to Advanced level. These two books aim to develop integrated skills, which is of vital importance to be an effective language user.

*English File* Elementary (A1-A2 level) includes 12 units with 159 pages and *Headway* Elementary (A1-A2 level) includes 12 units with 167 pages. Each unit of the books is composed of reading, writing, listening, speaking, vocabulary and grammar sections. Another significant issue is that both coursebooks claim to have been designed based on the objectives of CEFR. All the activities in the coursebooks including audio scripts were analyzed in order to identify how cultural elements are presented to language learners.

These two coursebooks were chosen for the purpose of the study since *English File* and *Headway* are widely preferred as the main coursebooks in English Language Preparatory Schools of the universities in Turkey.

It is also important to note that since the document analysis method was used in the study, and no questionnaire or interview was conducted, ethics committee approval was not required.

### Data Analysis

In order to code and categorize the qualitative data collected in the coursebook, content analysis method was implemented. This process is based on "the process of summarizing and reporting written data – the main contents of data and their messages" (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 475).

During the analysis procedure, among some different lists of criteria for coursebook evaluation, Byram's (1993) criterion was chosen to analyze and evaluate the data related to the cultural content in the book since this checklist appears to be more comprehensive and

functional and it involves almost every element of culture. Thus, data analysis was carried out by using Byram's criterion.

This checklist is composed of eight categories; each category includes subcategories as seen below (Byram, 1993:5-10):

- “1. *Social identity and social group (social class, regional identity, ethnic minorities)*
2. *Social interaction (differing levels of formality; as outsider and insider)*
3. *Belief and behavior (moral, religious beliefs; daily routines)*
4. *Social and political institutions (state institutions, health care, law and order, social security, local government)*
5. *Socialization and the life cycle (families, schools, employment, rites of passage)*
6. *National history (historical and contemporary events seen as markers of national identity)*
7. *National geography (geographical factors seen as being significant by members)*
8. *Stereotypes and national identity (what is “typical” symbol of national stereotypes)”*.

It is of great importance to state that the collected data based on Byram's criterion was evaluated by classifying them into target culture, local culture, international culture. These three categories are based on Cortazzi and Jin's (1999) ideas. They differentiate these categories of cultural elements which can be employed in coursebooks. Target culture generally refers to British or American culture. Since the target culture materials are commonly used in EFL coursebooks and dominated commercial sector all around the world, they are frequently criticized. The second category, local culture, focuses on students' own culture. The local culture materials are often prepared for a specific country at the national level. Thirdly, international target culture materials involve coursebooks consisting of cultural aspects of different societies. These books are generally used in countries where English is spoken and countries where the English language is not the first or second language.

Therefore, while evaluating the coursebook in terms of cultural elements through the checklist, these three categories; namely target culture, local culture, international culture were also taken into consideration during the data analysis procedure.

In the analysis procedure, two different raters, who were experienced in the document analysis, and used this coursebook as language instructors, analyzed the collected data in order to avoid subjectivity and guarantee interrater-reliability. For the current study, Inter-rater reliability was determined by the formula of “[agreement / (agreement + disagreement)] X 100” (Miles & Huberman, 1994). It was found .89, which indicates a high level of reliability.

### **Findings**

In this study, the final editions of two different coursebooks titled *Headway* and *English File*, which are commonly used as teaching materials in English language teaching at most of the universities in Turkey, were analyzed in detail so as to identify how cultural elements are integrated into coursebooks. In this section, the findings reached through the analysis of both coursebooks in the light of Byram's (1993) list of criteria for coursebook evaluation were presented through the tables given below. Based on the findings in the tables, the results were interpreted in the light of the research questions that are;

1) How are cultural elements regarding target culture, local culture, and international culture represented in *Headway Elementary* (A1-A2 level)?

2) How are cultural elements regarding target culture, local culture, and international culture represented in *English File Elementary* (A1-A2 level)?

**Table 1**

*Cultural items identified at the elementary level of Headway*

Criteria for Coursebooks	Local Culture (LC)		Target Culture (TC)		International Culture (IC)		Total
	f	%	f	%	f	%	
1.Social identity and social groups	0	0	0	0	0	0	0
2.Social interaction	0	0	0	0	0	0	0
3.Belief and behavior	0	0	5	2,88	0	0	5
4.Social and political institutions	0	0	26	14,94	1	0,58	27
5.Socialization and life cycle	0	0	12	6,90	3	1,72	15
6.National history	0	0	53	30,46	25	14,37	78
7.National geography	0	0	14	8,04	6	3,44	20
8.Stereotypes and national identity, points of view	1	0,58	17	9,77	11	6,32	29
Total	1	0,58	127	72,99	46	26,43	174

As seen above, the data obtained as a result of the analysis of the coursebook titled *Headway* are given in Table 1, and it is thought that the findings presented in this table answered the first research question. Before interpreting the results according to each criterion, it is thought that it would be appropriate to talk about the rates of local, target and international cultures in the coursebook among all cultural elements in the book. Based on this, a total of 174 cultural elements were identified in the coursebook titled *Headway*. It is seen that the Target Culture (TC) constitutes the most of the 174 cultural elements with a rate of 72.99 % (127). To elaborate; *The National Gallery (a museum in London)*, *snooker (a kind of billiard popular in Britain)*, *St. Martin's College*, *Wolf Conservation Centre*, *The Times (British national Newspaper)*, *Natalia Portman (Actress)*, *Harvard University*, *John Lennon (English musician)*, *Toad in the Hole (traditional English dish)*, *Jodi Picoult (the name of an American writer)*, *New York Central Park*, *Queen Victoria*, *London Eye*, *BBC*, *Angel of the North (iconic sculpture near Newcastle)* can be given as examples.

This rate is followed by International Cultures (IC) with a rate of 26.43% (46). *Italian Gelato (Italian ice cream)*, *Eiffel Tower*, *Benjamin Millepied (the name of French dancer)*, *Spaghetti Bolognese*, *Sorbonne University (the name of the university in Paris)*, *The Federation Tower (in Moscow)*, *the Great Barrier Reef (in Australia)*, *Mont Blanc (highest mountain in the Alps)* can be given as examples for the international cultures (IC) category.

Finally, the Local Culture (LC) follows the rates of target culture and international culture with an extremely low rate (0,58 %) and the only local culture item found out in this coursebook is *yoghurt* (popular food in Turkey).

Based on the findings in the table, when the criteria of *social identity and social groups, social interaction, belief and behavior, social and political institutions, socialization and life cycle, national history, national geography*, which constitute the first seven criteria, are considered, it is seen that no local cultural element (0%) is encountered according to these criteria, but when the criterion of *stereotypes and national identity, points of view* is examined, it is seen that 0,58% of Local Culture (LC) elements are detected.

Secondly, to mention the rate of Target Culture (TC) items according to each criterion; it can be said that according to the first two criteria, no target culture element was found in the entire coursebook. However, according to the third, fourth, fifth, sixth, seventh and eighth criteria, the target culture elements were found respectively at the rates of 2,88%; 14,94%; 6,90%; 30,46%; 8,04% and 9,77%.

Finally, according to each criterion, to talk about the frequency of International Cultures (IC); according to the first three criteria, no elements of international cultures (0%) were found, largely similar to the target culture rates. However, according to the fourth, fifth, sixth, seventh and eighth criteria, the target culture elements were found respectively at the rates of 0,58%; 1,72%; 14,37 %; 3,44 % and 6,32 %.

**Table 2**

*Cultural items identified at the elementary level of English File*

Criteria for Coursebooks	Local Culture (LC)		Target Culture (TC)		International Culture (IC)		Total
	f	%	f	%	f	%	
1.Social identity and social groups	0	0	0	0	0	0	0
2.Social interaction	0	0	0	0	0	0	0
3.Belief and behavior	1	0,45	3	1,34	20	8,93	24
4.Social and political institutions	0	0	14	6,25	1	0,45	15
5.Socialization and life cycle	0	0	8	3,57	2	0,89	10
6.National history	0	0	69	30,80	16	7,14	85
7.National geography	0	0	12	5,36	16	7,14	28
8.Stereotypes and national identity, points of view	0	0	32	14,29	30	13,39	62
Total	1	0,45	138	61,61	85	37,94	224

To interpret Table 2, it shows the findings obtained through the analysis of the coursebook titled *English File*, and it is thought that the findings presented in this table answered the second question of the research questions. First of all, it is considered necessary to give the

information about the rates of local, target and international cultures among all cultural elements identified in the whole coursebook. As it is clearly understood from Table 2, a total of 224 cultural items were identified in the coursebook titled *English File*. Moreover, it is seen that Target Culture (TC) constitutes the largest part of the total 224 cultural elements identified in *English File* with a rate of 61.61% (138). To make it concrete with examples; *Virginia Woolf (English Writer)*, *White House (official residence in the U.S.A)*, *American Football*, *hot dog (a kind of sandwich popular in America)*, *Central Park (in New York)*, *Statue of Liberty (American icon)*, *The BBC*, *Scotch eggs (a kind of boiled Scottish egg)*, *Tower of London*, *Buckingham Palace*, *Regent's Park (one of the parks of London)*, *Adele (British singer)*, *The Tate Modern (a famous art gallery in London)*, *London Bridge*, *Globe Theatre (Theatre in London)*, *Shakespeare (English playwright, poet)*, *The National Gallery (a museum in London)*, *Times Square (is the center of New York's theatre district)*, *Oxford University* can be given as examples for the target culture category.

This rate is followed by International Cultures (IC) with a rate of 37,94 % (85). For example; *espresso (the origin of it is Italy)*, *kajimaya (the name of a ceremony in the island of Okinawa)*, *Ikaria (the name of Greek island)*, *yoga (the origin of it is India)*, *Beethoven (German Pianist)*, *the tango (It is a dance and music genre originating from Uruguay)*, *Picasso (Spanish painter)*, *Mozzarella (the origin of it is Italy)*, *ravioli (a traditional food in Italy)*, *risotto (a famous dish in Italy)*, *Nile (river in Africa)*, *Ulm Münster (cathedral in Germany)*.

Moreover, the Local Culture (LC) follows the rates of target culture and international cultures with an extremely low rate (0,45 %) and the only local culture item found out in this coursebook is *mosque* (it is the name given to places of worship in Turkey).

Besides, to mention the results according to each criterion, it was seen that according to *social identity and social groups*, *social interaction*, *social and political institutions*, *socialization and life cycle*, *national history*, *national geography*, *stereotypes and national identity*, *points of view*, no local cultural element (0 %) is encountered according to these criteria, but when the criterion of *Belief and behavior* is taken into consideration, it is seen that 0, 45 % of Local Culture (LC) elements are identified.

To show the rate Target Culture (TC) items according to each criterion, according to the first and second criteria, no target culture element was found in the coursebook. However, according to the third, fourth, fifth, sixth, seventh and eighth criteria, the target culture elements were found respectively at the rates of 1,34%; 6, 25%; 3,57%; 30,80 %; 5,36% and 14,29 %.

Lastly, according to each criterion, to talk about the frequency of International Cultures (IC), when the first two criteria were taken into consideration, no elements of international cultures (0%) were identified. However, according to the third, fourth, fifth, sixth, seventh and eighth criteria, the target culture elements were found respectively at the rates of 8, 93%; 0,45 %; 0,89 %; 7,14 %; 7,14 % and 13, 39 %.

As can be seen from the findings above, to compare the findings in both tables; first of all, as mentioned before, a total of 224 cultural items were found in *English File*. According to this result, it can be argued that there are more cultural elements in *English File* compared to the coursebook titled *Headway* because the total number of the cultural elements in *Headway* is 174 and it was clearly seen that the two results (174 vs. 224) are quite close to each other. Secondly, the local culture element was found the least (0, 58 vs. 0,45) in both coursebooks. In

addition, it was also revealed that the target culture is intensely presented to the students in both coursebooks. Even some of target culture elements such as *New York Central Park*, *BBC* and *National Gallery* were introduced in both coursebooks. Additionally, when both coursebooks were evaluated in the context of local, target and international culture, no cultural elements were encountered in the first and second criteria (*social identity and social groups, and social interaction*), which can be considered as an outstanding finding. Finally, even though the findings varied, there were also similarities in both coursebooks. In *Headway* and *English File*, the target culture items ranked the first, followed by international and local culture respectively.

### Discussion, Conclusion and Suggestions

While teaching a foreign language, integration of cultural items into language education is of vital importance. Because language teaching is not only an action in which vocabulary and grammar patterns are taught, but also a whole in which cultural elements of local, target and international cultures are introduced to students. Therefore, the selected coursebooks and materials play an important role, and it is beneficial to choose materials that are combined with local, target and international cultures rather than teaching materials consisting only of vocabulary and grammar rules.

In this regard, the study aimed to do a comparative analysis of the two important coursebooks, *Headway* and *English File* used for English language teaching in terms of cultural elements and to find out how cultural items were integrated into coursebooks. For this purpose, these two coursebooks in question were examined in detail using Byram's (1993) list of criteria for coursebook evaluation in order to find out the cultural elements and the data obtained were evaluated via the content analysis method.

To summarize the results obtained; first of all, more cultural elements were found in *English File* (224) compared to the number of the cultural items identified in the coursebook titled *Headway* (174). However, as it can be understood, it was seen that there is no big difference between these two results. Moreover, as can be clearly seen from the examples given in the previous part, even the same cultural elements were found in both coursebooks such as; *New York Central Park*, *BBC* and *National Gallery*. In addition, although the findings varied, target culture elements ranked the first, followed by international and local culture respectively in both coursebooks. This shows that the target culture, which are British and American, was presented to language learners more dominantly through the coursebooks.

Based on the findings, demonstrating that the elements of target culture were included more in the coursebooks, it was understood that these two coursebooks, namely *Headway* and *English File* were developed with a cultural perspective partially. Therefore, it could be stated that not only target culture but also various cultures of the world should be integrated into these books in order to help learners develop intercultural competence and become effective language learners.

The necessity of including various cultures in English coursebooks was also highlighted in other studies (Bulut & Arıkan, 2015; Çelik & Erbay, 2013; Demirel & Tarakçioğlu, 2016; Dimici, Yıldız & Başbay, 2018). The researchers, who defend the idea that language cannot be separated from culture and cannot be presented in a simple way, also argued that the cultural aspects of the language taught were dominant in the books they examined. For example, Taş (2010) also

came to the similar conclusion that the target culture was more focused than the international culture in the coursebook analyzed in that study. The findings of other studies which examined coursebooks in terms of cultural aspects also showed congruence with the results of the current study. They indicated that the target culture is frequently focused and even if different cultures are discussed, this is mostly limited to Europe and generally the target culture is dominant in the books (Bulut & Arıkan, 2015; Çelik & Erbay, 2013; Erdoğan, 2015; Gözgenç, 2016; Kayapınar, 2009; Köroğlu, 2013).

Given the findings of the study, some suggestions can be put forward for further research. First of all, a new study could examine different language proficiency levels of *Headway* and *English File* course books in order to make comparisons across proficiency levels in terms of cultural aspects. Further studies could be also conducted with other English EFL coursebooks to identify whether cultural elements are integrated into the books. Additionally, in the light of the findings, it can be said that these two EFL coursebooks need to be improved and redesigned to better reflect the cultural aspects in language teaching and learning. Generally, there might be a need for coursebook designers and writers to reorganize their materials by including more cultural elements. The coursebooks should contain sections that guide the instructors, equip them with extra cultural information and help them learn how to access more detailed information about the cultures. If instructors choose books with a multicultural perspective, they could have the opportunity to get support from the coursebook in preparing for the lessons and managing the course process. Finally, it would be appropriate to examine whether English language teaching programs of higher education institutions have sufficient content in terms of integration of cultural elements into language education. On the basis of this study, the programs that train foreign language teachers from a multicultural perspective can be reorganized.

#### **Statement of Interest**

There is no potential conflict of interest.

#### **Information on Financial Support**

The author (s) did not receive any financial support for research, authorship, and / or publication of this article.

#### **Ethical Approval**

Since this study did not require scale and questionnaire application, permission from the ethics committee was not required.



## References

- Alptekin, C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT Journal*, 47(2), 136-143.
- Arslan, S. (2016). An analysis of two Turkish EFL books in terms of cultural aspects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 217-225.
- Avinç, F. (2012). *The place of culture in foreign language education: an analysis of teachers' and students' views, and of New Bridge to Success series* (Unpublished master's thesis). Pamukkale University, Denizli, Turkey.
- Balboni, P. E., & Caon, F. (2014). A performance-oriented model of intercultural communicative competence. *Journal of Intercultural Communication*, 35, 1-12.
- Barışkan, C. (2010). *Türkiye'de hazırlanan İngilizce ders kitapları ile uluslararası İngilizce ders kitapları arasındaki kültür aktarımı farkları* (Unpublished master's thesis). Trakya University, Edirne, Turkey.
- Böcü, A.B., & Razi, S. (2016). Evaluation of textbook series 'Life' in terms of cultural components. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 221-237.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass: Belkapp Press.
- Bulut M. & Arıkan A. (2015). Socially responsible teaching and English language coursebooks: Focus on ethnicity, sex, and disability. *E-Journal of Yaşar University*, 10, 13-20.
- Byram, M. (1993). Language and Culture Learning: The Need for Integration. In M. Byram (Ed.), *Germany, its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 3-16.
- Byram, M. (1997). Cultural studies and foreign language teaching. In S. Bassnett (Ed.), *Studying British cultures: An introduction*. London: Routledge.
- Byram, M. (1998). Teaching culture and language: towards an integrated model. In D. Buttjes and M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 17-32). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Celce- Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6<sup>th</sup> ed.). New York: Taylor & Francis.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Retrieved December 22, 2020 from <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg. Retrieved December 22, 2020 from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

- Creswell, J. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cunningsworth, A. (2002). *Choosing Your Coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakır, I. (2010). The frequency of culture-specific elements in the ELT coursebooks at elementary schools in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(2), 182-189.
- Çelik, S., & Erbay, Ş. (2013). Cultural perspectives of Turkish ELT coursebooks: do standardized teaching texts incorporate intercultural features? *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 336-351.
- Demirbaş, M. N. (2013). Investigating intercultural elements in English coursebooks. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 291-304.
- Demirel, B., & Tarakcıoğlu, A. Ö. (2016). Perceptions of the language instructors towards coursebook content in terms of intercultural communicative competence: A sample case-New Inside Out Elementary. *Higher Education of Social Science*, 11(3), 1-13.
- Dimici, K., Yıldız, B., & Başbay, A. (2018). Bir İngilizce Ders Kitabının (English File) Çokkültürlülük Açısından İncelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 175-200.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emitt, M. P. J., & Komesaroff, L. (2003). *Language and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Erdoğan, S. B. (2015). *Acquiring intercultural competence from coursebooks: an analysis of learning tasks in the course book "The Big Picture"* (Unpublished master's thesis). Çağ University, Mersin, Turkey.
- Firth, A. (1996). The Discursive Accomplishment Of Normality. On 'Lingua Franca' English And Conversation Analysis. *Journal of Pragmatics*, 26(2), 237-259.
- Göktaş, Y. (2013). *Place of multiculturalism in "English Unlimited" used at university preparatory classes in Turkey* (Unpublished master's thesis). Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Gözgenç, G. S. (2016). *Acquiring intercultural communicative competence from coursebooks: an analysis of reading activities in the coursebook "Speakout"* (Unpublished master's thesis). Çağ University, Mersin, Turkey.
- Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplumdilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 313-330.
- Hamiloğlu, K. & Mendi, B. (2010). A content analysis related to the cross-cultural elements used in EFL coursebooks. *Sino-US English Teaching*, 7(1), 16-24.
- Hedge, M. N. (2004). *A course book on language disorders in children*. San Diego-London: Singular Publishing Group Inc.
- Iriskulova, A. (2012). *The Investigation Of The Cultural Presence In Spot On 8 Elt Textbook Published In Turkey: Teachers' And Students' Expectations Versus Real Cultural Load Of The Textbook* (Published master dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayapınar, U. (2009). Coursebook evaluation by English teachers. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 68-78.
- Korkmaz, İ. (2009). *İngilizce ders kitaplarındaki kültür ve çok kültürlülük kavramları üzerine betimsel bir çalışma* (Unpublished master's thesis). Trakya University, Edirne, Turkey.

- Köroğlu, Z. Ç. (2013). *Language instructors' perspectives on textbook content in terms of intercultural communicative competence: Gazi University Case* (Unpublished master's thesis). Gazi University, Ankara, Turkey.
- Lustig, M.W. & Koester, J. (2010). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terim Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Seel, N. (2012). *Encyclopedia Of The Sciences Of Learning*. Springer: U.S.A.
- Soomro, S., Kazemian, B., & Mahar, I. (2015). The importance of culture in second and foreign language learning. *Dinamika Ilmu: Journal of Education*, 15(1), 1-10.
- Taga, H. A. (1999). *Sociology: An Introduction*. Lahore: Ismail Brothers Publishers.
- Taş, S. (2010). A critical evaluation of New English File series in terms of culture teaching. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 168-177.
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical pedagogy*, 3(3), 1-25.
- Üzülmez, Y. K., & Karakuş, F. (2018). Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Çokkültürlülük Açısından İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 773-802.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Correspondence**

Lecturer Özlem Fakazlı  
ozlemfakazli@kastamonu.edu.tr

**Correspondence**

Lecturer Dr. İlknur Baytar  
iozturk@kastamonu.edu.tr

# Investigation of Speech Anxiety of Teacher Candidates: The Example of İnönü University

**Yalçın KARALI, İnönü University, Orcid ID: 0000-0002-8977-5034**

**Tuğrul Gökmen ŞAHİN, İnönü University, Orcid ID: 0000-0003-2107-9670**

**Mert ŞEN, İnönü University, Orcid ID: 0000-0003-0427-5135**

**Hasan AYDEMİR, İnönü University, Orcid ID: 0000-0002-3073-9194**

## Abstract

*The language that people use while expressing their feelings, thoughts, and wishes is one of the basic elements for speech. Speaking skill has a complex structure that includes physical, physiological, and psychological elements. In addition, for a good speech, the speaker must have some skills. In this regard, the aim of the research is to examine the pre-service teachers' proficiency in speaking anxiety in terms of some variables. In this direction, the aim of the study was tried to be realized by examining the relevant literature and the answers given by the pre-service teachers to the determined scales. In this study, in which the speaking anxiety of teacher candidates was examined in terms of some variables, in the quantitative dimension of the research, the quantitative research method was used to obtain the data. The target population of the study consists of senior students studying at İnönü University Faculty of Education in the spring semester of the 2020-2021 academic year. As a result, based on the findings, it can be said that the teacher candidates in the study did not experience any anxiety that would affect their teaching status about speaking. Various suggestions were presented in light of the results of the study.*

**Keywords:** *Speech anxiety, speaking, teacher candidates*



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education

Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2277-2296

DOI:10.17679/inuefd.1006027

Article Type  
Research Article

Received  
08.10.2021

Accepted  
14.12.2021

## Suggested Citation

Karalı, Y., Şahin, T. G., Şen, M. & Aydemir, H. (2021). Investigation of Speech Anxiety of Teacher Candidates: The Example of İnönü University, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2277-2296. DOI: 10.17679/inuefd.1006027

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Speaking is one of the most important tools in human communication and one of the most basic skills that we use while communicating (Özdemir, 2004). Speaking is the verbal communication of a person's experiences as a result of his feelings, thoughts, and experiences (Özdemir, 2004). Speaking skill includes some elements such as physical, physiological, and psychological elements (Temizyürek, Erdem, & Temizkan, 2007). For a good speech, the speaker must have some skills (Kaya, 2016; Yaman, 2007; Vural, 2007; Temizyürek, Erdem, & Temizkan, 2007). Despite the importance of speaking skill, it can be mentioned that some factors negatively affect one's speech both in front of the public and in face-to-face conversations, which can be caused by the environmental, social, cultural, economic, and physical conditions of the individual or the psychological structure of the person. These factors may reflect negatively on both the daily conversations of the person and the public speaking, such as loss of self-confidence and a decrease in prestige (Sargin, 2006). Speech anxiety can also be defined as communication anxiety, communication avoidance (Richmond & McCroskey, 1998). Although it is important for every professional group to express oneself effectively in front of the community, the importance of this situation can be seen more in the teaching profession. Public speaking is an important skill that undergraduates will use throughout their education and career. For this purpose, it is an important requirement to have undergraduate courses that will improve public speaking skills, increase students' speaking competence, and encourage them to present their ideas (Gallego, McHugh, & Panttonen, 2021). It is seen that there are various courses related to this subject in the undergraduate curriculum of education faculty students in Turkey (Higher Education Board, 2021). Therefore, it can be stated that teacher candidates, who will be the teachers of the future, should not worry about speaking in order to be a good speaker.

### Purpose

The aim of this study is to examine the competence of pre-service teachers regarding speaking anxiety in terms of some variables. In this direction, the aim of the research was tried to be realized by examining the relevant literature and the answers given by the pre-service teachers to the determined scales.

In this context, answers to the following sub-questions were sought.

- 1- What is the level of speaking anxiety of education faculty students?
- 2- Do the speaking anxiety of education faculty students differ according to gender?
- 3- Do the speaking anxiety of education faculty students differ according to their state of self-expression when speaking in front of the public?
- 4- Do the speaking anxiety of education faculty students differ according to their participation in an activity for communication skills?
- 5- Do the speaking anxiety of education faculty students differ according to their participation in an activity for speaking skills?
- 6- Do the speaking anxiety of education faculty students differ according to their willingness to speak in the lesson?

7- Do the speaking anxiety of education faculty students differ according to their family structure?

8- Do the speaking anxiety of education faculty students differ according to their local dialect usage?

### Method

In this study, in which the speaking anxiety of teacher candidates was examined in terms of some variables, in the quantitative dimension of the research, the quantitative research method was used to obtain the data. A computer package program was used to analyze the data obtained by applying the scale named "Speech Anxiety for Pre-service Teachers". The significance level was accepted as  $p < .05$  in all analyzes made in the computer package program. Data were obtained from the speech anxiety scale was analyzed via SPSS 25.0. program.

### Findings

Speech anxiety levels of teacher candidates do not differ significantly according to gender,  $[t(467) = .226, p > .05]$ . Speaking anxiety levels of female pre-service teachers ( $\bar{X} = 2.51$ ) are similar to male pre-service teachers ( $\bar{X} = 2.53$ ). The results of the analysis show that there is a significant difference between the speech anxiety levels of the teacher candidates in terms of self-expression in front of the public,  $[F(2, 466) = 164.53, p \leq .01]$ . In the test findings, those who had problems expressing themselves in public [(C), ( $\bar{X} = 3.07$ )] were those who could express themselves comfortably only when they were with their friends [(B), ( $\bar{X} = 2.81$ )]]; it was determined that both groups (C, B) experienced more speaking anxiety than those who could express themselves without hesitation [(A), ( $\bar{X} = 1.99$ )]]. The results of the analysis show that there is a significant difference between the speech anxiety levels of teacher candidates in terms of participation in activities related to communication skills,  $[F(2, 466) = 14.386, p \leq .01]$ . According to the findings, speaking anxiety of teacher candidates differ according to the level of participation in activities related to communication skills. The results of the analysis show that there is a significant difference between the speech anxiety levels of pre-service teachers in terms of participation in activities related to speaking skills,  $[F(2, 466) = 19.154, p \leq .01]$ . The results of the analysis show that there is a significant difference between the speaking anxiety levels of the pre-service teachers in terms of their willingness to speak in the lesson,  $[F(3, 465) = 49.653, p \leq .01]$ . Speech anxiety levels of teacher candidates do not differ significantly according to family structure,  $[t(467) = .550, p > .05]$ . The results of the analysis show that there is a significant difference between the speech anxiety levels of the teacher candidates in terms of using the local dialect,  $[F(3, 465) = 3.747, p \leq .05]$ .

### Discussion & Conclusion

It was observed that teacher candidates' speech anxiety levels were low in the sub-dimensions of speech psychology, environment-focused anxiety, and speaker-focused anxiety. In the context of this result, it can be said that pre-service teachers do not have problems with individual and environment-oriented and speech psychology sub-dimensions during speaking. Similar to the research, Deringöl (2018) study named "Speech Anxiety of Classroom Teacher Candidates" found that the answers they gave to the scale items had less speaking anxiety. In conclusion, based on these findings, it can be said that the teacher candidates in the study did not experience any anxiety about speaking that would affect their teaching status. It was examined whether the speech anxiety levels of the pre-service teachers showed a significant

difference according to gender. It was seen that the speech anxiety levels of the female teacher candidates and the anxiety levels of the male teacher candidates were similar. In the light of this result, it is seen that there is no significant difference between the level of speech anxiety and gender. Looking at the literature, similarly, Gölpınar, Hamzadayı and Bayat (2018); Katrancı and Kuşdemir (2015); In Özkan and Kınay's (2015) study, speaking anxiety of teacher candidates was also discussed in terms of gender, and it was seen that there was no significant difference. When the effect of teacher candidates' speech anxiety levels on their ability to express themselves in front of the community is examined, a significant difference is observed, and it is thought that the anxiety experienced by the candidates who have the opportunity to express themselves in a wide social environment will decrease. In Akkaya's (2012) study, excitement in front of the community was identified as the most common speech problem expressed by teacher candidates. Another sub-problem of the study reveals that the speaking anxiety of teacher candidates differs when they participate in an activity for communication skills. Just as participating in communication skills reduces speaking anxiety, it is seen that students' speaking anxiety will be greatly reduced by participating in activities for speaking skills only. The speaking anxiety of the Faculty of Education students also differs according to their willingness to speak in the lesson. It is seen that this difference is between the students who do not want to speak at all or who only want to speak when it is necessary, and those who do not hesitate to take the floor in every subject they know. Lack of knowledge in general and insufficient vocabulary, in particular, are considered speech errors and increase the individual's anxiety level (Aktaş & Gündüz, 2004). When the relationship between teacher candidates' speaking anxiety and family structure was examined, it was concluded that it did not cause any differences. Similarly, Tolun and Güvey Aktay (2020), in their study in which they examined the speaking anxiety of primary school teacher candidates, determined that the education level of the family and the place of upbringing did not have a significant effect on the speaking anxiety. Finally, it was seen that the speaking anxiety of the teacher candidates made a difference according to the use of local dialect and the local dialect increased the anxiety level. The pre-service teacher's lack of fluency in Turkish, the anxiety of not being understood, and the sarcastic behavior of the audience and teachers can trigger speaking anxiety (Arslan, 2012).

## Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: İnönü Üniversitesi Örneği

**Yalçın KARALI, İnönü Üniversitesi, Orcid ID: 0000-0002-8977-5034**

**Tuğrul Gökmen ŞAHİN, İnönü Üniversitesi, Orcid ID: 0000-0003-2107-9670**

**Mert ŞEN, İnönü Üniversitesi, Orcid ID: 0000-0003-0427-5135**

**Hasan AYDEMİR, İnönü Üniversitesi, Orcid ID: 0000-0002-3073-9194**

### Öz

*İnsanların duygu, düşünce ve isteklerini ifade ederken kullandıkları dil, konuşma için temel unsurlardandır. Konuşma becerisi ise içerisinde fiziksel, fizyolojik ve psikolojik unsurları barındıran karmaşık bir yapıya sahiptir. Ayrıca iyi bir konuşma için konuşmacının bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğretmen adaylarının, konuşma kaygılarına ilişkin yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu doğrultuda ilgili literatürün incelenmesi ile öğretmen adaylarının belirlenen ölçekleri verdikleri yanıtlarla araştırmanın amacı gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, verileri elde etmek amacıyla ilişkisel tarama modelinde; nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Sonuç olarak, elde edilen bulgulara dayanarak araştırmadaki öğretmen adaylarının konuşmayla ilgili öğretmenlik durumlarını etkileyecek bir kaygı yaşamadıkları söylenebilir. Çalışmanın sonuçları ışığında çeşitli öneriler sunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Konuşma, konuşma kaygısı, öğretmen adayları



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2277-2296  
DOI:10.17679/inuefd.1006027

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
08.10.2021

Kabul Tarihi  
14.12.2021

### Önerilen Atıf

Karalı, Y., Şahin, T. G., Şen, M. & Aydemir, H. (2021). Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: İnönü Üniversitesi Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2277-2296. DOI: 10.17679/inuefd.1006027



### Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: İnönü Üniversitesi Örneği

İnsan doğduğu andan itibaren çevresiyle iletişim kurma eğilimi içerisinde. İletişim sayesinde ihtiyaçlarını, isteklerini, duygu ve düşüncelerini diğer insanlara aktarmaya çalışır. Bireyin yaşantısının daha sağlıklı olabilmesi için etkili bir iletişim kurması ve doğuştan sahip olduğu iletişim becerilerini kullanması gerekir. Bu temel beceriler içerisinde yer alan konuşmanın, iletişimde ayrı bir yeri olduğu düşünülebilir. Çünkü konuşma, iletişim kurarken sıklıkla başvurduğumuz bir beceridir.

Konuşma, yüzyıllardır insan iletişiminde en önemli araçlardan ve iletişim kurarken kullandığımız en temel becerilerimizden birisidir (Özdemir, 2004). Konuşma, insanı diğer canlılardan ayıran düşünme özelliğinin sesler yardımıyla dışarı aktarımı olarak ifade edilebilir (Yaman, 2007). İnsanın duygu, düşünce ve yaşantıları sonucundaki deneyimlerini sözle iletmesi konuşmadır (Özdemir, 2004). Ayrıca insan, varlığını kanıtlamak, benliğini kabul ettirmek, doyum sağlamak, çevresini denetleyebilmek, toplumsal ilişkilerini geliştirebilmek ve ihtiyaçlarını giderebilmek adına konuşmaya ihtiyaç duymaktadır (Arıkan, 2011). Konuşma eyleminin gerçekleşebilmesi için ağız, dudak, dil, akciğer, beyin gibi organlara ihtiyaç duyulduğu gibi bu organların yapısının bilinmesi ve uyum içinde çalışması oldukça önemlidir (Temizyürek, Erdem, & Temizkan, 2007; Yaman, 2007). İnsan konuşma eyleminin düzgün gerçekleşmesiyle etkili bir konuşma yapabilir. Doğru ve etkili bir konuşmanın insana katkısı olabileceği gibi yanlış ve eksik konuşmanın da insana zararı dokunabilir (Özdemir, 2004). Etkili bir konuşma sayesinde insanlar birbirlerini daha iyi anlayabilir ve hayat kaliteleri bu yönde olumlu yönde etkilenebilir. Bu bağlamda etkili ve güzel konuşma becerisine sahip olmak, insanların birbirlerini anlamaları için önem arz etmektedir (Kaya, 2016). Dolayısıyla insanların etkili bir konuşma yapabilmesi için konuşma becerisini oluşturan unsurlara sahip olması beklenmektedir.

Konuşma becerisi, içerisinde fiziksel, fizyolojik ve psikolojik gibi birtakım unsurlar barındıran bir beceridir (Temizyürek, Erdem, & Temizkan, 2007). İyi bir konuşma için konuşmacının bazı becerilere sahip olması gerekir (Kaya, 2016; Yaman, 2007; Vural, 2007; Temizyürek, Erdem, & Temizkan, 2007). Konuşma eylemi beden dili, ses, zihinsel etkinlik ve dil olmak üzere dört unsurdan oluşur (Engin & Birol, 2005). Bu unsurlara bakıldığında; ilk olarak insanların duygu ve düşüncelerini aktarmada basit görsel simge ve işaretler kullandıkları beden dili başlığı altında duruş, hareket, jest, mimik gibi insanı etkilemek amaçlı kullanılan davranışlar olduğu görülmektedir (Baskın, 2016; Vural, 2007). Beden dili konuşma unsurları arasında önemli bir yere sahip olmakla birlikte, çıkartılan sesle uyumlu beden dilinin kullanılması da önem arz etmektedir.

Konuşma unsurlarından bir diğeri olan ses, diyafram, göğüs kafesi, ciğerler, dil, dudak, çene, beyin gibi organların birlikte çalışmasıyla ortaya çıkmaktadır ve etkin bir ses, konuşma eylemini kuvvetlendirmektedir (Yaman, 2007; Temizyürek, Erdem, & Temizkan, 2007; Vural, 2007). Baskın (2016) dili bütün bir portakal ağacına, her bir portakalı söze, portakalın içindeki dilimleri konuşmaya, çekirdekleri ise sese benzetmiştir. Ses içerisinde; hız, şiddet, tını, süre, sıklık, tiz-pes ses, ton, durak ve vurgu gibi pek çok nitelik barındırmaktadır (Yaman, 2007). Ses konuşma için temel unsurlardan birisi olup, sesin etkin kullanımı konuşma için oldukça önem arz etmektedir. Sesin etkin kullanımı birtakım eğitimler sonucu geliştirilebilmektedir (Çetintaş-Yıldız & Yavuz, 2012). Bu bağlamda etkin bir konuşma yapabilmek için eğitim almak önemli katkılar sağlayabilir (Kurudayıoğlu, 2003; Toptaş & Sönmez, 2015). Konuşma eğitimi alan bir birey

kendisini rahatlıkla ifade edebilir, duygu ve düşüncelerini anlatabilir hale gelebilir (Uçgun, 2007). Konuşmada beden dili ve sesin yanı sıra kullanılacak ifadelerin doğru seçilmesi de gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu ise sağlıklı bir zihinsel etkinlik sürecinden geçmektedir.

Esasında konuşma süreci, zihinsel oluşumların başlaması, bu oluşumların dil kalıplarına aktarılması ve bu kalıpların, jest ve mimikler ile birlikte, ses ve söze dönüştürülmesi olarak açıklanabilir (Vural, 2007). Bu bağlamda, zihinsel etkinlik sürecinin, konuşmacının amacını tutumunu ve duygularını ortaya koyduğu ve konuşma organlarını yönettiği için konuşma sürecindeki temel unsurlardan biri olduğu söylenebilir (Temizyürek, Erdem, & Temizkan, 2007; Yaman, 2007).

İnsanların duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmede kullandıkları dil, iyi bir konuşma için temel unsurlardan bir tanesidir (Vural, 2007). Yazı dilinden farklı olan konuşma dilinin etkililiği, zengin bir söz dağarcığı, dil yapı ve kalıplarının doğru kullanımı, konuşmacının kendisini ifade ederken kullandığı üslup, anlatımı açık, anlaşılır, kolay kılacak bir telaffuz ve nezaket kuralları gibi özelliklerle artırılabilir (Yaman, 2007; Yıldız, 2014; Vural, 2007). Dil becerilerinden yoksun bir konuşmacının, konuşma sırasında sorun ve eksikliklerle karşılaşabileceği söylenebilir. Bu bağlamda konuşma, bilişsel hazır oluş, düzgün ifade, kontrollü nefes, doğru telaffuz gibi fiziksel ve zihinsel farklı niteliklerin bir arada uyumlu olması gereken bir eylem olarak değerlendirilebilir (Akkaya, 2012). Doğru telaffuzun oluşmamasına neden olan etkenlerden birisi ağız olarak ifade edilebilir. Ağız *“bir memleketin çeşitli bölge ve şehirlerinin kelimeleri söyleyiş bakımından birbirinden farklı konuşmaları”* olarak tanımlanmaktadır (Gülensoy, 2010). Bu bağlamda ağızdan kaynaklanan kelimelerin birbirinden farklı telaffuz edilmesi, etkili bir konuşma için engel oluşturabilecek bir unsur olarak düşünülebilir.

Konuşma becerisinin önemine rağmen insanın konuşmasını hem topluluk önünde hem de yüz yüze yapılan konuşmalarda olumsuz yönde etkileyen, bireyin içinde bulunduğu çevreden, sosyal, kültürel, ekonomik ve fizikî şartlardan veya kişinin psikolojik yapısından kaynaklanabilen birtakım faktörlerin varlığından söz edilebilir. Bu faktörler hem kişinin günlük konuşmalarına hem de topluluk karşısında yapacağı konuşmalara öz güven yitimi ve saygınlığın azalması gibi olumsuz olarak yansiyabilir (Sargın, 2006). Bu olumsuz durumlardan birisi de kaygıdır. Kaygı insanı üzüntüye sevk eden panik, korku ve dehşete yol açabilen bir duygu olarak tanımlanabilir (Katrancı & Kuşdemir, 2015). Ayrıca kaygı yaşayan bireylerin topluluk önünde konuşma yaparken çekingen olmaları beklenebilir (Şengül, 2016). Birçok insan kendisinden konuşma yapması istendiğinde tutarlı davranmakta zorluk çekebilir. Ancak konuşma kaygısı sık yaşansa da konuşma eylemi insanın uzak durabileceği bir eylem değildir (Ayres & Hopf, 1993).

Konuşma kaygısı farklı olarak iletişim kaygısı, iletişim endişesi, iletişimden kaçınma şeklinde de adlandırılabilir (Richmond & McCroskey, 1998). Konuşma kaygısı kişinin, bir konuşma yapmaktan korktuğunu bildirdiği durumları ifade eder (Ayres & Hopf, 1993). Konuşma kaygısı yaşayan bireylerde, konuşmaya karşı üzüntü, panik, kızgınlık gibi duygusal; terleme, hızlı kalp atışı gibi fiziksel tepkiler görülebilir (Demir & Melanlıoğlu, 2014; Dwyer, 2012). Kaygının her insan tarafından sık sık yaşanan ve insanı etkileyen bir duygu olduğunu göz önüne alırsak, konuşma öncesi, sonrası veya konuşma anında insanlar kaygı yaşayabilmektedir (Özdal & Aral, 2005). Konuşma kaygısı olan kişiler; konuşma becerisi gerektiren durumlarda korkabilir, olumsuz eleştiriden çekinebilir, konuşurken zorlandıkları için kendini kötü hissedebilir ve bu yüzden konuşmaktan mümkün olduğunca kaçınırlar. Dolayısıyla bu özellikleri gösteren bireyler sağlıklı

iletişim kuracak ve bunun sonucunda kaygı düzeyleri artacaktır (Harb, G. C., Eng, W., Zaider, T., & Heimberg, R. G, 2003).

Bireyin kendisini topluluk karşısında etkili bir şekilde ifade etmesi her meslek grubu için önemli olsa da öğretmenlik mesleğinde bu durumun önemi daha fazla görülebilir. Pek çok meslek grubunda topluluk önünde konuşma yapmak gerekemeyebilir ancak öğretmenlik mesleği topluluk önünde konuşma yapma becerisini gerektirmektedir (Akkaya, 2012). Gelecekte birer rol model olacak öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında yapacakları hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar olacağından dolayı iyi bir konuşmacı olmaları beklenmektedir (Akkaya, 2012). Öğretmen ses tonunu iyi ayarlayabilmeli, yumuşak bir sesle konuşmalı, konuşma süresini iyi ayarlayabilmeli ve konuşurken vurgu-tonlamasına dikkat etmelidir (Engin & Aydın , 2010). Her ne kadar öğretmenlerin iyi bir konuşmacı olması beklense de topluluk önünde konuşma yapmak öğretmenler ve eğitimciler için kaygı uyandıran bir deneyim olarak görülmektedir (Ayres & Hopf, 1993). Öğretmenlerin iyi bir konuşmacı olmaları için mesleğe başlamadan önce lisans eğitimlerinde iyi bir konuşma eğitim almaları ve konuşma kaygılarını gidermeleri gerekmektedir. Topluluk önünde konuşma, lisans öğrencilerinin eğitimleri ve kariyerleri boyunca kullanacakları önemli bir beceridir. Bu amaçla, topluluk önünde konuşma becerisini geliştirecek, öğrencilerin konuşma yetkinliğini artıracak, fikirlerini sunmaya teşvik edecek lisans derslerinin olması önemli bir gerekliliktir (Gallego, McHugh, & Panttonen, 2021). Türkiye’de eğitim fakültesi öğrencilerinin lisans müfredatlarında bu konuyla alakalı çeşitli dersler olduğu görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2021). Dolayısıyla geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının iyi bir konuşmacı olmak için konuşma kaygısı duymamaları gerektiği ifade edilebilir.

İlgili literatürde öğretmen adaylarının konuşma kaygısıyla ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Gallego ve diğerleri (2021) eğitim fakültesi ve dil merkezindeki öğrencilerle yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin konuşma yaparken yüksek düzeyde kaygılı oldukları (%57), topluluk önünde konuşma yaparken de yüksek kaygı duyduklarını (%50) saptamıştır. Tolun ve Güvey Aktan (2020) sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını inceledikleri araştırmasında, kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha kaygılı olduklarını, başarılı oldukları alan, yetiştikleri yerleşim yeri, ailelerinin ekonomik düzeyi ve anne babalarının öğrenim durumu değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Yirci, Kartal, Özdemir, Karaköse ve Kocabaş (2018) Topluluk Önünde Konuşma Kaygısının Kişisel Raporu’nu Türkçe’ye uyarladıkları çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin konuşma kaygısının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Katrancı ve Kuşdemir (2015), Sözlü Anlatım dersindeki uygulamaların öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde etkisi olup olmadığını inceleyen çalışmalarında, Sözlü Anlatım dersinden önce öğretmen adaylarının %66’sının topluluk önünde konuşma yapmak istemediğini belirtmiştir. Arslan (2012)’deki çalışmasında öğrencilerin topluluk karşısında konuşurken sinirlenme, heyecanlanma, unutma, kendini değersiz hissetme gibi çeşitli psikolojik, görme ve solunum sorunları, ayaklarla oynama, ellerin kasılması gibi fiziki sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Akkaya (2012) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının yaşadığı konuşma sorunlarını incelemiş ve bu sorunlardan psikolojik sorunlar başlığı altında öğrencilerde topluluk karşısında konuşma sorunu olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etki edebilecek olan konuşma kaygısı yaşadıkları ve öğretmen adayların bu kaygıları neden yaşadığına dair derinlemesine bir araştırma yapmanın gerektiği araştırmacılar tarafından düşünülmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ile ilgili birçok araştırma yapıldığı ancak

öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına yöresel ağzın etkisinin incelenmediği görülmektedir. Araştırmanın bu bakımdan alan yazına katkı sağlayacağı, araştırmacılara ve eğitim fakültesi öğretim elemanlarına fikir vermesi bakımından önemli görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının, konuşma kaygılarına ilişkin yeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu doğrultuda ilgili literatürün incelenmesi ile öğretmen adaylarının belirlenen ölçekleri verdikleri yanıtlarla araştırmanın amacı gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Bu kapsamda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Eğitim fakültesi öğrencilerinin konuşma kaygıları ne düzeydedir?
- 2- Eğitim fakültesi öğrencilerinin konuşma kaygıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Eğitim fakültesi öğrencilerinin konuşma kaygıları topluluk önünde konuşurken kendini ifade etme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Eğitim fakültesi öğrencilerinin konuşma kaygıları iletişim becerisine yönelik bir etkinliğe katılım durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- Eğitim fakültesi öğrencilerinin konuşma kaygıları konuşma becerisine yönelik bir etkinliğe katılım durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 6- Eğitim fakültesi öğrencilerinin konuşma kaygıları derste söz isteme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 7- Eğitim fakültesi öğrencilerinin konuşma kaygıları aile yapısına göre farklılaşmakta mıdır?
- 8- Eğitim fakültesi öğrencilerinin konuşma kaygıları yöresel ağız kullanma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, verileri elde etmek amacıyla araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modelinde; nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. *“Tarama modelinde, hali hazırda var olan veya geçmişteki herhangi bir durumu olduğu gibi betimlemek amaçlanır”* (Karasar, 2012). Tarama modelinin diğer bir türü olan ilişkisel tarama modellerinde ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini belirlemek amaçlanır. İlişkisel tarama, karşılaştırma yolu ve korelasyon türü ile elde edilen ilişki olmak üzere iki şekilde yapılır (Karasar, 2012).

#### **Evren Örneklem**

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen bölümler ilköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okul Öncesi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği bölümleridir. Örneklem ise bu 11 bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarından seçkisiz yöntemlerden tabakalı örnekleme ile belirlenmiş 469 kişidir.

### Veri toplama araçları

Gerekli literatür taraması yapıldıktan sonra araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarına karar verilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına uygulanmak üzere Sevim (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı” ölçeği kullanılacaktır.

Sevim (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı” ölçeği (KKÖ); toplam 20 maddeden oluşan Ölçek 5’li Likert tipindedir. Ölçek geçerlik ve güvenilirlik analizleri için 338 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Ölçekteki seçenekler, “Hiçbir zaman”, “Çok az”, “Bazen”, “Çoğu zaman” ve “Her zaman” biçiminde sıralanmış ve öğrencilerden, konuşma kaygılarına ilişkin, bu görüşler arasında kendilerine en uygun olan birini seçmeleri istenmiştir. Ölçek, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin şekilce on dokuzu olumlu, biri olumsuz; anlamca tümü olumsuz 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı, 912’dir ve bu değer geliştirilen ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu gösterir. %27 alt ve %27 üst grupların madde puan ortalamaları arasındaki fark bağımsız örneklemelerde t-testi ile sınanmış ve elde edilen değerlerden yola çıkılarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Bu değerler ise ölçeğin aynı zamanda iç tutarlık yönünden de güvenilir olduğunu ifade eder. Ölçek maddelerine uygulanan faktör analiziyle maddelerin üç faktörün altında toplandığı görülmüştür. Birinci faktör, konuşmacı odaklı kaygı; ikinci faktör, çevre odaklı kaygı; üçüncü faktör ise konuşma psikolojisi olarak adlandırılabilir. 15, 16, 19, 21, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33. maddelerin birinci faktörde, 1, 8, 9, 10, 11,12. maddelerin ikinci faktörde, 23, 34, 35. maddelerin ise üçüncü faktörde yer aldığı anlaşılmıştır.

### Verilerin Analizi

“Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı” isimli ölçeğin uygulanmasıyla edilen verileri analiz etmek için bilgisayar paket programından faydalanılmıştır. Bilgisayar paket programında yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir. Konuşma kaygısı ölçeğinden elde edilen veriler, SPSS 25.0. paket programda analiz edilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen veriler analiz edilip tablo halinde sunularak yorumlanmıştır.

#### 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeylerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

	n	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	ss
Konuşmacı odaklı kaygı	469	1,09	4,73	2,5540	,72846
Çevre odaklı kaygı	469	1,00	4,83	2,5270	,85692
Konuşma Psikolojisi	469	1,00	4,67	2,3390	,79257
Genel Ortalama	469	1,20	4,55	2,5136	,71019
<b>Toplam</b>	<b>469</b>				

## 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.**

*Konuşma Kaygı Düzeyi Ortalamalarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	335	2.51	.723	467	.226	.821
Erkek	134	2.53	.678			

Öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, [t(467) = .226, p>.05]. Kadın öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeyleri ( $\bar{X} = 2.51$ ), erkek öğretmen adayları ( $\bar{X} = 2.53$ ) ile benzer düzeydedir. Analiz sonuçları konuşma kaygısı düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

## 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşurken kendilerini ifade etme durumlarına göre konuşma kaygılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Topluluk Önünde Konuşurken Kendini İfade Etme Durumuna Göre Konuşma Kaygısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Kendini İfade Etme Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Kendimi hiç çekinmeden ifade ederim (A)	199	1.99	4.68
Sadece arkadaşlarımla birlikteyken kendimi rahat ifade ederim (B)	180	2.81	.55
Kendimi ifade ederken sorun yaşıyorum (C)	90	3.07	.68

Öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşurken kendilerini ifade etme durumlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Topluluk Önünde Konuşurken Kendini İfade Etme Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	97.695	2	48.848	164.530	.000	C-B
Gruplarıçi	138.352	466	.297			
<b>Toplam</b>	<b>236.048</b>	<b>468</b>				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri arasında topluluk önünde kendini ifade etme durumu bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, [F(2, 466) = 164.53, p<.01]. Bir başka ifade ile öğretmen adaylarının konuşma kaygıları, topluluk önünde kendilerini ifade etme durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Söz konusu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Gruplar arasındaki varyanslar eşit olmadığından dolayı çoklu karşılaştırmada Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır. Test bulgularında topluluk önünde kendini ifade etmede sorun yaşayanların [(C), ( $\bar{X} = 3.07$ )] sadece arkadaşlarıyla birlikteyken kendilerini rahat ifade edebilenlerden [(B), ( $\bar{X} = 2.81$ )]; her iki grubun (C, B) kendini hiç çekinmeden ifade

edebilenlerden [(A), ( $\bar{X} = 1.99$ )] daha fazla konuşma kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, daha geniş sosyal çevrelerde kendini çekinmeden ifade edebilmenin öğretmen adaylarında konuşma kaygısını azaltabileceğini göstermektedir.

#### 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının iletişim becerisine yönelik etkinliklere katılım durumlarına göre konuşma kaygılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*İletişim Becerisine Yönelik Etkinliğe Katılma Durumuna Göre Konuşma Kaygısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

İletişim Becerisi Etkinliğine Katılma Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Katılabildiğim tüm etkinliklere katıldım (A)	19	1,94	.55
Birkaç etkinliğe katıldım (B)	248	2.42	.67
Hiçbir etkinliğe katılmadım (C)	202	2.68	.72

Öğretmen adaylarının iletişim becerisine yönelik bir etkinliğe katılım durumlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*İletişim Becerisine Yönelik Etkinliğe Katılma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	13.727	2	6.863			C-B
Gruplarıçi	222.321	466	.477	14.386	.000	B-A
<b>Toplam</b>	<b>236.048</b>	<b>468</b>				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri arasında iletişim becerisiyle ilgili etkinliklere katılım durumu bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, [ $F(2, 466) = 14.386, p < .01$ ]. Bulgulara göre öğretmen adaylarının konuşma kaygıları iletişim becerisi ile ilgili etkinliklere katılma düzeyine göre farklılaşmaktadır. Gruplar arası varyanslar eşit olduğundan çoklu karşılaştırmada Sheffe testi kullanılmıştır. Test bulgularında iletişim becerisi ile ilgili ulaşabildiği tüm etkinliklere katılan öğretmen adaylarının konuşma kaygısının [(A), ( $\bar{X} = 1.94$ )], birkaç etkinliğe katılanlardan [(B), ( $\bar{X} = 2.42$ )]; her iki grubun (A, B) hiçbir etkinliğe katılmayanlardan [(C), ( $\bar{X} = 2.68$ )] daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere katılmanın öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını azaltabileceğini göstermektedir.

#### 5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik etkinliklere katılım durumlarına göre konuşma kaygılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Konuşma Becerisine Yönelik Etkinliğe Katılma Durumuna Göre Konuşma Kaygısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Konuşma Becerisi Etkinliğine Katılma Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Katılabildiğim tüm etkinliklere katıldım (A)	22	2.13	.64
Birkaç etkinliğe katıldım (B)	215	2.35	.641
Hiçbir etkinliğe katılmadım (C)	232	2.71	.73

Öğretmen adaylarının iletişim becerisine yönelik bir etkinliğe katılım durumlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Konuşma Becerisine Yönelik Etkinliğe Katılma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	17.930	2	8.965			B-A
Gruplarıçi	218.118	466	.468	19.154	.000	C-A
Toplam	236.048	468				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri arasında konuşma becerisiyle ilgili etkinliklere katılım durumu bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $[F(2, 466) = 19.154, p < .01]$ . Bulgularda öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının konuşma becerisi ile ilgili etkinliklere katılma düzeylerine göre farklılaştığı görülmektedir. Çoklu karşılaştırma (Scheffe) testinde konuşma becerisi ile ilgili ulaşabildiği tüm etkinliklere katılan [(A), ( $\bar{X} = 2.13$ )] ve birkaç etkinliğe katılmış [(B), ( $\bar{X} = 2.35$ )] öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının, hiçbir etkinliğe katılmamış olanlardan [(C), ( $\bar{X} = 2.71$ )] daha düşük olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle konuşma becerisine yönelik ulaşılabilen tüm etkinliklere katılarak daha fazla olmakla birlikte birkaç etkinliğe katılmanın bile konuşma kaygısını azaltabileceği görülmektedir.

## 6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının derste söz isteme durumlarına göre konuşma kaygılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.**

*Derste Söz İsteme Durumuna Göre Konuşma Kaygısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Derste Söz İsteme Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Her zaman söz almak isterim(A)	76	1.96	.51
Sadece bildiğim konularda söz almak isterim (B)	287	2.46	.62
Zorunlu kaldığımda söz almak isterim (C)	81	2.96	.71
Hiçbir zaman söz almak istemem (D)	25	3.34	.81

Öğretmen adaylarının derste söz isteme durumlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.



**Tablo 10.**  
*Derste Söz İsteme Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	57.27	2	19.090			D-B, A
Gruplarıçi	178.777	466	.384	49.653	.000	C-B, A
<b>Toplam</b>	<b>236.048</b>	<b>468</b>				B-A

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri arasında derste söz isteme durumu bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $[F(3, 465) = 49.653, p < .01]$ . Öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeylerinin derste söz isteme durumlarına göre değiştiği görülmektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirleme amacıyla çoklu karşılaştırma Tamhane's T2 tes yapılmıştır. Bulgularda derste hiçbir zaman söz almak istemeyenlerin [(D),  $(\bar{X} = 3.34)$ ] ve zorunlu kaldığında söz almak isteyenlerin [(C),  $(\bar{X} = 2.96)$ ] konuşma kaygılarının, sadece bildiği konularda [(B),  $(\bar{X} = 2.46)$ ] ve her zaman söz almak isteyenlerden [(A),  $(\bar{X} = 1.96)$ ] daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sadece bildiği konularda söz almak isteyenlerin (B) konuşma kaygısının her zaman söz almak isteyenlerden (A) daha fazla olduğu da görülmüştür.

### 7. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ölçeği puanlarının aile yapısına göre t-testi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

**Tablo 11.**  
*Konuşma Kaygı Düzeyi Ortalamalarının Aile Yapısına Göre T-Testi Sonuçları*

Aile Yapısı	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çekirdek Aile	386	2.52	.702	467	.550	.582
Geniş Aile	83	2.47	.75			

Öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri aile yapısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $[t(467) = .550, p > .05]$ . Çekirdek aile üyesi olan öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeyleri  $(\bar{X} = 2.52)$ , geleneksel aile üyesi olan öğretmen adayları  $(\bar{X} = 2.47)$  ile benzer düzeydedir. Analiz sonuçları konuşma kaygısı düzeyi ile aile yapısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

### 8. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının yöresel dili kullanma durumlarına göre konuşma kaygılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12.**  
*Yöresel Dili Kullanma Durumuna Göre Konuşma Kaygısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Yöresel Dili Kullanma Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Çoğunlukla (A)	80	2.73	.74
Ara sıra (B)	178	2.49	.67
Nadiren (C)	155	2.49	.708
Hiçbir zaman (D)	56	2.34	.74

Öğretmen adaylarının yöresel dili kullanma durumlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13.**  
*Yöresel Dili Kullanma Durumuna Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	5.571	2	1.857			
Gruplariçi	230.477	466	.496	3.747	.011	A-D
<b>Toplam</b>	<b>236.048</b>	<b>468</b>				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri arasında yöresel dili kullanma durumu bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $[F(3, 465) = 3.747, p < .05]$ . Bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının konuşma kaygıları yöresel dili kullanma durumlarına göre değişmektedir. Yapılan çoklu karşılaştırma (Scheffe) testinde yöresel dili çoğunlukla kullanan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının  $[(A), (\bar{X} = 2.73)]$ , hiçbir zaman yöresel dili kullanmayanlardan  $[(D), (\bar{X} = 2.34)]$  daha yüksek bulunmuştur. Söz konusu bulgu, konuşmalarda çoğunlukla yöresel dil kullanımının konuşma kaygısını artırabileceğini göstermektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelendiği çalışmanın bu bölümünde alt probleme ilişkin elde edilen sonuçlar ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılıp yorumlanmıştır.

#### 1. Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeylerinin konuşma psikolojisi, çevre odaklı kaygı ve konuşmacı odaklı kaygı alt boyutlarında kaygılarının az seviyede olduğu görülmüştür. Bu sonuç bağlamında öğretmen adaylarının konuşma esnasında bireysel ve çevre odaklı ile konuşma psikolojisi alt boyutlarında sorun yaşamadıkları söylenebilir. Araştırma ile benzer şekilde Deringöl (2018) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları" adlı çalışmasında ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplardan konuşma kaygılarının az olduğu bulgusu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunun aksine Öğretmen adaylarının Türkçeyi kullanırken en çok zorlandıkları dil becerisinin konuşma olması kaygı düzeylerinin de artmasına neden olduğu tespit edilmiştir (Ayan, Katrancı, & Melanlıoğlu, 2014). Sonuç olarak, bu bulgulara dayanarak araştırmadaki öğretmen adaylarının konuşmayla ilgili öğretmenlik durumlarını etkileyecek bir kaygı yaşamadıkları söylenebilir.

#### 2. Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve kadın öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür. Bu sonuç ışığında konuşma kaygısı düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında benzer şekilde Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat (2018); Katrancı ve Kuşdemir (2015); Özkan ve Kınay'ın (2015) çalışmalarında da öğretmen adaylarının konuşma kaygıları cinsiyet değişkeni açısından ele alınmış ve anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın ve benzer çalışmalarda sonuçlarının aksine Özdemir (2019) çalışmasında konuşma kaygı düzeyini cinsiyet değişkenine göre incelediğinde kızların lehine anlamlı bir farklılık

gösterdiği ve erkeklerin kızlara göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla kaygı taşıdığı birçok araştırmada bulunmaktadır (Baki & Kahveci, 2017; Çakmak & Hevedanlı, 2005; Suroğlu-Sofu, 2012; Tolun & Güvey Aktay, 2020).

### **3. Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeylerinin topluluk önünde kendini ifade etme durumuna etkisi incelendiğinde ise anlamlı fark gözlenmiş ve sosyal çevre alternatifleri artan, geniş sosyal çevrede kendilerini ifade etme fırsatı bulan adayların konuşmada yaşadıkları kaygının azalacağı düşünülmektedir. Akkaya'nın (2012) çalışmasında da topluluk karşısında heyecanlanma, öğretmen adaylarının en çok ifade ettiği konuşma sorunu olarak tespit edilmiştir. Vural da (2007) topluluk karşısında konuşma korkusunun düşünce akışını engellediğini, olumlu duyguların bir anda kaybedilerek vücut ve ses titremesi, kalp çarpıntısı ve kan dolaşımı hızı, ağız kuruluğu gibi semptomlar gösterdiğini ortaya koyar.

### **4. Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın bir diğer alt probleminde öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının iletişim becerisine yönelik bir etkinliğe katıldıklarında farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere katılmanın öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını azaltabileceğini göstermektedir.

### **5. Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

İletişim becerisine katılmanın konuşma kaygısını azaltması gibi sadece konuşma becerisine yönelik etkinliğe katılarak da öğrencilerin konuşma kaygılarının büyük oranda azalacağı görülmektedir. Özellikle öğretmenlik mesleğini seçmiş bir bireyin konuşma becerisine üst düzeyde sahip olması ve bu beceride herhangi bir kaygı duymaması gerekir. Bu noktada mesleki yeterliliğe sahip olmak için öğretmen adaylarının mesleğe atılmadan gerekli etkinlik ve sosyal faaliyetlere katılarak var olan eksiklikleri tamamlaması gerekir. Zaman zaman son derece donanımlı, kültürlü, karşılıklı konuşmalarda son derece başarılı insanların bile topluluk önünde konuşurken ciddi anlamda korku yaşadıkları da göz önünde bulundurulmalıdır (Gürzap, 2010).

### **6. Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin konuşma kaygıları derste söz isteme durumlarına göre de farklılaşmakta ve bu farklılığın hiç söz almak istemeyen veya sadece gerektiğinde söz almak isteyenlerle bildiği her konuda söz almaktan çekinmeyen öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Söz almak konusunda kaygı taşımayan öğretmen adayları benzer şekilde konuşma kaygısı da taşımamaktadır. Bu noktada bireyin mizacı, yetiştirilme tarzı, sahip olduğu kelime hazinesi ve konuya olan hazırbulunuşluğu etkili olmakla birlikte her öğretmen adayına mümkün olduğunca eşit söz hakkı ve süresi verilerek konuşmaları sağlanmalıdır. Genelde bilgi eksikliği, özelden ise kelime hazinesinin yetersiz olması konuşma yanlışı olarak değerlendirilirken bireyin kaygı seviyesini de arttırmaktadır (Aktaş & Gündüz, 2004).

### **7. Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının aile yapısıyla olan ilişkisine bakıldığında ise herhangi bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç konuşma kaygısı düzeyi ile aile yapısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer olarak Tolun ve

Güvey Aktay (2020) sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını inceledikleri araştırmasında ailenin eğitim durumu, yetişme yerinin konuşma kaygısına anlamlı bir etki etmediğini tespit etmiştir.

### **8. Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Son olarak öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının yöresel ağız kullanma durumlarına göre farklılık yarattığı ve yöresel ağzın kaygı düzeyini arttırdığı görülmüştür. Öğretmen adayının Türkçeye hâkim olmaması, anlaşılma endişesi ve dinleyicilerin ve öğretmenlerin alaycı davranışları konuşma kaygısını tetikleyebilmektedir (Arslan, 2012). Aynı doğrultuda Sevim ve Varışoğlu (2012) tarafından yapılan başka bir çalışmada da öğretmen adayları konuşma becerilerinde en çok yaşadıkları sorunları belirtirken diksiyon bozukluğu ve ağız özelliklerinden söz etmektedirler. Yerel ağızla konuşma, seslendirme, söyleme, duyurma, pelteklik, gereksiz söz söyleme gibi konuşma sorunları Yıldız'ın (2008) çalışmasında da ortaya konmuştur.

### **Öneriler**

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında şu öneriler getirilebilir:

- . Eğitim fakültelerinde konuşma becerisine yönelik dersler olmayan bölümlere eklenebilir, var olan bölümlerde ise ders saatleri artırılabilir.
- . Öğretmen adaylarının sosyal etkileşime geçmesi amacı ile öğrenci kulüpleri ile iş birliği yapılabilir. Öğrencilere alternatif sosyal çevre imkânları sunulabilir.
- . Söz isteyip istememesine bakılmaksızın öğrencilerin derse katılımları ve konuşmaları teşvik edilmelidir.
- . İletişim ve konuşma becerilerine yönelik seminer, eğitim ve konferanslar verilerek öğrencilerin bu etkinliklere katılması sağlanabilir.

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulundan (Tarih: 08-04-2021, Oturum Sayısı: 8, Karar Sayısı: 1 ) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 405-420.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım-Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ.
- Arıkan, Y. (2011). *Uygulamalı Tiyatro Eğitimi*. İstanbul: Pozitif Yayınları.
- Arslan, A. (2012). Üniversite Öğrencilerinin "Topluluk Karşısında Konuşma" İle İlgili Çeşitli Görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 221-231.
- Ayan, S., Katrancı, M., & Melanlıoğlu, D. (2014). Awareness level of teacher candidates' in terms of their Turkish language sufficiency: A qualitative research. *International Journal Of Academic Research Part B*, 6(29), 137-143. doi:10.7813/2075-4124.2014/6-2/B.21
- Ayres, J., & Hopf, T. (1993). *Coping with speech anxiety*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Baki, Y., & Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 47-70. doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11373
- Baskın, S. (2016). Söz ve Konuşma İle İlgili Temel Kavramlar. M. Şengül, & S. Baskın içinde, *Etkinliklerle Hafta Hafta Sözlü Anlatım* (s. 2-13). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., & Celepoğlu, A. (2012). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, Ö., & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TIRnM01qYzM/egitim-ve-fen-edebiyat-fakulteleri-biyoloji-bolumu-ogrencilerinin-kaygi-duzeylerinin-cesitli-degisenler-acisindan-incelenmesi-adresinden-alindi>
- Çetintaş-Yıldız, D., & Yavuz, M. (2012). Study of developing effective speech scale. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 319-334. <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=3279> adresinden alındı
- Demir, T., & Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 103-124.
- Deringöl, Y. (2018). Speaking anxieties of prospective elementary school. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 23-36. doi:10.18026/cbayarsos.465705
- Dwyer, K. K. (2012). *iConquer speech anxiety*. Omaha: KLD publications.
- Engin, A., & Birol, C. (2005). *Communication in Education*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engin, O., & Aydın, S. (2010). The role of a teacher in classroom inter communication. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(16), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2777/37228> adresinden alındı
- Gallego, A., McHugh, L., & Panttonen, M. (2021). Measuring public speaking anxiety: self-report, behavioral, and physiological. *Behavior Modification*. doi:<https://doi.org/10.1177/0145445521994308>
- Gülensoy, T. (2010). *Türkçe el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gürzap, C. (2010). *Söz Söyleme ve Diksiyon*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Hamzadayı, E., Bayat, N., & Gölpınar, Ş. (2018). *The relationship between the level of speaking anxiety and speaking performance*. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85. doi:10.31464/jlere.425224
- Harb, G. C., Eng, W., Zaidler, T., & Heimberg, R. G. (2003). *Behavioral assessment of public-speaking anxiety using a modified version of the Social Performance Rating Scale*. *Behaviour research and therapy*, 1373-1380.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi (24 b.)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katranacı, M., & Kuşdemir, Y. (2015). *Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Bir Uygulama*. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 415-445.
- Kaya, A. (2016). *Etkili ve Güzel Konuşma Sanatı*. İstanbul: Salon Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). *Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler*. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309.
- Özdal, F., & Aral, N. (2005). *Baba Yoksunu Olan ve Anne-Babası İle Yaşayan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 255-267.
- Özdemir, E. (2004). *Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, G. (2019). *The determination of the relationship between the social studies teacher candidates' attitudes towards teaching profession and their levels of speaking anxiety: sample of Niğde*. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde. <http://acikerisim.ohu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11480/7793/Sosyal%20bilgiler%20%c3%b6%4%9fretmen%20adaylar%4%b1n%4%b1n%20%c3%b6%4%9fretmenlik%20mesle%4%9fine%20y%3%b6nelik%20tutumlar%4%b1%20ile%20konu%5%9fma%20kayg%4%b1%20d%3%bczeyleri%20ara adresinden alındı>
- Özkan, E., & Kınay, İ. (2015). *Analysing of prospective teachers' speaking anxiety (a sample of Ziya Gökalp faculty of education)*. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1290-1301. [http://www.tekedergisi.com/Makaleler/1008254492\\_20%C3%B6zkan.pdf adresinden alındı](http://www.tekedergisi.com/Makaleler/1008254492_20%C3%B6zkan.pdf adresinden alındı)
- Richmond, V. R., & McCroskey, J. C. (1998). *Communication apprehension, avoidance, and effectiveness (5th ed. b.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi - Muğla İli Örneğinde*. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Sevim, O. (2012). *Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 927-937. <https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/79199/makaleler/7/2/arastirmax-ogretmen-adaylarina-yonelik-konusma-kaygisi-olcegi-bir-gecerlik-guvenirlik-calismasi.pdf adresinden alındı>
- Sevim, O., & Varışoğlu, B. (2012). *Teacher candidates' thoughts related to problems in basic language skills*. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1042-1057. <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=65e3257c-3cd9-46ea-a554-bbada8c217ce%40sdc-v-sessmgr03 adresinden alındı>
- Suroğlu-Sofu, M. (2012). *Speech anxiety of junior teacher*. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

<https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/74586/EFT0052.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alındı

- Şengül, M. (2016). *Konuşmaya Eşlik Eden Unsurlar*. M. ŞENGÜL, & S. BASKIN içinde, *Etkinliklerle Hafta Hafta Sözlü Anlatım* (s. 44). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2007). *Konuşma Eğitimi*. ANKARA: Öncü Basımevi.
- Tolun, K., & Güvey Aktay, E. (2020). *Primary school teacher candidates' speaking anxiety*. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 86-98. doi:10.38089/ekvad.2020.5
- Toptaş, B., & Sönmez, A. (2015). *Effects on the right and effective speaking skills of individual voice training course in school of fine arts department of music*. *İnönü University Journal of Culture and Art*, 1(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/89595> adresinden alındı
- Uçgun, D. (2007). *The factors affecting the speaking education*. *Journal of Social Sciences Institute*, 22, 59-67.
- Vural, B. (2007). *Uygulama Örnekleriyle Doğru ve Güzel Konuşma Sanatı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yaman, E. (2007). *Doğru, Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli Öğretim Stratejisinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yirci, R., Kartal, S. E., Özdemir, T. Y., Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2018). *The adaptation and validation of the Turkish version of the Personal Report of Public Speaking Anxiety (PRPSA)*. *REVISTA ELECTRONICA DE INVESTIGACION EDUCATIVA*, 20(4), 62-71. doi:10.24320/redie.2018.20.4.1747
- Yükseköğretim Kurulu. (2021). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Yükseköğretim Kurulu: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden alındı

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Yalçın KARALI  
yalcin.karali@inonu.edu.tr

Arş. Gör. Tuğrul Gökmen ŞAHİN  
tugrul.sahin@inonu.edu.tr

Arş. Gör. Mert ŞEN  
mert.sen@inonu.edu.tr

Doç. Dr. Hasan AYDEMİR  
hasan.aydemir@inonu.edu.tr

# The Effect of Exposure to Bullying on Classroom Climate and Alienation from School

**Ferhat HAN, 15 Temmuz Şehitleri Secondary School, ORCID ID: 0000 0001 6556 9685**  
**Hasan DEMİRTAŞ, Inonu University, ORCID ID: 0000 0002 4223 5786**

## Abstract

*The aim of this research is to determine the effects of being exposed to traditional and cyberbullying on classroom climate and alienation from school. The research also determined the mediating role of students' perceptions of classroom climate between the frequency of exposure to bullying and their alienation from school and its effect on alienation from school. The sample of the research consists of 1367 high school students. Research data were collected through the "Adolescent Peer Relationship Identification Scale Victim Form," "Cyber Victimization Scale," "Classroom Climate Scale Perceived by Students," and "School Alienation Scale." In the study, correlation coefficients were used to determine the relationship between variables. Structural equation modeling was used to determine causality and structural features between variables. At the end of the research, four of the hypotheses created by the researchers were accepted, and three were rejected. According to the research findings, there is a moderate positive relationship between traditional victimization and cyber victimization. Traditional victimization has a negative effect on classroom climate and a positive effect on alienation from school. It has been determined that classroom climate has a negative and significant effect on alienation from school. Students' perception of classroom climate has a partial mediating role between traditional victimization and alienation from school. It has been determined that cyber victimization does not significantly affect classroom climate and alienation from school.*

**Keywords:** Traditional bullying, traditional victimization, cyberbullying, cyber victimization, classroom climate, school alienation, and high school students.



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2297-2322  
DOI:10.17679/inuefd.987106

Article Type  
Research Article

Received  
25.08.2021

Accepted  
14.12.2021

## Suggested Citation

Han, F. & Demirtaş, H. (2020). The effect of exposure to bullying on classroom climate and alienation from school, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2297-2322. DOI: 10.17679/inuefd.987106

*This article was produced from the doctoral thesis accepted by Inonu University, Institute of Educational Sciences in May 2020.*



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Although bullying among students in our schools is a well-known phenomenon and problem (Olweus, 1994), parents think that students are safe while they are at school. However, recent bullying incidents in schools and reflected in the media in various ways reduce the trust in schools and show that some measures should be taken in this regard (Ayas & Pişkin, 2015).

Bullying behavior among students is one of the most important problems experienced in our schools (Raskauskas, Gregory, Harvey, Rishana, & Evans, 2010). According to Dodge and Bates (2014), students who are exposed to peer bullying during primary school experience social alienation in secondary school, and students who experience social alienation show abnormal behaviors in friendship relations.

Due to the development of information technologies, the increase in smartphones, and the time spent on the internet among young people, cyberbullying behaviors have been added to face-to-face bullying behaviors (Lam and Li, 2013). According to studies, there is a significant relationship between school bullying and cyberbullying. In this relationship, cyberbullying, which sometimes starts with the transfer of an event in school and classroom to the cyber environment, sometimes starts in the cyber environment and shows its effects at school and in the classroom (Brown, Demaray, & Secord, 2014; Ybarra, Mitchell, Wolak, & Finkelhor, 2006). Most of the young people who are exposed to cyberbullying do not know how to cope with this situation, who to ask for help, and as a result, they feel exhausted, depressed, and alienated from school (Baldry et al., 2107).

Considering the course hours in high schools, students spend most of their time in the classroom with their friends (Demirtaş, 2016; Çengel, 2014). That's why classrooms are one of the places where bullying is most common. Most of the time, other students, teachers, and parents are unaware of bullying events that frequently occur in a negative classroom climate (Cerezo & Ato, 2010). Many of the students who continue to interact with their classmates outside of school by using electronic devices continue to be exposed to the bullying behaviors of their classmates in the cyber environment (Seçer, 2014).

In a negative classroom climate, students may be exposed to bullying behavior due to communication problems with their teachers and friends. Students in this situation become lonely over time, cannot focus on the lessons, and as a result, they fail academically. In a negative classroom climate, students who do not have anyone they can love and trust and feel powerless may become alienated from their friends, teachers, and class. Some of the students who are exposed to bullying show similar behaviors to weaker students over time and do not mind breaking the rules of the school. A student who feels alienated from school over time and thinks that there is no point in being in school is frequently absent from school and may drop out (Şimşek, H., Abuzar, Yegin, Şimşek, S. & Demir, 2015; Bellici, Sardoğan, & Yılmaz, 2014; Çağlar, 2013).

### Purpose

The aim of this research is to determine the effects of being exposed to traditional and cyberbullying on the perception of classroom climate and alienation from school. In the study,

it was also aimed to determine the mediating role of students' perceptions of classroom climate between the frequency of exposure to traditional and cyberbullying and their alienation from school.

### Method

This research is a descriptive study based on the relational survey model. In the study, a survey was conducted to determine the frequency of exposure to traditional and cyberbullying, classroom climate perceptions, and school alienation levels of high school students. The data obtained from the survey research were used to determine the relationships and causality between the variables. Correlation analysis was used to determine the relationships between the variables. Structural equation modelling was used to determine causality and structural features between variables. The sample of the research consists of 1367 high school students. Research data were collected through "Adolescent Peer Relationship Identification Scale Victim Form", "Cyber Victimization Scale", "Classroom Climate Scale Perceived by Students", and "School Alienation Scale".

### Findings

When the values related to the structural model were examined in the findings of the study, it was determined that cyber victimization did not have a significant effect on classroom climate ( $\beta=.124$ ;  $p>.01$ ) and alienation from school ( $\beta=.187$ ;  $p>.01$ ). It was determined that traditional victimization had a negative and significant effect on the classroom climate ( $\beta=-.170$ ;  $p<.01$ ). It was determined that traditional victimization had a positive and significant effect on alienation from school ( $\beta=.366$ ;  $p<.01$ ). It has been determined that classroom climate has a negative and significant effect on alienation from school ( $\beta=-.807$ ;  $p<.01$ ). It was determined that the perception of classroom climate significantly affected students' alienation from school ( $\beta=-.51$ ;  $p<.01$ ). It has been determined that students' perception of classroom climate has a partial mediating role between traditional victimization and alienation from school.

### Discussion & Conclusion

At the end of the research, it was seen that four of the seven hypotheses of the research were accepted, and three were rejected.

The study's first hypothesis was accepted as "Traditional victimization significantly affects the perception of classroom climate". Traditional victimization explains about 2.6% of the total variance in the perception of class climate. Literature studies support the findings of the study (Bilgiç & Yurtal, 2019; Cerezo & Ato, 2010; Totan & Yöndem, 2007).

The study's second hypothesis was accepted as "Traditional victimization significantly affects alienation from school". Traditional victimization explains about 10.8% of the total variance in alienation from school. Literature studies support the research findings (Vangölü, 2018; Haskaya, 2014; Rudolph et al., 2014).

The third hypothesis of the study, "Cyber victimization significantly affects the perception of classroom climate", was rejected. In the findings of the study, it was determined that there was a low level of negative relationship between exposure to cyberbullying and the perception of classroom climate. Despite this relationship, it cannot be said that exposure to cyberbullying directly affects students' perceptions of classroom climate.

The fourth hypothesis of the study, "Cyber victimization significantly affects alienation from school", was rejected. In the findings of the study, it was determined that there was a low level of positive correlation between exposure to cyberbullying and alienation from school. Despite this, it cannot be said that being exposed to cyberbullying directly causes alienation from school.

The fifth hypothesis of the study was accepted as "Perception of classroom climate significantly affects alienation from school". It has been concluded that the students' negative perceptions about the classroom climate cause the students to become alienated from the school. Students' perception of classroom climate explains approximately 26.9% of the total variance in alienation from school.

The sixth hypothesis of the study, "The perception of classroom climate has a mediating role in the effect of cyber victimization on school alienation", was rejected. For a third variable to have a mediating effect between the dependent and independent variables, the independent variable must have a significant effect on the dependent variable. Since the hypothesis that cyber victimization affects school alienation was rejected, the sixth hypothesis of the study was naturally rejected.

The seventh hypothesis of the study was accepted as "The perception of classroom climate has a mediating role in the effect of traditional victimization on alienation from school". The decrease in the level of significance between traditional victimization and alienation from school in the mediation model shows that the classroom climate variable is a partial mediator variable. Traditional victimization, together with the class climate mediator variable, explains approximately 7.5% of the total variance in alienation from school.

## Zorbalığa Maruz Kalmanın Sınıf İklimine ve Okula Yabancılaşmaya Etkisi

**Ferhat HAN, 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu, ORCID ID: 0000 0001 6556 9685**

**Hasan DEMİRTAŞ, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000 0002 4223 5786**

### Öz

*Bu araştırmanın amacı geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmanın, sınıf iklimi ve okula yabancılaşma üzerindeki etkilerini tespit etmektir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin sınıf iklimi algılarının, öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklıkları ile okula yabancılaşmaları arasındaki aracılık rolü ve okula yabancılaşmaya etkisi tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 1367 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Mağdur Formu”, “Siber Mağduriyet Ölçeği”, “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği” ve “Okula Yabancılaşma Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki nedenselliği ve yapısal özellikleri belirlemek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma sonunda araştırmacılar tarafından oluşturulan hipotezlerden dört tanesi kabul üç tanesi reddedilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, geleneksel mağduriyet ile siber mağduriyet arasında orta düzeyde pozitif ilişki vardır. Geleneksel mağduriyetin sınıf iklimi üzerinde negatif yönde ve okula yabancılaşma üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi vardır. Sınıf ikliminin okula yabancılaşma üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf iklimi algısının geleneksel mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında kısmi aracılık rolü vardır. Siber mağduriyetin sınıf iklimi ve okula yabancılaşma üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Geleneksel zorbalık, geleneksel mağduriyet, siber zorbalık, siber mağduriyet, sınıf iklimi, okula yabancılaşma, lise öğrencileri.



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2297-2322  
DOI:10.17679/inuefd.987106

**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

**Gönderim Tarihi**  
25.08.2021

**Kabul Tarihi**  
14.12.2021

### Önerilen Atıf

Han, F. ve Demirtaş, H. (2021). Zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimine ve okula yabancılaşmaya etkisi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2297-2322. DOI: 10.17679/inuefd.987106

*Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Mayıs, 2020 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.*

### **Zorbalığa Maruz Kalmanın Sınıf İklimine ve Okula Yabancılaşmaya Etkisi**

Okullarımızda öğrenciler arasında görülen zorbalık davranışları bilinen eski bir olgu ve sorun olmasına rağmen (Olweus, 1994) veliler ve toplumumuzun geneli öğrencilerin okulda buldukları sürelerde güvende olduklarını düşünmektedir. Bununla birlikte son zamanlarda okullarda yaşanan ve çeşitli yollarla medyaya yansıyan zorbalık olayları okullara duyulan güveni azaltmakta ve bu konuda bazı önlemlerin alınması gerektiğini göstermektedir (Ayas ve Pişkin, 2015).

Zorbalık olayları en çok zorbalığa maruz kalan öğrencileri etkilemekle beraber, zorbalık yapan ve zorbalığa seyirci kalan öğrencilerde bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerde, zorbalığa maruz kalma düzeyi arttıkça sürekli üzümlük hali, uykusuzluk, stres, yüksek depresyon belirtileri, yüksek kaygı düzeyi, düşük benlik saygısı ve okula yabancılaşma görülmektedir (Baldry, Farrington ve Sorrentino, 2017; Kapçı, 2004; Natvig Albrektsen ve Qvarnstrøm, 2001). Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin bazıları da intihar düşüncesi taşımaktadır (Fredrick, 2015).

Öğrenciler arasında görülen zorbalık davranışları okullarımızda yaşanan en önemli sorunlardan biridir (Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana ve Evans, 2010). Alanyazın çalışmaları bu durumu desteklemektedir. Rudolph ve diğerlerine göre (2014), ilkökul döneminde akran zorbalığına maruz kalan öğrenciler ortaokul dönemlerinde sosyal yabancılaşma yaşamaktadır. Sosyal yabancılaşmaya bağlı olarak öğrenciler bu dönemde arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar yaşamaktadır. Katitaş'a (2012) göre, öğrenim hayatı boyunca birkaç defa kavgaya karışmış öğrenciler, sadece bir defa kavgaya karışmış öğrencilerden ve hiç kavgaya karışmamış öğrencilerden daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşamaktadırlar.

Bilişim teknolojilerinin gelişmesi, gençler arasında akıllı telefon kullanımının ve internette geçirilen sürenin artmasına bağlı olarak daha önceleri yüz yüze gerçekleşen zorbaca davranışlara siber zorbalık davranışları da eklenmiştir (Lam ve Li, 2013). Günümüzde öğrencilerin hemen hemen hepsi hem geleneksel hem de toplumların internet kullanım oranlarına bağlı olarak siber zorbalığa maruz kalmaktadırlar (Baldry ve diğ., 2017). İnterneti daha çok sohbet etmek ve oyun oynamak amacıyla kullanan gençler arasında yaşanan siber zorbalıklar, akıllı telefon kullanımı ve internete bağlanma süresinin artışına bağlı olarak daha sık gözlenmektedir (Zorbaz ve Dost, 2014). Araştırmalara göre okul zorbalığıyla siber zorbalık arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkide, kimi zaman okulda ve sınıfta yaşanan bir olayın siber ortama taşınmasıyla başlayan siber zorbalık, kimi zaman da siber ortamda başlayıp etkilerini okulda ve sınıfta göstermektedir (Brown, Demaray ve Secord, 2014; Ybarra, Mitchell, Wolak ve Finkelhor, 2006). İnternet kullanım sıklığına bağlı olarak artan siber mağduriyetlerde, siber zorbalığa maruz kalan gençlerin çoğu bu durumla nasıl baş edeceğini, kimden yardım isteyeceğini bilmemekte ve neticesinde kendisini tükenmiş hissetmekte, depresyona girmekte ve okula yabancılaşmaktadır (Baldry ve diğ., 2107).

Geleneksel veya siber zorbalığa maruz kaldığı anlarda kendisini koruyabilecek kişilerin veya kuralların olmadığını düşünen öğrenci, kendisini güvensiz ve güçsüz hissetmektedir. Zorbalığa maruz kalanlardan bu durumu kimseyle paylaşmayıp, gizlemeye çalışanların daha fazla içe yönelim bozukluğu yaşadığı tespit edilmiştir (Topçu, 2014). Zorbalığa maruz kalan öğrenciler zamanla ya içine kapanarak yalnızlaşmakta ya da zorbalara zorbaca karşılık vererek

kuralsızlık boyutunda okula yabancılaşmaktadır. Sosyal yabancılaşma yaşayan öğrencilerin anti-sosyal davranışlar gösterdiği, içine kapanık öğrencilerin, çevresinden yardım alamama aracı değişkeniyle birlikte değerlendirildiğinde, daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığı tespit edilmiştir (Rudolph vd., 2014).

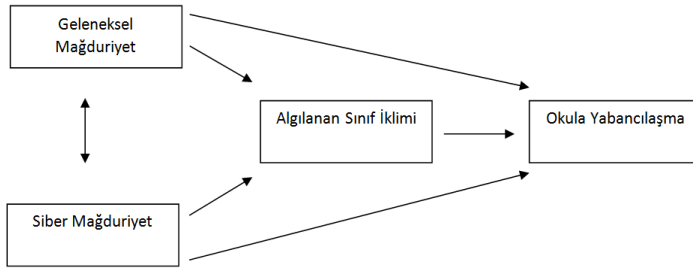
Ortaöğretim kurumlarındaki ders saatleri göz önüne alındığında öğrenciler zamanlarının çoğunu sınıflarda arkadaşlarıyla birlikte geçirmektedir (Demirtaş, 2016; Çengel, 2014). Bu nedenle zorbalığın en sık görüldüğü yerlerden biri sınıflardır. Olumsuz bir sınıf ikliminde sıklıkla yaşanan zorbalık olaylarından çoğu zaman diğer öğrenciler, öğretmenler ve veliler habersizdir (Cerezo ve Ato, 2010). Elektronik cihazlar sayesinde okul dışındaki vakitlerde de sınıf arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olmaya devam eden öğrencilerin birçoğu sınıf arkadaşlarının zorbaca davranışlarına siber ortamda da maruz kalmaya devam etmektedir (Seçer, 2014).

Alanyazın araştırmaları, öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri arttıkça okula yabancılaşma düzeylerinin arttığını göstermektedir. Ayrıca zorbalığa maruz kalmanın olumsuz bir sınıf iklimine neden olduğunu göstermektedir. Araştırmalar öğrenciler arasında kurulan olumlu ilişkilere bağlı olarak, okullarda yaşanan zorbalığın ve okula yabancılaşmanın azalabileceğini göstermektedir (Altan ve Baltacı, 2016; Aksaray, 2011; Haskaya, 2016; Gedik, 2014). Alanyazında akran zorbalığına maruz kalmanın öğrencilerin sosyal yabancılaşma yaşamasına neden olduğu, sosyal yabancılaşmanın da arkadaşlık ilişkilerinde anormal davranışlar gösterilmesine neden olduğu tespit edilmiştir (Rudolph vd., 2014). Bu nedenle okullarda zorbalıkla mücadele için olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır. Olumlu bir sınıf ikliminin üyesi olan öğrenciler zorbaca davranışlara şahit olmaktan rahatsızlık duymakta ve zorbalığa sessiz kalmamaktadır (Seçer, 2014; Çengel, 2013).

Olumsuz bir sınıf ikliminde öğrenciler, öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişim sorunlarına bağlı olarak zorbaca davranışlara maruz kalabilmektedir. Bu durumdaki öğrenciler zamanla sınıf arkadaşlarından uzaklaşmakta, yalnızlaşmakta, kendilerini derslere veremeyerek akademik olarak olumsuz etkilenmektedir. Olumsuz bir sınıf ikliminde sevebileceği ve güvenebileceği kimsesi olmayan ve kendini güçsüz hisseden öğrenci arkadaşlarına, öğretmenlerine ve sınıfına yabancılaşabilmektedir. Zorbaliğa maruz kalan öğrencilerin bazıları zamanla benzer davranışları kendisinden daha zayıf öğrencilere göstermekte ve okulun kurallarını çiğnemekte sakınca görmemektedir. Zamanla okuldan soğuyan ve okulda bulunmasının bir anlamı olmadığını düşünen öğrenci, sık sık devamsızlık yapmakta ve okulu bırakabilmektedir (Şimşek, H., Abuzar, Yegin, Şimşek, S. ve Demir, 2015; Bellici, Sardoğan ve Yılmaz, 2014; Çağlar, 2013).

#### **Araştırmanın Amacı, Modeli ve Hipotezleri**

Bu araştırmanın amacı geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmanın, sınıf iklimi algısı ve okula yabancılaşma üzerindeki etkilerini tespit etmektir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin sınıf iklimi algılarının, öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklıkları ile okula yabancılaşmaları arasındaki aracılık rolünü tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçlara ilişkin araştırmanın modeli ve hipotezleri aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

**Şekil 1.****Araştırmanın Modeli**

Şekilde 1’de geleneksel mağduriyet ve siber mağduriyet değişkenleri birbirini etkileyeceği varsayımıyla hem bağımlı hem bağımsız değişkenler olarak alınmıştır. Geleneksel ve siber mağduriyetin bağımsız değişken olarak kabul edildiği modelde, okula yabancılaşma ise bağımlı değişken olarak alınmıştır. Sınıf iklimi değişkeni, öğrencilerin sınıf iklimi algısının geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalma durumlarına göre değişeceği varsayımıyla bağımlı değişken, okula yabancılaşmayı etkileyeceği düşüncesiyle de bağımsız değişken olarak gösterilmektedir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

**H1.** Geleneksel mağduriyet sınıf iklimi algısını anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

**H2.** Geleneksel mağduriyet okula yabancılaşmayı anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

**H3.** Siber mağduriyet sınıf iklimi algısını anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

**H4.** Siber mağduriyet okula yabancılaşmayı anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

**H5.** Sınıf iklimi okula yabancılaşmayı anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

**H6.** Siber mağduriyetin okula yabancılaşma üzerindeki etkisinde sınıf iklimi algısının aracılık rolü vardır.

**H7.** Geleneksel mağduriyetin okula yabancılaşma üzerindeki etkisinde sınıf iklimi algısının aracılık rolü vardır.

**Yöntem**

Bu araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada lise öğrencilerinin geleneksel ve siber zorbalıklara maruz kalma sıklığı, sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek için tarama araştırması yapılmıştır. Bir grubun özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan tarama araştırmasından (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013) elde edilen veriler değişkenler arasındaki ilişkileri, nedenselliği tespit etmek için kullanılmıştır.

**Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Küme örnekleme yönteminde evrendeki bütün kümelerin bütün elemanlarıyla birlikte eşit seçilme şansı vardır. Oranlı küme örnekleme evrende eşit seçilme şansına sahip elemanlar yerine kümeler seçilir. Bu yöntemde evren önce araştırma bulguları açısından önemli farklılık göstereceği düşünülen değişkenlere göre benzeşik alt evrenlere ayrılır. Böylece her alt evrenin örnekleme girme şansı artırılarak daha temsili bir örneklem oluşturulabilir (Karasar, 2013). Araştırmanın örnekleminde farklı lise türleri kümeler

olarak belirlenmiştir. Bu kümelerde öğrenim gören kız ve erkek öğrenci oranlarının evreni temsil edecek şekilde belirlenmesine çalışılmıştır.

**Tablo 1.**

*Evren ve Örneklemde Yer Alan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler*

Okul Adı	Evren				Örneklem			
	n		%		n		%	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Fethi Gemuhluoğlu Fen Lisesi	228	193	55,20	44,80	86	76	53,08	46,92
Şehit Candaş Kaplan Anadolu Lisesi	113	121	48,29	51,71	77	88	46,66	53,34
Fatih Anadolu Lisesi	385	437	46,83	53,17	111	133	45,49	54,51
Beydağı Anadolu Lisesi	652	530	55,16	44,84	126	106	54,31	55,69
Battalgazi Farabi A.İ.H.L.	222	294	43,02	56,98	53	64	45,29	54,71
Avni Kığılı Kız A.İ.H.L.	731	0	100	0	94	0	100	0
Sümer M.T.A.L.	218	384	36,21	63,79	33	55	37,50	62,50
Fatma Aliye İMKB M.T.A.L./Kız	615	0	100	0	119	0	100	0
Hasan Akbudak İMKB M.T.A.L.	257	497	34,08	65,92	50	96	34,24	65,76
<b>Toplam</b>	<b>3421</b>	<b>2456</b>	<b>58,20</b>	<b>41,80</b>	<b>749</b>	<b>618</b>	<b>54,8</b>	<b>45,2</b>

Araştırmanın örneklemini 749 kız (%54.8) ve 618 (%45.2) erkek olmak üzere toplamda 1367 öğrenci oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

#### Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Mağdur Formu

Parada (2000) tarafından ergenlerde zorbalık eğilimlerini belirlemek için geliştirilmiş ve Seçer (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu araştırma kapsamında, “Ergen Akran İlişkileri Belirleme Ölçeği Mağdur Formunun” orijinal formunda yer alan altılı (1-Asla, 2-Bazen, 3-Ayda bir ya da iki kere, 4-Haftada bir, 5-Haftada birkaç kere, 6-Her gün) likert yapısından (2-Bazen) ifadesi, anlam karmaşası oluşturacağı düşüncesiyle eğitim bilimleri alanından üç öğretim üyesinin görüşü de alınarak ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek üzerinden yapılan değişiklik nedeniyle, yeniden geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonrasında, ölçeğin uyum iyiliği değerlerini düşüren her alt boyuttan 1 madde olmak üzere toplam 3 madde çıkarılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından sözel mağduriyet 5 madde, duygusal mağduriyet 5 madde, fiziksel mağduriyet 5 madde olmak üzere, ölçeğin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, DFA sonrası uyum indeksleri ( $\chi^2/Sd=3.73$ ; RMSEA=0.08; RMR=0.03; SRMR=0.05; GFI=0.90; CFI=0.90) olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik analizlerinde Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin genelinin Cronbach’s Alpha iç güvenirlik katsayısı .88 bulunmuştur.

#### Siber Mağduriyet Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Siber Mağduriyet Ölçeği”, Lam ve Li (2013) tarafından geliştirilmiş ve Özer (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeği Türkçeye uyarlanmasında beş maddelik ölçeğe “Okuldaki arkadaşlarınız sevilmemenizi sağlamak için kaç kez hakkınızda



*bir şeyler uydurdu?”* maddesi eklenerek ölçek altı maddeli hale getirilmiştir. Ölçek maddelerinde yapılan değişiklikler nedeniyle ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için veriler üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ilk AFA sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin orijinal formda olduğu gibi yüksek yük değerleri aldığı görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin “.54” ile “.79” arasında değiştiği görülmüştür. Güvenirlik analizine ilişkin Cronbac’s Alpha iç güvenirlik katsayısı ise .805 olarak hesaplanmıştır (Özer, 2017).

### **Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği**

“Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği”, Çengel ve Türkoğlu (2015) tarafından geliştirilmiştir. Meslek liselerindeki 9. sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algılarını belirlemeyi amaçlayan bu ölçeğin farklı lise türlerinde ve sınıf kademelerinde kullanılabilir olup olmadığını belirlemek amacıyla, ölçek Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Fen Lisesinde farklı sınıflarda öğrenim gören toplam 460 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrar yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için birinci düzey DFA yapılmış, DFA sonunda faktör yüklenimleri düşük olan ve modelin uyum iyiliği değerlerini düşüren akran desteği boyutundan 4 madde, öğretmen desteği boyutundan 2 madde silinerek analizler tekrar yapılmış ve kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine ulaşılmıştır. Uzman görüşü alınarak silinen her bir maddenin, ölçek içerisinde aynı anlama gelebilecek başka bir madde ile ifade edildiği görülmüştür. Bu yönüyle ölçeğin son hali 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek üzerinde yapılan ikinci düzey DFA sonrasında ölçeğin uyum indeksleri ( $\chi^2/Sd=3.08$ ; RMSEA=0.06; RMR=0.10; SRMR=0.06; GFI=0.88; CFI=0.93) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinin Cronbach’s Alpha iç güvenirlik katsayısı .94 bulunmuştur.

### **Okula Yabancılaşma Ölçeği**

Lise öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek için kullanılan “Okula Yabancılaşma Ölçeği (OYÖ)”, H. Şimşek, Abuzar, Yegin, S. Şimşek ve Demir (2015) tarafından geliştirilmiştir. Tüm ölçek için Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı .86 iken sosyal uzaklık faktörünün güvenirlik katsayısının .66 olduğu ve diğer faktörlere göre düşük olduğu görülmüştür. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik analizleri tekrar yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin sosyal uzaklık alt boyutunun Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı (.49) ölçeğin orijinalinden daha düşük çıkmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısını önemli ölçüde düşüren sosyal uzaklık alt boyutundan 1 madde çıkarılarak ölçeğin güvenirlik analizleri tekrar yapılmış ve sosyal uzaklık alt boyutunun Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı .66 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçek maddesi silinen ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin birinci düzey DFA yapılmıştır. Analiz sonrasında faktör yüklenimi düşük olan ve uyum iyiliği değerlerini düşüren güçsüzlük boyutundan istatistik programının önerisiyle 1 madde çıkarılarak uyum iyiliği değerleri istenen düzeye yükseltilmiştir. Ölçek son haliyle 4 boyut 17 madde içermektedir. Ölçek üzerinde yapılan ikinci düzey DFA sonrasında ölçeğin uyum indeksleri ( $\chi^2/Sd=3.03$ ; RMSEA=0.06; RMR=0.08; SRMR=0.05; GFI=0.91; CFI=0.93) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinin Cronbach’s Alpha iç güvenirlik katsayısı .91 bulunmuştur.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri, gerekli yasal izinler alındıktan sonra veri toplama araçları aracılığıyla Google Form üzerinden toplanmıştır. Bu sayede ölçeklerin hatalı veya eksik

doldurulmasının önüne geçilmiştir. Öğrenciler, okullarındaki bilişim teknolojileri sınıflarındaki bilgisayarları kullanarak ölçek sorularını yanıtlamışlardır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada lise öğrencilerinin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklığı, sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda verileri normal dağılım gösteren sınıf iklimi (çarpıklık değeri ,121; basıklık değeri -,622) ve okula yabancılaşma (çarpıklık değeri ,659; basıklık değeri -,542) değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı (r), verileri normal dağılım göstermeyen geleneksel mağduriyet (çarpıklık değeri 2,599; basıklık değeri 8,557) ve siber mağduriyet (çarpıklık değeri 2,499; basıklık değeri 6,862) ve bunların diğer değişkenlerle aralarındaki ikili ilişkileri belirleyebilmek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ( $r_s$ ) (Kilmen, 2015; Büyüköztürk, 2013) kullanılmıştır.

Değişkenler arasındaki nedenselliği ve yapısal özellikleri belirlemek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Aracılık etkisinin belirlenmeye çalışıldığı modelde, aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını test etmek için AMOS programında normallik varsayımı gerektirmeyen Nonparametrik testlerden Bootstrap testi (Bollen ve Stine, 1990) kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 ve AMOS istatistik programları kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde öncelikle öğrencilerin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmaları, sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşmalarına ilişkin betimsel analiz bulguları verilmiştir. Betimsel analizlerden elde edilen veriler, değişkenler arasındaki ilişkileri, nedenselliği ve yapısal özellikleri belirlemek için kullanılmıştır. Analiz sonuçları ilgili tablolarda yer almaktadır.

Araştırma kapsamında değişkenlere ilişkin betimsel analiz sonuçları ve değişkenler arası korelasyon katsayıları Tablo 2' de gösterilmiştir.

**Tablo 2.**

*Betimsel Analiz Sonuçları, Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	$\bar{x}$	ss	min	max	2	3	4
<b>1.Siber Mağdur</b>	3,24	5,91	0	36	,507**	-,054*	,238**
<b>2.Geleneksel Mağdur</b>	5,91	8,59	0	60		-,197**	,321**
<b>3.Sınıf iklimi</b>	87,65	8,59	23	115			-,364**
<b>4.Okula Yabancılaşma</b>	32,80	12,49	17	85			

\*\*p<0,01

\*p<0,05

Tablo 2'ye göre, araştırmanın değişkenlerinden siber mağduriyet ile geleneksel mağduriyet arasında orta düzeyde pozitif ( $r_s=,50$ ;  $p<0,01$ ), siber mağduriyet ile sınıf iklimi arasında düşük düzeyde negatif ( $r_s=-,05$ ;  $p<0,05$ ), siber mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında düşük düzeyde pozitif ( $r_s=,23$ ;  $p<0,01$ ), geleneksel mağduriyet ile sınıf iklimi arasında

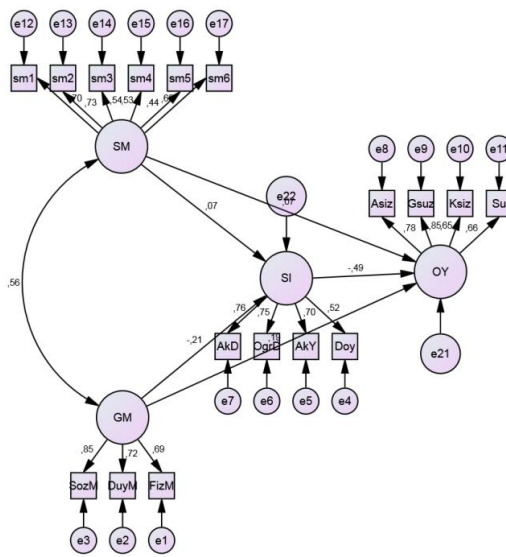
düşük düzeyde negatif ( $r_s=-,19$ ;  $p<0,01$ ), geleneksel mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında orta düzeyde pozitif ( $r_s=,32$ ;  $p<0,01$ ) ve sınıf iklimi ile okula yabancılaşma arasında orta düzeyde negatif ( $r_s=-,36$ ;  $p<0,01$ ) yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

### Birinci Modele İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmada lise öğrencilerinin geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalma sıklığı, sınıf iklimi algıları ve okula yabancılaşma düzeyleri arasındaki nedenselliği ve yapısal özellikleri belirlemek için araştırmanın tahmin edilen model, AMOS paket programı aracılığıyla çizilmiş ve test edilmiştir. Bu model Şekil 2’de yer almaktadır.

### Şekil 2.

Tahmin Edilen Araştırma Modelinin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi.



(SM: Siber Mağduriyet, GM: Geleneksel Mağduriyet, SI: Sınıf İklimi, OY: Okula Yabancılaşma)

### Tablo 3.

Tahmin Edilen Araştırma Modeline İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

$\chi^2/Sd$	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	CFI
313,499/113 = 2,774	,036	1,116	,790	,941	,876

Tablo 3 incelendiğinde model uyum değerlerinin Özdamar (2017) ve Karagöz'e (2016) göre, iyi veya kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.***Tahmin Edilen Yapısal Araştırma Modeline İlişkin Değerler*

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin ( $\beta$ )	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
Si <--- SM	,124	,083	1,498	,134
Si <--- GM	-,206	,051	-4,030	***
OY <--- GM	,299	,076	3,929	***
OY <--- SM	,187	,119	1,573	,116
OY <--- Si	-,796	,066	-11,980	***

\*\*\*p&lt;.01

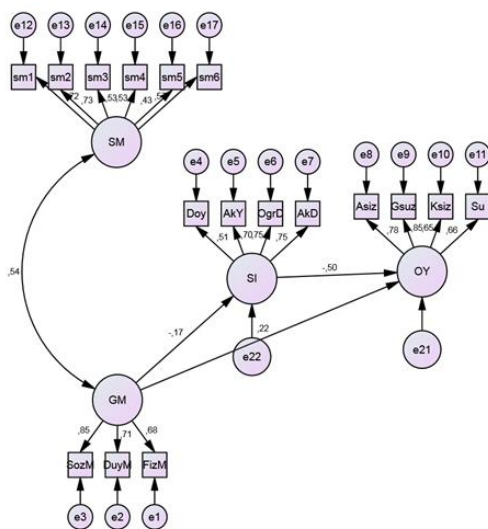
Tabloda 4'teki yapısal modele ilişkin değerler incelendiğinde siber mağduriyetin sınıf iklimi ( $\beta=,124$ ;  $p>.01$ ) ve okula yabancılaşma ( $\beta=,187$ ;  $p>.01$ ) üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Bu yönüyle araştırmanın üçüncü (H3. Siber mağduriyet sınıf iklimi algısını anlamlı bir şekilde etkilemektedir) ve dördüncü (H4. Siber mağduriyet okula yabancılaşmayı anlamlı bir şekilde etkilemektedir) hipotezleri reddedilmiştir.

#### İkinci Modele İlişkin Analiz Sonuçları

Tablo 4'teki yapısal model incelendiğinde, siber mağduriyetin sınıf iklimi ve okula yabancılaşma üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Bu nedenle model üzerindeki ilgili yollar silinmiş ve analizler tekrar yapılmıştır. İkinci modele ilişkin diyagram Şekil 3'te gösterilmiştir.

#### Şekil 3.

*Araştırma Modelinin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi*



**Tablo 5.**

*Geleneksel Mağdur, Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Uyum İyiliği Değerleri*

$\chi^2/Sd$	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	CFI
317,520/115 = 2,761	,036	1,146	,083	,940	,875

Yeniden çizilen modelde değişkenler arasında çizilen yolların tamamının anlamlı olduğu görülmüştür. Tablo 5 incelendiğinde model uyum değerlerinin Özdamar (2017) ve Karagöz'e (2016) göre iyi veya kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

**Tablo 6.**

*Geleneksel Mağdur, Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Değerler*

Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin ( $\beta$ )	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
Si <--- GM	-,170	,042	-4,029	***
OY <--- GM	,366	,064	5,731	***
OY <--- Si	-,807	,068	-11,949	***

\*\*\*p<.01

(GM: Geleneksel Mağduriyet, Si: Sınıf İklimi, OY: Okula Yabancılaşma)

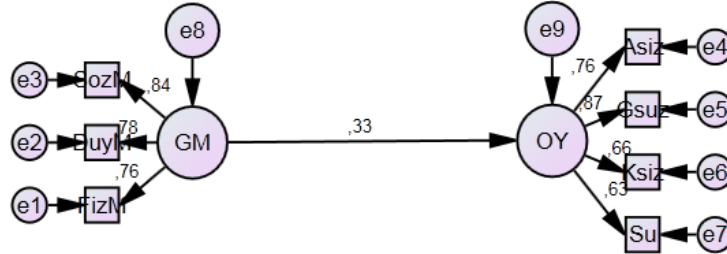
Tablo 6'daki yapısal modele ilişkin değerler incelendiğinde geleneksel mağduriyetin sınıf iklimi ( $\beta=-,170$ ;  $p<.01$ ) üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisi olduğu, geleneksel mağduriyetin okula yabancılaşma ( $\beta=,366$ ;  $p<.01$ ) üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğu ve sınıf ikliminin okula yabancılaşma ( $\beta=-,807$ ;  $p<.01$ ) üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu yönüyle araştırmanın hipotezlerinden olan birinci (H1. Geleneksel mağduriyet sınıf iklimi algısını anlamlı bir şekilde etkilemektedir), ikinci (H2. Geleneksel mağduriyet okula yabancılaşmayı anlamlı bir şekilde etkilemektedir) ve beşinci (H5. Sınıf iklimi algısı okula yabancılaşmayı anlamlı bir şekilde etkilemektedir) hipotezleri kabul edilmiştir.

#### **Sınıf İkliminin Aracılık Rolü**

Sınıf ikliminin, geleneksel mağduriyet ve okula yabancılaşma arasındaki aracılık rolünün tespiti için değişkenler arasındaki nedensel bağıntılar öncelikle ikili olarak en sonda üçlü olarak incelenmiştir.

**Şekil 4.**

*Geleneksel Mağduriyet ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiyi Gösteren Modelin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi*

**Tablo 7.**

*Geleneksel Mağduriyet ile Okula Yabancılaşma Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Değerler*

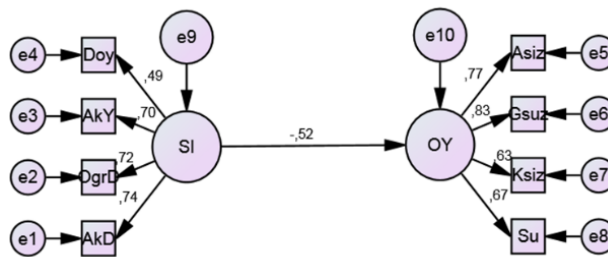
Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin ( $\beta$ )	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
OY <--- GM	,329	,050	7,740	***

\*\*\* $p < .01$  (GM: Geleneksel Mağduriyet, OY: Okula Yabancılaşma)

Tablo 7 incelendiğinde geleneksel mağduriyetin öğrencilerin okula yabancılaşmasını anlamlı bir şekilde etkilediği ( $\beta = .32$ ;  $p < .01$ ) görülmektedir. Geleneksel mağduriyet (GM), okula yabancılaşmadaki (OY) toplam varyansın yaklaşık %10,8'ini açıklamaktadır.

**Şekil 5.**

*Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkiyi Gösteren Modelin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi*



**Tablo 8.**

*Sınıf İklimi ile Okula Yabancılaşma Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Değerler*

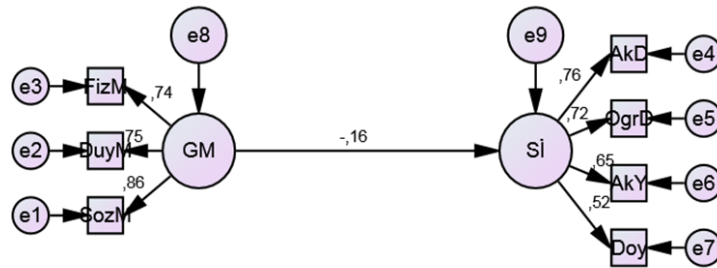
Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin ( $\beta$ )	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
OY <--- Sİ	-,518	,028	-14,248	***

\*\*\* $p < .01$  (Sİ: Sınıf İklimi, OY: Okula Yabancılaşma)

Tablo 8 incelendiğinde sınıf iklimi algısının (Sİ) öğrencilerin okula yabancılaşmasını (OY) anlamlı bir şekilde etkilediği ( $\beta = -.51$ ;  $p < .01$ ) görülmektedir. Öğrencilerin sınıf iklimi algısı, okula yabancılaşmadaki toplam varyansın yaklaşık %26,9'unu açıklamaktadır.

**Şekil 6.**

*Geleneksel Mağduriyet ve Sınıf İklimi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Modelin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi*

**Tablo 9.**

*Geleneksel Mağduriyet ile Sınıf İklimi Değişkenlerinden Oluşan Yapısal Modele İlişkin Değerler*

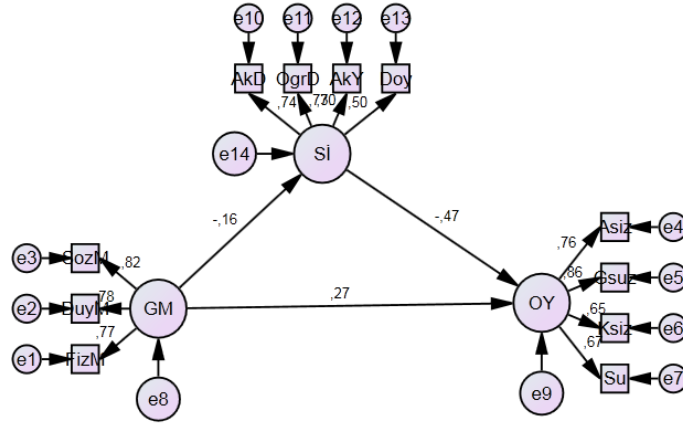
Test Edilen Yol	Standardize Edilmiş Tahmin ( $\beta$ )	Standart Hata	C.R. (t- değeri)	p
Sİ <--- GM	-,162	,036	-4,463	***

\*\*\* $p < .01$  (GM: Geleneksel Mağduriyet Sİ: Sınıf İklimi)

Tablo 9 incelendiğinde geleneksel mağduriyetin (GM) öğrencilerin sınıf iklimi algısını (Sİ) anlamlı bir şekilde etkilediği ( $\beta = -.16$ ;  $p < .01$ ) görülmektedir. Geleneksel mağduriyet (GM) sınıf iklimindeki (Sİ) toplam varyansın yaklaşık %2,6'sını açıklamaktadır.

**Şekil 7.**

*Geleneksel Mağduriyet, Sınıf İklimi ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişiyi Gösteren Modelin Yol Analizi Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterimi*

**Tablo 10.**

*Sınıf İkliminin Aracılık Etkisini İnceleyen Yapısal Modele İlişkin Değerler*

Etki	Yol	Yol Katsayısı ( $\beta$ )	Kritik Oran (t)	p
Direkt etki	Sİ <--- GM	-,158	-3,752	***
Direkt etki	OY <--- Sİ	-,474	-13,544	***
Direkt etki (Aracı olmadan)	OY <--- GM	,329	7,740	***
Direkt etki (Aracı ile birlikte)	OY <--- GM	,273	7,093	***
Dolaylı etki	OY <--- GM	,087	-	***

\*\*\*p<.01 (GM: Geleneksel Mağduriyet, Sİ: Sınıf İklimi, OY: Okula Yabancılaşma)

**VAF**= dolaylı etki/toplam etki = 0,087/0,406 = 0,21

Aracılık etkisinin belirlenmeye çalışıldığı modelde, aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını test etmek için AMOS programında normallik varsayımı gerektirmeyen nonparametrik testlerden Bootstrap Testi (Bollen ve Stine, 1990) kullanılmıştır. Bootstrap testi % 95 güven aralığında uygulanmıştır. Hadi, Abdullah ve Setosa (2016) göre, aracılık etkisinin hesaplanmasında kullanılan değerlerden biri Variance Account For (VAF) değeridir. Bu VAF değeri dolaylı etki/toplam etki formülüyle hesaplanmaktadır. VAF değerinin 0,80 ve üzeri olması tam aracı etki olduğunu, 0,20-0,80 arası olması kısmi aracı etki olduğunu ve 0,20'nin altında ise aracılık etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu araştırmada VAF değeri 0,21 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda değişkenler arasındaki tüm yolların anlamlı olduğu görülmüştür. Bir önceki modelde geleneksel mağduriyet ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkide standardize edilmiş tahmin katsayısı ( $\beta=,329$ ;  $p<.01$ ) iken (Tablo 7) modele sınıf iklimi



aracı değişkeni eklendiğinde bu katsayının ( $\beta=,273$ ;  $p<.01$ ) değeri azalmıştır (Tablo 10). Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin düzeyi modele aracı bir değişken eklendiğinde düşüyorsa bu aracı değişkene kısmi aracı değişken denir (Özdamar, 2017; Şimşek, 2007). Bu yönüyle VAF değeri (0,21) de göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin sınıf iklimi algısının geleneksel mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında kısmi aracılık rolü olduğu söylenebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonunda araştırmanın yedi hipotezinden dördünün kabul için ise reddedildiği görülmüştür. Araştırmanın sonuçları, araştırmada oluşturulan hipotezlerin sırasına göre tartışılmıştır.

Araştırma birinci hipotezi, “Geleneksel mağduriyet sınıf iklimi algısını anlamlı bir şekilde etkilemektedir.” kabul edilmiştir. Araştırmanın bulgularında geleneksel zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimi üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre geleneksel zorbalığa maruz kalmak öğrencilerin sınıf iklimi algısını olumsuz etkilemektedir. Geleneksel mağduriyet sınıf iklimi algısındaki toplam varyansın yaklaşık %2,5’ini açıklamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, zorbalığa maruz kalan, zorbalığa maruz kaldığı anlarda arkadaşlarından ve öğretmenlerinden destek göremeyen öğrencilerin sınıflarında bulunmaya ilişkin doyum düzeyleri düşmektedir. Öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algılarını etkileyen ve sınıf ikliminin alt boyutlarından olan akademik yeterlik algısı da zorbalığa maruz kalma düzeyine bağlı olarak azalmaktadır.

Alanyazında, Çengel’in (2013) araştırmasında olumsuz sınıf ikliminde öğrencilerin derslerle daha az ilgilenmesinin sonucu olarak sınıflarda daha çok gürültü olduğu ve sınıfın kurallarıyla ilgili daha çok belirsizlik yaşandığı, öğretmenlerin öğrencilere daha çok müdahale ettiği ve öğretmenlerin öğrencilere karşı olumsuz olarak nitelendirilebilecek davranışlara daha sık başvurduğu tespit edilmiştir. Machimbarrena ve diğerleri (2019) geleneksel mağduriyet ile yalnızlaşma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, zorbalığa maruz kalan öğrencinin içine kapanarak yalnızlaştığını ve bu durumun öğrenciyi sınıf arkadaşlarının zorbalığına karşı daha savunmasız hale getirdiğini, Rudolph ve diğerleri (2014) içine kapanık öğrencilerin, çevresinden yardım alamama aracı değişkeniyle birlikte değerlendirildiğinde, daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığını tespit etmişlerdir.

Bilgiç ve Yurtal (2019), zorbalığa karışmayan öğrencilerin, maruz kalan ve zorbalık eğilimi olan öğrencilere göre daha olumlu sınıf iklimi algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. López ve diğerleri (2012) sınıf ikliminin akran zorbalığının belirleyicisi olduğunu, sınıf ikliminin zorbalık yapma veya mağdur olma değişkenlerinin nedenlerinden biri olan sosyo-ekonomik farklılıklar değişkeni kontrol edildiğinde bile, zorbalık yapmayı %40,1, mağduriyeti ise %33,5 oranında açıkladığını tespit etmişlerdir. Cerezo ve Ato (2010) geleneksel zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sınıf iklimi algısının zorbalara ve izleyicilere göre daha olumsuz olduğunu, Davis (2016), Jantzer ve diğerleri (2011) geleneksel mağduriyetin öğrencilerin akademik gelişimlerini ve okul başarılarını olumsuz etkilediğini, Raskauskas ve diğerleri (2010) zorbalığın ve zorba kurbanların öğretmenleriyle ilişkilerinin zayıf olduğunu tespit etmişlerdir. Topçu (2014) zorbalığa maruz kalan öğrencilerin, böyle durumlarda ilk yardım istedikleri kişinin arkadaşları olduğunu, Totan ve Yöndem (2007) arkadaşlık ilişkileri iyi olan öğrencilerin geleneksel mağduriyet düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmanın ikinci hipotezi, “Geleneksel mağduriyet okula yabancılaşmayı anlamlı bir şekilde etkilemektedir.” kabul edilmiştir. Geleneksel mağduriyetin okula yabancılaşma üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre geleneksel zorbalığa maruz kalmak, öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Geleneksel mağduriyet okula yabancılaşmadaki toplam varyansın yaklaşık %10,8’ini açıklamaktadır.

Alanyazın araştırmalarında, Vangölü (2018) okulda kendini güvende hissetmeyen öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek olduğunu, Haskaya (2016) akran zorbalığına maruz kalma derecesi arttıkça öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin arttığını, Rudolph ve diğerleri (2014) ilkökul döneminde akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin ortaokul dönemlerinde sosyal yabancılaşma yaşadıklarını, sosyal yabancılaşma yaşayan öğrencilerinde arkadaşlık ilişkilerinde anormal davranışlar gösterdiğini, Uzun ve Karataş (2019) akran zorbalığına maruz kalmanın okul tükenmişliğini yordadığını, Raskauskas ve diğerleri (2010) zorbalığın ve zorba kurbanların okula ilişkin bağlarının çok zayıf olduğunu, Natvig ve diğerleri (2001) zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerde sürekli üzümlük hali, uykusuzluk, stres, okula yabancılaşma gibi, çeşitli psikolojik sorunlara neden olduğunu, Katıtaş (2012) öğrenim hayatı boyunca birkaç defa kavgaya karışmış öğrencilerin, sadece bir defa kavgaya karışmış öğrencilerden ve hiç kavgaya karışmamış öğrencilerden daha fazla yabancılaşma, güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Çakır (2017) lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, okulda zorbalığa uğrayan öğrencilerin %57,4’ü morallerinin bozulduğunu ve huzursuz olduklarını, %47,5’i kızgınlık duyduklarını, %42,6’sı üzüldüklerini, %29,5’i kendini güvensiz hissettiklerini, %26,2’si kendini değersiz hissettiğini, %13,1’i acı duyduğunu, %9,8’i ise korktuklarını ve kaygılandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin bir kısmının davranış bozukluğu ve kurallara uymamama davranışlarının nedeni, ailesi ve çevresi ile olan olumsuz ilişkileridir. Bazı öğrenciler ise olumsuz davranışları okul ve sınıf ortamında geliştirmektedir. İstendik davranış geliştirme gibi bir görevi olan okullar, olumsuz davranışlarla okula gelen öğrencileri, etkili bir yönetim anlayışıyla iyileştirmeli, okulda ve sınıfta olumsuz davranışların ortaya çıkmasına engel olmalıdır.

Araştırmanın üçüncü hipotezi, “Siber mağduriyet sınıf iklimi algısını anlamlı bir şekilde etkilemektedir.” reddedilmiştir. Alanyazında siber zorbalığa maruz kalma ile sınıf iklimi algısı arasında negatif ilişki olduğunu gösteren araştırmalar yer almaktadır. Özellikle öğrencilerin sınıflarına ait WhatsApp gruplarında siber zorbalığa maruz kalanların sınıfın sosyal iklimine ilişkin algılarının daha olumsuz olduğu ve sınıflarına ait olma duygularının daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir (Kashy-Rosenbaum ve Aizenkot, 2020). Bir başka araştırma da sınıf WhatsApp gruplarının kullanım normlarının iyileştirilmesi ile öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalma düzeyleri arasında negatif ilişki olduğu görülmüştür (Aizenkot ve Kashy-Rosenbaum, 2018).

Araştırmanın bulgularında alanyazın bulgularına benzer şekilde, siber zorbalığa maruz kalma ile sınıf iklimi algısı arasında düşük düzeyde negatif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkiyle beraber siber zorbalığa maruz kalmanın öğrencilerin sınıf iklimi algılarını doğrudan etkilemediği tespit edilmiştir. Han’ın (2020) araştırmasında, siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerle yapılan görüşmelerde, okuldan veya sınıftan arkadaşlarının siber zorbalığına maruz kalan ve siber zorbalığa bağlı olarak okul ortamında geleneksel zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sınıf iklimi algılarının genellikle olumsuz olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yaz

tatili gibi okul dönemi dışında siber zorbalığa maruz kalan, okul dışından ve tanımadığı kişilerin siber zorbalığına maruz kalan öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algılarının bu durumdan etkilenmediği görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü hipotezi, “Siber mağduriyet okula yabancılaşmayı anlamlı bir şekilde etkilemektedir.” reddedilmiştir. Araştırmanın bulgularında siber zorbalığa maruz kalma ile okula yabancılaşma arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın bulgularına dayanarak siber zorbalığa maruz kalmanın doğrudan okula yabancılaşmaya neden olduğu söylenemez.

Han ve Demirtaş'ın (2020) nitel araştırmasında, öğrencilerle yapılan görüşmelerde sınıf veya okul arkadaşlarının siber zorbalığına maruz kalan öğrencilerin okula yabancılaştıkları görülmüştür. Siber zorbalığa maruz kalan öğrenciler, bu duruma bağlı olarak okul ortamında korku yaşadıklarını ve kendilerini güçsüz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Siber zorbalığın devamı olarak okul veya sınıf ortamında geleneksel zorbalığa maruz kalan öğrenciler güçsüzlük boyutunda okula yabancılaşmaktadır. Siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerden bazıları da okul ortamında intikam almaya çalışarak geleneksel zorbalık yaparak kuralsızlık boyutunda okula yabancılaşmaktadır. Araştırmada siber zorbalığa maruz kalmanın doğrudan okula yabancılaşmaya neden olamayacağı bulgusu, araştırmanın örneklemini ile de ilgili olabilir. Han ve Demirtaş'ın (2020) araştırmasında yaz tatili döneminde ve okul dışından kişilerin siber zorbalığına maruz kalan öğrencilerin okula karşı tutumlarının bu durumdan etkilenmediği görülmüştür. Bu bulgu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmanın beşinci hipotezi, “Sınıf iklimi algısı okula yabancılaşmayı anlamlı bir şekilde etkilemektedir.” kabul edilmiştir. Araştırmanın bulgularında sınıf ikliminin okula yabancılaşma üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre sınıf iklimine ilişkin olumsuz algıların öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf iklimi algısı okula yabancılaşmadaki toplam varyansın yaklaşık %26,9'unu açıklamaktadır.

Öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşlarıyla ilişkileri sınıf iklimi algılarını etkilemektedir (Çengel ve Türkoğlu, 2015). Öğrencilerin okulu sevmeleri ve okul içerisindeki etkinliklere isteyerek katılmaları, öğrenim gördükleri sınıflarında kendilerini mutlu ve huzurlu hissetmeleri ile yakından ilgilidir (Sarı, 2012). Öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla ilişkileri iyi olan öğrencilerin aynı zamanda okula yabancılaşma düzeyinin daha düşük olduğunu tespit edilmiştir (Gedik, 2014). Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin ilgisinden memnun olmayan öğrencilerin, memnuniyet düzeyleri yüksek olan öğrencilere kıyasla daha fazla okula yabancılaşma, anlamsızlık ve sosyal uzaklık yaşadıkları tespit edilmiştir (Katıtaş, 2012).

Öğrencilerin akademik yeterlik algıları, sınıf iklimi algılarını etkilemektedir (Çengel ve Türkoğlu, 2015). Akademik başarısı düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyinin akademik başarısı yüksek olan öğrencilerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Vangölü, 2018). Benzer şekilde, akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin okula yabancılaşmanın kuralsızlık boyutunda, akademik başarısı ortanın biraz üstünde ve yüksek olan öğrencilere göre daha fazla okula yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir (Pala, 2016). Araştırmanın bulguları ve alanyazın çalışmaları doğrultusunda, olumlu bir sınıf iklimi oluşturularak öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin azaltılabileceği söylenebilir.

Araştırmanın altıncı hipotezi, “Siber mağduriyetin okula yabancılaşma üzerindeki etkisinde sınıf iklimi algısının aracılık rolü vardır.” reddedilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında üçüncü bir değişkenin aracılık etkisinin olabilmesi için, bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde etkilemesi gerekmektedir. Siber mağduriyetin okula yabancılaşmayı etkilediği hipotezi reddedildiğinden, araştırmanın altıncı hipotezi de doğal olarak reddedilmiştir.

Araştırmanın yedinci hipotezi, “Geleneksel mağduriyetin okula yabancılaşma üzerindeki etkisinde sınıf iklimi algısının aracılık rolü vardır.” kabul edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda sınıf ikliminin geleneksel mağduriyet ile okula yabancılaşma arasında aracılık rolünün olduğu saptanmıştır. Aracılık modelinde geleneksel mağduriyet ile okula yabancılaşma arasındaki anlamlılık düzeyinin azalması, sınıf iklimi değişkeninin kısmi aracı değişken olduğunu göstermektedir. Geleneksel mağduriyet, sınıf iklimi aracı değişkeniyle birlikte okula yabancılaşmadaki toplam varyansın yaklaşık %7,5’ini açıklamaktadır.

Öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olabilecek birçok farklı değişken vardır. Öğrencilerin kişilik özellikleri ve davranışlarının yanında, öğrencinin öğrenim gördüğü okulun ve sınıfın olumsuz iklimi öğrencileri okula yabancılaştırmaktadır. Okulda ve sınıfta sosyal çevresinden yeterince destek alamayan, kendini yalnız ve güçsüz hisseden öğrenciler okulda zorbalık davranışlarına ve diğer nedenlere bağlı olarak mağduriyet yaşayarak okula yabancılaşmaktadır (Atmaca, 2019). Okula yabancılaşma olgusu bir bakıma öğrencilerin öğrenmeye, öğretmenlerine ve sınıf arkadaşlarına yabancılaşmasıdır. Okul içerisinde çeşitli endişeler ve bazı sosyal problemler yaşayan öğrencilerin öğretmenlerine ve sınıf arkadaşlarına yabancılaştığı tespit edilmiştir (Ebbert, Infurna ve Luthar, 2019).

Sınıf ikliminin boyutlarından olan öğretmen desteğinin, öğrencilerin düşmanlık ve yıkıcı öfkelerini azalttığı tespit edilmiştir (Çivitci, 2011). İçine kapanık öğrencilerin, çevresinden yardım alamama aracı değişkeniyle birlikte değerlendirildiğinde, daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığını tespit etmişlerdir (Rudolph ve diğ., 2014). Geleneksel zorbalığa maruz kalan lise öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin olumsuz ifadeleri ile okula yabancılaşmalarına neden olan etkenlerin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Geleneksel zorbalığa maruz kalan öğrencilerden, zorbalık süresince arkadaşlarından ve öğretmenlerinden destek alanların sınıf iklimi algılarının olumlu, okula yabancılaşma düzeylerinin ise düşük olduğu görülmüştür (Han, 2020). Araştırmanın bulguları ve alanyazın çalışmaları doğrultusunda, geleneksel zorbalığın önlenmesi durumunda öğrencilerin sınıf iklimi algılarının daha olumlu olacağı ve okula yabancılaşma düzeylerinin azaltılabileceği söylenebilir.

### **Öneriler**

Araştırmanın bulgularına dayanarak öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini azaltmak için uygulayıcılar ve araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir.

Okullarda rehberlik servislerince öğrencilerin zorbalığa maruz kaldıklarında neler yapabilecekleri ve kimlerden yardım alabilecekleri konusunda eğitimler düzenlenebilir. Okul yönetimi ve öğretmenler öğrenciler arasında yaşanan zorbalık olaylarına kayıtsız kalmadan, zorbalık davranışında bulunan öğrencileri veya grupları bu davranışlarından vazgeçirecek önlemler alabilir.

Olumlu bir sınıf ikliminin öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerini azalttığı görülmüştür. Bu yönüyle okul yönetimi, olumlu bir sınıf iklimi oluşturabilme konusunda destekleyici bir okul kültürü oluşturarak öğretmenlere yardımcı olabilir. Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak adına öğretmenler sınıf yönetimi becerilerini geliştirebilir. Öğretmenler sınıf içerisinde yaşanan zorbalık olaylarını nasıl yöneteceğini bilmelidir. Zorbalık olaylarına karşı öğrencilerin empati duygularını geliştirecek çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.

Araştırmada bağımsız değişkenler olarak seçilen değişkenlerin dışında öğrencilerin okula yabancılaşmalarına neden olabilecek etkenler araştırılabilir (zorbalık yapan veya zorbalığa tanık olan öğrencilerin okula yabancılaşma düzeyleri vb.). Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin bağımsız değişkenler açısından; cinsiyete, sınıf düzeyine, okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği araştırılabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (27.04.2020-2020/8-2) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Aksaray, S. (2011). Siber zorbalık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 405-432.
- Altan, T. ve Baltacı, H. Ş. (2016). Lise öğrencilerinde benlik saygısının yordayıcısı olarak depresyon, bağlanma ve şiddet eğilimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40).
- Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2018). Cyberbullying in WhatsApp classmates' groups: Evaluation of an intervention program implemented in Israeli elementary and middle schools. *New Media & Society*, 20(12), 4709-4727.
- Atmaca, T. (2019). Olumsuz okul tutumu, okula yabancılaşma ve anti-sosyal davranışın ortaöğretim öğrencilerinin suça eğilimini yordama düzeyi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 10(19), 63-86.
- Ayas, T ve Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 316-324.
- Baldry, A. C. Farrington, D. P. ve Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), 937-95.
- Bellici, N. Sardoğan, M. ve Yılmaz, M. (2014). *Lise öğrencilerinde okula bağlanma ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenmesi*. Samsun. Gençlik Ve Kültürel Mirasımız Uluslararası Kongresi.
- Bilgiç, E. ve Yurtal, F. (2009). An investigation of bullying according to classroom climate. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 5(2).
- Bollen, K. A. and Stine, R. (1990). Direct and indirect effects: Classical and bootstrap estimates of variability. *Sociological methodology*, 115-140.
- Brown, C. F. Demaray, M. K. and Secord, S. M. (2014). Cyber victimization in middle school and relations to social emotional outcomes. *Computers in human behavior*, 35, 12-21.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (13.Basım) Ankara. Pegem Akademi.
- Cerezo, F. and Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 26(1), 137-144.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1497-1513.
- Çakır, N. (2017). *Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çengel, M. ve Türkoğlu, A. (2015). Classroom climate perceived by students scale: A validity and reliability study. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1240-1257.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf ikliminin oluşması sürecinde örtük program: Meslek liseleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Davis, A. M. H. (2016). *Exploring the role of the safe school climate coordinator in implementing effective programs to increase safety and reduce bullying*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University.
- Demirtaş, H. (2016). *Sınıf yönetiminin temelleri*. (Ed. Kıran, H. ve Çelik, K.). *Sınıf Yönetimi*. 12. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Ebbert, A. M. Infurna, F. J. and Luthar, S. S. (2019). Mapping developmental changes in perceived parent–adolescent relationship quality throughout middle school and high school. *Development and Psychopathology*, 31(4), 1541-1556.
- Fredrick, S. S. (2015). *The protective role of social support and the relations among cyber and traditional victimization, depression, and suicidal ideation*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University.
- Gedik, A. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi bağlamında okula yabancılaşma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Han, F. (2020). *Geleneksel ve siber zorbalığa maruz kalmanın sınıf iklimi ve okula yabancılaşmayla ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Han, F. ve Demirtaş, H. (2020). Geleneksel veya siber zorbalığa maruz kalmanın okula yabancılaşmaya ilişkin etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3).
- Hadi N.U., Abdullah N. & Setosa I. (2016) "Making Sense of Mediating Analysis: A Marketing Perspective", *Review of Integrative Business & Economics Research*, 5(2), 62-76
- Haskaya, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Jantzer, V. Haffner, J., Parzer, P. and Resch, F. (2011). Opfer von Bullying in der Schule. *Kindheit und Entwicklung*. 21, pp. 40-46.
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kashy-Rosenbaum, G., & Aizenkot, D. (2020). Exposure to cyberbullying in WhatsApp classmates 'groups and classroom climate as predictors of students 'sense of belonging: A multi-level analysis of elementary, middle and high schools. *Children and youth services review*, 108, 104614.
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Lam, L. T. ve Li, Y. (2013). The validation of the e-victimisation scale (E-VS) and the e-bullying scale (E-BS) for adolescents. *Computers in Human Behavior*, 29, 3-7.
- López, V. Bilbao, M. D. L. Á. and Rodríguez, J. I. (2012). Classroom matters: The incidence of classroom climate on perceptions of peer intimidation and victimization. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.

- Machimbarrena, J. M. Álvarez-Bardón, A. León-Mejía, A. Gutiérrez-Ortega, M. Casadiego-Cabrales, A. and González-Cabrera, J. (2019). Loneliness and Personality Profiles Involved in Bullying Victimization and Aggressive Behavior. *School Mental Health*, 1-12.
- Natvig, G. K. Albrektsen, G. and Qvarnstrøm, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of health psychology*, 6(4), 365-377.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school. In *Aggressive behavior*(pp. 97-130). Springer, Boston, MA.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan Yayın Evi, Eskişehir.
- Özer, N. (2017, 18-24 Eylül). Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve okul tükenmişliği. 1st International Congress on Social Sciences, Universidad De Malaga: Malaga-İspanya.
- Pala, M. F. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma sorunu: İstanbul ili Silivri ilçesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Raskauskas, J. L. Gregory, J. Harvey, S. T. Rifshana, F. and Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.
- Rudolph, K. D. Lansford, J. E. Agoston, A. M. Sugimura, N. Schwartz, D., Dodge, K. A. and Bates, J. E. (2014). Peer victimization and social alienation: Predicting deviant peer affiliation in middle school. *Child development*, 85(1), 124-139.
- Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 95-119.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2014). *Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Şimşek, H. Abuzer, C. Yeğin, İ. H. Şimşek, A. S. ve Demir, A. (2015). Okula yabancılaşma ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(4), 309–322.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Topçu, Ç. (2014). *Baş etme yöntemleri, duygu düzenleme, ruminasyon ve algılanan sosyal desteğin geleneksel ve siber zorbalık mağduriyeti ile ilişkilerinin modellenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Totan, T. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2).
- Uzun, K. ve Karataş, Z. (2019). Okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akran zorbalığı ve siber mağduriyet. *Journal of International Social Research*, 12(62).
- Vangölü, M. S. (2018). *Ergenlerde okula yabancılaşmanın sosyal kaygı düzeyi ve çeşitli değişkenler açısından analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Zorbaz, O. ve Dost, M. T. (2014). Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1).



**İletişim/Correspondence**

Dr. Ferhat HAN

[ferhathan@gmail.com](mailto:ferhathan@gmail.com)

Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

[hasan.demirtas@inonu.edu.tr](mailto:hasan.demirtas@inonu.edu.tr)

## Group Interventions Based on Reality Therapy for Adolescents and Young Adults: Systematic Review

Asiye DURSUN, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0002-4033-0034

Özge GAMSIZ TUNÇ, Anadolu University, ORCID ID: 0000-0002-7473-7975

### Abstract

*In this study, it was aimed to systematically examine the effectiveness of group interventions based on reality therapy. In line with this objective, a research study was conducted from April 2021 to May 2021 in a way to include Turkish and English studies on reality therapy by limiting the years between 2010 and 2021 on databases TR Dizin, Springer Link, Wiley Online Library, Sage Journals, Science Direct, PubMed, Google Scholar, and YÖK Thesis Center. At the end of the literature review, five articles and three thesis meeting the criteria are included in the study by evaluating 638 studies in total, including 624 articles and 14 theses based on PRISMA guide and selection criteria designated for the present study. The selected articles are analyzed in terms of research model, research group, research design, characteristics of group interventions, measurement tools, and effectiveness of group interventions. According to findings, as a result of group interventions based on reality therapy, it was observed that adolescents' antisocial behaviors, alcohol use levels, unhealthy eating habits, suicidal tendency levels, dropout levels, and academic procrastination tendency decreased while self-regulation skills and responsibility levels increased. In addition, as a result of group interventions based on reality therapy, it was observed that adolescents' problematic internet use, cyberbullying behavior decreased, resiliency levels and internal control focuses increased, and the programs had a positive effect on the need for love/belonging, which is one of the psychological needs. Group interventions based on reality therapy have been found to reduce the academic procrastination of young adults and decrease health scores in general and all sub-dimensions (somatic symptoms, anxiety, social dysfunction, depression). In light of the gathered results, the use of reality therapy-based interventions for young adults in mental health services is recommended.*

**Keywords:** reality therapy, choice theory, reality therapy group intervention, systematic review, adolescent, young adult.



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2323-2346  
DOI:10.17679/inuefd.951530

Article Type  
Review Article

Received  
12.06.2021

Accepted  
14.12.2021

### Suggested Citation

Dursun, A., & Gamsız Tunç, Ö. (2021). Group interventions based on reality therapy for adolescents and young adults: Systematic review, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2323-2346. DOI:10.17679/inuefd.951530

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The psychological counselor's competence and self-development are crucial for the efficient performance of mental health services. However, in addition to the emphasis on the importance of approaching psychological counseling theories in an interrelated manner (Topses, 2012), it is thought that the theories which are suitable for the culture may be more functional (Erdur-Baker, 2007). Therefore, reality therapy here comes to mind, which has some concepts and practices stated to be suitable for Turkish culture (Yorgun & Voltan-Acar, 2014). This study includes a systematic compilation of reality therapy-based intervention studies conducted with adolescents and young adults. First, choosing the sample of adolescents and young adults draws the attention in the study. It is seen that the programs prepared based on reality therapy have been applied to individuals in different developmental stages. Although reality therapy has been used for years and there are various theses and articles on it, it is stated that there is a lack of more in-depth research (Litwack, 2007). Similarly, in a study on the meta-analysis of programs implemented based on reality therapy, it is stated that although reality therapy is an effective theory, there is a limited number of studies, and more research is needed on its effectiveness (Radtke, Sapp, and Farrell, 1997: 4). Despite this, although there are intervention studies conducted with adolescents and young adults in different countries using reality therapy with a strong theoretical grounding and having some parts suitable for Turkish culture, there is no study that systematically addresses these and examines the studies on its effectiveness.

### Purpose

This study aims to examine the studies testing the effectiveness of reality therapy, in other words, to present a general framework for reality therapy intervention studies by systematically reviewing the reality therapy-based intervention studies.

### Method

This study is a systematic review aiming at examining reality therapy-based group interventions and the effectiveness of these group intervention studies. In the literature review carried out to identify the articles to be included in the study, some selection criteria were used, and the findings were presented with the PRISMA flow diagram. In the first stage of the literature review, 638 studies were reached. Out of 638 studies, which were evaluated in detail in line with the selection and exclusion criteria, it was decided to include five articles and three theses in the study, a total of eight.

### Findings

When the results of these studies are evaluated in general, it is seen that intervention programs have been effective in reducing the experimental group participants' level of cyberbullying (Tanrıku, 2013), school dropout, antisocial behaviors (Erbaş & Kağnıcı, 2017); academic procrastination tendency (Berber Çelik & Odacı, 2018) and health score of "somatic symptoms, anxiety, social dysfunction, depression" (Pourzangiabadi et al., 2020), problematic internet use (Dursun, 2020); and in increasing their level of obtaining information, evaluating information, triggering change, seeking options, creating a plan, implementing a plan, the effectiveness of the plan and self-regulation (Hajhosseini et al., 2016), responsibility (Vaziri et al., 2014) and resilience, and internal locus of control (Ünüvar, 2012). In other words, group

intervention programs developed based on reality therapy were found to have a significant effect on the experimental groups. In this study, it is seen that the articles and theses using reality therapy were designed in different research models, and different data collection tools were used according to the relevant variables.

### **Discussion & Conclusion**

As a result of the study, the program applied in the theses and articles is seen to be effective on the dependent variable. Similarly, in a study that systematically addressed group interventions conducted with primary and secondary school students based on reality therapy, it was stated to be effective in increasing the experimental group's positive school attitudes, academic achievement, internal locus of control and responsibility levels, helping the group develop positive self and successful identity, and reducing their problem behaviors (Türkdoğan, 2015). As a result of the meta-analysis of twenty-one reality therapy-based studies, it was concluded that there was a moderate level of effectiveness (Radtke, Sapp, and Farrell, 1997: 5). In almost all of the studies examined, quantitative measurement tools are seen to be preferred to measure the effectiveness of the program (Berber Çelik and Odacı, 2018; Erbaş & Kağnıcı, 2017; Hajhosseini et al., 2016; Pourzangiabadi, 2020; Vaziri et al., 2014). In addition to the quantitative measurement tools, preferring qualitative measurement tools can be seen as important in order to deeper understand the effectiveness of the program and the experiences of the participants during the program process.

Considering the limitations that attract the attention in the reality therapy-based programs implemented for adolescents and young adults, some suggestions can be provided. First, for interventions to be prepared based on reality therapy and the effectiveness of which will be examined, a stronger experimental research design such as a 3x3 experimental design can be preferred instead of the 2x2 quasi-experimental design. Also, it can be suggested for the studies that in addition to the experimental group, the experimental group's stakeholders (teachers, parents, administrators, and faculty members) should be included in the process. However, along with quantitative evaluations, evaluating the effectiveness of the program and the process through qualitative evaluations can be recommended in terms of data richness and shedding light on the studies to be planned. Finally, with the distance education process, which has been implemented because of the pandemic, it is possible to face procrastination behaviors, difficulties in controlling, and difficulties in satisfying academic success and psychological needs. In this respect, it can be recommended to transfer the interventions to be developed in the context of reality therapy to the online platform and test their effectiveness.

## Ergenler ve Genç Yetişkinlere Yönelik Gerçeklik Terapisine Dayalı Grup Müdahaleleri: Sistemik Gözden Geçirme

Asiye DURSUN, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-4033-0034

Özge GAMSIZ TUNÇ, Anadolu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7473-7975

### Öz

*Bu araştırmada, gerçeklik terapisine dayalı hazırlanan grup müdahalelerinin etkililiğinin sistemik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili çalışma, Nisan 2021 ile Mayıs 2021 tarihleri arasında TR Dizin, Springer Link, Science Direct, Wiley Online Library, Sage Journals, PubMed, Google Akademik ve YÖK Tez Merkezi veri tabanlarında, 2010-2021 yılları arasında kısıtlama yapılarak gerçeklik terapisi ile ilgili Türkçe ve İngilizce çalışmaları kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Tarama sonucunda 624 makale ve 14 tez olmak üzere toplam 638 çalışma PRISMA rehberi ve mevcut araştırma için oluşturulan seçim kriterleri doğrultusunda değerlendirilmiş ve belirlenen kriterleri karşılayan beş makale ve üç tez araştırma kapsamında incelenmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen makaleler ve tezler, araştırma modeli, araştırma grubu, araştırma deseni, grup müdahalelerinin içerikleri, veri toplama araçları ve grup müdahalelerinin etkili olup olmaması bakımından gözden geçirilmiştir. İncelenen araştırmaların bulgularına bakıldığında, gerçeklik terapisine dayalı grup müdahalelerinin sonucunda ergenlerin antisosyal davranışlarında, alkol kullanım düzeylerinde, sağlıksız beslenme alışkanlıklarında, intihar eğilim düzeylerinde, okul terki düzeylerinde azalma olduğu, akademik erteleme eğilimlerinin azaldığı, öz düzenleme becerilerinin ve sorumluluk düzeylerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca gerçeklik terapisine dayalı grup müdahalelerinin sonucunda ergenlerin, problemleri internet kullanımlarının, siber zorba davranışlarının azaldığı ve yılmazlık düzeyleri ile içsel kontrol odaklarının arttığı ve programların psikolojik ihtiyaçlardan bir olan sevgi/ ait olma ihtiyacı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Gerçeklik terapisine dayalı grup müdahalelerinin genç yetişkinlerin akademik erteleme eğilimlerini azalttığı, genel sağlık puanları ve tüm alt boyutlarında (somatik belirtiler, kaygı, sosyal işlev bozukluğu, depresyon) azalma meydana geldiği anlaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında, ergen ve genç yetişkinlere yönelik gerçeklik terapisine dayalı müdahalelerinin ruh sağlığı hizmetlerinde kullanılması önerilmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** gerçeklik terapisi, seçim kuramı, gerçeklik terapisi grup müdahalesi, sistemik gözden geçirme, ergen, genç yetişkin.

### Önerilen Atıf

Dursun, A. ve Gamsız Tunç, Ö. (2021). Ergenler ve genç yetişkinlere yönelik gerçeklik terapisine dayalı grup müdahaleleri: Sistemik gözden geçirme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2323-2346. DOI:10.17679/inuefd.951530



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2323-2346  
DOI:10.17679/inuefd.951530

Makale Türü  
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi  
12.06.2021

Kabul Tarihi  
14.12.2021

### **Ergenler ve Genç Yetişkinlere Yönelik Gerçeklik Terapisine Dayalı Grup Müdahaleleri: Sistemik Gözden Geçirme**

Psikolojik danışma sürecinde kuramlar, bakış açısı oluşturma ve sürece yön verme açısından oldukça değerlidir. Bununla birlikte psikolojik danışma kuramlarının birbiriyle ilişkili biçimde ele alınmasının önemi vurgulanmakta (Topses, 2012) ve kültüre uygun olan kuramların daha işlevsel olabileceği düşünülmektedir (Erdur-Baker, 2007). Bu noktada bazı kavram ve uygulamalarının Türk kültürüne uygun olduğu ifade edilen gerçeklik terapisi akla gelmektedir (Yorgun ve Voltan-Acar, 2014). Gerçeklik terapisine göre insanlar, birbirine benzer problemler yaşayabilmektedirler. Dahası bireyler problemlerin kaynağı olarak kendi yaşamlarında önem verdikleri kişilerden en az birisi ile başarılı ve doyum verici bir ilişki kuramamakta ya da onlara sağlıklı şekilde bağlanamamaktadırlar (Corey, 2008). Problem davranışların ortaya çıkmasının bir diğer nedeni, insanların doğuştan getirdiği ve doyurmak zorunda olduğu beş temel ihtiyacı "hayatta kalma ve üreme, sevme-ait olma, güç (başarılı olma), özgürlük ve eğlence" sağlıklı şekilde karşılayamamasından kaynaklanmaktadır (Glasser 1999). Çünkü ihtiyaçlar, eylemleri, bilişselliği, duyguları üreten ve fizyolojik yapı üzerinde etkili olan unsurlar olarak görülmektedir (Wubbolding, 2015). Bu açıdan bakıldığında, psikolojik ihtiyaçların sağlıklı bir biçimde doyurulması önemli olabilir.

Gerçeklik terapisinde eylem, duygu, biliş ve fizyoloji ilişkisini ele alan kavram, toplam davranış olarak adlandırılmaktadır. Toplam davranış, ihtiyaçların karşılanması için istenilene erişmenin en uygun yolu olarak tanımlanmaktadır (Glasser, 2000b). İhtiyaçların nasıl karşılayacağına yönelik bir kavram olan kalite dünyası kavramı ise, kişileri, mekanları, fikirleri, değer verilen nesne ve değer verilen inançları kapsamaktadır (Wubbolding, 2015). Öte yandan, gerçeklik terapisinde, insanların yaşamlarında alacakları kararların seçimlerini kendilerinin yapmaları ve yaptıkları seçimlere dair sorumluluk almalarının önemi vurgulanmaktadır (Prochaska ve Norcross, 2010). Bireyin, daha önce karşılaştığı problemleri ve başarısızlıkları aşabilmesi için, şimdiki zamanda yaşamının sorumluluğunu alması gerekmektedir (Karahana ve Sardoğan, 2004). Seçim ve sorumluluk kavramı ise, beraberinde kontrol kavramını getirmektedir. Bu nedenle, ihtiyaçlarını karşılamak için harekete geçen ve hayatları, davranışları ile ilgili belirli kararlar alan (Clifton, 2011) bireylerin aldıkları kararların kendi kontrollerinde olduğunu unutmadan hareket etmeleri önemlidir. Sonuç olarak, gerçeklik terapisi kişinin kendini anlaması, davranışları için kural koyması, mutluluğa ve başarıya giden yolda destek alması için çizilen yol haritası olarak ifade edilmektedir (Glasser ve Zunin, 1973). Gerçeklik terapisi temel kavramlarının yanı sıra süreçteki psikolojik danışman tutumu ve danışma sürecinin aşamalarını formüle eden İYDP (WDEP) sisteminin ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

İyi ilişkiler kurabilmeyi oldukça önemseyen gerçeklik terapisinde, terapötik ilişkinin sağlıklı şekilde kurulması için danışmanların, enerjik olması, empati, uyum, olay ve durumları yeniden çerçeveleme ile metafor kullanabilme becerisine sahip olması, kültüre ve etik kurallara hassas olması gerektiği belirtilmektedir (Wubbolding ve Brickell, 1998). Bu beceriler ile kurulan terapötik ilişki sonrasında danışma süreci İYDP şeklinde formüle edilmekte ve İ "istekler", Y "yapma", D "değerlendirme" ve P "plan yapma" aşamalarını içermektedir (Wubbolding, 2017). Bu sistem sayesinde danışma sürecinde kullanılacak sorular formüle edilmekte ve danışmanları içsel olarak güdüleyerek çözümü hızlandıran pratik bir yol sunmaktadır (Glasser ve Glasser, 2008). Özetle, süreçte danışanın ne istediğine odaklandıktan sonra mevcut davranışları incelenir ve işlevselliği değerlendirilip ardından yeni planlamalar

yapılarak sürece devam edilmektedir. Bütün bu açıklamalar ışığında, gerçeklik terapisinin kısa süreli danışmalarda etkili ve kolay biçimde uygulanabilen oldukça pratik ve işlevsel bir yaklaşım (Brickell ve Wubbolding, 1998) olduğu görülmektedir.

Gerçeklik terapisine dayalı hazırlanan programların, farklı gelişim dönemlerindeki bireylere uygulandığı görülmektedir. Fakat eğitime devam eden gelişim dönemindeki bireyler için daha etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Çünkü gerçeklik terapisi eğitim ve öğretim sürecinde karşılaşılabilecek saldırganlık, kuralsızlık ve disiplinsiz davranış sergileme gibi problemlerin ana kaynağının bireylerin mutsuz olması (Glasser, 2000a) şeklinde ifade etmesi farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu açıdan problem odaklı olmak yerine, işlevsel olmayan davranışları değerlendirerek değişime dair plan yapabilmeyi savunan gerçeklik terapisi (Corey, 2008) ergen ve genç yetişkinlerle, diğer bir deyişle öğrenimine devam eden bireylerle çalışan tüm paydaşları sürece dâhil etmeyi cesaretlendirmesi bakımından da diğer yaklaşımlardan farklılaşmakta ve gerçeklik terapisinin öğrencilerin davranış problemlerini çözmede en etkili yöntemlerden biri olduğu düşünülmektedir (Atıcı, 2003). İlkokul ve ortaokul örneğinde gerçekleştirilen araştırmaların derlemesinin yapıldığı görülmektedir (Türkdoğan, 2015). Bu bakımdan ergen ve genç yetişkinlerle gerçekleştirilen gerçeklik terapisine dayalı çalışmaların derlenmesinin bütüncül bir bakış açısı sunacağı ve faydalı olacağı söylenebilir. Ayrıca araştırmada ele alınan temel kuram olan gerçeklik terapisinin temel kavram ve danışma sürecinin ele alınmasının, çalışmaları değerlendirirken kolaylaştırıcı olacağı düşünülmektedir.

Gerçeklik terapisi yıllardır kullanılmasına ve konu hakkında çeşitli tezler ve makaleler bulunmasına rağmen, daha derinlemesine yapılmış araştırmaların eksik olduğu ifade edilmektedir (Litwack, 2007). Benzer şekilde gerçeklik terapisi temelinde uygulanan programların metaanalizini ele alan bir araştırmada gerçeklik terapisinin etkili bir kuram olmasına rağmen, bu kuramla ilgili sınırlı sayıda araştırma olduğu ve gerçeklik terapisinin etkililiğine yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Radtko, Sapp ve Farrell, 1997). Kuramsal olarak güçlü bir altyapıya sahip olan ve Türk kültürüne de uygun yanları olan gerçeklik terapisi ile ilgili farklı ülkelerde ergen ve genç yetişkinlerle gerçekleştirilen müdahale çalışmalarının mevcut olduğu görülmektedir. Ancak, alanyazında bu çalışmaları sistemli biçimde ele alan, etkililik araştırmalarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada, gerçeklik terapisine dayalı ergen ve genç yetişkinlerle gerçekleştirilen müdahale çalışmalarının sistematik bir şekilde derlenmesine yer verilmiştir. Araştırmanın amacı, gerçeklik terapisinin etkililiğini test eden çalışmaları incelemek, diğer bir deyişle gerçeklik terapisine dayalı yapılan müdahale çalışmalarını sistematik bir biçimde gözden geçirerek gerçeklik terapisi müdahale çalışmalarına ilişkin genel bir çerçeve ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Gerçeklik terapisine dayalı yapılan müdahale çalışmalarının özellikleri nelerdir?
- Gerçeklik terapisine dayalı yapılan grup müdahale çalışmalarının araştırma grubu, deseni ve oturum içerikleri nelerden meydana gelmektedir?
- Gerçeklik terapisine dayalı yapılan müdahale çalışmalarında kullanılan ölçme araçları nelerdir?
- Gerçeklik terapisine dayalı yapılan grup müdahale çalışmalarının etkililik düzeyi nedir?

## Yöntem

### Araştırma Stratejisi

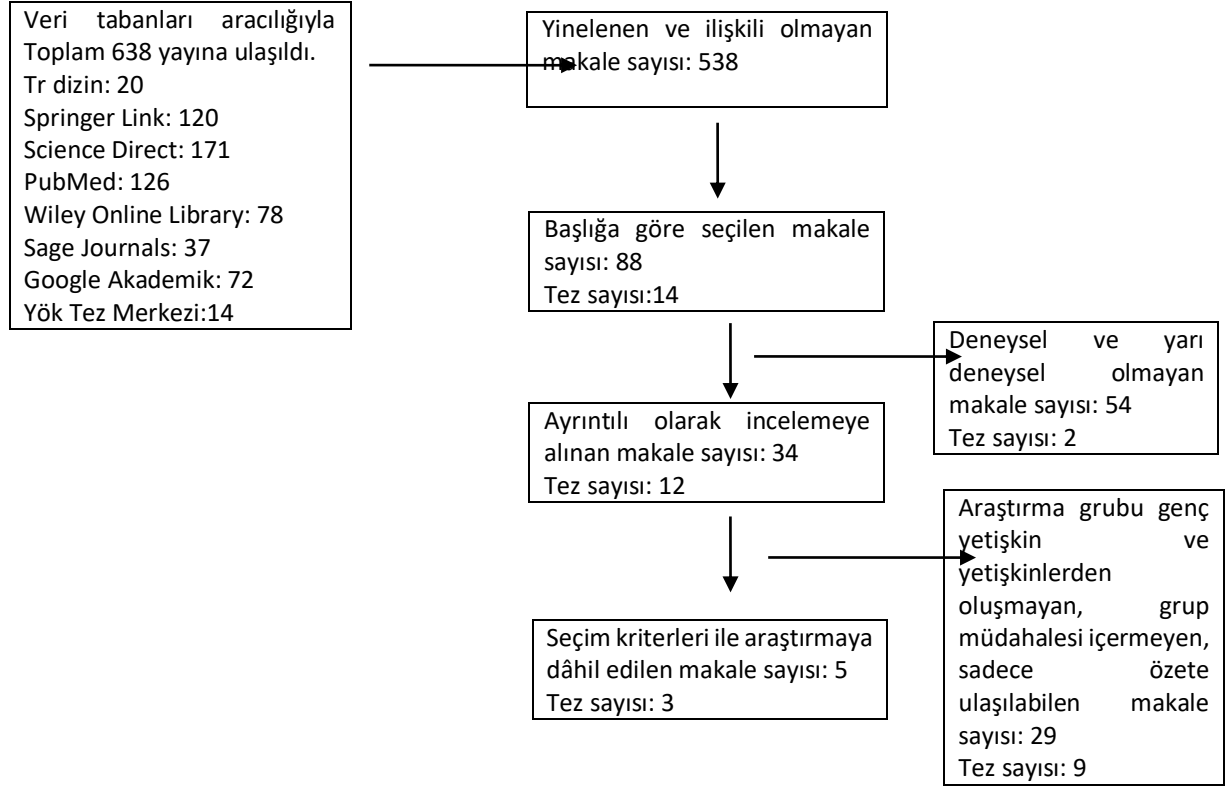
Bu araştırma, gerçeklik terapisine dayalı gerçekleştirilen grup müdahalelerini ve ilgili grup müdahale çalışmalarının etkililiğini incelemeyi amaçlayan sistematik bir gözden geçirmedir. Sistematik ve yapılandırılmış biçimde tarama yapabilmek için PRISMA rehberi kullanılmıştır (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman ve PRISMA Group, 2009). Çalışma kapsamında alanyazın taraması Nisan 2021 ile Mayıs 2021 tarihleri arasında TR Dizin, Springer Link, Science Direct, Wiley Online Library, Sage Journals, PubMed, Google Akademik ve Yök Tez Merkezi veri tabanlarında, 2010-2021 yılları arasında kısıtlama yapılarak gerçeklik terapisi ve seçim kuramı ile ilgili Türkçe ve İngilizce çalışmaları kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Gerçeklik terapisi ve seçim kuramına yönelik hazırlanan deneysel çalışmaları belirlemek için, kapsamı daraltma adına "gerçeklik terapisi", "seçim kuramı", "gerçeklik terapisine dayalı grup müdahaleleri", "seçim kuramına dayalı grup müdahaleleri", "ergen", "genç yetişkin", "reality therapy", "choice theory" "reality therapy group interventions", "choice theory group interventions", "adolescent" ve "young adult" anahtar sözcükleri kullanılmıştır.

### Seçim Kriterleri

Araştırmaya dâhil edilecek makaleleri tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen alanyazın taramasında birtakım seçim kriterleri kullanılmıştır: a) gerçeklik terapisi ve seçim kuramına yönelik grup müdahale programlarını içeren makale ve tezler, b) ergenler ve genç yetişkinler için gerçeklik terapisi ve seçim kuramına yönelik grup müdahale programlarını içeren makale ve tezler, c) gerçeklik terapisi ve seçim kuramına yönelik grup müdahale programının içeriği ve özelliklerini içeren makale ve tezler, d) gerçeklik terapisi ve seçim kuramına yönelik grup müdahale programını etkililiğini istatistiki bulgularla ortaya koyan makale ve tezler. Araştırmanın dışlama kriterleri ise a) Türkçe ve İngilizce dilinde olmayan makale ve tezler, b) gerçeklik terapisi ve seçim kuramına yönelik olmayan grup müdahale çalışmaları, c) sadece özetine ulaşılabilen makale ve tezler, d) grup müdahalesine dayalı olmayan çalışmalar, e) betimsel makale ve tezler, f) olgu çalışmaları, g) gerçeklik terapisi ve seçim kuramına dayalı tedavi programları olarak belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen literatür taramasının ilk aşamasında 638 araştırmaya ulaşılmıştır. Seçim ve dışlama kriterleri doğrultusunda detaylı şekilde değerlendirilen 638 araştırmadan, beş makale ve üç tez olmak üzere toplam sekizinin çalışma kapsamında ele alınmasına karar verilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınacak araştırmaların sistematik biçimde değerlendirilmesine dair PRISMA süreci Şekil 1'de sunulmaktadır.



**Şekil 1.***PRISMA Akış Şeması***Bulgular**

Mevcut araştırma kapsamında, 2010-2021 yılları arasında Türkçe ve İngilizce olarak gerçekleştirilen ergenler ve genç yetişkinlere yönelik gerçeklik terapisi temelli grup müdahaleleri içeren beş araştırma makalesi ve üç tez çalışması incelenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen makalelerin özellikleri Tablo 1’de, araştırmaya dâhil edilen tez çalışmalarının özellikleri ise Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 1.

## Araştırma Kapsamına Alınan Makalelerin Özellikleri

Yazar, Yıl, Yer	Araştırma Grubu	Araştırma Deseni	Uygulanan Müdahaleler	Gerçeklik Terapisine Dayalı Grup Programlarının Özellikleri	Kullanılan Ölçme Araçları	Sonuç ve Yorum
Pourzangiabadi vd. (2020) İran	Genç yetişkinler (Üniversite 1.sınıf hemşirelik ve ebelik öğrencileri 18-20 yaş) n: 46 Deney:23 Kontrol:23	Araştırmada 2x2'lik (deney/kontrol grupları x ön-test/ son-test) yarı deneysel desen kullanılmıştır.	Deney grubu: Gerçeklik terapisine dayalı grup müdahalesi uygulanmıştır. Kontrol grubu: Herhangi bir işlem yapılmamıştır.	Her oturumu 90 dakikadan oluşan ve 8 oturum süren grupta psikolojik danışma sürecinin ilk oturumu gerçeklik terapisinin tanıtımı, kimlik, kimlik türleri, grup üyeleri ile duygusal ilişki kurma ile başlamıştır. Program kendi davranışlarının sorumluluğunu alma, kaygı ve yönetimi, psikolojik ihtiyaçlar hakkında eğitim, problem çözme ve yaşam için plan yapma, planları yerine getirme, iyi ilişkiler içinde cezanın olumsuz etkisi hakkında eğitim ile devam etmiş, genel değerlendirme ile sona ermiştir.	*Genel Sağlık Anketi *Kişisel Bilgi Formu	Program öncesi deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasında herhangi bir fark olmadığı, ancak deney grubu katılımcılarının son-test puanlarının kontrol grubundakilere kıyasla genel sağlık anketi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olduğu görülmüştür.
Berber Çelik ve Odacı (2018) Türkiye	Genç yetişkinler (Üniversite öğrencileri 19-25 yaş Yaş ort: 20.67) n: 36 Deney:18 Kontrol:18	Araştırmada 2x4'lük (deney/kontrol grupları x ön-test/ son-test/ izleme ölçümleri) split-plot yarı deneysel desen kullanılmıştır.	Deney grubu: Gerçeklik terapisine dayalı psiko-eğitim grup müdahalesi uygulanmıştır. Kontrol grubu: Herhangi bir işlem yapılmamıştır.	Oturumlarının süresi 120 ila 150 dakika arasındaki sürelerde ve 10 oturum süren gerçeklik terapisine temelli psiko-eğitim süreci, grup üyeleri ile tanışma, bireysel amaç belirleme, grup kuralları belirleme ve ısınma egzersizleriyle başlamıştır. Program, erteleme hakkında psiko-eğitim, temel seçim felsefesinin anlaşılması, akademik erteleme hakkında psikolojik ihtiyaçlar bağlamında değerlendirilmesi, akademik yaşamın kişisel sorumluluk açısından incelenmesi, zaman yönetimi, akademik hayatta zaman yönetimi ve üretken çalışma teknikleri ile devam etmiş, genel değerlendirme ile sona ermiştir.	*Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)	Gerçeklik terapisine temelli psiko-eğitim grup müdahalesinin sonuçlarına bakıldığında, deney grubunun akademik erteleme ölçeğinden aldıkları son-test ve bir ay ile üç ay sonra yapılan izleme ölçümleri puanlarının ön-test puanlarına göre düşüş gösterdiği görülmektedir. 1 ay ve 3 ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde program etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yazar, Yıl, Yer	Araştırma Grubu	Araştırma Deseni	Uygulanan Müdahaleler	Gerçeklik Terapisine Dayalı Grup Programlarının Özellikleri	Kullanılan Ölçme Araçları	Sonuç ve Yorum
Erbaş ve Kağnıcı (2017) Türkiye	Ergenler (Lise 9.,10. ve 11.sınıf öğrencileri) n: 45 Deney: 15 Kontrol: 15 Karşılaştırma: 15	Araştırmada 3x3'lük (deney/kontrol/ karşılaştırma grupları x ön-test/son-test/ izleme ölçümleri) split-plot faktöriyel (karışık) desen kullanılmıştır.	Deney grubu: Seçim kuramına dayalı psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Karşılaştırma grubu: Meslek seçimine yönelik grup rehberliği programı Kontrol grubu: Herhangi bir işlem yapılmamıştır.	Her oturumu 80 dakikadan oluşan ve 11 oturum süren programda gerçeklik terapisinin temel kavramlarından temel ihtiyaçlar, kalite dünyası, toplam davranış, seçim, sorumluluk ile kontrol kavramlarının ele alındığı görülmüştür. Grup üyelerinin kendi temel ihtiyaçlarını fark etmeleri, bugüne kadar yaptığı seçimleri değerlendirmeleri ve sorumluluğu üstlenmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca grup üyelerinin temel ihtiyaçlarını karşılamaları adına yeni davranışlar geliştirmelerine yardımcı olmak için WDEP sisteminden yararlanılmıştır. Grup oturumlarında cesaretlendirmeye yer verilmiş, psiko-eğitimde gerçeklik terapisinin sekiz aşamasından yararlanılmış ve oturumlar genel değerlendirme ile sona ermiştir.	*Riskli Davranışlar Ölçeği *iyilik Hâli Ölçeği	Programın sonucunda deney grubundaki katılımcıların antisosyal davranışlarında, alkol kullanım düzeylerinde, sağlıksız beslenme alışkanlıklarında, intihar eğilim düzeylerinde, okul terki düzeylerinde, azalma olduğu, ayrıca bu düşüşün izleme ölçümlerinde de devam ettiği görülmüştür. Ancak deney grubundaki katılımcıların program sonunda sigara kullanım düzeyini azaltmadığı ve iyilik hâli düzeylerinde artış meydana gelmediği anlaşılmıştır.
Hajhosseini, Gholamali-Lavasani ve Beheshti (2016) İran	Ergenler (Lise 1. sınıf erkek öğrencileri) n: 24 Deney: 12 Kontrol: 12	Araştırmada 2x2'lik (deney/kontrol grupları x ön-test/ son-test) yarı deneysel desen kullanılmıştır.	Deney grubu: Gerçeklik terapisine dayalı grup danışmanlığı uygulanmıştır. Kontrol grubu: Herhangi bir işlem yapılmamıştır.	Her oturumu 90 dakika olan ve 8 oturum süren gerçeklik terapisine dayalı grup danışmanlığı yapılmıştır. Psikolojik danışma oturumlarının içeriğine bakıldığında ilk oturumda grup üyelerinin tanışması, grup kuralları, üyelerin erteleme ve öz düzenlemeye karşı tutumlarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Sonraki oturumlarda sırasıyla beş temel ihtiyaç (hayatta kalma/ sevgi-ait olma/güç/özgürlük ve eğlence) tanıtılmış, temel ihtiyaçların hayatımızı nasıl etkileyebileceği netleştirilmiş, toplam davranış kavramı hakkında bilgilendirme yapılmış, seçim ve sorumluluğun önemi vurgulanmış, yeni bir davranışın nasıl formüle edileceği tartışılmış, sorumluluk ve iş birliği ruhunu geliştirmeye yönelik çalışmış ve genel değerlendirme ile program sonlandırılmıştır.	*Akademik Erteleme Ölçeği *Öz Düzenleme Anketi	Program sonrasında iki temel sonuca ulaşılmıştır. Bunların ilki ergenlerin akademik erteleme davranışları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak gerçeklik terapisine dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasını alan öğrencilerin uygulamayı almayanlara göre daha yüksek öz düzenleme bildirdikleri bulunmuştur.

Yazar, Yıl, Yer	Araştırma Grubu	Araştırma Deseni	Uygulanan Müdahaleler	Gerçeklik Terapisine Dayalı Grup Programlarının Özellikleri	Kullanılan Ölçme Araçları	Sonuç ve Yorum
Vaziri vd. (2014) İran	Suç işlemiş ergenler (18 yaş altı) n: 30 Deney:15 Kontrol:15	Araştırmada 2x2'lik (deney/kontrol grupları x ön-test/ son-test) yarı deneysel desen kullanılmıştır.	Deney grubu: Gerçeklik terapisine dayalı program uygulanmıştır. Kontrol grubu: Herhangi bir işlem yapılmamıştır.	Gerçeklik terapisine dayalı grupla psikolojik danışma her oturumu bir saat olmak üzere 10 oturum uygulanmıştır. Programın içeriği dört kısma ayrılarak verilmiştir. Buna göre ilk kısımda temel ihtiyaçlar, davranış seçimi, beş temel ihtiyaçtan nasıl tatmin olabilecekleri konusunda planlama yapma, ikinci kısımda kalite dünyası ve algılanan dünya arasındaki farklar, kalite dünyası ile algılanan dünya arasında iyi bir denge oluşturma, üçüncü kısımda toplam davranış ve davranış seçimi, yaşamı daha etkili bir biçimde kontrol etme ve dördüncü kısımda WDEP formülasyonu ile etkili davranış seçimi ile genel bir değerlendirme ile kapanış sağlanmıştır.	*Sorumluluk Envanteri	Programın deney grubu ile kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubundaki katılımcıların kontrol grubundaki katılımcılara göre sorumluluk düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Buna göre gerçeklik terapisine dayalı grup çalışmasının 18 yaş altındaki hükümlü ergenlerin sorumluluklarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1'e göre araştırma kapsamında incelenen makalelerin özellikleri, sonuçları ve bulguları aşağıda sıralanan başlıklar altında sunulmuştur.

### **Araştırmaların Çalışma Grupları**

Araştırmaya dâhil edilen 2010-2021 yılları arasındaki beş makalenin üçünün ergenlere (Vaziri, Kashania, Jamshidifara, Vazirib ve Jafaric, 2014; Hajhosseini, Gholamali-Lavasani ve Beheshti, 2016 ve Erbaş ve Kağnıcı, 2017); ikisinin ise genç yetişkinlere (Berber Çelik ve Odacı, 2018; Pourzangiabadi ve diğ., 2020) yönelik olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların yaş aralığının veya sınıf düzeyinin verildiği araştırmalar incelendiğinde, bir çalışmada katılan ergenlerin 9. 10. ve 11. sınıf öğrencisi olduğu (Erbaş ve Kağnıcı, 2017), çalışmaların diğerinde katılımcıların lise 1. sınıfa giden erkek öğrenciler olduğu (Hajhosseini ve diğ., 2016), çalışmaların bir başkasında ise katılımcıların 18 yaş altındaki suç işlemiş ergenler olduğu (Vaziri ve diğ., 2014) anlaşılmıştır. Genç yetişkinlere yönelik yapılan araştırmalarda çalışmaya katılan katılımcıların yaş aralığına bakıldığında, katılımcıların 19-25 yaş aralığında olduğu (Berber Çelik ve Odacı, 2018; Pourzangiabadi ve diğ., 2020) gözlemlenmiştir. İncelenen araştırmalarda çalışma gruplarının öğrenci ve yaş (Berber Çelik ve Odacı, 2018; Erbaş ve Kağnıcı, 2017; Hajhosseini ve diğ., 2016; Pourzangiabadi ve diğ., 2020) ile suç işleme ve yaş temelinde (Vaziri ve diğ., 2014) belirlendiği görülmektedir.

Gerçeklik terapisine dayalı hazırlanan programların dördünde deney grubu ve kontrol grubu kullanıldığı ve her bir gruba düşen katılımcıların 12 ila 23 arasında değiştiği (Vaziri ve diğ., 2014; Hajhosseini ve diğ., 2016; Berber Çelik ve Odacı, 2018 ve Pourzangiabadi ve diğ., 2020), araştırmaların birinde ise deney ve kontrol grubuna ek olarak karşılaştırma grubunun da kullanıldığı ve her bir gruba düşen katılımcı sayısının 15 olduğu (Erbaş ve Kağnıcı, 2017: 1598) belirtilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen dört makalede çalışma grubu tespit edilirken ilk olarak katılımcıların lise veya üniversite öğrencisi olması, üniversite öğrencisi ise öğrencinin bölümü (hemşirelik ve ebellek, sanat, matematik, özel eğitim, sosyal bilimler) (Hajhosseini ve diğ., 2016; Erbaş ve Kağnıcı, 2017; Berber Çelik ve Odacı, 2018ve Pourzangiabadi ve diğ., 2020), bir makalede ise katılımcıların 18 yaş öncesi suç işlemiş bireyler olması (Vaziri ve diğ., 2014) göz önüne alınmıştır. Sonrasında bu çalışmaya dâhil etme kriterleri bağlamında taramalar yapılmış ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılar tespit edilmiştir.

Erbaş ve Kağnıcı (2017) tarafından yapılan çalışmada lise 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerine ilgili ölçek uygulaması sonucunda, kriterlere uygun öğrencilerle ön görüşme yapılmış ve sonucunda gönüllü 45 öğrenci belirlenmiştir (Erbaş ve Kağnıcı, 2017). Her bir öğrenci deney, kontrol ve karşılaştırma gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır. Pourzangiabadi ve diğ. (2020) tarafından yapılan çalışmada üniversite 1. sınıf öğrencilerine "Genel Sağlık Anketi" uygulanmış ve kriterlere uygun 46 katılımcı eşit sayıda iki gruba atanmıştır. Berber Çelik ve Odacı (2018) tarafından yapılan çalışmada 179 üniversite öğrencisinden kritere uygun olan 77 öğrenci seçilmiştir. Uygun olan 36 kişi deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Hajhosseini ve diğ. (2016) tarafından yürütülen çalışmada lise 1. sınıf erkek öğrencileri uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve araştırmaya katılan 24 kişinin 12'si rastgele bir biçimde deney ve 12'si rastgele bir biçimde kontrol grubuna olmak üzere gruplara atanmıştır. Vaziri ve diğ. (2014) tarafından yürütülen çalışmada ise, 45 suç işlemiş ergenden 30'u rastgele seçilmiş ve her bir gruba 15 kişi olacak şekilde katılımcılar deney ve kontrol gruplarına atanmıştır.

### **Araştırma Modeli**

Araştırmaya dâhil edilen beş makale araştırma modeline göre incelendiğinde; üç araştırmanın (Vaziri ve diğ., 2014; Hajhosseini ve diğ., 2016 ve Pourzangiabadi ve diğ., 2020) 2x2'lik yarı deneysel desende planlandığı görülmektedir. İncelenen bir araştırmanın (Berber Çelik ve Odacı, 2018) 2x4'lük split-plot yarı deneysel desende planlandığı anlaşılmıştır. Son olarak incelen bir çalışmada ise (Erbaş ve Kağnıcı, 2017) 3x3'lük split-plot faktöriyel desen kullanıldığı belirtilmiştir.

### **Gerçeklik Terapisine Dayalı İncelenen Araştırmaların Amaçları, Oturum Sayıları, Süreleri ile Oturum İçerikleri**

Araştırmaya dâhil edilen beş makalenin gerçeklik terapisi ve seçim kuramı temelinde hazırlandığı, bu araştırmalardan birinin ergenlerin riskli davranışlarını azaltma ve iyilik hâlini artırma (Erbaş ve Kağnıcı, 2017), diğlerinin hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin genel sağlık düzeyini artırma (Pourzangiabadi ve diğ., 2020), diğlerinin üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını azaltma (Berber Çelik ve Odacı, 2018), diğlerinin ergenlerde akademik erteleme davranışı ile öz düzenleme davranışını geliştirme (Hajhosseini ve diğ., 2016) ve bir diğlerinin 18 yaş altındaki suç işlemiş ergenlerin sorumluluk düzeylerini artırma (Vaziri ve diğ., 2014) amacı taşıdığı görülmektedir.

Mevcut araştırma kapsamında gözden geçirilen beş makale oturum süreleri açısından değerlendirildiğinde; iki araştırmanın 90 dakika (Hajhosseini ve diğ., 2016; Pourzangiabadi ve diğ., 2020), bir araştırmanın 120 ila 150 dakika (Berber Çelik ve Odacı, 2018), diğ bir araştırmanın 80 dakika (Erbaş ve Kağnıcı, 2017) ve bir diğ çalışmanın ise 60 dakika (Vaziri ve diğ., 2014) olduğu tespit edilmiştir. Oturum sayıları açısından incelendiğinde iki araştırmanın haftada bir olmak üzere sekiz oturum (Hajhosseini ve diğ., 2016; Pourzangiabadi ve diğ., 2020), ikisinin 10 oturum (Berber Çelik ve Odacı, 2018: 220; Vaziri ve diğ., 2014), birinin ise 11 oturum (Erbaş ve Kağnıcı, 2017) şeklinde düzenlendiğini görülmüştür.

Araştırmaya dâhil edilen ve araştırma kapsamında incelenen beş makalenin gerçeklik terapisi ve seçim kuramı temelli gerçekleştirilen oturumlarının içeriği sırasıyla sunulmuştur. Erbaş ve Kağnıcı'nın (2017) deney grubundaki katılımcıların riskli davranışlarını azaltmak ve iyilik hâlini artırmak amacıyla uyguladığı program, gerçeklik terapisinin temel kavramlarından temel ihtiyaçlar, kalite dünyası, toplam davranış, sorumluluk ile kontrol kavramlarını ele alarak başlamış, katılımcıların davranışlarının sorumluluğunu alarak seçim yapmaları hedeflenmiştir. İlerleyen oturumlarda katılımcıların temel ihtiyaçlarını karşılamada İYDP formülasyonunun kullanımı açıklanmıştır. Planlama aşamasında her bir katılımcıyla anlaşma yapılarak, davranış hedeflerini uygulayamayan katılımcılara mazeret yok anlaşması yapılmış, genel bir değerlendirme ile sonlandırılmıştır. Pourzangiabadi ve diğ. (2020) tarafından yürütülen çalışmada gerçeklik terapisi temelli grupla psikolojik danışmanın ilk oturumu gerçeklik terapisinin tanıtımı, kimlik, kimlik türleri, grup üyeleri ile duygusal ilişki kurma ile başlamıştır. Program kendi davranışlarının sorumluluğunu alma, kaygı ve yönetimi, psikolojik ihtiyaçlar hakkında eğitim, problem çözme ve yaşam için plan yapma, planları yerine getirme, iyi ilişkiler içinde cezanın olumsuz etkisi hakkında eğitim ile devam etmiş, genel değerlendirme ile sona ermiştir. Berber Çelik ve Odacı (2018) tarafından yürütülen çalışmada gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile baş etme grup programının içeriği incelendiğinde, ilk olarak grup üyeleri ile tanışma, bireysel amaç belirleme, grup üyelerinin beklentilerini paylaşması, grup kuralları

belirleme ve ısınma egzersizleri ile başlamıştır. Program, erteleme hakkında psiko-eğitim, ertelemenin ne olduğu, boyutları, erteleme döngüsü ve türleri, seçim, akademik ertelemenin psikolojik ihtiyaçlarla ilişkisi, kalite kavramı, akademik yaşamın kişisel sorumluluk ilişkisi, zaman yönetimi, davranışı değiştirmek için plan hazırlamak, zaman yönetimi stratejileri ile devam etmiş, genel değerlendirme ile son bulmuştur. Hajhosseini ve diğ. (2016) tarafından yürütülen çalışmada tanışma, grup kuralları, üyelerin erteleme ve öz düzenlemeye karşı tutumları, beş temel ihtiyaç, toplam davranış ile seçim ve sorumluluğun önemi vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmada yeni bir davranışın nasıl formüle edileceği tartışılmış, sorumluluk, iş birliği ruhunu geliştirmeye yönelik çalışmış ve genel bir değerlendirme ile son bulmuştur. Vaziri ve diğ. (2014) tarafından yürütülen grup çalışmasının içeriğinin ilk kısmında temel ihtiyaçlar, davranış seçimi, beş temel ihtiyaçtan nasıl tatmin olabilecekleri konusunda planlama yapma, ikinci kısmında kalite dünyası ve algılanan dünya arasındaki farklar, kalite dünyası ile algılanan dünya arasında iyi bir denge oluşturma, üçüncü kısmında toplam davranış ve davranış seçimi, yaşamı daha etkili bir biçimde kontrol etme ve dördüncü kısmında İYDP formülasyonu ile etkili davranış seçimi ile genel bir değerlendirme yapılmıştır. Sonuç olarak, incelenen her bir çalışmanın oturumlarının gerçeklik terapisi ve seçim kuramına dayalı hazırlanmasına rağmen, programların her birinde oturum içeriklerinin hedeflenen araştırma amacı doğrultusunda şekillendiği ve araştırmaların her birinde oturum sayısının farklılaştığı ve oturumların içeriklerinin farklı yapılandığı görülmüştür.

#### **Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları**

Gözden geçirilen beş makaledeki grup müdahalelerinin etkililiğini test etmek amacıyla kullanılan ölçme araçları incelendiğinde, çalışmalarda birbirinden farklı olmak üzere nicel ölçme araçlarına yer verildiği görülmektedir. Araştırmaların birinde çalışma grubunun demografik bilgilerinin ve bazı kriterlerin yer aldığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır (Pourzangiabadi ve diğ., 2020). Bununla birlikte grup müdahalelerinin etkililiğini ölçmek için kullanılan ölçme araçları sırasıyla sunulmuştur. İncelenen araştırmalarda, Genel Sağlık Anketi (Pourzangiabadi ve diğ., 2020), Akademik Erteleme Ölçeği (Berber Çelik ve Odacı, 2018), Riskli Davranışlar Ölçeği ve İyilik Hâli Ölçeği (Erbaş ve Kağnıcı, 2017), Akademik Erteleme Ölçeği ile Öz-Düzenleme Anketi (Hajhosseini ve diğ., 2016) ve Sorumluluk Envanteri (Vaziri ve diğ., 2014) kullanılmıştır.

#### **Gerçeklik Terapisi ve Seçim Kuramına Dayalı Grup Müdahale Programlarının Etkililiği**

Araştırma kapsamında incelenen beş çalışmanın tamamında uygulanan programların müdahale edilen gerçeklik terapisi ve seçim kuramına ilişkin bağımsız değişken düzeyinin artması veya azalmasına katkı sağladığı saptanmıştır. Araştırmalara dair elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Erbaş ve Kağnıcı (2017) çalışmasında riskli davranışlar ve iyilik hâli açısından değerlendirildiğinde okul terki, antisosyal davranış, beslenme alışkanlıkları puanlarının ortalamalarının deney grubu aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Grup ölçümlerinin ortak etkisi incelendiğinde antisosyal davranışların grup ölçüm ortak etkisi ( $F_{(4,64)} = 14.68$ ;  $p (.00) < .001$ ), alkol kullanımının grup ölçüm ortak etkisi ( $F_{(1.62, 52.08)} = 7.432$ ;  $p (.00) < .001$ ), intihar eğilimine ilişkin grup ölçümlerinin ortak etkisi ( $F_{(4,64)} = 5.222$ ;  $p (.001) < .01$ ), beslenme alışkanlıklarına dair grup ölçümlerinin ortak etkisi ( $F_{(4,64)} = 4.908$ ;  $p (.002) < .01$ ), okul terkine ilişkin grup ölçümlerinin ortak etkisi ( $F_{(4,64)} = 9.045$ ;  $p (.00) < .001$ ) deney grubundaki katılımcılarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Buna göre, gerçeklik terapisi ve seçim kuramına dayalı psiko-eğitim grup programının ergenlerin alkol kullanımı,

intihar eğilimi, sağlıksız beslenme alışkanlıkları, antisosyal davranışları ve okul terki düzeylerini azaltmada etkili olduğu, ancak sigara kullanımını azaltmada ve iyilik hâli düzeylerini artırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pourzangiabadi ve diğ. (2020) çalışmasında bulgular incelendiğinde yapılan ön-test ölçümleri arasında deney ve kontrol grubu arasında fark olmadığı ( $33.05 \pm 14.91$  vs.  $30.34 \pm 14.32$ ;  $p = 0.528$ ), ancak son-test ölçümleri arasında anlamlı bir fark olduğu, deney grubundaki katılımcıların genel sağlık puanlarının daha düşük olduğu ( $19.08 \pm 10.27$  vs.  $29.39 \pm 12.38$ ;  $p = 0.004$ ) görülmüştür. Katılımcıların genel sağlık puanları ve tüm alt boyutlarında deney grubunda müdahale sonrasında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olduğu ( $p < .05$ ), kontrol grubunda ise herhangi bir değişim olmadığı ( $p > .05$ ) bulunmuştur.

Berber Çelik ve Odacı'nın (2018) çalışmasında, deney grubu katılımcılarının kontrol grubundaki katılımcılara göre akademik erteleme eğilimlerinin daha az olduğu anlaşılmıştır ( $F_{(1, 34)} = 64.01$ ,  $p < .05$ ). Ayrıca deney grubundaki katılımcıların akademik erteleme ölçeği puanlarının son-test ölçümünde ön-test ölçümüne göre azaldığı, bu azalmanın bir ay ve üç ay sonraki izleme ölçümlerinde de devam ettiği görülmüştür.

Hajhosseini ve diğ. (2016) tarafından yürütülen çalışmada yapılan analiz sonucunda deney grubundaki katılımcıların bilgi alma, bilgiyi değerlendirme, değişikliği tetikleme, seçenekleri arama, plan oluşturma, plan uygulama, planın etkililiği ve öz düzenleme son-test puanları ön-test puanlarına göre artış olduğu bulunmuştur ( $F_{(1, 21)} = 87.28$ ,  $p < .01$ ). Vaziri ve diğ. (2014) tarafından yürütülen çalışmada yapılan ANCOVA analizi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür ( $F_{(1, 27)} = 90.37$ ,  $p < .001$ ) (Vaziri ve diğ., 2014). Buna göre deney grubundaki katılımcıların kontrol grubundaki katılımcılara göre gerçeklik terapisine dayalı grup müdahalesi sonrasında sorumluluk düzeyleri artış göstermiştir.



Tablo 2.

## Araştırma Kapsamına Alınan Tezlerin Özellikleri

Yazar, Yıl, Yer	Araştırma Grubu	Araştırma Deseni	Uygulanan Müdahaleler	Gerçeklik Terapisine Dayalı Grup Programlarının Özellikleri	Kullanılan Ölçme Araçları	sonuç ve Yorum
Tanrıkulu (2013) Türkiye	Ergenler (14-19 yaş) Deney grubu yaş ort: 15.91 Kontrol grubu yaş ort: 16.83) n: 24 Deney:12 Kontrol:12	Araştırmada 2x3'lük (dene ve kontrol grupları x ön-test/ son-test ve izleme ölçümü) split-plot deneysel desen kullanılmıştır.	Deney grubu: Siber zorbaca davranışlara yönelik gerçeklik terapisi yönelimli grup müdahalesi uygulanmıştır.  Kontrol grubu: Herhangi bir işlem yapılmamıştır.	Her oturumu yaklaşık 1 saat 10 dakikadan oluşan ve 10 oturum süren gerçeklik terapisi temelli grupla psikolojik danışma sürecinin ilk oturumu grup üyelerinin tanışması, grup kurallarının belirlenmesi, grup sürecinin bilgilendirilmesi ile başlamış, amaç belirleme, seçim kuramının temel prensiplerini kavrama, seçim kuramına göre temel ihtiyaçları anlama, siber zorbaca davranışların temel ihtiyaçlarla ilişkilendirilmesi, siber zorbaca davranışlar hakkında bilgi sahibi olma, siber zorbaca davranışları değerlendirme, empati kavramı, duyguların bireyin kendi seçimleri olduğunu fark etme, davranış değişim programı hazırlama, davranış değiştirme planını değerlendirme ile devam etmiş, genel bir değerlendirme ile sona ermiştir.	*Siber Zorbalık Ölçeği	Yapılan çalışma sonucunda, deney grubunun ön-test, son-test ve izleme puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu, ancak kontrol grubunun ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre deney grubunda siber zorbaca davranışların azaldığı, kontrol grubunda ise siber zorbaca davranış düzeylerinde herhangi bir değişiklik olmadığı anlaşılmıştır.
Ünüvar (2012) Türkiye	Ergenler (Lise 10. 11. sınıf öğrencileri) n: 60 Deney 1: 15 Deney 2: 15 Plasebo: 15 Kontrol: 15	Araştırmada 4x3'lük (deney 1 /deney 2/ plasebo/ kontrol grupları x ön-test/ son-test/ izleme ölçümü) split-plot (karışık) deneysel desen kullanılmıştır.	Deney grubu 1 ve 2: Gerçeklik kuramına dayalı dayalı psiko-eğitim programı uygulanmıştır.  Plasebo grubu: 10 oturumluk plasebo uygulaması yapılmıştır.  Kontrol grubu: Herhangi bir işlem yapılmamıştır.	Oturumlarının süresi 90 ila 120 dakika arasındaki sürelerde değişen ve 10 oturum süren gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programı, grup üyeleri ile tanışma, bireysel amaçların belirlenmesi, toplam davranış ve temel ihtiyaç kavramını açıklama, kalite dünyasını açıklama ve grup üyelerinin kendi nitelik dünyalarını keşfetmesini sağlama, seçim, sorumluluk ve içsel kontrol kavramlarını anlamlandırma, mutluluk ve mutsuzluğun kendi seçimlerimiz olduğunu keşfetme, gerçeklik terapisi bağlamında yılmazlık ve iyimserlik kavramlarını açıklama, amaç belirleme, planlama becerisi kazanma, "Umudunu Kaybetme" filmiyle içsel kontrol, yılmazlık ve hedefe ulaşma kavramlarını anlamlandırabilme ile devam etmiş, genel değerlendirme ile sona ermiştir.	*Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği  *Yılmazlık Ölçeği	Araştırma sonucunda her iki deney grubundaki öğrencilerin plasebo ve kontrol grubundaki ergen katılımcılara göre yılmazlık ve denetim odağı son-test ölçek puanlarında ön-test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Buna göre gerçeklik terapisi temelli psiko-eğitim programının ergenlerde yılmazlık ve içsel kontrol odağını artırdığı ve bu artışın izleme ölçümlerine göre uzun süreli devam ettiği bulunmuştur.

Yazar, Yıl, Yer	Araştırma Grubu	Araştırma Deseni	Uygulanan Müdahaleler	Gerçeklik Terapisine Dayalı Grup	Gerçeklik Terapisine Dayalı Grup	Kullanılan Ölçme Araçları	Sonuç ve Yorum
Dursun (2020) Türkiye	Ergenler (Lise 9., 10. ve 11. sınıf öğrencileri 14-18 yaş) n: 36 Deney:12 (Yaş ort: 15.08) Plasebo: 12 (Yaş ort: 15.25) Kontrol:12 (Yaş ort: 14.92)	Araştırmada iç içe geçmiş karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel kısmında ise 3x3'lük (deney/kontrol/plasebo grupları x ön-test/ son-test/ izleme ölçümleri) deneysel desen kullanılmıştır.	Deney grubu: Ergenlerin problemleri internet kullanım düzeyini azaltmaya yönelik gerçeklik terapisi temelli psiko-eğitim programı (EPİK-GETPEP) uygulanmıştır. Plasebo grubu: 10 oturumluk plasebo uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubu: Herhangi bir işlem yapılmamıştır.	Oturumlarının süresi 62 ila 107 dakika arasında değişen ve 10 oturum süren gerçeklik terapisi temelli psiko-eğitim süreci, grup üyeleri ile tanışma, grup süreci hakkında üyelere bilgi verme, grup ilkelerinin oluşturulması ile başlamıştır. Program, üyelerin problemleri internet kullanımı ve temel ihtiyaçlar ilişkisi, İYDP (İstek-Yapma-Değerlendirme ve Plan) sisteminin üyelere açıklanması, kontrol kavramı ve kalite dünyasının açıklanması, internetin üyelerin hayatlarındaki önemini fark etmesi, internet kullanımı konusunda kendini kontrol edebilmelerine yardımcı olma, internet kullanımı ile üyelerin hangi ihtiyacı karşılamaya çalıştığını fark etmelerini sağlama, internet kullanımı ve toplam davranış arasındaki ilişkiyi keşfetme, psikolojik ihtiyaçlarını internet olmadan karşılamalarını keşfetmelerine yardımcı olma, sorumluluk kavramı, erteledikleri sorumluluklarını keşfetme, başarılı ve başarısız kimlik hakkında bilgilendirme ile devam etmiş, genel değerlendirme ile sona ermiştir.	Oturumlarının süresi 62 ila 107 dakika arasında değişen ve 10 oturum süren gerçeklik terapisi temelli psiko-eğitim süreci, grup üyeleri ile tanışma, grup süreci hakkında üyelere bilgi verme, grup ilkelerinin oluşturulması ile başlamıştır. Program, üyelerin problemleri internet kullanımı ve temel ihtiyaçlar ilişkisi, İYDP (İstek-Yapma-Değerlendirme ve Plan) sisteminin üyelere açıklanması, kontrol kavramı ve kalite dünyasının açıklanması, internetin üyelerin hayatlarındaki önemini fark etmesi, internet kullanımı konusunda kendini kontrol edebilmelerine yardımcı olma, internet kullanımı ile üyelerin hangi ihtiyacı karşılamaya çalıştığını fark etmelerini sağlama, internet kullanımı ve toplam davranış arasındaki ilişkiyi keşfetme, psikolojik ihtiyaçlarını internet olmadan karşılamalarını keşfetmelerine yardımcı olma, sorumluluk kavramı, erteledikleri sorumluluklarını keşfetme, başarılı ve başarısız kimlik hakkında bilgilendirme ile devam etmiş, genel değerlendirme ile sona ermiştir.	*Problemler İnternet Kullanım Ölçeği- Ergen Formu (PİKÖ-E) *Temel İhtiyaçlar Ölçeği *Kişisel Bilgi Anketi *Programın Etkililiğini İnceleme Anketi *Problemler İnternet Kullanımı ve Temel İhtiyaçlar Bireysel Görüşme Formu *Odak Grup Görüşmesi Formu	Gerçeklik terapisi temelli psiko-eğitim grup müdahalesinin sonuçlarına bakıldığında; deney grubunun problemleri internet kullanım düzeylerini azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Psikolojik ihtiyaçlar (sevgi/ait olma, güç, özgürlük, eğlence) kapsamında değerlendirildiğinde sadece sevgi/ait olma ihtiyacı üzerinde programın olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol ve plasebo gruplarının problemleri internet kullanım ölçeği ve temel ihtiyaçlar ölçeği son-test ve ön-test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Program sonrasında yapılan program etkililiği anketi ile odak grup görüşmesi nitel ölçüm sonuçları incelendiğinde, katılımcıların problemleri internet konusunda farkındalıklarının arttığı, internet kullanım sıklıklarının düştüğü, psikolojik ihtiyaçlarını sosyal açıdan karşılamaya başladıkları anlaşılmıştır. Üç ay sonra yapılan nitel izleme ölçümünde programın etkililiğinin devam ettiği gözlenmiştir.

Tablo 2'ye göre araştırma kapsamında incelenen tez çalışmalarının özellikleri, çalışmaların sonuçları ve bulguları aşağıda sıralanan başlıklar altında sunulmuştur.

### **Tezlerin Çalışma Grupları**

2010-2021 yılları arasındaki gerçeklik terapisine dayalı grup müdahalesi kapsamında araştırmaya dâhil edilen üç tezin tümünün ergenlere (Ünüvar, 2012; Tanrıkulu, 2013; Dursun, 2020) yönelik olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte araştırmaya dâhil edilen tezler, katılımcıların yaş aralığına göre incelendiğinde, bir çalışmada katılan ergenlerin 14-18 yaş aralığında (Dursun, 2020), diğer bir çalışmada 14-19 yaş aralığında (Tanrıkulu, 2013) ve bir diğerinde lise 10. ve 11. sınıf yaş aralığında (Ünüvar, 2012) oldukları anlaşılmıştır. Gerçeklik terapisine dayalı grup müdahalesi kapsamında araştırmaya dâhil edilen tezlerde deney ve kontrol (Tanrıkulu, 2013), deney 1, deney 2, plasebo ve kontrol (Ünüvar, 2012) ve deney, plasebo ve kontrol grupları (Dursun, 2020) kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen tezlerin grup üyelerini nasıl belirledikleri incelendiğinde uygulanan ölçme aracından uygun puan alan ve belirlenen kriterlere uygun olan (Dursun, 2020; Tanrıkulu, 2013; Ünüvar, 2012) üyelerin seçkisiz şekilde atandığı görülmektedir.

### **Tezlerin Araştırma Modeli**

Araştırmaya dâhil edilen tezler araştırma modeline göre incelendiğinde, sırasıyla 2x3'lük (Tanrıkulu, 2013); 4x3'lük (Ünüvar, 2012) split-plot deneysel desen ve 3x3'lük deneysel desen (Dursun, 2020) kullanıldığı görülmüştür.

### **Gerçeklik Terapisine Dayalı İncelenen Tezlerin Amaçları, Oturum Sayıları, Süreleri ile Oturum İçerikleri**

Araştırmaya dâhil edilen üç tez çalışmasının gerçeklik terapisi ve seçim kuramı temelinde hazırlandığı, bu tezlerden ilkinin (Tanrıkulu, 2013) ergenlerin siber zorbaca davranışlarını azaltma, diğer bir tezin ergenlerin yılmazlık ve içsel kontrol odağını artırma (Ünüvar, 2012), sonuncu tezin ise, ergenlerin problemleri internet kullanımlarını azaltma ve psikolojik ihtiyaç doyumunu artırma (Dursun, 2020) amaçlarıyla gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

Üç tez çalışması oturum süreleri açısından incelendiğinde, 70 dakika (Tanrıkulu, 2013) 90-120 (Ünüvar, 2012) ve 62-107 (Dursun, 2020) dakika arasında değiştiği görülmüştür. Tez çalışmalarının üçünde de programların 10 oturum olacak şekilde düzenlendiği tespit edilmiştir.

İncelenen üç tez çalışmasının gerçeklik terapisi ve seçim kuramı çerçevesinde gerçekleştirilen oturumlarının içeriği sırasıyla sunulmuştur. Tanrıkulu'nun (2013) uyguladığı program grup üyelerinin tanışması, kuralların belirlenmesi ile başlamış, amaç belirleme, seçim kuramının temel prensiplerini kavrama, seçim kuramına göre temel ihtiyaçları anlama, siber zorbaca davranışların temel ihtiyaçlarla ilişkilendirilmesi, siber zorbaca davranışlar hakkında bilgi sahibi olma, siber zorbaca davranışları değerlendirme, empati kavramı, duyguların bireyin kendi seçimleri olduğunu fark etme, davranış değişim programı hazırlama, davranış değiştirme planını değerlendirme ile devam etmiş, genel bir değerlendirme ile sonlandırılmıştır. Ünüvar'ın (2012) uyguladığı program tanışma, amaçların belirlenmesi, toplam davranış ve temel ihtiyaçlar kavramını açıklama, kalite dünyasını açıklama ve grup üyelerinin kendi nitelik dünyalarını keşfetmesini sağlama, seçim, sorumluluk ve içsel kontrol kavramlarını anlamlandırma, mutluluk ve mutsuzluğun kendi seçimlerimiz olduğunu keşfetme, gerçeklik terapisi bağlamında yılmazlık

ve iyimserlik kavramlarını açıklama, amaç belirleme, planlama becerisi kazanma ile devam etmiş, program genel değerlendirme ile sona ermiştir. Dursun'un (2020) uyguladığı program grup üyeleri ile tanışma, grup süreci hakkında grup üyelerine bilgi verme, grup ilkelerinin oluşturulması ile başlamıştır. Program, üyelerin problemleri internet kullanımı ve temel ihtiyaçlar ilişkisi, İYDP sisteminin üyelere açıklanması, kontrol kavramı ve kalite dünyasının açıklanması, internetin üyelerin hayatlarındaki önemini fark etmesi, internet kullanımı konusunda kendini kontrol edebilmelerine yardımcı olma, internet kullanımı ile üyelerin hangi ihtiyacı karşılamaya çalıştığını fark etmelerini sağlama, internet kullanımı ve toplam davranış arasındaki ilişkiyi keşfetme, psikolojik ihtiyaçlarını internet olmadan karşılamalarını keşfetmelerine yardımcı olma, sorumluluk kavramı, ertelemedikleri sorumluluklarını keşfetme, başarılı ve başarısız kimlik hakkında bilgilendirme ile devam etmiş, genel değerlendirme ile son bulmuştur.

### **Tezlerde Kullanılan Ölçme Araçları**

İncelenen üç tez çalışmasının birinde (Ünüvar, 2012) ergenlere "Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği" ve "Yılmazlık Ölçeği"; diğlerinde (Dursun, 2020) "Problemleri İnternet Kullanım Ölçeği-Ergen Formu (PİKÖ-E)", "Temel İhtiyaçlar Ölçeği", "Kişisel Bilgi Anketi", "Programın Etkililiğini İnceleme Anketi", "Problemleri İnternet Kullanımı ve Temel İhtiyaçlar Bireysel Görüşme Formu" ve "Odak Grup Görüşmesi Formu" ve sonuncusunda (Tanrıku, 2013) "Siber Zorbalık Ölçeği" uygulanmıştır.

### **Gerçeklik Terapisi ve Seçim Kuramına Dayalı Grup Müdahale Programlarının Etkililiği**

Araştırma kapsamında incelenen üç tez çalışmasında uygulanan programların müdahale edilen gerçeklik terapisi ve seçim kuramına ilişkin bağımsız değişken düzeyinin artması veya azalmasına katkı sağladığı saptanmıştır. Tez çalışmalarının sonuçlarına dair elde edilen bulgular şu şekildedir: Ünüvar'ın (2012) çalışmasında yılmazlık ( $X^2 = 42.027$ ;  $p < .01$ ) ve Denetim Odağı Ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma ( $X^2 = 40.01$ ;  $p < .01$ ) olduğu görülmüştür. Tüm gruplara son-test ölçümünden iki ay sonra uygulanan izleme ölçümünde etkinin devam ettiği tespit edilmiştir.

Tanrıku (2013) siber zorbaca davranışlara müdahaleye yönelik yaptığı çalışmasında yapılan ANOVA sonucuna göre, deney grubunun ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu [ $F_{(2,22)} = 41.124$ ,  $p < .01$ ], kontrol grubunda ise herhangi bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur.

Dursun (2020) problemleri internet kullanımını azaltmaya yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında deney grubunun genel PİKÖ ( $x^2 = 13.27$ ,  $p < .05$ ), olumsuz sonuçlar ( $x^2 = 16.71$ ,  $p < .001$ ), aşırı kullanım ( $x^2 = 20.54$ ,  $p < .001$ ), sosyal fayda/rahatlık ( $x^2 = 8.84$ ,  $p < .05$ ) ön-test, son-test ve izleme testleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat plasebo grubunun ve kontrol grubunun PİKÖ alt boyut puanlarında farklılık olmadığı görülmektedir. Deney grubunun, psikolojik ihtiyaçlar son test ve izleme testi puanlarının ön test puanına göre farkını Friedman Mertebeler Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre sevgi ait olma ihtiyacı alt boyutu ( $x^2 = 9.45$ ,  $p < .05$ ) dışında alt boyutların ön-test son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir. Plasebo ve kontrol grubu puanlarında da herhangi bir değişim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularına bakıldığında ise, deney grubunun problemleri internet konusunda farkındalıklarının arttığı, internet kullanım sıklıklarının düştüğü, psikolojik ihtiyaçlarını sosyal açıdan karşılamaya başladıkları görülmektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, 2010-2021 yılları arasında ergen ve genç yetişkinlere yönelik olarak gerçeklik terapisi temelinde gerçekleştirilen müdahale programlarını sistematik bir biçimde gözden geçirerek genel bir çerçeve sunmaktır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, deney grubundaki katılımcıların siber zorbalık (Tanrıkulu, 2013), okul terki, antisosyal davranış (Erbaş ve Kağnıcı, 2017), akademik erteleme eğilimi (Berber Çelik ve Odacı, 2018) ve sağlık puanı (Pourzangiabadi ve diğ., 2020), problemlili internet kullanım (Dursun, 2020) düzeylerini azaltmada; bilgi alma, bilgiyi değerlendirme, değişikliği tetikleme, seçenekleri arama, plan oluşturma, plan uygulama, planın etkililiği ve öz düzenleme (Hajhosseini ve diğ., 2016), sorumluluk (Vaziri ve diğ., 2014) ve yılmazlık ile içsel kontrol odağı düzeyini (Ünüvar, 2012) artırmada etkili olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, gerçeklik terapisi temelinde geliştirilen grup müdahale programlarının, deney grupları üzerinde anlamlı etkiye yol açtığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Gerçeklik terapisi temelinde ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen grup müdahalelerini sistematik açıdan ele alan bir araştırmada, deney grubunun olumlu okul tutumlarını, akademik başarı, içsel kontrol odağını ve sorumluluk düzeylerini artırmada, olumlu benlik ve başarılı kimliği geliştirmelerinde ve problem davranışların azalmasında etkili olduğu ifade edilmektedir (Türkdoğan, 2015). Gerçeklik terapisi temelinde gerçekleştirilen yirmi bir araştırmanın metaanaliz çalışması sonucunda orta düzeyde etkililiğin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Radtke, Sapp ve Farrell, 1997). Ayrıca gerçeklik terapisinin akademik başarıyı artırma kişisel sosyal gelişim ve kariyer karar verme süreçlerinde de etkili olduğu bulunmuştur (Mason ve Duba, 2009). Okul, akademik başarı, kariyer kararı ve erteleme gibi kavramların ergen ve genç yetişkinlerin akademik ve sosyal hayatları için önemli olan kavramlar olduğu düşünüldüğünde, gerçeklik terapisi temelinde ele alınan müdahalelerin bu dönemde uygulanması oldukça önemlidir. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda, okul öncesi dönem ve yetişkinler üzerinde araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bakımdan müdahale programları ile etkililiği kanıtlanan gerçeklik terapisi uygulamalarının sadece öğrenim hayatına “ilkokuldan genç yetişkinliğe” yönelik değil, aynı zamanda okul öncesi ve yetişkinler için de etkili sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir. Ayrıca gerçeklik terapisini diğer terapilerden farklı kılan ve okullarda etkili olmasını sağlayan bir diğer hususun, öğretmen veli ve diğer ilgililerin sürece dâhil edilmesi olduğu belirtilmektedir (Mason ve Duba, 2009). Buna rağmen, incelenen araştırmalarda paydaşların sürece dâhil edilmediği anlaşılmaktadır.

İncelenen çalışmalardan üç tanesinin (Hajhosseini, vd., 2016; Pourzangiabadi, 2020 ve Vaziri, vd., 2014) 2x2'lik yarı deneysel desende, diğer araştırmanın ise (Tanrıkulu, 2013) 2x3'lük split-plot desende planlandığı görülmektedir. Bir araştırmanın (Berber Çelik ve Odacı, 2018) 2x4'lük split-plot yarı deneysel desende, diğer iki araştırmanın (Erbaş ve Kağnıcı, 2017: 1597; Dursun, 2020) ise 3x3'lük split-plot faktöriyel desende tasarlandığı görülmektedir. Ayrıca son araştırma (Ünüvar, 2012) 4x3'lük split-plot deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaların tümünde kontrol grubunun olması müdahale çalışmalarının etkililiğine ilişkin güvenirliliği de artırmaktadır. Bununla birlikte üç araştırmada plasebo grubunun olması (Ünüvar, 2012; Tanrıkulu, 2013; Erbaş ve Kağnıcı, 2017; Dursun, 2020) ve beş araştırmada izleme çalışmasının yapılması (Ünüvar, 2012; Berber Çelik ve Odacı, 2018; Erbaş ve Kağnıcı, 2017; Dursun, 2020) dikkat çekicidir. Gerçekleştirilen tez çalışmalarının tamamında hem plasebo grubu hem de izleme çalışmaları yer almaktadır. Deney, kontrol gruplu ön-test son-test ölçümlü desenlerin yanı

sıra geçerlik ve güvenilirlik bağlamında etkileşim ve kalıcılık açısından önemli olan plasebo grubu ve izleme testlerinin yer aldığı araştırmaların, daha güçlü olduğu, daha güvenilir, ayrıntılı ve net sonuçlar verdiği söylenebilir. Çünkü izleme çalışmasının gerçekleştirildiği beş araştırmada da uygulanan programının etkililiğini kalıcı olarak koruduğu, plasebo grubunun yer aldığı araştırmalarda ise etkileşim etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu açıdan da uygulanan programların etkililiğine dair güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi açısından, plasebo grubu ve izleme ölçümlerinin önemli olduğunu düşünülmektedir.

İncelenen araştırmaların tamamına yakınında, programın etkililiği ölçmek için nicel ölçme araçlarının tercih edildiği görülmektedir (Berber Çelik ve Odacı, 2018; Erbaş ve Kağnıcı, 2017; Hajhosseini ve diğ., 2016; Pourzangiabadi, 2020; Vaziri ve diğ., 2014). Sadece bir tez çalışmasında nicel verilerin yanı sıra odak grup ile nitel veriler toplanmış ve nicel veriler nitel verilerle desteklenmiştir (Dursun, 2020). Nicel ölçme araçlarının yanı sıra programın etkililiği ve katılımcıların program sürecindeki yaşantılarını daha derinlemesine anlamak adına nitel ölçme araçlarının da tercih edilmesinin önemli olduğu düşünülebilir. Çünkü nicel ölçümlerin yanı sıra nitel ölçümlerle desteklenen araştırmalardan elde edilen sonuçların daha güvenilir ve güçlü sonuçlar verdiği söylenebilir. Ayrıca sürecin nitel açıdan değerlendirilmesi, gerçeklik terapisi temelinde geliştirilmesi planlanan programlar için araştırmacılara ışık tutması bakımından da önemli olduğu düşünülebilir. Bu gerekçelerle bu çalışmada ele alınan araştırmalarda oturum ve sürecin nitel açıdan değerlendirilmemesi eksiklik olarak görülebilir. Nitekim Dursun (2020) çalışmasında psikolojik ihtiyaçların nicel verilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamışken, odak grup görüşmesinde elde edilen verilerde psikolojik ihtiyaçların karşılandığı ortamın değiştiğine dair tema elde etmiştir. Bu nedenle nicel veriler desteklemek adına da nitel veriler önem arz etmektedir.

İncelenen çalışmaların tamamı gerçeklik terapisi temelinde hazırlanmakla birlikte program sürecinde ele alınan kavramlar farklılaşabilmektedir. İncelenen araştırmalar, bağımlı değişkene dair kavramların yanı sıra gerçeklik terapisinin temel ihtiyaçlar, kalite dünyası, toplam davranış, sorumluluk ile kontrol, İYDP sistemi (Erbaş ve Kağnıcı, 2017); kimlik, sorumluluk, psikolojik ihtiyaçlar, plan yapma ve uygulama (Pourzangiabadi ve diğ., 2020); psikolojik ihtiyaçlar, sorumluluk, plan hazırlama, kalite dünyası (Berber Çelik ve Odacı, 2018), temel ihtiyaçlar, toplam davranış, seçim ve sorumluluk (Hajhosseini ve diğ., 2016); temel ihtiyaçlar, kalite dünyası, toplam davranış, kontrol, sorumluluk ve İYDP sistemi (Vaziri ve diğ., 2014) kavramlarını tercih ettikleri görülmektedir. Tez çalışmalarında yer alan programlarda kullanılan kavramlar incelendiğinde ise temel ihtiyaçlar, seçim, İYDP sistemi (Tanrikulu, 2013) toplam davranış ve temel ihtiyaçlar, kalite dünyası, seçim, sorumluluk ve içsel kontrol, amaç belirleme, planlama becerisi (Ünüvar, 2012), temel ihtiyaçlar, İYDP sistemi, kontrol kavramı, kalite dünyası, toplam davranış sorumluluk kavramı, başarılı ve başarısız kimlik (Dursun, 2020) kavramları tercih edilmiştir. Sonuç olarak, incelenen her bir çalışmanın oturumlarının gerçeklik terapisi ve seçim kuramına dayalı hazırlanmasına rağmen, programların oturum içeriklerinin tamamında temel ihtiyaçlar ve sorumluluk kavramının yer aldığı, diğer kavramların ise farklılaştığı anlaşılmaktadır. Özellikle terapi sürecinde kullanılan İYDP sisteminin sadece iki makalede (Erbaş ve Kağnıcı, 2017; Vaziri ve diğ., 2014) ve üç tezde (Ünüvar, 2012; Tanrikulu, 2013; Dursun, 2020) yer aldığı kimlik kavramının ise iki araştırmada (Dursun, 2020; Pourzangiabadi ve diğ., 2020) yer aldığı görülmektedir. Gerçeklik terapisinin bütün kavramlarının birbiri ile ilişkili olduğu

düşünüldüğünde temel kavramların tamamının ve İYDP sisteminin programın içeriğinde yer almasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Gerçeklik terapisi temelinde ergen ve genç yetişkinlere yönelik uygulanan programlarda dikkat çeken sınırlılıklar göz önüne alındığında, birtakım öneriler sunulabilir. İlk olarak, gerçeklik terapisi temelinde hazırlanacak ve etkililiği incelenecek müdahalelerin 2x2 yarı deneysel desen yerine 3x3 deneysel desen gibi daha güçlü bir deneysel araştırma deseni tercih edilebilir. Ayrıca araştırmalarda deney grubunun yanı sıra ilgili grubun paydaşları (öğretmen, ebeveyn, yönetici ve öğretim üyesi) sürece dâhil edilebilir. Bununla birlikte nicel değerlendirilmelerin yanı sıra nitel değerlendirmelerle programın ve sürecin etkililiğinin değerlendirilmesi veri zenginliği ve planlanacak çalışmalara ışık tutma açısından önerilebilir. Son olarak, salgın sebebiyle uygulanan uzaktan eğitimler sonrasında ergen ve genç yetişkinlerde erteleme davranışları, kontrol etme zorlukları, akademik başarı ve psikolojik ihtiyaçları doyurmada zorluklar ile karşılaşabilmek olasıdır. Bu açıdan bakıldığında, gerçeklik terapisi müdahalelerinin yaşanan salgın ile bu sorun alanlarına yönelik uygulanması düşünülebilir. Aynı zamanda salgın sebebiyle gerçeklik terapisi bağlamında geliştirilecek müdahaleler, çevrimiçi platforma aktarılabilir ve gerçeklik terapisine dayalı çevrimiçi yapılacak çalışmaların etkililiği sınanabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma bir derleme çalışmasıdır. Bu nedenle etik kurul kararı bulunmamaktadır.

### Kaynakça/References

- Atıcı, M. (2003). İstenmeyen davranışlarla başa çıkmada Glasser'in problem çözme yaklaşımının uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 27-34.
- Berber Çelik, Ç., & Odacı, H. (2018). Psycho-educational group intervention based on reality therapy to cope with academic procrastination. *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther*, 36, 220-233. <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0283-1>
- Clifton, D. (2011). "Minding up" with choice theory in a rapidly changing 21st century. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 30, 17-22.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (Çev. Tuncay Ergene). Mentis.
- Dursun, A. (2020). *Ergenlerin problemleri internet kullanımını azaltmaya yönelik gerçeklik terapisi temelli psiko-eğitim programının etkililiği*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Erbaş, M. M., & Kağnıcı, D. Y. (2017). Seçim kuramına dayalı psikoeğitim programının ergenlerin riskli davranışları ve iyilik hali üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(64), (1594-1615). <https://doi.org/10.17755/esosder.327488>
- Erdur Baker, Ö. (2007). Psikolojik danışma ve kültürel faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 109-122.
- Glasser, W. (1999). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. Harper Perennial.
- Glasser, W. (2000a). School violence from the perspective of William Glasser. *Professional School Counseling*, 4(2), 77-80.
- Glasser, W. (2000b). *Counseling with choice theory: The new reality therapy*. Harper Collins.
- Glasser, W., & Glasser, C. (2008). Procedures: The cornerstone of institute training. *The William Glasser Institute Newsletter*, 1.
- Glasser, W., & Zunin, L. M. (1973). Reality therapy. *Current psychotherapies. IL: Peacock*.
- Hajhosseini, M., Gholamali-Lavasani, M., & Beheshti, M. R. (2016). Effectiveness of group counseling based on reality therapy on academic procrastination and behavioral self-regulation of students. *International Journal of Behavioral Science*, 10(4), 167-172.
- Karahan, T. F., & Sardoğan, M. E. (2004). *Psikolojik danışma ve psikoterapide kuramlar*. Deniz Kültür.
- Litwack, L. (2007). Research review: Dissertations on reality therapy and choice theory 1970-2007. *International Journal of Reality Therapy*, 27(1), 14-16.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. doi: <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Pourzangiabadi, A., Abadian, L., Pouraboli, B., Dehghan, M., Bahramnejad, A., & Miri, S. (2020). The effects of group reality therapy on general health among nursing and midwifery students. *Nursing and Midwifery Studies*, 9(4), 183-188. doi: 10.4103/nms.nms\_104\_19
- Prochaska, J. O., & Norcross, J. C. (2010). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis*. Brooks/Cole.
- Radtke, L., Sapp, M., & Farrell, W.C. (1997). Reality therapy: A meta-analysis. *Journal of Reality Therapy*, 17(1), 4-9.



- Tanrıkulu, T. (2013). *Siber zorbalıkla ilgili değişkenlerin incelenmesi ve gerçeklik terapisi yönelimli bir müdahale programının siber zorbaca davranışlar üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve varoluşçu-hümanistik psikolojik danışma kuramlarının ayırt edici ve örtüşen nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE) ISSN: 2146-9466, 1(3), 67-75*.
- Türkdoğan, T. (2015). Gerçeklik terapisi temelli müdahalelerin okullardaki etkililiği: İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi, 16(1), 81-105*.
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Vaziri, S., Kashania, F. L., Jamshidifara, Z., Vazirib, Y., & Jafaric, M. (2014). Group counseling efficiency based on choice theory on prisoners' responsibility increase. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 128, 311-315*. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.162>
- Wubbolding, R. E., & Brickell, J. (1998). Qualities of the reality therapist. *International Journal of Reality Therapy, 17(2), 47-49*.
- Yorgun, A., & Voltan-Acar, N. (2014). Gerçeklik terapisinin Türk kültürüne uygulanabilirliği: Kültür açısından eleştirel bakış. *Eğitim ve Bilim, 39(175)*.

#### **İletişim/Correspondence**

Psikolojik Danışman Dr. Asiye DURSUN  
[asiyedursun26@hotmail.com](mailto:asiyedursun26@hotmail.com)

Uzm. Psikolojik Danışman/  
Psikolog Özge GAMSIZ TUNÇ  
[ozgegamsiz@anadolu.edu.tr](mailto:ozgegamsiz@anadolu.edu.tr)

# Distance Education In The Digital Age: Hopes, Dreams and Facts

*Emine Meliha KURTDAŞ, Inonu University, ORCID ID: 0000-0001-8483-064X*

## Abstract

*With the transformation process in information and communication technologies, digitalization has infiltrated all areas of the lives of individuals and societies, changing and reshaping all institutional structures, relationships and behavior patterns, needs, and expectations. The educational institution has also been affected by this change, and digital technology has begun to be used at all levels of education and in all kinds of educational applications. Universities, on the other hand, are one of the driving forces of socio-economic development with their capacity to process, store and recycle information. With digitalization, universities today offer a lifelong learning approach. Today, there are applications for the transition to distance education in education and training activities related to higher education all over the world. However, the pandemic has accelerated this process. This global crisis in the field of health has enabled distance education to be tested in all formal education institutions, and its positive and negative aspects to be determined. In Turkey, some innovative regulations are made for higher education to compete in the international arena. For this purpose, decisions are taken regarding the possibility of transitioning to distance education at certain rates. However, the most important addressees of distance education are university students. For this reason, it is very important what university students experience and think about distance education. In this context, the study aims to make an analysis based on the views of university students on what their epistemological, psychological, and socio-cultural experiences in distance education are. The interview technique was used in the study, one of the qualitative research data collection methods.*

**Keywords:** Digitalization, Distance education, University education.



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2347-2378  
DOI:10.17679/inuefd.1006089

Article Type  
Research Article

Received  
07.10.2021

Accepted  
14.12.2021

## Suggested Citation

Kurtdaş, E. M. (2021). Distance education in the digital age: Hopes, dreams and facts, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2347-2378. DOI: 10.17679/inuefd.1006089

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

Digitalization is the most distinctive feature of today's societies. Digitalization has permeated every aspect of daily life and thus gained a social dimension. This process, which we can also call social digitalization, also means the digitalization of all institutions of the social structure. Education is one of the leading institutions exposed to the effects of digitalization. In recent years, it has been seen that the use of digital technologies in the field of education has been increasing all over the world. As a matter of fact, the development of technology has created new personalized education opportunities, separated from time and space, instead of traditional learning and teaching styles. The first of these is distance education. In terms of benefiting from the opportunities of the digital age around the world, the socio-economic opportunities of each country are not the same. However, the pandemic process experienced on a global scale has forced most societies around the world to adapt to these new conditions and has accelerated the implementation of distance education in formal education institutions brought about by digitalization. Never in history has there been a period in which the problems that occurred in the health institution affected all other institutions so much. Education is one of the institutions most negatively affected by this pandemic process we are experiencing. The disruptions experienced in face-to-face education, which was interrupted by the closures, created problems that are difficult to repair in the education of the generations that experienced this process. In this period, when face-to-face education is disrupted, distance education has become a solution for countries with infrastructure, and many countries have moved education to the digital environment. In this context, distance education has been a savior during the pandemic period, and it has been tried to prevent students from being completely disconnected from the education environment.

### **Purpose**

University students are the most important addressees of the distance education process, which is necessarily experienced during the pandemic process. For this reason, it is very important to know the experiences, expectations, hopes of students in this process, and the positive and negative effects of the process on them. Because the distance education process has brought about profound changes in young individuals not only in the academic field but also in every aspect of their lives. In this context, the aim of the study, which is based on the problem of what kind of epistemological, psychological, and socio-cultural effects of distance education on university students, is to reveal the perspectives of university students who have experienced this process.

### **Method**

This study, which aims to show the experiences of university students in the distance education process, is designed in accordance with the qualitative research method and has a phenomenological approach. The interview technique was used as a data collection tool in the research. The data obtained from the interview were analyzed based on the descriptive analysis approach within the main categories of positive and negative aspects of distance education.

### **Findings**

The students participating in the research agree that distance education, which expresses the lack of space, has some positive contributions to them. Students who stated that they were liberated, especially in terms of space and time, stated that they had more time to work in a job, participate in various activities or engage in other works. Another issue that students agree on is the economic freedom that the distance education process offers them. Their anxieties, such as transportation, shelter, clothing, and food, have been minimized in this process. Students stated that they felt relieved in this sense. In the study, it was observed that the inability of young individuals to develop a common experience of being together with their friends and teachers directly affects their motivation processes and achievements. In the study, it is observed that the sample has a high awareness of what the university means to them. Distance education has shown that the university is not just a place of learning but a place of culture, lifestyle, and preparation for life. Students who are deprived of it are quite complaining about it. With the transition to distance education in formal education institutions, the tendency of individuals to mass media has increased, and the time spent on social media has increased significantly.

### **Discussion & Conclusion**

This study, which aims to reveal the individual and social effects of distance education, which has been conducted as a necessity during the pandemic process, has been evaluated from the perspectives of students, who are the most important addressees of distance education. One-to-one interviews with students reveal that although distance education has some advantages, it has many negative aspects both individually and socially. As a matter of fact, the sample stated that they definitely prefer face-to-face education to distance education in general, and that when compulsory distance education is started, they prefer to teach the lessons synchronously instead of asynchronously.

## Dijital Çağda Uzaktan Eğitim: Umutlar, Hayaller ve Gerçekler

Emine Meliha KURTDAŞ, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8483-064X

### Öz

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen dönüşüm süreciyle dijitalleşme, bireylerin ve toplumların yaşamının her alanına sızarak bütün kurumsal yapıları, ilişki ve davranış biçimlerini, ihtiyaçları, beklentileri değiştirmiş ve yeniden biçimlendirmiştir. Bu değişimden eğitim kurumu kaçınılmaz bir biçimde nasibini almış ve dijital teknoloji, eğitimin her kademesinde ve her türlü eğitim uygulamalarında kendine yer açmıştır. Üniversiteler ise bilgiyi işleme, depolama ve yeniden dönüştürme kapasitesi ile sosyo-ekonomik gelişmenin itici güçlerinden biridir. Küresel dijital çağın teknolojik alt yapısı ve imkânları, günümüzde üniversitelere zaman ve mekândan ayırıştırılmış bir konfor alanı yaratarak yaşam boyu öğrenme anlayışını sunmaktadır. Günümüzde bütün dünyada yükseköğretime ilişkin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde uzaktan eğitime geçilmesine yönelik uygulamaların arttığı esnada pandemi, bu süreci hızlandıran bir etken olmuştur. Sağlık alanında yaşanan bu küresel kriz, uzaktan eğitimin bütün örgün eğitim kurumlarında sınanmasına, olumlu ve olumsuz yönlerinin tespit edilmesine olanak sağlamıştır. Ülkemizde de yükseköğretimi uluslararası alanda rekabete sokabilmek için birtakım yenilikçi düzenlemelerin yapılması adına belli oranlarda uzaktan eğitime geçilebileceğine yönelik kararlar alınmaktadır. Ancak uzaktan eğitimin en önemli muhatabı üniversite öğrencileridir. Bu nedenle uzaktan eğitim hakkında üniversite öğrencilerinin ne yaşadığı ve ne düşündüğü oldukça önemlidir. Bu bağlamda çalışma, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları epistemolojik, psikolojik ve sosyo-kültürel deneyimlerinin ne olduğuna ilişkin görüşlerinden yola çıkarak bir analiz yapma amacını taşımaktadır. Nitel araştırma yöntemine sahip olan çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dijitalleşme, Uzaktan eğitim, Üniversite eğitimi.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2347-2378  
DOI:10.17679/inuefd.1006089

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
07.10.2021

Kabul Tarihi  
14.12.2021

### Önerilen Atıf

Kurtdaş, E. M. (2021). Dijital Çağda Uzaktan Eğitim: Umutlar, Hayaller ve Gerçekler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2347-2378. DOI: 10.17679/inuefd.1006089

### **Dijital Çağda Uzaktan Eğitim: Umutlar, Hayaller ve Gerçekler**

Dijitalleşme, günümüz toplumlarının en ayırt edici niteliğidir. Teknolojik içerikli bir anlama sahipmiş gibi görünen bu kavram ekonomik, sosyo-kültürel ve siyasi alanlar başta olmak üzere toplumsal yapının bütün katmanlarını ve ilişki biçimlerini etkisi altına alarak çepeçevre saran bir süreci ifade etmektedir. Teknolojinin taşıyıcı öğeleri vasıtası ile gelişen dijitalleşme, gündelik yaşamın her alanına nüfus etmiş ve böylece toplumsal bir boyut kazanmıştır. Toplumsal dijitalleşme olarak da adlandırabilecek bu süreç aynı zamanda toplumsal yapının bütün kurumlarının da dijitalleşmesi anlamına gelmektedir. Dijitalleşmenin bilgiyi depolayarak işleyen ve toplumsal yapıyı yeniden dönüştüren bir niteliğe sahip olması nedeniyle bu etkilere maruz kalan kurumların başında eğitim gelir. Son yıllarda bütün dünyada eğitim alanında dijital teknolojilerin kullanımının giderek arttığı görülmektedir. Nitekim teknolojinin gelişmesi, geleneksel öğrenme ve öğretme biçimlerinin yerine zamandan ve mekândan koparılmış, kişiselleştirilmiş yeni eğitim olanakları yaratmıştır. Bunların başında ise uzaktan eğitim gelir. Dünya genelinde dijital çağın olanaklarından yararlanabilme konusunda ise her ülkenin içerisinde bulunduğu sosyo-ekonomik imkânlar aynı değildir. Ancak küresel boyutta yaşanan pandemi süreci, dünya genelinde çoğu toplumu bu yeni şartlara uyum sağlamak zorunda bırakmış ve dijitalleşmenin ortaya çıkardığı uzaktan eğitimin örgün eğitim kurumlarında uygulanmasını hızlandırmıştır.

Tarihsel süreç içerisinde çeşitli dönemlerde özellikle ekonomi, siyaset ve teknolojik alanda meydana gelen değişimler, toplumsal yapının bütününü etkisi altına almıştır. Ancak tarihin hiçbir döneminde, sağlık kurumunda meydana gelen sorunların diğer bütün kurumları bu denli etkisi altına aldığı bir döneme rastlanmamıştır. Yaşadığımız bu pandemi sürecinden en olumsuz etkilenen kurumların başında eğitim kurumları gelmektedir. Kapanmalarla birlikte sektöre uğrayan yüz yüze eğitimde yaşanan aksamalar, bu süreci yaşayan kuşakların eğitimlerinde onarılması güç sorunlar yaratmıştır. Yüz yüze eğitimin aksadığı bu dönemde altyapısı olan ülkeler için uzaktan eğitim bir çare olmuş ve pek çok ülke, eğitimi dijital ortama taşımıştır. Bu bağlamda uzaktan eğitim pandemi döneminde bir kurtarıcı olmuş, öğrencilerin eğitim ortamından tamamen kopması ve uzak kalması engellenmeye çalışılmıştır.

Pandemi döneminde zorunluluk olmasına karşın giderek dijitalleşen dünyada pandemiden önce de belli alanlarda eğitimin dijital ortama taşınma süreci söz konusuydu. Özellikle yaşam boyu öğrenme sürecinde ve üniversite eğitiminde uzaktan eğitim olanakları gittikçe artmaktadır. Uzaktan eğitimin bireysel ve toplumsal düzlemde olumlu tarafları olmasına karşın sosyolojik bağlamda değerlendirildiğinde, birtakım olumsuzluklara da sahip olduğu bilinmektedir. Son dönemde özellikle yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitime geçiş yönünde belirgin bir eğilimin olduğu görülmektedir. Bu bakımdan pandemi sürecinde zorunlu bir biçimde deneyimlenen uzaktan eğitim sürecinin en önemli muhatabı olan üniversite öğrencilerinin, bu süreçteki deneyimlerinin, beklentilerinin, umutlarının ve sürecin onlarda yarattığı olumlu ve olumsuz etkilerinin bilinmesi oldukça önemlidir. Çünkü uzaktan eğitim süreci, genç bireylerin yalnızca akademik alanda değil yaşamlarının her alanında derin değişimler ortaya çıkarmıştır. Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin pek çok bilimsel çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları araştırılırken toplumsal bağlamı konusunda yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma ise üniversite eğitiminin ve ortak bir kültür olarak üniversite yaşantısının öğrenciler için ne ifade ettiğinden yola çıkarak uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yanlarına bakmayı amaçlamaktadır.

Çalışmayı özgün kılan temel unsurun, uzaktan eğitimin epistemolojik, psikolojik ve özellikle sosyo-kültürel yönlerine dair çıkarımlarda bulunmayı amaçlaması olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda uzaktan eğitimin üniversite öğrencileri üzerinde ne gibi epistemolojik, psikolojik ve sosyo-kültürel etkileri olduğu probleminden yola çıkan çalışmanın amacı, bu süreci deneyimleyen üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime dair bakış açılarını ortaya koymaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemine uygun tasarlanan bir alan araştırması olup, çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. 20 üniversite öğrencisi ile dijital ortamda birebir yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler kategoriler oluşturularak analiz edilmiştir.

### 1. Eğitimin Bireysel ve Toplumsal İşlevleri

Hiçbir insan, tek başına var olamaz. Doğduğu andan itibaren içgüdülerinin fakirliği, duyu güçlerinin zayıflığı, belirsiz algılarla ve senkretik bilinçle hayata başlanması, onun kendi başına bir varlık olmasını engeller (Ülken, 2013: 160). Bu nedenle dünyaya yeni gelen her birey, öz bakım gerektiren fiziksel alan başta olmak üzere psikolojik, toplumsal ve ahlaki bakımdan yetişkin neslin refakatine muhtaçtır. Diğer yandan bu durum, yetişkin nesle bir yükümlülük alanı tanımlamaktadır. Çünkü eğitim olarak da adlandırılabilir bu refakat, bireyin içerisine doğduğu topluma uyum sağlayabilmesi için toplumun değer ve alışkanlıklarının aktarılması, toplumsal etkileşim ve ilişki biçimlerinin kazandırılması konusunda yetişkin nesle sorumluluk yükleyen toplumsal bir olaydır (Doğan, 2011: 3). Bu bağlamda eğitim; yeni neslin toplumsal yaşamda yerlerini almak amacıyla gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme sürecidir. Ancak oldukça uzun, güç ve karmaşık bir sürece işaret eden eğitimin (Bakırcıoğlu, 2012: 308), sadece bireyi toplumun bir parçası yapma işlevi yoktur. Eğitim, bireyi ve toplumu ilgilendiren çift yönlü bir niteliğe sahiptir. Bu nedenle hem bireysel hem de toplumsal işlevlere sahiptir.

Geçmişten günümüze eğitim, çok boyutlu ve karmaşık süreçler içeren bir kurum olarak var olagelmıştır. Düşünce tarihi içerisinde farklı biçimlerde yaklaşılmış olmasına karşın toplumsal alanda eğitim; beşeri durumla ve toplumun mevcut yapısı ya da arzu edilen doğrultusu ile ilgili bir değerler topluluğudur. Eğitimin bir diğer boyutu ise bu değerlerin kendileri ile aktarıldığı, hayata geçirildiği bir kurumlar ve birtakım işlemsel düzenlemelerinin toplamından ibaret oluşudur. Kısacası eğitim ahlaki ve teknik değerleri aktarmakla, uygun bilgi ve becerileri kazandırmakla ve dönüştürmekle ilgili normatif bir sistemdir. Bunun yanında aynı zamanda idari bir sistem ve tarihsel koşullar tarafından yaratılmış, geniş çaplı, sosyal ve kültürel üst yapıları yansıtan okullar toplamıdır (Cevizci, 2010: 165). Bu nedenle eğitim, temel bir toplumsal kurum olmanın yanı sıra öğretim kurumlarında uygulanan etkinliklerin tümü, terbiye ve yetiştirme gibi anlamları da içerir (Tezcan, 2017: 5). Ancak bu noktada eğitim ve öğretim kavramlarının birbirinden ayırt edilmesi zorunludur. Öğretim, doğrudan bilgiye dayalı olarak istenilen davranış değişikliklerinin meydana getirilmesiyle; eğitim, bilginin yanı sıra çeşitli alışkanlıklar ve beceriler elde etmek, birtakım özel yeteneklerden yararlanabilmek ve ilgi alanlarını geliştirmek gibi kazanımlarla mümkün olur. Eğitim faaliyetlerinde anne ve baba, arkadaş çevresi, öğretmen ve kitle iletişim araçları gibi çevre faktörleri, çocuk ve genç birey üzerinde doğrudan etkilidir (Celkan, 2018: 29). Eğitim kurumları olan okullar ise eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü, mikro toplumsal bir alan olarak nitelendirilir ve eğitimin genel işlevlerine hizmet ederler.

Bir toplumda eğitimin amaçları, işlevlerini belirler. Toplumsal yapının değişmesine bağlı olarak eğitimin amaçlarının değişmesi, işlevlerinin de değişmesine yol açar. Ancak bütün toplumlarda eğitimin değişmeyen genel işlevleri vardır (Tezcan, 2017: 87). Bu işlevlerden başlıcaları; kültür birikimi ve aktarımı, sosyalleştirme, yenilikçi ve gelişmeyi sağlayan bireyler yetiştirme, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin yaratılması, siyasal ve ekonomik işlevlerdir.

### **1.1.Kültür Birikimi ve Aktarımı**

İnsan, kendi yaşamı üzerinde belirleyici olan, kendi türü ve diğer türlerle arasındaki ilişkileri bilişsel olarak düzenleyebilen bir varlıktır. Diğer yandan bu özelliklerini nesilden nesile aktararak aynı zamanda bir kültür ve tarih yaratma becerisine sahiptir. Dolayısıyla toplumsal ve kültürel tarihin temelinde de bu ileri düzeyde düşünme, öğrenme ve aktarma yeteneği yer alır (Özyurt, 2021: 161). İçerisinde bulunduğu dünyanın anlamını keşfetmek ve yaşamını sürdürebilmek amacıyla hareket eden insanoğlu, bu yetenekleri sayesinde maddi ve manevi alanda birtakım değerler üretir. Bu değerlerin meydana getirdiği kültür sayesinde bireyler, farklı yaşam tarzları ve farklı toplumsal kalıplar içerisinde yaşamlarını sürdürürler. Kültürel değerler ise bireylerarası ilişkilerde paylaşılan ortak davranış örüntüleri, fikirler, inançlar ve duygular bütünüdür. Bu nedenle bireyler, mevcut kültürün ortaya koyduğu hedeflere uygun bir biçimde hareket ederek, kendi yaşamlarının bir düzenlilik içerisinde sürmesini isterler (Ersoy, 2020: 271).Her kültürel sistemin var olabilmesi, sahip olduğu unsurların biriktirilerek yeni nesillere aktarılması ile mümkündür. Kültürel değerlerin korunması ve yeni nesillere aktarılması, eğitimin toplumsal alandaki en önemli işlevlerinden biridir.

### **1.2.Sosyalleşme**

Kültür naklinin ortaya çıkardığı en önemli sonuç olan sosyalleşme, sosyal denetimi sürdüren ve toplumu bir arada tutmayı sağlayan önemli ve birleştirici bir güçtür (Wallace &Wolf, 2012: 55). Bu yolla her toplum, kendi varlığını ve devamlılığını sürdürebilmeyi amaçlar. Bu amaca yönelik olarak ihtiyaç duyduğu insan tipini de yine kendisi yaratır. Nitekim bireylerin sahip olduğu psikolojik yapı da mevcut toplum düzeninin bir parçasıdır (Reich, 1997: 24). Böylece toplum, kendi norm ve değerlerini bireye küçük yaşlardan itibaren aktararak sosyalleşme vasıtası ile bireyin bu değerleri benimsemesini sağlar. Toplum üyelerinin, toplumsal öncelikleri içselleştirerek kabullendiği andan itibaren sosyalleşme süreci başlar. Çocuk ve gençlerde çok küçük yaşlardan itibaren toplum yanlısı tutum ve davranışların görülmesi bu durumun bir kanıtıdır. Anti-sosyal davranış karşıtı olarak da nitelendirebileceğimiz toplum yanlısı davranış, toplum tarafından arzulanan ve değer verilen davranışı anlatır. Gerek toplumsal gerekse bireysel açıdan olumlu sonuçları olan ve başkalarının fiziksel ve psikolojik varlığına katkıda bulunan davranıştır (Hogg ve Vaughan, 2007: 578). Toplum yanlısı davranış aynı zamanda bireyin iyiliğine olan davranıştır. Çünkü bireylerin toplum karşıtı davranışları, toplumsal düzenin bozulması anlamına gelir ve hiçbir birey bu düzenin bozulmasını istemez. Birey bu olumlu katılımı aynı zamanda kendi varlığını da güvence altına almış olur.

Bireyin içerisinde yaşadığı topluma uyumunun sağlanması, aile, akran grupları, okullar ve medya gibi sosyalleşme araçları sayesinde gerçekleşir. Çocuğun yaşamının ilk yıllarından itibaren beslendiği temel kaynak ailedir. Çevresindeki yetişkinlerin dil, davranış ve tutumlarını öğrenen ve içselleştiren bireyler, böylece içerisinde buldukları toplumun bir parçası haline gelirler. İkinci sosyalleşme evresi ise diğer sosyal araçların ön plana çıktığı çocukluğun sonlarında ve yetişkinlikte gerçekleşir. Bu bağlamda okul, önemli bir sosyalleşme aracıdır. Okul,



öğrencilerin belli konuları izledikleri zorunlu ve resmi bir süreç olmanın yanı sıra bir “gizli müfredat” sayesinde daha karmaşık bir sosyalleşme aracıdır (Giddens & Sutton, 2014: 255). Dolayısıyla aileden başlayarak yaşam boyu devam eden başarılı bir sosyalleşme sürecinin gerçekleşmesi, kurumlarının varlığına ve bireyin bu kurumlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmesine bağlıdır. Bu süreç içerisinde eğitim; aile, okul, kitle iletişim araçları ve akran grupları vasıtası ile gerçekleşen en etkili sosyalleşme aracıdır.

### **1.3.Yenilikçi ve Gelişmeyi Sağlayan Bireyler Yetiştirme**

Eğitimin temel işlevlerinden biri de yenilikçi ve gelişmeyi hedefleyen bireylerin yetiştirilmesidir. Bu amaca yönelik olarak eğitim bilgi, beceri ve tutum geliştirilmesi noktasında en önemli destek ve kontrol mekanizmasıdır. Nitekim tarihsel süreç içerisinde bütün toplumsal yapılar şu veya böyle şekilde değişmeyi yaşamışlardır. Günümüz modern çağı açısından değerlendirildiğinde ise değişim çok daha hızlı bir sürece eşlik etmektedir. Bütün bu değişim süreci içerisinde bireylerin ve toplumların ihtiyaçları da hızlı bir biçimde değişmektedir. Dolayısıyla dünya üzerinde meydana gelen hızlı değişimler ve dönüşümler karşısında toplumların var olabilmesi de ancak bu değişimlere uyum sağlayabilen, yenilikçi ve gelişmeyi amaçlayan bireylerin yetiştirilmesi ile mümkün olur.

### **1.4.Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliğinin Yaratılması**

Eğitim, bireye içerisinde yaşadığı topluma uyum sağlaması konusunda destek sağlayan en önemli kurumdur. Bu amaca yönelik olarak her bireyin, öğrenme kolaylığı sağlayan koşulları kendisinin tercih etmesi beklenir (Illich, 2006: 33). Nitekim her birey, uygun koşullara ve kaynaklara ulaşmada eşit haklara sahiptir. Ancak özellikle çocuk ve genç bireylerin içerisinde bulunduğu biyolojik ve sosyo-ekonomik farklılıklar, bu eşit paylaşımına belirgin bir biçimde engel olmaktadır. Bu anlamda eğitimin en önemli işlevlerinden biri de seçme işlevidir. Toplumsal sınıflar içerisinde dağılmış olan üstün yetenekli çocuklara ulaşılması ve onlardan toplumsal gelişimin her aşamasında yararlanılması gerek bireysel gerekse toplumsal gelişim için bir zorunluluktur. Bunun yanında özel eğitim gerektiren çocuklara ulaşarak fiziksel, bilişsel, sosyal ve psikolojik desteğin verilmesi, onların toplum yaşamında daha aktif kılınmasını ve uyum sorunlarının önüne geçilmesini sağlayacaktır. Bu anlamda çocuk ve genç bireylere coğrafi, ekonomik, sosyal ve eğitsel şartların yaratılması, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması anlamına gelir.

### **1.5.Siyasal ve Ekonomik İşlevler**

Eğitimin toplumsal yaşamdaki önemli işlevlerinden biri de siyasi unsurdur. Siyasi birlik ve beraberlik, ekonomik ve kültürel alanlardaki bütünlüğün sağlanması ile tamamlanır. Eğitim ise devletin amaçlarına yönelik işlevlere sahip olarak, siyasal nitelikleri içerisinde barındıran bir kurumdur (Gökçe, 2009: 53). Çünkü her devlet kendi varlığını devam ettirebilme ve muhafaza edebilme amacı ile eğitimi bir kontrol ve destek mekanizması olarak kullanır. Bu nedenle her toplum, kendi varlığını güvence altına almak amacıyla vatandaşlık eğitimini zorunlu kılmakta ve eğitim kurumları vasıtasıyla bu altyapıyı oluşturmaktadır.

En önemli beşeri sermaye değişkenlerinden biri olan eğitim, ekonomi kurumu açısından bireyin istihdam edilebilirliğini uzun dönemde belirleyen etmenlerin başında yer alır. Bir toplumun eğitim kurumunun niteliği, o toplumun ekonomik alt yapısı ile doğru orantılıdır. Çünkü istikrarlı ekonomik büyümenin sağlanması, eğitime yapılan beşeri sermaye birikimini

sağlamakta ve niteliğini artırmaktadır (Ercan, 2007: 2526). Günümüzün küresel ekonomik yapısı, sanayi toplumlarının ekonomik yapısından farklı olarak bilgi temelli hale gelince bilgiyi üretecek ve onu kullanabilecek birey yetiştirmek eğitim kurumlarının temel hedefi haline gelmiştir. Bu nedenle eğitim alanında bilimsel ve teknik becerilerin ve yeterliliğin kazandırılmasına yönelik bir eğitim anlayışının geliştirilmesi ve sürdürülmesi, küresel arenada ayakta kalabilmenin de ön koşuludur.

Eğitimin genel işlevleri geçmişten günümüze bütün toplumlarda aynı olsa da toplumsal değişme ile birlikte kurumlar ve kurumların işlevlerinde meydana gelen değişimler olduğu gerçeği, eğitim kurumu için de geçerlidir. Eğitim kurumunun toplumsal yapı içerisindeki temel anlamı, rolü ve işlevleri aynı kalsa da her çağın ve her toplum tipinin ortaya çıkardığı eğitim anlayışının farklı oluşu, eğitim kurumunun mevcut toplumsal yapının ihtiyaçlarına ve önceliklerine göre şekillenmesine neden olmaktadır. Eğitim kurumunda meydana gelen bu değişimleri toplumsal yapının bütününden ayrı düşünmek olanaksızdır. Nitekim ilk çağlardan itibaren çevre şartlarına yönelik olarak beden eğitimine dayalı olan eğitim anlayışı, Orta Çağ'da vücut eğitiminin yanında dini bir nitelik kazanmıştır. Ancak Aydınlanma ve Sanayi Devrimi ile tohumları atılan günümüz modern çağının eğitim anlayışı, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da gelenekten kopuşu ifade etmektedir. Özellikle son iki yüzyılda yaşanan hızlı değişimler, toplumsal yapıdaki bütün kurumları olduğu gibi eğitim kurumunu da içeriğini tamamen değiştirmiş ve bilgi merkezli bir eğitim anlayışı ortaya çıkarmıştır.

İçerisinde bulunduğumuz 21. yüzyıl, bilim ve teknolojiye ortaya çıkan gelişmelerle birlikte bilgi ekonomisine geçişi ifade etmektedir. Bu nedenle bütün toplumların temel amacı, bilgi birikimlerini arttırarak gelişmelerini üst düzeye çıkarmak, daha çok bilgiye erişmek, erişilmiş bilgileri kullanmak ve bunları üretim alanına aktarmaktır. Ekonomik araçlar, artık bilgi karşısında değer kaybetmiş, sermaye birikiminin yerini bilgi birikimi almıştır (Afşar, 2011: 19). Bilgi Devriminin açmış olduğu bu yeni çağ ile birlikte ortaya çıkan ileri bilgi teknolojileri toplumsal yapıyı hızla değiştirmiş, sosyo – ekonomik, politik ve kültürel alanda yeni değerler yaratmıştır (Erkan, 1994: 1). Bu süreçte eğitim, bireyin ve toplumların sürekliliği açısından en önemli kurumlardan biri olma özelliğini devam ettirmiştir. Eğitim özellikle modernleşme sürecinde, toplumsal değişmeyi teşvik eden işlevlerini örgütlü nitelikli kurumlar olan okullar aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Bu süreçte gelişen okul sisteminde yürüttüğü kitlesel eğitimle, bir yandan ulus devletin ihtiyacı olan vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflerken bir yandan da modern bilgi çağının ihtiyaç duyduğu tarzda bireyler yetiştirmeyi hedeflemekte ve bireylerin yeni değerlere uyumunu kolaylaştırmaktadır.

Bilgi Çağı'nın eğitim anlayışı da yine bu yüzyıla aktarılan değerlerden beslenerek; küreselleşme, çok dilli ve çok kültürlü olma, hayat boyunca eğitim, çok kanallı eğitim, koşullandırma, öğretme yerine öğrenme veya öğrenen merkezli yeni bir boyut kazanmıştır (Oktay, 2010: 3). Baş döndürücü bir hızda devam eden toplumsal değişme, bilgi toplumu ve dijital dünyada eğitim anlayışı ve eğitim kurumu da günümüz şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak değişmekte ve dönüşmektedir. Bu değişimin en belirgin yanlarından biri de dijitalleşen dünyada eğitimin de dijitalleşmesi sürecidir.

## 2.Dijital Çağda Uzaktan Eğitim

Bilgi ve iletişim, geçmişten günümüze bütün toplumların ekonomik, siyasi ve toplumsal gelişimleri açısından merkezi bir unsuru olmuştur. Ancak Antik Yunan'da ve Orta Çağ'da sınırlı derecede olan seyahat ve iletişim, Sanayi Devrimi ile ileri boyutlara ulaşmıştır. Demiryolları, buharlı makineler, arabalar ve uçağın da icadı ile dünya çok küçük bir yer haline gelmiş ve uluslararası iletişim telefon, telgraf, radyo ve televizyonun icadı ile hızla gelişmiştir. 21. yüzyılın sonuna gelindiğinde uydu teknolojisi ile kitle iletişim araçlarının gelişiminde çok büyük gelişmeler görülmüştür. Kişisel iletişim ve bilgiye ulaşma alanında ortaya çıkan İletişim Devrimi, çağın en önemli gelişmesi olarak görülmektedir. Nitekim kişisel bilgisayarlar, mobil telefonlar ve internet ağı gibi unsurlar, bilginin kullanımının hâkim olduğu toplumları bilişim toplumları haline dönüştürmüştür. Bilgi Devriminin temel unsuru, "bütün ağların kraliçesi olan ve hiçbir öznesi olmayan" internettir (Slattery, 2010: 399). Genel anlamıyla değerlendirildiğinde toplumsal yapı aile, iş ve arkadaşlık gibi çeşitli gruplardan ve bu grupların birbirleri ile olan çeşitli etkileşimlerinden oluşan ağlar bütünüdür. Ancak bilişim toplumlarında ağ kavramı, artık bütün toplumların ekonomik, politik, kültürel ve sosyal ilişki biçimlerini etkisi altına alan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İnternet, ağ toplumlarında zaman ve mekân etkileşimini gerçekleştiren en önemli unsurdur.

Bu yeni toplum düzeni, bilgi üretimini ve üretilen bilginin toplumun tüm kurumlarında etkin kullanımını desteklemektedir. Böylece ağ toplumunun temel karakteristikleri olan bilgisayar, internet ve web ağı; ekonomi, iletişim, sağlık ve eğitim gibi tüm toplumsal kurumlarda aktif bir şekilde kullanılmaktadır (Öteleş, 2021: 383). Bilimin, endüstrinin ve teknolojinin hızla gelişmesi ve toplumsal alanın bütününe yayılması ile hız kazanan bu toplumsal değişim ve dönüşümler aynı zamanda bilgi çağını, dijital toplum ve dijital bireyi ortaya çıkarmıştır (Gencer & Aktan, 2021: 1147). Dijital teknoloji, bilginin kaydedilerek depolanması ve gerektiğinde bu bilgilere kolaylıkla ulaşılarak istenilen ortamlara aktarılabilmesini kolaylaştıran teknolojiyi ifade etmektedir. Dijital teknoloji bilgisayar, internet ve web ağının bütüncül biçimde işlerlik kazanması ile ortaya çıkmıştır. Dijital birey ise dijitalleşme sürecinde bilgiyi üreten, çözüm odaklı, dijital çağın sunmuş olduğu olanakları etkin ve verimli bir şekilde kullanabilen ve dijital okuryazarlık bilgi ve becerisine sahip olan bireyi ifade etmektedir.

Günümüzde giderek hız kazanan dijital teknolojinin gelişimi ile yalnızca teknolojik araçlarda ve cihazlarda, sanayide ve çeşitli sektörlerde değişimler yaşanmamıştır. Aynı zamanda kavramlar, bireyler ve toplumlar da bu değişim ve dönüşüm sürecinden psikolojik ve sosyo-kültürel açıdan etkilenmişlerdir (Gencer & Aktan, 2021: 1148). Bu etkilenme toplumsal alanın yapısal değişkenleri olan kurumlarda, etkileşim ve ilişki biçimlerinde, kısacası insan yaşamının her alanında gerçekleşmiştir. Eğitim kurumu ise bilgiyi depolama, işleme ve toplumsal değişimi yeniden dönüştürme işlevinde merkezi bir rol oynamaktadır. Günümüz toplumlarının teknolojik gelişmişlik düzeyleri ile eğitim sistemleri arasında güçlü bir bağ vardır. Eğitim, dijitalleşmenin toplumsal yaşamla iç içe olduğu, gerek olumlu gerekse olumsuz etkilerinin en fazla hissedildiği kurumlardan biridir. Dijital çağın en büyük gelişmelerinden biri, eğitimde dijital devrimdir. Bu büyük gelişme ile birlikte geleneksel eğitim yaklaşımlarının, öğrenme, öğretme ve aktarım tekniklerinin yerini dijital ağa bağımlı yeni eğitim teknikleri almıştır.

Toplumların, dünyadaki yeni teknolojik gelişmelere ve bilgi çağına uyum sağlama ihtiyacı ve bunun yanında sosyal, kültürel ve ekonomik alanda ortaya çıkan sorunlar, bütün ülkeleri eğitim alanında yeni çözüm arayışlarına yönlendirmiştir. Uzaktan eğitim ise bu arayışın önemli bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. 21. yüzyılın ortalarından itibaren dünyada birçok ülke, örgün eğitimin yanında uzaktan eğitime yer vermiştir. Batı ülkelerinde uzun bir geçmişe sahip olan uzaktan eğitim, ülkemizde 1960 yılından itibaren geliştirilmeye başlanmıştır. 1974 yılında Mektupla Öğretim Merkezi'nin Mektupla Öğretim Okuluna dönüştürülmesi ile devam eden uzaktan eğitim uygulamaları, 1982 yılından bu yana gerek yükseköğretim gerekse ilköğretim kurumlarında düzenli olarak uygulanmaktadır (Özer, 1998: 121; MEB, 2020). Ancak 1980'li yıllar, eğitimde bazı değişimlerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Gelişmiş ülkelerde eğitime ayrılan kaynakların azaldığı ve çeşitli problemlerin görüldüğü bu yıllarda eğitim, felsefi ve sosyolojik anlamda sorgulanmaya başlanmış ve bireyi merkeze alan "hayat boyu öğrenme" kavramı ortaya atılmıştır. 1960'lı yıllarda ortaya atılan "yinelene eğitim" kavramından farkı ise bireyi merkeze alan yaklaşımın benimsenmesi, okul dışı öğrenime önem verilerek okulun rolünün değiştirilmesi, devletin eğitimdeki ağırlığının azaltılarak sosyal tarafların rollerinin güçlendirilmesidir (Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim, 2001: 2). Bu anlamda uzaktan eğitim, ülkemizde hayat boyu öğrenme anlayışı ile eş zamanlı bir gelişime sahiptir. 2001 ile 2013 yılları arasında kapsayan kalkınma planlarında, değişen dünyanın şartlarına uyum sağlayabilen ve nitelikli bir toplum modeli oluşturma amacına yönelik olarak hayat boyu öğrenme vurgusuna ağırlık verilmiştir. Alınan kararlarda teknoloji destekli uzaktan eğitim imkânlarının arttırılarak bilgi çağının gerektirdiği niteliklerin bireylere kazandırılması hedeflenmiştir (Haseski & İşman & Odabaşı, 2015: 49). Bir yandan da içerisinde bulunduğumuz dijital çağda, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte bilgiye erişme hızı artarken bilginin güncelliğini yitirme hızı da aynı oranda artmaktadır. Dolayısıyla devamlı güncellenen bilgiyi takip etme zorunluluğu, hayat boyu öğrenme anlayışını destekleyen diğer önemli bir nedendir. Teknolojik gelişmeler sonucu dünyanın bir iletişim ağı ile birbirine bağlanması tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yeni olanaklar ve açılımlar yaratmıştır. Özellikle web tabanlı uzaktan eğitim ortamları, çalışma yaşamında olan bireylere esnek katılma imkânları ile kendilerini geliştirmeleri için önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu anlamda yükseköğretim kurumları olan üniversiteler de yüksek lisans programları, lisans tamamlama programları, ön lisans programları gibi derece programları ve sertifika programları ile bu pazarda yer almakta ve bireylere hayat boyu eğitim imkânı sunmaktadır. Bu programların yüz yüze eğitim programlarına alternatif eğitim ortamları olarak değerlendirilmesi ve kabul görmesi için programlar ilk açılış sürecinden itibaren özenle planlanmış bir çalışma gerektirmektedir (Bilgiç & Tüzün, 2015: 469). Ancak dijital çağın olanaklarından faydalanarak uzaktan eğitim yapabilen ve bunun altyapısına sahip olan ülke sayısı dünyada sınırlıdır. Bu imkâna sahip olan pek çok ülke ise bu modeli yaygın eğitimin yanında ve dar bir alanda kullanmaktadır. Dünya genelinde yaşanan Covid-19 pandemisi ise bir anda yaygın eğitim kurumlarının kapanmasına ve eğitimin dijital ortamda ve uzaktan yapılması zorunluluğu doğurmuştur. Bu zorunlulukla birlikte uzaktan eğitim tüm eğitim basamaklarında uygulanmış ve etkinliği konusunda çeşitli tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

Dünyanın genelinde uzaktan eğitim modelinin hızlı bir şekilde hayata geçirilmesinde ve yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamasında Covid-19 salgını önemli bir dönüm noktasıdır. 2020 yılının mart ayında Dünya Sağlık Örgütü tarafından salgının pandemi olarak ilan edilmesi ile birlikte 2019 – 2020 Eğitim – Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı itibarıyla ülkemiz başta olmak üzere

birçok ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiş ve eğitime uzaktan, senkron ya da asenkron olarak devam etme kararı alınmıştır. Covid-19 salgını, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin tamamen dijital ortama taşınmasını hızlandıran bir olay olarak değerlendirilmelidir. Böylece uzaktan eğitimin örgün eğitim kurumlarında ilk kez zorunlu uzaktan eğitim biçiminde uygulandığı görülmüştür. Bu uygulama ile birlikte uzaktan eğitime ilişkin birçok bilimsel çalışma yapılmış ve bakış açıları geliştirilmiştir. Bu çalışmalarda uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ancak daha çok uzaktan eğitimin getirmiş olduğu teknik imkânlar ya da eksiklikler üzerinde durulduğu ve bu zorunlu uygulamanın toplumsal bağlamı konusunda çalışmaların kısıtlı olduğu tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitim, zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde, bilişim teknolojilerinden yararlanılarak gerçekleştirilen ekonomik ve etkileşimli bir eğitim biçimidir (Gökçe, 2008: 1). Başka bir ifadeyle geleneksel eğitim ve öğretim etkinliğine karşılık, farklı mekânlarda bulunan öğretmenin ve öğrencinin iletişiminin, teknolojik cihazlarla sağlandığı planlı bir öğrenme ve öğretme etkinliğidir (Gunawardena & Mclsaac, 2001). Bu tanımlamalar, uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime göre farklı bir biçimde betimleme gerekliliğini ortaya koyar. Nitekim yüz yüze eğitim veren kurumlar, sınıf ortamları ya da grup etkinlikleri olarak sınırlı bir biçimde betimlenmektedir (Kaya, 2002: 16). Bu durum, uzaktan eğitimi değerlendirme biçimini de farklılaştırmaktadır. Ancak bütün değerlendirme biçimleri, çeşitli tartışmalara rağmen üzerinde uzlaşmaya varılan birtakım niteliklere sahiptir.

Dünyada ve ülkemizde teknolojik gelişmelere paralel olarak dijital ortama taşınan uzaktan eğitimde üç temel konu gündeme gelir. Bunlardan ilki, uzaktan eğitimde belli bir alan ya da konuda hem öğretimi hem de öğrenimi içeren bir eğitimin gerçekleştirilmesidir. İkinci olarak zaman ve mekân engellerini aşma durumu söz konusudur. Formel ya da örgün eğitimde öğretmenler ve öğrencilerin aynı mekân üzerinde ve aynı zaman diliminde bir araya gelmeleri durumu söz konusu iken uzaktan eğitim, aynı yerde ve aynı zaman diliminde bulunamayan öğretmen ve öğrencileri bir araya getirir. Son olarak uzaktan eğitimde öğrenmeyi gerçekleştirmek ve kolaylaştırmak için bir araca ihtiyaç vardır. Öğretmen ve öğrenci arasında iletişimi kurmak ve bilgi akışını gerçekleştirmek amacıyla iletişim teknolojisi araçlarına ihtiyaç vardır (Cevizci, 2010: 482). Bu anlamda dijital çağdaki uzaktan eğitim ve öğretimin niteliğini ve hangi yollarla gerçekleştirildiğini ifade etmek amacıyla uzaktan eğitim yerine “e-öğrenme” ve “web tabanlı eğitim” kavramları da kullanılmaktadır. Eğitimin niteliği, zaman, mekân ve teknoloji gibi bu kavramlar aynı zamanda uzaktan eğitimin özelliklerini belirleyen unsurlardır.

Uzun yıllardır dünyada birçok ülke tarafından kullanılan uzaktan eğitim, günümüzde de gerek televizyon – video uygulamaları gerekse e-öğrenme uygulamaları şeklinde yaygın bir biçimde kullanılmaya devam etmektedir. Dünya nüfusunun giderek artması ile birlikte uzaktan eğitime ilişkin talepler de artmakta ve yaygınlaşmaktadır. Bunun yanı sıra ülkelerde yaşanan kriz dönemleri de uzaktan eğitim uygulamalarını eğitim için önemli bir alternatif haline getirmektedir. Nitekim dünya genelinde yaşanan Covid -19 salgını uzaktan eğitimin, eğitim uygulamalarında önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu bağlamda uzaktan eğitimi bir gereklilik olarak ortaya koyan birtakım yararlarını şu şekilde sıralayabiliriz (Keegan, 1998’den Aktaran: Gülbahar, 2009: 28; Burma, 2008: 17):

- Uzaktan eğitim, bireysel öğrenmeyi kurumsal öğrenmeden daha etkin hale getirir. Bu nedenle uzaktan eğitimin, öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olduğu ifade edilebilir. Bunun

yanında mevcut eğitim kurumları dışında da bireylere istekleri doğrultusunda eğitim gerçekleştirir. Örneğin gün içerisinde çalışan öğrencilere akşam veya hafta sonları zamandan bağımsız olarak istedikleri zaman ve istedikleri kadar eğitim imkânı sunar. Zamandan ve mekândan bağımsızlık olarak ifade edilebilecek bu hareket özgürlüğü, uzaktan eğitimin en büyük kolaylığı olarak değerlendirilebilir.

- Farklı algılama düzeyine sahip olan öğrencilere istedikleri kadar tekrar etme imkânı sunarak bireysel öğrenmeyi kolaylaştırır. Nitekim içerisinde bulunduğumuz küresel salgın sürecinde örgün eğitim kurumlarında gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarında bu durum kolaylıkla gözlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin, ders videolarının tekrarına kolayca ulaşabilmeleri, bireysel öğrenme kolaylığına yardımcı olmuştur.

- Uzaktan eğitim, çoğunlukla geniş kitlelere daha düşük maliyetle eğitim imkânı sunar. Çünkü genel anlamda değerlendirildiğinde uzaktan eğitim, eğitim sistemleri arasında en ucuz olanıdır. Ancak bu durum, farklı ülkelerin, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre değişebilmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitimin fırsat eşitliğini sağladığına ilişkin söylemlerin, bütün ülkeler veya toplumlar için geçerli olduğu düşüncesi tartışmaya açık bir konudur.

- Kitlelerin giderek artan eğitim taleplerine hızlı ve etkin bir şekilde cevap verebilmek için uzaktan eğitim ağının genişletilmesi kaçınılmaz bir hal almıştır.

- Sanal sınıflar, uydu ve sıkıştırılmış video kodlama veya tam bant genişliği kullanılarak birbirlerine bağlanmakta ve bu uygulamalar sayesinde uzak mekânlarda olan bireyler yüz yüze eğitim gerçekleştirebilmektedir.

Dijital çağda uzaktan eğitim bir zorunluluk haline gelmesine karşın birtakım dezavantajları da içerisinde barındırmaktadır (Tryon & Bishop, 2009; Birkök, 2011: 4; Kaya, 2020: 22):

- Yüz yüze olmayan bir eğitim tarzı olan uzaktan eğitimde öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı mekânı paylaşmaması, doğrudan iletişimi engellemektedir. Dolayısıyla iletişim, teknik bir araç vasıtasıyla sağlanmakta ve birçok unsur, teknolojinin kısıtlılığına paralel olarak grup üyeleri arasında aktarılamamakta ya da hiç üretilmemektedir. Yüz yüze ortamlarda öğrenciler için diğerlerinin davranışlarını tahmin etmek, bir gülümseme veya onaylamaya ilişkin bir mimik gibi iletişim öğeleri sosyal bağlılığı sürdürmek için önemli araçlardır. Bu durum öğrencilerin sosyalleşmelerinin önündeki en büyük engeldir.

- Uzaktan eğitim, kendi kendine öğrenme yeteneği ve alışkanlığı olmayan öğrencilere yardım sağlama konusunda yetersiz kalmaktadır.

- Uzaktan eğitimde, uygulamaya yönelik derslerde alınan verim azalırken, beceri ve tutuma yönelik davranışların geliştirilmesinde de aksaklıkların ortaya çıktığı görülmektedir.

Görüldüğü gibi uzaktan eğitimin çeşitli avantajları ve dezavantajları vardır. Ancak uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları en iyi bu süreci deneyimleyen öğrencilerden öğrenilebilir. Uzaktan eğitim sürecinde üniversite öğrencilerinin ne yaşadığı, umutları, beklentileri ve bu süreçte yaşadığı deneyimler önemlidir.

## Yöntem

Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimleri göstermeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanmıştır ve fenomenolojik yaklaşıma sahiptir. Araştırmada veri toplama aracı olarak derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, “uzaktan eğitimin olumlu yanları ve olumsuz yanları” ana kategorileri içinde betimsel analiz yaklaşımı temel alınarak çözümlenmiştir. Araştırmanın ana evreni üniversite öğrencileridir. Araştırma evrenini ise İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Amaca yönelik örnekleme yöntemi kullanılarak 2020-2021 eğitim öğretim yılında, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, PDR, Resim Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören, dijital görüşme yapabilecek imkânlara sahip olan ve uzaktan eğitim deneyimi yaşamış 20 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Ortalama bir saat süren görüşmeler, Meet programı üzerinden yapılmış ve kaydedilmiştir. Bu çalışma İnönü Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 2021/15-4 no.lu kararı ile bilimsel araştırma ve etik ilkelerine uygun bulunmuştur.

## Bulgular

### 1. Uzaktan Eğitimin Olumlu Yanları

#### 1.1. Mekânsızlaşmanın Getirdiği Özgürlükler Bağlamında Uzaktan Eğitim

Dijital çağda toplumsal alanda meydana gelen gelişmeler, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişimlere neden olmuştur. Bu anlamda uzaktan eğitim, geleneksel eğitim yöntemlerinden belirgin bir kopuş anlamına da gelmektedir. Bilim ve teknolojideki yeniliklerin karşılıklı ilişki içerisinde bulunduğu sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik gelişmeler, eğiticinin ve öğrenenin farklı ortamlarda eğitim ve öğretim faaliyeti içerisinde bulunmalarına yol açmıştır. Dolayısıyla uzaktan eğitim, kimi zaman bir tercihi kimi zaman da bir zorunluluğu ifade eder. Yaşadığımız çağın karmaşık ve çok yönlü çalışma yaşamı, bireyleri uygun zaman dilimlerinde eğitim almaya yönlendirmektedir. Bunun yanında içerisinde bulunduğumuz küresel salgınla birlikte eğitim ve öğretim faaliyetlerinin örgün eğitim kurumlarında uzaktan gerçekleştirilmesi bir zorunluluğun sonucudur. Bu süreçte eğitim faaliyetleri mekândan tamamen bağımsızlaşmıştır. Ancak bu zorunluluğa karşılık uzaktan eğitim birçok yönden olumlu niteliklere sahiptir. Çünkü uzaktan eğitim aynı zamanda bireyleri hayat tarzları içerisinde belirli bir konfora ulaştırmayı amaçlamaktadır. Her şeyden önce uzaktan eğitim bireylere zamandan ve mekândan bağımsız bir hareket özgürlüğü sağlamaktadır. Bu bağımsız olma hali bireylerin bir yandan gündelik yaşamları içerisinde belirli işlere daha fazla zaman ayırabilmelerine diğer yandan ise bireysel gelişimlerini sürdürebilmelerine olanak sağlamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitimin kendilerine zaman ayırabilmeleri konusunda kolaylık sağladığını ve özgürleştiklerini ifade etmişlerdir.

*“Kişisel olarak bu süreci sorguladığımda kendimi sorgulama, neler yapabileceğimi düşünme, ders çalışabilme anlamında özgürleştirdiğimi düşünüyorum. Çünkü okul varken kaldığımız yer ve okul arasında süregelen bir devridaim söz konusu. Ama uzaktan eğitim sürecinde zamanı daha elimizde*

*bulundurduğumuz için yapmak istediğim şeyleri yapma fırsatı buldum” (Fen Bilgisi Öğretmenliği, 4. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

*“Zaman anlamında esnek oldu, özgürleştim. Mesela derslere rahat bir şekilde girebiliyoruz. İstedğim yerde, dışarıda bile girebiliyorum” (Resim Öğretmenliği, 2. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Zamanı kendimiz yönettik. Kendi gelişimimiz için güzel avantajlar oluşturduk. Seminerler, hobiler ve kitap okumak gibi...”(Okul Öncesi Öğretmenliği, 2. Sınıf, Kız Öğrenci ).*

*“İstedığımız zaman derse girip çıkma açısından olumlu buluyorum. Bir de okula hazırlanma ve gidiş sürecinde çok büyük kısaltmalar var”(Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 4. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“...çalıştığım yerde bir derse girebiliyorum....” (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 3. Sınıf, Erkek Öğrenci ).*

Uzaktan eğitimin kendilerine zamanlama konusunda önemli katkılarının olduğunu ifade eden katılımcıların bu konudaki en önemli dayanağı mekândan bağımsızlaşmış olmalarıdır. Öğrenciler hazırlanmak ve okula gitmek için harcadıkları zamanın kendilerine kaldığını, üstelik bu durumun onlara ekonomik açıdan da avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Ancak öğrenciler ekonomik anlamda yaşadıkları avantajdan bahsederken, teknik imkânlarla ilişkin bir fırsat eşitliğini kastetmemektedirler. Nitekim fırsat eşitsizliğine ilişkin söylemlerin olumsuz olması bu durumu açıklamaktadır. Buna karşılık ulaşım, yemeğe, giyime ve kalacak yere ilişkin yapmış oldukları harcamaların uzaktan eğitim süreci ile birlikte ortadan kalkmış olması, onlar için uzaktan eğitimin olumlu yanlarından biridir.

*“Ekonomik anlamda daha özgürleştik. Çünkü yüz yüze eğitimde kitaplar almak zorundayız. Toplum içine çıktığımızda biraz daha dikkat etmemiz gerekiyor. Sürekli farklı giyinmek zorundayız. O yüzden uzaktan eğitim ekonomik anlamda biraz daha iyi geliyor diyebilirim”(Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 3. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

*“Evde olduğum için ekonomik anlamda benim için daha iyi oldu. Çünkü okula giderken ulaşım bile ekonomik açıdan benim için bir sıkıntı oluyordu” (Sınıf Öğretmenliği, 3. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Maddi yönden olumlu konuşacağım. Üniversitedeyken çok fazla para tüketirken buradayken çok cüzi miktar yeterli oluyor” (Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf, Erkek Öğrenci).*

Araştırmaya katılanlar için uzaktan eğitimin en belirgin olumlu yanlarından biri de derslerin tekrarının video olarak izlenmesidir. Katılımcılar, bu tekrarların zamanlama açısından kendilerine olumlu yönden katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir.

*“.....evet bizim bir yoklama sistemimiz var ama dersi çok iyi dinleyemediğimizde istediğim zaman dersin tekrarını dinliyorduk. Bu bizim için bir avantajdı (Sosyal Bilgiler, 4. Sınıf, Kız Öğrenci).*



*“....ders kayıtlarını dinlemek bence uzaktan eğitimin en büyük artısı. Çünkü hocanın ağzından çıkan her şeyi tekrar tekrar dinleyebiliyorum, erişebiliyorum” (PDR Öğretmenliği, 2. Sınıf, Kız Öğrenci).*

Genel anlamda değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğrenciler mekânsızlığı ifade eden uzaktan eğitimin kendilerine birtakım olumlu katkılarının olduğu konusunda hemfikirdir. Özellikle mekân ve zaman konusunda özgürleştiklerini ifade eden öğrenciler bir işte çalışmak, çeşitli aktivitelere katılmak ya da başka işlerle meşgul olmak konusunda kendilerine daha fazla zaman kaldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin üzerinde uzlaştıkları diğer bir konu da uzaktan eğitim sürecinin onlara sunmuş olduğu ekonomik özgürlüktür. Bu süreçte ulaşım, barınma, giyinme ve yiyecek gibi kaygıları en aza inmiştir. Öğrenciler bu anlamda kendilerini rahatlamış hissettiklerini belirtmişlerdir.

### **1.2. Akademik Başarıya Katkısı Bağlamında Uzaktan Eğitim**

Pandemi süreci ile birlikte bütün örgün eğitim kurumlarında olduğu gibi üniversite eğitiminde de mekândan belirgin bir kopuş yaşanmış ve bu durum öğrencilerin sosyo-kültürel, psikolojik ve ekonomik yaşantılarına yansımıştır. Bunun yanında sürecin ortaya çıkışı ile birlikte uzaktan eğitimin, eğitim hedeflerine ulaşma konusundaki etkileri bakımından birtakım tartışmalar söz konusudur. Öğrencilerin akademik başarıları, eğitimin temel hedefleri arasındadır. Eğitim ortamından zamansal ve mekânsal anlamdaki bu kopuşun, öğrencilerin akademik alanda öğrenme becerilerini nasıl etkilediği konusu önem taşımaktadır.

Örgün eğitim kurumlarında uzaktan eğitimin yoğun bir biçimde uygulamaya konması, kitlesel öğrenmeye karşılık bireyi daha aktif hale getirmiştir. Çünkü uzaktan eğitim, yerleşik olmayan, bireysel bir faaliyettir ve esas olarak kendi öğrenme yöntemlerine karar verecek bireylere çalışma araçları sunarak kendi kendine çalışmayı ve öğrenmeyi olanaklı kılar. Çevrim içi öğrenmenin daha esnek ve öğrenen merkezli olması ise bireysel öğrenme bilincinin ve becerisinin (öz – yönetimli öğrenme) önemini arttırmıştır. Çünkü öğrencinin fiziki sınıf ortamındaki disiplinden uzak olması ve kendi öğrenme takibini yapması zorunluluğu, öz – yönetim ile kendi sürecini yönetmesini zorunlu kılar (Holmberg, 1995: 14; Yılmazsoy & Kahraman, 2019: 784). Bağımsızlık ve kendi kendini yönetmeyi çağrıştıran bir kavram olan öz-yönetimli öğrenme, bireysel kontrolün ve öğrenme bilincinin gelişmesi anlamına gelir. Çünkü neyin nasıl öğrenileceği, öğrenenin inisiyatifindedir (Brookfield, 2009: 7). Bu bağlamda araştırmada, öğrencilere uzaktan eğitim sürecinin öğrenme bilinci ve becerileri üzerinde ne gibi etkilere sahip olduğu sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevapların önemli bir kısmı, uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin bireysel öğrenme bilincini ve becerisini olumlu etkilediği doğrultusundadır.

*“Uzaktan eğitim bireysel öğrenme becerisi geliştiriyor. Tek başına bir şeyler halledebilme, araştırma, yeni kaynaklara ulaşma ve yeni yöntemler bulma açısından epey geliştiriyor. Diğer türlü hoca tek bir kaynak öneriyor ama bu şekilde internet ile çok daha hızlı neşir oluyoruz. Uzaktan eğitim şu durumda bireysel öğrenme becerisini artırıyor. Ama iç disiplini de öldürüyor” (PDR Öğretmenliği, 2. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Teknoloji ile ilgili ya da öğretim tekniklerine ilişkin bilmediğimiz birçok şeyi derste sayfadan çıkıp direkt araştırıp cevabı verebiliyorduk. Bu anlamda uzaktan*

*eğitim araştırmaya da götürüyordu” (Okul Öncesi Öğretmenliği, 2. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Bu sürecin bana kattığı en iyi şey bireysel anlamda kendimi geliştirmem oldu. Sosyal medya üzerinden ücretli ve ücretsiz çok fazla eğitimlere katıldım. Yüz yüzeyken daha çok sosyalleşmeye önem veriyordum. Ama bunu dengelemek gerekiyor ve bu dönemde tek kalmam, kendimi yetiştirmem gerektiğinin farkına varmamı sağladı. Böylece bireysel öğrenme bilincim gelişti ve birçok şeyi kendim araştırmaya başladım” (Sınıf Öğretmenliği, 3. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Evet, bireysel öğrenme bilincim ve becerim çok gelişti. Mesela hocaların ödev vermesi bu anlamda çok iyi bir şeydi. Çünkü ödev verildiğinde grupla değil de bireysel olarak araştırma yapıyorsunuz videolar izliyorsunuz, şunu mu yapayım bunu mu yapayım derken çok şey öğreniyorsunuz. Eskiden bir harfe bile basamaya korkarken, bilgisayar kullanmayı öğrendim. En önemlisi internet konusunda bilinçlendim” (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 3. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Çalışmak isteyen, bir amacı olan öğrencileri geliştirdiğini düşünüyorum. Yüz yüze eğitime göre ders saatinin kısalıyor ve öğrenci gelecek kaygısı taşıyorsa eksikliklerini bireysel olarak tamamlıyor. Açıkçası çaresizliğe düşünce ben artık bu yolları çözebiliyorum” (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 4. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin akademik anlamda bireysel öğrenme bilincinin ve becerisinin artması, kendilerine ayırabildikleri zaman ile doğru orantılı bir niteliğe sahiptir. Bu yolla genç bireyler, daha fazla yalnız kalabilmekte ve bu süreci değerlendirerek başarıya ulaşmak için daha fazla çaba sarf etmektedirler.

## **2. Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yanları**

### **2.1. Akademik Başarı Üzerindeki Olumsuz Etkileri ile Uzaktan Eğitim**

Araştırmaya katılan öğrenciler her şeyden önce pandemi sürecinde uzaktan eğitimin, sağlık açısından bir gereklilik olduğu konusunda hemfikirdirler. Öğrenciler ortaya çıkan bu gerekliliğin dışında uzaktan eğitim sürecinin, yaşamları içerisinde gerek akademik gerekse sosyalleşme bakımından birçok avantajı içerisinde barındırdığını bireysel yaşamlarındaki deneyimlerinden yola çıkarak aktarmışlardır. Bu süreçte uzaktan eğitim, özellikle zamansal ve ekonomik açıdan birtakım avantajlara sahiptir. Ancak araştırmada, bu durumun birçok olumsuzluğu da beraberinde getirdiği sonucuna varılmıştır. Nitekim uzaktan eğitime geçiş ile birlikte kitlesel öğrenmeden ayrılarak bireysel öğrenme zorunluluğu ile karşı karşıya gelen öğrencilerin büyük bir kısmının, bireysel öğrenme bilincinin ve becerisinin geliştiğini ifade etmesine karşılık, bir kısmı ise bu bilincin ve becerinin oluşmadığını, aksine öz disiplini kayb ettiklerini belirtmişlerdir.

*“Bu süreçte bireysel öğrenme bilincim gelişmedi. Çünkü kitlesel öğrenmede daha özgürdüm. Uzaktan olması, kendi gelişimim üzerinde düşünmemi engelledi” (Fen Bilgisi Öğretmenliği, 4. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

*“Bireysel öğrenme sorumluluğum ve bilincim fazlasıyla olumsuz etkilendi. Kitlesel öğrenmeye daha açık olduğumu anladım” (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 4. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

*“Öz disiplinli öğrenme alışkanlığını zaten ortaokul ve liseden kazanmamışız, geleneksel yöntemle yetişmişiz. Bu yüzden bu koordinasyonu sağlayamadık. Bunun için daha fazla zamana ihtiyacımız vardı” (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 4. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Bu süreç benim bireysel öğrenme bilincimi ve sorumluluğumu köreltti. Şartlarımdan dolayı derslere giremediğim oldu. Üstelik bilgisayar başında ders dinlemek de çok sıkıcıydı. Bütün bunlar benim sorgulamamı engelledi, tembelleştirdi, bireysel motivasyonumu ve başarıyı düşürdü” (Fen Bilgisi Öğretmenliği, 4. Sınıf, Kız Öğrenci).*

Katılımcıların bireysel bilince ve beceriye (öz – yönetimli öğrenme) dair tutumlarında görülen bu farklılığa neden olan en önemli etmen, öğrenmeye ve motivasyona ilişkin bireysel farklılıklardır. Her insan, birey ve kişi olma özelliği ile diğerlerinden ayrılır ve bu farklılıklar onu biricik yapar. Bireyler, yaşamlarını sürdürürken, üretirken, tüketirken, inançlarını seçerken, diğer insanlarla etkileşim kurarken ve öğrenirken birbirlerinden farklı algı, tutum ve davranış biçimlerine sahiptir. Bu farklılaşma biçimleri eğitim alanında; duyuşsal - fiziksel farklılıklar, kişilik farklılıkları, zekâ ve yetenek ile ilgili farklılıklar ve öz değerlendirme ile ilgili farklılıklar olarak sıralanabilir. Eğitimde öğrencinin başarı düzeyini belirleyen en önemli etmenlerden biri de motivasyona ilişkin farklılıklardır (Karaküçük & Oral, 2008). Öğrencilerin bir dersi benimsemesini etkileyen faktörlerin neler olduğunu öğrenmek, onların yalnızca çeşitli makaleler ve kitaplar okuyarak anladıklarını ezberlemeleri ya da yazmaları gibi yüzeysel bir beceriden ibaret olmadığını kabul etmekle mümkündür (Crozier, 1997: 4). Üstelik uzaktan eğitimde de öğrenmenin etkililiğini arttırmak için bireysel farklılıklara saygı göstermeye ve öğrenme stiline özgü özelliklerin öğretim tasarımına dâhil edilmesine ihtiyaç vardır. Çünkü öğrenme stillerinin ifade ettiği bireysel farklılıkları dikkate almadan tek başına teknolojiyi kullanmak boşuna bir çabadır (James & Gardner, 1995). Nitekim bu durumun ardında öğrencilerin birbirinden çok farklı kalıtsal ve çevresel bileşenleri vardır. Dolayısıyla uzaktan eğitime katılan her öğrencinin farklı anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve içselleştirme düzeylerine sahip olduğunun bilinmesi önem taşır.

Bireyin öğrenmesindeki güdülenme, yalnızca fizyolojik birtakım ihtiyaçların karşılanmasına yönelik değildir. Bireyin yaşamında yer alan takdir görmek, onaylanmak, beğenilmek ve rekabet etmek gibi güdüler, onu toplumsal yaşamda etkin kılarak sağlıklı bir öğrenme ve motivasyon ortamı sağlar (Kılıç, 2017: 179). Dolayısıyla öğrenme, yalnızca akademik aktarımla ortaya çıkan bir değişim ve gelişim süreci değildir. Sağlıklı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrenenlerin ve öğretenlerin bir arada olduğu sınıf, okul veya kampus gibi ortak bir fiziki mekâna ihtiyaç vardır. Bu ortam, içerisinde birtakım duyguları da barındıran ve yoğun etkileşimlerden oluşan bir atmosfere sahiptir. Uzaktan eğitime geçiş ile birlikte üniversite eğitimi alan öğrencilerin, birtakım ortak yaşantı alanlarından ve bu birlikteliklerin ortaya çıkardığı etkileşimlerden mahrum kaldığı düşünülmektedir. Bu mahrumiyet, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Araştırmada öğrencilere, “arkadaşları ve hocaları ile etkileşimlerinin sınırlı olmasının, başarı ve motivasyonlarını nasıl etkilediği” sorusuna verilen cevapların, bu düşünceyi desteklediği gözlenmiştir. Nitekim katılımcıların neredeyse tamamı, iletişim eksikliğinin başarı ve motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

*“Arkadaşlarımızla iletişimimiz yok. En azından kafede sohbet edip ders çalışmıyoruz. Sorunlarımız olduğunda da hocalara ulaşamadık. Yüz yüze olsaydı daha iyi olurdu. Bir hoca ile iletişimin varsa derse katılımın daha fazla oluyor. Çünkü yüz yüze olduğu için daha fazla mahcup oluyorsun” (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 4. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

*“Arkadaşlarla iletişim ağını kaybettiğimiz için motivasyonumuz olumsuz etkilendi, şevkimiz dağıldı” (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 2. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Uzaktan olduğunda iç disiplini kaybediyorsunuz. Çünkü çalışan arkadaş görmüyorsunuz ve tek başına olduğunuzu hissettiğiniz için bir süre sonra herkesin bir yerde çalışıyor olduğunu bilmeniz de motive olamıyorsunuz. Ama sınıf ortamında herkes katılınca sen de katılıyorsun. Ya da kütüphane ortamında herkesin aynı amaç için çalışıyor olduğunu bilince motive oluyorsunuz. Diğer yandan hocayı görmeden de bende tam olarak bir izlenim oluşmuyor. Mimiklerini ve tavırlarını göremediğim için karakterini tam olarak anlayamıyorum ve derse katılımımda bu da beni yoruyor” (PDR Öğretmenliği, 2. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Bu dönemde hocalara ulaşamıyor olmak hem başarımızı hem de motivasyonumuzu olumsuz etkiledi” (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 4. Sınıf, Kız Öğrenci).*

Uzaktan eğitim sürecinde üniversite gençliği sınıf, kafeterya, yemekhane, yurt, sempozyumlar, kongreler ve öğrenci topluluklarının etkinlikleri gibi birçok ortak yaşantı alanlarından ve bu birlikteliklerin meydana getirdiği etkileşimlerden mahrum kalmışlardır. Çalışmada genç bireylerin, arkadaşları ve hocaları ile bir arada olmaya ilişkin ortak bir yaşantı geliştiremeyişlerinin, motivasyon süreçlerine ve başarılarına doğrudan etki ettiği gözlenmiştir.

## **2.2. Yarattığı Fırsat Eşitsizlikleri Bağlamında Uzaktan Eğitim**

Hareket kabiliyetini artırarak bireyleri özgürleştiren uzaktan eğitim, birtakım fırsatları da beraberinde getirmektedir. Nitekim bu konuda yapılan birçok çalışma, uzaktan eğitimin fırsat eşitliği yarattığı ve ekonomik kalkınmaya katkı sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Kandemir'in Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinin uzaktan eğitim hizmetlerinin analiz edilmesine ilişkin yapmış olduğu çalışmaya göre uzaktan eğitimin yaygınlaşması; düşük gelirli olduğu için çalışmak zorunda olanlar, özürlüler, mahkûmlar, cinsiyet eşitsizliği nedeniyle eğitim alamamış kadınlar gibi sosyal kesimlerin, yükseköğretim düzeyinde eğitim almalarını sağlayarak fırsat eşitliğine katkı sunmaktadır. Bunun yanı sıra yüz yüze eğitime oranla maliyetinin düşük olması da uzaktan eğitimin fırsat eşitliğine sunduğu diğer bir katkıdır (Kandemir, 2014). Ancak ekonomik, teknik, eğitsel ve sosyal alanda birtakım şartların henüz olgunlaşmadan gerçekleşen hızlı değişim dönemlerinde uzaktan eğitime geçiş süreci oldukça sancılıdır. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde bu durum, birtakım fırsat eşitsizliklerine yol açmaktadır.

Dünya ölçeğinde Covid-19 salgınıyla okulların kapanmaya başlaması ile birlikte, örgün eğitim kurumlarında uzaktan eğitime geçilmiş ve üniversitede öğrenim gören gençlerin okul ile bağlantısı önemli bir kesintiye uğramıştır. Bu nedenle gençleri mümkün olan en kısa sürede birbirlerine ve eğitim alanına bağlama zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda tüm gençler, kendi hedeflerine (eğitim ve diğer) ulaşmak için teknolojiye etkili ve güvenli bir şekilde erişme

yeteneğine ve becerisine sahip olmalıdır. Ancak bu noktada birtakım eşitsizliklerin ortaya çıktığı gözlenmektedir. Örgün eğitim kurumlarında uzaktan eğitime geçiş ile birlikte yoğunlaşan internet kullanımı, birtakım riskleri ve eşitsizlikleri de içerisinde barındırmaktadır (Williamson & Eynon & Potter, 2020). Ülkemiz açısından değerlendirildiğinde, özellikle bazı bölgelere internet erişiminin olmayışı ya da sürekli kesintiye uğraması, ekonomik ve teknik altyapıya ilişkin birtakım eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum eğitim alanında önemli fırsat eşitsizlikleri yaratmakta ve öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Öte yandan dijital çağda uzaktan eğitimin getirdiği en önemli olumsuzluklardan biri de ailelerin internet erişimi için gerekli ekonomik imkânlarla sahip olamayışıdır. Bu anlamda gerekli ekonomik desteğin yapılması, uzaktan eğitimin amaçlarına ulaşmasında önemli bir adımdır. Araştırmada örneklemin tamamı bu durumun öğrenciler arasında bir fırsat eşitsizliği yarattığını, önemli bir kısmı ise teknik, ekonomik ve ulaşım imkânlarının sınırlı oluşundan dolayı bu eşitsizlikten doğrudan etkilendiklerini ifade etmişlerdir.

*“Bu süreç fazlasıyla fırsat eşitsizliği yarattı. Bazı arkadaşlarım internet ulaşımını, internet hızları ciddi manada çok iyi. Ama ben internete bağlanana kadar en az on dakika geçiyor. Hatta ben üç dört tane derse giremedim. Fırsat eşitsizliğini aşırı derecede hissettim”(Okul Öncesi Öğretmenliği, 2. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

*“Bazı bölgelerde alt yapı uygun olmadığı için internet konusunda zorluklar yaşandı. Örneğin internet çeken yerler evin uzağında olabiliyordu ve ders saatinde oraya gitmek mümkün olmuyordu. Daha çok kırsal kesim için böyle bir eşitsizlik oldu. Şehirlerde ise daha çok ekonomik açıdan internet alamama durumu söz konusu oldu” (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 4. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

*“Bu süreç kesinlikle eşitsizlik yarattı. Ben yaşamadım. Ama bu imkânlardan faydalanamayan onlarca insan tanıyorum. Eğitim şakaya gelmiyor. Her öğrenci erişime sahip mi? Hayır değil. Gelir adaletsizliği var. Dolayısıyla erişim adaletsizliği de var”(PDR Öğretmenliği, 2. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Köyde yaşayan arkadaşlarım, internet olduğu halde çekmiyordu. Biz derslere girerken onlar giremiyor” (Sınıf Öğretmenliği, 3. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Burs olduğu için internet paketi alabiliyoruz. Ama bu kez de şebeke çekmeme sorunu olduğu için coğrafi şartlardan dolayı fırsat eşitsizliği olabiliyor”(Sınıf Öğretmenliği, 3. Sınıf, Kız Öğrenci).*

Uzaktan eğitimin geniş kitlelere ve düşük maliyetle ulaşabilmesi için bu konuda gereken altyapının oluşması ve dolayısıyla ülkelerin gelişmişlik düzeyinin önemli bir etkisi vardır. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yeterli altyapı mevcut değilse ve gelir dağılımında bir adaletsizlik varsa uzaktan eğitimde önemli fırsat eşitsizlikler yaratmaktadır. Bu durumun ülkemiz için de geçerli olduğu görülmektedir.

### **2.3. Mekânsızlaşmanın Yarattığı Anlam Kaybı ve Hayal Kırıklığı**

Tarih her zaman kendi alanı olarak zamanı talep eder. Sosyal yapının mekânsal bağlamı ise tarihsel süreç içerisinde üzerinde pek fazla durulmayan konulardan biridir. Ancak toplumsal yapının giderek karmaşıklaşması ve mekân çeşitliliğinin artması ile birlikte özellikle sosyoloji biliminin mekân kavramına olan ilgisi son dönemlerde oldukça artmıştır (Tickamyer, 2000: 807). Her yaşam tarzı, hayatı avuçları içine alacak bir kap gerektirir. Bu kap mekândan başkası

değildir (Alver, 2009: 141). Her mekân ise içerisinde bir yaşam tarzı, bir kültür barındırır. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde üniversiteler, yalnızca akademik eğitimin verildiği fiziki bir yerleşke olmanın çok daha ötesinde sosyolojik anlamlar barındırmaktadır. Bu bağlamda üniversiteler ve üniversite eğitimi aynı zamanda sosyolojinin bir alt disiplini olan Eğitim Sosyolojisinin ilgilendiği en önemli çalışma alanlarından biridir. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde, üniversitenin özellikle mekânsal anlamı sorgulanmış ve uzaktan eğitim sürecinde bu mekânsal mahrumiyetin onlar üzerinde ne gibi etkilere neden olduğu sorusuna cevap aranmıştır.

Eğitim işlevi, üniversitelerin kurumsal faaliyetleri ile doğrudan ilgili olduğu bir konudur. Dolayısıyla en genel deyimiyile “üniversite eğitimi” olarak ifade edilen bu kavram, bilinenden çok daha zengin bir içeriğe sahiptir. Buna göre üniversitelerin sahip olduğu nitelikler üç grup halinde sınıflandırılabilir: Bir yerleşke olarak fiziksel dünya, epistemolojik dünya ve asimetric temsillerin kültürel bir bileşimi olarak sosyo - kültürel dünya. Epistemolojik boyutu ifade eden akademik alanda; üniversitenin standardize ettiği bilgileri, çeşitli mesleki formasyonları ve disiplin haline gelmiş bilimsel bilgileri genç nesillere aktarması, üniversitelerin “öğretim faaliyeti”dir. Ancak üniversitelerin eğitim işlevi denildiğinde yalnızca öğretim ile ilgili faaliyetler anlaşılmamalıdır. Diğer taraftan üniversite fiziki mekân üzerine kurulmuş bir yaşam alanıdır. Bu mekânda birey, dünyaya ve hayata dair algısını besleyen çok çeşitli kaynaklarla yüz yüze gelir. Üniversite eğitimi, yalnızca sınıf, laboratuvar ya da amfi gibi eğitim ortamlarında değil, öğrencilerin zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri bahçede, yemekhanede, kütüphanede, yurtlarda ve kantinde başlar ve devam eder. Kampüs ortamı fiziki yapısı ile kültürel bir ruhu temsil eder. Kampüs binalarının sanatsal ve mimari yapısı, resimler ve heykeller gibi sanatsal materyaller ve afişler gibi fiziksel semboller bu fiziki mekânı kültürel bir yapıya dönüştüren unsurlardır. Diğer taraftan öğrencilerin, personelin ve öğretim üyelerinin birtakım bireysel ve kültürel farklılıklarını ifade eden asimetric temsillerin kültürel bileşimi (González, 2002: 201; Bilgin vd, 2009: 20), bu çok renkli ve ortak ruhu besleyen temel kaynaktır. Genç bireyler, aynı zamanda bir yaşam tarzı olan üniversiteye geldikleri andan itibaren burada geçirdikleri süre boyunca farklı bir dünyanın gerçeklik ve yaşam algısına ve bilgisine sahip olurlar. Uzaktan eğitim sürecinde bu ayrıcalıktan mahrum kalmak, genç bireylerin gerçeklik ve yaşam algılarında anlam kaybına yol açmıştır. Nitekim katılımcıların neredeyse tamamı, uzaktan eğitimle birlikte üniversite yaşamından mahrum kalmanın, kendilerinde bir hayal kırıklığı, mutsuzluk ve umutlarında bir azalma yarattığı görüşünü paylaşmaktadırlar.

*“Bence üniversite bir konfor alanı. Kampüsün doğası bambaşka ve kampüsü olmayan bir üniversite düşünmüyorum. Burada herkes öğrenci ve insan burada kendini yetişkin hissediyor. Çünkü ailenin yanında hep çocuksun. Ama yetişkinliğe adım attığımız ilk yer burası. Bocalıyorum ama burada herkes bocalıyor ve hata yapıyor. Yalnız olmadığını hissediyorsun. Üniversite benim için bir göbek kordonudur. Biz de oradan besleniriz. Uzaktan eğitimle bu kordon kesilince ne yapacağımızı şaşırdık” (PDR Öğretmenliği, 2. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Üniversite, kendimi bulabildiğim, hayatı öğrendiğim bir yer benim için. Her zaman kendimi kaliteli bir insan olarak yetiştirebileceğim bir nokta. Her zaman kendine özgü bir kokusu var ve ben orada ders beklemeyi, trambüs beklemeyi öğledim” (PDR Öğretmenliği, 2. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Üniversite, sadece eğitimden ibaret bir yer olsaydı çekilmez olurdu. Çünkü insanın kendini geliştirmesi gerekiyor. İnsanın hem eğlenip hem öğrendiği bir mekân olarak görüyorum. Orası her türlü imkânın olduğu bir şehir. Bana göre hayatı anlamlandırmanın ve kendini tanımanın bir yoludur. Üniversite her açıdan bir gelişimdir. Ama uzaktan eğitim sürecinde umutlarım kırıldı. Çok daha iyi şeyler yapabilirdim. Ama olmadı” (Okul Öncesi Öğretmenliği, 2. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

*“Üniversite sadece akademik olarak değil insanların büyük bir süzgeçten geçtiği özel bir yer. Büyük bir fabrika gibi düşünüyorum. Sorumluluklarımızı alabilmemizde, farklı bakış açıları kazanabilmemizde önemli bir mekân. Ama arkadaşlarımdan hocalarımdan daha fazla şey öğrenebilme şansından mahrum kaldım. Aslında yarım kaldım. Bugün son sınavıma girdim online olarak ve açıkçası yarım kalan şeylerin öylece kaldığını ve dönüşümümüz olmadığını hissettim” (Fen Bilgisi Öğretmenliği, 4. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

*“Üniversite bağımsızlığımı kazanacağım ve kendimi geliştireceğim bir yerdi. Uzaktan eğitimden beklentim çok yoktu. Her şey beklediğim gibi oldu. Olumsuz düşünüyordum öyle de oldu” (Matematik Öğretmenliği, 1. Sınıf, Kız Öğrenci).*

Grubun en temel özelliği, üyeleri arasında bir birliktelik, dayanışma ve takım ruhu oluşturmalarıdır. Dolayısıyla bu birliktelik, üyeleri arasında sıkı bir bağ kurarak davranış birliğine ulaşmaları, birbirlerine karşılıklı destek olmaları ve kendi kendilerine yeterli bir varlık haline gelmelerini anlatır. Bu amaçla gruptaki bireyler, kendi eylemlerini iletişim yolu ile koordine etme gereği duyarlar. Bireyleri bir gruba üye olmaya ve bu grup içi eylemlerini koordine etmeye neden olan birtakım koşul, güdü ve hedefler vardır. Bu amaca yönelik olarak bireyler, koşulsuz bir ait olma ihtiyacı içerisindedirler. Üstelik bu ait olma ve diğerleri ile kenetli olma duygusu, güçlü bir öz-saygı ve öz-değer duygusunun yaşanmasını sağlayarak (Hoog & Vaughan, 2006: 320-341) bireylerin psiko-sosyal ihtiyaçlarını giderir. Üniversite eğitimi ve yaşantısı da, yetişkinliğe geçiş sürecindeki genç bireylerin, belli bir amaca yönelik olarak bir araya gelmiş bir grubun üyeleri olarak aidiyet duygularını geliştiren önemli bir mekândır. Bu sosyal ve psikolojik mekân aynı zamanda bireylerin karşılıklı yardımlaşma duygularının gelişmesinde ve bireysel amaçlarına ulaşmalarında önemli bir paya sahiptir. Bu aidiyet duygusundan mahrum kaldıkları uzaktan eğitim süreci, onlarda aynı zamanda bir hayal kırıklığı ve bir amaçsızlık durumu yaratmıştır. Bir öğrenci bu durumu şu ifadelerle özetlemektedir:

*“Uzaktan eğitim sürecinde etkili bir toplum yaşantısından mahrum kaldık. Aidiyet duygumuzu kaybettik. Belli bir yerimiz vardı. Aile her zaman var ama ailenin çocuğuyuz. Bir birey gibi hissettiğimiz tek yer burası ve uzak kalınca bir boşluktaymışız gibi hissediyoruz. Çünkü buraya isteyerek gidiyorduk. Lisedeki gibi zil çalınca değil, istediğimiz için derslere giriyorduk. Üniversiteli öğrencilerin arasında görünmeyen bir ağ var ve bu yüz yüze güçleniyordu...Kurduğum bütün hayallerim bu süreçte küçülmeye başladı” (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 4. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

Tarihsel süreç içerisinde toplumsal yaşam, Tönnies’in öngördüğü biçimde giderek karmaşıklaşmış ve parçalı bir hal almıştır. Bulduğumuz modern dünyada artık bireyin, yaşamının tamamını homojen ve soyutlanmış bir grup içerisinde geçirmesi mümkün

görünmemektedir. Geleneksel toplumların bireyler ve gruplar arasındaki iletişim ve etkileşim biçimlerini tekdüze hale getiren durağan yapısı, hızlı toplumsal değişmelerle beraber değişmiş, yeni ve çoklu etkileşim biçimlerini ortaya çıkarmıştır. Günümüzde kültürel çeşitlilik, “ben”in dışındaki “diğerleri” ile sağlıklı bir iletişim ve etkileşim kurmayı gerektirmektedir. Üniversite eğitimi ve yaşantısı ise bu konuda genç bireylere verilmiş bir fırsattır. Cinsiyet temelli ya da etnik, siyasi, kültürel ve dini farklılıklarla bir arada bulunmak zorunda kalan bireyler için üniversite yaşantısı, yetişkinliğe adım atmadan önceki bir durak, sosyo- ekonomik hayatın bir provasıdır. Üniversite eğitiminin gerçekliğini ve yaşam algısını kendine özgü kılan temel nedenlerden biri de bireylerarası farklılıklardır. Bu mekânda genç bireyler, farklılıklarla bir arada olmayı, “öteki” ne tahammül etmeyi, empati kurmayı ve hoşgörülü olmayı öğrenmektedir. Bu anlamda çalışmada örnekleme yöneltilen “Üniversite sizin için ne ifade ediyor?” sorusuna verilen cevaplar oldukça anlamlıdır. Öğrencilerin, uzaktan eğitimle birlikte, farklılıklarla bir arada olmaktan mahrum kaldıklarının ve bunun bir kayıp olduğunun bilincinde olmaları dikkat çekicidir.

*“Üniversite sadece iş için eğitim alınan bir yer değil. Her kesimin içinde olduğu bir ütopyadır. Çünkü bu kadar farklı insanların bir araya gelmesi zordur. Üniversiteler ise bunu sağlayabilen yerdir. Yani üniversite farklı çiçeklerin olduğu bir yer ve biz de orada bir bal arısıyız. Her bir yerlerden bir şeyler alabilmeliyiz ki tozlaşma sağlayabilelim ve çiçeklerin çeşidi çoğalsın. Yaşamımızdaki bu fırsatı da uzaktan eğitimle büyük oranda kaçırdık” (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 4. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

*“...üniversitede farklı kültürlerle etkileşim halinde olmak, farklı yöreden gelen insanlarla iç içe olmak bize hoşgörüyü öğretiyor... Açıkçası üniversite hayatı öğretiyor. Ama maalesef tüm bunlardan yoksun kaldık” (Sınıf Öğretmenliği, 3. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Üniversite deyince aklıma farklılıkları bir araya getiren büyük bir yaşam alanı geliyor. Burada empati, farklılıklara saygı, farklılıkları karşılaştırma ve bu farklılıkları kendi kültürümüzle sentezleme had safhada geliyor. Bu kadar farklılığı bir araya getiren en büyük yaşam alanı ve biz bunu çok az yaşayabildik” (Resim Öğretmenliği, 2. Sınıf, Kız Öğrenci).*

Çalışmada katılımcıların, üniversitenin kendileri için ne ifade ettiğine dair yüksek bir farkındalığa sahip oldukları gözlenmektedir. Uzaktan eğitim üniversitenin sadece öğrenim görülen bir mekân olmadığını, bir kültür, yaşam tarzı ve hayata hazırlanma yeri olduğunu göstermiştir. Bundan mahrum kalan öğrenciler bu konuda oldukça şikâyetçidir.

#### **2.4. Uzaktan Eğitimin Sosyalleşme Üzerindeki Olumsuz Etkileri: Bireyselleşme ve Sosyal Medyaya Yönelim**

Dünyaya gelen her bireyin, doğuştan getirdiği biricikliğine ve kendine özgü oluşuna, zamanla ikinci bir öz olan “toplumsal varlık” niteliği eklenir. Bu, bireyin toplumsallaşma sürecini ifade eder. Toplumsallaşma gerek toplumun gerekse bireyin kendine özgü değerleri, ölçütleri ve güçleri olan insani varlığın iki temel formu, madalyonun iki farklı yüzü gibidir. Bu bakımdan iki varlık alanının uzlaşması sürecini ifade eder (Akyüz, 2018: 251-255). Birey doğduğu andan itibaren toplumsallaşma süreci başlar. Bir yandan içerisine doğduğu toplumsal ve kültürel yapı, bireye kendi değerlerini aktarırken bir yandan da birey bu değerleri sahip olduğu bilişsel ve



duyuşsal özellikleri ile süzgeçten geçirerek kendine özgü bir değerler sistemi yaratır. Toplumsallaşma sürecinde birey, yaşamı boyunca birbirinden farklı grup ve kurumlarla etkileşim içerisine girer. Bu grup ve kurumlar aynı zamanda sosyal ve beşeri sermaye gruplarıdır.

Yaşamın ilk yıllarında aile bireye eşlik ederken ilerleyen yıllarda okul, yaşamında önemli bir yer edinir. Okulun en önemli işlevlerinden biri olan toplumsallaşma, bireyin toplumun değer ve normlarına uyum sağlamasını gerçekleştiren bir niteliğe sahiptir. Bu anlamda üniversiteler, kendine özgü değer ve normlar çerçevesinde yapılanmış olan büyük sosyal sermaye grupları olarak nitelendirilebilir. Nitekim üniversite eğitimi ve yaşantısı içerisinde yer alan; öğrenci toplulukları ve faaliyetleri, bilimsel toplantılar (konferans, kongre, panel, vb.), geziler, resmi ve özel günlere dair kutlamalar, spor müsabakaları, sanatsal etkinlikler ve siyasi gruplaşmalar yolu ile ortaya çıkan sosyal iletişim biçimleri ve öğrencilerin sahip olduğu fiziki ve beşerî farklılıklar, öğrencilerin sosyal sermaye birikimlerini oluşturmaktadır. Genç bireyler bu sosyal birliktelikler vasıtasıyla aşırı bireyselleşme riskinden de uzak kalmaktadırlar. Aşırı bireyselleşme ve yalnızlaşma, hâlihazırda üniversite gençliğini tehdit eden unsurlardan biridir. Nitekim gelecek kaygısı ve işsizlik, üniversite gençliğinin yüz yüze olduğu konulardan biridir. Ancak grup dayanışması ve aidiyet duygusu, onların sosyo-ekonomik kaygıları ile baş edebilmelerinde sahip oldukları en büyük psikolojik güçtür. Uzaktan eğitim süreci, öğrencileri bireysel yaşamlarında geleceğe dair olumsuz duygu ve düşünceleri ile baş başa bırakmıştır. Araştırmaya katılanların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bu süreçte öğrencilerin, arkadaş gruplarından uzaklaşarak daha fazla içe döndüğü, yalnızlaştığı ve bu durumun geleceklerine dair umutlarını azalttığı gözlenmiştir.

*“Uzaktan eğitimle birlikte öğretmenliğe karşı soğudum. Umutsuzluk ve umursamazlık var. Çünkü benim üniversitem yok, arkadaşlarım yok. Bu şekilde akademik olarak çoğu şeyi bırakmış durumdayım ve bunda bireyselleşmenin etkisi var. Artık öğretmen olmak istiyor muyum? Diye soruyorum. Ama hayır, istemiyorum. Aslında arkadaşlarımla etkileşimim olmayınca öğretmen ruhum da onlarla kayboldu. Çünkü çevremde bir öğretmen topluluğu da yok artık.” (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 4. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

*“Eskiden birbirimizi hayata dair motive ederdik. Bu süreçte çok yalnızlaştık, herkes bireyselleşti. Kendi adıma üniversite ortamından uzak kalınca çok bireyselleştim. Üniversite ortamını yaşayamıyorum, kendimi de geliştiremiyorum. Umutlarım kırıldı. Çünkü çok daha iyi şeyler yapabilirdim. Üniversite beni ilk sene aşırı şekilde aşığı çekti. Yüz yüze olsaydı hedeflerime daha iyi ulaşabilirdim” (Okul Öncesi Öğretmenliği, 2. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

*“Herkes kendi işi ile uğraşınca içimize döndük. Yalnızca bilgisayar başında üniversite okuduk bu dönemde. Okul açılmasa da artık yadırgamam. Çünkü içime kapandım” (Resim Öğretmenliği, 2. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Bireyselliğim çok arttı. Aileden bile soyut bir haldeyim. Sürekli bilgisayar başında ders görmek beni gündelik yaşamdan da kopardı” (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 4. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Sınıf ortamına göre uzaktan eğitimde hep bireysel çalıştığım için içe dönük oluyorsun. Hep kendini düşünüyorsun. Uzaktan eğitim öz denetimini arttırıyor,*

*kendi kendine sorguluyorsun “acaba ben bu soruyu anladım mı?” diye. Bu da seni içe dönük yapıyor. Belki bu bir yere kadar iyi bir şey. Ama arkadaşlarıyla iletişimini etkiliyor. Sohbet edecek kimse yok. Ailen ile iletişimin iyi oluyor belki ama bu kez de topluma yabancılaşıyorsun. Ben bu süreçte yabancılaştığımı hissediyorum” (Fen Bilgisi Öğretmenliği, 4. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

*“Uzaktan eğitimle birlikte ailemle bağlarım bir parça daha arttı. Çünkü hep onlarlayım. Ama kendi başıma çok fazla aktivite yapmaya başladım. Tek başıma gidip bir yerlerde bir şeyler içmek, tek başıma kitap okumak gibi. Kendimi keşfetmek gibi iyi bir katkısı oldu belki. Ama bu da bir yere kadar olmalı. Hep bilgisayar başında uzaktan eğitime katılınca arkadaşlarımdan ve tabii toplumdan uzaklaştım” (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 4. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

Araştırmaya katılanların ifadelerinde yer alan geleceğe dair umutsuzluk ve bireyselleşme duygularının artmasında pandeminin etkisinin olduğu bir gerçektir. Ancak sağlık kurumunda herhangi bir bozukluğun yaşanmadığı şartlar düşünüldüğünde de öğrencilerin birbirlerine olan fiziki mesafe yani aynı mekânı paylaşmama durumunun, onların zihinsel, psikolojik ve sosyal dünyalarında tahribatlara yol açacağı bir gerçektir. Nitekim örneklemin hiçbiri ifadelerinde pandeminin yarattığı olumsuzluklardan bahsetmemiş, zihinsel ve psiko-sosyal dünyalarında meydana gelen birçok olumsuzluğu birbirleri ile aynı mekânda olmamaya ve bu nedenle aidiyet duygularının zedelenmesine bağladığı görülmüştür.

Araştırmada uzaktan eğitimle birlikte, örneklemin bireyselleşme ve yalnızlaşma eğilimleri ile sosyal medyaya olan ilgilerinin ve yönelimlerinin birbirine paralel doğrultuda arttığı gözlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı sosyal medyaya daha fazla zaman harcadıklarını ifade etmiş ve zaman konusunda belirgin saat aralıkları vermişlerdir.

*“Bu dönemde TV izlemedim. Ama derslerden dolayı telefonla sürekli haşır neşir olmam sosyal medyaya eğilimimi de arttırdı. Önceden 3-4 saat zaman ayırıyorken bu süre uzaktan eğitimle birlikte 7-8 saate çıktı” (Sınıf Öğretmenliği, 3. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Sosyal medyada harcadığım zaman en az 3 saat arttı” (PDR Öğretmenliği, 2. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Sosyal medyaya inanılmaz yönelim oldu. Bence hiç hoş değil. Ama telefondan hiç ayrı kalamıyorum. Başka yapacak bir şey olmadığı için kaç sezon diziler izledim ve telefon organ gibi yapıştı bana. Sınavlarım yoksa 4 ile 6 saati buluyor telefonda ve sosyal medyada geçirdiğim zaman” (PDR Öğretmenliği, 2. Sınıf, Kız Öğrenci).*

*“Uzaktan eğitime geçmeden önce günde 15 dakikaya geçmezken uzaktan eğitimle birlikte 2 buçuk saati buluyor. Çünkü telefon ders bahanesi ile bir şekilde elimde sürekli” (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 4. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

*“Sosyal medyada geçirdiğim süre eskiden 1 saat iken uzaktan eğitimin başlaması ile birlikte 3 – 4 saati buluyor” (Fen Bilgisi Öğretmenliği, 4. Sınıf, Erkek Öğrenci).*

*“Uzaktan eğitimle birlikte sosyal medyaya yönelimim çok fazla oldu. Sosyal medyaya çok girdim. En az 4 – 5 saati buldu” (Matematik Öğretmenliği, 1. Sınıf, Kız Öğrenci).*

Dijitalleşme ile birlikte internet ağının yaşamın her alanda kullanılabilir hale gelmesi, iletişimde yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Sosyal ağların etkinliğinin giderek artması, her türlü iletişimin bu ağlar üzerinden gerçekleştirilmesine neden olmuştur. Bu dönem yeni bir sosyalleşme süreci olarak ifade edilebilir. Nitekim yaşanan bu gelişmeler bireylerin ilişkilerini, iletişimlerini, sosyalleşme süreçlerini, yaşam biçimlerini çevreyle olan etkileşimlerini doğrudan etkilemektedir (Karagülle & Çaycı, 2014: 1). Günümüzde bireyler sosyalleşme ihtiyaçlarını artık sosyal medya üzerinden gidermeye çalışmakta ve zamanlarının önemli bir kısmını bu mecralarda geçirmektedir. Örgün eğitim kurumlarında uzaktan eğitime geçişle birlikte bireylerin kitle iletişim araçlarına olan eğilimleri artmış ve özellikle sosyal medyada geçirilen süre belirgin bir şekilde uzamıştır.

### Sonuç

İçerisinde bulunduğumuz küresel dijital çağda bilgi, toplumsal değişimin temel dinamiklerinden biridir. Bilginin depolandığı, işlendiği ve aktarıldığı kurumların başında ise üniversiteler gelmektedir. Ancak üniversiteler bilgi üretmek, işlemek ve yeniden dönüştürmek gibi epistemolojik amaçlarının dışında psikolojik, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarla ilişkili olarak sosyalleştirme işlevine de sahiptir. Her ne kadar insan yaşamında sosyalleşmenin en hızlı olduğu dönem, ilk çocukluk dönemi olarak görülse de üniversite eğitimi alan genç bir birey için sosyalleşme, önemini halen korumaktadır. Nitekim üniversite eğitimi yalnızca akademik bir eğitimden çok daha fazla anlamlar içermektedir. Akademik gelişimin yanı sıra bireyin zihinsel, psikolojik, ekonomik ve sosyo - kültürel gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle aynı zamanda bir yaşantı biçimini ifade eden üniversiteler, makro toplumsal yaşamın mikro provasıdır. Ancak pandemi süreci ile birlikte yüz yüze eğitime ara verilerek, üniversite eğitiminin dijital ortama taşınması genç bireylerin psikolojik, zihinsel ve sosyo-kültürel yaşamlarında birçok mahrumiyeti de beraberinde getirmiştir.

Uzaktan eğitimin birtakım avantajları vardır. Uzaktan eğitim, bireysel öğrenmeyi kitlesel öğrenmeye kıyasla daha etkin kılan bir niteliğe sahiptir. Başka bir deyişle, öğrenenleri zamandan ve mekândan bağımsızlaştırarak, onlara hareket özgürlüğü kazandırmakta ve istedikleri zaman eğitim imkânı sunmaktadır. Video kayıtlarının tekrarının izlenebilmesi ise bu eğitim biçiminin sağladığı yararlarından biridir. Bu durum, bireylerin ekonomik yaşamlarında bir konfor alanı yaratarak daha büyük kitlelere düşük maliyetle eğitim imkânı sunmaktadır. Çalışmada da elde edilen verilerin uzaktan eğitimin sağladığı avantajlarla büyük ölçüde örtüştüğü gözlenmiştir. Nitekim örneklem, zamandan ve mekândan bağımsız olma halinin, kendilerini gerek ekonomik gerekse gündelik yaşamlarında özgürleştirdiğini ifade etmişlerdir. Örneklem göre okula hazırlık ve yolda geçirilen süre, onlar için önemli bir zaman kaybıdır. Uzaktan eğitim sürecinde zaman kaybının giderilmesi ile birlikte giyinme, yeme içme ve ulaşım ayrılan ekonomik külfetin de ortadan kalktığını belirtmişlerdir. Bunun yanında video kayıtları ile dersin tekrarını izleyebilmeleri de onlara ayrıca bir kolaylık sağlamıştır. Örneklem bu süre içinde kendilerine kalan zamanı daha çok bireysel gelişimlerine, gündelik işlerine ya da herhangi bir işte çalışmaya harcadıklarını belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinde gerçekleşen mekândan kopuşun, örneklemin önemli bir kısmının akademik başarısını olumlu etkilediği ve öğrencilerin bireysel öğrenme bilincini ve becerisini (öz – yönetimli öğrenme) arttırdığı görülmüştür. Yerleşik olmayan ve bireysel bir faaliyet olan uzaktan eğitim, öğrenenin merkezde olduğu bir eğitim ve öğretim yöntemidir. Bu süreçte genç bireyler, çevrim içi ortamda yalnız kalarak öğrenmeye ilişkin inisiyatif kullanmak zorunda kalmış ve akademik yaşamları üzerinde irade göstermeye yönelmişlerdir. Bu nedenle örneklemin önemli bir bölümü bireysel öğrenme bilincinin ve becerisinin arttığını ifade etmişlerdir. Ancak örneklemin bir kısmı ise bu süreçte bireysel öğrenmeye ilişkin bilincinin ve becerisinin artmadığını aksine öz disiplinlerinin azaldığını öne sürmüşlerdir. Nitekim bireysel öğrenme bilinci ve yeteneği gelişmemiş olan öğrencilerde uzaktan eğitim akademik başarıyı olumsuz etkilemiştir. Bu durum aynı zamanda uzaktan eğitimin dezavantajlarından biridir. Örneklemin öz yönetimli öğrenmeye dair bu tutumunda görülen farklılığın temel kaynağı, öğrenmeye ve motivasyona ilişkin bireysel farklılıklardır. Çünkü her birey birbirinden farklı bilişsel, psikolojik, fiziksel ve sosyo-kültürel değişkenlere sahiptir. Dolayısıyla her öğrencinin farklı algılama, anlamlandırma ve içselleştirme yetisi birbirinden farklıdır.

Yüz yüze eğitim alma imkânına sahip olamayanlara hareket özgürlüğü sağlayan uzaktan eğitimin, bireylere gözle görülür bir fırsat eşitliği sağladığını ve bu durumun uzaktan eğitimin en önemli avantajlarından biri olduğunu öne süren bazı yaklaşımlar mevcuttur. Bunun yanında maliyetinin yüz yüze eğitime oranla daha düşük olması da uzaktan eğitimin fırsat eşitliğine sunduğu önemli bir katkı olarak kabul edilmektedir. Ancak bu yaklaşımlar, belirli sosyo-ekonomik ve teknolojik imkânlara sahip gelişmiş ülkeler için daha geçerli bir durum olmaktadır. Nitekim uzaktan eğitimin öğrenenler arasında bir fırsat eşitliği yarattığına dair görüşlerin çalışmada ulaşılan verilerle desteklenmediği gözlenmiştir. Örnekleme göre tecrübe ettikleri bu uzaktan eğitim süreci, gerek teknik gerekse ekonomik anlamda problemlerin yaşandığı zorlu bir süreci ifade etmektedir. Örneklemin tamamı, bu uzaktan eğitim sürecinin öğrenciler arasında belirgin bir fırsat eşitsizliği yarattığını, önemli bir kısmı ise teknik ve ekonomik kaynaklı sorunlardan ve ulaşım imkânlarının sınırlı oluşundan dolayı bu eşitsizlikten doğrudan etkilendiklerini ifade etmişlerdir.

Çalışmada, uzaktan eğitimin olumsuzluklarına dair ulaşılan en önemli sonuçlardan biri; bu süreçte mekânsızlaşmanın, genç bireylerin zihin dünyalarında bir anlam kaybı ve hayal kırıklığı yaratmış olmasıdır. Çalışmada örneklemin, üniversitenin yalnızca fiziki bir yerleşke ve akademik bir kurum olmadığının farkında olduğu gözlenmiştir. Genç bireyler, üniversiteye geldikleri andan itibaren önceki yaşamlarından farklı ve yeni bir dünyanın gerçekliğine erişirler. Bu yeni ortam, onlar için bir yanı ile gelecek kaygısı taşıdıkları ve ekonomik sınırlılıklarla geçirdikleri bir dönemi ifade eder. Ancak başka bir yanı ile de türlü iletişim ve paylaşımın zenginlikleri, farklı deneyimleri ve yaşantıları içeren bir dünyanın temsilidir. Her mekân, kendine has bir kültürü içerisinde barındırır. Bir yaşam tarzı olarak üniversiteler de ayrı bir ruha ve kültüre sahiptir. Dolayısıyla genç bireyler için üniversite eğitimi almak, yalnızca uzaktan eğitim almakla gerçekleştirilebilecek ve yetinilebilecek bir mesele değildir. Bu ortak ruha dair yüksek bir farkındalığa sahip olan öğrenciler için üniversite eğitimi ve yaşantısı, psiko-sosyal manada güçlü bir aidiyet merkezidir. Nitekim çalışmada öğrenciler, belli bir amaç doğrultusunda bir araya gelmiş geniş bir grubun üyeleri olarak bu mahrumiyetin kendilerinde bir hayal kırıklığı ve amaçsızlık duygusu yarattığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin

çoğunluğu uzaktan eğitimi, hayallerini gerçekleştirecek bir üniversite yaşamından yoksun kalma süreci olarak nitelemişlerdir.

Çocukluk ve gençlik döneminden, hayata dair ciddi sorumlulukların alınmaya başlandığı bir döneme geçiş sürecinde bulunan bireyler için üniversite, içerisinde kültürel çeşitliliği barındıran önemli bir sosyalleşme merkezidir. Bu yönü ile üniversite yaşamı, yetişkinliğe geçiş sürecindeki bireylerin gelecek yaşamlarına dair bir hazırlık aşamasıdır. Ortak kültüre sahip olmanın meydana getirdiği aynılıklara karşılık üniversiteler yaşamı, birtakım farklılıkları da içerisinde barındırır. Cinsiyet, siyasi, kültürel, dini ve etnik temelli birçok farklılıklarla bir arada yaşamak zorunda kalan genç bireyler, üniversite yaşamı içerisinde zamanla hoşgörülü olmayı, empati kurabilmeyi ve “öteki”ne tahammül edebilmeyi öğrenirler. Üniversite kültürünü ve gerçekliğini kendine özgü kılan temel neden, bu bireysel farklılıklardır. Örneklemin tamamı, uzaktan eğitimle birlikte üniversite eğitiminin ve yaşantısının farklılıklarla bir arada olmanın kendilerine sağlayacağı katkılardan yoksun kaldıklarını ve bu nedenle gelecek yaşamlarında bu konuda eksik kalacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Yaşamın ilerleyen yıllarında, ailenin doğrudan etkilerinin azalmaya başlaması ile birlikte bireyler sosyalleşmelerini sürdürebilmek için yeni sermaye gruplarına ihtiyaç duyarlar. Üniversiteler ise genç bireylerin yaşamlarındaki en önemli beşeri ve sosyal sermaye gruplarından biridir. Bu anlamda üniversite eğitimi ve yaşantısı birçok etkileşim biçimlerini içerisinde barındırır. Bu etkileşimler esnasında ortaya çıkan aidiyet duygusu ve grup dayanışması aynı zamanda bireyleri aşırı bireyselleşme ve yalnızlaşma duygularından koruyan mekanizmalardır. İçerisinde bulunduğumuz dijital çağda uzaktan eğitim, herhangi bir kriz durumunda birtakım iletişim sorunlarını en aza indirebilecek niteliğe sahip bir eğitim ve öğretim biçimi olmasına karşın bu türlü etkileşimleri tek yönlü kanalize olmuş bir ortama yönlendirmekte ve bireylerarası iletişimi sınırlamaktadır. Böylece öğrenciler, gelecek kaygısı başta olmak üzere birçok olumsuz düşüncüyü bir arada ve dayanışma duygusu içerisinde en aza indirebilme fırsatından da mahrum kalmaktadır. Bu konuda örneklemin büyük çoğunluğu, uzaktan eğitim süreci ile birlikte bireyselleşme eğilimlerinin ve umutsuzluk düzeylerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bu mahrumiyetin, öğrencilerin sosyalleşme ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olarak sosyal medyaya yönelmelerine neden olduğu gözlenmiştir. Nitekim örneklemin sosyal medyada geçirdiği sürenin toplam miktarında belirgin bir biçimde görülen artış, yalnızlaşma ve bireyselleşme eğilimlerini desteklemektedir. Öğrencilerin bu duyguları yaşamlarında pandeminin etkilerinin olduğu gerçeği göz ardı edilemez. Ancak üniversitenin bir yaşam biçimi ve ortak bir kültür olduğu gerçeğinden hareketle, öğrenciler için en önemli sorunun aynı mekânı paylaşamamaktan kaynaklandığı gözlenmiştir. Nitekim öğrencilerin tamamı, uzaktan eğitim konusunda pandeminin olumsuz etkilerinden bahsetmek yerine, ruhsal ve zihinsel dünyalarında üniversite yaşamına dair mahrumiyetin olumsuz etkilerinden bahsetmişlerdir.

Pandemi sürecinde bir zorunluluk olarak uygulanan uzaktan eğitimin bireysel ve toplumsal etkilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, uzaktan eğitimin en önemli muhatabı olan öğrenciler açısından değerlendirilmiştir. Öğrencilerle birebir yapılan görüşmeler, uzaktan eğitimin her ne kadar birtakım avantajlara sahip olsa da bireysel ve toplumsal açıdan birçok olumsuzluğu içerisinde barındırdığını ortaya koymaktadır. Nitekim örneklem, genel anlamda kesinlikle yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih ettiklerini, zorunlu bir uzaktan

eğitim gerçekleştiğinde ise dersleri asenkron yerine senkron olarak işlemeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada ulaşılan sonuçların, uzaktan eğitime ilişkin yapılan birtakım çalışmalar tarafından desteklendiği görülmektedir. Özellikle zgl, Sarıkaya ve ztrk'ün (2017) uzaktan eğitime ilişkin ğrenci ve ğretmen görüşlerini analiz eden çalışmasında elde edilen bulgular, bu araştırmada elde edilen ğrenci görüşleri ile birebir örtüşmektedir. zgl & Sarıkaya ve ztrk'ün yapmış olduğu çalışmaya göre uzaktan eğitimin zamandan ve mekândan bağımsız oluşunun; öğrencilere gerek zaman gerekse ekonomik açıdan katkı sağlamasına karşın uygulama temelli derslerde yetersiz kaldığı, soru sorma ve dönüt almada güçlüklerin yařandđı ve internet erişiminde birtakım fırsat eşitsizliklerini ortaya ıkardđı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda örneklem yüz yüze eğitimi tercih etmektedir.

Öğrencilerin fakülte kültürüne ilişkin algıları ile niversite yaşam kalitesine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya göre; fakülte kültürü ile ğretim elemanı- ğrenci iletişimi alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin görülmesi (Argon & Kösterelioğlu, 2009) niversite eğitiminde yüz yüze ilişkilerin sosyalleşmeye olan katkılarını ortaya koymasından önem taşımaktadır. Bunun yanında uzaktan eğitimin zaman açısından birtakım fırsatlar sunduğunu, dersin video tekrarının bir avantaj sađladđını ancak uzaktan eğitimde ortaya çıkan teknik altyapı sorunlarının eğitim ve öğretimde fırsat eşitsizliklerine neden olduğunu ve eğitimin yüz yüze gerçekleşmemesinden kaynaklı birtakım iletişim ve sosyalleşme sorunlarının ortaya ıktđını ortaya koyan birçok alışma (Başaran ve diğerleri, 2020; Genç & Gmrkoğlu, 2020; Kaya & zkul & Kırba, 2021), bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

#### **ıkar atışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar atışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulundan (2021/15-4) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Afşar, M. (2011). Eğitim ekonomik temelleri ve ekonomik büyüme, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2018). Eğitim sosyolojisi. Ankara: Pegem Akademi.
- Alver, K. (2009). Ütopya: Mekân ve kentin ideal formu, *Sosyoloji Dergisi*, 3(18). ss:139-153.
- Argon, T. & Kösterelioğlu, M. A. (2009). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve fakülte kültürüne ilişkin algıları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30). ss:43-61.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü. Ankara: Anı Yayınları.
- Başaran, M. & Doğan, E. & Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koroavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma, *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), ss:368-397.
- Bilgiç, H. G. & Tüzün H. (2015). Web tabanlı uzaktan eğitim programlarının yükseköğretim kurumlarında açılması süreci, B. Akkoyunlu & A. İşman & H. F. Odabaşı (Ed.). Eğitim Teknolojileri Okumaları içinde, Ankara: Ayrıntı Basım ve Yayın.
- Bilgin, V. (2009), Türkiye’de Üniversite Sorunu ve Üniversite Çalışanları, Türk Eğitim-Sen Üniversite Araştırması, Ankara.
- Birkök, C. (2011). Uzaktan eğitimin sosyolojik kavramlarla analizi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 1(1).
- Burma, Z. A. (2008). AB’ye geçiş sürecinde meslek elemanlarının uzaktan öğretim ile eğitimi, *Bilişim Teknolojileri Dergisi*. 1(2).
- Brookfield, S. (2009). Self-Directed Learning: A Critical Review of Research, In Maclean, R. & Wilson, D. (Eds), *International handbook of education for the changing world of work*. New York: Springer Science and Business Media.
- Celkan, H. (2018). Eğitim sosyolojisi, Elazığ: Asos Yayınları.
- Cevizci, A. (2010). Eğitim sözlüğü, İstanbul: Say Yayınları.
- Crozier, W. R. (1997). *Individual learners: Personality differences in education*, London: Routledge.
- Doğan, İ. (2011). Eğitim sosyolojisi, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ercan, H. (2007). Türkiye’de gençlerin istihdamı, Ankara: Uluslararası Çalışma Ofisi.
- Erkan, H. (1994). Bilgi toplumu ve ekonomik gelişme. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ersoy, E. (2020). Kültür ve toplumsallaşma süreci, Ünal Şentürk (Ed.). *Sosyoloji Kavramlar Kurumlar Kuramlar içinde*, Çanakkele: Paradigma Akademi.
- Gencer, T. E. & Aktan, M. C. (2021). Dijitalleşen çağda ve toplumda değişen ihtiyaçlar ve sorunlar: e-sosyal hizmet (sosyal hizmet 2.0) gereksinimi, *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 32(3), ss: 1143-1175.
- Genç, M. F. & Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları, *Turkish Studies*, 15(4).
- Giddens, A. & Sutton P. (2014). *Sosyolojide temel kavramlar*, (Çev. A. Esgin), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- González, K. P. (2002). Campus culture and the experiences of Chicano students in a predominantly white university, *Urban Education*, 37 (2),ss: 193-218.

- Gökçe, F. (2009). Değişme sürecinde devlet ve eğitim, Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim, D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. (11), ss:1-12.
- Gunawardena, C. N. & Mclsaac, M. S. (2001). Distance education. In D.H. Jonasses (Ed.) Handbook of research for educational communications and technology (pp. 355-395). US: Lawrence Earlbaum.
- Gülbahar, Y. (2009). E – öğrenme, Ankara: Pegem Akademi.
- Haseski, H. İ. & Odabaşı H. F. & Kuzu, A. (2015). Türkiye’de yaşam boyu öğrenme ve yansımaları, B. Akkoyunlu & A. İşman & H. F. Odabaşı (Ed.). Eğitim Teknolojileri Okumaları içinde. Ankara: Ayrıntı Basım ve Yayın.
- Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim (2001). Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2007), Sosyal psikoloji, (Çev. İbrahim Yıldız-A. Gelmez), Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Holmberg, B. (1995). Theory and practice of distance education, Routledge, London.
- Illich, I. (2006). Okulsuz toplum. (Çev. Celal Öner). İstanbul: Oda Yayınları.
- James, W. B. & Gardner, D. L. (1995). Learning styles: Implications for distance learning, New Directions for Adult and Continuing Education.(67), ss:19-31.
- Kandemir, O. (2014). Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları: eğitimde fırsat eşitliği ve ekonomik kalkınma, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 9(5). ss:1155-1176.
- Karagülle A. E. & Çaycı, B. (2014). Ağ toplumunda sosyalleşme ve yabancılaşma, The Turkish Online Journal of Design Art and Communication – TOJDAC, 4 (1).
- Karaküçük, S. A. & Oral, E. A. (2008). Eğitimde bireysel farklılıklar, K. Ersanlı & E. Uzman (Ed.), Eğitim Psikolojisi içinde, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Kaya, F.& Özkul, R. & Kırbaç, M. (2021). Investigation of education faculty students' views on distance education: the example of Inonu University, European Journal of Education Studies, 8(7).
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kılıç, M. (2017). Öğrenmenin doğası, B. Yeşilyaprak (Ed), Eğitim Psikolojisi içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Mili Eğitim Bakanlığı (2020), Açık öğretim Lisesi. (<https://aol.meb.gov.tr/www/okulumuz/icerik/1>).
- Oktay, A. (2010), 21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim, Orhan Oğuz – Ayla Oktay – Halis Ayhan (Ed.). 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Öteleş, Ü. U. (2021). Eğitimde ağ okuryazarlığı. E. Koçoğlu (Ed.). Eğitimde Okuryazarlık Becerileri I içinde, Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, B. (1998). Teknoloji yoğunluklu eğitim yaklaşımı olarak uzaktan eğitim. B. Özer (Ed.) Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özgöl, M. & Sarıkaya, İ. & Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. 7(2), ss:294-304.
- Özyurt, C. (2021). Eğitim sosyolojisi yazıları, Ankara: Pegem Akademi.



- Reich, W. (1997). Kişilik Çözümlemesi. (Çev. Bertan Onaran). İstanbul: Payel Yayınları.
- Slattery, M. (2010). Bilgi / Bilişim toplumu: Manuel Castells, (Çev: Ö. Balkız vd.), Ü. Tatlıcan – G. Demiriz (Haz.), Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2017). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tickamyer, A. R. (2020). Space matters! Spatial inequality in future sociology, *Contemporary Sociology*, 29 (6).
- Tryon, P. J. & Bishop, M. (2009). Theoretical foundations for enhancing social connectedness in online learning environments. *Distance Education*, 30(3).
- Ülken, H. Z. (2013). Eğitim felsefesi, Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Wallace, R. A. & Wolf A. (2012), Çağdaş sosyoloji kuramları, (Çev. Leyla Elburuz/Rami Ayas), Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Williamson, B. & Eynon, R. & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency, *Learning, Media and Technology*, 45(2). ss: 107-114.
- Yılmazsoy, B. & Kahraman M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), ss:783-818.

**İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Emine Meliha KURTDAS  
emine.kurtdas@inonu.edu.tr

# The Effect of Song Teaching Practices with Virtual and Acoustical Instrument Accompaniment on Musical Hearing Skills

Ferdi KARAÖNÇEL, Hakkari University, ORCID ID: 0000-0001-9519-1003

Ersan ÇİFTCI, Inonu University, ORCID ID: 0000-0001-9889-3078

## Abstract

To determine the effect of song teaching practices with virtual and acoustic instrument accompaniment on musical hearing abilities constitutes the main goal of this research. The arrangement of the investigation is based on a single-group pretest-posttest experimental design, which is one of the quantitative research methods. To determine the level of readiness of the students in the experimental group before the temporary process, the "Musical Hearing Abilities Evaluation Form" was applied as a pre-test to the 7th-grade students studying at Hayriye Başdemir Secondary School in the city center of Malatya in the 2019-2020 Academic Year. It was administered by the field experts, and the levels of the experimental group students were identified. The students in the preliminary group were given training with Virtual and Acoustic Instrument Accompaniment (VAIA) Song Teaching Practices within the scope of the program, which was prepared by taking expert opinions, one lesson per week for ten weeks. After implementing the 10-week program, the "Musical Hearing Abilities Evaluation Form" was applied again as a post-test to the students in the unproved group, and the levels of the experimental group students were arbitrated in being evaluated by the field experts. Wilcoxon Signed Rank Test was used to determine the differences between pretest-posttest scores to test whether virtual and acoustic instrument accompaniment song teaching practices have a statistically significant effect on musical hearing skills. The findings showed that the experimental group's musical hearing skills pretest scores were at a low level, but when the scores obtained in the posttest applied following the VAIA Song Teaching Practices were examined, it was found that their musical hearing skills increased and reached an average level.

**Keywords:** Music Education, Virtual and Acoustic Instruments, Song Accompaniments, Song Teaching, Musical Hearing.

## Suggested Citation

Karaönçel, F., & Çiftci, E. (2021). The effect of song teaching practices with virtual and acoustical instrument accompaniment on musical hearing skills. *Inonu University Journal of the Faculty Education*, 22(3). 2379-2406. DOI:10.17679/inuefd.1007808

This article was produced from the doctoral dissertation accepted by Inonu University, Institute of Educational Sciences in April 2021.



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2379-2406  
DOI:10.17679/inuefd.1007808

Article Type  
Research Article

Received  
10.10.2021

Accepted  
15.12.2021

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

In music lessons, song teaching is done by ear or by singing with notes. The methods used in song teaching are tone, rhythmic structure, and nuance, etc. Accompanied song teaching is very important for the elements to progress more accurately. Another factor affecting singing skills is musical hearing skills. The development in the sub-dimensions of musical hearing skills affects song teaching and helps sing songs more clearly and accurately. In general, while accompaniment song teaching contributes to the regular progress of song teaching, it also supports the development of musical hearing skills.

The use of smart boards in education is of great importance because of factors such as being able to contain many materials related to courses, fast access to documents related to course topics, and being able to attract students' attention. With the developing technology, many music software has become available on smart boards. This software is seen that it is very useful in teaching notation, solfeggio reading, and hearing education.

### Purpose

The main purpose of the research is to retain song teaching practices with virtual and acoustic instrument accompaniment on musical hearing abilities. It is thought that song accompaniments created using virtual and acoustic instruments and the sense of sound, melody, and rhythm, which are musical hearing steps, are essential for developing students' skills. In this regard, the descriptive values of the musical hearing skills dimension scores of the experimental group, the song accompaniments created using virtual and acoustic instruments, one of the sub-dimensions of musical hearing skills; the development of monophonic hearing, monophonic awareness, tonal awareness, rhythm repetition, melody repetition, and melody awareness skills were examined.

### Method

The method of the study is based on a single-group pre-test-post-test experimental design, one of the quantitative research methods. To determine the level of readiness of the students in the experimental group before the temporary process, the "Musical Hearing Abilities Evaluation Form" was applied as a pre-test to the 7th-grade students studying at Hayriye Başdemir Secondary School in the city center of Malatya in the 2019-2020 Academic Year, and it was administered by the field experts, and the levels of the experimental group students were identified. Afterward, training was given with VAIA song teaching practices within the curriculum created by taking expert opinions. After the implementation of the 10-week program, the "Musical Hearing Abilities Evaluation Form" was applied again as a post-test to the students in the unproved group, and the levels of the experimental group students were arbitrated in being evaluated by the field experts. Wilcoxon Signed Rank Test was used to detect the differences between the pre-test and post-test scores of the Musical Hearing Skills sub-dimensions and totals, and the r-value was found to confirm the effect size values.

## Findings

When the Descriptive Values of the Total and Dimensional Musical Hearing Skills Scores of the experimental group were investigated, it was found that the pre-test mean scores were at a low level, while the post-test mean scores were on an average level. When the distribution of the Total and Dimensional Scores of Musical Hearing Skills according to the students was evaluated, it was seen that the scores were low in the pre-test and increased in the post-test, except for one student.

In the Wilcoxon Signed Rank Test analysis results of the pretest-posttest scores of the musical hearing skill sub-dimensions in the "Sound Discrimination" group, while there was a discrepancy in the Single Voice Hearing, Single Voice Awareness (Low), and Single Voice Awareness Total dimensions, there was no momentous contrast in the Single Voice Awareness (High) dimension.

When the pre-test-post-test scores of the Tonal Awareness (Major-Minor) and Tonal Awareness Total dimensions were examined, no substantial difference was found between the scores. When the pre-test scores are compared with the post-test scores, it is observed that there is a decrease in Tonal Awareness (Major-Minor) and Tonal Awareness Total dimension scores.

When the Wilcoxon Signed Rows Test results of Rhythm Repetition (Simple-Syncopated) and Rhythm Repetition total pretest-posttest scores under the rhythmic memory group were examined, a significant difference was observed in the Rhythm Repetition (Simple) and Rhythm Repetition Total sub-dimensions while there is a significant difference in the Rhythm Repetition (Syncopated) dimension.

When the pre-test and post-test scores of the Rhythm Awareness (Simple-Syncopated) and Rhythm Awareness Total dimensions, which are musical hearing skills sub-dimensions under the rhythmic memory group, were examined, a significant difference was found only in the Rhythm Awareness (Syncopated) dimension. When the pretest scores were compared with the posttest scores, it was seen that while the students' Rhythm Difference (Syncopated) and Rhythm Awareness Total dimensions improved, there was a decrease in the Rhythm Awareness (Simple) dimension. When the Wilcoxon Signed Ranks Test results of the Rhythmic Memory Total dimension were examined, it was found that the difference was in favor of positive rows, and the improvement in the Rhythmic Memory Total dimension was significant.

When the Wilcoxon Signed Rows test analysis results of the Melody Repetition (Tonal-Modal) and Melody Repetition Total dimensions, which are under the melodic memory group, were examined, significant differences were found in the Melody Repetition (Tonal-Modal) and Melody Repetition Total dimensions, in favor of the positive rows.

When the Wilcoxon Signed Ranks test analysis results of the Melody Awareness (Tonal-Modal) and Melody Awareness Total dimensions, which are under the melodic memory group, were examined, a significant difference was found in favor of positive rows only in the Melody Awareness (Tonal) dimension. It was determined that there was no significant difference in the dimensions of melody awareness (Modal) and Melody Awareness Total.

When the Wilcoxon Signed Ranks test analysis results of the musical hearing test score total (MHTST) scores were examined, a significant difference was found in the MHTST scores in favor of the positive rows.

### **Discussion & Conclusion**

It was found that this case created substantive diversity in the magnitudes of "One Voice Hearing" and "Single Voice Awareness (treble)", which are in the sound discrimination group of the students in the experimental group, and the desired size of "Tonal Awareness (major)" and "Tonal Awareness (minor)" was not achieved. In the Rhythmic memory group; "Rhythm Repetition (simple)" dimension there was a significant difference, "Rhythm Awareness (simple-syncoated)" dimension did not affect at the desired level, "Melody Repetition (tonal)", "Melody Repetition (modal)" and "Melody Repetition" and "Melody Repetition" While it created significant differences in the "Awareness (tonal)" dimensions, it was detected that it did not affect the "Melody Awareness (modal)" dimension at the desired level. When the results of the Total Musical Hearing Exam Score (TMHES) were examined, it was determined that there was prominent contradistinction in favor of the positive ranks and the impressive size value was found to be at a high level.

Sağer and Ayhan (2012) examined the effect of using visual and auditory images in music education on success in their study titled "The Use of Images in Music Education". In the results of the research, it was found that the use of computer-aided programs in music education is for visual and auditory perceptions and increases student success. From this point of view, it is seen that the results of the VAIA Song Teaching Practices overlap with the research results of Sağer and Ayhan (2012).

In the master's thesis titled "The Effect of Music Technology Applications on Success in Teaching Musical Hearing Literacy Lesson" by Hardal (2018), it is stated that the use of Perfect Ear Mobile application is an effective music technology application for the MHL lesson, and the success scores of the students after the use of the Perfect Ear Mobile application are significantly higher. Based on these results, it is seen that the results of the VAIA Song Teaching Practices are similar to the research findings of Hardal (2018).

In the doctoral thesis titled "The Effect of Visual and Auditory Practices on Musical Reading Skills in Solfeggio Education" by Ünlü (2019), it was aimed to give melody sounds to students receiving Musical Hearing Education through computer-aided programs with the "Visual and Auditory" application within the scope of solfeggio teaching. As a result of the experiment, it has been concluded that visual and auditory applications are effective in solfeggio teaching by providing significant changes and contributions to computer-assisted solfege reading, vocalization, and perception. Based on these results, it is seen that the items included in VAIA Singing Teaching Practices and helping musical hearing education coincide with the research results of Ünlü (2019).

## Sanal ve Akustik Çalgı Eşlikli Şarkı Öğretimi Uygulamalarının Müziksel İşitme Becerilerine Etkisi

**Ferdi KARAÖNÇEL, Hakkari Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9519-1003**  
**Ersan ÇİFTÇİ, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9889-3078**

### Öz

*Sanal ve akustik çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamalarının müziksel işitme becerilerine etkisinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu öntest-sontest deneysel desene dayalıdır. Deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki hazırbulunuşluk seviyelerini belirleyebilmek için, Malatya ili merkezinde bulunan Hayriye Başdemir Ortaokulunda 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencilerine “Müziksel İşitme Becerisi Değerlendirme Formu” öntest olarak uygulanmış ve alan uzmanları tarafından değerlendirilerek deney grubu öğrencilerinin seviyeleri belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere 10 hafta boyunca haftada bir ders saati olacak şekilde uzman görüşleri alınarak hazırlanmış olan program dahilinde Sanal ve Akustik Çalgı Eşlikli (SAÇE) Şarkı Öğretimi Uygulamaları ile eğitim verilmiştir. 10 haftalık programın uygulanması sonrasında deney grubundaki öğrencilere “Müziksel İşitme Becerisi Değerlendirme Formu” sontest olarak tekrar uygulanmış ve alan uzmanları tarafından değerlendirilerek deney grubu öğrencilerinin seviyeleri belirlenmiştir. Sanal ve akustik çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamalarının müziksel işitme becerilerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak amacıyla öntest-sontest puanları arasındaki farklılıkların tespiti için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun müziksel işitme becerileri öntest puanlarının düşük bir düzeyde olduğu görülürken, SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları sonrasında uygulanan sontestte alınan puanlara bakıldığında ise müziksel işitme becerilerinin yükselme göstererek ortalama bir seviyeye ulaştığı tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Müzik Eğitimi, Sanal ve Akustik Çalgılar, Şarkı Eşlikleri, Şarkı Öğretimi, Müziksel İşitme.



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
 EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
 Cilt 22, Sayı 3, 2021  
 ss. 2379-2406  
 DOI:10.17679/inuefd.1007808

Makale Türü  
 Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
 10.10.2021

Kabul Tarihi  
 15.12.2021

### Önerilen Atıf

Karaönçel, F., & Çiftçi, E. (2021). Sanal ve akustik çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamalarının müziksel işitme becerilerine etkisi. *İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ*, 22(3), 2379-2406. DOI:10.17679/inuefd.1007808

Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Nisan 2021 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

## **Sanal ve Akustik Çalgı Eşlikli Şarkı Öğretimi Uygulamalarının Müziksel İşitme Becerilerine Etkisi**

İlköğretim kademelerinde verilen müzik derslerindeki en önemli boyutlardan biri de şarkı öğretimidir. Şarkı öğretimi müzik eğitimi içerisinde yer alan planlı ve programlı bir öğretim sürecini içerisinde barındırır. Şarkı öğretiminde kullanılan yöntemlerde (kulaktan veya nota ile şarkı öğretim yöntemleri) ton, ritmik yapı, nüans vb. öğelerin daha doğru bir şekilde ilerleyebilmesi için eşlikli şarkı öğretimi oldukça önemlidir. Şarkı söyleme becerilerini etkileyen diğer bir unsur ise müziksel işitme becerileridir. Müziksel işitme becerileri ses ayırt etme, ritimsel bellek ve ezgisel bellek alt boyutlarını içerisinde barındırır. Müziksel işitme becerisi alt boyutlarındaki gelişim şarkı öğretimini etkilemekte, şarkıların daha temiz ve doğru söylenebilmesine yardımcı olmaktadır. Bu beceriler şarkıların melodileri, melodilerdeki aralıklar, melodilerin ritmik yapısı vb. şeklinde sıralanabilir. Genel olarak bakıldığında eşlikli şarkı öğretimi şarkı öğretiminin düzenli bir şekilde ilerlemesine katkı sağlarken müziksel işitme becerileri gelişimini de desteklemektedir.

Teknolojik gelişimler sayesinde yazı tahtaları yerlerini akıllı tahtalara bırakmış ve birçok okulda akıllı tahtalar aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Akıllı tahtaların okullarda kullanımı derslerin daha verimli ve etkili geçebilmesi açısından oldukça faydalıdır. Sancak (2017:68) "Akıllı tahta kullanımının; ders ortamını daha eğlenceli hale getirdiği, etkileşimli bir ortam oluşturduğu ve derslerin daha verimli bir şekilde işlenmesine yardımcı olduğu" görüşündedir. Derslerle ilgili birçok materyali içerisinde barındırabilmesi, derslere ait konularla ilgili dokümanlara hızlı erişim ve öğrencilerin dikkatlerini üzerine toplayabilme gibi özelliklerinden dolayı, akıllı tahtaların eğitimde kullanımı büyük önem taşımaktadır.

Gelişen teknoloji ile birlikte birçok müzik yazılımı da akıllı tahtalarda kullanılabilir hale gelmiştir. Bu yazılımların; nota öğretimi, solfej okuma ve işitme eğitiminde oldukça faydalı olduğu görülmektedir. Karaönçel (2016:52) "MIDI tabanlı müzik yazılımları ile ders işlemenin müzik dersine olan ilgiyi artırdığı, akıllı tahtalar aracılığı ile kullandığımız müzik yazılımlarının ders içerisinde konuları daha hızlı öğrenmeye yardımcı olduğunu" belirtmektedir. Karaönçel (2019:470) "Gelişen teknolojiyi farklı bakış açıları ile genişleterek eğitim alanına yeni boyutlar kazandırabilmenin önemli olduğunu, eğitim için geliştirilen her türlü yeniliğin öğrenme üzerinde etkisinin olduğunu, teknolojiyi eğitimde kullanarak; öğrenmenin hızlanması, derslerin verimli geçmesi ve zamanın etkili olarak kullanılması açısından büyük önem arz ettiğini" vurgulamaktadır.

### **Müziksel İşitme**

Uçan'a (2018:17) göre müziksel işitme, "işitme duyusuyla algılanabilir müziksel bütün, öge, gereç, özellik ve ilişkileri (doğru) algılama, tanıma, anımsama (hatırlama), ayırt etme, çözme ve çözümlenme yeteneğidir". Müziksel işitme genellikle, çevremizdeki müzikal uyarıları alma, alınmış olan uyarılar ve bu uyarıların etkileri sonucunda oluşan uyarımlardan etkilenmelere uygun tepkilerde bulunma yolu ile kendini belli etmektedir (Uçan, 2018).

"Müziksel işitme; müzikal olarak duyulan sesleri algılama, tanımlama, ayırt etme, çözümlenme davranışlarını içerir. İşitme yeteneği bölgesel, bağıl ve mutlak olmak üzere üç grupta incelenmektedir" (Özgür, Aydoğan, 2018:4).

Müzikal seslerin duyulması, notaları okuyabilme, yazabilme gibi müziksel özellikleri içerisinde barındıran müziksel işitme eğitimi müzik eğitimi alanının temelini oluşturmaktadır.

### **Müziksel İşitme Eğitimi**

Müziksel işitme eğitimi, genel müzik eğitimi veren kurumlar başta olmak üzere özenen ve mesleki müzik eğitimi veren birçok kurum ve kuruluşta verilen bir eğitim olarak müzik eğitimi müfredatı içerisinde yer almaktadır. Müziksel işitme becerisi, müzikal olarak işitilen sesleri tanıma ve anlamlandırabilme gibi öğeleri içermektedir. "Müziğin alfabesi olan notaların okunması yazılması ve işitilmesi gibi amaçlar taşıyan işitme eğitimi müzikte her alanın temelini ve başlangıcını oluşturmaktadır" (Açıkgöz, 2019:51).

### **Müziksel İşitme Eğitiminde Çalgı Eşliği**

Müzik alanında önemli bir yere sahip olan çalgı eşlikleri, eşlik edilen ses veya farklı çalgıların icra kalitesini artırmada ve müziksel işitmeye önemli bir rol oynamaktadır. Bilgin (1998:16) eşliği "Bir eserde esas sesi destekleyen parti ya da partiler" şeklinde, Say (2005:186) ise "Bir eserde esas sesi destekleyen parti ya da partiler, ses müziği veya çalgı müziğinde bir eserin armonik niteliğini ortaya çıkaran, ona içerik ve derinlik kazandıran müzikal birliktelik" şeklinde tanımlamaktadır. "Bir ezginin belli çokseslilik kurallarına ve anlayışına uygun olarak çok seslendirilmesine eşikleme denilmektedir" (Kalkanoğlu, 2007:12).

Piyano ve gitar eşlik çalgılarının çalgıların başında gelmektedir. Müziksel işitme okuma ve yazma (MİOY) derslerinde ses genişliği açısından genellikle piyano tercih edilmektedir. "Piyanonun 7,5 oktavlık ses genişliğine karşın, klasik gitarın 3,5 oktavlık ses genişliği bulunmaktadır. Bu sebeple klasik gitar yerine piyanonun kullanılması, istenilen frekanstaki seslerin rahatlıkla üretilebilmesi açısından büyük avantajlar sağlamaktadır" (Özelma, Çiftci, 2016:429). MİOY derslerinde veya ortaöğretim kademesindeki müzik derslerinde müziksel işitme alt boyutlarından; tek ses, aralık, akor, melodi tekrarı ve dikte konularında kullanılmakta olan çalgı eşlikleri, öğrencilerin müziksel işitmelerini desteklemekte ve geliştirmektedir. Eşlik denildiğinde akla ilk gelen "Korrepetisyon" dur. "Korrepetisyon sanatı; birlikte tekrarlama ve çalıştırma, solo sanatçıların partilerini piyano eşliği ile öğretme, bir soliste eşlik etme eylemleriyle ilgili yöntem ve becerileri içine alan bir sanat dalı olarak tanımlanabilir" (Özelma, Çiftci, 2016:428).

### **Sanal ve Akustik Çalgı Eşlikli (SAÇE) Şarkı Öğretimi Uygulamaları**

Çalgı, müzikal sesler elde edebilmek amacıyla üretilen, farklı şekil, tını ve kullanım özellikleri bulunan aletlerdir (Say, 2005). Batı'da "Instrument" adı ile geçen çalgı ismi dilimizde "Saz" ya da "Enstrüman" şeklinde de kullanılmaktadır.

Teknolojik gelişmeler ile birlikte "Akustik Çalgı" olarak adlandırılan ve günümüzde farklı kültür ve coğrafyalara ait birçok çalgının da dijital ortamlara aktarıldığı görülmektedir. Akustik çalgılar, kendisine ait özel bir tınıya sahip olan, kültürel farklılıklara göre değişiklik gösteren, ahşap, bakır, hayvan derisi vb. malzemeler kullanılarak üretilen, elde edilen sesi kendi yapısal rezonansı ve teknik aerodinamiği ile tınlatan müzik aletleridir (Çiftci, 2019). Ses kayıt teknolojisindeki gelişmeler sayesinde, dünya üzerindeki birçok akustik çalgıdan veya farklı nesnelere elde edilen sesler kullanılarak çeşitli ses kütüphaneleri oluşturulmuştur. Bu ses kütüphaneleri "Sanal Çalgılar (virtual instruments)" olarak adlandırılmaktadır. "Ses sentezleyicilerin, davul modüllerinin, örnekleyicilerin (samplers) ve çeşitli hayali



enstrümanların bilgisayar aracılığı ile modellenmesini sağlayan yazılımlara “sanal çalgı” adı verilmektedir. Bu terim Steinberg firması tarafından geliştirilmiş VST (Virtual Studio Technology – Sanal Stüdyo Teknolojisi) ile birlikte ortaya çıkmıştır." (Millward, 2002:vi). “Sanal çalgılar, örnekleyici tabanlı yazılımlar aracılığı ile seslendirilebilirler.” (McGuire, Pritts, 2008:4).

"Sanal ve Akustik Çalgı Eşlikli (SAÇE) Şarkı Öğretimi Uygulamaları " stüdyo ortamında gerekli olan donanım ve yazılımlar aracılığı ile "Sanal" ve "Akustik" çalgıların birlikte kullanılması ile oluşturulan bir uygulamadır. Bu uygulama içerisinde farklı türden (Okul Şarkısı, TSM, THM ve Popüler Müzik) 12 şarkı yer almaktadır. Seçilmiş olan şarkılar Sibelius nota yazım programında düzenlenerek MIDI (Musical Instrument Digital Interface) formatında ProTools yazılımı içerisine "Import" edilmiştir (Import, ses kayıt yazılımları aracılığı ile oluşturulmuş olan proje dosyası içerisine wav, mp3, aiff, MIDI vb. formatlardaki ses dosyalarının aktarılma işlemidir.) Import edilen şarkılara ait MIDI dosyaları sanal çalgı kütüphanelerinde yer alan çalgılar ile seslendirilmiş ve harici olarak mikrofon vasıtası ile akustik çalgı kayıtları da alınarak farklı tonlarda şarkı eşlikleri oluşturulmuştur. Oluşturulan şarkıların müzikal eşliklerinin her birine, şarkının söz bölümünün; solfeji, bir çalgı ile seslendirilmesi ve vokal kaydı eklenmiştir. Kayıt işlemi tamamlandıktan sonra ise oluşturulan müzikal eşlikler mix ve mastering aşamalarından geçirilerek deneyde kullanılacak olan video dosyalarına uyumlu “wav” uzantılı dosya şeklinde “Bounce to” edilmiştir (Bounce to, Pro Tools ses kayıt yazılımı ile oluşturulmuş olan projelerin; wav, mp3, aiff vb. formatlarda dışarıya çıkarma işlemidir.)

Ses kayıt işlemleri sonrasında oluşturulan müzikal eşlikleri görsel olarak desteklemek için “Adobe Premiere Pro” ve “Final Cut” yazılımları aracılığı ile şarkılara ait iki video dosyası oluşturulmuştur. Birinci videoda şarkıların notaları ve sözleri, ikinci videoda ise karaoke yöntemi kullanılarak şarkıların sadece sözlerine yer verilmiştir. Oluşturulmuş olan video dosyalarının tamamının başında ilgili şarkıya ait künye yer almaktadır (söz ve müziğin kime ait olduğu, makamı, yöresi vb.) Tamamlanmış olan video dosyaları, bounce to edilmiş olan wav dosyaları ile birleştirilerek senkronize bir şekilde çalışması sağlanmıştır. Tek parça haline getirilen SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları materyallerinde, müzikal eşlikler devam ederken şarkı sözleri ve notaları metronoma uygun bir şekilde akıllı tahta veya multimedya oynatıcı cihazlarda akıcı bir şekilde görüntülenebilir bir formatta biçimlendirilmiştir. Buradaki amaç oluşturulan müzikal eşlikler üzerine okunacak olan şarkıların; künyesinin öğrenilmesi, melodilerindeki aralıkların öğrenilmesi, ritim kalıplarının öğrenilmesi, söz veya nota öğrenme hızının artması, melodilerinin metronoma uygun bir şekilde söylenmesi ve öğrencilerin dikkatlerinin dağılması önlemektir. Müzik derslerinde kullanılan SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları içerisinde yer alan; şarkı melodileri, seslendirmede farklı çalgıların kullanılması, müzikal dinamikler, şarkıların farklı tonlarının olması, şarkı eşliklerinin armonik yapısı, metronom (sabit tempo), şarkı melodilerinin ritmik yapısı, şarkı eşliklerinde kullanılan hazır ritimler (loops), şarkıların sabit tempoda devam ederek final bölümünde yavaşlatmak veya hızlandırmak için kullanılan metronom değişikliklerinin eşit kademelerde olması ve tonal-makamsal şarkılara yer verilmesinin müziksel işitme becerilerini etkilediği görülmüştür.

Çalışmada, sanal ve akustik çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamalarının müziksel işitme becerilerine etkisinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda sanal ve akustik çalgılar kullanılarak oluşturulan şarkı eşlikleri ile yapılan şarkı öğretiminin, müziksel işitme basamaklarından olan ses, ezgi ve ritim duyumu becerilerini kazandırabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

İlköğretim müzik derslerinde öğretilen olan şarkı eşliklerini hazırlamak ve müziksel işitme eğitiminde kullanılabilecek yazılımların birçoğunun ileri teknolojide olması, fiyatlarının oldukça yüksek olması, bu yazılımlar ile birlikte farklı donanımlarında akıllı tahtalara entegre edilerek kullanılması ve en önemlisi de müzik öğretmenlerinin bu konudaki yeterliliği gibi unsurlar sınıflarda akıllı tahta bulunsada dahi bu yazılımlarının kullanımını kısıtlayarak müzik derslerinin verimli geçmesini etkilemektedir. Müzik dersliklerinde çalgıların bulunmaması, akıllı tahta olsa da akıllı tahtalarda kullanılabilecek olan müzik yazılımlarının bulunmaması veya kullanılabilecek donanımların olmaması, öğretilen olan şarkıların hazır eşliklerinin olmaması veya var olan eşliklerin öğrencilerin ses aralıklarına uymaması gibi problemler şarkı öğretimini ve müziksel işitme eğitimini zorlaştırmaktadır.

İlköğretim kademesi müzik dersi kapsamındaki müziksel işitme becerilerinde karşılaşılan problemlere çözüm odaklı olarak geliştirilen sanal ve akustik çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamalarının, müziksel işitme becerilerini geliştirmede önem arz ettiği söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın ana ve alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

### **Problem**

Sanal ve akustik çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamalarının müziksel işitme becerilerine etkisi ne düzeydedir?

### **Alt problemler**

1. Deney grubunun müziksel işitme becerileri boyut puanlarının tanımlayıcı değerleri nasıldır?
2. Deney grubu öğrencilerinin tek ses işitme becerilerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin tek ses farkındalığı becerilerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin tonal farkındalık becerilerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin ses ayırt etme toplam öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney grubu öğrencilerinin ritim tekrarlama becerilerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubu öğrencilerinin ritim farkındalığı becerilerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Deney grubu öğrencilerinin ritimsel bellek toplam öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Deney grubu öğrencilerinin melodi tekrarlama becerilerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Deney grubu öğrencilerinin melodi farkındalığı becerilerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Deney grubu öğrencilerinin ezgisel bellek toplam öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

12. Deney grubu öğrencilerinin müziksel işitme sınav puanı toplamına (MİSPT) ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### Yöntem

Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu öntest-sontest deneysel desene dayalıdır. Tek grup öntest-sontest deseni; deneklere herhangi bir işlem yapılmadan önce bağımlı değişkene ilişkin ölçümler için öntest ve deneysel işlem sonrasında ise aynı denekler üzerinde bağımlı değişkenin etkilerinin test edildiği sontest uygulanan bir desendir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Yayın Etik Kurulundan (24.01.2020-2020/3-2) etik izin alınmıştır.

**Tablo 1**

*Tek Grup Öntest-Sontest Desen*

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Malatya ili merkezi İnönü Üniversitesi kampüsü içerisinde yer alan Hayriye Başdemir Ortaokulunda 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında öğrenim gören 7. Sınıf öğrencileri (N=14) oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları "Veli Onam Formu" aracılığı ile velisi izin veren öğrencilerden oluşturulmuştur.

### Verilerin Toplanması

Deneysel uygulama İnönü Üniversitesi Hayriye Başdemir Ortaokulunun ders saati bitimindeki etüt saatlerinde yapılmıştır. Öğrencilerin, müziksel işitme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla öntest ve sontest aşamalarında "Müziksel İşitme Becerisi Değerlendirme Formu" kullanılarak ölçümler yapılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin (N=14) hazırbulunuşluk seviyelerini belirlemek için öntest olarak "Müziksel İşitme Becerisi Değerlendirme Formu" uygulanmıştır. Sonrasında ise uzman görüşleri alınarak oluşturulan öğretim programı dahilinde sanal ve akustik çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamaları ile eğitim verilmiştir. Bu eğitim sonrasında bağımlı değişkenin etkilerini kontrol edebilmek için sontest olarak "Müziksel İşitme Becerisi Değerlendirme Formu" tekrar uygulanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı "Müziksel İşitme Becerisi Değerlendirme Formu" olarak belirlenmiştir. "Müziksel İşitme Becerisi Değerlendirme Formu" ses ayırt etme (tek ses işitme, tek ses farkındalığı, tonal farkındalık), ritimsel bellek (ritim tekrarı ve ritim farkındalığı) ve ezgisel bellek (melodi tekrarı ve melodi farkındalığı) gruplarından oluşmaktadır (Bkz. Ek-1).

Deney grubu öğrencilerine uygulanmış olan "Müziksel İşitme Becerisi Değerlendirme Formu" verileri "Bülbülüm Altın Kafeste" türküsü ve "Güzel Anadolu" şarkısına ait bilgilerin yöneltmesi ve öğrenciler tarafından bu şarkıların seslendirilmesi ile toplanmıştır.

### Müziksel İşitme Becerisi Değerlendirme Formunun Geliştirilmesi

MEB'in ortaokul 7. sınıf müzik ders kitabı içeriği göz önünde bulundurularak ders içeriği, amaç ve hedef davranışlar dikkate alınmış, çalışma grubunun müziksel işitme düzeylerini belirlemeye yönelik "Müziksel İşitme Becerisi Değerlendirme Formu" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Aynı zamanda öğrencilere uygulanmış olan öntest-sontest, doğru bir ölçme gerçekleştirilebilmek için aynı düzeyde fakat farklı sorular şeklinde özen göstererek hazırlanmıştır. İlgili veri toplama tekniği olan "Müziksel İşitme Becerisi Değerlendirme Formu" kapsam geçerliliği sağlanması amacı ile ilgili alanda dört öğretim üyesinin görüşleri alınarak onaylanmıştır.

#### Verilerin Analizi

Deney grubunun müziksel işitme becerisi değerlendirme formlarına ait veriler öntest ve sontest olmak üzere SPSS 23.0 programı ile analiz edilmiştir. Müziksel işitme becerilerinden elde edilen verilerin değerleri her öğrenci için ayrı bir biçimde hesaplanmıştır. Müziksel işitme becerilerinin değerlendirilmesi aşamasında dört puanlayıcıya ilişkin değerlerin ortalama değerleri tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, müziksel işitme becerileri alt boyutları (23 alt boyut) ve müziksel işitme sınav puanı toplamı (MİSPT) şeklinde ayrı ayrı tespit edilmiştir.

Tanımlayıcı istatistikler ve analiz işlemleri yapılmadan önce puanlayıcılar arası güvenilirlik ve uyuma bakılmıştır. Yapılan işlem sonrasında sınıf içi korelasyon katsayısı "İki Yönlü Rastgele Etki Modeli (Two-Way Random)", "Cronbach Alpha ( $\alpha$ )" değerleri ve "Kendall's W" uyum katsayıları incelenmiştir. Öntest-sontest puanları arasındaki farklılıkların tespiti için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Etki büyüklüklerinin hesaplanmasında r değerleri  $z/\sqrt{(N \times 2)}$  formülü kullanılarak tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarında tespit edilen değerler 1'e yaklaştığında uyum düzeyleri yükselmektedir (Can, 2016). Tespit edilen r değerinin 1'e yaklaşması etkinin artışı veya yükselmesi şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 2'de puanlayıcıların uyum düzeylerine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 2**

*Puanlayıcıların MİSPT Puanlarının Sınıf İçi Korelasyon ve Kendall's W testi Sonuçları*

	Kendall's W				
	r	$\alpha$	n	W	sd
MİSPT ÖNTEST	.96**	.98**	4	.92	13
MİSPT SONTTEST	.96**	.97**	4	.96	13

Tablo 2 incelendiğinde, her iki puan türüne ilişkin sınıf içi korelasyon katsayılarının oldukça yüksek bir düzeyde buldukları tespit edilmiştir [ $r_{\text{ön}}=.96$ ,  $r_{\text{son}}=.96$ ;  $p<.01$ ]. Kendall's W testi analizlerine göre ise dört puanlayıcı arasında yine çok yüksek düzeyde ve anlamlı derecede uyum olduğu [ $W_{\text{ön}}=.92$ ,  $W_{\text{son}}=.96$ ;  $p<.01$ ] ayrıca puanların oldukça yüksek iç tutarlılık gösterdikleri saptanmıştır [ $\alpha_{\text{ön}}=.98$ ,  $\alpha_{\text{son}}=.97$ ].

## Bulgular

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Müziksel İşitme Becerileri değerlendirme formlarına ait toplam ve faktör puanlarının; aritmetik ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük puan değerleri tespit edilmiştir.

Tablo 3'te, öntest-sontest müziksel işitme toplam ve boyut puanlarının tanımlayıcı değerleri sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Müziksel İşitme Toplam ve Boyut Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri*

Puan Türü	N	ÖNTEST					SONTEST				
		En Düşük	En Yüksek	Alınabilecek En Yüksek Puan	$\bar{x}$	ss	En Düşük	En Yüksek	Alınabilecek En Yüksek Puan	$\bar{x}$	ss
Tek Ses		.00	8.50	10.00	2.14	2.75	2.00	6.00	10.00	4.00	1.57
Tek Ses Farkındalığı Tiz		.00	5.00	5.00	4.64	1.34	5.00	5.00	5.00	5.00	.00
Tek Ses Farkındalığı Pes		.00	5.00	5.00	3.21	2.49	.00	5.00	5.00	4.64	1.34
Tek Ses Farkındalığı Toplam		5.00	10.00	10.00	7.86	2.57	5.00	10.00	10.00	9.64	1.34
Tonal Farkındalık Majör		.00	5.00	5.00	3.21	2.49	.00	5.00	5.00	2.50	2.59
Tonal Farkındalık Minör		.00	5.00	5.00	3.04	2.28	.00	5.00	5.00	1.79	2.49
Tonal Farkındalık Toplam		.00	10.00	10.00	6.25	3.25	.00	10.00	10.00	4.29	3.85
Ritim Tekrar Basit		.00	10.00	10.00	3.04	3.13	2.50	10.00	10.00	5.59	2.34
Ritim Tekrar Aksak		1.25	7.50	10.00	3.57	2.20	.00	7.50	10.00	4.16	2.03
Ritim Tekrar Toplam		1.25	17.50	20.00	6.29	5.12	2.50	17.50	20.00	9.73	3.87
Ritim Farkındalığı Basit		5.00	5.00	5.00	5.00	.00	.00	5.00	5.00	4.64	1.34
Ritim Farkındalığı Aksak	14	.00	5.00	5.00	3.48	2.31	.00	5.00	5.00	4.64	1.34
Ritim Farkındalığı Toplam		5.00	10.00	10.00	8.48	2.31	.00	10.00	10.00	9.29	2.67
Melodi Tekrarı Tonal		.00	3.25	15.00	.63	1.26	2.81	12.50	15.00	5.17	2.69
Melodi Tekrarı Makamsal		.00	9.00	15.00	1.48	2.82	2.70	12.50	15.00	4.50	2.62
Melodi Tekrarı Toplam		.00	12.00	30.00	2.11	3.96	5.63	25.00	30.00	9.68	5.15
Melodi Farkındalığı Tonal		.00	12.00	5.00	2.11	3.96	.00	5.00	5.00	4.64	1.34
Melodi Farkındalığı Makamsal		.00	5.00	5.00	4.29	1.82	.00	5.00	5.00	4.64	1.34
Melodi Farkındalığı Toplam		5.00	10.00	10.00	8.57	2.34	5.00	10.00	10.00	9.29	1.82
Ses Ayırt Etme Toplam		10.00	27.25	30.00	16.25	5.69	7.00	24.00	30.00	17.92	4.57
Ritimsel Bellek Toplam		7.50	27.50	30.00	14.77	6.04	10.00	27.50	30.00	19.01	4.66
Egzisyonel Bellek Toplam		5.00	22.00	40.00	10.68	5.26	12.00	35.00	40.00	18.97	5.84
MİSPT		22.50	63.00	100.00	41.71	12.37	44.13	71.00	100.00	56.00	7.47

Tablo 3'teki tanımlayıcı değerler incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öntest puan ortalamalarının düşük bir düzeyde olduğu görülmektedir. Sontest puanlarında ise çalışma grubunun başarısının yükselerek ortalama bir seviyede konumlandığı tespit edilmiştir. Öntest puanlarına bakıldığında en başarılı olunan alt boyutların; Ritim Farkındalığı Basit ( $\bar{x}=5.00$ ), Tek Ses Farkındalığı Tiz ( $\bar{x}=4.64$ ) ve Melodi Farkındalığı Makamsal ( $\bar{x}=4.29$ ) (4 üzeri puanlar esas alınmıştır) alt boyutları olduğu görülürken, en düşük başarı gösteren alt boyutların ise Tek Ses ( $\bar{x}=2.14$ ), Melodi Farkındalığı Tonal ( $\bar{x}=2.11$ ), Melodi Tekrarı Makamsal ( $\bar{x}=1.48$ ) ve Melodi Tekrarı Tonal ( $\bar{x}=0.63$ ) (3 altı puanlar esas alınmıştır.) alt boyutları olduğu görülmüştür. Müziksel işitme becerisi altında yer alan grupların öntest toplam puanları incelendiğinde, en başarılı olan grubun Ses Ayırt Etme Toplam ( $\bar{x}=16.25$ ) grubu olduğu tespit edilmiştir. Sontest puanları gözlemlendiğinde ise bütün puan türlerinde artış olduğu tespit edilmekle beraber yine aynı alanların yüksek değerler ile dağılımda yer aldıkları, Tonal Farkındalık Minör ( $\bar{x}=1.79$ ) ve Tonal Farkındalık Majör ( $\bar{x}=2.50$ ) boyutlarının düşük bir seyir gösterdiği, Ritim Tekrar Basit ( $\bar{x}=5.59$ ) boyutunun ise en yüksek puan artışının olduğu müziksel işitme alt boyutu olduğu belirlenmiştir. Müziksel işitme becerisi altında yer alan grupların sontest toplam puanları incelendiğinde, en başarılı olan grubun Ritimsel Bellek Toplam ( $\bar{x}=19.01$ ) grubu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4'te müziksel işitme başarısı öntest-sontest puanları, her öğrenciye göre ayrı bir biçimde ilgili değerler verilerek sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Müziksel İşitme Becerisi Toplam Puanlarının Öğrencilere Göre Dağılımı*

Performans Başarısı Toplam			
		Ö.Test	S.Test
Deney	Ö <sub>1</sub>	45.88	58.25
	Ö <sub>2</sub>	40.00	48.75
	Ö <sub>3</sub>	42.50	52.50
	Ö <sub>4</sub>	49.75	57.50
	Ö <sub>5</sub>	30.00	57.13
	Ö <sub>6</sub>	63.00	70.88
	Ö <sub>7</sub>	35.00	51.75
	Ö <sub>8</sub>	22.50	51.00
	Ö <sub>9</sub>	43.69	65.81
	Ö <sub>10</sub>	45.13	50.44
	Ö <sub>11</sub>	24.50	44.13
	Ö <sub>12</sub>	60.50	66.00
	Ö <sub>13</sub>	30.00	57.00
	Ö <sub>14</sub>	51.50	51.63

Tablo 4'te görüldüğü üzere deney grubunda yer alan bütün öğrencilerin sontest puanlarına bakıldığında müziksel işitme becerilerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Ö<sub>14</sub> hariç olmak üzere deney gurubu öğrencilerinin başarı düzeylerindeki artışın yüksek oranlarda gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Buradan hareketle SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarının müziksel işitme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

#### İkinci ve Üçüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Ses ayırt etme grubu içerisinde yer alan Tek Ses İşitme, Tek Ses Farkındalığı Tiz, Tek Ses Farkındalığı Pes ve Tek Ses Farkındalığı Toplam alt boyutlarına ait öntest-sontest puanları arasındaki farklılıkları tespit edebilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Etki büyüklüklerinin tespitinde ise *r* değerleri incelenmiştir. Öğrencilerin, ses ayırt etme grubu altında yer alan Tek Ses İşitme, Tek Ses Farkındalığı (Tiz-Pes) ve Tek Ses Farkındalığı Toplam öntest-sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5**

*Deney Grubunun Tek Ses İşitme, Tek Ses Farkındalığı (Tiz-Pes) ve Tek Ses Farkındalığı Toplam Öntest-Sontest Puanlarına Ait Sonuçlar*

Puan Türü	Sontest-Öntest	N	S. O.	S. T.	$\bar{X}_{ön}$	$\bar{X}_{son}$	z	p	r
Tek Ses İşitme	Negatif S.	2	3.25	6.50	2.14	4.00	-2.16	.03*	-.41
	Pozitif S.	8	6.06	48.50					
	Eşit	4							
Tek Ses Farkındalığı Tiz	Negatif S.	0	.00	.00	4.64	5.00	-1.00	.32	-
	Pozitif S.	1	1.00	1.00					
	Eşit	13							
Tek Ses Farkındalığı Pes	Negatif S.	0	.00	.00	3.21	4.64	-2.00	.046*	-.38
	Pozitif S.	4	2.50	10.00					
	Eşit	10							
Tek Ses Farkındalığı Toplam	Negatif S.	0	.00	.00	7.85	9.64	-2.24	.031*	-.42
	Pozitif S.	5	3.00	15.00					
	Eşit	9							

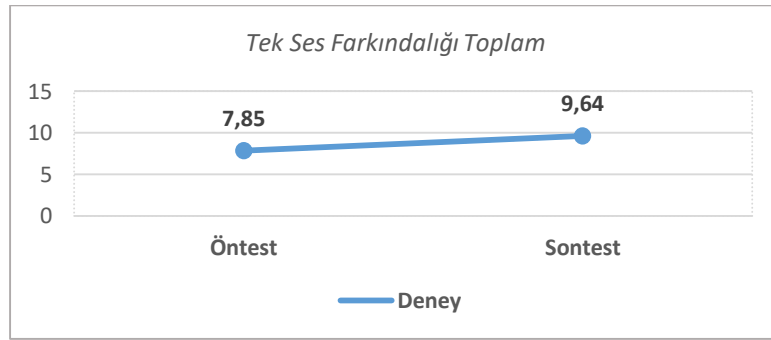
\* $p < .05$

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına bakıldığında, uygulama sonrasında deney grubunun Tek Ses İşitme ve Tek Ses Farkındalığı Pes boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık görülürken [ $z = -2.16$ ,  $p < .05$ ;  $z = -2.00$ ,  $p < .05$ ], Tek Ses Farkındalığı Tiz boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $p > .05$ ]. Etki büyüklüğü değerlerinin ise Tek Ses İşitme boyutunda

yükseğe yakın düzeyde olduğu [ $r = .41$ ], Tek Ses Farkındalığı Pes boyutunda ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir [ $r = .38$ ]. Tek Ses Farkındalığı Toplam boyutuna bakıldığında anlamlı düzeyde farklılık görülmüş [ $z = -2.24$ ,  $p < .05$ ] ve etki büyüklüğü değerinin ise yükseğe yakın olduğu tespit edilmiştir [ $r = .42$ ]. Grafik 1'de deney grubunun Tek Ses Farkındalığı Toplam öntest-sontest puanlarının çizgi grafiği sunulmuştur.

### Grafik 1

*Tek Ses Farkındalığı Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği*



### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ses ayırt etme grubu içerisinde yer alan Tonal Farkındalık (Majör-Minör) ve Tonal Farkındalık Toplam alt boyutlarına ait öntest-sontest puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını tespit edebilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin; Tonal Farkındalık (Majör-Minör) ve Tonal Farkındalık Toplam öntest-sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6**

*Deney Grubunun Tonal Farkındalık (Majör-Minör) ve Tonal Farkındalık Toplam Öntest-Sontest Puanlarına Ait Sonuçlar*

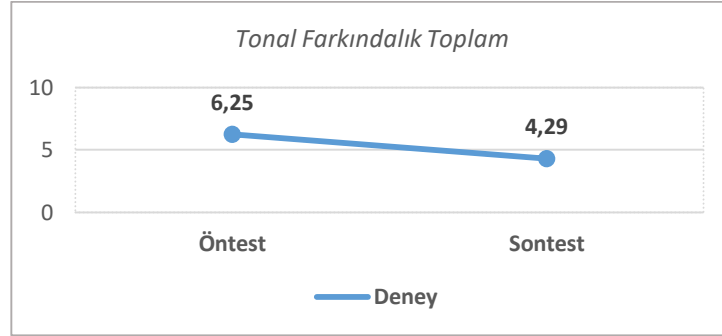
Puan Türü	Sontest-Öntest	N	S. O.	S. T.	$\bar{X}_{\text{ön}}$	$\bar{X}_{\text{son}}$	z	p	r
Tonal Farkındalık Majör	Negatif S.	6	5.50	33.00	3.21	2.50	-0.64	.53	-
	Pozitif S.	4	5.50	22.00					
	Eşit	4							
Tonal Farkındalık Minör	Negatif S.	6	4.58	27.50	3.04	1.79	-1.37	.17	-
	Pozitif S.	2	4.25	8.50					
	Eşit	6							
Tonal Farkındalık Toplam	Negatif S.	8	5.44	43.50	6.25	4.29	-0.95	.34	-
	Pozitif S.	3	7.50	22.50					
	Eşit	3							

\* $p < .05$

Tablo 6'daki Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçlarında görüldüğü üzere uygulama sonrasında deney grubunun Tonal Farkındalık (Majör-Minör) ve Tonal Farkındalık Toplam boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $p > .05$ ]. Öntest puanları sontest puanları ile kıyaslandığında Tonal Farkındalık (Majör-Minör) ve Tonal Farkındalık Toplam boyut puanlarında düşüş gözlemlenmektedir. Yapılan analizler incelendiğinde SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarını oluşturan öğelerin Tonal Farkındalık (Majör-Minör) ve Tonal Farkındalık Toplam boyutlarına istenilen düzeyde etki etmediği söylenebilir. Grafik 2'de Tonal Farkındalık Toplam öntest-sontest puanlarının çizgi grafiği sunulmuştur.

## Grafik 2

Tonal Farkındalık Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği



### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ses ayırt etme grubu içerisinde yer alan Tek Ses İşitme, Tek Ses Farkındalığı (Tiz-Pes), Tek Ses Farkındalığı Toplam, Tonal Farkındalık (Majör-Minör) ve Tonal Farkındalık Toplam boyutlarının ayrı ayrı analizleri sonrasında, Ses Ayırt Etme Toplam puanı analiz edilmiştir.

Öğrencilerin; Ses Ayırt Etme Toplam öntest-sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7**

Deney Grubunun Ses Ayırt Etme Toplam Öntest-Sontest Puanlarına Ait Sonuçlar

Puan Türü	Sontest-Öntest	N	S. O.	S. T.	$\bar{X}_{\text{ön}}$	$\bar{X}_{\text{son}}$	z	p	r
Ses Ayırt Etme Toplam	Negatif S.	7	6.00	42.00	16.25	17.93	-.660	.51	-
	Pozitif S.	7	9.00	63.00					
	Eşit	0							

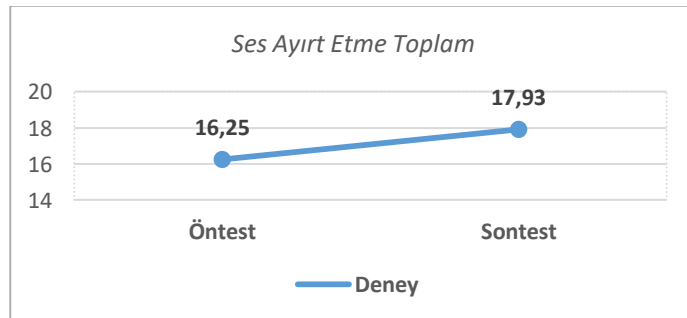
\* $p < .05$

Tablo 7’deki analiz sonuçlarına bakıldığında, uygulama sonrasında deney grubunun Ses Ayırt Etme Toplam puanında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $p > .05$ ]. Ses Ayırt Etme Toplam çizgi grafiği incelendiğinde öntest-sontest arasındaki gelişimin düşük bir seviyede olduğu görülmüştür.

Grafik 3’de deney grubunun Ses Ayırt Etme Toplam öntest-sontest puanlarının çizgi grafiği sunulmuştur.

## Grafik 3

Ses Ayırt Etme Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği





### Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ritimsel bellek grubu içerisinde yer alan Ritim Tekrarı Basit, Ritim Tekrarı Aksak ve Ritim Tekrarı Toplam alt boyutlarına ait öntest-sontest puanları arasındaki farklılıkları tespit edebilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Etki büyüklüklerinin tespitinde ise  $r$  değerleri incelenmiştir. Öğrencilerin, ritimsel bellek grubu altında yer alan Ritim Tekrarı (Basit-Aksak) ve Ritim Tekrarı Toplam öntest-sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

**Tablo 8**

*Deney Grubunun Ritim Tekrarı (Basit-Aksak) ve Ritim Tekrarı Toplam Öntest-Sontest Puanlarına Ait Sonuçlar*

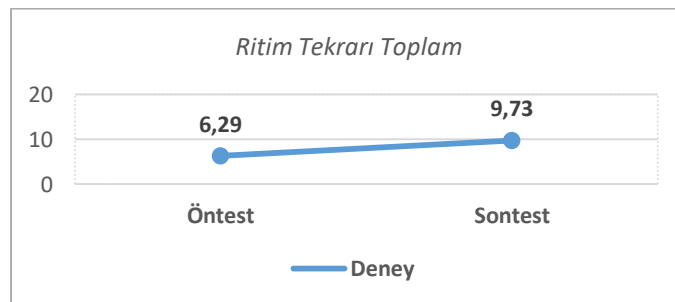
Puan Türü	Sontest-Öntest	N	S. O.	S. T.	$\bar{X}_{\text{ön}}$	$\bar{X}_{\text{son}}$	z	p	r
Ritim Tekrarı Basit	Negatif S.	2	2.50	5.00	3.03	5.58	-2.50	.012*	-.47
	Pozitif S.	9	2.78	61.00					
	Eşit	3							
Ritim Tekrarı Aksak	Negatif S.	4	9.13	36.50	3.57	4.15	-.634	.626	-
	Pozitif S.	9	6.06	54.50					
	Eşit	1							
Ritim Tekrarı Toplam	Negatif S.	3	4.17	12.50	6.29	9.73	-2.08	.04*	-.39
	Pozitif S.	9	7.28	65.50					
	Eşit	2							

\* $p < .05$

Tablo 8'deki analiz sonuçlarında görüldüğü üzere, uygulama sonrasında deney grubunun Ritim Tekrarı Basit boyutunda anlamlı düzeyde farklılık görülürken [ $z = -2.50$ ,  $p < .05$ ], Ritim Tekrarı Aksak boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir [ $p > .05$ ]. Ritim Tekrarı Toplam puanlarına bakıldığında pozitif sıralar lehine anlamlı bir farklılık olduğu, deney grubu öğrencilerinin çoğunun başarısının arttığı saptanmıştır [ $z = -2.08$ ,  $p < .05$ ]. Etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında Ritim Tekrarı Basit boyutunun yükseğe yakın olduğu [ $r = .47$ ], Ritim Tekrarı Toplam boyutunun ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir [ $r = .39$ ]. Grafik 4'de Ritim Tekrarı Toplam, öntest-sontest puanlarının çizgi grafiği sunulmuştur.

**Grafik 4**

*Ritim Tekrarı Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği*



### Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ritimsel bellek grubu altında yer alan, Ritim Farkındalıkları (Basit-Aksak) ve Ritim Farkındalığı Toplam alt boyutlarına ait öntest-sontest puanları arasındaki farklılıkları tespit edebilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Etki büyüklüklerinin tespitinde ise  $r$  değerleri incelenmiştir.

Öğrencilerin, ritimsel bellek grubu altında yer alan Ritim Farkındalıkları (Basit-Aksak) ve Ritim Farkındalığı Toplam öntest-sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9**

*Deney Grubunun Ritim Farkındalıkları (Basit-Aksak) ve Ritim Farkındalığı Toplam Öntest-Sontest Puanlarına Ait Sonuçlar*

Puan Türü	Sontest-Öntest	N	S. O.	S. T.	$\bar{X}_{ön}$	$\bar{X}_{son}$	z	p	r
Ritim Farkındalığı Basit	Negatif S.	1	1.00	1.00	5.00	4.64	-1.00	.32	-
	Pozitif S.	0	.00	.00					
	Eşit	13							
Ritim Farkındalığı Aksak	Negatif S.	0	.00	.00	3.48	4.64	-1.89	.06	-
	Pozitif S.	4	2.50	10.00					
	Eşit	10							
Ritim Farkındalığı Toplam	Negatif S.	1	3.50	3.50	8.48	9.28	-1.13	.26	-
	Pozitif S.	4	2.88	11.50					
	Eşit	9							

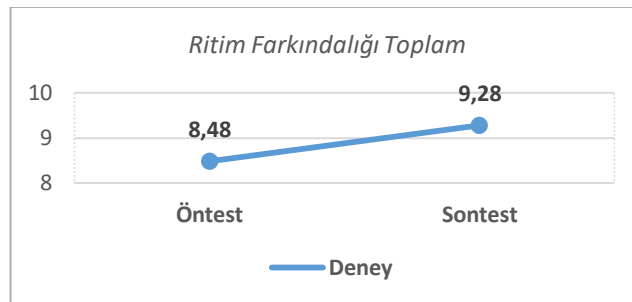
\* $p < .05$

Tablo 9'daki Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçlarında görüldüğü üzere, uygulama sonrasında deney grubunun Ritim Farkındalığı (Basit-Aksak) ve Ritim Farkındalığı Toplam boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $p > .05$ ]. Yapılan analizlerden elde edilen veriler incelendiğinde, SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarının; Ritim Farkındalığı (Basit-Aksak) ve Ritim Farkındalığı Toplam boyutlarına anlamlı düzeyde farklılık oluşturacak seviyede etki etmediği söylenebilir.

Grafik 5'te Ritim Farkındalığı Toplam öntest-sontest puanlarının çizgi grafiği sunulmuştur.

**Grafik 5**

*Ritim Farkındalığı Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği*



### Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ritimsel bellek grubu içerisinde yer alan Ritim Tekrarı (Basit-Aksak), Ritim Tekrarı Toplam, Ritim Farkındalığı (Basit-Aksak) ve Ritim Farkındalığı Toplam alt boyutlarının ayrı ayrı analizleri sonrasında, Ritimsel Bellek Toplam puanı analiz edilmiştir.

Öğrencilerin; Ritimsel Bellek Toplam öntest-sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 10**

*Deney Grubunun Ritimsel Bellek Toplam Öntest-Sontest Puanlarına Ait Sonuçlar*

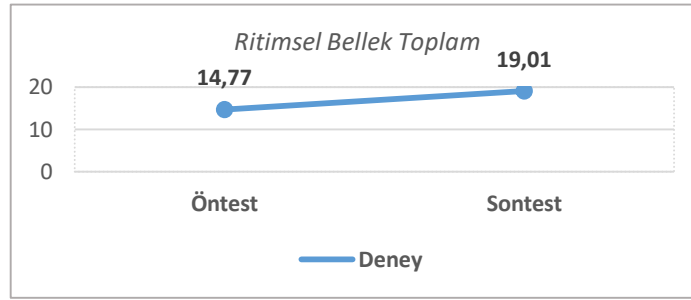
Puan Türü	Sontest-Öntest	N	S. O.	S. T.	$\bar{X}_{\text{ön}}$	$\bar{X}_{\text{son}}$	z	p	r
Ritimsel Bellek Toplam	Negatif S.	2	7.75	15.50	14.77	19.01	-2.33	.020*	-.44
	Pozitif S.	12	7.46	89.50					
	Eşit	0							

\* $p < .05$

Tablo 10'daki analiz sonuçlarına bakıldığında, farklılığın pozitif sıralar lehine olduğu ve Ritimsel Bellek Toplam boyutundaki gelişimin anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir [ $z = -2.33$ ,  $p < .05$ ]. Etki büyüklüğü değerinin ise yükseğe yakın düzeyde olduğu saptanmıştır [ $r = .44$ ]. Grafik 6'da deney grubunun Ritimsel Bellek Toplam öntest-sontest puanlarının çizgi grafiği sunulmuştur.

**Grafik 6**

*Ritimsel Bellek Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği*



### Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Egzisyonel bellek grubu altında yer alan Melodi Tekrarı Tonal, Melodi Tekrarı Makamsal ve Melodi Tekrarı Toplam alt boyutlarına ait öntest-sontest puanları arasındaki farklılıkları tespit edebilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Etki büyüklüklerinin tespitinde ise  $r$  değerleri incelenmiştir.

Öğrencilerin egzisyonel bellek grubu altında yer alan, Melodi Tekrarı (Tonal-Makamsal) ve Melodi Tekrarı Toplam öntest-sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

**Tablo 11**

*Deney Grubunun Melodi Tekrarı (Tonal-Makamsal) ve Melodi Tekrarı Toplam Öntest-Sontest Puanlarına Ait Sonuçlar*

Puan Türü	Sontest-Öntest	N	S. O.	S. T.	$\bar{X}_{\text{ön}}$	$\bar{X}_{\text{son}}$	z	p	r
Melodi Tekrarı Tonal	Negatif S.	0	.00	.00	.63	5.16	-3.30	.00*	-.62
	Pozitif S.	14	7.50	105.00					
	Eşit	0							
Melodi Tekrarı Makamsal	Negatif S.	2	2.00	4.00	1.48	4.50	-3.04	.00*	-.57
	Pozitif S.	12	8.42	101.00					
	Eşit	0							
Melodi Tekrarı Toplam	Negatif S.	0	.00	.00	2.11	9.67	-3.30	.00*	-.62
	Pozitif S.	14	7.50	105.00					
	Eşit	0							

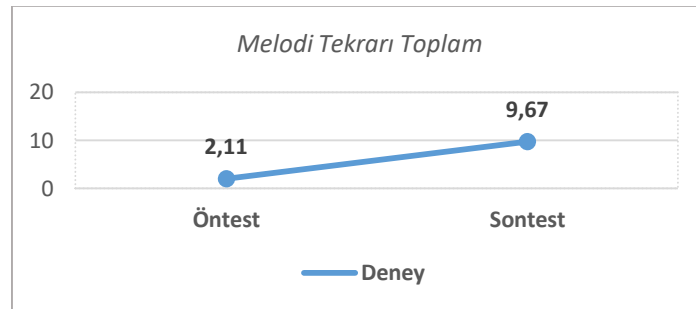
\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tablo 11'deki Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçlarında görüldüğü üzere, uygulama sonrasında deney grubunun Melodi Tekrarı (Tonal-Makamsal) ve Melodi Tekrarı Toplam boyutlarında, pozitif sıralar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir [ $z=-3.30$ ,  $p<.05$ ;  $z=-3.04$ ,  $p<.05$ ,  $z=-3.30$ ,  $p<.05$ ]. Melodi Tekrarı Toplam puanı incelendiğinde pozitif sıralar lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $z=-3.30$ ,  $p<.05$ ]. Etki büyüklüğü düzeylerine bakıldığında ise anlamlılık gösteren tüm boyutlardaki değerlerin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür [ $r>.50$ ].

Grafik 7'de Melodi Tekrarı Toplam öntest-sontest puanlarının çizgi grafiği sunulmuştur.

### Grafik 7

*Melodi Tekrarı Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği*



### Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ezgisel bellek grubu altında yer alan, Melodi Farkındalığı (Tonal-Makamsal) ve Melodi Farkındalığı Toplam alt boyutlarına ait öntest-sontest puanları arasındaki farklılıkları tespit edebilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Etki büyüklüklerinin tespitinde ise  $r$  değerleri incelenmiştir. Öğrencilerin, ezgisel bellek grubu altında yer alan Melodi Farkındalığı (Tonal-Makamsal) ve Melodi Farkındalığı Toplam öntest-sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.

**Tablo 12**

*Deney Grubunun Melodi Farkındalığı (Tonal-Makamsal) ve Melodi Farkındalığı Toplam Öntest-Sontest Puanlarına Ait Sonuçlar*

Puan Türü	Sontest-Öntest	N	S. O.	S. T.	$\bar{X}_{ön}$	$\bar{X}_{son}$	z	p	r
Melodi Farkındalığı Tonal	Negatif S.	3	5.67	17.00	2.11	4.64	-2.06	.04*	-.39
	Pozitif S.	10	7.40	74.00					
	Eşit	1							
Melodi Farkındalığı Makamsal	Negatif S.	1	2.00	2.00	4.28	4.64	-.577	.57	-
	Pozitif S.	2	2.00	4.00					
	Eşit	11							
Melodi Farkındalığı Toplam	Negatif S.	1	2.50	2.50	8.57	9.28	-1.00	.32	-
	Pozitif S.	3	2.50	7.50					
	Eşit	10							

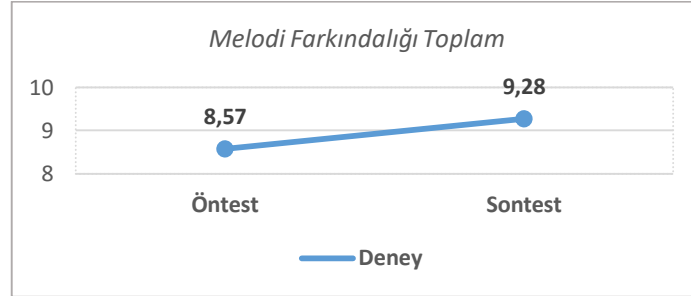
\* $p<.05$

Tablo 12'deki analiz sonuçlarına bakıldığında, deney grubunun Melodi Farkındalığı Tonal boyutunda pozitif sıralar lehinde anlamlı düzeyde farklılık görülürken [ $z=-2.06$ ,  $p<.05$ ], Melodi Farkındalığı Makamsal ve Melodi Farkındalığı Toplam boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $p>.05$ ]. Etki büyüklüğü değerine bakıldığında ise Melodi Farkındalığı Tonal boyutunun orta düzeyde olduğu görülmektedir [ $r=.39$ ].

Grafik 8 'de Melodi Farkındalığı Toplam öntest-sontest puanlarının çizgi grafiği sunulmuştur.

### Grafik 8

*Melodi Farkındalığı Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği*



### On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ezgisel bellek grubu içerisinde yer alan Melodi Tekrarı (Tonal-Makamsal), Melodi Tekrarı Toplam, Melodi Farkındalığı (Tonal-Makamsal) ve Melodi Farkındalığı Toplam alt boyutlarının ayrı ayrı analizleri sonrasında, Ezgisel Bellek Toplam puanı analiz edilmiştir. Öğrencilerin; Ezgisel Bellek Toplam öntest-sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

**Tablo 13**

*Deney Grubunun Ezgisel Bellek Toplam Öntest-Sontest Puanlarına Ait Sonuçlar*

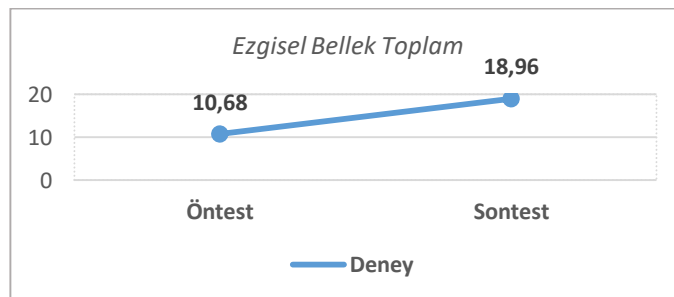
Puan Türü	Sontest- Öntest	N	S. O.	S. T.	$\bar{X}_{ön}$	$\bar{X}_{son}$	z	p	r
Ezgisel Bellek Toplam	Negatif S.	0	.00	.00	10.68	18.96	-3.29	.00**	-.62
	Pozitif S.	14	7.50	105.00					
	Eşit	0							

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

Tablo 13'te görüldüğü üzere, deney grubundaki öğrencilerin Ezgisel Bellek Toplam boyutunda anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir [ $z = -3.29$ ,  $p < .05$ ]. Pozitif sıralar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülen Ezgisel Bellek Toplam boyutunda öğrencilerin hepsinin başarısının arttığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerinin ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir [ $r = .62 > .50$ ]. Grafik 9'da deney grubunun Ezgisel Bellek Toplam öntest-sontest puanlarının çizgi grafiği sunulmuştur.

### Grafik 9

*Ezgisel Bellek Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği*



### On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Müziksel işitme becerileri altında oluşturulan ses ayırt etme, ritimsel bellek ve ezgisel bellek gruplarına ait toplam puanlar, Müziksel İşitme Sınav Puanı Toplamı (MİSPT) başlığı altında birleştirilerek Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin; MİSPT öntest-sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

**Tablo 14**

*Deney Grubunun MİSPT Öntest-Sontest Puanlarına Ait Sonuçlar*

Puan Türü	Sontest-Öntest	N	S. O.	S. T.	$\bar{X}_{\text{ön}}$	$\bar{X}_{\text{son}}$	z	p	r
MİSPT	Negatif S.	0	.00	00					
	Pozitif S.	14	7.50	105.00	41.70	55.91	-3.29	.00**	-.62
	Eşit	0							

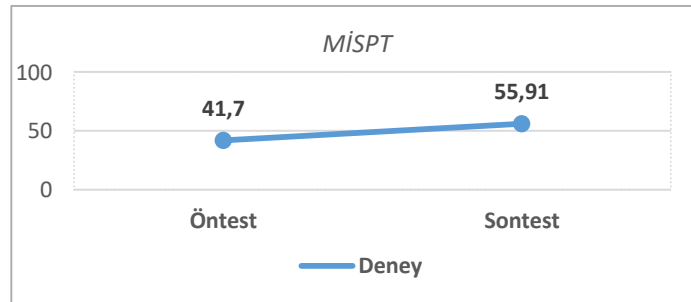
\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tablo 14'teki analiz sonuçlarına bakıldığında, MİSPT puanlarında pozitif sıralar lehine anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir [ $z = -3.29$ ,  $p < .05$ ]. Etki büyüklüğü değerinin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir [ $r = .62 > .50$ ].

Grafik 10'da deney grubunun MİSPT öntest-sontest puanlarının çizgi grafiği sunulmuştur.

**Grafik 10**

*MİSPT Öntest-Sontest Puanlarının Çizgi Grafiği*



### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

#### Deney Grubunun Ses Ayırt Etme Öntest-Sontest Puanlarına Yönelik Sonuçlar

Deney grubundaki öğrencilerin Ses Ayırt Etme grubu içerisinde yer alan müziksel işitme becerisi alt boyutlarına ait öntest-sontest puanlarına ait sonuçlarda, Tek Ses İşitme, Tek Ses Farkındalığı Pes ve Tek Ses Farkındalığı Toplam boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık görülürken Tek Ses Farkındalığı Tiz boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde ise Tek Ses İşitme boyutunun yükseğe yakın bir düzeyde, Tek Ses Farkındalığı Pes boyutunun ise orta düzeye yakın bir seviyede olduğu görülmüştür. Buradan hareketle şarkı melodileri, farklı çalgılara ait sesler, kullanılmış olan müzikal dinamiklerin etkililiği vb. SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları materyalini oluşturan içeriklerin, Tek Ses İşitme, Tek Ses Farkındalığı Pes ve Tek Ses Farkındalığı Toplam alt boyutlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tonal Farkındalık (Majör-Minör) ve Tonal Farkındalık Toplam boyutlarına ait öntest-sontest puanları incelendiğinde ise puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Öntest puanları sontest puanları ile kıyaslandığında Tonal Farkındalık (Majör-Minör) ve Tonal Farkındalık Toplam boyut puanlarında düşüş olduğu gözlemlenmektedir. Buradan hareketle analiz sonuçları incelendiğinde, SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları materyalini oluşturan şarkı eşlikleri, şarkı eşliklerinin armonik yapısı, şarkı melodileri, müzikal dinamikler, farklı çalgılara ait seslerin kullanımı gibi öğelerin ses ayırt etme grubu içerisinde yer alan boyutlardan bazılarını olumlu yönde etkilediği görülürken, aynı grup içerisinde yer alan farklı müziksel işitme becerisi alt boyutlarına ise istenilen düzeyde etki etmediği söylenebilir.

#### **Deney Grubunun Ritimsel Bellek Öntest-Sontest Puanlarına Yönelik Sonuçlar**

Ritimsel bellek grubu altında yer alan Ritim Tekrarı (Basit-Aksak) ve Ritim Tekrarı Toplam öntest-sontest puanlarına ait sonuçlar incelendiğinde Ritim Tekrarı Basit ve Ritim Tekrarı Toplam alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık görülürken Ritim Tekrarı Aksak boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde, Ritim Tekrarı Basit boyutunun yükseğe yakın olduğu, Ritim Tekrarı Toplam boyutunun ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ritimsel bellek grubu altında yer alan müziksel işitme becerisi alt boyutlarına ait analiz sonuçları incelendiğinde, şarkıların sabit tempoda ilerlemesi, şarkı melodileri ve eşliklerindeki ritmik yapı, kullanılan hazır ritimler (loop) gibi SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları materyalini oluşturan öğelerin, öğrencilerin ritimsel bellek grubu altında yer alan Ritim Tekrarı Basit ve Ritim Tekrarı Toplam boyutlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Ritimsel bellek grubu altında yer alan müziksel işitme becerisi alt boyutlarından Ritim Farkındalığı (Basit-Aksak) ve Ritim Farkındalığı Toplam boyutlarına ait öntest-sontest puanlarına bakıldığında anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Öntest puanları sontest puanları ile kıyaslandığında öğrencilerin Ritim Farkındalığı Aksak ve Ritim Farkındalığı Toplam boyutlarında gelişim görülürken Ritim Farkındalığı Basit boyutunda düşüş olduğu tespit edilmiştir. Ritimsel Bellek Toplam boyutuna ait sonuçlara bakıldığında, anlamlı düzeyde farklılığa rastlanılmış ve bu farklılığın pozitif sıralar lehine olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ise sanal ve akustik çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamalarının Ritimsel Bellek Toplam boyutunu yükseğe yakın bir seviyeye taşıdığı görülmüştür. SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları materyali içerisinde yer alan ve müziksel işitme becerilerinden ritimsel bellek ile ilgili müzikal alanları etkileyen sabit tempo, şarkı melodilerinin tartımsal yapıları, şarkı düzenlemelerinin sade ve anlaşılır olması vb. öğelerin Ritimsel Bellek Toplam boyutunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

#### **Deney Grubunun Ezgisel Bellek Öntest-Sontest Puanlarına Yönelik Sonuçlar**

Ezgisel bellek grubu altında yer alan Melodi Tekrarı (Tonal-Makamsal) ve Melodi Tekrarı Toplam boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde, Melodi Tekrarı (Tonal-Makamsal) ve Melodi Tekrarı Toplam boyutlarında pozitif sıralar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü düzeyleri incelendiğinde SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarının anlamlılık gösteren boyutlara yüksek düzeyde etki ettiği görülmektedir. Ezgisel bellek grubu altında yer alan Melodi Tekrarı (Tonal-Makamsal) ve Melodi Tekrarı Toplam boyutlarının öntest-sontest puanlarına ait analizler incelendiğinde öğrenci gelişiminin oldukça yüksek seviyelere çıktığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda kullanılan şarkıların melodileri ve ritmik yapıları, şarkıların farklı tonlarının oluşturulması, ses seviyelerindeki denge ve tonlamalar, tonal-makamsal şarkılara yer verilmesi gibi SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları materyalini oluşturan öğelerin

Melodi Tekrarı Tonal, Meleodi Tekrarı Makamsal ve Melodi Tekrarı Toplam boyutlarının gelişimine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Ezgisel bellek grubu altında yer alan Melodi Farkındalığı (Tonal-Makamsal) ve Melodi Farkındalığı Toplam boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde, sadece Melodi Farkındalığı Tonal boyutunda pozitif sıralar lehinde anlamlı düzeyde farklılığa rastlanılmıştır. Melodi farkındalığı Makamsal ve Melodi Farkındalığı Toplam boyutlarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ise sanal ve akustik çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamalarının Melodi Farkındalığı Tonal boyutunu orta düzeyde etkilediği görülmüştür. Melodi Farkındalığı Tonal boyutu başarısını olumlu yönde etkileyen SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları materyali içeriklerinden şarkı eşliklerinin armonik yapısı, şarkı melodileri ve müzikal dinamikler gibi öğelerin Melodi Farkındalığı Makamsal ve Melodi Farkındalığı Toplam boyutlarında istenilen düzeyde bir etki sağlayamadığı söylenebilir.

Ezgisel Bellek Toplam boyutu puanına ait sonuçlara bakıldığında, anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Pozitif sıralar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülen Ezgisel Bellek Toplam boyutunda öğrencilerin tamamının başarısının arttığı, etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ise SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarının öğrencilerin ezgisel bellek grubu altında yer alan müziksel işitme becerilerine yüksek düzeyde etki ettiği tespit edilmiştir. Ezgisel Bellek Toplam boyutunun çizgi grafiği incelendiğinde öntest puan değeri 10,68'iken sontest puanının 18,96'ya yükseldiği görülmektedir. SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları materyalini oluşturan öğelerden; şarkı melodileri, hazırlanan şarkı eşliklerindeki armonik yapı, farklı çalgıların kullanılması, karaoke yöntemi, şarkıların farklı tonlarının olması ve şarkı düzenlemelerindeki sadeliğin Ezgisel Bellek Toplam başarısını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin gelişimine pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir.

#### **Deney Grubunun Müziksel İşitme Sınav Puanı Toplamı (MİSPT) Öntest-Sontest Puanlarına Yönelik Sonuçlar**

Müziksel İşitme Sınav Puanı Toplamı'na (MİSPT) ait öntest-sontest puanlarına bakıldığında, pozitif sıralar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiş ve etki büyüklüğü değerinin ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. MİSPT boyutuna ait çizgi grafiğine bakıldığında ise öntest puanı 41,7 iken sontest puanının 55,91'e yükseldiği görülmektedir. SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarında kullanılan şarkıların; düzenlemeleri, farklı tonlarının bulunması, karaoke tekniğinin kullanılması, vokal ile örneklendirilmesi, akıllı tahtada kullanılabilir olması ve bu öğelerin mix-mastering aşamalarında yakalandığı düşünülen ses kalitesinin, ses ayırt etme, ritimsel bellek ve ezgisel bellek gruplarının toplam puanlarının baz alındığı "MİSPT" başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

SAÇE Şarkı Öğretimi öğretimi uygulamalarının müziksel işitme becerilerinin gelişimine etki ettiği söylenilebilir. Alanyazında müziksel işitme eğitiminde teknoloji kullanımı ile ilgili az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Sağer ve Ayhan (2012) "Müzik Eğitiminde İmgelerin Kullanımı" başlıklı çalışmalarında görsel ve işitsel imgelerin müzik eğitiminde kullanılmasının başarıya olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında bilgisayar destekli programların müzik eğitiminde kullanılmasının görsel ve işitsel algılara yönelik olduğu ve öğrenci başarısını artırdığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarına ait sonuçların ile Sağer ve Ayhan (2012)'in araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Hardal (2018) tarafından yapılan "Müziksel İşitme Okuma Yazma Dersi Öğretiminde Müzik Teknolojisi



Uygulamalarının Başarıya Etkisi" isimli yüksek lisans tezinde, Perfect Ear Mobil uygulaması kullanımının MİOY dersi için etkili bir müzik teknolojisi uygulaması olduğu, Perfect Ear Mobil uygulaması kullanımı sonrasında öğrencilerin başarı puanlarının ciddi oranda yükseldiği ve başarı düzeyini artırdığı belirtilmiştir. Ayrıca MİOY eğitiminde mobil cihazlarda farklı uygulamaların kullanılmasının yararlı olacağı, farklı teknolojik platformlarda farklı uygulamaların geliştirilmesi, müzik teknolojileri ve müzik eğitimi konusunda hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve müzik eğitiminde kullanılabilecek olan güncel teknolojik uygulamaların tanıtılması araştırmacı tarafından önerilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarının içerisinde yer alan; şarkı eşliklerindeki armonik yapı, farklı çalgıların kullanılması, şarkıların farklı tonlarının olması vb. özelliklerin çalışma grubunun müziksel işitme becerilerini geliştirmesinin Hardal (2018)'in araştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ünlü (2019) tarafından yapılan "Solfej Eğitiminde Görsel ve İşitsel Uygulamaların Müziksel Okuma Becerisine Etkisi" isimli doktora tezinde müziksel işitme eğitimi alan öğrencilere, solfej öğretimi kapsamında "Görsel ve İşitsel" uygulamalar ile ezgi seslerinin İnci-çıkıcı olarak bilgisayar destekli programlar aracılığıyla doğruluğunu gösterip, seslendirilen ezgilerin referans monitörleriyle bireye mikrofon ile kendi sesi duyurularak yapılan solfejin doğru algılanması sağlanarak, solfej eğitimine eğitici ve öğretici yeni bir yöntem sunmak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarında görsel ve işitsel uygulamaların bilgisayar destekli solfej okuma, seslendirme ve algılama üzerine önemli değişiklik ve katkı sağlayarak solfej öğretimi yönünde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında solfej öğrenme-öğretimine yönelik bilgisayar destekli özel solfej okuma stüdyoları oluşturulması araştırmacı tarafından önerilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları içerisinde yer alan ve müziksel işitme eğitimine yardımcı olan öğelerin Ünlü (2019)'nün araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda çalışma ile ilgili geliştirilmiş olan öneriler şunlardır;

- Ulusal veri tabanında müzik eğitiminde teknoloji kullanımının müziksel işitme becerilerine etkisi ile ilgili deneysel çalışmaların sayısının artması,
- SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarını farklı sınıflara uygulayarak ortaya çıkacak müziksel işitme becerilerine ait sonuçların alan yazına kazandırılması,
- SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarının Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak bir projede birleştirilerek öğrencilere müzik derslerinde müziksel işitme eğitimi materyali olarak sunulması,
- SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları üzerinde müziksel işitme ile ilgili bazı değişiklikler yaparak güzel sanatlar liselerinin müzik alanı içerisinde yer alan MİOY dersi müfredatına uygun hale getirilmesi,
- SAÇE Şarkı Öğretimi üzerine yapılmış olan bu çalışmanın bilgisayar yazılımcıları ile ortak bir proje kapsamında pratik ve kolay kullanım sağlayacak, görsel bir tasarım ile birleştirilerek, akıllı tahta, bilgisayar, tablet vb. platformlarda çalışabilecek bir uygulamalar haline getirilmesi,
- SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarının, Halk Eğitim Merkezlerinde müzik alanında verilmekte olan kurslara göre uyarlanması,

- SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan müzik öğretmenlerine tanıtılmasına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenerek yaygınlaştırılması,
- SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarını yabancı dil eğitimlerine göre biçimlendirerek kelime, kavram ve konu öğretiminde yardımcı bir materyal olarak kullanılması,
- SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarının; nota öğretimi, bona ve solfej çalışmaları, aralık ve akor çalışmaları, tartım çalışmaları, melodi çalışmaları vb. öğeleri kapsayacak şekilde bilgisayar yazılımı şeklinde programlanarak kullanılması önerilmektedir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Yayın Etik Kurulundan (24.01.2020-2020/3-2) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Açıkgöz, M. G. (2019). *Atonal Çalışmaların Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye.
- Bilgin, S. (1998). *İlköğretim Okullarının 2. Kademesinde Müzik Eğitiminde Kullanılan Şarkıların Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Çıkışlı Müzik Öğretmenleri Tarafından Piyano ile Eşliklenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 25. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2016). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Veri Analizi, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çiftci, E. (2019). Müzik Eğitimi Araştırmalarında Literatür ve Yöntemler Doktora Dersi Notları. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Malatya, Türkiye.
- Kalkanoğlu, B. (2007). *Okul Şarkılarının Müzik Öğretmenlerinin Bilgi ve Beceri Düzeyine Göre Piyano ile Eşliklemesine Yönelik Bir Model Önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Karaönçel, A. (2016). *MIDI Tabanlı Müzik Yazılımlarının Müzik Öğretiminde Kullanılabilirliği ve İhtiyaçları Karşılatabilme Yeterliliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, Türkiye.
- Karaönçel, F. (2019). Müzik Eğitiminde Müzik Yazılımı Destekli Uygulamalar Üzerine Bir İnceleme. *İdil Sanat ve Dil Dergisi* 56. Sayı, Cilt 8, Sayfa 463-473. <https://dx.doi.org/10.7816/idil-08-56-04>.
- Mcguire, S. ve Pritts, R. (2008). *Audio Sampling: A Practical Guide*. Focal Press.
- Millward, S. (2002). *User's Guide to Sound Synthesis with VST Instruments*. Ohio: Muska&Lipman Publishing.
- Özgür, Ü. ve Aydoğan, S. (2018). Müziksel İşitme Okuma Eğitimi ve Kuram II. 2. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Özelma Y. ve Çiftci, E. (2016). Korrepetisyon Sanatına Genel Bakış. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, Cilt 6, Özel Sayı, s.428-436.
- Sağır, T., Ayhan, A. (2012). "Müzik Eğitiminde İmgelerin Kullanımı", *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi Inonu University Journal of Art and Design*. ISSN: 1309- 9876, Cilt/Vol. 2 Sayı/No. 6 (2012): 305-321 Yıllık Özel Sayı/ Annual Special Issue.
- Sancak, E. (2017). *Eğitimde Akıllı Tahta Kullanımı Üzerine Derleme Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Say, A. (2005). Müzik Sözlüğü. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2018). Müzik Eğitimi. Genişletilmiş IV. Basım, Ankara: Evrensel Müzikevi Yayınları.
- Ünlü, L. (2019). *Solfej Eğitiminde Görsel ve İşitsel Uygulamaların Müziksel İşitme Okuma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye.

**İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Ferdi KARAÖNÇEL  
ferdikaraoncel@gmail.com

Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ  
ersan.ciftci@inonu.edu.tr

## EKLER

Ek-1

<b>MÜZİKSEL İŞİTME BECERİSİ DEĞERLENDİRME FORMU</b>		
<b>AD-SOYAD:</b>		
<b>MÜZİKSEL İŞİTME SINAVI PUANININ BELİRLEYİCİLERİ</b>	<b>BELİRLENEN PUANLAR</b>	<b>PUAN</b>
<b>1-Ses Ayırt Etme</b>	<b>30 PUAN</b>	
a-Tek Ses İşitme	10	
b-Tek Ses Farkındalığı Tiz	5	
c- Tek Ses Farkındalığı Pes	5	
d-Tonal farkındalık Majör	5	
e-Tonal Farkındalık Minör	5	
<b>2-Ritimsel Bellek</b>	<b>30 PUAN</b>	
a-Ritim Tekrarı Basit (2/4)	10	
b-Ritim Tekrarı Aksak (5/8)	10	
c-Ritim Farkındalığı Basit (2/4)	5	
d-Ritim Farkındalığı Aksak (5/8)	5	
<b>3-Ezgisel Bellek</b>	<b>40 PUAN</b>	
a-Melodi Tekrarı Tonal	15	
b-Melodi Tekrarı Makamsal	15	
c- Melodi Farkındalığı Tonal	5	
d- Melodi Farkındalığı Makamsal	5	
<b>MÜZİKSEL İŞİTME SINAV PUANI TOPLAMI (MİSPT)</b>	<b>100</b>	

# An Investigation of the Relationship Between Internet Using Conditions and Aggressiveness Levels of Students from Different Kinds of High School

Nuri ERDEMİR, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-5106-7884

Eyyüp ÖZKAMALI, Gaziantep University, ORCID ID: 0000-0003-3534-018X

## Abstract

*In this study, students in different types of high school were investigated about the relationship between Internet usage status and levels of aggression. Participants from nine different school types in Gaziantep Sehitkamil and Sahinbey districts were randomly selected from each grade. 603 were females, and 411 were males consisting of 1014 students. The tools used in data collection consisted of the "Status of Internet Use Survey" created by the researcher and the "Aggression Scale" developed by Kocatürk. Analysis of data was done with one-way ANOVA and t-test. The research findings show that there has been a relationship between usage of the Internet and aggression level. Students' aggression scale score has changed in a meaningful way by students' gender, Internet usage, Internet usage location, the purpose of Internet usage, Internet usage time, general use of the Internet sites, types of games played on the Internet, the harmful content on the Internet. The researchers and the practitioners were provided with suggestions based on the findings of the study.*

*Keywords: Aggression, Internet usage, High school students*



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education

Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2407-2430

DOI:10.17679/inuefd.1000104

Article Type  
Research Article

Received  
24.09.2021

Accepted  
16.12.2021

## Suggested Citation

Erdemir, N. & Özkamalı, E. (2021). An investigation of the relationship between Internet using conditions and aggressiveness levels of students from different kinds of high school, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2407-2430. DOI:10.17679/inuefd.1000104

*Bu makale Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Haziran, 2012 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 8-11 Eylül 2013 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleştirilen 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.*

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

It has been observed that studies generally investigate the relationship between violence, anger, and aggression with other factors or the relationship between television and media. It can be said that the use of the Internet, which left its mark on the 21st century after the inventions of the 20th century in information and communication technologies such as the radio and television, should be considered in terms of its relationship with the aggression level of high school students in adolescence.

### **Purpose**

In this study, students in different types of high school were investigated about the relationship between Internet usage status and levels of aggression.

### **Method**

Participants from nine different school types in Gaziantep Sehitkamil and Sahinbey districts were randomly selected from each grade. 603 were females, and 411 were males consisting of 1014 students. The tools used in data collection consisted of the "Status of Internet Use Survey" created by the researcher and the "Aggression Scale" developed by Kocatürk. Analysis of data was done with one-way ANOVA and t-test.

### **Findings**

The research findings show that there has been a relationship between usage of the Internet and aggression level. Students' aggression scale score has changed in a meaningful way by students' gender, Internet usage, Internet usage location, purpose of Internet usage, Internet usage time, general use of the Internet sites, types of games played on the Internet, the harmful content on the Internet.

### **Discussion & Conclusion**

The researchers and the practitioners were provided with suggestions based on the findings of the study.

## Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin İnternet Kullanım Durumları ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)

Nuri ERDEMİR, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5106-7884

Eyyüp ÖZKAMALI, Gaziantep Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-3534-018X

### Öz

Bu araştırmada farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin İnternet kullanım durumları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklem Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki 9 farklı lise türünde öğrenim gören öğrencilerden, her sınıf düzeyinden tesadüfi olarak seçilmiştir. 603'ü kız, 411'i erkek, toplam 1014 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan İnternet Kullanım Durumları Anketi'ne ek olarak "Saldırganlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verileri betimsel istatistik, tek yönlü ANOVA ve t-testi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda liselerde öğrenim gören öğrencilerin İnternet kullanım durumlarına göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyet, İnternet kullanımı, İnternet kullanım yeri, İnternet kullanım amacı, İnternet kullanım süreleri, İnternet kullanım zamanları, genel olarak kullandıkları İnternet siteleri, İnternet'te oynadıkları oyun türleri, İnternet'te karşılaştıkları olumsuz içeriklere göre öğrencilerin saldırganlık ölçeği puan ortalamaları anlamlı bir şekilde değişmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Saldırganlık, İnternet kullanımı, Lise öğrencileri



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2407-2430  
DOI:10.17679/inuefd.1000104

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
24.09.2021

Kabul Tarihi  
16.12.2021

### Önerilen Atıf

Erdemir, N. & Özkamalı, E. (2021). Farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin İnternet kullanım durumları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep İli Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2407-2430. DOI:10.17679/inuefd.1000104

Bu makale Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Haziran, 2012 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 8-11 Eylül 2013 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleştirilen 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.



### **Farklı Tür Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin İnternet Kullanım Durumları ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)**

İnsanlığın geçirdiği toplumsal tarihe bakıldığında belli başlı evreler söz konusudur. Günümüz toplumlarına kadar geçen süreçte “tarım toplumu” ve “sanayi toplumu” şeklinde sosyal tarih tanımlamaları yapılmıştır. Günümüze geldiğimizde çağımızı “bilgi toplumu” veya “enformasyon toplumu” şeklinde adlandırıyoruz. Son yıllarda yaşanan teknolojik araç gereçlerdeki hızlı değişim ve ilerleme, bilginin insanlar arasında hızlı bir biçimde dolaşımına yol açmış, böylece toplumlar ve insanlar arası etkileşimin daha hızlı, daha belirgin, daha kontrolsüz ve de doğrudan olmasına neden olmuştur (Yılmaz, 2006). Son yıllardaki bu hızlı değişimden şüphesiz gençler de kendi payına düşeni yaşamaktadırlar. 21. yüzyılda bilim ve teknolojiye gelişmeler öğrenme, öğretme, sosyalleşme, çalışma ve yönetme gibi faaliyetleri şekillendiren unsurlardır. Teknolojiye bu gelişmeler her alanda etkinliğini arttırmaktadır. Gelişmekte olan bu teknolojiyle birlikte insanoglu değişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilmek için İnternet ile bilgisayar günlük yaşamına daha fazla dahil etmektedir. Ayrıca günümüzde eğitim ve öğretimin her alan ve basamağında İnternet’ten ve bilgisayardan yararlanılmaktadır (Aydın, 2011).

Sokaklarda oyun oynayan çocuk ve gençler yavaş yavaş azalmakta ve bu gruplar sokaklarda oynamak yerine bilgisayar başında İnternet ortamında oyun oynamayı ve zaman geçirmeyi tercih etmektedirler. Yirminci yüzyılda önemli buluşlar arasında sayılan bilgisayar ve İnternet’in insanın yaşamındaki önemi her geçen gün artmaktadır. Günümüzün en popüler araçlarına dönüşen İnternet, cep telefonları ve bilgisayar oyunları; kişilerarası iletişim, bilgiye erişim, kişilerarası paylaşım ve eğlence gibi amaçlarla kişilerin kullanımına sunulmuştur. Dünya’da yaklaşık 400 milyon İnternete erişim sağlayan bilgisayar ve yaklaşık 100 milyon web sitesi olduğu tahmin edilmektedir. Özellikle çocuklar ile ergenlerin yaşamlarını, akademik başarılarını ve psikolojik sağlıklarını önemli düzeyde etkileyen İnternet kullanımı ve bilgisayar oyunları da araştırmacıların ilgilendiği güncel konulardan biridir. İnternet kullanımı ve bilgisayar oyunları çocuklar ve ergenlerin araştırma yaparak bilgiye erişimlerini, problem çözmelerini, kritik düşünme ve yaratıcılık gibi gelişimlerini desteklerken diğer taraftan amaç dışında, kontrolsüz, aşırı ve bilinçsiz kullanımıyla da korkulara ve kaygılara neden olarak bireylerin becerilerinin gelişmesinde olumsuz etkileri olduğu düşünülmektedir (Demirkan, 2011).

Oyun oynama isteğiyle İnternet ve bilgisayar oyunları çocuk ve ergenlerde bağımlılığa dönüşebilmekte ve suçların olgunlaşmasına neden olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda, İnternet’i yoğun ve kontrolsüz kullanan ergenlerin sosyal uyumlarında bozulmalar ve riskli cinsel davranışlarında artış olduğu ifade edilmektedir. Özellikle yasal olmayan ve cinsel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek sitelere ulaşabiliyor olmaları çocuklar ile ergenleri ve dolayısıyla toplumu tehdit eden konulardan biridir. (Demirkan, 2011). Günün çoğunu İnternet ve bilgisayar karşısında geçiren gençler ve çocuklar İnternet bağımlısı olma gibi bir durumla karşı karşıyadırlar. Günümüzde İnternet yaşamın her alanında kullanılmaktadır. Yaşamın her alanında kullanımıyla beraber bazı sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır. İnternet’in aşırı kullanımı (problemlili İnternet kullanımı) bireylerin yaşamlarında bazı sorunlar yaşamalarına sebep olabilmektedir. İnternet’in aşırı kullanımı ergenlerde; iletişim ve sosyalleşme süreçlerinde aksamalara, aile içi sorunlara, akademik başarısızlıklara, şiddet içerikli oynanan oyunların öfke ve saldırganlığı artırması gibi sonuçları ortaya çıkarmaktadır (Makas, 2008). İnternet ortamında karşılaşılan olumsuz durumlar zaman zaman bireyin gerçek yaşantısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

İnternet'in iletişim ve bilginin kaynağını oluşturmanın dışında, bazı bireyler açısından kullanımı bağımlılığa dönüşmüş durumdadır. Bazı çocuklar ve ergenler yaşamlarında karşılığını bulamadıkları tutkularını sanal ortamlarda yani İnternet ortamında yaşamaktadır. Ergen bu dönemde ailesinin yanında sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve başarı isteği gibi değerlerle yoğrulması gereken bir dönemi gerçek bir ortam olmayan İnternet ortamında geçirdiği zaman, genç üzerinde belirgin ve sarsıcı etkiler meydana getirmektedir. Bireylerin özellikle lise öğrencisi olan ergenlerin kişisel gelişimlerini ve günlük yaşamlarını önemli ölçüde etkileyen İnternet kullanımı araştırmacıların dikkatini çeken bir konudur. Ayrıca İnternet insanoğluna bilgiye erişim olanağı sağlamanın yanında e-posta, sohbet, haber ve tartışma grupları, ilan, müzik dinleme ve oyun gibi farklı seçeneklerde imkanlar sunmaktadır. İnternet, çocuklara ve gençlere bilgilendirme ve eğitimde büyük yararlar sağlamasına rağmen fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan olumsuz sonuçları da beraberinde getirmektedir. İnternet ortamında gezinen bireyin karşısına aniden cinsellik, pornografi, uyuşturucular, alkol, kalpazanlık, hırsızlık, çeşitli silahların ve bombaların yapımı, ırkçılık gibi konularda sayısız sayfalar çıkabilmektedir. Doğal olarak merakı uyanan genç birey aniden karşısına çıkan içerikle ilgilenmeye başlamaktadır (Doğan, 2004)

Bandura ve arkadaşları (1961) tarafından yapılan bir çalışmada deney grubundaki bir grup çocuğa, oyuncak bir bebeğe yönelik şiddet içerikli davranışları olan bir yetişkinin filmi izlettirilmiş ve devamında bu filmdeki bebek ile oynayabilecekleri bir ortam oluşturulmuştur. Film izleyen bu çocuklarda, bebek ile oyun oynarken filmdeki davranışlara benzer saldırgan davranışlara ilave farklı saldırgan davranışlarda sergiledikleri gözlemlenmiştir. Saldırganlık içerikli davranışları izlemek ya da gözlemek saldırganlık içerikli davranışları ortaya çıkarabilmektedir. Kontrol grubundaki çocuklar deney grubundakilerden farklı olarak oyuncak bebek ile saldırgan davranışlar içermeyen oyunlar oynamışlardır (Kağıtçıbaşı, 2006). Son yıllarda çocuklar ve gençler gerçek oyun alanları ve oyunlar yerine İnternet ortamında sanal oyunları tercih etmekte ve oynamaktadırlar. Gerçek yaşamda yapamadığı birçok şeyi İnternet başında yapabilen genç, gerçek yaşamda karşılaştığı engelleme ve sorunlarda karşısında saldırgan davranışlar sergilediği gözlenmektedir.

Sosyalleşmenin bir başka yönü olan saldırganlık sosyal psikoloji alanında birçok araştırmada ele alınan konulardan biridir. Saldırganlığın nedenlerinin neler olabileceği, bu durumun üstesinden nasıl gelinebileceği ve medya ile saldırganlık arasındaki ilişkiler üzerinde durulmuştur. Saldırganlık günlük yaşantıda hemen herkesin bir şekilde maruz kaldığı ve sonucu zararlı olan bir olgudur (Kağıtçıbaşı, 2006). Fakat bunun yanında kontrolsüz İnternet kullanımının, özellikle de son yıllarda ülkemizde ve dünyada saldırgan davranışların ve şiddet olaylarının arttığı göz önüne alınırsa ergenler üzerinde etkileri nelerdir bu açıdan bu tarz araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzün en büyük keşifleri arasında sayılan İnternet, her teknolojik gelişmede olduğu gibi yanlış kullanılması durumunda olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. İnsan gelişiminin fiziksel, bilişsel, ahlaki ve kişisel yönleri, kalıtsal ve çevresel faktörlerden etkilenecek kişinin davranışlarına yön verir (Erden ve Akman, 2000). Yapılan araştırmalara bakıldığında genellikle şiddet, öfke ve saldırganlığın başka etkenlerle olan ilişkileri ya da televizyon ve medya arasındaki ilişkilerinin araştırıldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda, bilgi ve iletişim teknolojilerinde 20.yy'da gerçekleştirilen radyo, televizyon gibi buluşlardan sonra, 21. yüzyıla damgasını vuran İnternet'in kullanımının ergenlik döneminde bulunan lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyiyle ilişkisi açısından önemle ele alınması gerektiği söylenebilir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, farklı tür liselerde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin İnternet kullanım durumları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için hazırlanmış, ilişkisel tarama modeli bir nicel araştırmadır. Tarama modeli; geçmişte veya günümüzde varolan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olay kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Önemli olan, varolanı olduğu şekliyle gözlemleyebilmektir. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Can, 2014).

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmada evreni Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçeleri sınırları içerisinde yer alan liselerde 2010-2011 eğitim öğretim yılında öğrenimlerine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma evreninin büyüklüğü, kontrol güçlükleri ve maliyet güçlükleri nedeni ile araştırmada, seçilen evrenden örneklem alınmıştır. Araştırma örnekleme, evrendeki objelerin kendi içerisindeki benzeşikliği ve aynı nedenlerle dağılım göstermeleri gibi nedenlerden dolayı 9 farklı lise seçilerek bu liselerden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 1014 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem grubuna alınan öğrencilerin 603'ü kız (%59.47) ve 411'i erkek (%40.53) tir. Örneklem grubunun 135'i (%13,3) İmam Hatip Lisesi, 141'i (%13,9) Anadolu Lisesi, 51'i (%5,0) Fen Lisesi, 136'sı (%13,4) Ticaret Meslek Lisesi, 64'ü (%6,3) Sosyal Bilimler Lisesi, 80'i (%7,9) Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, 158'i (%15,6) Sağlık Meslek Lisesi, 116'sı (%11,4) Anadolu Öğretmen Lisesi, 133'ü (%13,1) Genel Lise öğrencilerinden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Veri toplama da; öğrencilerin İnternet kullanımı durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "İnternet Kullanım Durumları Anketi" ve saldırganlık düzeylerini belirlemek için de Tuzgöl (1998) tarafından geliştirilen 5'li likert tipinde 45 maddelik "Saldırganlık Ölçeği" kullanılmıştır. Saldırganlık ölçeğinde minimum puan 45, maksimum puan ise 225'tir. Çalışılan örneklem grubunun aritmetik ortalamasının üstündeki puanlar yüksek saldırganlık düzeyini, altındaki puanlar ise düşük saldırganlık düzeyini temsil etmektedir (Tuzgöl, 1998. Akt. Öztürk,2008).

### Verilerin Çözümlemesi

Okullarda öğrencilere uygulanan anketler ve ölçeklerden değerlendirmeye alınacak olanlar 1'den 1014'e kadar numaralandırılmıştır. Daha sonra istatistiksel analizlerinin yapılabilmesi için anket ve ölçekteki veriler bilgisayara aktarılmıştır ve betimsel istatistikleri belirlenmiştir. Ayrıca tek yönlü ANOVA ve t-testi uygulanmıştır. Bu araştırma için MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi kapsamında Gaziantep İl MEM kurumundan (20.01.2011 tarih ve sayı no B.08.4.MEM.4.27.00.11-311/) izin alınmıştır.

### Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

**Tablo 1**

*Araştırma Kapsamına Alınan Lise Öğrencilerinin Okul ve Cinsiyetlere Göre Dağılımları (n=1014)*

Oku türü	Örneklem Grubu		N	%
	Kız	Erkek		
İmam Hatip Lisesi	100	35	135	%13,3
Anadolu Lisesi	72	69	141	%13,9
Fen Lisesi	21	30	51	%5,0
Ticaret Meslek Lisesi	73	63	136	%13,4
Sosyal Bilimler Lisesi	24	40	64	%6,3
Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	55	25	80	%7,9
Sağlık Meslek Lisesi	128	30	158	%15,6
Anadolu Öğretmen Lisesi	66	50	116	%11,4
Genel Lise	64	69	133	%13,1
Toplam	603	411	1014	%100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırma örneklemini 1014 öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 2**

*Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistiği (n=1014)*

$\bar{x}$	Ss	Min.Puan	Maks.Puan	SÖ Puanı	Öğrenci Sayısı	Örneklemdeki Oranı (%)
120.41	21.70	64.00	195.00	64-119	502	49.5
				120-195	512	50.5

Tablo 2 incelendiğinde örnekleme alınan öğrencilerin % 49,5’inin Saldırganlık Ölçeği puanlarının düşük, % 50,5’inin ise Saldırganlık Ölçeği puanlarının yüksek olduğu gözlenmektedir. Örnekleme alınan öğrencilerden % 50,5’inin yüksek düzeyde saldırganlık eğilimi olduğu görülmektedir.

**Tablo 3**

*Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=1014)*

Okul türü	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
	N	$\bar{x}$	Ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
İmam Hatip Lisesi	135	116.17	20.74	Gruplar arası	15768.786	8	1971.098	4.294	.000
Anadolu Lisesi	141	119.84	21.25	Gruplar içi	461305.4	1005	459.010		
Fen Lisesi	51	126.29	25.00	Toplam	477074.2	1013			
Ticaret Meslek Lisesi	136	123.38	21.31						
Sosyal Bilimler Lisesi	64	125.32	22.77						
Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	80	115.40	19.52						
Sağlık Meslek Lisesi	158	123.28	20.22						
Anadolu Öğretmen Lisesi	116	123.42	22.72						
Genel Lise	133	114.64	21.56						
Toplam	1014	120.41	21.70						

Tablo 3 incelendiğinde, okul türlerine göre öğrencilerin saldırganlık ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalamasına 126.29 ortalama ile Fen Lisesi öğrencilerinin oluşturduğu gruba aittir. Bu grubu sırasıyla, 125.32 ortalama ile Sosyal Bilimler Lisesi, 123.42 ortalama ile Anadolu Öğretmen Lisesi, 123.38 ortalama ile Ticaret Meslek Lisesi, 123.28 ortalama ile Sağlık Meslek Lisesi, ortalama ile Anadolu Lisesi, 116.17 ortalama ile İmam Hatip Lisesi, 115.40 ortalama ile Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi öğrencileri izlemektedir. Son olarak gruplar arasındaki en düşük puan ortalaması 114.64 ortalama ile Genel Lise öğrencilerinin oluşturduğu gruba ait olduğu görülmüştür. Ve farka ilişkin tek yönlü Anova sonuçları Tablo 3 incelendiğinde, okul türlerine göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $F(8,1005)=4.29$ ,  $p<.01$ . Diğer bir ifadeyle öğrencilerin saldırganlık ölçeği puan ortalamaları öğrencilerin okudukları okul türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre okul türlerine göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

**Tablo 4**

*Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin t-Testi Sonuçları (n=1014)*

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Kız	603	117.14	21.10	1012	5.904	.000
Erkek	411	125.20	21.70			

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre saldırganlık düzeyleri arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(1012)=5.904$ ,  $p<.01$ . Erkek öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamaları (125.20), kız öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamalarından (117.14) daha yüksektir. Bu bulgu, saldırganlık düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 5**

*Öğrencilerin Evlerinde Bilgisayarın Var Olup Olmaması İle Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin t-Testi Sonuçları (n=1014)*

Bilgisayar	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Evet	647	122.87	21.56	1012	4.836	.000
Hayır	367	116.08	21.28			

Öğrencilerin evlerinde bilgisayarın var olup olmaması ile saldırganlık düzeyleri arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları evde bilgisayarın var olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(1012)=4.836$ ,  $p<.01$ . Evinde bilgisayar olan öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamaları (122.87), evinde bilgisayar olmayan öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamalarından (116.08) daha yüksektir. Bu bulgu, saldırganlık düzeyi ile öğrencilerin evinde bilgisayarın var olup olmaması arasında anlamlı bir fark olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 6**

*Öğrencilerin İnternet Kullanım Durumlarına Göre Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin t-Testi Sonuçları (n=1014)*

İnternet Kullanımı	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Evet	862	122.12	21.66	1012	6.085	.000
Hayır	152	110.71	19.25			

Öğrencilerin İnternet kullanım durumlarına göre saldırganlık düzeyleri arasındaki farka ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları İnternet kullanım durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(1012)=6.085$ ,  $p<.01$ . İnternet kullanan öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamaları (122.12), İnternet kullanmayan öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamalarından (110.71) daha yüksektir. Bu bulgu, saldırganlık düzeyi ile öğrencilerin İnternet kullanım durumları arasında anlamlı bir

fark olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 7**

*Öğrencilerin İnterneti Kullanım Yerine Göre Saldırganlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=862)*

İnternet Kullanım Yeri	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	N	$\bar{x}$	Ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
Evde	526	122.85	21.52	Gruplar arası	5645.150	3	1881.717	4.050	.007
Okulda	58	114.65	19.53	Gruplar içi	398602.1	858	464.571		
İnternet kafede	179	124.36	23.09	Toplam	404247.2	861			
Diğer yerlerde	99	118.59	19.88						
Toplam	862	122.12	21.66						

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin İnterneti kullanım yerine göre saldırganlık ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalaması 124,36 ortalama ile İnterneti, İnternet kafede kullanan öğrencilerinin oluşturduğu gruba aittir. Bu grubu sırasıyla, 122.85 ortalama ile İnterneti evde kullanan öğrenciler, 118.59 ortalama ile İnterneti diğer yerlerde kullanan öğrenciler takip etmektedir. Son olarak gruplar arasındaki en düşük puan ortalaması 114.65 ortalama ile İnterneti okulda kullanan öğrencilerinin oluşturduğu gruba ait olduğu görülmüştür. Ve farka ilişkin tek yönlü Anova sonuçları Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin İnterneti kullanım yerine göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $F(3,858)=4.05$ ,  $p<.01$ . Diğer bir ifadeyle öğrencilerin saldırganlık ölçeği puan ortalamaları öğrencilerin İnterneti kullanım yerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre öğrencilerin İnterneti kullanım yerine göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

**Tablo 8**

*Öğrencilerin İnterneti En Çok Ne Amaçla Kullandığı Açısından Saldırganlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=862)*

İnternet Kullanım Amacı	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	N	$\bar{x}$	Ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
Derslerle ilgili araştırma yapmak	323	115.10	20.35	Gruplar arası	31026.250	6	5171.042	11.846	.000
Oyun oynamak	71	128.53	22.04	Gruplar içi	373221.0	855	436.516		
Sörf yapmak	185	128.92	21.70	Toplam	404247.2	861			
Arkadaş edinmek	15	136.33	21.79						
Film izlemek	30	122.43	21.84						
İletişim kurmak	166	123.98	21.13						
Diğer	72	122.47	18.78						
Toplam	862	122.12	21.66						

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin İnterneti en çok ne amaçla kullandığına göre Saldırganlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalaması 136.33 ortalama ile İnterneti arkadaş edinmek amacıyla kullanan öğrencilerin oluşturduğu gruba aittir. Bu grubu sırasıyla, 128.92 ortalama ile İnternette sörf yapmak, 128.53 ortalama ile oyun oynamak, 123.98 ortalama ile iletişim kurmak, 122.47 ortalama ile diğer, 122.43 ortalama ile film izlemek amacıyla kullanan öğrenciler takip etmektedir. Son olarak gruplar arasındaki en düşük puan ortalaması 115.10 ortalama ile İnterneti derslerle ilgili araştırma yapmak amacıyla kullanan öğrencilerinin oluşturduğu gruba ait olduğu görülmüştür. Ve farka ilişkin tek yönlü Anova sonuçları Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin İnterneti en çok ne amaçla kullandıklarına göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $F(6,855)=11.85$ ,  $p<.01$ . Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamaları öğrencilerin İnterneti en çok ne amaçla kullandıklarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre öğrencilerin İnterneti en çok ne amaçla kullandıklarına göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.



**Tablo 9**

*Öğrencilerin Bir Hafta İçerisinde İnterneti Kullanım Sürelerine Göre Saldırganlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=862)*

İnternet Kullanım Süreleri	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	N	$\bar{x}$	Ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
4 saat ve altı	546	118.94	20.58	Gruplar arası	23678.136	3	7892.712	17.794	.000
5-9 saat arası	194	123.48	21.57	Gruplar içi	380569.1	858	443.554		
10-15 saat arası	68	133.63	21.66	Toplam	404247.2	861			
16 saat ve üzeri	54	134.88	23.13						
Toplam	862	122.12	21.66						

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin bir hafta içerisinde İnterneti kullanım sürelerine göre Saldırganlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalaması 134.88 ortalama ile bir hafta içerisinde İnterneti 16 saat ve üzeri kullanan öğrencilerin oluşturduğu gruba aittir. Bu grubu sırasıyla 133.63 ortalama ile bir hafta içerisinde İnterneti 10-15 saat arasında kullanan öğrenciler, 123.48 ortalama ile bir hafta içerisinde İnterneti 5-9 saat kullanan öğrenciler takip etmektedir. Son olarak gruplar arasında en düşük puan ortalaması 118.94 ortalama ile bir hafta içerisinde İnterneti 4 saat ve altında kullanan öğrencilerin oluşturduğu gruba ait olduğu görülmüştür. Ve farka ilişkin tek yönlü Anova sonuçları Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin bir hafta içerisinde İnterneti kullanım sürelerine göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $F(3,858)=17.79$ ,  $p<.01$ . Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamaları öğrencilerin bir hafta içerisinde İnterneti kullanım sürelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre öğrencilerin bir hafta içerisinde İnterneti kullanım sürelerine göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

**Tablo 10**

*Öğrencilerin İnterneti Kullanım Zamanlarına Göre Saldırganlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=862)*

İnternet Kullanım Zamanı	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	N	$\bar{x}$	Ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
Hafta içi	37	111.81	17.99	Gruplar arası	17112.762	3	5704.254	12.642	.000
Hafta sonu	286	120.10	21.84	Gruplar içi	387134.5	858	451.206		
İstedğim zaman	269	128.28	22.13	Toplam	404247.2	861			
Boş zaman	270	119.54	20.05						
Toplam	862	122.12	21.66						

Tablo10 incelendiğinde, öğrencilerin İnterneti kullanım zamanlarına göre Saldırganlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalaması 128.28 ortalama ile

İnterneti istediği zaman kullanan öğrencilerin oluşturduğu gruba aittir. Bu grubu sırasıyla 120.10 ortalama ile İnterneti hafta sonu kullanan öğrenciler, ortalama ile İnterneti boş zamanlarında kullanan öğrenciler takip etmektedir. Son olarak gruplar arasında en düşük puan ortalaması 111.81 ortalama ile İnterneti hafta içi kullanan öğrencilerin oluşturduğu gruba ait olduğu görülmüştür. Ve farka ilişkin tek yönlü Anova sonuçları Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin İnterneti kullanım zamanlarına göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $F(3,858)=12.64$ ,  $p<.01$ . Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamaları öğrencilerin İnterneti kullanım zamanlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre öğrencilerin İnterneti kullanım zamanlarına göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

**Tablo 11**

*Öğrencilerin İnternet Kullanmayı Nasıl Öğrendikleri İle Saldırganlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=862)*

İnternet Kullanım Öğrenme	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	N	$\bar{x}$	Ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
Aile	71	117.22	20.65	Gruplar arası	5760.747	3	1920.249	4.135	.006
Arkadaş	106	120.21	21.75						
Kendi kendine	613	123.67	21.67	Gruplar içi	398486.5	858	464.436		
Okul	72	116.59	21.01						
Toplam	862	122.12	21.66	Toplam	404247.2	861			

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin İnternet kullanmayı nasıl öğrendiklerine göre Saldırganlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalaması 123.67 ortalama ile İnterneti kullanmayı kendi kendine öğrenen öğrencilerin oluşturduğu gruba aittir. Bu grubu sırasıyla 120.21 ortalama ile İnterneti kullanmayı arkadaşından öğrenen öğrenciler, 117.22 ortalama ile İnterneti kullanmayı ailesinden öğrenen öğrenciler takip etmektedir. Son olarak gruplar arasında en düşük puan ortalaması 116.59 ortalama ile İnternet kullanmayı okuldan öğrenen öğrencilerin oluşturduğu gruba ait olduğu görülmüştür. Ve farka ilişkin tek yönlü Anova sonuçları Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin İnterneti kullanmayı nasıl öğrendiklerine göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $F(3,858)=4.14$ ,  $p<.01$ . Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamaları öğrencilerin İnterneti kullanmayı nasıl öğrendiklerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre öğrencilerin İnterneti kullanmayı nasıl öğrendiklerine göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

**Tablo 12**

*Öğrencilerin Genel Olarak Kullandıkları İnternet Siteleri İle Saldırganlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=862)*

İnternet Sitesi	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	N	$\bar{x}$	Ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
Sohbet	278	129.12	23.25	Gruplar arası	34135.537	4	8533.884	19.760	.000
Eğlence oyun	145	122.90	21.37	Gruplar içi	370111.7	857	431.869		
Haber	73	120.86	20.36	Toplam	404247.2	861			
Eğitim	227	112.71	19.03						
Diğer	139	123.33	17.60						
Toplam	862	122.12	21.66						

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak kullandıkları İnternet sitelerine göre Saldırganlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalaması 129.12 ortalama ile sohbet sitelerini kullanan öğrencilerin oluşturduğu gruba aittir. Bu grubu sırasıyla 123.33 ortalama ile diğer siteleri kullanan öğrenciler, 122.90 ortalama ile eğlence oyun sitelerini kullanan öğrenciler, 120.86 ortalama ile haber sitelerini kullanan öğrenciler takip etmektedir. Son olarak gruplar arasında en düşük puan ortalaması 112.71 ortalama ile eğitim sitelerini kullanan öğrencilerin oluşturduğu gruba ait olduğu görülmüştür. Ve farka ilişkin tek yönlü Anova sonuçları Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak kullandıkları İnternet sitelerine göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $F(4,857)=19.76$ ,  $p<.01$ . Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamaları genel olarak kullandıkları İnternet sitelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre öğrencilerin genel olarak kullandıkları İnternet sitelerine göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

**Tablo 13**

*Öğrencilerin İnternette Oynadıkları Oyun Türüne Göre Saldırganlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=646)*

Oynanan oyun	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	N	$\bar{x}$	Ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
Savaş	- 166	129.62	23.48	Gruplar arası	10686.999	3	3562.333	7.897	.000
Strateji	- 144	124.74	21.13	Gruplar içi	289613.5	642	451.111		
Spor	- 233	119.55	20.57	Toplam	300300.5	645			
Yarış									
Zeka									
Mantık									
Macera	103	121.05	18.90						
Toplam	646	123.54	21.57						

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin İnternette oynadıkları oyun türüne göre Saldırganlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalaması 129.62 ortalama ile İnternette savaş ve strateji oyunlarını oynayan öğrencilerin oluşturduğu gruba aittir. Bu grubu sırasıyla 124.74 ortalama ile İnternette spor ve yarış oyunlarını oynayan

öğrenciler, 121.05 ortalama ile İnternette macera oyunlarını oynayan öğrenciler takip etmektedir. Son olarak gruplar arasında en düşük puan ortalaması 119.55 ortalama ile zeka ve mantık oyunlarını oynayan öğrencilerin oluşturduğu gruba ait olduğu görülmüştür. Ve tek yönlü Anova sonuçları Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin İnternette oynadıkları oyun türüne göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $F(3,642)=7.90$ ,  $p<.01$ . Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamaları İnternette oynadıkları oyun türüne göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre öğrencilerin İnternette oynadıkları oyun türüne göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

**Tablo 14**

*Öğrencilerin İnternete Girdiklerinde Yaptıkları İlk Etkinliğe Göre Saldırganlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=862)*

İlk etkinlik	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	N	$\bar{x}$	Ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
Sohbet	326	127.40	23.00	Gruplar arası	22355.912	3	7451.971	16.742	.000
Okulla ilgili	161	113.77	19.45	Gruplar içi	381891.3	858	445.095		
Oyun oynama	52	126.40	18.99	Toplam	404247.2	861			
Sayfaları gezme	323	120.27	20.16						
Toplam	862	122.12	21.66						

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin İnternete girdiklerinde yaptıkları ilk etkinliğe göre Saldırganlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalaması 127.40 ortalama ile İnternete girdiğinde yaptıkları ilk etkinlik olarak sohbet programlarını kullanan öğrencilerin oluşturduğu gruba aittir. Bu grubu sırasıyla 126.40 ortalama ile İnternete girdiğinde yaptıkları ilk etkinlik olarak İnternette oyun oynayan öğrenciler, 120.27 ortalama ile İnternete girdiğinde yaptıkları ilk etkinlik olarak İnternet sayfaları arasında gezinen öğrenciler takip etmektedir. Son olarak gruplar arasında en düşük puan ortalaması 113.77 ortalama ile İnternete girdiğinde yaptıkları ilk etkinlik olarak okulla ilgili araştırma yapan öğrencilerin oluşturduğu gruba ait olduğu görülmüştür. Ve farka ilişkin tek yönlü Anova sonuçları Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin İnternete girdiklerinde yaptıkları ilk etkinliğe göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $F(3,858)=16.74$ ,  $p<.01$ . Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamaları İnternete girdiklerinde yaptıkları ilk etkinliğe göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre öğrencilerin İnternete girdiklerinde yaptıkları ilk etkinliğe göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

**Tablo 15**

*Öğrencilerin İnternette Karşılaştıkları Olumsuz İçerikli Siteler İle Saldırganlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (n=862)*

Olumsuz içerik	f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
	N	$\bar{x}$	Ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
Saldırganlık ve şiddet	79	119.45	20.02	Gruplar arası	15841.185	3	5280.395	11.665	.000
Erotik ve pornografi	379	126.41	21.73	Gruplar içi	388406.0	858	452.688		
Argo (kötü söz)	55	125.89	25.80	Toplam	404247.2	861			
Hiçbiri	349	117.48	20.24						
Toplam	862	122.12	21.66						

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin İnternette karşılaştıkları olumsuz içerikli sitelere göre Saldırganlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasına 126.41 ortalama ile erotik ve pornografi içeren görüntü veya oyun ile karşılaşan öğrencilerin oluşturduğu gruba aittir. Bu grubu sırasıyla 125.89 ortalama ile argo (kötü söz) içeren görüntü veya oyunla karşılaşan öğrenciler, 119.45 ortalama ile saldırganlık ve şiddet içeren görüntü veya oyunla karşılaşan öğrenciler takip etmektedir. Son olarak gruplar arasında en düşük puan ortalaması 117.48 ortalama ile İnternette karşılaştıkları olumsuz içerikli sitelerden hiçbiri ile karşılaşmayan öğrencilerin oluşturduğu gruba ait olduğu görülmüştür. Ve farka ilişkin tek yönlü Anova sonuçları Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin İnternette karşılaştıkları olumsuz içerikli sitelere göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $F(3,858)=11.67$ ,  $p<.01$ . Diğer bir ifadeyle öğrencilerin Saldırganlık Ölçeği puan ortalamaları İnternette karşılaştıkları olumsuz içerikli sitelere göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre öğrencilerin İnternette karşılaştıkları olumsuz içerikli sitelere göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin okudukları okul türüne göre saldırganlık ölçeği puan ortalamaları anlamlı bir şekilde değişmektedir. Başaran (2008) çalışmasında okul türlerine göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasındaki farka bakıldığında ise öğrencilerin lise türleri meslek lisesi, anadolu lisesi ve düz lise şeklinde gruplandırıldığında saldırganlık düzeyleri saldırganlık puan ortalamaları dikkate alındığında, yüksek olandan düşük olana doğru yapılan sıralamada; birinci sırada meslek liselerinde okuyan öğrenciler, ikinci sırada anadolu lisesinde okuyan öğrenciler ve bu kategori içerisinde saldırganlık düzeyi en düşük olan düz liselerde okuyan öğrenciler olduğu görülmüştür. Ağlamaz (2006) çalışmasında okul türlerine göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasındaki farka bakıldığında saldırganlık ölçeği puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okudukları okul türüne göre saldırganlık ölçeği puan ortalamaları dikkate alındığında, yüksek olandan düşük olana doğru yapılan sıralamada; birinci sırada endüstri meslek lisesi, ikinci sırada ticaret meslek lisesi, üçüncü sırada turizm otelcilik meslek lisesi, dördüncü sırada iletişim meslek lisesi, beşinci sırada özel lise, altıncı sırada kız meslek lisesi, yedinci sırada genel lise, sekizinci sırada anadolu lisesi, dokuzuncu sırada anadolu öğretmen lisesi, onuncu sırada sağlık meslek lisesi, onbirinci sırada imam hatip lisesi, onikinci sırada fen lisesinde okuyan öğrenciler ve bu kategori içerisinde saldırganlık ölçeği

puan ortalaması en düşük olan anadolu güzel sanatlar lisesinde okuyan öğrenciler olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusuyla yapılan diğer çalışmalar arasında benzerlik görülmemektedir, fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin demografik özellikleri, öğretmen profili, okulun sunduğu sosyal imkanlar vb birçok faktörün bu sonuçta etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre saldırganlık ölçeği puan ortalamaları dikkate alındığında, erkeklerin kız öğrencilere göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan diğer çalışmaların sonucu bu bulguyu desteklemektedir. Fakat Ulusoy (2008) çalışmasında İnternet’i ve bilgisayarı düzenli kullanan öğrencilerin cinsiyetleri ile saldırganlık ölçeği puanları arasında anlamlı fark saptamamıştır. Ancak benzer şekilde Başaran (2008) çalışmasında öğrencilerin cinsiyetlerine göre saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir fark vardır. Saldırganlık ölçeği puan ortalamaları erkeklerin kızlara göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Öztürk (2008) çalışmada benzer şekilde öğrencilerin cinsiyetlerine göre ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre saldırganlık ölçeği puan ortalamalarında fark olduğunu, erkeklerin puan ortalamalarının kızlara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ağlamaz (2006) çalışmasında da benzer şekilde öğrencilerin cinsiyetlerine göre saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir fark vardır. Erkeklerin puan ortalamalarının kızlara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu bulgulara göre cinsiyet ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır şeklinde yorumlanabilir. Erkeklerin saldırganlık düzeyinin kızlara göre yüksek çıkmasında toplumun bireyleri yetiştirme koşulları ve yüklediği cinsiyet rolleri etkili olmuş olabilir.

Öğrencinin evinde bilgisayarın var olup olmamasına göre öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları evlerinde bilgisayarın var olup olmamasına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. TC Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı (BDPTM) tarafından yapılan “Bilgi Toplumu İstatistikleri (BTİ) 2011” isimli çalışmada katılımcıların yarısından fazlası (%60.8) her gün, neredeyse her gün bilgisayar kullanırken, %28.3’ü haftada en az bir kere bilgisayar kullanmaktadır. Selvi (2009) çalışmasında öğrencilerin evinde bilgisayar olup olmama durumlarına göre İnternet kullanım düzeylerine bakıldığında, evlerinde bilgisayar olan öğrencilerin İnternet kullanım düzeyleri bilgisayarı olmayan öğrencilere göre daha yüksektir. İstatistiksel olarak da evlerinde bilgisayar olan öğrencilerin İnterneti kullanma düzeyleri ile evlerinde bilgisayar olmayan öğrencilerin İnterneti kullanma düzeyleri arasında anlamlı fark saptanmıştır. Evde bilgisayarın olması İnternet’e erişimi kolaylaştıran bir unsurdur bu nedenle bu bireylerin İnternet kullanım süreleri diğerlerine göre daha fazla olması beklenen bir durumdur.

Öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları İnternet kullanım durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrencilerin İnternet kullanım durumlarına göre saldırganlık ölçeği puan ortalamaları dikkate alındığında, İnternet’i kullananların kullanmayanlara göre saldırganlık ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Fakat Günüç (2009) çalışmasında bireylerin yarısından fazlasının evinde İnternet’inin olduğu ancak evde İnternet var olması ile İnternet bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. TC Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı (BDPTM) tarafından yapılan “Bilgi Toplumu İstatistikleri (BTİ) 2011” isimli çalışmada katılımcıların yarısından fazlası (%59.3) her gün, neredeyse her gün İnterneti kullanırken, %29.2’si haftada en az bir kere İnterneti kullanmaktadır. Ve yaş grupları itibarıyla

İnternet kullanım durumlarına (2010) bakıldığında İnternet kullanan bireylerin %62.9'unu 16-24 yaş aralığındaki bireyler oluşturmaktadır.

Öğrencilerin İnternet kullanım yerine göre saldırganlık ölçeği puan ortalamaları anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrencilerin İnternet kullanım yerine göre saldırganlık ölçeği puan ortalamaları dikkate alındığında, yüksek olandan düşük olana doğru yapılan sıralamada; birinci sırada İnternet kafe de, ikinci sırada evde, üçüncü sırada diğer yerlerde İnterneti kullanan öğrenciler ve bu kategori içerisinde saldırganlık ölçeği puan ortalaması en düşük olan okulda İnterneti kullanan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Yıldız (2010) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada evinden İnternet'i kullananlarda, İnternet'in olumsuz sonuçları ile aşırı kullanım alt ölçeği ve ölçek genel puan ortalamalarının, İnternet kafede kullananlarda sosyal fayda alt ölçek puan ortalamasının yüksek olduğunu saptamıştır ve İnternet'e bağlanılan yer ile alt ölçekler ve genel ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptamıştır. Ulusoy (2008) çalışmada ise ergenlerin bilişim teknolojilerini kullanım yeri ile saldırganlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Fakat Yükselgün (2008) çalışmada öğrencilerin İnterneti kullandıkları ortama göre saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanlara baktığımızda, İnterneti İnternet kafelerde kullanan öğrencilerin en yüksek puanı aldığını görüyoruz, bunu sırasıyla diğer yerlerde kullanan öğrenciler, evde kullanan öğrenciler ve okulda kullanan öğrenciler izlemektedir. Öğrencilerin İnterneti kullandıkları ortama göre saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Farkın nedeni olarak öğrenciler okulda, evde ve diğer yerlerde İnternet kullanımını konusunda İnternet kafelere göre kısıtlayıcı ya da önleyici bir takım kurullarla karşılaşılıyor olabilir fakat İnternet kafede kullanan öğrenciler bu konuda bir kısıtlama ve engelleme ile karşılaşmıyor olabilir.

Öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları İnternet'i en çok ne amaçla kullandıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. TC BDPTM tarafından yapılan "BTİ 2011" isimli araştırmada yıllar itibarıyla bireylerin İnternet'i kullanım amaçları çok fazla değişmemektedir. 2010 yılında bireylerin İnternet kullanım amaçları incelendiğinde en çok gerçekleştirilen faaliyetlerin e-posta, haberleşme, sohbet veya mesajlaşma olduğu görülmektedir. Diğer hizmetler arasında çoğunlukla İnternet aracılığıyla gazete, dergi, haber okuma ile mal ve hizmetler hakkında bilgi edinme bulunmaktadır. Makas (2008) çalışmada İnternet'te öğrencilerin öncelikli olarak gerçekleştirdikleri etkinlikleri; e-posta, bilgi arama ve chat yapma, online oyun oynama olarak belirtmiştir. Yükselgün (2008) çalışmada öğrencilerin kullandıkları İnternet hizmetine göre saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanlara göre chat hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin diğer hizmetlerden yararlanan öğrencilere göre saldırganlık ölçeğinden daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Chat hizmetinden faydalanan öğrencileri sırası ile görüntü ve ses paylaşım hizmetlerinden faydalanan öğrenciler, herhangi bir İnternet hizmetinden faydalanmayan öğrenciler ve e-posta kullanan öğrenciler izlemektedir. Öğrencilerin kullandıkları İnternet hizmetine göre saldırganlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında fark olmadığını saptamıştır. Yücel (2009) çalışmada ergenlerde İnternet kullanım amaçlarıyla akran ilişkileri ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel açıdan önemli fark olduğunu fakat akran ilişkileri ölçeği alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını saptamıştır. Gençler (2011) çalışmada öğrencilerin başat İnternet kullanım amaçlarının bağımlılık durumlarında farklılıklara neden olabileceği sonucu elde edilmiştir. Bağımlılık belirtisi gösteren 36 öğrenciden 17'si en çok iletişim ve 16'sı en çok eğlence amacıyla İnternet'i kullanmaktadır. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerde İnternet'in eğlence ve iletişim amacıyla

kullanımının İnternet bağımlılığının ortaya çıkmasında etkili olabileceğini göstermektedir. Son olarak öğrencilerin başat İnternet kullanma amaçları ile İnternet bağımlılık durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Yıldız (2010) çalışmasında öğrencilerin İnternet kullanım amaçlarına göre problemlı İnternet kullanım ölçeği ve alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında sohbet, oyun, program yükleme, ödev, araştırma amacıyla İnternet'in kullanımı ile İnternet'in olumsuz sonuçları, sosyal fayda, aşırı kullanımı ve ölçek genel puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. Gruplar karşılaştırıldığında sohbet, oyun ve program yükleme amacıyla İnterneti kullanan öğrencilerde tüm alt ölçek ve genel ölçek puan ortalamalarının yüksek olduğu, ödev ve araştırma amacıyla kullananlarda alt ölçek ve genel ölçek puan ortalamalarının düşük olduğu belirlenmiştir. İnterneti müzik dinleme ve e-posta amacıyla kullananlarla aşırı kullanımı alt ölçeği ve ölçek genel puan ortalamasının, alışveriş için kullananlarda ölçek genel puanlarının yüksek olduğunu ve istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Yapılan çalışmaların sonuçları bu bulguyu desteklemektedir.

Öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları bir hafta içerisinde İnternet'i kullanım sürelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yıldız (2010) çalışmasında öğrencilerin İnternet kullanım süresine göre problemlı İnternet kullanım ölçeği ve alt ölçeklerinden aldığı puan ortalamaları karşılaştırıldığında İnternet kullanım süresi arttıkça ölçek genel ve alt ölçek puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. İnterneti 5 saatten fazla kullananlarda alt ölçek ve genel ölçek puan ortalamaları yüksek olmakla birlikte günlük İnternet kullanım süresiyle İnternet'in olumsuz sonuçları, aşırı kullanım, sosyal fayda ile ölçek genel puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Yükselgün (2008) çalışmasında öğrencilerin İnternet kullanım sıklıklarına göre saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, saldırganlık ölçeğinden en düşük puan ortalamasını bir saatten az kullanan öğrencilerin aldığı gözlenmiştir. Daha sonra sırası ile bir iki saat kullanan öğrenciler, üç dört saat kullanan öğrenciler ve beş saatten fazla kullanan öğrenciler gelmektedir. Öğrencilerin İnternet kullanım sıklıklarına göre saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanlar değerlendirildiğinde öğrencilerin İnternet kullanım sıklıklarına göre saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanların farklılaşmadığı ortaya çıkmaktadır. Ulusoy (2008) çalışmasında ergenlerin bilişim teknolojilerini kullanım süresi ile saldırganlık arasındaki ilişkiye bakıldığında bilişim teknolojileri kullanım süresi ile saldırganlık arasında anlamlı bir fark bulmuştur. İnternet ve bilgisayar kullanmayanların saldırganlık düzeylerinin düşük, İnternet ve bilgisayar 20 saat ve üzerinde kullananların saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Yapılan çalışmaların sonuçları bu bulguyu desteklemektedir. Öğrencilerin İnternet kullanım süreleri arttıkça saldırganlık ölçeği puanları da artmaktadır.

Öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları İnternet'i kullanım zamanlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yükselgün (2008) çalışmasında öğrencilerin İnterneti kullanma zamanlarına göre saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde saldırganlık ölçeğinden en yüksek puan ortalamasını İnterneti akşamları kullandığını söyleyen öğrenciler almıştır. Onları sırası ile İnterneti canı sıkıldıkça kullanan öğrenciler, İnterneti hafta sonları kullanan öğrenciler ve İnterneti boş zamanlarında kullanan öğrenciler izlemektedir. Öğrencilerin İnternet kullanım zamanlarına göre saldırganlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Yıldız (2010) çalışmasında öğrencilerin İnternete bağlanılan zaman dilimine göre problemlı İnternet kullanım ölçeği ve alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında İnternete bağlanılan zaman dilimi ile İnternetin olumsuz sonuçları, aşırı kullanım, sosyal fayda ve ölçek genel puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. İnternete



bağlanırken belli bir zaman dilimi belirtmeyen, diğer yani canım istediğinde, rastgele zamanlarda seçeneğini belirten öğrencilerde alt ölçek ve genel ölçek puan ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların sonuçları bu bulguyu desteklemektedir.

Öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları İnternet kullanmayı nasıl öğrendiklerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. TC BDPTM tarafından yapılan "BTİ 2011" isimli araştırmada; bilgisayar kullanıcılarının %69.7'sinin hiçbir kursa katılmadıklarını bu yetkinliklerini arkadaş, okul ve iş çevrelerinin yardımları ve kendi çabalarıyla elde ettikleri görülmektedir. Karadal (2009) 480 örneklemlili araştırmasında öğrencilerin üçte bire yakını (%29'u) İnternet ile ilk kez okulda tanışmışlardır. İkinci sırada ise %22,9'luk bir oran ile İnternet kafelerde tanışanlar takip etmektedirler. Aynı zamanda bu oranlar günümüzde İnternetin kullanıldığı en önemli iki mekanı işaret etmektedir.

Öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları genel olarak kullandıkları İnternet sitelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Makas (2008) çalışmasında kızlara göre erkeklerin daha çok facebook ve arkadaş edinme sitelerine girdiklerini saptamıştır. Sosyo ekonomik koşullar ile facebook ve arkadaş edinme sitelerine girme arasında bir fark saptanmamıştır. Yükselgün (2008) çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları İnternet sitesine göre saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde ölçekten en yüksek puanı aklıma hangi site gelirse kullanıyorum diyen öğrenciler almıştır. Bunu sırası ile eğlence ve oyun sitelerini tercih eden öğrenciler, sohbet sitelerini tercih eden öğrenciler, eğitim sitelerini tercih eden öğrenciler, haber sitelerini tercih eden öğrenciler ve arama motorları sitelerini tercih eden öğrenciler izlemektedir. Öğrencilerin kullandıkları İnternet sitelerine göre saldırganlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları İnternet'te oynadıkları oyun türüne göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Ulusoy (2008) çalışmasında ergenlerin oynadıkları bilgisayar oyunu türüyle saldırganlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İlk tercih olarak savaş ve strateji oyunlarını tercih edenlerin saldırganlık ölçeği puanları daha yüksek çıkmıştır. Bilgisayar oyun türlerinden hiçbirini oynamayanların saldırganlık ölçeği puanları düşük çıkmıştır. Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayanların saldırganlık ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kiran (2011) çalışmasında bilgisayarda harcanan süre ile şiddet içerikli oyunlar arasında ilişkiye baktığında, her gün ya da ara sıra şiddet içerikli oyunları oynayanların %60.5'i 2-3 saat aralığı, %14.1'i 4 saat veya daha fazla, %25.4'ü 1 saat veya daha az zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. Hiç şiddet oyunu oynamadığını belirtenler ise %47.2'si 1 saat veya daha az, %44.4'ü 2-3 saat aralığı, %8.3'ü 4 saat veya daha fazla bilgisayar başında zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Özetle şiddet içerikli bilgisayar oyunları oynayanların bilgisayarla daha fazla zaman harcadıkları ve sonuçların istatistiki olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanları İnternet'e girdiklerinde yaptıkları ilk etkinliğe göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Ulusoy (2008) ergenlerle yapmış olduğu çalışmasında İnternet'te sörf yapmak ile saldırganlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İlk tercihini sörf yapmak olarak belirtenlerin saldırganlık ölçeği puanları diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Okulla ilgili araştırmaları ilk tercih olarak belirtenlerin yüksek saldırganlık oranları frekans değerleri daha düşük çıkmıştır. Ancak ilk tercih olarak sohbet

programlarını kullanmak ve bilgisayar oyunu oynamak olarak belirtenlerin saldırganlık ölçeği puanları arasında fark anlamlı bulunmamıştır.

Öğrencilerin saldırganlık ölçeği puan ortalamaları öğrencilerin İnternet'te karşılaştıkları olumsuz içerikli sitelere göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. (Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü [ASAGEM], 2008) İnternet Kullanımı ve Aile adlı araştırmasına göre ailede ki bireylerin İnternet'te güvenlik ve etik ile ilgili karşılaşılan sorunların başında, şiddet, pornografi, terör ve virüs yazılımları gibi içeriklerle karşılaşılması ayrıca biyereye ait kişisel bilgilerin izinsiz yayınlanması ve paylaşılması nedeniyle oluşan zararlar yer almaktadır.

### **Öneriler**

\*İnternet'in kullanımı hakkında ailelere temel düzeyde öğrenme içerikleri sunularak, hanelerde kullanımı yaygınlaşan İnternet ve bilgisayarın daha bilinçli kullanımı sağlanabilir.

\*Eğitimciler tarafından okullarda hoşgörüyeye dayalı eğitim öğretim uygulamalarına yer verilebilir.

\*Eğitimciler tarafından okullarda öğrencilere bilinçli İnternet kullanımı konusunda çalışmalar yapılabilir. Öğrencilere İnterneti tanıtıcı eğitimler verilebilir.

\*Öğrencilerin, İnternet ve bilgisayarda aşırı zaman geçirmenin zararları konusunda farkındalığı artırıcı öğretici eğitimlere katılmaları sağlanabilir.

\*Ailelerin çocukları ile nitelikli zaman geçirmeleri konusunda görsel, işitsel yayınlar yapılabilir.

\*Öğrencilerin İnternet üzerinde araştırma inceleme alışkanlıklarını geliştirmek için okullarda projeler ve ödevler geliştirilebilir, öğrencilerin bu proje ve ödevleri İnternet üzerinden geliştirmesi sağlanabilir.

\*Öğrencilerin okul ortamında İnternet erişim olanakları geliştirilmeli ve bilgisayar dersleri dışında da öğrenciler İnterneti kullanmalıdır.

\*Okullarda öğrencilerin İnternet üzerinden kitap, dergi ve gazete okuma alışkanlıklarını geliştirmek için çalışmalar yapılmalıdır.

\*Öğrencilerde belirli aralıklarla problemlerle İnternet kullanımını saptamaya yönelik taramalar yapılabilir.

\*Bu çalışma sonuçlarının Milli Eğitim Müdürlüğü gibi ilgili kurum ve kuruluşlarla paylaşılması İnternet ortamının denetlenmesi için ilgili kamu kuruluşlarının titizlikle çalışmalarına fayda sağlayacaktır.

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi kapsamında Gaziantep İl MEM kurumundan (20.01.2011 tarih ve sayı no B.08.4.MEM.4.27.00.11-311/) izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Ağlamaz, T. (2006). Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Aydın, Y. (2011). Liselerde bilgisayar ve internet kullanımının eğitim ve öğretimdeki olumsuz etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Marmara Üniversitesi.
- ASAGEM (2008) Dijital oyunlar ve çocuklar üzerindeki etkileri. (<https://docplayer.biz.tr/438885-Dijital-oyunlar-ve-cocuklar-uzerindeki-etkileri.html>)
- Başaran, C. (2008). Çeşitli tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya Üniversitesi.
- Can, A. (2014). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi. Pegem Akademi.
- Demirkan, B. (2011). Çocuk Bilgisayar ve İnternet, ss.1-3, (<http://www.durupsikolojimerkezi.com/cocuk-bilgisayar-veinternet> (29.11.2011)).
- Doğan, İ. (2004). Sosyoloji kavramlar ve sorunlar. 6.Baskı, Pegem A Yayıncılık.
- Erden, M ve Akman, Y. (2000). Gelişim öğrenme - öğretme eğitim psikolojisi. Arkadaş Yayınevi,
- Gençer, S. L. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık durumlarının internet kullanım profilleri ve demografik özelliklere göre farklılıklarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Günüç, S.(2009). İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kağıtçıbası, Ç. (2006). Yeni insan ve insanlar. 10.Baskı, Evrim Yayınevi.
- Kıran, Ö. (2011) Siddet içeren bilgisayar oyunlarının ortaöğretim gençliği üzerindeki etkileri samsun örneği. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Makas, Y. (2008). Lise öğrenimi gören gençlerin internet kullanımının psikososyal durum ile ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Beykent Üniversitesi.
- Öztürk, N. (2008). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İnönü Üniversitesi.
- Selvi, H. (2009) Ortaöğretim öğrencilerinin internet kullanım düzeyi adapazarı örneği. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya Üniversitesi.
- T.C. Başbakanlık. Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı. (2011). Bilgi toplumu istatistikleri 2011. DPT Yayın No. 2826.
- Ulusoy, O. (2008). Ergenlerde bilisim teknolojileri kullanımı ve saldırganlık ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çukurova Üniversitesi.
- Yıldız, İ. (2010) Lise Öğrencilerinde problemlerli internet kullanımı ile sağlıklı yaşam biçimi davranışları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Yılmaz, S. (2006). İnternet ve İnternet Kafelerin ilk ve ortaöğretim öğrencilerine etkileri (İstanbul Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya Üniversitesi.
- Yücel, N. (2009) Ergenlerin akran ilişkileri ve yalnızlık düzeylerinde evde internet kullanımının etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara Üniversitesi.

Yükselgün, Y. (2008). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin internet kullanım durumlarına göre saldırganlık ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Osmangazi Üniversitesi.

**İletişim/Correspondence**

Öğr.Gör.Dr. Nuri ERDERMİR  
[nuri.erdemir@inonu.edu.tr](mailto:nuri.erdemir@inonu.edu.tr)

Dr.Öğr.Üyesi Eyyüp ÖZKAMALI  
[ozkamali@gantep.edu.tr](mailto:ozkamali@gantep.edu.tr)

# The Investigation of College Students' New Media Literacy Levels

Esra BARUT TUĞTEKİN, Inonu University, 0000-0003-0109-0581

## Abstract

*The goal of this study was to investigate college students' new media literacy levels in terms of gender, faculty domain, grade level, and media consumption characteristics. This study was conducted using the correlational survey model, which is a quantitative research technique. The data was gathered using an online data collection form. The online data collection form includes a demographic questionnaire, various survey items on the use of various new media tools, and the New Media Literacy Scale (NMLS). The NMLS consists of four-factor dimensions, namely Functional Consumption (FC), Critical Consumption (CC), Functional Prosumption (FP), and Critical Prosumption (CP). The research was conducted using data gathered from a total of 801 college students in the range of ages from 18 to 30 years ( $\bar{x}=21.47$ ;  $SD=2.07$ ) through the Learning Management System. According to research findings, the level of the participants' NML skills was lower than they believed, and a statistically significant difference was found when NMLS scores were compared. When gender was analyzed using the NML sub-dimensions, it was discovered that females had significantly higher skills than male participants for the FP dimension. On the other, when NML scores according to the faculty's domain variable were scrutinized, the NML scores for the Health Sciences domain were statistically higher than in the Sciences and Social Sciences. Although NML and its sub-dimensions are not significantly different in terms of internet use, there have been statistically significant differences in NML, and its FP and CP dimensions, in the context of the importance given to the TV program.*

**Keywords:** new media, new media literacy, new media consumption, new media prosumption, college students



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2431-2459  
DOI:10.17679/inuefd.1005030

Article Type  
Research Article

Received  
05.10.2021

Accepted  
17.12.2021

## Suggested Citation

Barut Tuğtekin, E. (2021). The investigation of college students' new media literacy levels, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2431-2459. DOI:10.17679/inuefd.1005030

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

New media literacy differs from traditional media literacy. Traditional media literacy focuses on being a conscious consumer using media tools and content correctly (Barut Tugtekin & Koc, 2021). However, new media literacy is a multi-faceted literacy that combines computer and communication technologies, technical knowledge, and socio-cultural dimensions and includes media prosumption, consumption, and usage skills (Lin et al., 2013). While most of the studies in the literature focus on media literacy, studies on new media literacy, which include the prosumption skills added by the new media, are quite limited. Therefore, considering that people are frequently exposed to new media today, it turns out that the concept of new media literacy is a crucial concept that needs to be researched and acquired. In this respect, the investigation of university students' new media literacy and its sub-dimensions according to the variables of interest reveals the originality and importance of the current study.

### Purpose

The current concept, which integrates information and communication technologies with technical knowledge and social structure, including media use, prosumption, and consumption, is the concept of New Media Literacy. Therefore, given the prevalence of young people's use of new media tools, it has become necessary to assess college students' levels of new media literacy. The current study intended to investigate college students' new media literacy levels in terms of gender, faculty domain, grade, and media usage characteristics.

### Method

The current study was scrutinized on the basis of the correlational survey model, which is one of the quantitative research techniques, in order to evaluate the new media literacy levels of college students in terms of various variables (i.e., gender, faculty domain, grade level, and media usage characteristics). In the study, an online data collection tool was utilized to gather the data. The online data collection tool includes a demographic questionnaire, various survey items on the use of various new media tools, and the New Media Literacy Scale (NMLS) by Koc and Barut (2016). The NMLS consists of four-factor dimensions, namely Functional Consumption (FC), Critical Consumption (CC), Functional Prosumption (FP), and Critical Prosumption (CP). The research was carried out with the voluntary participation of college students at Inonu University in the spring term of 2020-2021. The research was carried out with the data obtained from a total of 801 college students in the range of ages from 18 to 30 years ( $\bar{x}=21,47$ ;  $SD=2,07$ ;  $n_{\text{female}}=544$ , [67,9%];  $n_{\text{male}}=257$ , [32,1%]). Before analyzing the RQs, firstly, the prerequisites for the related analysis were examined. In order to determine whether the new media literacy level of college students significantly differentiated according to their gender, faculty domain, grade level, and media usage characteristics, the related parametric test (i.e., t-test, One-way ANOVA, Two-way ANOVA, and MANOVA) was conducted. In addition, correlation analysis was used to examine the relationships between the variables of interest.

## Findings

When the participants evaluated their overall NML levels and the NML sub-dimensions, it was found that each NML skill levels were higher than the average. However, it was determined that there were statistically significant differences between the levels of new media literacy that participants believed they had and the levels they had from NMLS. As a result, participants' actual NML levels as new media literate were lower than their level of self-evaluation. The frequency of internet usage and FC have a statistically significant low-level and negative relationship. On the other hand, there is a negative and low-level statistically significant relationship between "virtual identity compatibility" and NML, FC, and FP dimensions, and a positive and low-level statistically significant relationship between "trust in online content" and NML and CC.

There was no statistically significant difference in NML scores by gender variable. It was noticed that the FP skills of women participants were found to be significantly higher than males. By contraries, there was no statistically significant difference with respect to NML in the interaction between the faculty domain and grade. Strikingly, it has been determined that the field of Health Sciences differs significantly in favor of Health Sciences compared to the field of Social Sciences and Sciences according to the faculty domain. Subsequently, it was understood that the Health Sciences domain in the FC and CC dimensions differed statistically in favour of Health Sciences compared to the Social and Sciences, and in the FP and CP dimensions, it was statistically different in favour of the Health Sciences domain compared to the Social Sciences. When the significance of TV programs is investigated, significant differences in the FP dimension were discovered in favor of "sports, music, and entertainment channels" and "quiz show contests" vs. "movies."

## Conclusion

The current research offers several implications for further research. The widespread use of technological tools that provide access to new media content such as mobile smartphones, tablets, and computers, even in childhood, emphasizes that new media literacy skills should be acquired during childhood. Therefore, it is important to include new media literacy courses in the curricula, in addition to information technologies education, from primary school education to the completion of higher education. Instructors and educators who will provide new media literacy education should search the multifaceted dimensions, practices, and integration facilities of new media literacy into educational settings. In this direction, they should include the research they will do in their implementation settings.

There are some limitations that should be acknowledged when interpreting the results of the current research. The fact that the research data was obtained from college students limited this research to college students. Therefore, the findings from the current research cannot be generalized to all social media users. The interpretation of the research in the context of faculty domains shows that the research is limited to the faculties for which data was collected. The theoretical framework of the current research was investigated by Chen et al. (2011) in the context of FC, CC, FP, and CP skills explaining the NML structure.



# Üniversite Öğrencilerinin Yeni Medya Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi

Esra BARUT TUĞTEKİN, İnönü Üniversitesi, 0000-0003-0109-0581

## Öz

*Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, fakülte alanı, sınıf ve medya kullanım özellikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli temelinde gerçekleştirilmiştir. Veriler çevrim içi anket formu kullanılarak toplanmıştır. Çevrim içi veri toplama formunda, demografik bilgi soruları, medya araçları kullanımına ilişkin anket maddeleri ve Yeni Medya Okuryazarlık (YMO) Ölçeği bulunmaktadır. YMO Ölçeği; Fonksiyonel Tüketim (FT), Eleştirel Tüketim (ET), Fonksiyonel Üretim (FÜ) ve Eleştirel Üretim (EÜ) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Araştırma, öğrenme yönetim sistemleri aracılığıyla 18-30 yaş aralığındaki ( $\bar{x}=21.47$ ;  $SS=2.07$ ) toplam 801 üniversite öğrencisinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir ( $n_{kadın}=544$ , [%67,9];  $n_{erkek}=257$ , [%32,1]). Çalışma bulgularına göre katılımcıların YMO beceri düzeyinin; kendilerini yeni medya okuryazarı olarak değerlendirme düzeylerinden daha düşük olduğu ve anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Cinsiyet YMO'nun alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde; FÜ boyutu için kadınların erkeklere göre becerilerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sağlık bilimleri alanının YMO puanlarının sosyal bilimleri alanına ve fen bilimleri alanına kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnternet kullanım amacına göre ise, YMO ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olmamakla birlikte, TV programına verilen öneme göre YMO alt boyutlarından FÜ ve EÜ boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** yeni medya, yeni medya okuryazarlığı, yeni medya tüketimi, yeni medya üretimi, üniversite öğrencileri



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2431-2459  
DOI:10.17679/inuefd.1005030

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
05.10.2021

Kabul Tarihi  
17.12.2021

## Önerilen Atıf

Barut Tuğtekin, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2431-2459. DOI:10.17679/inuefd.1005030

## Üniversite Öğrencilerinin Yeni Medya Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi

Teknoloji insanların bilgiye erişme şeklini gündend güne değiştirmiştir. Bilgiye ulaşma yolları çeşitlilik kazanmış, basılı veya sanal olarak yeni olanaklar gündeme gelmiştir. Bilgiye ulaşma yolları iletişim teknolojilerinin gelişimini tetiklemekle birlikte yeni medyanın üretimine de ortam oluşturmuştur. Medya, genel olarak kitle iletişim araçları ve ortamlarını ifade etmektedir. Yeni medya ise Web 2.0 ve sonraki dönemdeki gelişmeleri de içerisine alan internet tabanlı teknolojileri ve geleneksel medya teknolojilerini kapsamaktadır. Yeni medyada geleneksel medya özelliklerine ek olarak; dijital doğa, etkileşim, toplu katılım ve kullanıcı tarafından oluşturulan içeriğin üretilmesi yer almaktadır (Chen vd., 2011). Teknolojinin döngü halinde gelişen ve ilerleyen yönü yeni medyaya farklı boyutlar kazandırmıştır. Öyle ki yeni medya sadece bilgiye ulaşmak için kullanılan bir araç ve içerik olmaktan öte, yeni bilginin oluşturulmasına olanak tanıyan işlevsel yapıları beraberinde getirmiştir. Yeni medyanın zeki oluşumu; bilgiyi sabit ve kurallarla ilerlemesinin ötesine geçirmiştir. Sayısallaştırılmış yapıda olan yeni medya içerikleri her an işlenebilir durumdadır. Öte yandan, özellikle internetin yaygınlaşması, bilginin değiştirilmesi ve yanlış bilginin hızla yayılımını kolaylaştırmıştır. Yanlış medya içerikleri sadece yetişkinler için değil gençler ve çocuklar için de ulaşılabilir hale gelmiştir. Dolayısıyla sürekli değişen ve yenilenen yeni medyanın takibi, kullanımı ve hatta üretimi için yeni becerileri gündeme getirmiştir. Bu durum ise, insanların yeni medya mesajlarından anlamlar çıkarmalarını, içerik yaratıcılarını belirlemelerini, ön yargı, yalan ve yanlış bilgilerin ayırt edebilmeleri için yeni bir okuryazarlık becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Küreselleşen dünyanın dijitalleşmiş ve sanallaşmış içeriklerine hâkim olmak için son yıllarda yeni medya okuryazarlığı kavramı önem kazanmıştır.

Teknolojideki gelişmelere ek olarak, Web 2.0 ve Semantik Web gibi yeniliklerle birlikte medyanın üretim yönünde de gelişmeler yaşanmıştır. Böylelikle medyanın tüketimine ek olarak medyanın üretimi de değerli hale gelmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojileri ile medya kullanımı, üretimi ve dağıtımını içeren teknik bilgi ve sosyal yapıyı bütünleştiren güncel kavram, yeni medya okuryazarlığı kavramıdır. Yeni medya okuryazarlığı geleneksel medya okuryazarlığından ayrılmaktadır. Geleneksel medya okuryazarlığı, bireylerin medya araç ve içeriklerinin doğru bir şekilde kullanılarak bilinçli bir tüketici olmalarına odaklanmaktadır (Barut Tugtekin ve Koc, 2021). Yeni medya okuryazarlığı ise; bilgisayar ve iletişim teknolojileri ile teknik bilgi ve sosyokültürel boyutların sentezlendiği, medya üretimi, dağıtımı ve kullanımı becerilerini kapsayan çok yönlü bir okuryazarlıktır (Lin vd., 2013). Yeni medya okuryazarlığı; hem basılı, televizyon ve radyo gibi geleneksel medyada hem de internet, mobil ve dijital ortamlarda uygulanabilmektedir (Literat, 2014). Bu kavram bilgi, beceri, etkinlik, uygulama ve üretme gibi alanları içermektedir. Yeni medya okuryazarlığı kavramı genel olarak dört temada açıklanabilir (Potter, 2010). Öncelikle kitle iletişim araçlarının insanlara olumsuz etkiler oluşturma potansiyelinin bulunduğu kabul edilmektedir. İkincisi, medya okuryazarlığı insanların kendilerini olası olumsuz etkilerden uzak tutmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Üçüncüsü kimse medya okuryazarı olarak doğmayacağı için bireyin çabası ve uzmanların yönlendirmeleriyle medya okuryazarlığı becerisi sürekli olarak geliştirilmelidir. Medya türleri ve içeriklerinin sürekli değişen yapısından dolayı bilgi arama ve beceri geliştirme sürecinin bir sonu olmayacağı için kimse tamamen medya okuryazarı olmayacaktır (Shin ve Zanuddin, 2019). Son olarak ise; medya okuryazarlığı çok boyutludur. İnsanlar yeni medyadan bilişsel, duyuşsal, davranışsal veya fizyolojik açıdan

doğrudan veya dolaylı olarak etkilenebilmektedirler (Shin ve Zanuddin, 2019). Bu bakımdan yeni medya okuryazarlığı eğitimi disiplinler arası bir niteliğe sahiptir (Hobbs, 2010; Manca vd., 2021).

Bilişsel yapılandırmacı, katılımcı veya uygulamaya dayalı öğrenmeyle uyumlu olan medya okuryazarlığı; bağlamsal ve etkinlik yoluyla insanların “sözcüklerle iş yapmak” konusunda dikkat çeken bir kavramdır (Manca vd., 2021). Yeni medya çağında okuryazarlık artık kâğıt üzerindeki kalemle yazılanlarla sınırlı değildir, medya içeriğinin çeşitliliği hesaba katılarak içeriğinin oluşturulması gerekmektedir. Medyayı okumak; göstergebilim, söylem analizi ve tür araştırmasını içerirken, medyayı yazmak; medya teknolojilerini kullanma becerisini tamamlayanların üretim süreçleriyle ilgilenmektir (Parayil, 2020). Medya okuryazarlığı; medyayı arama ve erişim becerilerini, kaynakları belirlemeyi, gerçekleri kontrol etmeyi, medya içeriğinin doğruluğunu değerlendirmeyi içermektedir (Meikle, 2016). Öte yandan, yeni medya okuryazarlığı ile yeni medya eğitim teknolojileri iki ayrı varlık olarak değerlendirilmemelidir. Her ikisinin eleştirel ve pedagojik uygulamalar ve teknolojiler yoluyla bilgiyi zenginleştirmek üzere ortak epistemik düzeni paylaştığı anlaşılmalıdır (Parayil, 2020). Bu açıdan çok kültürlü bir toplumda yeni medya okuryazarlığı becerilerini kazandırmak zorluklarla mücadelede öğrencileri duyarlı hale getirmenin bir yoludur. Medya okuryazarlığı insanlar için eğlence aracı, iletişim, bilgi alma, sivil katılım ve eğitsel amaçlı olarak kendilerini güçlendirmenin bir yolu olarak önemli görülmektedir (Van Audenhove vd., 2018; Wallis ve Buckingham, 2013). Dolayısıyla insanların gün içerisinde sıklıkla yeni medyaya maruz kaldığı günümüzde, yeni medya okuryazarlığı kavramının araştırılması ve yeni medya okuryazarlığının çok yönlü boyutlarının incelenmesi önemlidir.

### **Yeni Medya Okuryazarlığının Kuramsal Yapısı**

Medya okuryazarlığını Web 2.0 teknoloji becerileriyle bütünleştiren Chen ve diğerleri (2011) yeni medya okuryazarlığının kuramsal yapısını oluşturmuştur. Bu yapıya göre yeni medya okuryazarlığı (YMO); fonksiyonel tüketim, eleştirel tüketim, fonksiyonel üretim ve eleştirel üretim olmak üzere dört boyutta incelenmektedir.

Fonksiyonel Tüketim (FT) temelde; anlama ve tüketim becerilerini kapsamaktadır. Bireylerin medyaya erişebilmesi ve kullanabilmesinin yanında bu içeriği anlamlandırabilmesine yönelik bir boyuttur. Eleştirel Tüketim (ET); analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini içermektedir. Medyanın farklı bağlamlarda çözümlenebilme ve değerlendirilerek yorumlanabilme yeteneğidir. Fonksiyonel Üretim (FÜ) boyutunda üretim ve dağıtım becerileri yer almaktadır. Yeni medya içerikleri oluşturmaya yönelik üretim becerilerini, farklı medya türlerini birleştirilip bütünleştirilerek yeni içerikler oluşturmayı ve diğer medya kullanıcılarına dağıtma becerilerini kapsamaktadır. Eleştirel Üretim (EÜ) boyutu ise; özgün ürünler yaratma ve iş birliğine dayalı katılım davranışı gerçekleştirme becerilerini açıklamaktadır. Bireylerin medya ortamlarında aktif olarak katılımcı kültür yapısı oluşturarak iş birliği kurmayı, kişisel fikir ve değerlerini içeren özgün medya içeriklerini geliştirebilme becerisini içermektedir (Barut Tugtekin ve Koc, 2020; Lin vd., 2013).

### **Yeni Medya Okuryazarlığına İlişkin Literatür Taraması**

Medya açısından gençler hırslı ancak savunmasız yönlendiriciler olarak görülmektedir (Livingstone, 2018; Potter, 2013). Ortaokul öğrencileriyle medya okuryazarlığı üzerine yapılan bir çalışmada medyaya ergenlerin bilgi, yetenek ve motivasyonlarının arttığını ve medya okuryazarlığının ahlaki katılımcılığı destekleyerek iletişimsel ve eğitimsel davranışlar üzerinde

olumlu rolü olduğu görülmüştür (Festl, 2021). Ayrıca, medya okuryazarlığı becerisinin gençlerin riskli sağlık davranışlarına yönelik tutum ve niyetlerine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (Vahedi vd., 2018). Ortaöğretim gençleriyle araştırma yapan Leyn ve diğerleri (2021); dijital yerliler öğretmenlerini medya konusunda eğitime yeteneklerine ilişkin yaşlarını eleştirmekle birlikte, okul ortamının medya okuryazarlığı eğitimi için uygun bir ortam olduğunu belirtmektedirler. Üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlığı becerileri üzerine de alanyazında pek çok çalışma bulunmaktadır. Üniversite öğrencileri, geleneksel medya aracı olarak televizyonu güvenilir bir araç olarak görmelerinin yanında bu kişilerde çevrim içi ortamdan kaynaklanan yalan ve yanlış bilgilerin çoğalmasından dolayı gerçekleri arama kaygısının olduğu belirlenmiştir (Silveira, 2020). Bunlardan Syam ve Nurrahmi'nin (2020) çalışmasına göre üniversite öğrencilerinin hemen hepsinin yeni medya kullanımına ilişkin iyi bir beceri göstermelerine rağmen sahte ve gerçek bilgiyi ayırt etmede yeni medya okuryazarlığı becerilerinin düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, paylaşımları sebepsiz yere veya kendilerini memnun etmek için yaptıkları belirlenmiştir. Medya araçları ve internet ortamlarında geçirilen zaman arttıkça medya okuryazarlığı becerisinin arttığı gözlenmiştir (Balaban-Sali, 2012). Yaşlı grupların medya okuryazarlığı üzerine yapılan çoğu araştırmada ise, medya okuryazarlığı medya erişimi ve kullanımı gibi geleneksel boyut çerçevesinde değerlendirilmiştir (Koltay, 2016; Rasi ve Kilpeläinen, 2015). Bununla birlikte yaşlıların medyada sunulan çevrim içi haberlerin ve sağlık bilgilerinin güvenilirliğine dair medya içeriğini anlama, analiz etme ve değerlendirme konusundaki yetersizliğine dikkat çekilmiştir (Eronen vd., 2019; Guess vd., 2019). Alanyazında yeni medya okuryazarlığına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde yeni medya okuryazarlığının tüm yaş grupları için çeşitli olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Öte yandan, dijital okuryazarlık ve YMO beceri düzeyinin düşük olması internet bağımlılığına ve sorunlu medya kullanımına neden olabilmektedir (Korkmaz vd., 2018; Kul, 2020). Yeni medya araçlarının kullanım sıklığının dünya genelinde artış göstermesi durumu ele alındığında (We Are Social, 2021), internet ve yeni medyaya ayrılan zamanın artması bireyleri çoklu görev yapmaya (multi-tasking) yöneltmektedir (Tuğtekin, 2020). Dolayısıyla medyada çoklu görev davranışı zihinsel gezinmeyi artırmakta ve bireyin odaklanmasını azaltmaktadır (Alghamdi vd., 2020). Bu durum ise öğrenme ortamlarında genç yetişkinler arasında sıklıkla karşılaşılan çoklu görev davranışı nedeniyle öğrenme sürecinin sekteye uğramasına neden olabilmektedir (Lau, 2017; le Roux vd., 2021). Ayrıca yeni medyanın dinamik yapısı yeni medyayla artış gösteren aşırı bilgi miktarı ve bilinçsiz medya tüketimi sosyal ağ tükenmişliği gibi olumsuz sonuçlara da neden olabilmektedir (Tuğtekin vd., 2020).

Yeni medya okuryazarlığı araştırmalarında vatandaşlar, öğrenciler, tüketiciler, liderler, uzmanlar, işçiler, ebeveynler, emekliler, yaşlılar ve boş zaman kullanıcıları gibi çoklu yaşam rollerindeki insanların hedef alınması önerilmektedir (Rasi, Vuojärvi ve Rivinen, 2021). Bu bağlamda çeşitli meslek gruplarını ele almak üzere bu araştırmada üniversitedeki farklı fakülte alanları ve sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlığı becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Diğer taraftan alanyazında çalışmaların çoğu medya okuryazarlığı üzerine odaklanırken yeni medyanın eklediği üretim becerilerini kapsayan yeni medya okuryazarlığına ilişkin çalışmalar sınırlıdır. Ayrıca yeni medya okuryazarlığı çoğu zaman genel çerçevede ele alınmış, beceri alanlarının türlerine ise odaklanılmamıştır. Bu açıdan yeni medya okuryazarlığını oluşturan Fonksiyonel Tüketim, Eleştirel Tüketim, Fonksiyonel Üretim ve Eleştirel Üretim gibi alt beceri alanlarını da içeren yeni medya okuryazarlığına ilişkin düzeylerin incelenmesi bağlamında literatürde eksiklik bulunmaktadır. Digital 2021 (We Are Social, 2021)

raporuna göre dünya popülasyonunun %59,5'i internet kullanıcısı, %53,6'sı ise aktif sosyal medya kullanıcısıdır. Dünya nüfusunun %92,6'sı ise mobil cihazlarla internete bağlı durumdadır. Son bir yıl içerisindeki değişime bakıldığında ise internet kullanıcı sayısı %7,3 ve aktif sosyal medya kullanıcısı sayısı ise %13,2 oranında artmıştır. Dünya genelinin günlük olarak medyada harcadıkları zamanın ortalaması incelendiğinde ise; internette harcanan zaman ortalama 6 saat 54 dk., TV'de harcanan zaman ortalama 3 saat 24 dk., sosyal medyada harcanan zaman 2 saat 25 dk., basılı medyada harcanan zaman ise ortalama 2 saat 2 dk. şeklindedir. Sosyal medyayı kullananların yaş aralıkları incelendiğinde ise dünya nüfusunun %25,2'sini 18-24 yaş aralığı ve %32,2'sini ise 25-34 yaş aralığındaki genç grup oluşturmaktadır (We Are Social, 2021). Dolayısıyla Digital 2021 raporuna göre 18-34 yaş aralığının yeni medya araçlarını kullanım sıklıkları göz önüne alındığında, bu yaş grubunun yoğunlukla bulunduğu üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlıklarının incelenmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin yeni medya kullanım özellikleri nelerdir ve yeni medya kullanım özellikleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
2. Üniversite öğrencilerinin kendilerini yeni medya okuryazarı olarak değerlendirme düzeyleri ile yeni medya okuryazarlığı beceri düzeyleri arasında farklılık bulunmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyete, fakülte alanına, sınıf düzeyine, izlediği TV program türüne, internet kullanım amacına göre farklılaşmakta mıdır?

### **Yöntem**

Üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi için, bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile değişkenlerin istatistiksel olarak betimlenmesi ve değişkenler arası ilişki ve olası farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Bu araştırma için etik kurul izni İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan alınmış ve etik yönden araştırma uygun bulunmuştur. Ayrıca çalışma konusu üzerinde İnönü Üniversite genelinde araştırma izni alınarak konunun araştırılması uygun görülmüştür.

#### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak çevrim içi anket formu kullanılmıştır. Çevrim içi veri toplama aracında demografik bilgi soruları, çeşitli yeni medya araçları kullanımına ilişkin anket maddeleri ve Yeni Medya Okuryazarlık (YMO) Ölçeği (Koc ve Barut, 2016) bulunmaktadır. YMO Ölçeği; Fonksiyonel Tüketim (FT), Eleştirel Tüketim (ET), Fonksiyonel Üretim (FÜ) ve Eleştirel Üretim (EÜ) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Kesinlikle Katılmıyorum (1)'den Kesinlikle Katılıyorum (5)'a doğru beşli likert yapıda ilerleyen ölçekte toplam 35 madde bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayı değeri 0,95 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt faktörlerine ait Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayı değerleri ise, FT için (0,85), ET için (0,87), FÜ için (0,89) ve EÜ için (0,93) hesaplanmıştır (Koc ve Barut, 2016). Ölçekten alınan puanların yükselmesi, YMO düzeyinin artışı göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen verilere göre YMO leğine ait iç tutarlılık katsayı değerleri hesaplanmıştır (0,957). Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ise, FT (0,844), ET (0,917), F (0,891) ve E (0,858) için hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur. Bu açıdan ölçeğin güvenilir bir modele sahip olduğu söylenebilir.

### Çalışma Grubu

Araştırma İnönü niversitesinde 2020-2021 bahar döneminde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ğrenme yönetim sistemleri üzerinden çevrim içi anket formuna farklı fakültelerden gönüllü olarak toplam 827 niversite ğrencisi katılım sağlamıştır. Veri analizine başlamadan önce YMO leğinin dört faktörü için çok değişkenli uç değer analizi olarak Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Dört faktörün anlamlılık düzeyi 0,01 kriter alınarak ki-kare değerleri 13,277'den büyük olan 26 katılımcıdan elde edilen verilen veri setinden çıkarılmıştır. Böylece araştırma 18-30 yaş aralığındaki ( $\bar{x}=21,47$ ;  $SS=2,07$ ) toplam 801 niversite öğrencisinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir ( $n_{kadın}=544$ , [%67,9];  $n_{erkek}=257$ , [%32,1]). Katılımcıların ğrenim gördükleri çok sayıda fakülte bulunduğundan fakülteler, bu araştırma kapsamında öğrencilerin niversiteye yerleşimde alındıkları puan türü ve temel alanlarına göre gruplandırılmıştır. Fakülteler puan türü ve temel alanlarına göre; İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İletişim Fakültesi, Hukuk Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi gruplandırılarak sosyal bilimler alanı olarak; Mühendislik Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Fen Fakültesi gruplandırılarak fen bilimleri alanı olarak; Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi ve Eczacılık Fakültesi ise sağlık bilimleri alanı olarak gruplandırılmıştır. Katılımcılara yönelik betimsel veriler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1**

#### *Katılımcıların betimsel özellikleri*

	<i>Kadın</i>		<i>Erkek</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Fakülte Alanları						
Sosyal Bilimler	159	29,2	95	37,0	254	31,7
Sağlık Bilimleri	197	36,2	53	20,6	250	31,2
Fen Bilimleri	188	34,6	109	42,4	297	37,1
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>
Sınıf						
1. Sınıf	162	29,8	87	33,9	249	31,1
2. Sınıf	160	29,4	68	26,5	228	28,5
3. Sınıf	107	19,7	39	15,2	146	18,2
4. Sınıf	115	21,1	63	24,5	178	22,2
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>
Sürekli internet erişiminiz var mı?						
Evet	428	78,7	191	74,3	619	77,3
Hayır	116	21,3	66	25,7	182	22,7
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>

Sürekli takip ettiğiniz bir gazete-haber aracı var mı?

Evet	302	55,5	134	52,1	436	54,4
Hayır	242	44,5	123	47,9	365	45,6
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>
<b>Kaç farklı sosyal medya hesabınız var?</b>						
1	142	26,1	70	27,2	212	26,5
2	128	23,5	60	23,3	188	23,5
3	114	21,0	46	17,9	160	20,0
4	68	12,5	29	11,3	97	12,1
5 ve daha fazlası	92	16,9	52	20,2	144	18,0
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>

Fakülte alanlarına göre katılımcıların 254'ü (%31,7) sosyal bilimler alanından, 250'si (%31,2) sağlık alanından ve 297'si ise (%37,1) fen bilimleri alanından katılım sergilemişlerdir.

Katılımcıların cinsiyete göre internet, televizyon (TV), radyo ve basılı gazete gibi medya araçlarına yönelik kullanım sıklıkları Tablo 2'de incelenmiştir.

**Tablo 2**

*Medya araçları kullanım sıklığı*

	<i>Kadın</i>		<i>Erkek</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<b>İnternet</b>						
Günde 1 saatten az	14	2,6	14	5,4	28	3,5
Günde 1-3 saat	115	21,1	73	28,4	188	23,5
Günde 3-5 saat	221	40,6	84	32,7	305	38,1
Günde 5 saatten fazla	194	35,7	86	33,5	280	35,0
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>
<b>TV</b>						
Hiç	112	20,6	74	28,8	186	23,2
Günde 1 saatten az	244	44,9	122	47,5	366	45,7
Günde 1-3 saat	148	27,2	52	20,2	200	25,0
Günde 3-5 saat	40	7,4	9	3,5	49	6,1
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>
<b>Radyo</b>						
Hiç	432	79,4	219	85,2	651	81,3
Günde 1 saatten az	84	15,4	32	12,5	116	14,5
Günde 1-3 saat	26	4,8	5	1,9	31	3,9
Günde 3-5 saat	2	,4	1	,4	3	,4
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>
<b>Basılı Gazete</b>						
Hiç	468	86,0	216	84,0	684	85,4

Günde 1 saatten az	62	11,4	37	14,4	99	12,4
Günde 1-3 saat	9	1,7	4	1,6	13	1,6
Günde 3-5 saat	5	,9	257	100,0	5	,6
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>	<b>216</b>	<b>84,0</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların medya araçlarını kullanım sıklıkları incelendiğinde “Günde 5 saatten fazla” düzeyde sadece internet kullanımının olduğu, diğer medya araçlarının bu sıklıkta kullanılmadığı görülmektedir (Tablo 2). Ayrıca internet kullanımında büyük çoğunluğun “Günde 3-5 saat arası” kullandığı (%38,1), TV kullanımında en çok “Günde 1 saatten az” kullanıldığı (%45,6), radyo (%81,3) ve basılı gazete (%85,4) kullanımında ise çoğunluğun “Hiç” kullanmadığı belirlenmiştir.

Katılımcıların internet kullanım amacı ve TV’de izlenen programlara yönelik betimsel istatistikleri Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3**

*İnternet kullanım amacı ve TV’de izlenen programlara yönelik betimsel özellikler*

	<i>Kadın</i>		<i>Erkek</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İnterneti en çok hangi amaçla kullanıyorsunuz?						
Araştırma ve bilgilendirme amaçlı	242	44,5	109	42,4	351	43,8
Eğlence amaçlı	165	30,3	107	41,6	272	34,0
İletişim amaçlı	137	25,2	41	16,0	178	22,2
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>
TV’de izlediğiniz programlardan sizin için en önemlisini işaretleyiniz.						
Haber programları	148	27,2	75	29,2	223	27,8
Belgesel	104	19,1	38	14,8	142	17,7
Diziler	89	16,4	19	7,4	108	13,5
Spor, müzik ve eğlence programları	47	8,6	56	21,8	103	12,9
Bilgi-kültür yarışmaları	72	13,2	17	6,6	89	11,1
Filmler	54	9,9	27	10,5	81	10,1
Diğer	30	5,5	25	9,7	55	6,9
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların interneti en çok “Araştırma ve bilgilendirme amaçlı” olarak kullandığı Tablo 3’te görülmektedir (%43,8). Katılımcılar tarafından TV’de izlenen programlardan ise en çok “Haber programlarına” önem verildiği görülmüştür (%27,8).

Katılımcıların yeni medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin anket maddelerine verdikleri yanıtlar Tablo 4’te yer almaktadır.



**Tablo 4***Yeni medya okuryazarlığına yönelik anket maddelerine verilen yanıtlar*

	<i>Kadın</i>		<i>Erkek</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sosyal medyada kullandığınız kimlikler sizi gerçekten ne kadar tanımlıyor?						
Hiçbir zaman	32	5,9	24	9,3	56	7,0
Bazen	146	26,8	76	29,6	222	27,7
Çoğunlukla	366	67,3	157	61,1	523	65,3
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>
İnternet üzerinden tanıştığınız kişilerin gerçek ve güvenilir olduğunu düşünür müsünüz?						
Hiçbir zaman	319	58,6	83	32,3	402	50,2
Bazen	196	36,0	140	54,5	336	41,9
Çoğunlukla	29	5,3	34	13,2	63	7,9
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>
İnternette gördüğünüz ilginç bulduğunuz şeylerin doğruluğunu araştırıp teyit etmeden arkadaşlarınızla paylaşmısınız?						
Hiçbir zaman	205	37,7	127	49,4	332	41,4
Bazen	241	44,3	88	34,2	329	41,1
Çoğunlukla	98	18,0	42	16,3	140	17,5
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>
Yeni medya okuryazarlığı becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?						
1 (Düşük Düzeyde)	44	8,1	31	12,1	75	9,4
2	91	16,7	27	10,5	118	14,7
3	272	50,0	113	44,0	385	48,1
4	113	20,8	68	26,5	181	22,6
5 (Yüksek Düzeyde)	24	4,4	18	7,0	42	5,2
<b>Toplam</b>	<b>544</b>	<b>100,0</b>	<b>257</b>	<b>100,0</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların yeni medya okuryazarlığına yönelik anket maddelerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde katılımcıların sosyal medya hesaplarındaki sanal kimliklerinin %65,3 oranla "Çoğunlukla" kendilerini gerçekten tanımladıklarını ifade etmişlerdir. Diğer yandan internet üzerinden tanıştıkları kişilerin gerçek ve güvenilir olduğunu %50,2 oranla "Hiçbir zaman" şeklinde yanıtlamışlardır. Buna göre katılımcıların kendileri sanal kimliklerini büyük oranla gerçek olarak tanımladıklarını belirtirken, diğer kullanıcıların sanal kimliklerinin gerçek ile uyumlu olmadığı şeklinde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. İnternetteki içeriklerin doğruluğuna olan güvenirliliğe bakıldığında ise %41,4 oranla "Hiçbir zaman" ve %41,1 oranla "Bazen" olarak yanıtlamışlardır. Katılımcıların kendilerini yeni medya okuryazarı olarak değerlendirme düzeyleri 1'den 5'e doğru değerlendirmeleri incelendiğinde ise %48,1'inin ortalama düzeyde (3) ve %22,6'sının iyi düzeyde (4) olduğu görülmektedir (Tablo 4).

## Bulgular

### Katılımcıların YMO düzeylerinin incelenmesi

Katılımcıların YMO ve YMO'nun alt boyutlarına ilişkin beceri düzeylerinin belirlenebilmesi için Tablo 5'te ortalama puanları hesaplanmıştır.

**Tablo 5**

*YMO düzeyine yönelik ortalama puanlar*

	<i>n</i>	En Düşük	En Yüksek	$\bar{x}$	SS
FT	801	7,00	35,00	20,56	5,99
ET	801	11,00	55,00	32,08	9,67
FÜ	801	7,00	35,00	20,13	6,64
EÜ	801	10,00	44,00	29,19	7,17
YMO	801	37,00	160,00	101,95	25,37

YMO ölçeğinin tamamından en az 35 en fazla 175 puan alınabilmektedir. Katılımcıların YMO genel düzeylerine bakıldığında toplam puanlarının ortalamaları 101,95 olarak belirlenmiştir. Bu açıdan ortalamanın üzerinde YMO beceri düzeyine sahip oldukları söylenebilir. YMO'nun alt boyutlarına ilişkin katılımcıların düzeyleri incelendiğinde katılımcıların ortalamanın üzerinde beceri düzeylerine sahip oldukları anlaşılmaktadır. YMO alt boyutlar arası karşılaştırma yapıldığında ise en düşük ortalamanın FÜ boyutuna ait olduğu görülmektedir (Tablo 5).

### Üniversite öğrencilerinin kendilerini yeni medya okuryazarı olarak değerlendirme düzeyleriyle YMO beceri düzeyleri arasındaki ilişki

Üniversite öğrencilerinin kendilerini yeni medya okuryazarı olarak değerlendirme düzeyleriyle YMO beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için basit doğrusal korelasyon analizi uygulanmıştır (bkz. Tablo 6). Analiz sonuçlarına göre aralarındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $r=-0,152$ ;  $p<0,01$ ). Üniversite öğrencilerinin kendilerini yeni medya okuryazarı değerlendirme düzeyleri ile YMO ölçeği toplam puanları arasındaki farklılığı belirlemek için ise bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Katılımcıların sahip olduklarını düşündükleri yeni medya okuryazarlığı düzeyi ile YMO beceri ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(800)}=-109,650$ ;  $p<0,01$ ;  $\eta_p^2=0,046$ ). Buna göre katılımcıların gerçek YMO beceri düzeyinin; kendilerini yeni medya okuryazarı görme düzeylerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

### Yeni medya kullanım özelliği ile YMO düzeyleri arasındaki ilişki

Katılımcıların medya kullanım özellikleri; internet, TV, radyo ve basılı gazete kullanım sıklığına ek olarak sanal kimliğin uyumluluk düzeyi (Sosyal medyada kullandığınız kimlikler sizi gerçekten ne kadar tanımlıyor?), diğer kullanıcıların kimliğine yönelik güven (İnternet üzerinden tanıştığınız kişilerin gerçek ve güvenilir olduğunu düşünür müsünüz?), internet içeriklerine güven (İnternette gördüğünüz ilginç bulduğunuz şeylerin doğruluğunu araştırıp teyit etmeden arkadaşlarınızla paylaşır mısınız?) ve YMO öz beceri düzeyi (Yeni medya okuryazarlığı becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?) değişkenlerinden oluşmaktadır. Burada incelenen medya kullanım

özelliklerinin YMO ve alt boyutlarıyla olan ilişkisini belirlemek için basit doğrusal korelasyon analizi uygulanmıştır (Tablo 6).

**Tablo 6**

*Medya kullanım özellikleri ile YMO ve alt boyutları arasındaki ilişki*

	Sanal kimliğin uyumluluğu	Diğerlerinin kimliğine güven	İnternet içeriklerine güven	FT	ET	FÜ	EÜ	YMO
İnternet	,159**	,047	,009	-,097**	-,042	-,067	-,005	-,058
Televizyon	,083*	-,074*	,108**	,045	,070*	,015	,067	,060
Radyo	,042	,038	,003	,020	,026	,036	,007	,026
Basılı Gazete	-,016	-,020	,043	,005	,038	-,011	,022	,019
Sanal kimliğin uyumluluğu	-	,136**	,008	-,073*	-,057	-,094**	-,046	-,076*
Diğerinin kimliğine güven		-	,107**	-,025	-,017	-,036	-,017	-,026
İnternet içeriklerine güven			-	,057	,079*	,052	,045	,070*
YMO öz beceri				-,154**	-,144**	-,154**	-,072*	-,152**

\*p<0,05, \*\*p<0,01

Tablo 6'daki bulgulara göre medya araçlarından internet kullanım sıklığı ile FT arasında düşük düzeyde ve negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre internet kullanım sıklığı arttıkça fonksiyonel tüketim becerileri azalmaktadır. Televizyon kullanım sıklığı ile ET arasında ise düşük düzeyde ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre TV kullanım sıklığı arttıkça eleştirel tüketim becerilerinin de benzer şekilde arttığı söylenebilir. "Sanal kimliğin gerçekliği" ile YMO, FT ve FÜ boyutları arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki, "internet içeriklerine güven" ile YMO ve ET arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki ve katılımcıların kendilerine ilişkin "YMO öz beceri" değerlendirmesi ile YMO ve alt boyutların tamamında negatif yönlü ve düşük düzeyde olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

**YMO ve alt boyutlarının; cinsiyete, fakülte alanına, sınıf düzeyine, internet kullanım amacına ve TV program türüne göre incelenmesi**

Araştırma sorusuna yönelik analizler yapılmadan öncelikle ilgili analizlere yönelik ön koşullar incelenmiştir. Tüm değişkenler için tek değişkenli normallik değerleri  $\pm 1,5$  aralığında

değişmektedir. Çok değişkenli normalliğin incelenmesi için ise araştırmanın veri toplama aşamasından sonra Mahalanobis uzaklığı değerleri hesaplanmış ve uç değerler olduğu belirlenen veriler, veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca araştırma sorularını yanıtlamaya yönelik yapılan her testin gerektiği şekilde ön koşulları incelenerek ilgili analizler gerçekleştirilmiştir.

### Cinsiyet değişkenine göre YMO düzeylerinin incelenmesi

Üniversite öğrencilerinin YMO toplam puanlarının cinsiyete göre incelenmesi için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Cinsiyete göre YMO düzeyindeki değişim*

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p<	$\eta^2$	Güç
YMO	Kadın	544	102,978	24,676	799	1,670	,095	,003	,385
	Erkek	257	99,774	26,711					

Cinsiyet değişkenine göre YMO toplam puanlarındaki değişim incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ( $t_{(799)}=1,670$ ,  $p>0,05$ ).

Üniversite öğrencilerinin YMO’nun alt boyutlarının toplam puanlarının cinsiyete göre incelenmesi için MANOVA uygulanmıştır (Tablo 9). MANOVA öncesinde ön koşullar incelenmiştir. Cinsiyete göre YMO alt boyutlarına yönelik saçılım grafikleri değerlendirilmiş ve dağılımlarının doğrusal olduğu görülmüştür. YMO alt boyutlarının ikili korelasyon değerlerinin 0,90’dan yüksek olmadığı ve değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu için teklik ve çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığı anlaşılmıştır (Tablo 8). Ayrıca varyans matrisinin homojenliğini belirlemek üzere Box’s-M testi sonucu incelenmiş homojenlik şartının sağlandığı ( $p>0,05$ ) belirlenmiştir. Sonrasında cinsiyete göre FT, ET, FÜ ve EÜ’nün incelenmesi amacıyla MANOVA yapılmış ve Levene Test istatistikleri dikkate alınarak değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir (Tablo 9).

**Tablo 8**

*YMO ve alt boyutları arasındaki ilişki*

	ET	FÜ	EÜ	YMO
FT	,754**	,612**	,541**	,836**
ET	-	,659**	,628**	,909**
FÜ		-	,679**	,849**
EÜ			-	,828**

\*\* $p<0.001$

**Tablo 9**

*Cinsiyete göre YMO alt boyutlarındaki farklılık*

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	$\eta_p^2$	Güç
Cinsiyet	FT	81,267	1	81,267	2,270	,132	,003	,325

	ET	265,455	1	265,455	2,847	,092	,004	,392
	FÜ	213,515	1	213,515	4,863	,028*	,006	,596
	EÜ	5,782	1	5,782	,112	,738	,000	,063
Hata	FT	28610,398	799	35,808				
	ET	74494,051	799	93,234				
	FÜ	35084,240	799	43,910				
	EÜ	41169,374	799	51,526				
Toplam	FT	28691,665	800					
	ET	74759,506	800					
	FÜ	35297,755	800					
	EÜ	41175,156	800					

MANOVA sonucuna göre FÜ boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (Wilks' Lambda=0,990;  $F_{(4-796)}=2,038$ ;  $p=0,087$ ;  $\eta_p^2=0,010$ ). Kısmi etki büyüklükleri incelendiğinde cinsiyete göre FÜ'nün etki büyüklüğünün düşük düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir (Huck, 2012). Cinsiyetin hangi grubunun lehine farklılığın olduğunu belirlemek için ortalamalar incelendiğinde kadınların ( $\bar{x}=20,483$ ;  $SS=6,472$ ) erkeklere göre ( $\bar{x}=19,377$ ;  $SS=6,942$ ) FÜ becerilerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 9).

#### Fakülte alanına ve sınıfına göre YMO düzeyleri

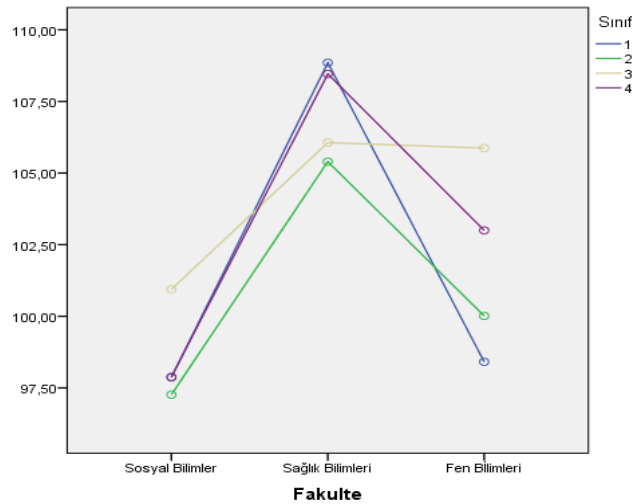
Üniversite öğrencilerinin YMO'nun toplam puanlarının fakülte alanına ve sınıf düzeyine göre incelenmesi için Çift yönlü ANOVA uygulanmıştır (Tablo 10). ANOVA için Levene Test değeri 0,06 olduğundan ilgili ön koşul sağlanmıştır.

**Tablo 10**

*Fakülte alanı ve sınıfa göre YMO düzeyindeki farklılık*

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta_p^2$	Güç
Fakülte Alanı	9210,093	2	4605,046	7,242	,001**	,018	,935
Sınıf	1201,928	3	400,643	,630	,596	,002	,183
Fakülte Alanı * Sınıf	1894,360	6	315,727	,497	,811	,004	,203
Hata	501679,679	789	635,842				
Toplam	515070,002	800					

Tablo 10'a göre fakülte alanı ve sınıf düzeyinin ortak etkileşimi YMO üzerinde anlamlı şekilde fark göstermemiştir ( $F_{(6,789)}=0,497$ ;  $p>0,05$ ;  $\eta_p^2=0,004$ ). Fakülte alanına göre ise YMO'nun anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür ( $F_{(2,789)}=7,242$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta_p^2=0,018$ ). Gruplar arasındaki karşılaştırmalar yapılırken Tip-1 hatadan kaçınmak için Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve anlamlılık değeri grup sayısına bölünerek ( $p=0,05/3=0,017$ ) olarak değerlendirilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmada post-hoc testlerinden sıkı bir test olan Bonferroni Testi değerlendirildiğinde sağlık bilimleri alanının sosyal bilimleri alanına kıyasla ( $p<0,001$ ) ve fen bilimleri alanına ( $p<0,017$ ) kıyasla sağlık bilimleri lehine anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Gruplar arasındaki fark durumları Şekil 1'de sunulmuştur.



**Şekil 1**

*Fakülte alanı ve sınıflara göre YMO düzeylerindeki değişim*

Üniversite öğrencilerinin YMO'nun alt boyutlarının toplam puanlarının fakülte alanı ve sınıflarına göre incelenebilmesi için MANOVA uygulanmıştır (Tablo 11). Fakülte alanı ve sınıf düzeyine göre YMO alt boyutlarına yönelik saçılım grafikleri incelenmiş ve dağılımlarının doğrusal olduğu görülmüştür. YMO alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu için çoklu doğrusal bağıntı şartını sağladığından teklik sorununun olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca varyans matrisinin homojenliğini belirlemek üzere Box's-M test sonucu incelenmiş ve homojenlik şartının sağlandığı ( $p=0,131$ ) belirlenmiştir. Sonrasında fakülte alanına göre FT, ET, FÜ ve EÜ'nün incelenmesi amacıyla MANOVA yapılmış ve Levene Test koşulu dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.

**Tablo 11**

*Fakülte alanı ve sınıflara göre YMO'nun alt boyutlarındaki farklılık*

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p<	$\eta_p^2$	Güç
Fakülte Alanı	FT	724,116	2	362,058	10,349	,000**	,026	,988
	ET	709,351	2	354,676	3,832	,022*	,010	,696
	FÜ	404,673	2	202,337	4,601	,010**	,012	,779
	EÜ	559,997	2	279,998	5,465	,004**	,014	,849
Sınıf	FT	22,557	3	7,519	,215	,886	,001	,091
	ET	240,654	3	80,218	,867	,458	,003	,240
	FÜ	109,328	3	36,443	,829	,478	,003	,231
	EÜ	121,321	3	40,440	,789	,500	,003	,221
Ortak Etkileşim	FT	174,193	6	29,032	,830	,547	,006	,332
	ET	535,398	6	89,233	,964	,449	,007	,385
	FÜ	108,637	6	18,106	,412	,871	,003	,172
	EÜ	119,158	6	19,860	,388	,887	,003	,164
Hata	FT	27603,704	789	34,986				

	ET	73033,884	789	92,565
	FÜ	34694,302	789	43,972
	EÜ	40427,252	789	51,239
	FT	28691,665	800	
Toplam	ET	74759,506	800	
	FÜ	35297,755	800	
	EÜ	41175,156	800	

Fakülte alanı ve sınıf düzeyinin ortak etkileşiminin YMO'nun alt boyutlarına ilişkin MANOVA sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte fakülteye göre; YMO alt boyutlarında (Wilks' Lambda=0,967;  $F_{(2-789)}= 3,295$ ;  $p=0,001$ ;  $\eta_p^2=0,016$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Kısmi etki büyüklüğü incelendiğinde fakülte alanına göre YMO alt boyutlarının tamamında etki büyüklüklerinin düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Huck, 2012). Gruplar arasındaki karşılaştırmalar yapılırken Tip-1 hatadan kaçınmak için Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve anlamlılık değeri grup sayısına bölünerek ( $p=0,05/3=0,017$ ) olarak değerlendirilmiştir. Fakülte alanına ilişkin gruplar arası karşılaştırmalar incelendiğinde ise FT ve ET boyutunda sağlık bilimleri alanının sosyal ve fen bilimlerine kıyasla sağlık bilimleri lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ( $p<0,001$ ), FÜ ve EÜ boyutunda ise sosyal bilimleri alanına göre sağlık bilimleri alanının lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ( $p<0,001$ ) görülmüştür.

#### İnternet kullanım amacı ve TV programına verilen öneme göre YMO düzeyleri

Üniversite öğrencilerinin YMO'nun toplam puanlarının internet kullanım amacı ve TV programına verilen öneme göre incelenebilmesi için tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir (Tablo 12). ANOVA için Levene Test değerleri internet kullanım amacı için 0,336 ve TV programına verilen öneme göre 0,071 olarak hesaplanmış olup varyans eşdeşliğine yönelik önkoşul sağlanmıştır.

**Tablo 12**

*İnternet kullanım amacı ve TV programına verilen öneme göre YMO düzeylerindeki farklılık*

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta_p^2$	Güç
<i>İnternet kullanım amacı</i>							
Gruplar arası	177,808	2	88,904	,138	,871	,001	,071
Grup içi	514892,194	798	645,228				
Toplam	515070,002	800					
<i>TV programı</i>							
Gruplar arası	6778,647	6	1129,774	1,765	,103	,013	,670
Grup içi	508291,356	794	640,165				
Toplam	515070,002	800					

Tablo 12'ye göre internet kullanım amacına ( $F_{(2,798)}=0,138$ ;  $p>0,05$ ;  $\eta_p^2=0,001$ ) ve TV programına verilen öneme ( $F_{(6,794)}=1,765$ ;  $p>0,05$ ;  $\eta_p^2=0,013$ ) göre YMO puanlarında anlamlı şekilde farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin YMO'nun alt boyutlarının toplam puanlarının internet kullanım amacı ve TV programına verilen öneme göre incelenebilmesi için MANOVA uygulanmıştır (Tablo 13). İnternet kullanım amacı ve TV programına verilen öneme göre YMO alt boyutlarına yönelik saçılım grafikleri incelenmiş ve dağılımlarının doğrusal olduğu görülmüştür. YMO alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğundan çoklu doğrusal bağıntı şartını sağladığından teklik sorununun olmadığı görülmüştür. Ayrıca varyans matrisinin homojenliğini belirlemek üzere Box's M test sonucu incelenmiş ve internet kullanım amacına göre  $p=0,36$  ve TV programına verilen öneme göre  $p=0,206$  olup, istatistiksel olarak anlamsız olduğundan homojenlik şartının sağlandığı belirlenmiştir. Sonrasında internet kullanım amacı ve TV programına verilen öneme göre FT, ET, FÜ ve EÜ'nün incelenmesi amacıyla tek yönlü MANOVA yapılmış ve Levene Test koşulları dikkate alınarak değerlendirmeler yapılmıştır.

**Tablo 13**

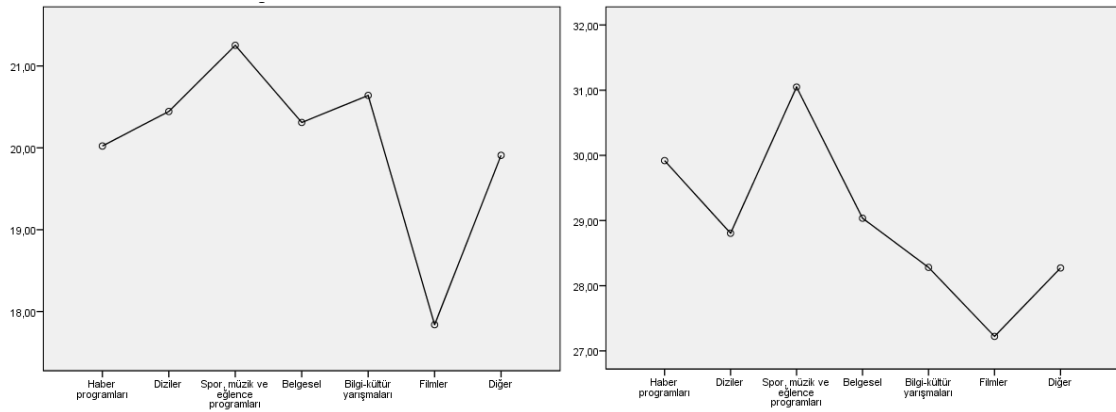
*İnternet kullanım amacı ve TV programına verilen öneme göre YMO'nun alt boyutlarındaki farklılık*

Varyansın Kaynağı		Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p<	$\eta_p^2$	Güç
İnternet amacı	kullanım	FT	,077	2	,039	,001	,999	,000	,050
		ET	25,008	2	12,504	,134	,875	,000	,071
		FÜ	72,133	2	36,066	,817	,442	,002	,190
		EÜ	55,356	2	27,678	,537	,585	,001	,139
Hata		FT	28691,588	798	35,954				
		ET	74734,497	798	93,652				
		FÜ	35225,622	798	44,142				
		EÜ	41119,800	798	51,529				
Toplam		FT	28691,665	800					
		ET	74759,506	800					
		FÜ	35297,755	800					
		EÜ	41175,156	800					
TV programına verilen öneme		FT	271,862	6	45,310	1,266	,271	,009	,502
		ET	757,004	6	126,167	1,354	,231	,010	,534
		FÜ	598,444	6	99,741	2,282	,034*	,017	,799
		EÜ	927,224	6	154,537	3,049	,006**	,023	,913
Hata		FT	28419,803	794	35,793				
		ET	74002,502	794	93,202				
		FÜ	34699,311	794	43,702				
		EÜ	40247,932	794	50,690				
Toplam		FT	28691,665	800					



ET	74759,506	800
FÜ	35297,755	800
EÜ	41175,156	800

İnternet kullanım amacının YMO alt boyutlarına yönelik MANOVA sonucuna göre tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır (Wilks' Lambda=0,991;  $F_{(2-798)}=0,886$ ;  $p=0,527$ ;  $\eta_p^2=0,004$ ). TV programına verilen öneme göre YMO alt boyutlarına ilişkin MANOVA sonucu incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır (Wilks' Lambda=0,937;  $F_{(6-794)}=2,180$ ;  $p=0,001$ ;  $\eta_p^2=0,016$ ). Söz konusu farklılık FÜ ve EÜ boyutlarına aittir. Kısmi etki büyüklükleri değerlendirildiğinde, düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Huck, 2012). Gruplar arasındaki karşılaştırmalar yapılırken Tip-1 hatadan kaçınmak için Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve anlamlılık değeri grup sayısına bölünerek ( $p=0,05/7=0,007$ ) olarak değerlendirilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar incelendiğinde FÜ boyutunda "Filmler"e göre "Spor, müzik ve eğlence kanalları"nın ( $p=0,001$ ), ve "Bilgi kültür yarışmaları"nın ( $p=0,006$ ) lehinde anlamlı şekilde farklılıklar belirlenmiştir. Ayrıca EÜ boyutunda "Filmler"e göre "Haber programları"nın ( $p=0,004$ ) ve "Spor, müzik ve eğlence programları"nın ( $p=0,001$ ) lehine anlamlı şekilde farklılık görülmüştür. TV'de izlenen programlara verilen öneme göre YMO'nun alt boyutlarına ilişkin değişim grafikleri Şekil 2'de sunulmuştur.



**Şekil 2**

*TV'de izlenen programlara verilen öneme göre FÜ ve EÜ boyutlarındaki değişim*

TV'de izlenen programlara verilen öneme göre FÜ ve EÜ boyutunda en düşük puanın "Filmler"e en yüksek puanın ise "Spor, müzik ve eğlence programları"na ait olduğu görülmektedir. Bununla birlikte puan farklarının düşük düzeyde olması bu farklılığın anlamlılık derecesindeki etkiyi de azaltmıştır (Şekil 2).

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, fakülte alanı, sınıf ve medya kullanım özellikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sunulan çevrim içi veri toplama aracına öğrenme yönetim sistemleri üzerinden 827 üniversite öğrencisi katılım sağlamıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ilişkisel tarama modelinden yararlanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Böylece yeni medya araçlarını

yoğunlukla kullanan üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlıklarına yönelik becerileri ve çeşitli değişkenlere yönelik farklılaşma durumları incelenmiştir.

Katılımcıların yeni medya araçlarını kullanım sıklıkları incelendiğinde internet kullanımının daha yoğun olduğu, radyo ve basılı gazete kullanımının sınırlı kaldığı görülmüştür. Katılımcıların interneti en çok araştırma ve bilgilendirme amaçlı olarak kullandığı, TV’de izlenen programlardan ise en çok haber programlarına önem verildiği görülmüştür. İnternetin en çok araştırma ve bilgilendirme amaçlı kullanımının; öğrenim gördükleri 2020-2021 yılındaki zorunlu uzaktan eğitim sürecinin yansması olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan geçmiş yıllarda internetin daha çok eğlence ve sosyalleşme amaçlı olarak kullanıldığı bu durumun ise problemlerli internet kullanımına işaret ettiği belirtilmiştir (Ceylan, 2011; Simkova ve Cincera, 2004; Ureigho, 2006; Young, 2004). Yakın geçmişe doğru ise internetin daha çok akademik amaçlı kullanıldığı görülmektedir (Apuke ve Iyendo, 2018; Iwighreghweta ve Igere, 2014; Ludvík vd., 2020).

Katılımcılar sosyal medya hesaplarındaki kimliklerin yoğunlukla kendilerini gerçekten tanımladıklarını, internet üzerinden tanıştıkları kişilerin ise yoğunlukla gerçek ve güvenilir olmadığı belirtmiştir. Buna göre katılımcıların kendileri sanal kimliklerini büyük oranla gerçek olarak tanımladıklarını belirtilirken, diğer kullanıcıların sanal kimliklerinin gerçek olarak değerlendirmedikleri anlaşılmaktadır. İnternetteki içeriklerin doğruluğuna olan güvenirlğe ilişkin öğrenci görüşlerine göre internet içerikler büyük oranda güvenilir bulunmazken, bazen güvenilir olabilmektedir. Ayrıca sanal kimliğin gerçekliği ile YMO, FT ve FÜ boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki; internet içeriklerine duyulan güven ile YMO ve ET arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Dikkat edilmesi gereken durum; internette yanlış ve çarpıtılmış bilgiler ile doğru bilgilerin bir arada bulunduğu dev veri topluluğunda doğru ve güvenilir içeriğe ulaşmanın günden güne zorlaşmasıdır. Yeni medya ortamlarında içerik üretiminin kolaylıkla yapılabilmesi ve denetim mekanizmasının bulunmaması bireyleri yanlış yönelelmeye uygun hale getirmektedir (Cengiz ve Patan, 2021). Bu açıdan, üniversite öğrencilerinin internet içeriklerine olan güvensizliği anlaşılabilir. Ayrıca yeni medya araçlarının kullanım yaygınlığı bir kişinin birden fazla hesap oluşturmasına ortam tanıdığından hangi sanal kimliklerin gerçek olduğu riski de söz konusudur (Barut Tuğtekin ve Dursun, 2020). Üniversite öğrencilerinin internet ortamındaki kişilerin ve içeriklerin doğruluğuna güvenmemeleri internetin temkinli kullanımını destekleyebileceği düşünülmektedir. Bu açıdan medya araçlarının daha dikkatli kullanımına yönelteceği düşünüldüğünden yeni medya okuryazarlığını geliştirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca Utma’ya (2021) göre bireylerin kendi deneyimleri algıladıkları gerçeklik ile medya gerçekliği arasındaki farkın toplumsal gerçeklik alanının yapılanmasını sağladığı belirtilmektedir. Burada dikkat edilmesi gerekenin yeni medya içeriklerinin gerçek olmadığı, gerçeğin yansması olduğu bilinciyle hareket etme becerisi olduğu ifade edilmektedir. Medya içerikleriyle karşılaşan bireyler kurgulanmış bir gerçekliğin içerisinde yaşamakta ve zamanla kurgulanan gerçek, asıl gerçeğin yerini alabilmektedir (Baudrillard, 2005). Gerçek ile kurgu arasındaki farkın ayırt edilebilmesi ve yeni medya bilinci ise yeni medya okuryazarlığı becerisinin önemine işaret etmektedir.

Katılımcıların kendilerini yeni medya okuryazarı olarak değerlendirme düzeyleri incelendiğinde çoğunluğun ortalama ve ortalamanın üzerinde seviyede kendilerini okuryazar olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Katılımcıların kendilerini yeni medya okuryazarı olarak değerlendirmelerinin doğruluğunu belirlemek üzere YMO ölçek puanları değerlendirildiğinde ise tüm katılımcılar genelinde ortalamanın üzerinde YMO beceri düzeyine sahip oldukları

belirlenmiştir. YMO'nun alt boyutlarına ilişkin katılımcıların düzeyleri incelendiğinde ise katılımcıların en az sahip olduğu beceri alanının FÜ boyutuna ait olduğu görülmüştür. Bu anlamda yeni medya kullanım sıklığının YMO becerilerinin ortalamasının üzerine çıkmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Fakat yeni medyanın sıklıkla kullanılmasının üretim becerilerini geliştirmeye olan katkısının düşük olduğu düşünülebilir. Üniversite öğrencilerinin kendilerini yeni medya okuryazarı olarak değerlendirme düzeyleriyle YMO beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde ters yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların gerçek YMO beceri düzeyinin; kendilerini yeni medya okuryazarı görme düzeylerinden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçla ilgili olarak alanyazında yeterli bulgu olmamakla birlikte bireylerin yeni medya okuryazarlığı ihtiyacını ortaya çıkaran önemli bir bulgudur. Buna göre bireyler kendilerini yeni medya okuryazarı olarak değerlendirdikleri için bu becerilerini geliştirmek üzere çaba sarf etme gönüllüsü olmayabilirler. Fakat bu durum bireylerin yeni medya okuryazarlığı eğitimi alma ihtiyacını ortadan kaldırmayacaktır (Çimen, 2020; Karataş ve Sözer, 2018). Özellikle kimlik avı ve siber dolandırıcılıklar ele alındığında yeni medya araçlarının bilinçli kullanımı ve okuryazarlığın önemi her geçen gün artmaktadır (Lee, 2018).

Medya araçlarından internet kullanım sıklığı ile FT arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre fonksiyonel tüketim becerileri arttıkça internet kullanım sıklığı azalmaktadır. Dolayısıyla bireylerin medya içeriklerini işlevsel kullanma becerilerinin gelişmesi internette harcanan zamanın azalmasıyla ilişkilidir. Bu durum ise YMO becerilerinin zamanın verimli kullanımına yönlendirdiği söylenebilir. Televizyon kullanım sıklığı ile ET arasında ise düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Buna göre TV kullanım sıklığı arttıkça eleştirel tüketim becerilerinin de bu yönde arttığı söylenebilir. Diğer yandan YMO becerisinin gelişmesinin TV izleme alışkanlıklarını geliştirdiği belirtilmektedir (Aksu Bektaş ve Alver, 2020). Ayrıca TV programına verilen öneme göre YMO alt boyutlarından FÜ ve EÜ boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Buna göre TV izleme davranışı medya tüketim davranışı olarak sergilenmesiyle birlikte üretim becerilerinde farklılıklar oluşturduğu görülmektedir. TV programlarına verilen önem arasındaki farklılıklar incelendiğinde FÜ boyutunda "Filmler"e göre; "Spor, müzik ve eğlence kanalları"nın ve "Bilgi kültür yarışmaları"nın lehine anlamlı şekilde farklılık belirlenmiştir. Buna göre eğlence ve kültür programları fonksiyonel üretim becerisini filmlere göre daha fazla geliştirdiği söylenebilir. Ek olarak EÜ boyutunda ise "Filmler"e göre; "Haber programları"nın ve "Spor, müzik ve eğlence programları"nın lehine anlamlı şekilde farklılık görülmüştür. Dolayısıyla haber ve eğlence programlarını izleyenlerin filmleri izleyenlere göre eleştirel üretim becerilerini daha fazla geliştireceği söylenebilir. Bu farklılığın etkisi küçük olmakla birlikte TV programlarına verilen önemin YMO becerilerine etkisinin ortaya çıkarılmasında değerli bir sonuçtur. Medya okuryazarlığı ile TV izleme alışkanlığı üzerinde yapılan deneysel bir araştırmada MO eğitimi alan öğrencilerin medyayı analiz becerilerinin eğitim almayanlara göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür (Güner ve Genç, 2015). Buna göre YMO okuryazarlığı ile TV izleme davranışları arasında etkileşime göre üniversite öğrencilerinin TV programlarını kendi yararlarına uygun şekilde izlemelerinde YMO becerilerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan TV programlarına yönelik farkındalık kazanıldığında YMO becerilerinden üretim becerilerine katkı sağlanabilir.

Cinsiyete göre YMO toplam puanlarındaki değişim incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre YMO becerileri düzeylerinin değişiminde cinsiyet farklılığının

bir etkisi bulunmamaktadır. Cinsiyetin YMO alt boyutlarına göre farklılığı incelendiğinde ise; FÜ boyutu için kadınların erkeklere göre becerilerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü düşüktür. Cinsiyetin medya okuryazarlığı becerisi üzerinde etkisi olmadığını desteklemeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Aktı ve Gürol, 2012; İlkin ve Korkmaz, 2019; Korkmaz, Çakır ve Öztürk, 2018). Bunun yanında kadınların çeşitli medya içeriklerini yönlendirme alanında (Literat, 2014) ve kadınların sosyal beceri alanında düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Aktı ve Gürol, 2012). Bu anlamda çeşitli medya içeriklerini birleştirerek yeni medya içerikleri oluşturma anlamında kadınların yeni medya okuryazarlığı becerilerinin daha yüksek olması alanyazınla benzerlik göstermektedir. Fakülte alanı ve sınıfın ortak etkileşimi YMO ve alt boyutları üzerinde anlamlı şekilde farklılık göstermezken, fakülte alanına göre YMO'nun anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalara göre sağlık bilimleri alanının YMO puanlarının sosyal bilimleri alanına ve fen bilimleri alanına göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. FT ve ET boyutunda sağlık bilimleri alanının düzeylerinin sosyal ve fen bilimlerine göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, FÜ ve EÜ boyutunda ise sağlık bilimleri alanının sosyal bilimlerine göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Fakültelere göre medya okuryazarlık becerileri düzeylerinin farklılaşması alanyazınla desteklenmektedir (Bayraktar, 2018). Bununla birlikte sağlık bilimlerinin diğer alanlara göre daha yüksek beceri alanına sahip olmaları dikkat çeken bir durumdur. Sosyal bilimlerin psiko-sosyal içeriklere yatkınlığının daha yüksek olduğu düşünüldüğünde eleştirel becerilerinin daha yüksek olması beklenebilir. Diğer yandan sağlık bilimleri alanının da deneysel ve sorunlara çözüm üreten anlayışının yanında, fen bilimleri alanının deneysel ve üretim odaklı bilim anlayışından dolayı üretim becerilerinin daha yüksek olması düşünülebilir. Buna rağmen, sağlık bilimleri alanının daha yüksek beceriye sahip olmasının örnekleme ilişkisi olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında fakülte alanlarına göre anlamlı farklılıkların etki büyüklüklerinin alt boyutlarının tümünde düşük etkiye sahip olması da bu öngörüye desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar özetlendiğinde; üniversite öğrencileri interneti yoğun olarak kullanmakla birlikte internet ortamındaki içeriklerin çoğunlukla güvenilir olmadığını belirtirken, internet içeriklerine duyulan güven arttıkça YMO ve ET becerilerinin arttığı görülmüştür. Kullandıkları sanal kimliklerin gerçeği yansıtma oranı arttıkça YMO, FT ve FÜ boyutlarına yönelik beceri düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin çoğunun kendilerini ortalamanın üzerinde yeni medya okuryazarı olarak değerlendirmelerine rağmen, kıyasla daha az YMO becerilerine sahip oldukları ve en düşük beceri alanlarının ise FÜ olduğu belirlenmiştir. İnternet kullanım sıklığı arttıkça FT beceri düzeylerinin azaldığı, TV kullanım sıklığı arttıkça ise ET beceri düzeylerinin arttığı anlaşılmıştır. Cinsiyete göre YMO düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemekle birlikte, FÜ boyutu için kadınların erkeklere kıyasla anlamlı şekilde yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. YMO ve alt boyutları üzerinde fakülte alanı ve sınıfın ortak etkileşimi istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken, YMO'nun fakülte alanına göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak YMO becerisinin çeşitli değişkenlere göre farklılık durumları incelendiğinde; YMO becerilerinin farklı değişkenlerden etkilenebilen önemli bir beceri alanı olduğunu görülmektedir.

### **Sınırlılık ve Öneriler**

Bu araştırma sonuçları yorumlanırken dikkate alınması gereken bazı sınırlıklar bulunmaktadır. Araştırma verilerinin üniversite lisans öğrencilerinden elde edilmiş olması araştırmayı üniversite öğrencileriyle sınırlandırmıştır. Araştırmanın fakülte alanları çerçevesinde yorumlanırken ise veri elde edilen fakültelerle sınırlı durumdadır. Araştırmanın kuramsal temeli; Chen ve diğerleri (2011) tarafından YMO yapısını açıklayan FT, ET, FÜ ve EÜ becerileri bağlamında açıklanmıştır. Ayrıca araştırma verileri öğrencilerin çevrim içi ortamdaki beyanlarının doğruluğuyla sınırlıdır. Mevcut araştırma sonucunda elde edilen çıkarımların yöneticilere, eğitimcilere, öğrencilere, internet kullanıcılarına ve okuyuculara çeşitli katkı ve önerileri bulunmaktadır. Yeni medya ortam, içerik ve araçlarının her geçen gün çeşitlilik kazanması ve artış göstermesi göz önüne alındığında YMO becerilerinin de sürekli olarak geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. İnternet ve dijital kültürün kontrol edilemeyen büyümesi medya araçlarının yararlı ve etkili kullanımını zorlaştırmaktadır. Dijital teknolojilerin ve yeni medya araçlarının her alanda yaygın kullanımı ele alındığında öğrencilerin gelişimini ve çalışanların verimini gözeten yöneticilerin yeni medya okuryazarlığı becerilerinin gerekliliğini fark etmelidirler. Teknolojisiz hayatın düşünülmediği bu yeni medya çağında politika yapıcıların her alana yeni medya okuryazarlığı becerilerini entegre etmeleri önemlidir. Telefon, tablet ve bilgisayar gibi yeni medya içeriklerine erişim sağlayan teknolojik araçların çocuk yaşlarda kullanımının yaygınlaşması yeni medya okuryazarlığı becerisinin de çocuk yaşlarda kazanılması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla ilkökul eğitim sürecinden üniversite eğitiminin tamamlanmasına kadar bilişim teknolojileri eğitiminin yanında yeni medya okuryazarlığı derslerinin eklenmesi önem taşımaktadır. Yeni medyadaki gelişmeler ve her geçen gün çeşitliliğin artması yeni medya okuryazarlığı eğitiminin de sıklıkla güncellenmesi ihtiyacını doğuracaktır. Bu açıdan eğitim programcıları ve uygulayıcılarının yeni medyadaki güncellemeleri takip etmeleri ve eğitim süreçlerine yansımalarını sağlamaları gerekmektedir. Yeni medya okuryazarlığı eğitimi sağlayacak olan eğitmenler; yeni medya okuryazarlığının boyutlarını, uygulamalarını ve eğitim süreçlerine entegrasyonunu araştırmalıdır. Bu doğrultuda yaptıkları araştırmaları uygulama süreçlerine dahil etmelidirler. Yeni medya araçlarının etkili kullanımı için öğrencilere ve yetişkin çalışanlara farkındalık kazandırılmalı ve yeni medya içeriklerinin üretimi için teşvik edilmelidir. Böylece tüketen toplumdaki üreten bir topluma geçiş sürecine desteğin bir kolu olarak yeni medya araçları farklı bir yol olarak düşünülebilir. İnternet ve medya kullanıcılarının yeni medya okuryazarı olabilmeleri için etkinlik ortamları ve projelerin yapılmasının medyaya yönelik farkındalığı artıracakı düşünülmektedir. Bunun yanında akademisyenler ise yeni medya okuryazarlığının eğitim süreçlerine yansıtılması noktasında uygulamaya ve daha iyi anlamlandırmaya yönelik çalışmalar yapmalıdır. Yeni medya araçlarının yeni okuryazarlık türlerini nasıl etkilediği kesitsel ve boylamsal çalışmalarla araştırılmalıdır. Medya araçlarının kullanımının kimlik gelişimi gibi farklı alanların gelişimini nasıl etkilediği ve nasıl desteklenmesi gerektiği de araştırılması önerilen bir diğer konudur.

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

**Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 06.05.2021 tarihli ve 09 numaralı oturum sayısı ile alınmış ve etik yönden araştırma uygun bulunmuştur. Ayrıca araştırma konusu üzerinde İnönü Üniversite genelinde araştırma izni 21.04.21 tarihinde uygun görülmüştür.

### Kaynakça/References

- Aksu Bektaş, Y., & Alver, M. (2020). Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğrenci tutumları ile öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 546-572. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.793624>
- Aktı, S., & Gürol, A. (2012). Determining the relationship between media literacy and social skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 238-243. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.028>
- Alghamdi, A., Karpinski, A. C., Lepp, A., & Barkley, J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, 102, 214-222. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.018>
- Anderson, M., & Perrin, A. (2017). Tech adoption climbs among older adults. *Pew Research Center*. <https://www.pewinternet.org/2017/05/17/tech-adoption-climbs-among-older-adults/>
- Apuke, O. D., & Iyendo, T. O. (2018). University students' usage of the internet resources for research and learning: Forms of access and perceptions of utility. *Heliyon*, 4(12), e01052. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2018.e01052>
- Ata, R. & Yıldırım, K. (2020). Analysis of the relation between computational thinking and new media literacy skills of first-year engineering students. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 29(1), 5-20. <https://www.learntechlib.org/primary/p/208637/>
- Balaban-Sali J. (2012). New media literacy of communication students. *Contemporary Educational Technology*, 3(4), 265-77.
- Barut Tuğtekin, & Koc, M. (2020). Understanding the relationship between new media literacy, communication skills, and democratic tendency: Model development and testing. *New Media & Society*, 22(10), 1922-1941. <https://doi.org/10.1177/1461444819887705>
- Barut Tuğtekin, E., & Dursun, Ö. Ö. (2020). Examining virtual identity profiles of social network users with respect to certain variables. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(2), 427-464. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.015>
- Baudrillard, J. (2005). *Simülaklar ve simülasyon* (Çeviren: Adanır, O.). İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.
- Bayraktar, Ü. (2018). Medya okuryazarlığı araştırması ve Girne Amerikan Üniversitesi'nde bir uygulama. *Journal of Communication Theory & Research*, (47).
- Cengiz, M. F., & Patan, İ. (2021). Haberde gerçeklik: Sosyal medyada gerçeklik algısı üzerine bir analiz. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 235-259.
- Ceyhan, A. A. (2011). University students' problematic internet use and communication skills according to the internet use purposes. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 69-77.
- Chen, D. T., Wu, J., & Wang, Y. M. (2011). Unpacking new media literacy. *Journal on Systemics, Cybernetics and Informatics* 9(2), 84-88. <http://www.iiisci.org/journal/sci/FullText.asp?var=&id=OL508KR>
- Çimen, Ü. (2020). Yöndeşen medyayı doğru algılama bağlamında medya okuryazarlığı eğitimi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 117-137.
- De Leyn, T., Waeterloos, C., De Wolf, R., Vanhaelewyn, B., Ponnet, K., & De Marez, L. (2021). Teenagers' reflections on media literacy initiatives at school and everyday media literacy

- discourses. *Journal of Children and Media*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1952463>
- Eronen, J., Paakkari, L., Portegijs, E., Saajanaho, M., & Rantanen, T. (2019). Assessment of health literacy among older Finns. *Aging Clinical and Experimental Research*, 31(4), 549-556. <https://doi.org/10.1007/s40520-018-1104-9>
- Festl, R. (2021) Social media literacy & adolescent social online behavior in Germany. *Journal of Children and Media*, 15(2), 249-271. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1770110>
- Guess, A., Nagler, J., & Tucker, J. (2019). Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Science Advances*, 5(1), Article 4586. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aau4586>
- Güner, F., & Genç, S. Z. (2015) Medya okuryazarlığının öğrencilerin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 179-191.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th ed.). Boston: Pearson.
- le Roux, D. B., Parry, D. A., Totolo, A., Iyawa, G., Holloway, J., Prenter, A., & Botha, L. (2021). Media multitasking, online vigilance and academic performance among students in three Southern African countries. *Computers & Education*, 160, 104056. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104056>
- Ivwighrehweta, O., & Igere, M. A. (2014). Impact of the internet on academic performance of students in tertiary institutions in Nigeria. *Information Impact: Journal of Information and Knowledge Management*, 5(2), 47-56.
- İlkin, A., & Korkmaz, Ö. (2019). Muhtaç aile çocuklarının teknoloji kullanımı, internet bağımlılığı ve medya-televizyon okuryazarlığının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 137-153.
- Karataş, A., & Sözer, M. A. (2018). Eğitim fakülteleri için "medya okuryazarlığı" eğitim programı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 593-606.
- Koltay, T. (2016). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Öztürk, Y. (2018). Doğru internet kullanımının bilgi okuryazarlığı, medya televizyon okuryazarlığı ve internet bağımlılığı kavramları çerçevesinde incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 27-39.
- Kul, S. (2020). Dijital okuryazarlık ve diğer değişkenlerle internet bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 4(1), 28-41.
- Lau, W. W. (2017). Effects of social media usage and social media multitasking on the academic performance of university students. *Computers in Human Behavior*, 68, 286-291. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.043>
- Lee, N. M. (2018) Fake news, phishing, and fraud: a call for research on digital media literacy education beyond the classroom. *Communication Education*, 67(4), 460-466. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1503313>
- Lin, T.-B., Li, J.-Y., Deng, F., & Lee, L. (2013). Understanding new media literacy: An explorative theoretical framework. *Educational Technology & Society*, 16 (4), 160-170. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.16.4.160>



- Literat, I. (2014). Measuring new media literacies: Towards the development of a comprehensive assessment tool. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1),15-27.
- Livingstone, S. (2018). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*,7(1), 3-14.
- Ludvík, E., Łukasz, T., Milan, K., Mária, P., & Gabriela, P. (2020). How do first year university students use ICT in their leisure time and for learning purposes?. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 8(2), 35-52.
- Manca, S., Bocconi, S., & Gleason, B. (2021). "Think globally, act locally": A glocal approach to the development of social media literacy. *Computers & Education*, 160, 104025. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104025>
- Meikle, G. (2016). *Social media: Communication, sharing and visibility*. London: Taylor and Francis.
- Ofcom. (2019). *Adults' media use and attitudes: Report 2019*. [https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf\\_file/0021/149124/adults-media-use-and-attitudes-report.pdf](https://www.ofcom.org.uk/data/assets/pdf_file/0021/149124/adults-media-use-and-attitudes-report.pdf)
- Parayil, S. K. (2020). New media: Subject, media literacy and educational technologies. *Indian Journal of Educational Technology*, 2(1), 106.
- Potter W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-96.
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417-435.
- Rasi, P., & Kilpeläinen, A. (2015). The digital competences and agency of older people living in rural villages in Finnish Lapland. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 11(2), 149-160. <https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2357>
- Rasi, P., Vuojärvi, H., & Rivinen, S. (2021). Promoting media literacy among older people: A systematic review. *Adult Education Quarterly*, 71(1), 37-54. <https://doi.org/10.1177/0741713620923755>
- Shin, C. Y., & Zanuudin, H. (2019). New media literacy and media use among university students in Malaysia. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 8(5C), 469-474. <https://doi.org/10.35940/ijeat.E1066.0585C19>
- Silveira, P. (2020). Fake news consumption through social media platforms and the need for media literacy skills: A real challenge for Z generation. *14th International Technology, Education and Development Conference*, 3830-3838, Valencia, Spain.
- Simkova, B., & Cincera, J. (2004). Internet addiction disorder and chatting in the Czech Republic. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(5), 536-539. <https://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.536>
- Syam, H. M., & Nurrahmi, F. (2020). "I don't know if it is fake or real news" how little indonesian university students understand social media literacy. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 36(2).
- Tuğtekin, U. (2020). Book review: The myth of multitasking: How "Doing It All" gets nothing done. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep274.
- Tugtekin, U., Barut Tugtekin, E., Kurt, A. A., & Demir, K. (2020). Associations between fear of missing out, problematic smartphone use, and social networking services fatigue among young adults. *Social Media+ Society*, 6(4). <https://doi.org/10.1177/2056305120963760>

- Ureigho, R. J., Oroke, G. U., Ekruyota, G. O. (2006). The impact of internet usage: A case study of Delta State (Nigeria) tertiary institutions. *Scientific Research and Essays*, 1(2), 54-56.
- Utma, S. (2020). Algı yönetimi kavramı çerçevesinde geleneksel medyada gerçeklik algısı. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(5), 383.
- Vahedi, Z., Sibalis, A., & Sutherland, J. E. (2018). Are media literacy interventions effective at changing attitudes and intentions towards risky health behaviors in adolescents? A meta-analytic review. *Journal of Adolescence*, 67, 140-152. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.06.007>
- We Are Social. (2021). *Digital 2021 report*. <https://wearesocial.com/digital-2021>
- Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, 48, 402-415. <https://doi.org/10.1177/0002764204270278>

**İletişim/Correspondence**

Dr. Esra BARUT TUĞTEKİN  
esra.barut@inonu.edu.tr

# Bibliometric Analysis of Articles on Biotechnology Education Based on Web of Science Database

**Gulsah GURKAN, Malatya Turgut Ozal University, 0000-0003-0297-3060**  
**Sibel KAHRAMAN, Inonu University, 0000-0002-0720-4917**

## Abstract

*This study aims to determine the trends in the field of biotechnology education by analyzing scientific articles published in the field of biotechnology education in terms of bibliometric indicators. In this context, 81 articles on biotechnology education published between 1998-2021 were analyzed bibliometrically, and trends in the field were revealed. The data on the bibliometric analysis of the publications were obtained by scanning the keywords "biotechnology", "genetic engineering", "genetically modified organisms", "cloning", and "biotechnology education" in the Web of Science (WoS) database. Studies were examined bibliometrically, and the trends in this field were revealed. In the study which was carried out to determine the current situation in the field of biotechnology education, the number of publications by years, the distribution of publications according to journals, the five most active journals publishing, the number of citations to articles by years, the five most cited studies, the first 20 countries with the most publications in biotechnology education, network mapping of bibliographic matching based on countries and documents, network mapping of citations based on authors, documents and universities, network mapping of studies based on cited sources in terms of co-citation, network mapping based on authors and universities in terms of co-authorship of studies, and network mapping of citations based on countries were examined. It was thought that the use of bibliometric analysis in the study would describe the studies on biotechnology education, provide a perspective on scientific production and determine the trends in the field.*

**Keywords:** bibliometric analysis, biotechnology education, VOSviewer



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2460-2483  
DOI:10.17679/inuefd.1020116

Article Type  
Research Article

Received  
06.11.2021

Accepted  
17.12.2021

## Suggested Citation

Gurkan, G., & Kahraman, S. (2021). Bibliometric analysis of articles on biotechnology education based on web of science database. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2460-2483. DOI:10.17679/inuefd.1020116

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The multidisciplinary and complex nature of biotechnology poses difficulties for the society trying to learn this discipline and for science educators trying to teach it. In addition, with the rapid development of this technology, different benefits and risks are emerging day by day, and the information and discussions on this subject gain more importance in our lives. In line with these developments and difficulties, the necessity and importance of providing biotechnology education in schools arise (Hanegan & Bigler 2009; Steele & Aubusson 2004). People's perceptions, attitudes, and understandings of biotechnology applications and impacts increase as they become more knowledgeable about developments involving modern biotechnology applications such as genetic engineering, genetically modified foods, and cloning. To this end, biotechnology is now included in school curricula in many countries (Koofrehh et al., 2021).

The education that societies receive in the field of biotechnology, their knowledge, and their academic studies will determine whether they will have a say in shaping this area of the future world. In this context, it is of most importance to determine whether the education provided in this field, whether the status of the field is sufficient or not, and the problems in education (Sıcaker & Özyaydın, 2015). The wide range of studies on biotechnology education in terms of subject context and the continuous increase in the number of studies make it difficult to follow the literature. When domain-specific literature is analyzed, it has not been found that there is any study in which studies conducted in the field of biotechnology education are bibliometric analyzed comparatively.

Bibliometric analysis, which is defined as the statistical analysis of scientific research, various findings are obtained by analyzing the works according to their specific characteristics (author names, keywords, methods used, citations, etc.) (Al & Coştur, 2007). In this way, the performance of authors, institutions, and countries can be evaluated. The structure and dynamics of the investigated areas can be statistically visualized by data mapping. In this context, bibliometric analysis studies enable the determination of trends in studies by quantifying field-specific literature (Kasemodel et al., 2016; Köseoğlu, 2016). Social Science Citation Index (SSCI), Science Citation Index (SCI), Emerging Science Citation Index (ESCI), and Art & Humanities Citation Index (A&HCI) are the leading international citation indexes that can be accessed through the Web of Science Core Collection database (Guzeller & Çeliker, 2017).

### Purpose

This study aims to make a bibliometric analysis of the studies on “biotechnology education” published between 1998 and 2021 and indexed in the Web of Science (WoS) database. The bibliometric findings obtained in the present study are believed to be important for new researchers to establish scientific cooperation and communication as they contribute to the determination of countries, institutions, journals, and authors considered to be most productive in the publications made in the field of Biotechnology Education.

### Method

The study employed the case study design, a qualitative research design. Case study is a methodological approach that uses more than one form of data collection to systematically

gather information about how a limited system works and allows in-depth investigation of such a limited system (Chmiliar, 2010). The WoS database was used in the data collection phase of the study. The keywords "Biotechnology", "Genetic Engineering", "Genetically Modified Organisms", "Cloning", and "Biotechnology Education" were searched in research topics in the educational research category in the WoS database. "Document title", "abstract", and "keyword" were chosen as search criteria. In this context, the data obtained through the bibliometric analysis of 81 articles on biotechnology education published between 1998-2021 were examined and the trends in this field were tried to be revealed. The main focus was put on the research question, "What are the bibliometric features of the publications about "biotechnology education (BE)" scanned in the WoS database?". The sub-research questions constructed based on the abovementioned main research question by using bibliometric indicators are given below.

1. What is the network map of bibliographic mapping of studies based on countries and documents?
2. What is the network map of citations based on authors, documents, universities, and countries?
3. What is the network map of the studies based on the cited sources in terms of common citations?
4. How is the network mapping of studies based on authors and universities in terms of co-authorship?

### **Findings**

When the distribution of studies in the field of biotechnology is examined by years, it was seen that the number of articles published in 2020 peaked, there was a decrease in 2014, and the density of publications increased, especially since 2015. When the distribution of journals according to the number of publications was examined, it was seen that the source of "Biochemistry and Molecular Biology Education" was the source that directs the field. As a result of the analysis of their work by authors in terms of co-authorship, it was concluded that the co-authorship bond between Carson and Miller, Biamans and Mulder was strong. As a result of the bibliometric analysis of the citations according to the documents, it was understood that the author with the highest link strength was Prokop (2007), and as a result of the analysis of the bibliographic matching according to the sources, the strongest bibliographic matching was the source of "Biochemistry and Molecular Biology Education".

### **Discussion & Conclusion**

With the bibliometric analyzes made using the WoS database, the study conducted within the scope of biotechnology provides a perspective on determining the trends based on years, authors, journals, and universities in the field and focusing on the countries, universities, journals, and authors that lead the field in this context. As a result of the analysis, it was seen that there was an increasing interest in studies on biotechnology education, especially in the last six years, but it has been concluded that the increase in the number of publications in the field in 2021 was low. The low number of publications can be explained in terms of the fact that 2020 coincides with the pandemic process. In addition, it has been observed that there is very little cooperation between authors and countries in the field. America is one of the leading countries

in the field. In this context, it can be suggested that researchers who want to conduct studies on the subject should follow leading countries, universities, and journals in this field. The most important limitation of the study is that the search was done in the WoS database, and the literature review of other databases such as Scopus, EBSCO, and ERIC was not done. However, qualitative and quantitative comparisons can be made by analyzing these databases.

## Biyoteknoloji Eğitimi Alanındaki Makalelerin Web of Science Veri Tabanına Dayalı Bibliyometrik Analizi

**Gülşah GÜRKAN, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, 0000-0003-0297-3060**  
**Sibel KAHRAMAN, İnönü Üniversitesi, 0000-0002-0720-4917**

### Öz

*Bu çalışmada, biyoteknoloji eğitimi alanında yayınlanan bilimsel makalelerin bibliyometrik göstergeler açısından analizi yapılarak alandaki eğilimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla biyoteknoloji eğitimi alanında yapılan bibliyometrik analiz ile 1998-2021 yılları arasında yayınlanan 81 makaledeki eğilimler ortaya konmuştur. Web of Science (WoS) veri tabanında "biotechnology", "genetic engineering" modified organisms", "cloning" and "biotechnology education" anahtar kelime grupları kullanılarak tarama yapılmıştır. Çalışmada verileri analiz etmek amacıyla VOSviewer programı kullanılarak yıllara göre yayın sayıları, yayınların dergilere göre dağılımı, yayın yapan en aktif beş dergi, yıllara göre makalelere yapılan atıf sayısı, en fazla atıf alan beş çalışma, biyoteknoloji eğitiminde en fazla yayın yapan ilk 20 ülke, bibliyografik eşleştirmenin ülkelere ve dokümanlara dayalı ağ haritalaması, atıfların yazarlara, dokümanlara ve üniversitelere dayalı ağ haritalaması, çalışmaların ortak atıf bakımından alıntı yapılan kaynaklara dayalı ağ haritalaması, çalışmaların ortak yazarlık bakımından yazarlara ve üniversitelere dayalı ağ haritalaması ve atıfların ülkelere dayalı ağ haritalaması incelenmiştir. Yapılan çalışmada bibliyometrik analiz kullanılımasının biyoteknoloji eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaları betimleyeceğinden bilimsel üretime bir bakış açısı sağlayacağı ve alandaki eğilimleri belirleyeceği düşünülmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** bibliyometrik analiz, biyoteknoloji education, VOSviewer



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
 Eğitim Fakültesi Dergisi  
 Cilt 22, Sayı 3, 2021  
 ss. 2460-2483  
 DOI:10.17679/inuefd.1020116

**Makale Türü**  
 Araştırma Makalesi

**Gönderim Tarihi**  
 06.11.2021

**Kabul Tarihi**  
 17.12.2021

### Önerilen Atıf

Gürkan, G., & Kahraman, S. (2021). Biyoteknoloji eğitimi alanındaki makalelerin Web of Science veri tabanına dayalı bibliyometrik analizi. *İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ*, 22(3), 2460-2483. DOI:10.17679/inuefd.1020116

## **Biyoteknoloji Eğitimi Alanındaki Makalelerin Web of Science Veri Tabanına Dayalı Bibliyometrik Analizi**

Biyoteknoloji 21. yüzyılın ilk çeyreğine damga vuracak tarzda hayatımızın her alanında etkilerini hissettiğimiz önemli bir bilim alanı olma yolunda hızla ilerlemektedir. Son yirmi yılda tarımsal alandan sağlık alanına kadar pek çok yeniliğe yol açan biyoteknoloji kavramını en basitleştirilmiş haliyle; canlı organizmaların bir kısmının ya da tamamının insanlığın yararına ürün ve hizmet elde etmek amacıyla kullanılması, değiştirilmesi ve iyileştirilmesi şeklinde tanımlayabiliriz. Biyoteknoloji ürünlerinin daha çevreci ve doğa dostu olması ve sağlık hizmetlerini iyileştirmesinin yanı sıra etik bazı sorunların ve kabul edilebilir risklerin ortaya çıkmasına da yol açacağı endişeleri ortaya çıkmaktadır (Sıcaker & Özaydın, 2015). Bu nedenle günümüzde biyoteknolojinin uygulamalarına maruz kalan ve ürünlerini kullanan vatandaşların nitelikli bir biyoteknoloji eğitimi alması önem kazanmıştır.

Biyoteknolojinin çok disiplinli ve karmaşık yapısı bu bilim dalını öğrenmeye çalışan toplum ve öğretmeye çalışan fen eğitimcileri için zorluklar oluşturmaktadır. Biyoteknoloji ile ilgili gelişmeler ve uygulamalar farklı fayda ve riskleri de beraberinde getirerek konuyla ilgili tartışmalar hayatımızı yönlendirme bağlamında önem kazanmıştır (Hanegan & Bigler 2009; Steele & Aubusson 2004). Biyoteknoloji ile ilgili gelişmelerin doğru bir şekilde öğretilmesinin yolunun eğitim kurumlarından ve formal eğitimden geçtiği bilinen bir gerçek iken (Sinan, 2015), Türkiye’de görev yapan öğretmenlerle yürütülen çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin; biyoteknoloji ve uygulamaları, Genetiği Değiştirilmiş Organizma (GDO) gibi kavramların tanımlarına yönelik yeterli bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Buna karşın sahip oldukları bilgilerle biyoteknoloji ürünlerin faydaları ve riskleri konusunda yeterli ve tutarlı donanıma sahip olmadıkları tespit edilmiştir (Aksoy, 2006; Çiçekçi, 2008; Demirci, 2008; Gürkan ve Kahraman, 2019; Mohapatra ve ark., 2010; Şenler ve ark., 2006).

Biyoteknoloji konularının sürekli güncellenmesi, soyut ve karmaşık olmasının yanında öğretmenlerin bu konu hakkındaki bilgi ve beceri boyutundaki eksiklikleri düşünüldüğünde, öğrenciler için konu daha da anlaşılabilir hale gelmekte ve hatalı öğrenmeler gerçekleşebilmektedir (Kidman 2009; Turan & Koç 2012). Uluslararası alanyazında da benzer sonuçları içeren çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların sonuçlarına göre; biyoteknoloji derslerine öğretmenlerin yeterli zaman ayırmadıkları (Fonseca ve ark., 2011; Steele & Aubusson, 2004), biyoteknoloji konularının zor anlaşıldığına ilişkin öğrenci ön yargıları (Steele & Aubusson, 2004) ve bu konuları öğrenmede öğrenme isteksizlikleri bulunduğu tespit edilmiştir (Kidman, 2009). Nitekim France (2007)’e göre öğretmenlerin biyoteknolojiye dair olumsuz algı ve inanışları vardır. Lamanauskas ve Makarskaite Petkevičienė (2008) ise çalışmalarında biyoteknolojiyle ilgili öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin düşük olduğu, GDO’lu ürünlerin kullanımına ilişkin olumsuz tutumlara sahip oldukları ve öğretmen adaylarının DNA’da yapılan manipülasyonların etik açıdan uygun olmadığına inandıklarını göstermiştir.

Toplumların bugün biyoteknoloji alanında aldığı eğitimler, sahip oldukları bilgiler ve yaptıkları akademik çalışmalar, onların gelecekte biyoteknoloji endüstrisi alanında ne kadar söz sahibi olacaklarını ve toplumsal refah düzeylerine yansımaları etkileyecektir. Bu nedenle, biyoteknoloji alandaki eğitimin niteliği önem arz etmektedir (Sıcaker & Özaydın, 2015). Konu bağlamı açısından biyoteknoloji eğitiminin geniş bir dağılımı olması alanyazını takip etmeyi zorlaştırmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, biyoteknoloji eğitimi ve öğretiminde içerik analizinin (Hin ve ark., 2019; Nordqvist & Aronsson, 2019; Toman, 2019; Wells & Kwon, 2009), biyoteknoloji eğitiminde sanal laboratuvarların kullanımına yönelik derleme çalışmalarının



(Syssas & Kalles, 2018) sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Türkiye'de biyoteknoloji eğitimi alanında yayınlanan makalelerin incelendiği tematik içerik analizinde biyoteknoloji eğitimi konusunu ele alan yeterli sayıda çalışmanın olmadığı (Toman, 2019), biyoteknoloji eğitiminde sadece bilgi veya tutum gibi değişkenlere odaklanmaktan ziyade öğretme, öğrenme ve motivasyon değişkenlerine yönelimin gerektiği (Nordqvist & Aronsson, 2019) vurgulanmıştır.

Bu bağlamda WoS veri tabanında yayınlanan makaleler ile konuya geniş bir açıdan ve bütüncül olarak bakabilmek, biyoteknoloji eğitimi ve uygulamalarının mevcut durumuyla ilgili tanımlayıcı ve yol gösterici bilgiler sunabilmek adına ilgi duyan araştırmacılara yön vererek alan yazında ne tür çalışmaların yapıldığı ve eğilimlerin ne yönde olduğu konusunda detaylı bilgiler sunmayı gerektirmektedir. Biyoteknoloji eğitimi konusunda çok sayıda bilgi kaynağına erişmek mümkündür. Bilgi kaynaklarının analiz edilmesi, o alandaki araştırma eğilimleri hakkında çok şey ortaya çıkarabilir (Papadimitriou & Kidman, 2012). Akademik yayınların çeşitli analizler ve istatistikler yardımıyla incelenmesi bibliyometri ile yapılır. Bibliyometrik çalışmalar, bilimsel araştırmaların verimliliğini kurumlar, yazarlar, ülkeler, dergiler ve atıflar açısından değerlendirmek için istatistiksel endeksleri kullanır. Nitel ve nicel teknikleri kullanarak sistematik analizler yapar (Zyoud ve ark., 2017).

Çalışmada biyoteknoloji eğitimi alanında ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmaların bibliyometrik verileri (yıllara göre yayın sayıları, yayınların dergilere göre dağılımı, yayın yapan en aktif beş dergi, yıllara göre makalelere yapılan atıf sayısı, en fazla atıf alan beş çalışma, biyoteknoloji eğitiminde en fazla yayın yapan ilk 20 ülke) sunularak, alana ilgi duyan araştırmacılara yol gösterici olması beklenmektedir. Bu bağlamda çalışmanın, biyoteknoloji eğitimi ile ilgili eğilimi belirleyerek alanda eksik ya da çalışılmamış noktalar hakkında araştırmacılarda farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Yaşadığımız yüzyılın en önemli bilimsel gelişmelerinden biri olma yolunda hızla ilerleyen biyoteknoloji alanındaki gelişmeler günlük hayattaki yaşamı kolaylaştırmak amacıyla ya da tam tersi olarak yaşama müdahale amacıyla kullanılması düşünüldüğünde, alandaki bazı temel bilgilerin öğrenilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu bağlamda fen eğitiminde biyoteknoloji eğitimi ve öğretiminin önemi daha belirgin hale getirmiştir. Bu noktada alanyazında biyoteknoloji eğitiminde yaşanan değişim ve gelişmelerle ilgili araştırma ve inceleme yapan çok sayıda bilimsel çalışma yürütülmektedir (Črne-Hladnik et al., 2012; Erjavec et al. 2013; Ganiere et al., 2006; Šorgo & Ambrožič-Dolinšek, 2009). Bilimsel çalışma sayılarındaki artış bu çalışmalar sonucunda oluşan bilgi ve bulguların birikimli bir şekilde yorumlanmasını ve özetlenmesini gerektirmektedir. Biyoteknoloji eğitimi alanında yürütülen çalışmaların sınırlı olması ve alandaki farkındalık ile eğilimin belirlenmesi bibliyometrik araştırmalara olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, biyoteknoloji eğitimi alanında yapılmış olan bilimsel araştırmaların Web of Science (WoS) aracılığıyla tespit edilip, bibliyometrik özelliklerinin incelenerek değerlendirilmesiyle alana katkı sunmak, yapılan çalışmaların birbirinin tekrarı durumunda olmasının önüne geçebilmek ve alandaki araştırmacılara yürütülen çalışmalarla ilgili ışık tutarak bir yol haritası oluşturmalarına yardımcı olmaktır. Belirlenen amaç doğrultusunda, çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Çalışmaların bibliyografik eşleştirmesinin ülkelere ve dokümanlara dayalı ağ haritası nasıldır?
2. Atıfların yazarlara, dokümanlara, üniversitelere ve ülkelere dayalı ağ haritası nasıldır?

3. Çalışmaların ortak atıf bakımından alıntı yapılan kaynaklara dayalı ağ haritası nasıldır?
4. Çalışmaların ortak yazarlık bakımından yazarlara ve üniversitelere dayalı ağ haritası nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bibliyometrik analiz yöntemiyle mevcut durumun tespit edilmesi amacıyla yürütülen çalışmada betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırma modelinde, var olan bir olayın ya da durumun var olduğu şekliyle belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2009). Betimsel araştırmalar veri setinin temel özelliklerinin kolay bir şekilde anlaşılabilmesi sağlamaktadır (Christensen ve ark., 2014). Bu bağlamda bibliyometrik yaklaşımla biyoteknoloji eğitiminde yayınlanan makaleler incelenmiştir. Araştırılan ilgili konuya ilişkin sezgisel veri ve modeller sağlayabilen ve araştırma konularıyla ilgili bazı önemli bilgileri keşfetmelerini kolaylaştıran bibliyometri aracılığıyla bilimsel literatür bibliyografyası görselleştirilebildiğinden (Ye ve ark., 2019), WoS veri tabanından elde edilen veriler üzerinde nicel analizler yapılarak biyoteknoloji alanında eğitim çalışmalarının güncelliğini ve ana konularını keşfetmek amaçlanmıştır.

### Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada, bibliyometrik analiz için kullanılan veriler, Social Sciences Citation Index (SSCI), Science Citation Index Expanded (SCI-E) ve Emerging Sciences Citation Index (ESCI) dahil olmak üzere WoS'un çekirdek koleksiyonundan elde edilmiştir. SSCI ve SCI-E ve ESCI beşerî ve sosyal bilimlerde ve doğa bilimlerinde yaygın olarak kullanılan ve WoS platformunda bulunan yetkili atıf indeksi veri tabanlarıdır. Yüksek kalite standartlarına sahip olması (Merigó ve ark., 2015), yayınlanma yılı-dili, doküman tipi, atıf dizini gibi kriterlere göre arama yapılabilmesi ve verilerin kolaylıkla indirilebilmesinden dolayı WoS veri tabanı kullanılmıştır. Mevcut çalışmada makalelerin betimsel analizi yapıldığı için etik kurul izni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle "Etik Kurul İzni" beyan edilmemiştir. Biyoteknoloji eğitimi ile ilgili yapılan bilimsel yayınlar Tablo 1'de verilen arama kriterleri kullanılarak toplanmıştır.

**Tablo 1**

#### *Biyoteknoloji eğitimi alanında yapılan yayınları arama kriterleri*

Arama Kriterleri	
Arama terimleri (Başlık-Özet-Anahtar Kelime)	"Biotechnology", "Genetic Engineering", "Genetically Modified Organisms", "Cloning" ve "Biotechnology Education"
Belge Türü	Article
Yayın Dili	English
Araştırma Alanları	Education Educational Research
Zaman Aralığı	1998-2021
İndeksler	Science Citation Index Expanded (SCI-E), Social Sciences Citation Index (SSCI), Emerging Sources Citation Index (ESCI)

Bibliyometrik analiz için arama 23.10.2021'de WoS'ta fitreleme yapılarak toplam 81 yayın kaydı elde edilmiştir. Arama başlık, özet ve anahtar kelimeler başlıklarında “biotechnology”, “genetic engineering”, “genetically modified organisms”, “cloning” ve “biotechnology education” kelime grupları kullanılarak eğitim araştırmaları konu alanına dahil edilmiş ve sınıflandırılmıştır. WoS'ta filtrelediğimiz arama kriterlerine göre biyoteknoloji eğitimi ile ilgili ilk yayın 1998 yılında yapıldığı için zaman aralığı alt sınırı olarak 1998 yılı alınmıştır. Taranan çalışmalarda yayın yılları, başlıkları, yazar adları, yazar ülkeleri, atıf sayıları, özet, anahtar kelimeler ve kaynakça bilgilerine ulaşılmıştır. Elde edilen veriler, biyoloji eğitimi ve fen eğitimi alanında uzman iki araştırmacı tarafından karşılaştırılarak %100 fikir birliğine ulaşılmıştır.

### Verilerin Analizi

Veri toplama süreci sonunda; elde edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı, yayınların dergilere göre dağılımı, yayın yapan en aktif dergiler ve en fazla atıf alan çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra atıf analizi yapılarak 81 çalışmanın kaç kaynağa atıfta bulunduğu, WoS veri tabanında taranan çalışmalarca aldıkları atıflar ve bu atıfların yıllara göre dağılımı değerlendirilerek biyoteknoloji alanında ortak çalışmalar yapan ülkelerin iş birliktelikleri, dergi, yazar ve yayın ortak atıf ağı ile kavram-konu eğilimleri belirlenmiştir.

### Bulgular

Bulgularda yer alan tablo ve grafikler WoS veri tabanından elde edilerek oluşturulmuştur. Çalışmaya dahil edilen 81 araştırmanın yıllara göre dağılımı incelenerek frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

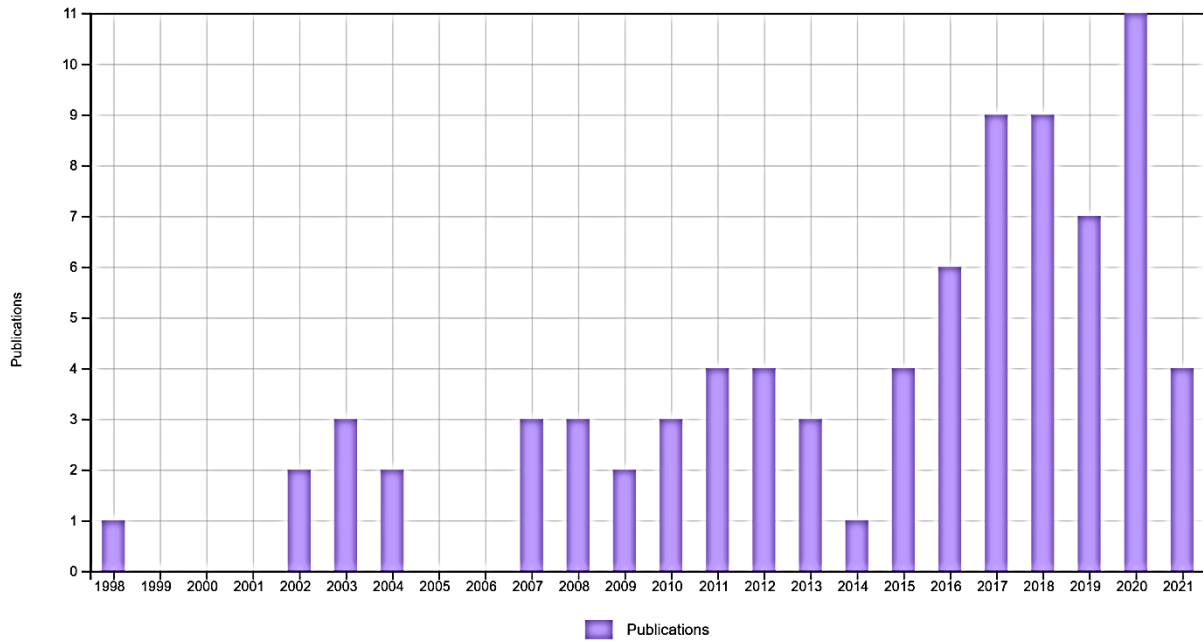
*Biyoteknoloji eğitimi alanında yıllara göre yayın sayıları*

Yayın Yılı	Frekans (N)	Yüzde (%)
1998	1	1,2
2002	2	2,5
2003	3	3,7
2004	2	2,5
2007	3	3,7
2008	3	3,7
2009	2	2,5
2010	3	3,7
2011	4	4,9
2012	4	4,9
2013	3	3,7
2014	1	1,2
2015	4	4,9
2016	6	7,4
2017	9	11,1
2018	9	11,1
2019	6	7,4
<b>2020</b>	<b>10</b>	<b>12,3</b>
2021	6	7,4
Total	81	100,0

Eğitim alanında yapılan biyoteknoloji çalışmalarının yıllar içinde dalgalanmalar sergilediği görülmekle birlikte çalışmaların 2020 yılında zirve yaptığı ve 2014 yılında ise ciddi düşüş sergilediği görülmüştür (Tablo 2). Yayınların yıllara göre frekans dağılımını veren sütun grafiği Şekil 1’de verilmiştir.

### Şekil 1

*Yıllara göre yayın sayısı*



Şekil 1’e göre, makalelerin yıllık bilimsel üretimi temel olarak beş aşamaya ayrılabilir. Yıllar bazında yayın dağılımı ilk olarak, 2002’ye kadar biyoteknoloji ile ilgili çalışmaların yapılmadığı dönem, 2002’den 2004’e kadar, araştırma makalelerinin yapılmaya başlandığı yıllar, 2005’ten 2007’ye kadar araştırma makalesinin yapılmadığı durağan dönem, 2007’den 2014’e kadar araştırma makalelerinin yapılmaya başlandığı dönem ve özellikle, 2015 yılından 2021’e kadar biyoteknoloji eğitimi ile ilgili yapılan yayınların hızlı bir şekilde büyümesini sürdürdüğü dönem olarak sınıflandırılabilir. Alanda yapılan makalelerin dergilere göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Biyoteknoloji eğitimi alanında yayınların dergilere göre dağılımı*

Dergi Adı	N	%
1. American Biology Teacher	5	6.17
2. International Journal of Science Education	9	11.11
3. International Journal of Stem Education	3	3.70
4. Problems of Education in the 21st Century	1	1.23
5. Phi Delta Kappan	1	1.23
6. Interactive Learning Environments	1	1.23
7. International Journal of Instruction	4	4.93
8. Advances in Physiology Education	1	1.23
9. Studies In Higher Education	1	1.23
10. Journal of Qualitative Research in Education	1	1.23
11. Journal of Biological Education	2	2.46

12. Cbe-Life Sciences Education	4	4.93
13. Biochemistry and Molecular Biology Education	<b>32</b>	<b>39.50</b>
14. Education Sciences	2	2.46
15. Education for Chemical Engineers	1	1.23
16. Journal of Further and Higher Education	1	1.23
17. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes	1	1.23
18. Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education	2	2.46
19. Jurnal Penelitian Dan Pembelajaran Ipa	1	1.23
20. Multidisciplinary Journal for Education Social and Technological Sciences	1	1.23
21. Case Studies in the Environment	1	1.23
22. International Journal of Game-Based Learning	1	1.23
23. International Review of Research in Open and Distributed Learning	1	1.23
24. Etd Educacao Tematica Digital	1	1.23
25. Journal of Microbiology & Biology Education	1	1.23
26. Journal of Science Education and Technology	1	1.23
27. Naturwissenschaften	1	1.23
Toplam	81	100

Çalışmaların yayınlandığı dergilere göre dağılımı incelendiğinde yayın sayısı bakımından ilk sıralarda “Biochemistry and Molecular Biology Education” (n=32), “International Journal of Science Education” (n=9) ve “American Biology Teacher” (n= 5) dergileri yer almaktadır (Tablo 3). Bu bağlamda alanda en aktif yayın yapan beş dergi ve konu alanları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4**

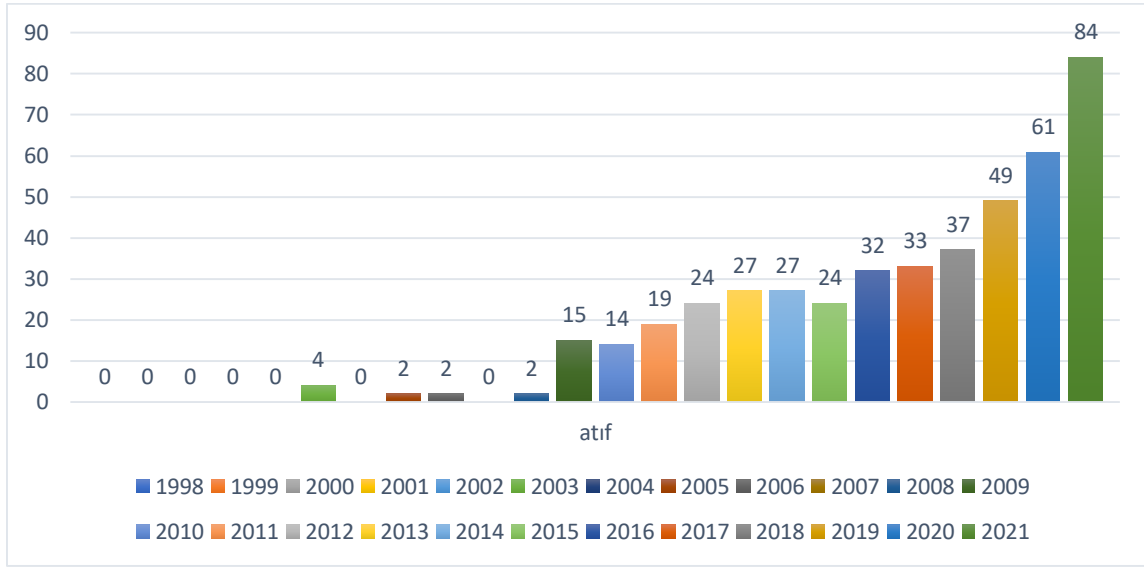
*Biyoteknoloji eğitimi alanında en aktif yayın yapan beş dergi ve konu alanları*

Dergi Adı	Konu alanı	N
1. Biochemistry and Molecular Biology Education	Biochemistry & Molecular Biology; Education & Educational Research	32
2. International Journal of Science Education	Education & Educational Research	9
3. American Biology Teacher	Life Sciences & Biomedicine - Other Topics; Education & Educational Research	5
4. International Journal of Instruction	Education & Educational Research	4
5. Cbe-Life Sciences Education	Education & Educational Research	4

Alanda en aktif yayın yapan beş derginin konu alanlarına göre dağılımına bakıldığında ilk sırada Biochemistry & Molecular Biology; Education & Educational Research konu alanının olduğu görülmüştür. Biyoteknoloji eğitimi alanında WoS’ta yayınlanan makalelere yıllar bazında atıf sayısı Şekil 2’de verilmiştir.

## Şekil 2

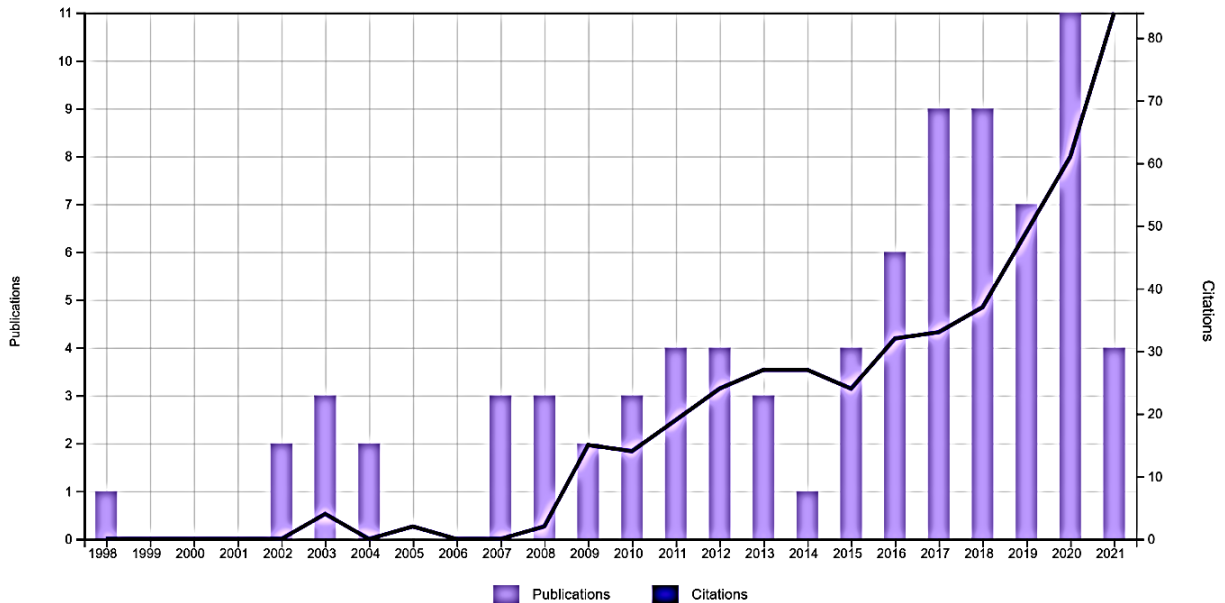
Yıllara göre makalelere yapılan atıf sayısı



1998-2020 yılları arasında yayınlara yapılan 455 atıftan yayınların kendine yapılan atıfları çıkarıldığında toplamda 422 atıf yapıldığı görülmüştür. Yayınlara yapılan atıf sayılarının son on yıllık dağılımlarına bakıldığında alanda 2021 yılında en fazla atıfın alındığı (n=84) ve en fazla atıf artışının ise 2020 (n=61) yılından 2021 (n=84) yılına geçişte olduğu görülmektedir. Yayınların aldıkları atıf sayılarına göre dağılımı Şekil 3'te verilmiştir.

## Şekil 3

Yayınlara yapılan atıflara göre dağılımı



Atıf sayısının yıllara göre dalgalanmalı bir şekilde sürekli artış gösterdiği ve en yüksek atıf sayılarının yayın sayılarının da arttığı yıllarda olduğu görülmüştür (Şekil 3). Biyoteknoloji eğitimi alanında en çok atıf alan beş çalışmaya ait yazar bilgisi, yayın yılı ve toplam atıf sayısı Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5***En Fazla Atıf Alan Beş Çalışma*

Yayın Adı	Yazar	Yayın Yılı	Toplam atıf
1. Slovakian students' knowledge of and attitudes toward biotechnology	(Pavol Prokop; Andrea Leskova; Milan Kubiato; Carla Diran)	2007	84
2. An exploration of attitudes towards modern biotechnology: A study among Dutch secondary school students	Tanja Klop ve Sabine Severiens	2007	49
3. Models of Micro-Organisms: Children's knowledge and understanding of micro-organisms from 7 to 14 years old	Jenny Byrne	2011	28
4. Knowledge of, Attitudes Toward, and Acceptance of Genetically Modified Organisms Among Prospective Teachers of Biology, Home Economics, and Grade School in Slovenia	Andrej Sorgo ve Jana Ambrožič-Dolinšek	2020	23
5. Lessons Learned from Undergraduate Students in Designing a Science-Based Course in Bioethics	John D. Loike; Brittany S. Rush; Adam Schweber ve Ruth L. Fischbach	2013	19

En fazla atıf alan çalışmanın öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik bilgi ve tutumlarının araştırıldığı makale olduğu görülmektedir (n=84). Diğer en çok atıf alan makalelere bakıldığında yine öğrencilerin modern biyoteknolojiye yönelik tutumlarının, genetiği değiştirilmiş organizmalara karşı öğretmen adaylarının tutum ve bilgi düzeylerinin incelendiği görülmüştür (Tablo 5). Biyoteknoloji eğitimi alanında en fazla yayın üreten üniversitelerin dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

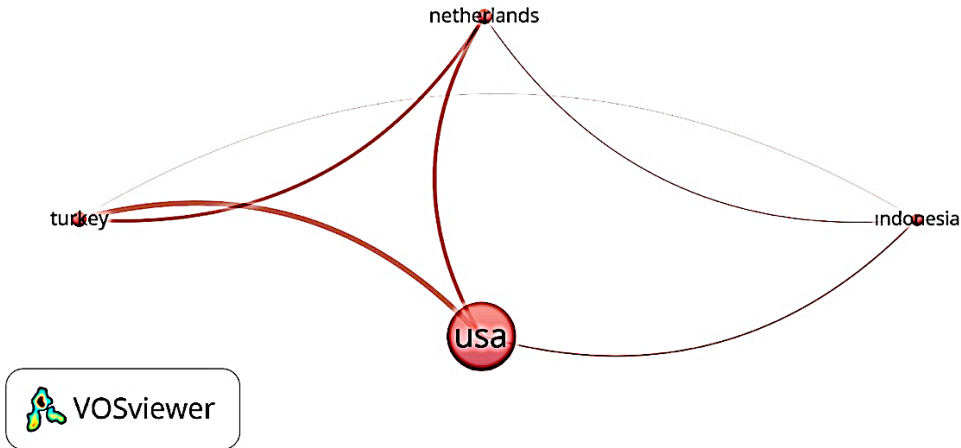
**Tablo 6***Biyoteknoloji eğitiminde en fazla yayın yapan ilk 20 ülke*

Ülke	N	%
1. ABD	27	33.333
2. Hollanda	6	7.407
3. Türkiye	6	7.407
4. Endonezya	5	6.173
5. Avustralya	4	4.938
6. İngiltere	4	4.938
7. İran	4	4.938
8. Çin	4	4.938
9. İsrail	3	3.704
10. Danimarka	2	2.469
11. İtalya	2	2.469
12. Malezya	2	2.469
13. Slovenya	2	2.469
14. İspanya	2	2.469
15. İsveç	2	2.469
16. Brezilya	1	1.235
17. Kıbrıs	1	1.235
18. Finlandiya	1	1.235
19. Hindistan	1	1.235
20. İrlanda	1	1.235

Biyoteknoloji eğitiminde bilimsel makale üretimi açısından alana en fazla katkı sunan üç ülkenin sırasıyla ABD, Hollanda ve Türkiye olduğu görülmüştür (Tablo 6). Yapılan analizler sonucunda biyoteknoloji eğitimi üzerine yapılan çalışmalara ilişkin bibliyografik eşleştirmelerin, yayın yapılan ülkelere göre dağılım ağ haritası Şekil 4'te verilmiştir.

#### Şekil 4

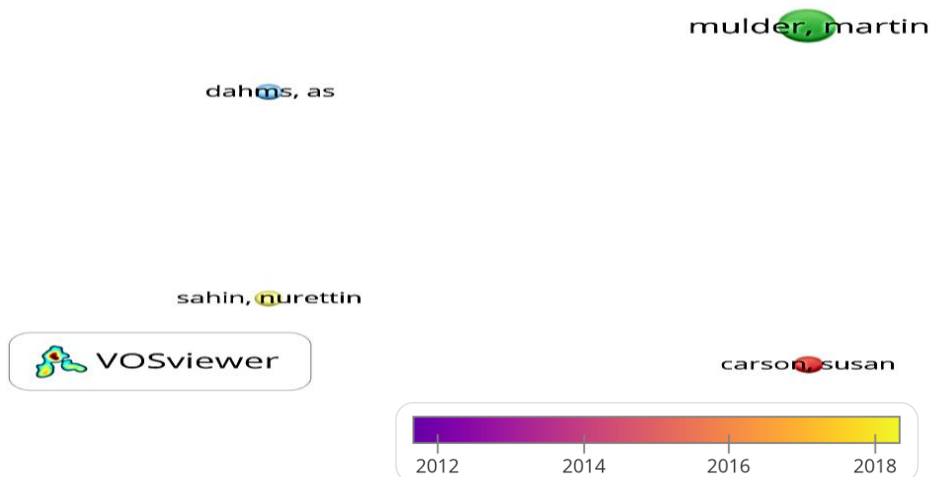
*Çalışmaların bibliyografik eşleştirmesinin ülkelere dayalı ağ haritalaması*



Çalışmaların bibliyografik eşleştirmesinin ülkelere göre haritasına bakıldığında bibliyografik eşleştirme bağı en güçlü olan ülkenin ABD olduğu görülmüştür. Türkiye, Hollanda ve Endonezya'nın bibliyografik eşleştirme açısından zayıf olduğu görülmüştür. Biyoteknoloji eğitimi konusunda yayınlanan çalışmalara ilişkin atıfların, yazarlara ilişkin ağ haritası Şekil 5'te verilmiştir.

#### Şekil 5

*Yayınlara yapılan atıfların yazarlara göre ağ haritalaması*



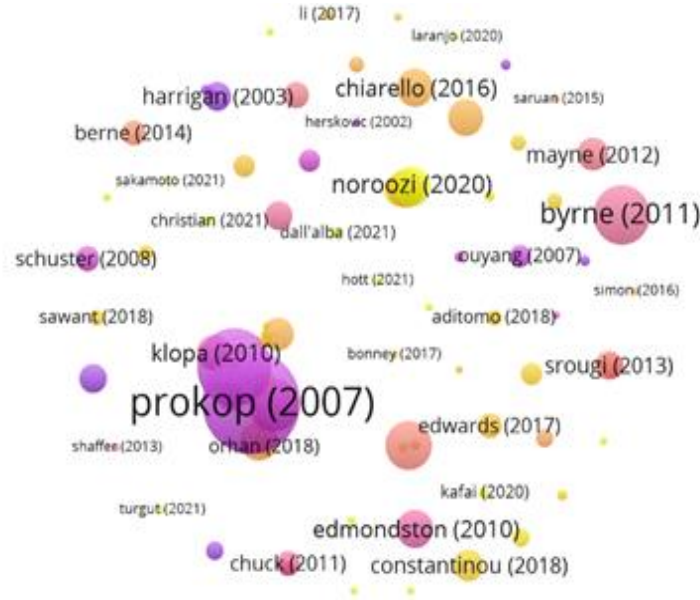
Şekil 5 incelendiğinde biyoteknoloji eğitimi ile ilgili yayınlara yapılan atıfların yıl bazında yazarlara ilişkin ağ haritası verilmiştir. Atıfların yazarlara göre dağılımına bakıldığında açığa çıkan renk uyumlarındaki farklılıklar alanda önde gelen yazarların arasında bağlantı olmadığını göstermektedir (Saka & İnaltekin, 2021). Bu bağlamda atıf bakımından 2012'ye kadar Witherow, Carson, Susan ve Dahms'ın, 2018 sonrasında ise Şahin, Mulder ve Noroozi'nin alanda önde gelen



yazarlar olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Biyoteknoloji eğitimi konusundaki yayınlara yapılan atıfların, dokümanlara ilişkin haritası Şekil 6'da verilmiştir.

### Şekil 6

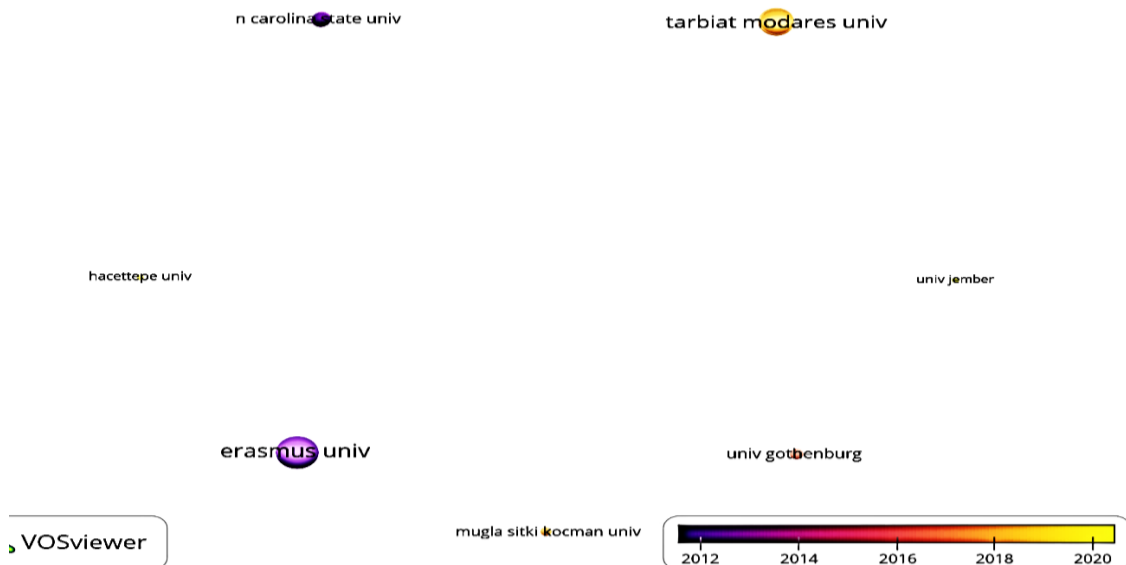
*Yayınlara yapılan atıfların dokümanlara ilişkin ağ haritası*



Biyoteknoloji eğitimi konusunda makalelere yapılan atıfların dokümanlara göre ağ haritasına bakıldığında, öne çıkan renk kümelenmelerinde bağlantı gücü yüksek yazarlara ilişkin bilgilere ulaşılmaktadır. Bağlantı gücü en yüksek yazarların Prokop (2007) ve Bryne (2011) olduğu açığa çıkmıştır. Özellikle Prokop'un (2007) alandaki diğer yazarları daha çok besleyen bir yapıda olduğu görülmüştür. Bağlantı gücünün daha çok olması yazarın diğer yazarlara göre daha çok atıf aldığı göstermektedir. Şekil 7'de biyoteknoloji eğitimi konusunda makalelere yapılan atıfların üniversitelere göre ağ haritası verilmiştir.

### Şekil 7

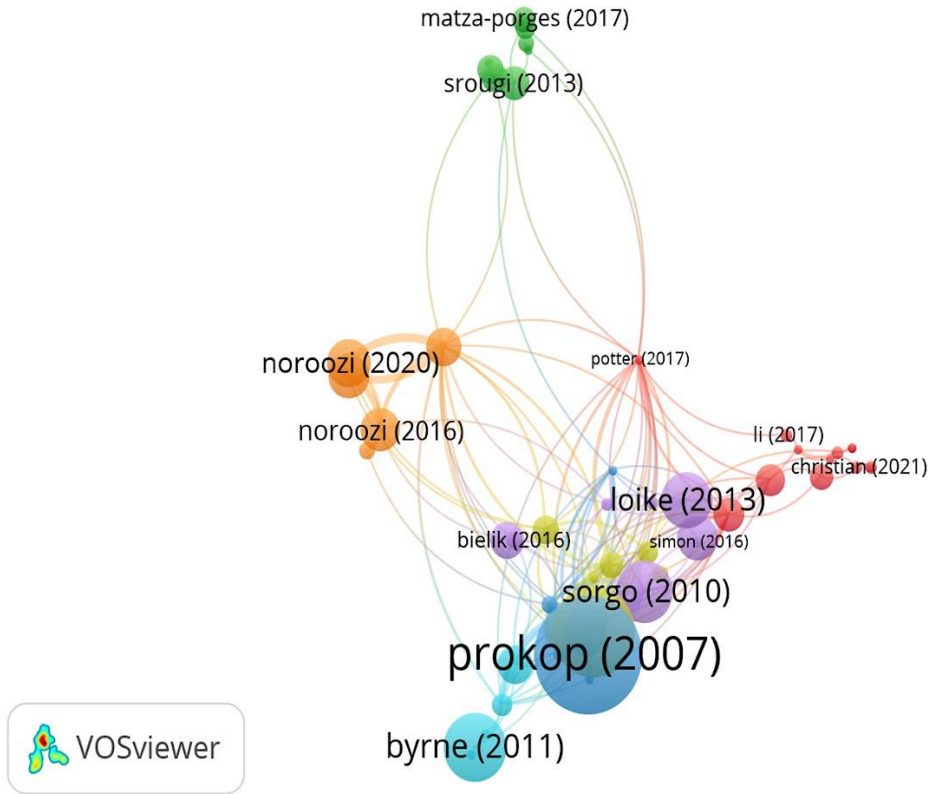
*Atıfların üniversitelere dayalı ağ haritalaması*



Biyoteknoloji eğitimi konusunda makalelere yapılan atıfların üniversitelere göre ağ haritasına bakıldığında farklı renkte kümelenmelerin olduğu görülmüştür. Ağ haritasında yer alan üniversitelerin tamamının biyoteknoloji eğitimi konusunda ayrı çalıştıkları görülmüştür. Biyoteknoloji konusundaki çalışmaların bibliyografik eşleştirmesinin dokümanlara ilişkin haritası Şekil 8'de verilmiştir.

### Şekil 8

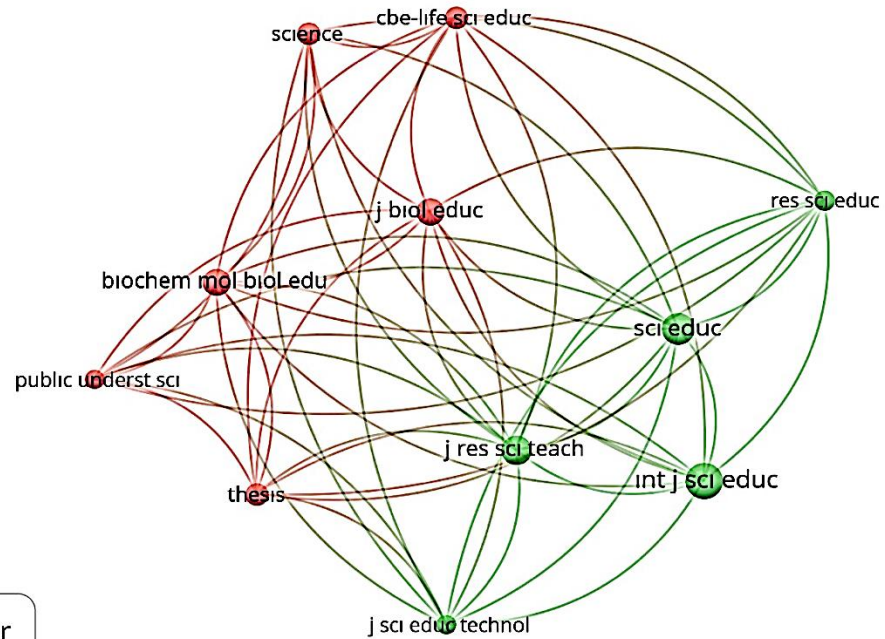
*Yayınlarla ilişkin bibliyografik eşleştirmelerin dokümanlara ilişkin ağ haritalaması*



Biyoteknoloji konusundaki çalışmaların bibliyografik eşleştirmesinin dokümanlara göre ağ haritası incelendiğinde karmaşık ilişkilerin olduğu görülmüştür. Haritadaki yedi farklı renk kümesi dokümanlar arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Mavi renkle temsil edilen dokümanlara ait bibliyografik eşleştirme ağının daha kuvvetli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. En kuvvetli bibliyografik eşleştirmelerin özellikle Prokop (2007), Sorgo (2010), Bryne (2011), Loike (2013) ve Noroozi (2020) dokümanlarında olduğu görülmektedir. Biyoteknoloji eğitimi konusundaki yayınlara yapılan ortak atfın, kaynaklara ilişkin ağ haritası Şekil 9'da verilmiştir.

### Şekil 9

Yayınların ortak atıf açısından alıntı yapılan kaynaklara ilişkin ağ haritalaması

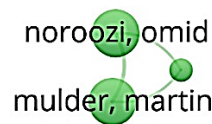


VOSviewer

Ortak atıf bakımından yayınların kaynaklara dayalı ağ haritasına bakıldığında iki farklı renkte oluşan kümelenmenin içerisinde “International Journal of Science Education”, “Biochemistry and Molecular Biology Education”, “Journal of Biological Education”, “Science Education” ve “Journal of Research In Science Teaching” kaynaklarında ortak atıf sıklığının diğer kaynaklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Şekil 9). Alanda ortak yazarlığın, yazarlara ilişkin ağ haritası Şekil 10’da verilmiştir.

### Şekil 10

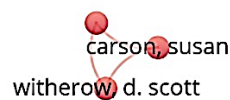
Çalışmaların ortak yazarlık bakımından yazarlara dayalı ağ haritalaması



dahms, as

sahin, nurettin

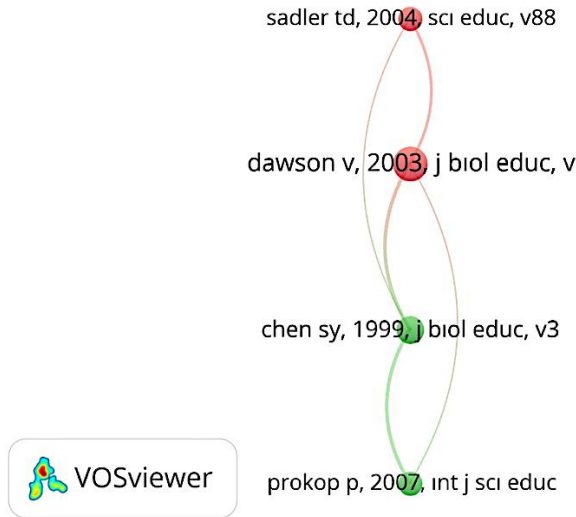
VOSviewer



Çalışmaların ortak yazarlık bakımından yazarlara göre ağ haritasına bakıldığında ortak yazarlık bakımından Carson ve Witherow ile Noroozi ve Mulder arasındaki bağın güçlü olduğunu görülmektedir. Ayrıca biyoteknoloji eğitimi bağlamında öne çıkan diğer yazarların ortak yazarlık açısından bağlarının zayıf olduğu görülmüştür (Şekil 10). Yayınlanan çalışmalara ilişkin bibliyometrik analizler sonucunda ortak atıfın, kaynaklara ilişkin ağ haritası Şekil 11’de verilmiştir.

### Şekil 11

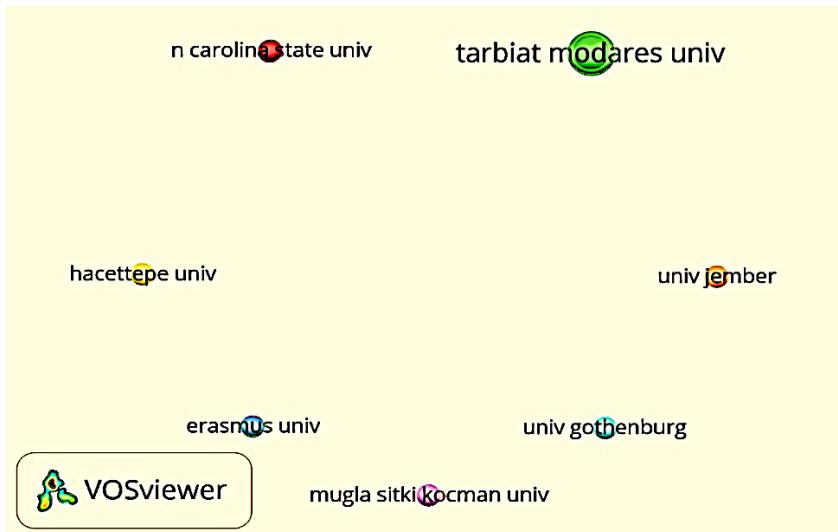
*Çalışmaların ortak atıf bakımından alıntı yapılan kaynaklara dayalı ağ haritalaması*



Çalışmaların ortak atıf bakımından kaynaklara göre ağ haritasında iki farklı renkte oluşan kümelenmelere bakıldığında “Journal of Biological Education” kaynağının diğer kaynaklarla ortak gösterim sıklığının yüksek olduğu görülmüştür (Şekil 11). Çalışmaların ortak yazarlık açısından üniversitelere göre ağ haritası Şekil 12’de verilmiştir.

### Şekil 12

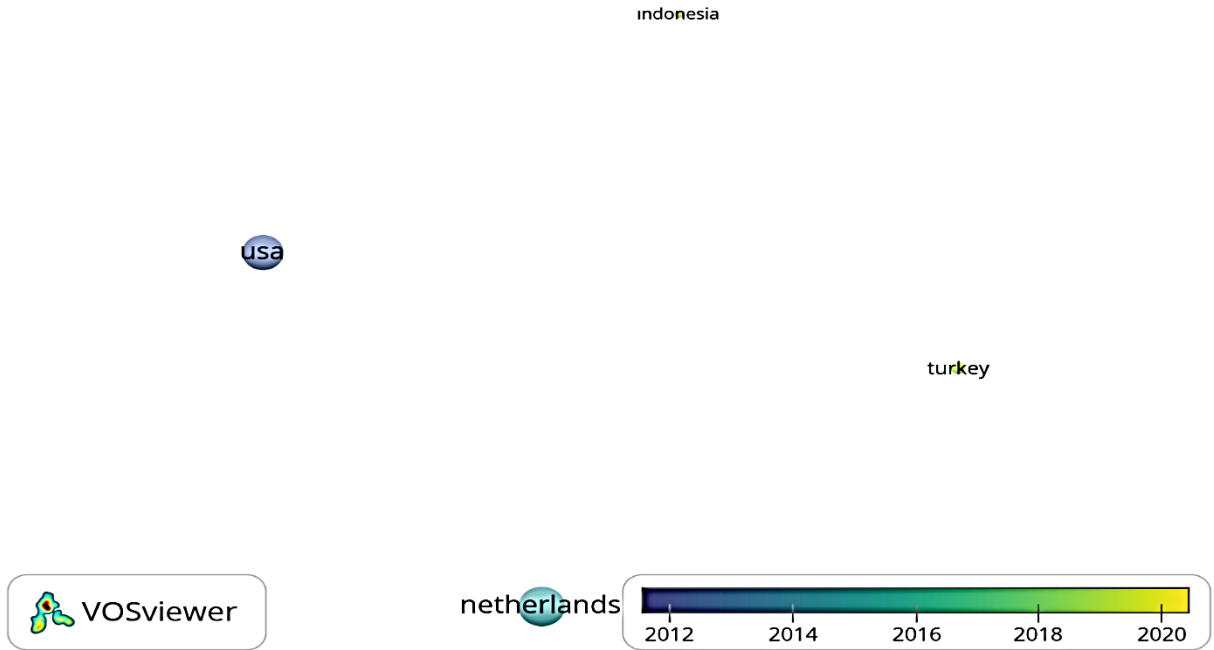
*Yayınların ortak yazarlık açısından üniversitelere dayalı ağ haritalaması*



Şekil 12’de, çalışmaların ortak yazarlık bakımından üniversitelere dayalı ağ haritasına bakıldığında ortak yazarlık bakımından üniversiteler arasında güçlü bağlantıların olmadığı görülmüştür. Atıfların ülkelere dayalı ağ haritalaması Şekil 13’te verilmiştir.

### Şekil 13

*Atıfların ülkelere dayalı ağ haritalaması*



Atıfların ülkelere göre ağ haritası incelendiğinde biyoteknoloji eğitime en çok katkı sağlayan ülkelerin Hollanda ve ABD merkezli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bu ülkeler arasında bağlantı olmadığı görülmektedir. Haritaya bakıldığında yayın yapan ülkelerin yıllara göre atıf sayılarında değişim görülmektedir. Özellikle 2012-2014 arası ABD, 2014-2016 arası Hollanda, 2018 yılında Türkiye kökenli yayınların öne çıktığı anlaşılmaktadır (Şekil 13).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma Web of Science veri tabanında biyoteknoloji eğitimi alanında 1998-2021 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların bibliyometrik analizini sunmaktadır. Biyoteknoloji eğitimi alanında mevcut durumun tespit edilmesi amacıyla yürütülen çalışmada *yıllara göre yayın sayıları, yayınların dergilere göre dağılımı, yayın yapan en aktif beş dergi, yıllara göre makalelere yapılan atıf sayısı, en fazla atıf alan beş çalışma, biyoteknoloji eğitiminde en fazla yayın yapan ilk 20 ülke, bibliyografik eşleştirmenin ülkelere ve dokümanlara dayalı ağ haritalaması, atıfların yazarlara, dokümanlara ve üniversitelere dayalı ağ haritalaması, çalışmaların ortak atıf açısından alıntı yapılan kaynaklara ilişkin ağ haritalaması, çalışmaların ortak yazarlık bakımından yazarlara ve üniversitelere dayalı ağ haritalaması ve atıfların ülkelere dayalı ağ haritalaması* sunulmuştur.

Yapılan analizler ile biyoteknoloji eğitimi alanında yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2020 yılında yayınlanan makale sayısının zirve yaptığı, 2005 ve 2006 yıllarında biyoteknoloji alanında hiç yayın yapılmadığı, 2014 yılında düşüş yaşandığı ve bu yıldan

sonra tekrardan yayın sayısında artış yaşandığı görülmüştür. Bu bilgiler bağlamında son yıllarda uluslararası düzeyde biyoteknoloji eğitimi alanında bir çalışma eğiliminin olduğunu görülmektedir. Yayın sayısına göre dergi dağılımları incelendiğinde “Biochemistry and Molecular Biology Education” (n=32), “International Journal of Science Education” (n=9) ve “American Biology Teacher” (n= 5) dergilerinin alana yön veren kaynaklar olduğu görülmüştür. Ayrıca yayınlara en fazla atıfın 2021 yılında gerçekleştirildiği (n=84) ve en fazla atıf artışının ise 2020 (n=61) yılından 2021 (n=84) yılına geçişte olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada biyoteknoloji eğitimi alanındaki çalışma sayısının sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmış olmakla birlikte bu sonuç Toman (2019)’un biyoteknoloji eğitimi üzerine yaptığı içerik analizi çalışmasının sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Yayımlanan ve okunan makale sayısının artışına paralel olarak atıf sayısının da son yıllarda arttığı söylenebilir.

Biyoteknoloji eğitimi ile ilgili yürütülen çalışmaların genellikle Amerika kökenli olduğu ve alanda yapılan yayınların analizinde en çok atıf alan yazarın Mulder ve Noroozi olduğu görülmüştür. Bu bağlamda biyoteknoloji eğitimi alanına dünya genelinde ülkelerin daha çok katkı sağlaması gerektiği söylenebilir. Yayınlar yapılan atıfların dokümanlara ilişkin bibliyometrik analizi sonucunda en yüksek bağlantıya sahip yazarın Prokop olduğu ve atıfların kaynaklara göre analizi sonucunda kaynaklar arasında besleyici ilişkilerin olmadığı görülmüştür. Yine atıfların üniversitelere göre analizi sonucunda Tarbiat Modares Üniversitesi’nin atıf sayısı bakımından en çok sayıya sahip üniversite olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmalarının ortak yazarlık bakımından yazarlara göre analizi sonucunda Carson ve Miller, Biamans ve Mulder arasındaki ortak yazarlık bağının güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Biyoteknoloji eğitimi bakımından birçok yazarın ortak yazarlık çalışması açısından çok zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum genellikle bireysel çalışmaların yapılmasından ya da ülkelerin kendi bağlamlarında çalışmalar yapmasından kaynaklı olabilir. Bibliyografik eşleştirmenin dokümanlara dayalı analizi sonucunda en güçlü bibliyografik eşleştirmenin Prokop (2007) dokümanına ait olduğu görülmüştür. Yayınlar ait bibliyografik eşleştirmenin kaynaklara ilişkin analizi sonucunda bibliyografik eşleştirme açısından en güçlü kaynağın “Biochemistry and Molecular Biology Education” kaynağı olduğu anlaşılmıştır.

WoS veri tabanı kullanılarak yapılan bibliyometrik analizler ile biyoteknoloji eğitimi kapsamında yürütülen çalışma ile alandaki yıllar, yazarlar, dergiler, üniversiteler bazında eğilimleri belirlemek ve bu bağlamda alana öncülük eden ülke, üniversite, dergi ve yazarlara odaklanma konusunda bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda biyoteknoloji eğitimi üzerine yapılan çalışmalara özellikle son 6 yılda artan ilgi olduğu görülmekle birlikte 2021 yılında alandaki yayın sayısında artışın az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yayın sayısının 2020 yılında düşüklüğünün nedenlerinden birinin de pandemi sürecinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Ayrıca alanda yazar ve ülke iş birliklerinin çok az olduğu görülmüştür. Alana yön veren ülkelerin başında Amerika gelmektedir. Bu bağlamda konuyla ilgili çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara bu alanda önde gelen ülke, üniversite ve dergileri takip etmeleri önerilebilir. Çalışmadaki en önemli sınırlılık; aramanın WoS veri tabanında yapılarak Scopus, EBSCO ve ERIC gibi diğer veri tabanlarının taramasının yapılmamış olması gösterilebilir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, belirlenen veri tabanlarındaki dizinlerde taranan makalelerin incelenmesi ile üretilmiştir. Daha büyük ve kapsamlı veri tabanları taranarak farklı araştırma bulgularına ulaşılabilir.

**Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

**Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır

**Etik Kurul Kararı**

Çalışma bibliyometrik analiz çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

### Kaynakça/References

- Aksoy, F. (2006). *Lise öğretmenlerinin genetiği değiştirilmiş gıdalara ilişkin bilgi düzeyleri, görüşleri ve bilgilendirilme ihtiyaçlarının belirlenmesi: Adana Örneği*. (Tez No. 233814) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Al, U. & Coştur, R. (2007). Türk Psikoloji Dergisi'nin bibliyometrik profili. *Türk kütüphaneciliği*, 21(2), 142-163. url. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/54/54>
- Ambrožič-Dolinšek, J., & Šorgo, A. (2009). Opinion about Genetically Modified Organisms (Gmos) among Students of Elementary Education. *Acta Biologica Slovenica* 52(2), 21-31
- Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Eupapas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. (2014). *Research methods, design and analysis* (12th ed.). Upper Saddle River: Pearson.
- Črne-Hladnik, H., Hladnik, A., Javornik, B., Košmelj, K., & Peklaj, C. (2012). Is Judgement of Biotechnological Ethical Aspects Related to High School Students' Knowledge? *International Journal of Science Education*, 34(8), 1277-1296. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.572264>.
- Çiçekçi, O. (2008). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin transgenik (gdo) konusundaki bilgilerinin ve görüşlerinin belirlenmesi*. (Tez No. 219677) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir.
- Demirci, A. (2008). Perceptions and attitudes of geography teachers to biotechnology: A study focusing on genetically modified (gm) foods. *African Journal of Biotechnology*, 7(23), 4321-4327. <https://www.ajol.info/index.php/ajb/article/view/59580>
- Erjavec, K., Zajc, J., Poler Kovačič, M., Šuštar Vozlič, J., Uhan, S., & Juvančič, L. (2013). "Attitudes Towards Genetically Modified Organisms in Slovenia: Between Knowledge and Myths." *Zdravstveno varstvo* 52: 201-209. doi:10.2478/sjph-2013-0021.
- Fonseca, M. J., Costa, P., Lencastre, L., & Tavares, F. (2012). Disclosing biology teachers' beliefs about biotechnology and biotechnology education. *Teacher and Teaching Education*, 28, 368-381. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.007>
- France, B. (2007). Location, location, location: Positioning biotechnology education for the 21st century. *Studies in Science Education*, 43(1), 88-122. <https://doi.org/10.1080/03057260708560228>
- Ganiere, P., Chern, W. S., & D. Hahn. 2006. A Continuum of Consumer Attitudes toward Genetically Modified Foods in the United States. *Journal of Agricultural and Resource Economics* 31(1), 129-149.
- Gürkan, G. & Kahraman, S. (2019). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Malatya İli Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 66-78. <https://doi.org/10.29129/inujgse.550759>
- Güzeller, C. O., & Çeliker, N. (2017), 'Geçmişten Günümüze Gastronomi Bilimi: Bibliyometrik Bir Analiz' *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(2), 88-102. <https://doi.org/10.21325/jotags.2017.114>
- Hanegan, N. L., & Bigler, A. (2009). Infusing authentic inquiry into biotechnology. *Journal of Science Education and Technology*, 18(5), 393-401. <http://dx.doi.org/10.1007/s10956-009-9155-5>



- Hin, K. K., Yasin, R. M., & Amin, L. (2019). Systematic Review of Secondary School Biotechnology Teaching. *International Research Journal of Education and Sciences*, 3(2), 39-49.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasemodel, M. G. C., Makishi, F., Souza, R. C., & Silva, V. L. (2016). Following the trail of crumbs: A bibliometric study on consumer behavior in the Food Science and Technology field. *International Journal of Food Studies*, 5 (1), 73-83. <https://doi.org/10.7455/ijfs/5.1.2016.a7>
- Kidman, G. (2009). Attitudes and interests towards biotechnology: the mismatch between students and teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(2), 135-143. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75265>
- Kidman, G., & Papadimitriou, F. (2012). Content analysis of international research in geographical and environmental education: 18 years of academic publishing. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 21, 3-10. <https://doi.org/10.1080/10382046.2012.639152>.
- Kooffreh M.E., Ikpeme E.V., & Mgbado T.I. (2021). Knowledge, perception, and interest regarding biotechnology among secondary school students in Calabar. *Biochem Molecular Biology Education*, 49(4), 664-668. <https://doi.org/10.1002/bmb.21507>
- Koseoglu, M. A., Sehitoglu, Y., & Parnell, J. A. (2015). A bibliometric analysis of scholarly work in leading tourism and hospitality journals: the case of Turkey. *Anatolia*, 26 (3), 359-371. <https://doi.org/10.1080/13032917.2014.963631>
- Lamanauskas, V. & Makarskaite-Petkeviciene, R. (2008). Lithuanian university students' knowledge of biotechnology and their attitudes to the taught subject. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(3), 269-277. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75349>
- Merigó, J. M., Mas-Tur, A., Roig-Tierno, N., ve Ribeiro-Soriano, D. (2015). A bibliometric overview of the Journal of Business Research between 1973 and 2014. *Journal of Business Research*, 68(12), 2645-2653. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.04.006>
- Mohapatra, A.K., Priyadarshini, D., & Biswas, A. (2010). Genetically modified food: Knowledge and attitude of teachers and students. *Journal of Science Education and Technology*, 19(5), 489-497. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9215-x>
- Nordqvist, O., & Aronsson, H. (2019). It Is Time for a New Direction in Biotechnology Education Research. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 47(2), 189-200. <https://doi.org/10.1002/bmb.21214>
- Saka, T. & İnaltekin, T. (2021). Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğretime Yönelik Akademik Çalışmaların Bibliyometrik Analizi (2000-2020). *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(40), 2408-2449. <https://doi.org/10.26466/opus.865502>
- Sıcaker, A., & Özaydın, S. (2015). Ortaöğretim biyoteknoloji ve gen mühendisliği kavramlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 51-67. <https://doi.org/10.7822/omuefd.34.2.4>
- Sinan, O. (2015). Öğrencilerin Biyoteknoloji ile İlgili Bilgi ve Tutumların Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 12(1), 183-201.
- Sypsas, A., & Kalles, D. (2018). Virtual laboratories in biology, biotechnology and chemistry education. In *Proceedings of the 22nd Pan-Hellenic Conference on Informatics - PCI '18* (pp. 70–75). Athens, Greece: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/3291533.3291560>

- Steele, F., & Aubusson, P. (2004). The challenge in teaching biotechnology. *Research in Science Education*, 34(4), 365-387. URL. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11165-004-0842-1.pdf>
- Şenler, B., Kozcu Çakır, N., Görecek, M. ve Göçmen-Taşkın B. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi (Muğla ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 126-132. url. <http://hunefd/article/view/5000048622>
- Toman, U. (2019). Articles on biotechnology teaching: Thematic content analysis study. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 11(4), 220-22. <https://doi.org/10.18844/wjet.v11i4.4271>
- Turan, M. & Koç, I. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 74-83. url. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200381>
- Wells, J. G., & Kwon, H. (2009). Research trends and issues regarding biotechnology inclusion in technology education: A meta-analysis of relevant literature. *한국기술교육학회지*, 9(1), 257-278.
- Ye, J., Chen, D., & Kong, L. (2019). Bibliometric analysis of the wos literature on research of science teacher from 2000 to 2017. *Journal of Baltic Science Education*, 18(5), 732-747. <https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.732>
- Zyoud, S. H., Waring, W. S., Al-Jabi, S. W., & Sweileh, W. M. (2017). Global cocaine intoxication research trends during 1975–2015: a bibliometric analysis of Web of Science publications. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, 12(1). <https://doi.org/10.1155/2017/6429410>

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Gülşah GÜRKAN  
[gulsah.gurkan@ozal.edu.tr](mailto:gulsah.gurkan@ozal.edu.tr)

Prof. Dr. Sibel KAHRAMAN  
[sibel.kahraman@inonu.edu.tr](mailto:sibel.kahraman@inonu.edu.tr)

# Shared Instructional Leadership: Scale Adaptation Study

Ümit DİLEKÇİ, Batman University, ORCID ID: 0000-0002-6205-1247

## Abstract

*The aim of this study is to adapt Shared Instructional Leadership Scale (SILS) (Zhan et al., 2020) to Turkish culture. To this end, research data were collected from three different study groups working in the provinces of Batman and Bolu in the 2020-2021 academic year. The first study group of the research consists of 16 English teachers on which the language equivalence of the scale was examined. The second study group includes 150 teachers on which exploratory factor analysis (EFA) was investigated. Finally, 180 teachers on which confirmatory factor analysis (CFA) was conducted constitute the third study group of the research. The research results refer to the language equivalence, structural validity, and reliability of the scale. Besides, the criteria determined in the literature have been shown to be met. In addition, the scale adapted to Turkish culture consists of seven items and one dimension as in its original version. All the validity and reliability analyses carried out have shown that the "SILS" can be used as a valid and reliable assessment instrument which has sufficient psychometric characteristics to disclose the opinions of teachers working in Turkish schools. In the study, certain recommendations towards researchers were also made.*

**Keywords:** Leadership, Shared Instructional Leadership, Scale Adaptation, Validity, Reliability



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2484-2508  
DOI:10.17679/inuefd.1016019

Article Type  
Research Article

Received  
28.10.2021

Accepted  
18.12.2021

## Suggested Citation

Dilekçi, Ü. (2021). Shared instructional leadership: Scale adaptation study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2484-2508. DOI:10.17679/inuefd.1016019

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Leadership is a subject that has been attracting people's interest and arousing excitement for a very long time (Yukl, 2018). Although extensive knowledge has been obtained in the literature as a result of studies concerning leadership conducted to date, researchers are still unable to make a comprehensive explanation to this concept (Bennis, 1959; Turan & Bektaş, 2014). In this regard, it has been seen that the definition of leadership is widely addressed in the related literature and various definitions towards this concept are still attempted to be made. In recent years, studies in the education field have been observed to prominently centre upon the types of leadership (Hallinger & Kovačević, 2021). In the literature, the interest in types of leadership may be said to focus on instructional leadership (Gümüş et al., 2018).

### Instructional leadership (IL)

The importance of instructional leadership was emphasized in the studies concerning school effectiveness (Edmonds, 1979). Instructional leadership dominated theoretical discussions and studies during the reform era dating back 1980s (Printy et al., 2009). This leadership aims to foster students' learning by focusing upon teaching and learning processes and exerting an influence on these processes (Hallinger et al., 2020). Moreover, instructional leadership is the only leadership type that centres mainly on education organizations (Karacabey et al., 2020) and this leadership has been developed directly towards the leadership behaviours of principals (Demir, 2021). In the last 20 years, notably, instructional leadership has been broadly accepted by researchers, policymakers, and practitioners (Bellibaş et al., 2021). It may be said that behind this interest and acceptance lies the fact that the effect of leadership on the quality of teaching and learning has been confirmed by research findings (Ma & Marion, 2021).

### Shared Instructional Leadership (SIL)

As instructional leaders and head of education institutions, school principals seek collaboration with teachers with the intent of achieving educational objectives (Yıldırım & Mert, 2021). It has been stated that instructional leadership is required to adopt a collaborative and sharing approach in order to be carried out effectively (Heffernan & Longmuir, 2019). This need for sharing has been regarded among the factors inducing novel leadership types to emerge. Among these leadership types is shared instructional leadership (SIL). *SIL* refers to a relationship where school principal and teachers contribute to fundamental teaching processes and is described as “*a synergistic power of leadership shared by individuals through the school organization*” (Marks & Printy, 2003). This leadership is the extent of instructional leadership emphasizing the role of school principals in managing and developing curricula. Shared instructional leadership enables teachers to attend decision-making processes that aim to improve teaching both in and outside the class by highlighting mutual efforts by school principals and teachers towards enhancing teaching and learning (Zhan et al., 2020). This approach suggests that school principals are instructional leaders who guide teachers by providing support for them and create significant opportunities for teaching and learning processes (Baker et al., 2020). Zhan et al. (2020) identified the dimensions of shared instructional leadership that was considered as an important contributor of the quality of education and student achievement as “*shared visions, focus on teaching, monitoring of progress and broad collaboration.*”

*SIL* acknowledges certain contributions of both school principals and teachers to curriculum, teaching, and assessment that are described as the fundamental acts of education (Printy et al., 2009). In this type of leadership, school principal executes his/her guidance role towards teaching activities and distributes responsibility among teachers (Urlick & Bowers, 2014). School principals are able to empower teachers and have a positive influence on organizational achievement by prioritizing collaboration and frequently exhibiting shared instructional leadership behaviours (Zhan et al., 2020). School principals make major contributions to the development of educational organizations by enacting to share leadership with teachers and other stakeholders and this development leads to better educational outcomes (Urlick & Bowers, 2014). In sum, school principals and teachers have mutual effects on curriculum, teaching, and assessment. In such schools where leadership are integrated in this way, the quality of teaching and academic achievement tend to increase (Printy et al., 2009).

### Purpose

This study aims to adapt *Shared Instructional Leadership Scale (SILS)* developed by Zhan and his colleagues (2020) to Turkish culture by carrying out validity and reliability studies.

### Method

The current study was conducted through the data obtained from teachers working in the provinces of Batman and Bolu in the 2020-2021 academic year. The first sample of the study ( $n=16$ ) was used for language validity of the scale; the second sample ( $n=150$ ) was used to test explanatory factor analysis (EFA) and reliability and the third sample ( $n=180$ ) was used to examine confirmatory factor analysis (CFA).

"*Shared Instructional Leadership Scale-SILS*" developed by Zhan et al. (2020) consists of seven items and one dimension. The construct validity of SILS was examined through EFA and CFA analyses; however, reliability tests through Cronbach's Alpha and Guttman Split-Half Coefficient. The results indicated that the validity and reliability of the scale were provided by different statistics for each.

As the first sample of the study, English teachers working in the province of Bolu were contacted in April-2021. Teachers from different departments working in the province of Bolu, constituting the second sample, were contacted in May-2021. Finally, as the third sample, teachers from different departments working in the province of Batman were contacted in June-2021. The research data gathered from the samples were analyzed by using IBM-SPSS (25) and IBM-SPSS AMOS (23) statistical package programs.

### Findings

The language adaptation process of SILS were carried out in various stages: *Forward and back translation, acquirement of feedback of experts, pilot study, pre and post-tests* (Hambleton, 1996). The findings showed that the original and adaptation versions of scale were consistent in terms of language.

EFA was firstly conducted to test the construct validity of SILS. Prior to EFA, the suitability of the data set for explanatory factor analysis was examined through Kaiser-Meyer-Olkin (.919) and the values of Bartlett's Test of Sphericity ( $\chi^2=1325,203$ ;  $p=.000$ ) revealed sampling adequacy. Then, the factor structure and items of the scale were determined. The analyses regarding eigenvalue, variance percentages, and line chart of the scale indicated that the

adaptation version of the scale consisted of one dimension as in its original form. Subsequently, items included under this dimension were determined. In the adaptation process of the original scale having 7 items, scale's factor loads ranging from .870 to .946 were observed to meet the criteria determined in the literature and the same structure was repeated.

In the current study, the one-dimension structure which was revealed via EFA was tested through CFA. In this study, the goodness of fit of the scale (Chi Square=2,438; GFI=.960; AGFI=.897; CFI=.990; NFI=.983; IFI=.990; RFI=.967; RMSEA=.090; RMR=.022) was assessed. According to the research findings, fit indices were revealed to be at acceptable levels.

As for the reliability of SILS, Cronbach's Alpha coefficient ( $\alpha=.968$ ), the difference between the top and bottom 27% groups ( $p=.000$ ), and item statistics (varying from .826 to .923) including the corrected item-total correlations were investigated. Relevant analyses reported an excellent internal consistency and good item discrimination.

### **Discussion, Conclusion & Recommends**

The purpose of the present study is to adapt the *Shared Instructional Leadership Scale (SILS)* developed by Zhan et al. (2020) to Turkish culture by examining the validity and reliability of the scale. For this aim, language and construct validity and reliability analyses of the scale were investigated. It may be concluded that *Shared Instructional Leadership Scale* can be used as a valid and reliable assessment instrument which has sufficient psychometric characteristics to disclose the opinions of teachers working in Turkish schools. The above-mentioned scale adapted into Turkish culture through the current research may evaluate school principals' levels of shared instructional leadership behaviours based on pre-school, primary, secondary, and high school teachers' opinions. In addition, this scale may enable researchers to unearth the correlation levels of variables which are likely to be associated with shared instructional leadership and to determine the direction of this correlation. Besides, *SILS* is expected to be included in further studies concerning school effectiveness within the context of leadership. The validity and reliability analyses of the scale adapted into Turkish culture in the present study may be conducted with greater numbers of participants in different provinces. Qualitative assessment tools concerning shared instructional leadership may be developed by considering items of the scale. Thus, it may be provided a deeper insight into school principals' shared instructional leadership behaviours.

## Paylaşılan Öğretimsel Liderlik: Ölçek Uyarlama Çalışması

Ümit DİLEKÇİ, Batman Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6205-1247

### Öz

*Bu araştırmanın amacı Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği-PÖLÖ'yü (Zhan ve diğerleri, 2020) Türk kültürüne uyarlamaktır. Bu amaç doğrultusunda 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Batman ve Bolu illerinde görev yapan üç farklı katılımcı grubundan veri toplanmıştır. Araştırmanın birinci çalışma grubu, ölçeğin dilsel eş değerliğinin test edildiği 16 İngilizce öğretmeninden; araştırmanın ikinci çalışma grubu, açıklayıcı faktör analizinin (AFA) yürütüldüğü 150 öğretmenden ve araştırmanın üçüncü çalışma grubu ise doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) yürütüldüğü 180 öğretmen oluşmaktadır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular; ölçeğin dilsel eş değerliğine, yapısal geçerliğine, güvenilirliğine işaret etmekte ve alanyazındaki ölçütlerin karşılandığını açıkça göstermektedir. Bununla birlikte orijinali yedi madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğin Türk kültürüne uyarlandığında da yedi maddeden oluştuğu ve tüm maddelerinin yine tek boyut altında toplandığı tespit edilmiştir. Araştırma sonunda PÖLÖ'nün Türk okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyabilecek yeterli psikometrik nitelikleri barındıran, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Araştırmacılara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Paylaşılan Öğretimsel Liderlik, Ölçek Uyarlama, Geçerlik, Güvenirlilik



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2484-2508  
DOI:10.17679/inuefd.1016019

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
28.10.2021

Kabul Tarihi  
18.12.2021

### Önerilen Atıf

Dilekçi, Ü. (2021). Paylaşılan öğretimsel liderlik: Ölçek uyarlama çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2484-2508. DOI:10.17679/inuefd.1016019

### Paylaşılan Öğretimsel Liderlik: Ölçek Uyarlama Çalışması

Liderlik, çok uzun süreden beri insanların ilgisini çeken ve onlarda heyecan uyandıran bir konu alanıdır (Yukl, 2018). Geçmişten günümüze liderliğe ilişkin sıkça araştırmaların yapılması neticesinde alanyazında önemli ölçüde bilgi birikimi oluşmasına rağmen liderlik kavramının yazarlarca hâlâ bütünüyle açıklığa kavuşturulamadığı söylenebilir (Bennis, 1959; Turan ve Bektaş, 2014). Bu bağlamda liderliğin ne olduğunun alanyazında yazarlarca tartışılmaya devam ettiği ve liderliğe ilişkin birtakım tanımlamaların günümüzde de yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Liderliğe ilişkin olarak yapılmaya çalışılan bu tanımlardan bazıları incelendiğinde: “*Liderlik, bireyin tanımlanmış başarıya ya da örgütsel amaçlara ulaşmak için diğer grup üyelerini etkilediği süreçtir* (Lunenburg ve Ornstein, 2013)”; “*Liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücüdür* (Şişman, 2018)”; “*Liderlik, örgüt üyelerini örgütsel hedeflere ulaşmak için etkilemektir* (Marks ve Printy, 2003)” biçiminde yazarlarca tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Yukarıda verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere liderliğin özünde etkilemenin olduğu söylenebilir (Turan, 2020). Etkileme odağında değerlendirildiğinde eğitim örgütlerinde öğretme ve öğrenmeyi geliştirmede merkezi rol oynayan okul müdürlerinden eğitim örgütündeki takipçilerini etkileyerek örgütsel amaçları başarılı biçimde gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Gümüş ve Bellibaş, 2016). Ancak unutulmamalıdır ki sadece yasal mevzuat çerçevesinde değerlendirildiğinde okul müdürü söz konusu bu yasal yetkilerden güç alan resmî bir üst makamdır. Okul müdürü, ancak eğitim örgütünün unsurlarınca kabul gördüğü ve benimsendiği takdirde eğitim örgütü içerisinde lider olarak nitelendirilebilir (Bursalıoğlu, 2010).

Eğitim örgütlerinde olumlu etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi ve yaygınlaştırılabilmesi liderlerin anlayışı ve etkililiğiyle yakından ilişkili olup (Beycioğlu, 2016; Kavrayıcı, 2021) eğitim örgütlerinin mevcudiyetlerini devam ettirebilmeleri, sıkça yaşanan değişikliklere başarılı biçimde uyum sağlayabilmeleri ve hızla dönüşen günümüz eğitim sistemleri içerisinde karşı karşıya kaldıkları krizlerden çıkabilmeleri için etkili liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Turan ve Bektaş, 2014). Etkili liderler, öğrenci ve öğretmenler ile bu unsurları muhtevasında bulunduran eğitim örgütleri için büyük önem arz etmektedirler (Bush, 2008; Hallinger ve diğerleri, 2019). Çünkü etkili liderler hem öğretimsel görevler hem de öğretimsel olmayan görevler aracılığıyla öğrencilere ilişkin çıktılar birçok açıdan etkileyebilirler (Urlick, 2016), eğitim örgütünün başat unsurları arasında yer alan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarda onlara yardım ederek onların ihtiyaç duydukları desteği sunabilirler (Urlick ve Bowers, 2014) ve eğitim örgütünün etkin, verimli ve başarılı olmasını sağlayabilirler (Leithwood ve diğerleri, 2020). Sıralanan bu nedenlerle toplumsal bağlamda etkili liderliğe ilişkin beklentilerin her geçen gün artması eğitimde liderliğin ehemmiyetinin artmasına da kaynaklık etmektedir (Demir, 2021). Söz konusu bu önemin doğal bir neticesi olarak da son yıllarda eğitime ilişkin yapılan araştırmalarda liderlik türlerine yönelik ilginin de dikkat çekici biçimde arttığı gözlenmektedir (Hallinger ve Kovačević, 2021). Liderlik türlerine ilişkin alanyazındaki bu ilginin öğretimsel liderlik üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir (Gümüş ve diğerleri, 2018).

#### Öğretimsel Liderlik

Etkili okullara ilişkin yapılan araştırmalarla gündeme gelen öğretimsel liderlik (Edmonds, 1979), kökleri 1980'lere kadar uzanan reform döneminde teorik tartışmalara ve araştırmalara önemli ölçüde egemen olmuştur (Printy ve diğerleri, 2009). Odak noktasına öğrenme ve öğretim süreçlerini alan ve bu süreçleri etkileyerek tüm öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmeyi



hedefleyen öğretimsel liderlik (Hallinger ve diğerleri, 2020), ilgi alanına yalnızca eğitim örgütlerini alan tek liderlik türüdür (Karacabey ve diğerleri, 2020). Bununla birlikte diğer liderlik türlerinden farklı olarak öğretimsel liderlik, doğrudan eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları üzerine geliştirilmiştir (Demir, 2021). Okul müdürlerinin çalışmalarını müfredat ve öğretim üzerine yoğunlaştırarak ele alan öğretimsel liderliğe ilişkin kavramsal çerçevenin geliştirilmesinden bu yana, özellikle de son yirmi yılda, öğretimsel liderlik araştırmacılar, politika yapıcılarından ve uygulayıcılardan büyük ölçüde ilgi ve kabul görmüştür (Bellibaş ve diğerleri, 2021). Bu ilginin ve kabulün temelinde öğretimsel liderliğin öğretme ve öğrenme niteliği üzerindeki etkisinin araştırma bulgularıyla açık biçimde ortaya konmasının yattığı söylenebilir (Ma ve Marion, 2021).

Alanyazın incelendiğinde öğretimsel liderliğin bileşenlerine yönelik olarak yazarlarca birtakım boyutlandırmaların yapıldığı görülmekte ve bu bileşenlerin söz konusu yazarlarca zengin perspektifler içerisinde sunulmaya devam ettiği gözlenmektedir (Dilekçi ve Limon, 2020). Öğretimsel liderliğin boyutlandırılmasına ilişkin perspektif çeşitliliğiyle beraber Hallinger ve Murphy (1985) tarafından “*okul misyonunu tanımlamak, öğretim programını yönetmek ve olumlu bir okul öğrenme iklimi geliştirmek*” boyutlandırılmasının kendisinden daha sonra yapılan boyutlandırmalara da kaynaklık ederek günümüze kadar ulaştığı ve yazarlarca kabul gördüğü söylenebilir. Etkili okulların ana ekseninde yer alan öğretimsel liderlikte (Witziers ve diğerleri, 2003) öğretim liderleri olarak müdürler, temel görev olarak öncelikle öğretime odaklanmaktadır. Bu nedenle de okul müdürlerinin öğretme ve öğrenmenin niteliğinden, sunulan müfredattan, eğitim çalışanlarının motivasyonundan ve onların mesleki gelişimlerinden sorumlu olmaları beklenmektedir (Ma ve Marion, 2021). Öğretmenlerin öğretim stratejileri ile eğitsel hedefleri, değerlendirme ve öğrenci öğrenmesi etrafındaki iş birliğini koordine eden müdürler böylelikle de öğrencilerin öğretimsel sonuçlarını etkilerler. Bununla birlikte okul müdürleri, öğretmenlerin birbirleriyle ve okulun misyonuyla uyum sağlama çabalarını da desteklerler (Urlick, 2016). Öğretimsel liderlikte müdürün rolü, yönetim faaliyetlerinin ötesine geçerek öğrenme ve öğretim süreçlerini odağa alarak okul gelişimine ve öğrenci başarısına yoğunlaşmaktır (Kaplan ve Owings, 1999). Bu bağlamda eğitim örgütünün başarı elde etmesi için okul müdürlerinin sıkça öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemelerinin günümüzde zaruri bir hâl aldığı söylenilebilir (Hallinger ve diğerleri, 2020).

### **Paylaşılan Öğretimsel Liderlik**

Okulların yönetsel ihtiyaçlarının karşılanması için değişmesi gereken mevcut bir yaklaşımın yirmi birinci yüzyılda sürdürülmesi mümkün değildir (Cunard, 1990). Değişim ihtiyacına ilişkin bu gerçeklik, eğitim liderliği ölçeğinde bazı değişim girişimlerini de beraberinde getirmektedir. Çünkü günümüz okulları, bir öğretim lideri olarak okul müdürü için yeni liderlik modellerine ihtiyaç duymaktadır (Kaplan ve Owings, 1999). Okul müdürleri artık eğitim örgütünde öğretim programını yönetmekte tek başına sorumlu olmayıp bu sorumluluğu öğretim uzmanı olan öğretmenlere dağıtarak onları yönlendirmeli ve onlara destek sağlamalıdır (Urlick ve Bowers, 2014). Bunlarla birlikte eğitim örgütünü başarılı biçimde yönetmenin başat öncülü olarak okul müdürlerinin paylaşımsal davranışlarını sergilemeleri ve bir öğretim liderliği ekibi oluşturmalarını gerektirir (Kaplan ve Owings, 1999). Paylaşımına ilişkin bu ihtiyacın da yeni liderlik modellerinin ortaya çıkmasına kaynaklık eden unsurlar arasında olduğu düşünülmektedir. Bu yeni liderlik modellerinden birinin de *paylaşılan öğretimsel liderlik* olduğu söylenebilir. Bilindiği üzere eğitim örgütünün başında bulunan okul müdürü, öğretim lideri olarak eğitsel amaçlara

erişmek için öğretmenlerin iş birliğine gereksinim duymaktadır (Yıldırım ve Mert, 2021). Bununla birlikte öğretimsel liderliğin etkili biçimde hayat bulabilmesi için iş birlikçi bir yaklaşımı içermesinin gerekli olduğu söylenebilmektedir (Heffernan ve Longmuir, 2019). Ayrıca etkili liderliğe ilişkin ikili kuramların da etkileşimin kritik ve önemli bir belirleyicisi olan iş birliğinin bazı yönlerini içerdiği görülmektedir (Yukl, 2018).

Okul müdürünün ve öğretmenlerin temel öğretim süreçlerini birlikte etkilediği bir ilişkiyi ifade eden paylaşılan öğretimsel liderlik "*okul örgütü aracılığıyla bireyler tarafından paylaşılan liderliğin sinerjik gücü*" olarak tanımlanmaktadır (Marks ve Printy, 2003). Paylaşılan öğretimsel liderlik, öğretim programlarını yönetme ve geliştirmede okul müdürünün rolüne odaklanan öğretim liderliğinin bir uzantısı olup okul müdürleriyle öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeye yönelik iş birlikçi çabalarını vurgulayarak öğretmenlere sınıf içinde ve dışında öğretimi iyileştirmeye amaçlayan kararlar almaya katılmalarında önemli fırsatlar sağlamaktadır (Zhan ve diğerleri, 2020). Bu yaklaşıma göre okul müdürleri, öğretmenlere uzmanlık desteği sunarak onlara rehberlik yapan, öğretme ve öğrenme süreçleri için kritik katkılar sunan öğretim liderleridir (Baker ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda okul müdürü ve öğretmenler arasında paylaşılan öğretimsel etkinin kapsamı nitelikli bir örgüt yapısının önemli parçası olarak da değerlendirilebilir (Jackson ve Marriott, 2012). Bu liderlikte sorumlulukları genişletilmiş roller tanımlanır ve öğretmenler ile okul müdürü arasındaki sinerji sürekli büyümeyi destekler (Urlick, 2016). Okul müdürleri, öğretmenler ve okuldaki diğer eğitim çalışanları arasındaki söz konusu bu sinerji öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik ve paylaşılan öğretim liderliğiyle ilişkilendirilen liderlik davranışlarının karışımıyla oluşur (Urlick ve Bowers, 2014). Zhan ve diğerlerine (2020) göre de paylaşılan öğretimsel liderlik; öğretimsel, etkileşimsel ve dönüşümsel liderliğin bazı yönlerinden yararlanarak ortaya çıkmıştır. Ancak okul müdürünün dönüşümcü liderliği, okullarda paylaşılan öğretim liderliğinin bir ön koşulu gibi görünmekle birlikte dönüşümcü liderlik okul müdürleri ile öğretmenlerin müfredat ve öğretim üzerinde iş birliği yapacaklarını kesin olarak ifade edemez (Printy ve diğerleri, 2009).

Paylaşılan öğretimsel liderlik hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin eğitimin odak faaliyetleri olarak nitelendirilebilecek olan müfredat, öğretim ve değerlendirmeye ilişkin katkılarını kabul eder (Marks ve Printy, 2003). Bu liderlik türünde okul müdürü, öğretim faaliyetlerine ilişkin rehberlik rolünü yerine getirir ve daha sonrasında da sorumluluğu öğretmenlere dağıtır. İfade edilen bu rehberlik aracılığıyla okul müdürü, öğretim faaliyetlerinin yanı sıra öğretmenleri de doğrudan etkiler (Urlick ve Bowers, 2014). Ayrıca etkili okul yöneticileri, örgüt içerisinde liderlik rollerini üstlenmeleri için okulun diğer paydaşlarını da güçlendirirler (Baker ve diğerleri, 2020). Gücü paylaşmak bazı okul yöneticileri için zaman zaman güç olmakla birlikte gücün paylaşımı örgütsel başarı için oldukça önemlidir (Kaplan ve Owings, 1999). Bu bağlamda okul müdürleri iş birliğini önceleyerek ve paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarını sıkça sergileyerek öğretmenleri güçlendirebilir ve örgütsel başarıyı etkileyebilirler (Zhan ve diğerleri, 2020). İş birliğine giderek liderliği öğretmenlerle ve diğer eğitim çalışanlarıyla paylaşmaya karar veren okul müdürleri, eğitim örgütünün gelişimine katkı sunar ve okulun bu gelişiminin de akademik başarıya olumlu olarak yansımaları beklenir (Urlick ve Bowers, 2014). Özetle; öğretim liderliği paylaşılırken okul müdürleri ve öğretmenler müfredatı, öğretimi ve değerlendirmeyi karşılıklı olarak etkilerler. Liderliğin bu yollarla bütünleştiği okullarda da öğretimin niteliği ve akademik başarı yüksek olma eğilimindedir (Printy ve diğerleri, 2009). Alanyazında söz konusu bu görüşü destekler nitelikte olan araştırma sonuçları mevcuttur. Bu

araştırmalardan biri olarak Urick ve Bowers (2014) paylaşılan öğretim liderliğin öğrencilerinin akademik gelişimi üzerinde en büyük etkiye sahip olan liderlik türlerinden biri olduğunu bulgulamışlardır.

Öğretimin niteliğine ve dolayısıyla da öğrenci başarısına katkı sağladığı yazarlarca vurgulanan paylaşılan öğretimsel liderliğin bileşenleri Zhan ve diğerleri (2020) tarafından; *“paylaşılan vizyonlar, öğretime odaklanma, gelişimin izlenmesi ve geniş iş birliği”* şeklinde sıralanmıştır. Paylaşılan öğretimsel liderlik mevcut araştırmada da Zhan ve diğerleri (2020) tarafından ortaya konan bu perspektif doğrultusunda ele alınarak tartışılmaya çalışılmıştır. Zhan ve diğerleri (2020) tarafından paylaşılan öğretimsel liderliğin ilk bileşeni olarak *“paylaşılan vizyonlar”* gösterilmektedir. Vizyon kavramı son yirmi yıldan uzun süredir alanyazında etkili liderliğin başlıca unsurları arasında görülmekte ve öğretim faaliyetleri için önem arz ettiği yazarlarca sıkça vurgulanmaktadır (Bush, 2018). Bununla birlikte eğitim örgütünde hedeflerin yaşam bulması, öncelikle bu hedeflerin eğitim örgütüne benimsenmesine, içselleştirilmesine ve paylaşılmasına bağlı olduğu bilinmektedir (Şişman, 2018). Bu nedenle de okul müdürünün eğitim örgütünün vizyonunu geliştirmek ve eğitim çalışanlarına bu vizyonu iletmek için onlarla açık biçimde paylaşım içerisinde olması kaçınılmazdır. Böylelikle eğitim örgütünün tüm üyeleri, eğitim örgütüne ilişkin vizyonun eğitim örgütünü neden ve nasıl etkilediği hakkında bilgi sahibi olurlar (Zhan ve diğerleri, 2020). Ayrıca alanyazındaki araştırmalar eğitim örgütünün paylaşılan vizyonunun örgüt içerisindeki iş birliğini geliştirdiğini ve liderliğe katkı sunduğunu da göstermektedir (Chen ve diğerleri, 2021). Paylaşılan öğretimsel liderliğin ikinci bileşeni olarak *“öğretime odaklanma”* gösterilmektedir. Okul müdürünün öğretim lideri olarak hareket etme gerekliliği, öğretime odaklanmasını zaruri kılmaktadır (Heffernan ve Longmuir, 2019). Öğretime odaklanmak için eğitim örgütünde öğretime ilişkin kurul oluşturacak olan okul müdürü (Cunard, 1990) bu yolla okul kültürü ve iklimi, veli ve çevre katılımı, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretim kalitesi, müfredat ve değerlendirmeler dâhil olmak üzere öğretim programını iyileştirmek, uyumlu bir hâle getirmek için öğretmenler ve diğer eğitim çalışanlarıyla birlikte çalışır. Çünkü paylaşılan öğretimsel liderlik, tek bir rol veya pozisyonla sınırlı değildir; paylaşılan öğretimsel liderlik, daha ziyade eğitim örgütündeki ağlar ve ortak öğretim hedeflerine ulaşmak için kişisel kaynakları kullanan üyeler arasındaki etkileşimler aracılığıyla hayat bulur (Zhan ve diğerleri, 2020). Paylaşılan öğretimsel liderliğin üçüncü bileşeni olarak *“gelişimin izlenmesi”* gösterilmektedir. Okul müdürleri, öğretmenlerle birlikte öğretim programını destekleyen liderlik ilişkisi kurarlar (Printy ve diğerleri, 2009). Böyle bir liderlik ortaklığının okul müdürlerinin yönetsel faaliyetlerini daha yönetilebilir ve daha etkili hale getirmesi beklenmektedir (Kaplan ve Owings, 1999). Bununla birlikte okul müdürü, öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları okulun öğretimsel hedeflerine ve öğrenci akademik sonuçlarına ulaşma yolundaki ilerlemesini iş birliği içinde izler ve değerlendirirler (Zhan ve diğerleri, 2020). Paylaşılan öğretimsel liderliğin dördüncü ve son bileşeni olarak *“geniş iş birliği”* gösterilmektedir. Güçlü iş birliğinin ve öğretimsel becerilerin okul müdürlerinin etkililiği için gerekli olan kritik nitelikler arasında yer aldığı yadsınamaz bir gerçektir (Kaplan ve Owings, 1999). Öğretimsel liderliğe ilişkin yapılan araştırmalar da okul müdürlerince öğretmenleri öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde aktif olarak iş birliği yapmaya teşvik etmenin önemini vurgulamaktadır (Marks ve Printy, 2003). Bu çerçevede değerlendirildiğinde okul müdürünün öğretmenler ve diğer eğitim çalışanlarından gelen girdileri kıymetlendirerek öğretime ilişkin aldığı kararları bildirmek için öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmalı, okulun katılımcı karar alma yapılarına ve süreçlerine öğretmenleri de azami ölçüde katmalıdır (Zhan ve diğerleri, 2020). Okul müdürleri ayrıca, öğrencilerin eğitim

yaşamlarında olumlu farkındalıklar yaratmak için bir öğretim liderliği ekibi içerisinde öğrencilere de yer vererek onlarla iş birliği içinde çalışmasının da gerekli olduğu söylenebilmektedir (Kaplan ve Owings, 1999). Nihayetinde eğitim örgütündeki geniş ölçekli iş birlikçi kültürün öğretimsel faaliyetlere destek sunarak katılımcı bir eğitsel ortamı meydana getirmesi beklenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Zhan ve diğerleri (2020) tarafından İngilizce geliştirilmiş olan *Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği-PÖLÖ*'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaparak Türk kültürüne uyarlamak mevcut araştırmanın amacıdır. Alanyazın incelendiğinde ulaşılabilen kaynaklarda Türkiye'de öğretimsel liderliğe ilişkin ölçme araçları mevcutken (Bellibaş ve diğerleri, 2016; Şişman, 2016) ulaşılabilen kaynaklarda paylaşılan öğretimsel liderlik başlıklı herhangi bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada amaçlanan *Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği-PÖLÖ*'nün Türk kültürüne uyarlanmasının alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Uyarlanan ölçek aracılığıyla ayrıca tüm okul düzeylerinde görevli öğretmenlerin görüşleri ışığında paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarının sergilenme düzeyleri incelenebilecek, paylaşılan öğretimsel liderlikle ilişkili olabilecek değişkenlerin ilişki düzeyleri ortaya çıkarılabilecek ve söz konusu bu ilişkilerin yönleri saptanabilecektir.

### **Yöntem**

Yöntem başlığı altında araştırmanın çalışma grupları, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve bu süreç sonunda toplanan verilerin analizi yer almaktadır.

#### **2.1. Çalışma Grupları**

Bu araştırma 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Batman ve Bolu illerinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerle yürütülmüştür. PÖLÖ'nün dilsel geçerliği araştırmanın ilk çalışma grubundan; PÖLÖ'nün AFA ve güvenilirlik analizleri araştırmanın ikinci çalışma grubundan; PÖLÖ'nün DFA'sı da araştırmanın üçüncü çalışma grubundan elde edilen verilerle yapılmıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü çalışma grubu içerisindeki katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

##### **2.1.1. Birinci çalışma grubu**

PÖLÖ'nün dil geçerliği, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Bolu ilinde farklı okul türlerinde görev yapan 16 İngilizce öğretmeninden elde edilen verilerle yapılmıştır.

##### **2.1.2. İkinci çalışma grubu**

PÖLÖ'nün AFA ve güvenilirlik analizleri, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Bolu ilinde farklı okul türlerinde görev yapan 150 öğretmenden elde edilen verilerle yapılmıştır.

##### **2.1.3. Üçüncü çalışma grubu**

PÖLÖ'nün DFA analizi, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Batman ilinde farklı okul türlerinde görev yapan 180 öğretmenden elde edilen verilerle yapılmıştır

**Tablo 1***Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Değişken	Grup	AFA		DFA	
		n	%	n	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	79	52,7	105	58,3
	Erkek	71	47,3	75	41,7
<b>Okul türü</b>	Okul öncesi	9	6,0	10	5,6
	İlkokul	23	15,3	52	28,9
	Ortaokul	55	36,7	87	48,3
	Lise	63	42,0	31	17,2
<b>Öğrenim Durumu</b>	Lisans	100	66,7	130	72,2
	Lisansüstü	50	33,3	50	27,8
<b>Mesleki Kıdem</b>	0-5 yıl	19	12,7	16	8,9
	6-10 yıl	18	12,0	31	17,2
	11-15 yıl	25	16,7	36	20,0
	16-20 yıl	46	30,7	46	25,6
	21≥ yıl	42	28,0	51	28,3
<b>Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı</b>	1-20	22	14,7	32	17,8
	21-40	37	24,7	54	30,0
	41-60	63	42,0	42	23,3
	61-80	11	7,3	10	5,6
	81-100	10	6,7	26	14,4
	101≥	7	4,7	16	8,9
<b>Toplam</b>		<b>150</b>	<b>100</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

Araştırmanın ikinci çalışma grubunda (AFA) yer alan katılımcıların 79'u (%52,7) kadın, 71'i (%47,3) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların 9'u (%6) okul öncesinde, 23'ü (%15,3) ilkokulda, 55'i (%36,7) ortaokulda ve 63'ü (%42) lisede görevlidir. 100 katılımcı (%66,7) lisans, 50 katılımcı ise (%33,3) lisansüstü öğrenim durumuna sahiptir. Katılımcıların 19'u (%12,7) 0-5, 18'i (%12) 6-10, 25'i (%16,7) 11-15, 46'sı (%30,7) 16-20 ve 42'si (%28) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem aralığında yer almaktadırlar. 22 katılımcı (%14,7) 1-20, 37 katılımcı (%24,7) 21-40, 63 katılımcı (%42) 41-60, 11 katılımcı (%7,3) 61-80, 10 katılımcı (%6,7) 81-100 ve 7 katılımcı (%4,7) ise 101 ve üstü öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapmaktadırlar.

Araştırmanın üçüncü çalışma grubunda (DFA) yer alan katılımcıların 105'i (%58,3) kadın, 75'i (%41,7) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların 10'u (%5,6) okul öncesinde, 52'si (%28,9) ilkokulda, 87'si (%48,3) ortaokulda ve 31'i (%17,2) lisede görev yapmaktadır. 130 katılımcı (%72,2) lisans, 50 katılımcı ise (%27,8) lisansüstü öğrenim durumuna sahiptir. Katılımcıların 16'sı (%8,9) 0-5, 31'i (%17,2) 6-10, 36'sı (%20,0) 11-15, 46'sı (%25,6) 16-20 ve 51'i (%28,3) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem aralığında yer almaktadırlar. 32 katılımcı (%17,8) 1-20, 54 katılımcı (%30) 21-40, 42 katılımcı (%23,3) 41-60, 10 katılımcı (%5,6) 61-80, 26 katılımcı (%14,4)

81-100 ve 16 katılımcı (%8,9) 101 ve üstü öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapmaktadırlar.

## 2.2. Veri Toplama Aracı

Zhan ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen “*Shared Instructional Leadership Scale-SILS (Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği-PÖLÖ)*” bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülerek Türk kültürüne uyarlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle sorumlu yazarla e-posta aracılığıyla iletişim sağlanarak ölçeğin uyarlanması için izin alınmıştır. Toplamda yedi madde ve tek boyuttan meydana gelen ölçeğin yapı geçerliği Zhan ve diğerleri (2020) tarafından AFA ve DFA analizleriyle, güvenilirlik analizleri ise Cronbach’s Alpha ve Guttman Split Half Test ile test edilmiştir. Dört farklı örneklem grubundan elde edilen verilerle yapılan analizler neticesinde AFA sonuçlarının alanyazında belirtilen ölçütleri karşıladığı görülmüştür. AFA’nın ardından Zhan ve diğerleri (2020) tarafından DFA yapılmış ve DFA sonuçları tatmin edici sonuçlar vermiştir. Güvenirlik analizleri kapsamında yapılan analizlerde ise Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı sırasıyla  $\alpha=.95$ ;  $\alpha=.97$ ;  $\alpha=.94$ ;  $\alpha=.96$  olarak bulgulanırken Guttman Split Half Test güvenilirlik sonuçları sırasıyla .91; .94; .87; .91 olarak bulgulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlığe ilişkin elde edilen tüm bu bulgular, ölçeğin geçerlik ve güvenirlığının her biri için farklı istatistiklerle sağlandığını göstermiştir. Ölçek, 6’lı Likert tipi ölçektir. Ölçeğin aralığı “*Kesinlikle katılmıyorum (1)*” ile “*Kesinlikle katılıyorum (6)*” biçimindedir. Türk kültürüne uyarlama çalışmaları yapılan PÖLÖ’ye yazar tarafından katılımcıların kişisel bilgilerini ortaya koymak için bu araştırma kapsamında kişisel bilgi formu eklenmiştir. Bu form aracılığıyla katılımcıların cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı bilgileri elde edilmeye çalışılmıştır.

## 2.3. Veri Toplama

Batman Üniversitesinden etik kurul izni (09.04.2021 tarih ve 2021-1/21 sayı) alınarak veri toplama işlemine başlanılmıştır. Araştırmanın birinci çalışma grubu içerisinde yer alan Bolu ilinde görevli İngilizce öğretmenlerine ( $n=16$ ) Nisan 2021 tarihinde ulaşılarak PÖLÖ’nün İngilizce orijinal formu ile uyarlanmış Türkçe formu on beş gün arayla dağıtılmıştır. İngilizce öğretmenlerinden sağlanan verilerle ölçeğin dilsel eş değeri hesaplanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ikinci çalışma grubu içerisinde yer alan Bolu ilinde farklı branşlarda görevli öğretmenlere ( $n=150$ ) Mayıs 2021 tarihinde ulaşılmıştır. İkinci çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden sağlanan verilerle ölçeğin AFA ve güvenilirlik analizleri (Cronbach’s Alpha katsayısı, üst-alt %27’lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı ile düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarını içeren madde istatistikleri) yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü çalışma grubu içerisinde yer alan Batman ilinde farklı branşlarda görevli öğretmenlere ( $n=180$ ) Haziran 2021 tarihinde ulaşılmıştır. Üçüncü çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden sağlanan verilerle de ölçeğin DFA’sı yapılmıştır.

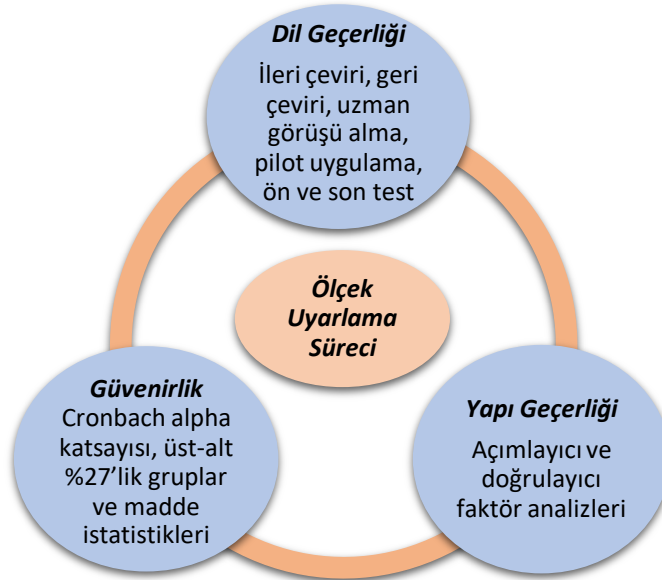
## 2.4. Veri Analizi

Verilerin analiz edilmesinde IBM-SPSS (25) ile IBM-SPSS AMOS (23) programları kullanılmıştır. Temel istatistiksel tekniklerle katılımcıların tanımlayıcı kişisel bilgileri frekans ( $f$ ) ve yüzde değerleriyle (%) ortaya konmuştur. Ardından İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki dilsel eş değeri için Spearman Rho korelasyon analizi yapılmıştır. Bu korelasyonun tercih edilmesinde birinci çalışma grubunda yer alan katılımcılardan sağlanan verilerin normallik varsayımı Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanarak kontrol edilmesi neticesinde araştırmada normal dağılım varsayımının karşılanmadığının ( $p<.05$ ) görülmesi temel referans olmuştur. PÖLÖ’nün

dilsel eş değerklik analizinden sonra yapı geçerliği ve güvenirlilik analizlerine geçilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için AFA ve DFA yapılırken; güvenirlilik analizleri kapsamında ise Cronbach's Alpha katsayısı, üst-alt %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı ile düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarını içeren madde istatistikleri incelenmiştir.

### Bulgular

Bu başlık altında PÖLÖ'ye ilişkin dil geçerliği, yapı geçerliği ve güvenirliliğe ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Şekil 1'de ölçeğin uyarlama süreci sunulmuştur.



Şekil 1. PÖLÖ'nün uyarlama süreci

#### 3.1. PÖLÖ'nün Dil Geçerliğine İlişkin Bulgular

PÖLÖ'nün dil uyarlama süreci *ileri çeviri, geri çeviri, uzman görüşü alma, pilot uygulama, ön ve son testle elde edilen verilerin analizi* olmak üzere çeşitli aşamalarda gerçekleştirilmiştir (Hambleton, 1996). *Birinci aşamada*, PÖLÖ İngilizceden Türkçeye çeviride dil yetkinliği bulunan eğitim yönetimi ve denetimi doktora programı mezunu beş alan uzmanından görüş alınarak çevrilmiştir. *İkinci aşama* olan geri çeviri aşamasında, PÖLÖ'yü daha önce görmemiş ve İngilizcede yüksek düzeyde yetkinliğe sahip üç dil uzmanından destek alınmıştır. PÖLÖ'nün geri çeviri ve orijinal versiyonları karşılaştırılarak her iki dile ait versiyonlar arasında uyum olduğu saptanmıştır. Daha sonraki aşama olan *üçüncü aşamada*, PÖLÖ'nün ileri çeviri versiyonu üç eğitim yönetimi ve denetimi programı ile iki Türkçe eğitimi programı doktora mezunu alan uzmanlarınca kavramlar, maddelerin netliği ve ölçme aracının tatbik edilebilirliği bakımından ele alınmıştır. Söz konusu bu uzmanlar ( $n=5$ ) ölçek ifadelerine ilişkin birtakım önerileri dile getirmiş ve bu bağlamda ölçek ifadelerinde uzman görüşleri doğrultusunda ihtiyaç duyulan değişiklikler yerine getirilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde son düzeltmeleri yapılan ölçeğe pilot uygulama öncesinde nihai hali verilmiştir. *Dördüncü aşama* olan ölçeğin pilot uygulaması, araştırmanın toplamda üç olan katılımcı grupları dışında kalan ve farklı okul düzeylerinde görev yapan öğretmenlerden ( $n=10$ ) oluşan bir örneklem grubu üzerinde yürütülmüştür. Bu pilot uygulamada ölçeğin maddelerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşleri ışığında ölçek maddelerinin tümünün net, anlaşılır ve rahat yanıtlanabilir bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. *Son aşamada* ise Spearman Rho korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Bu

kapsamda ölçeğin orijinal İngilizce versiyonu ile Türkçe çeviri versiyonu 16 İngilizce öğretmeni tarafından iki hafta arayla cevaplanmıştır. Analiz neticesinde orijinal ölçek ile uyarlanan ölçek arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır (Schober ve diğerleri, 2018).

### 3.2. PÖLÖ'nün Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

PÖLÖ'nün yapı geçerliğini test etmek için ilk olarak AFA yapılmıştır. Bu analiz aracılığıyla ortaya çıkan yapı ardından DFA ile doğrulanmıştır. Söz konusu bu analizlere geçilmeden önce araştırmada örneklem büyüklüğü tespit edilmeye çalışılmıştır. Alanyazın incelendiğinde faktör analizlerinin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün tespit edilmesinde çeşitli görüşler mevcuttur. Bu araştırmada ilgili görüşler arasından; ölçme aracındaki her bir maddenin en az on katılımcı tarafından yanıtlanması görüşü referans olarak alınmıştır (Hair ve diğerleri, 1998; Pett ve diğerleri, 2003). Alanyazındaki bu ölçüt (1/10) ışığında 7 maddelik PÖLÖ'nün 10 katı olarak 70 katılımcıya ulaşılması yeter görülmele beraber örneklem sayısındaki artışın araştırmadaki örnekleme hatasını düşürmesi ve nihayetinde de daha sağlıklı analiz neticeleri ortaya koyması bağlamında örneklem büyüklüğü yüksek tutulmaya çalışılmıştır (MacCallum ve diğerleri, 1996). Bu kapsamda AFA ( $n=150$ ) ile DFA ( $n=180$ ) için örneklem büyüklüğünün madde sayısının katı olarak yeter düzeyde olduğu ve alanyazın ölçütlerini karşıladığı söylenebilir.

#### 3.2.1. Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

AFA öncesinde katılımcılardan elde edilen verilerin faktör analizine elverişliliği incelenmiş, ardından PÖLÖ'nün faktör yapısı ile faktör maddeleri belirlenmiştir.

##### 3.2.1.1. Faktör analizi için örneklem uygunluğu

Verilerin faktör analizi yapmak amacıyla elverişliliği Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı (KMO) ve Bartlett Küresellik Testiyle değerlendirilebilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Verilerin faktör analizi yapmak amacıyla elverişliliğinde Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısının .60'tan büyük, ki-kare değerinin de anlamlı olması gerekmektedir (Huck, 2012). Tablo 2'de söz konusu istatistiklere ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Test of Sphericity Değerleri*

<b>Kaiser-Meyer-Olkin</b>		.919
	$\chi^2$	1325,203
<b>Bartlett's Test of Sphericity</b>	<b>df</b>	21
	<b>p</b>	.000

Tablo 2 incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısının .919 olarak bulunduğu, Bartlett Küresellik Testi'nin sonucunun da ( $\chi^2=1325,203$ ;  $p=.000$ ) anlamlı çıktığı görülmektedir. İlgili alanyazın ölçütleri doğrultusunda (Huck, 2012) bu sonuçların ölçeğin AFA için uygun düzeyde olduğunu ortaya koyduğu söylenilebilir.

##### 3.2.1.2. Faktör yapısının belirlenmesi

Ölçek maddelerinin birbirleriyle olan ilişkilerini ortaya çıkarabilecek faktör sayısını tespit etmek amacıyla PÖLÖ'nün özdeğer ve varyans yüzdeleri ile çizgi grafiği incelenmiştir. Alanyazındaki bilgiler ışığında PÖLÖ'nün sahip olduğu özdeğerin 1'den daha büyük olması,



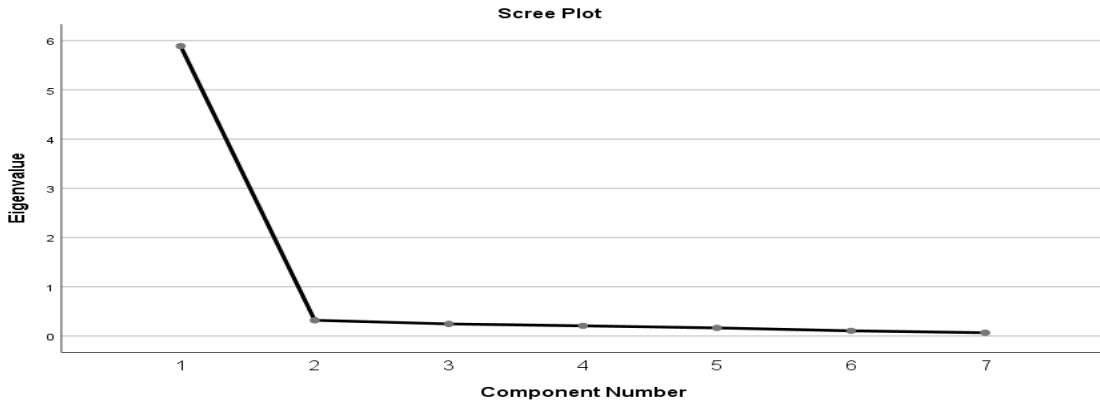
açıklanan varyansın ise %30 ve üstü olması referans olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2017). Tablo 3'te söz konusu istatistiklere ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Özdeğer ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri*

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Açıklanan Varyans		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	5,888	84,115	84,115	5,888	84,115	84,115

Tablo 3 incelendiğinde PÖLÖ'nün özdeğeri 1'den büyük tek faktörlü yapıda olduğu görülmüştür. Faktör sayısını tespit etmek amacıyla göz önüne alınması gereken bir başka istatistik de açıklanan varyans olup ölçme aracındaki tek boyutun toplam varyansın %84,115'ini açıklamakta olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın doğrultusunda (Büyüköztürk, 2017) bu sonuçların ölçeğin tek boyuta sahip olduğunu ortaya koyduğu söylenilebilir. Özdeğer ve varyansla birlikte faktör sayısını belirleyebilmek için göz önüne alınmasına ihtiyaç duyulan bir diğer ölçüt ise ölçeğe ilişkin çizgi grafiğidir (Karagöz ve Bardakçı, 2020).



**Grafik 1.** Özdeğer çizgi grafiği

Grafik 1 incelendiğinde çizginin eğiminde net biçimde azalmanın olduğu ve özdeğerlerin istikrarlı bir yapıya kavuşmaya başladıkları noktanın 1 olduğu görülmektedir. Bu bilgi doğrultusunda özdeğer çizgi grafiğine ilişkin sonuçların özdeğer ve varyans analizi sonuçları ile kesiştiği saptanmıştır. Araştırmada faktör sayısının tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda PÖLÖ'nün tek faktörlü bir yapıyı barındıracağı söylenebilir.

### 3.2.1.3. Faktör maddelerinin belirlenmesi

Faktör yapısının belirlenmesi çalışmaları neticesinde PÖLÖ'nün tek faktörden meydana geldiği saptandıktan sonra bu faktörde yer alacak maddelerin belirlenmesi işlemine geçilmiştir. Söz konusu işlem yapılırken alanyazındaki bazı ölçütler incelenmiştir. Büyüköztürk (2017) madde yük değerinin pozitif olmasını ve en az .30 değer almasını vurgularken Stevens (2002) ise madde yük değerinin pozitif olmasını ve en az .40'ın üzerinde bir değer almasını gerekli görmüştür. Tabachnick ve Fidell (2007) ise madde yük değerinin .71'den yüksek olduğunda bu sonucun mükemmel olarak nitelendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Sıralanan bu ölçütler ışığında gerekli analizler yapılmış ve bu analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4***Ortak Madde Yük Değerleri ve Madde Yük Değerlerine İlişkin Sonuçlar*

Madde	Ortak madde yük değerleri	Madde yük değerleri
1	.869	.932
2	.895	.946
3	.838	.915
4	.834	.913
5	.832	.912
6	.756	.870
7	.864	.930

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin ortak madde yük değerlerinin .756 ile .895 arasında; madde yük değerlerinin ise .870 ile .946 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre ölçeğin madde yük değerlerinin alanyazındaki asgari ölçütleri karşılamakla birlikte (Büyüköztürk, 2017; Stevens, 2002) mükemmel olarak nitelendirilebilecek düzeyde olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

### 3.2.2. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısı, DFA'yla da incelenmektedir (Gürbüz, 2019). Bu araştırmada da AFA'yla tespit edilen tek faktörlü yapı DFA'yla incelenmiştir. Bu kapsamda alanyazındaki ölçütler (Kline, 2009; Ullman, 2013) referans alınarak öncelikle DFA'ya ilişkin madde istatistikleri (faktör yük değerleri ve *t* değerleri) değerlendirilmiştir. Bu bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

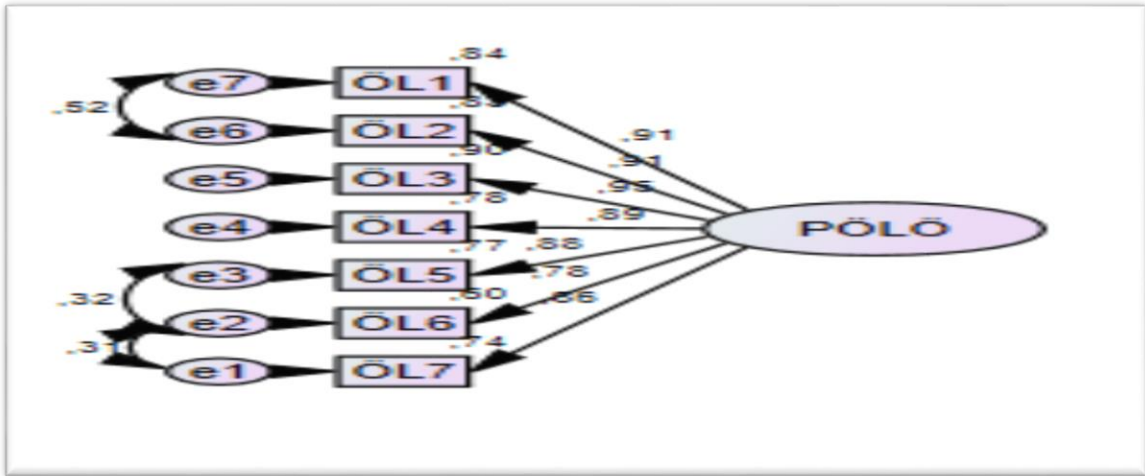
**Tablo 5***Doğrulayıcı Faktör Analizi Madde İstatistiklerine İlişkin Sonuçlar*

Ölçek	Madde	$\lambda$	<i>t</i>
Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği	1	.915	17,434***
	2	.912	17,358***
	3	.948	18,948***
	4	.885	16,426***
	5	.875	16,238***
	6	.776	15,504***
	7	.861	1,000***

\*\* $p < .01$

Tablo 5 incelendiğinde DFA'ya ilişkin faktör yük değerlerinin tümünün  $>.50$  olması faktör yük değerlerine ilişkin bulguların tatmin edici düzeyde olduğunu göstermektedir (Kline, 2009). Faktör yük değerinden sonra irdelenen bir diğer değer ise *t* değeridir. Ölçek maddelerinin *t* değerleri incelendiğinde  $p < .01$  düzeyinde tüm değerlerin anlamlı oldukları gözlenmektedir (Ullman, 2013). Bu bulgular DFA kapsamındaki madde istatistiklerinde herhangi bir sorun olmadığını göstermektedir.

Araştırmada PÖLÖ'nün uyum iyiliği indekslerine de bakılmıştır. Ölçeğin DFA bulguları değerlendirildiğinde ki-kare ( $\chi^2$ ) iyilik uyumu değerinin  $\chi^2=26,818$ ,  $sd=11$ ,  $p=.00$  olduğu tespit edilmiştir. İlgili değerler birbirleriyle oranlandığında ( $\chi^2/sd$ ) sonuç 2,438 olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada *Goodness of Fit Statistic* (GFI)=.960; *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI)=.897; *Comparative Fit Index* (CFI)=.990; *Normed Fit Index* (NFI)=.983; *Incremental Fit Index* (IFI)=.990; *Relative Fit Index* (RFI)=.967 olarak tespit edilmiştir. Alanyazındaki ölçütler (Hooper ve diğerleri, 2008) göz önüne alındığında araştırmada elde edilen ki-kare, GFI, AGFI, CFI, NFI, IFI ve RFI uyum indeks değerlerinin arzu edilen düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmada PÖLÖ'nün *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) değeri .090 olarak saptanmıştır. RMSEA değerinin .10 ve altında bir değer alması yeterli uyum olarak değerlendirilmektedir (Uzun ve diğerleri, 2010). Ayrıca PÖLÖ'nün *Root Mean Square Residual* (RMR) değeri .022 olarak tespit edilmiştir. Bu değer .05'ten az çıkması iyi uyum olarak nitelendirilmektedir (Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003). Alanyazındaki bu bilgi doğrultusunda RMR değeri .022 olan ölçeğin iyi uyuma sahip olduğu ve gerçek verilerle uyumlu olduğu söylenebilir. Son olarak PÖLÖ'nün Türkçe formuna ilişkin yol diyagramı (Şekil 2) ele alındığında PÖLÖ'nün maddelerine yönelik korelasyon katsayılarının karesi olan determinasyon katsayılarının ( $r^2$ ) .60 ile .95 arasında değiştiği görülmüştür. PÖLÖ'nün Türkçe formuna ilişkin yol diyagramında ayrıca maddelerin hata varyansları da sunulmuştur. Yukarıda verilen bilgiler neticesinde DFA aracılığıyla ortaya konan bu uyum indeksi bulgularının PÖLÖ'ye ilişkin modelin alanyazındaki ölçütler bağlamında yeter düzeydeki uyum iyiliğini ve tutarlılığı sergilediği ifade edilebilir.



Şekil 2. PÖLÖ Türkçe formuna ilişkin yol diyagramı

### 3.3. PÖLÖ'nün Güvenirliğine İlişkin Bulgular

PÖLÖ'nün güvenirliğine ilişkin olarak Cronbach's Alpha katsayısı, üst-alt %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarını içeren madde istatistikleri incelenmiştir.

#### 3.3.1. Cronbach's Alpha katsayısı

Güvenirlik analizleri kapsamında öncelikle PÖLÖ'nün Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz neticesinde tek faktörlü yapıdaki ölçme aracının Cronbach's Alpha katsayısı  $\alpha=.968$  olarak bulunmuştur. İlgili sonuç doğrultusunda ölçeğin Cronbach's Alpha

katsayısının yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir (Fraenkel ve diğerleri, 1993; George ve Mallery, 2010).

### 3.3.2. Madde istatistikleri

Güvenirlik kapsamında Cronbach's Alpha katsayısından sonra PÖLÖ'nün madde istatistikleri de incelenmiştir. Bu amaçla ölçek maddelerinin üst ve alt %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları analiz edilmiştir. Gruplar arasında var olan farkın anlamlı olması ölçeğe ilişkin ifadelerin katılımcıları iyi düzeyde ayırt ettiğini gösterirken (McCowan ve McCowan, 1999), yüksek derecede düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları da PÖLÖ'nün iç tutarlılığına işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2017). Yukarıda yer verilen istatistiklere ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Madde istatistiklerine ilişkin sonuçlar*

Madde	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	p	DMTK																																																																																
1	Üst %27	49	5,44	,542	13,004	.000	.904																																																																																
	Alt %27	49	3,10	1,141				2	Üst %27	49	5,48	,544	12,697	.000	.923	Alt %27	49	3,18	1,148	3	Üst %27	49	5,48	,505	11,939	.000	.883	Alt %27	49	3,20	1,241	4	Üst %27	49	5,48	,544	11,249	.000	.880	Alt %27	49	3,34	1,217	5	Üst %27	49	5,42	,540	11,250	.000	.880	Alt %27	49	3,20	1,274	6	Üst %27	49	5,46	,615	10,911	.000	.826	Alt %27	49	3,28	1,258	7	Üst %27	49	5,42	,540	12,953	.000	.903	Alt %27	49	3,04	1,171	Toplam	Üst %27	49	5,46	,395	14,323	.000	-
2	Üst %27	49	5,48	,544	12,697	.000	.923																																																																																
	Alt %27	49	3,18	1,148				3	Üst %27	49	5,48	,505	11,939	.000	.883	Alt %27	49	3,20	1,241	4	Üst %27	49	5,48	,544	11,249	.000	.880	Alt %27	49	3,34	1,217	5	Üst %27	49	5,42	,540	11,250	.000	.880	Alt %27	49	3,20	1,274	6	Üst %27	49	5,46	,615	10,911	.000	.826	Alt %27	49	3,28	1,258	7	Üst %27	49	5,42	,540	12,953	.000	.903	Alt %27	49	3,04	1,171	Toplam	Üst %27	49	5,46	,395	14,323	.000	-	Alt %27	49	3,19	1,035								
3	Üst %27	49	5,48	,505	11,939	.000	.883																																																																																
	Alt %27	49	3,20	1,241				4	Üst %27	49	5,48	,544	11,249	.000	.880	Alt %27	49	3,34	1,217	5	Üst %27	49	5,42	,540	11,250	.000	.880	Alt %27	49	3,20	1,274	6	Üst %27	49	5,46	,615	10,911	.000	.826	Alt %27	49	3,28	1,258	7	Üst %27	49	5,42	,540	12,953	.000	.903	Alt %27	49	3,04	1,171	Toplam	Üst %27	49	5,46	,395	14,323	.000	-	Alt %27	49	3,19	1,035																				
4	Üst %27	49	5,48	,544	11,249	.000	.880																																																																																
	Alt %27	49	3,34	1,217				5	Üst %27	49	5,42	,540	11,250	.000	.880	Alt %27	49	3,20	1,274	6	Üst %27	49	5,46	,615	10,911	.000	.826	Alt %27	49	3,28	1,258	7	Üst %27	49	5,42	,540	12,953	.000	.903	Alt %27	49	3,04	1,171	Toplam	Üst %27	49	5,46	,395	14,323	.000	-	Alt %27	49	3,19	1,035																																
5	Üst %27	49	5,42	,540	11,250	.000	.880																																																																																
	Alt %27	49	3,20	1,274				6	Üst %27	49	5,46	,615	10,911	.000	.826	Alt %27	49	3,28	1,258	7	Üst %27	49	5,42	,540	12,953	.000	.903	Alt %27	49	3,04	1,171	Toplam	Üst %27	49	5,46	,395	14,323	.000	-	Alt %27	49	3,19	1,035																																												
6	Üst %27	49	5,46	,615	10,911	.000	.826																																																																																
	Alt %27	49	3,28	1,258				7	Üst %27	49	5,42	,540	12,953	.000	.903	Alt %27	49	3,04	1,171	Toplam	Üst %27	49	5,46	,395	14,323	.000	-	Alt %27	49	3,19	1,035																																																								
7	Üst %27	49	5,42	,540	12,953	.000	.903																																																																																
	Alt %27	49	3,04	1,171				Toplam	Üst %27	49	5,46	,395	14,323	.000	-	Alt %27	49	3,19	1,035																																																																				
Toplam	Üst %27	49	5,46	,395	14,323	.000	-																																																																																
	Alt %27	49	3,19	1,035																																																																																			

*Üst-Alt %27 % t-test için, N=180, %27 için n1=n2=49, sd=82, \*p=.0001*

Tablo 6 incelendiğinde üst-alt %27'lik grupların ortalama puanları arasındaki farkların tüm ifadeler ile ölçme aracı toplamında anlamlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .826 ile .923 değerleri arasında değişkenlik gösterdiği de bulgulanmıştır. Gerek üst-alt %27'lik grupların ortalama puanlarının gerekse de düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerlerinin alanyazında aranan ölçütleri (Büyüköztürk, 2017; McCowan ve McCowan, 1999) karşıladığı söylenebilir. Söz konusu bulgular ışığında, ölçme aracının iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğu ve ölçme aracındaki maddelerin ayırt edici düzeylerinin iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Zhan ve diğerleri (2020) tarafından orijinali İngilizce olarak geliştirilen *Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği-PÖLÖ*'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaparak söz konusu ölçeği Türk kültürüne uyarlamak bu araştırmanın amacıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada sırasıyla dil geçerliği, yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri yürütülmüştür. PÖLÖ'nün dil uyarlama süreci öncelikle ileri çeviri, geri çeviri, uzman görüşü alma ve pilot uygulama olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Söz konusu bu aşamalar neticesinde mevcut araştırmada açık ve anlaşılır Türkçe ölçek maddeleri elde edilmiştir. Daha sonra ön ve son test ile elde edilen verilerin korelasyon analizi sonucunda da orijinal ölçek ile uyarlanan ölçek maddeleri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyli bir ilişki görülmüştür.

PÖLÖ'nün dil geçerliği sağlandıktan sonra yapı geçerliğini test etmek için öncelikle verilerin faktör analizi için elverişliliği incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları mevcut araştırma kapsamda toplanan verilerin faktör analizi için uygun düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Daha sonra PÖLÖ'nün maddeleri ( $n=7$ ) arasında var olan ilişkiyi ortaya çıkarabilecek faktör sayısını tespit etmek amacıyla ölçeğin özdeğer, varyans yüzdeleri ve çizgi grafiği incelenmiştir. Analizler orijinalinde tek faktörlü olan yapının Türk kültürüne uyarlandığında da tek faktörlü yapıyı tekrar ettiğini göstermiştir. Ölçeğin tek faktörden meydana geldiği saptandıktan sonra bu faktörde yer alacak maddelerin belirlenmesi işlemine geçilmiştir. Orijinalinde 7 maddeye sahip ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmalarında da madde yük değerlerinin alanyazındaki ölçütleri karşılayarak tek boyutlu ve 7 maddelik yapıyı tekrar ettiği tespit edilmiştir.

Bu araştırmada AFA'yla saptanan 7 maddelik tek faktörlü yapı DFA'la da incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak ölçeğin madde yük değerleri ve  $t$  değerleri hesaplanmıştır. Madde yük değerlerinin tümünün tatmin edici düzeyde olduğu ve maddelerin  $t$  değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı oldukları görülmüştür. Madde yük değerleri ile  $t$  değerlerine ilişkin bulgular DFA kapsamındaki madde istatistiklerinde herhangi bir sorunun olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmada ölçeğin uyum iyiliği indekslerine ( $ki-kare$ ,  $GFI$ ,  $AGFI$ ,  $CFI$ ,  $NFI$ ,  $IFI$ ,  $RFI$ ,  $RMSEA$ ,  $RMR$ ) de bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçeğin uyum indeks değerlerinin arzu edilen düzeyde olduğu söylenebilir. Son olarak ölçeğin Türkçe formuna ilişkin yol diyagramı incelenmiş ve PÖLÖ'nün maddelerinin determinasyon katsayılarının istenilen değerler arasında değiştiği görülmüştür. DFA aracılığıyla ortaya konan söz konusu bu uyum indeksi bulgularının PÖLÖ'ye ilişkin modelin alanyazındaki ölçütler ışığında yeter düzeydeki uyum iyiliğini ve tutarlılığı sergilediği ifade edilebilir.

PÖLÖ'nün güvenilirliğine ilişkin olarak Cronbach's Alpha katsayısı, üst-alt %27'lik gruplar arasındaki farkın anlamlılığı ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarını içeren madde istatistikleri incelenmiştir. İlgili analizler ölçme aracının iç tutarlılığının yüksek düzeyde olduğunu ve maddelerdeki ifadelerin katılımcıları iyi derecede ayırt ettiğini göstermektedir. Bu araştırmayla PÖLÖ'nün Türk okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarabilecek yeterli psikometrik nitelikleri barındıran, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmayla Türk kültürüne uyarlanan PÖLÖ'nün aracılığıyla okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerin ortaya koyacakları görüşler doğrultusunda okul müdürlerinin paylaşılan öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri incelenebilecektir.

Ayrıca söz konusu bu ölçek aracılığıyla paylaşılan öğretimsel liderlikle ilişkili olabilecek değişkenlerin ilişki düzeyleri ortaya çıkarılabilecek ve bu ilişkilerin yönleri tespit edilebilecektir. PÖLÖ'nün ilerleyen zaman zarfında liderlik bağlamındaki okul etkililiğine ilişkin araştırmalarda yer bulması da beklenmektedir. Mevcut araştırmada Türk kültürüne uyarlama çalışması yürütülen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri farklı şehirlerde ve daha büyük katılımcı gruplarından elde edilen verilerle yürütülebilir. Ölçek maddeleri odak alınarak paylaşılan öğretimsel liderliğe ilişkin nitel ölçme araçları da geliştirilebilir. Böylelikle paylaşılan öğretimsel liderliğe daha derin bir perspektifle yaklaşılabileceği düşünülmektedir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Batman Üniversitesi Etik Kurulundan (09.04.2021 tarih ve 2021-1/21 sayı) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Baker, S., John, D., & Jana, M. W. (2020). Talk or walk: School principals and shared instructional leadership. *School Leadership Review*, 15(1), 1-25.
- Bellibaş, M. Ş., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang., W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research*, 75(1), 115-133. doi:10.1016/j.ijer.2015.10.002
- Bellibaş, M. Ş., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2021). The moderation role of transformational leadership in the effect of instructional leadership on teacher professional learning and instructional practice: An integrated leadership perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 776-814. doi:0013161X211035079
- Bennis, W. G. (1959). Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority. *Administrative Science Quarterly*, 4(3), 259-301.
- Beycioğlu, K. (2016). Liderlik psikolojisi. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde. (s.17-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: SAGE Publications.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetimi kuramları* (Çev. Ed.: R. Sarpkaya). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chen, J., Yang, Y., Xu, F., Xu, W., Zhang, X., Wang, Y., & Zhang, Y. (2021). Factors influencing curriculum leadership of primary and secondary school teachers from the perspective of field dynamic theory: An empirical investigation in China. *Sustainability*, 13, 12007, 1-20. doi:10.3390/su132112007
- Cunard, R. F. (1990). Sharing instructional leadership: A view to strengthening the principal's position. *NASSP Bulletin*, 4(525), 30-34.
- Demir, K. (2021). Eğitimde liderlik. K. Yılmaz & K. Demir (Ed.), *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Uygulama* içinde (ss.139-168). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilekçi, Ü., & Limon, İ. (2020). The mediator role of teachers' subjective well-being in the relationship between principals' instructional leadership and teachers' professional engagement. *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(4), 743-798. doi:10.14527/kuey.2020.017
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-hill.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston, MA: Pearson.

- Gümüş, E., & Bellibaş, M. Ş. (2016) The effects of professional development activities on principals' perceived instructional leadership practices: Multi-country data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies*, 42(3), 287-301. doi:10.1080/03055698.2016.1172958
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Esen, M., & Gümüş, E. (2018) A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management, Administration & Leadership*. 46(1), 25-48. doi:10.1177/1741143216659296
- Gürbüz, S. (2019). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J. F. Jr., Andreson, R. E. Tahtam, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice-Hall International Inc.
- 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. doi:10.1007/s11192-020-03360-5
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2021). Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 5-30. doi:10.1177/1741143219859002
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357. doi:10.1080/03057925.2017.1407237
- Hambleton, R. K. (1996). *Guidelines for adapting educational and psychological tests*. Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. New York: US Educational Resources Information Center.
- Heffernan, A., & Longmuir, F. (2019). 'A school full of instructional experts': Shared instructional leadership in rural schools. *Leading and Managing*, 25(2), 1-13.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. Boston: Pearson.
- Jackson, K., & Marriott, C. (2012). The interaction of principal and teacher instructional influence as a measure of leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 230-258. doi:10.1177/0013161X11432925
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (1999). Assistant principals: The case for shared instructional leadership. *NASSP Bulletin*, 83, 80-94.
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2020). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*. doi:10.1080/03055698.2020.1749835



- Karagöz, Y., & Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavrayıcı, C. (2021). Okullarda örgütsel adalet algısının yordayıcısı olarak etik liderlik. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1076-1086. doi:10.24315/tred.797673
- Kline, R. B. (2009). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of "The four paths model". *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. doi:10.1177/0013161X19878772
- Lunenburg, F. C., & Ornstein A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed.: G. Arastaman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ma, X., & Marion, R. (2021). Exploring how instructional leadership affects teacher efficacy: A multilevel analysis. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(1), 188-207. doi:10.1177/1741143219888742
- MacCallum, R. C., Browne, M., & Sugawara, H. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. doi:10.1037/1082-989X.1.2.130
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: Integrating transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397. doi:10.1177/0013161X03253412
- McCowan, R. J., & McCowan, S. C. (1999). *Item analysis for criterion-referenced tests*. Buffalo, NY: CDHS, SUNY.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. CA: SAGE.
- Printy, S. M., Marks, H. M., & Bowers, A. J. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influence. *Journal of School Leadership*, 19, 504-532.
- 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. doi:10.1213/ANE.0000000000002864
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NS: Erlbaum.
- Şişman, M. (2016). Şişman© öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 375-400. doi:10.14527/kuey.2016.015
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

- Turan, S. (2020). Liderlik nedir? K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram-Araştırma-Uygulama* içinde (ss.1-5). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, S., & Bektaş, F. (2014). Liderlik. S. Turan (Ed.), *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde (ss.293-336). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ullman, J. B. (2013). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick, & L. S. Fidell (Eds.), *Using Multivariate Statistics* (pp. 681-785). Boston: Pearson.
- Urick, A. (2016). Examining US principal perception of multiple leadership styles used to practice shared instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 152-172. doi:10.1108/JEA-07-2014-0088
- Urick, A., & Bowers, A. (2014). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 96-134. doi:10.1177/0013161X13489019
- Uzun, N. B., Gelbal, S., & Öğretmen, T. (2010). TIMMS-R başarı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 531-544.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Kruger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administrative Quarterly*, 39, 398-425.
- Yıldırım, B., & Mert, P. (2021). Örgütlerde liderlik. Y. Cerit (Ed.) *Örgütsel Davranış* içinde (ss. 447-469). Elazığ: ASOS Yayıncılık.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik* (Çev. Ed.: Ş. Çetin & R. Baltacı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Zhan, X., Anthony, A. B., Goddard, R., & Beard, K. S. (2020). Development, factor structure, and reliability of the Shared Instructional Leadership Scale in public secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*. doi:10.1177/1741143220963103

**İletişim/Correspondence**

Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ  
dilekciumit@gmail.com  
umit.dilekci@batman.edu.tr

Ek-1						
Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği-PÖLÖ*						
<i>Bu okulda müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenler...</i>	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. öğretimsel bir vizyon geliştirmek için iş birliği içerisinde çalışırlar.	1	2	3	4	5	6
2. okulun öğretimsel vizyonunu ilgililere aktarmak için iş birliği içerisinde çalışırlar.	1	2	3	4	5	6
3. okulun amaçlarıyla uyumlu olası ortaklıkları belirlemek için iş birliği içerisinde çalışırlar.	1	2	3	4	5	6
4. nitelikli öğretimin ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamak için iş birliği içerisinde çalışırlar.	1	2	3	4	5	6
5. öğretimsel kararları iş birliği içerisinde alırlar.	1	2	3	4	5	6
6. öğrencilerin başarı verilerini iş birliği içerisinde incelerler.	1	2	3	4	5	6
7. okulun öğretimsel programını iş birliği içerisinde iyileştirirler.	1	2	3	4	5	6

- ✓ Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği, yedi madde ve tek boyuttan oluşmaktadır.
- ✓ Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği'nde ters kodlanan madde yer almamaktadır.
- ✓ Araştırmacılar bu makaleyi referans olarak göstermeleri koşuluyla Paylaşılan Öğretimsel Liderlik Ölçeği'ni bilimsel çalışmalarda kullanabilirler. Yazardan ek bir izin alınması gerekmemektedir.

# Developing Teachers' TPACK Skills Under the TPACK Model: A Workshop Example

Fulya KÖSE, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0003-4101-1630

## Abstract

*This study aims to design, implement and evaluate an in-service training to improve teachers' technological pedagogical content knowledge competencies. The sample of this study, which was carried out with experimental model, was composed of teachers working at the primary school located in the central district of Kahramanmaraş. The sample consisted of 5 teachers who were selected by convenience sampling method, one of the purposive sampling methods. The study deployed a personal information form developed by the researcher to determine the socio-demographic characteristics of the teachers, interviews with the teachers within the scope of needs analysis, pretest-posttest within the framework of the single-group pretest-posttest experimental model. The study results suggested that the teachers' technological pedagogical content knowledge competencies improved at the end of the in-service training, that they had insufficient knowledge about technology integration before the in-service training, that they would have the opportunity to practice after the in-service training via different applications, and that they would like to take part in other studies on this subject; moreover, at the end of the in-service training, they realized that technology use and technology integration contained different concepts, that the technology they used in the classroom was only for use, and that there were various applications in the field. The last part of the study provided recommendations based on the results.*

**Keywords:** Teacher, Technology integration, TPACK model, in-service training



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education

Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2509-2530

DOI:10.17679/inuefd.1016001

Article Type  
Research Article

Received  
28.10.2021

Accepted  
18.12.2021

## Suggested Citation

Köse, F. (2021). Developing teachers' tpack skills under the tpack model: a workshop example, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2509-2530. DOI:10.17679/inuefd.1016001

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

With the introduction of technological developments into every aspect of our lives, the use of technology in educational environments has emerged as a necessity. The use of technology in educational environments necessitates teachers with qualifications, resulting in the process of technology integration into education.

Technology integration in the field of education pinpoints the meaningful application of technology in education to achieve learning goals (Kimmons, 2016; cited in Şimşek, 2020,141). In this regard, a teacher is required to be able to use technology effectively and efficiently during the educational process, to update his/her existing knowledge, to develop himself/herself, to adopt new teaching approaches and to adapt them to his/her own instructional behaviors. In this vein, the Technological Pedagogical Content Knowledge is regarded as one of the significant models (Mutluoğlu & Erdoğan, 2016,105).

In their study, Koehler and Mishra (2009) presented technological knowledge, pedagogical knowledge and content knowledge as three intersecting venn diagrams and named them as TPACK. Besides, TPACK has been conceptualized as integrating pedagogy and technology knowledge with specific content knowledge.

Upon analyzing the relevant literature, the study conducted by Deniz (2005) revealed that teachers had positive perceptions regarding information technologies. Considering the studies on the TPACK model, Baran and Canbazoğlu Bilici (2015) used the systematic compilation method and examined a total of 30 studies published on TPACK within the context of Turkey between January 2005 and December 2013. Thus, they stated that scales were predominantly used as data sources in TPACK studies, the studies were generally conducted with a group of pre-service teachers, and that science and mathematics disciplines were dominant in the TPACK literature. The analysis of all these studies suggested a need for experimental studies conducted with teachers. This study initially made a needs analysis by interviewing the teachers in order to develop their technological pedagogical content knowledge competencies, and then in-service training was designed, implemented and evaluated to meet these needs.

### Purpose

The answers to the following questions were sought within the framework of the general purpose of the study, which is to design, implement and evaluate an in-service training aiming at improving teachers' technological pedagogical content knowledge competencies:

1. What are the teachers' views on in-service training needs within the scope of the TPACK model?
2. Is there a difference between the pretest and posttest mean of the teachers in the in-service training for the effectiveness of the in-service training conducted within the scope of the TPACK model?
3. What are the teachers' views on the effectiveness of the in-service training program implemented within the scope of TPACK?

## Method

This study employed a mixed model since qualitative and quantitative methods are used within the framework of the purposes of the research. The study was conducted through using embedded design, one of the mixed models. The embedded mixed methods design consists of one or more data types (quantitative or qualitative or together) (Creswell, 2016).

The participants of the study were composed of five teachers who worked at Primary School in Kahramanmaraş Onikisubat District and who were selected by convenience sampling method, which is one of the purposive sampling methods. The majority of the participants are women between the ages of 36-45, all of whom are married, and most of them have a bachelor's degree and 16-20 years of seniority.

This study deployed a semi-structured interview form in order to identify the needs for the first sub-purpose of this study and to evaluate the in-service training. A pretest and posttest form was prepared with a view to determining the participants' TPACK competencies before and after the in-service training program.

At first, interviews were conducted with the teachers in order to determine their needs for the in-service training program. Descriptive analysis was used during data analysis, and the in-service training program was designed with the elicited data.

Quantitative data were collected through questionnaires. The teachers were requested to conduct the pre-test before the in-service training and the post-test after the training, and the study was finalized by making an evaluation at the end of the in-service training.

## Findings

The interviews about the expectations and needs of the teachers during in-service training within the scope of the TPACK model indicated that teachers held various needs and expectations related to different technological applications, video preparation, homework programs, portals in the online environment, group formations, learning and using the technological tools in the distance education process, gaining technology integration knowledge, realizing its significance importance and understanding its difference from the use of technology.

Pretest and posttest were conducted in order to determine the technology integration knowledge levels before and after the in-service training program within the scope of the second sub-purpose of the study. The teachers' responses were analyzed through use of the SPSS 21 program, the pretest and posttest total scores were calculated and the averages of the scores were determined. The arithmetic mean of the pretest total scores was found as 17.00, while that of the posttest total scores was calculated as 18.40. That the posttest average of the teachers' responses at the end of the workshop program was higher than that of the pretest average suggested that the in-service training program made a contribution to the development of teachers' TPACK competencies. Besides, differences were determined between the responses related to the last item of the open-ended pretest and the last item of the posttest regarding the effectiveness of the in-service training program.

The third sub-purpose of the study was in relation to the analysis of the participants' views on the effectiveness of the applied in-service training program. The obtained data at the

end of the in-service training were analyzed through descriptive analysis. When asked about the effectiveness of the program at the end of the in-service training, the participants generally concluded that what they learned in the in-service training would be very useful, especially in the distance education process.

### **Discussion & Conclusion**

This study showed that teachers' TPACK competencies improved after in-service training conducted for increasing teachers' technological pedagogical content knowledge. This difference can be witnessed when the pretest-posttest data averages are compared. Likewise, Canbazoğlu Bilici and Baran (2015) carried out a longitudinal study and found an increase in teachers' self-efficacy scores for TPACK. In the study conducted with 151 mathematics teachers, Topçu and Masal (2020) noted that the teachers saw themselves at a sufficient level in all dimensions of TP, PB, AB, PCK, TPB, TAB and TPACK.

As for the evaluation part of the in-service training, they stated that the teachers had insufficient knowledge about technology integration before the in-service training, that they would have the opportunity to practice after the in-service training thanks to different application samples, and that they would like to take part in other studies on this subject. They also realized at the end of the in-service training that technology use and technology integration contained different concepts, that the technology they used in the classroom consisted only of use, and that the field held various applications. Similarly, Kırındı and Durmuş (2019) pointed out that teachers' self-efficacy beliefs improved with the integration of technological innovations into the lesson and that teachers had a lack of knowledge about TPACK. Umay (2004), on the other hand, concluded that teachers and pre-service teachers did not have enough knowledge to use computers in the classroom, technology was not required to learn the subject better, and ICT was not used as a lesson tool in any of the lesson plans of the teachers. Unlike these studies, Deniz (2005) found that teachers had positive perceptions of information technologies.

## TPAB Modeli Kapsamında Öğretmenlerin TPAB Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Çalıştay Örneği

Fulya KÖSE, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-4101-1630

### Öz

*Bu araştırmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Deneysel modelde gerçekleştirilen bu araştırmanın evreni, Kahramanmaraş ili merkez ilçesinde bulunan ilkokulda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örneklem yoluyla seçilen 5 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada, öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş kişisel bilgi formu, öğretmenlerle ihtiyaç analizi kapsamında görüşmeler, tek gruplu ön test-son test deneysel model kapsamında ön test-son test uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin hizmet içi eğitim sonunda gelişme gösterdiği, hizmet içi eğitim öncesinde teknoloji entegrasyonu konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını, farklı uygulama örnekleri sayesinde hizmet içi eğitim sonrasında uygulama fırsatı bulacaklarını, bu konuda yapılacak diğer çalışmalarda da yer almak istedikleri, teknoloji kullanımı ile teknoloji entegrasyonunun farklı kavramlar içerdiğini, sınıfta kullandıkları teknolojinin sadece kullanımdan ibaret olduğunu, alanda pek çok uygulama örnekleri olduğunu hizmet içi eğitim sonunda fark ettiklerini sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın son kısmında araştırma sonuçlarından hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, Teknoloji entegrasyonu, TPAB modeli, Hizmet içi eğitim



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2509-2530  
DOI:10.17679/inuefd.1016001

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
28.10.2021

Kabul Tarihi  
18.12.2021

### Önerilen Atıf

Köse, F. (2021). TPAB modeli kapsamında öğretmenlerin TPAB becerilerinin geliştirilmesi: bir çalıştay örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2509-2530. DOI:10.17679/inuefd.1016001



## TPAB Modeli Kapsamında Öğretmenlerin TPAB Becerilerinin Geliştirilmesi:

### Bir Çalıştay Örneği

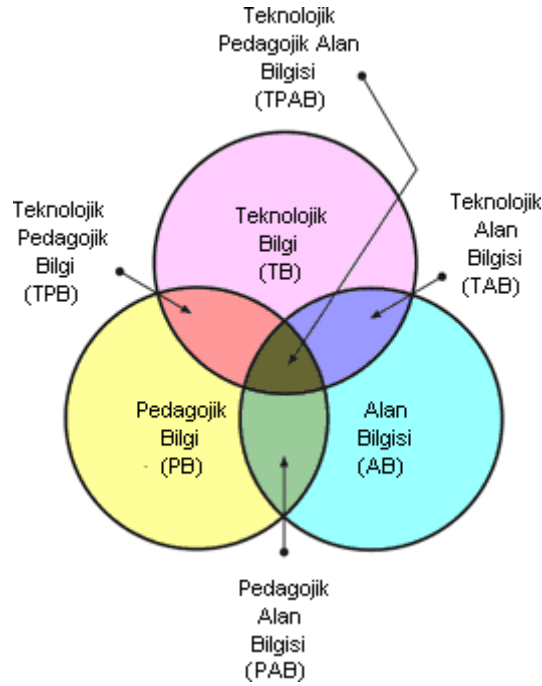
Teknolojik gelişmelerin hayatımızın her alanına girmesiyle beraber eğitim ortamlarında da teknolojinin kullanımı bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılması öğretmenlerin sahip olması gereken bir yeterliliği de gerekli hale getirmiştir. Bu durum eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecini beraberinde getirmiştir.

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) okullarda teknolojinin etkili bir şekilde kullanılacağı ve bu sayede de eğitimin kalitesini artıracacağı düşüncesiyle türlü projeler yürütmüştür. Bunlara Temel Eğitim Projesi I. Faz, Temel Eğitim Projesi II. Faz ve Fatih Projesi örnek olarak verilebilir. Açıkça ifade edilebilir ki bu projelerin başarılı olabilmesi öğretmenlerin bu projelerde etkili olmalarına bağlıdır. Öğretmenler teknolojiyi ne kadar çok kullanırlarsa yatırımlar da o kadar artmaktadır. MEB tarafından okullara teknolojik yatırımların yapılması, e-okul, e-sınav, e-öğretmen, e-burs, e-kayıt, e-personel vb. sistemlerin kurulması bunların bir göstergesidir (Çakır,2020, 459). Bu proje ve yatırımlarla hem öğretmenlerin bu alanda kendilerini geliştirmeleri sağlanırken hem de öğrencilerin ilgili oldukları teknolojik araçların eğitime dahil edilmesi sağlanmaktadır.

Eğitim alanında teknoloji entegrasyonu, öğrenme hedeflerine ulaşmada teknolojinin eğitimde anlamlı bir biçimde uygulanmasını ifade etmektedir (Kimmons, 2016; Akt. Şimşek, 2020,141). Teknoloji entegrasyonu ile derste teknoloji kullanımı aynı anlamı içermemesine rağmen bu konu çok karıştırılmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında yalnızca akıllı tahtayı kullanarak sunum yaptıklarında ve teknolojiyi kendileri kullandıklarında veya kullandığı teknolojilerin ihtiyaçlarını ortaya koymayan, konuya ilişkin kazanım, becerileri kazandırmaya yönelik öğretim yöntem ve teknikleriyle bütünleştirilmediğinde öğretmen başarılı bir entegrasyon süreci gerçekleştirdiği ifade edilemez (Tanel, 2020,4). Eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinin etkili olabilmesi, etkili pedagojik yaklaşımlardan faydalanılmasına imkân sağlayan ortamlarla mümkün hale gelebilir. Zaten etkili teknoloji entegrasyonu zaman alan, belirli aşamalarla oluşan zahmetli bir süreçtir (Şimşek, 2020,141). Bu bağlamda öğretmenin eğitim sürecinde teknolojiden etkin ve verimli bir şekilde yararlanması, mevcut bilgisini güncelleyebilmesi, kendisini geliştirebilmesi, yeni öğretim yaklaşımlarını benimseyip kendi öğretimsel davranışlarına adapte edebilmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu anlamda ortaya konulmuş önemli modellerden birisi Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modelidir (Mutluoğlu ve Erdoğan, 2016,105).

TPAB modelinin temelinde öğretmenlerin alanlarını nasıl algıladıkları ve öğrencilere bu bilgileri aktarırken karşılaştıkları problemlerin üstesinden nasıl geldiklerine cevap aramaya yönelik Shulman’ın (1986) yaptığı çalışmada ortaya koyduğu Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) oluşturmaktadır. Shulman (1986) PAB’ni; Pedagojik Bilgi (PB) ve Alan Bilgisinin (AB) ayrı ayrı sahip oldukları bilgilerin ötesine geçen bir bilgi türü olarak görmekte ve öğretilen konunun alanı hakkında en yararlı ve en güçlü temsillerin, fikirlerin, analogilerin, örneklerin ve grafiklerin bilgisine sahip olma aynı zamanda bu bilgileri açıklayabilme ve gösterimini yapabilme bilgisi olarak tanımlamaktadır (Akt. Topçu ve Masal, 2020,149). Koehler ve Mishra (2009) çalışmalarında teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve alan bilgisini birbiriyle kesişen Venn diagramı şeklinde üç küme olarak gösterilmişlerdir. Koehler ve Mishra (2009), bu üç kümenin kesiştiği alana TPAB ismini vermiştir. Bununla birlikte günümüzde TPAB, özel alan bilgisinin üzerine

pedagoji ve teknoloji bilgisinin entegre edilmesi şeklinde kavramsallaşmıştır. TPAB modeli Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. TPAB modeli (Koehler ve Mishra, 2009:63)

Konu ile ilgili alanyazın tarandığında Deniz (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin bilgi teknolojilerine yönelik algılarının olumlu olduğu görülmüştür. Umay (2004) tarafından yapılan ilköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretimde bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının, bilgisayara derste kullanacak kadar hakim olmadıkları, konunun daha iyi öğrenilmesi için teknoloji kullanımının gerekmediği ve görev yapacağı okullarda teknoloji kullanma olanaklarının fazla olmayacağı görüşünde oldukları için planlarında BT kullanımına yer vermedikleri saptanmış, okullarda halen görev yapmakta olan öğretmenlerin de teknoloji kullanımı konusunda öğretmen adaylarından çok da farklı olmadığı, incelenen ders planlarının hiçbirinde ders araç-gereci olarak BT kullanılmadığı görülmüştür. Aşkar ve Usluel (2002) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bilgisayarın okullarda biri yönetsel ve kişisel işler, diğeri öğretim amaçlı işler olmak üzere iki farklı biçimde yayılmaya başladığı gözlenmiş, yönetsel ve kişisel amaçlı işlerde öğretmenlerin bilgisayar kullanmayı yararlı, gözlenebilir, denenebilir buldukları, öğretim amaçlı işlerde ise bilgisayar kullanımının yararı konusunda şüpheli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

TPAB modeli konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında Kırındı ve Durmuş (2019) teknolojik yeniliklerin derse entegre edilmesi ile öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının geliştiği gözlenmiş ve öğretmenlerinin TPAB konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Kıray, Çelik ve Çolakoğlu (2018) Türkiye’deki fen öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartma amacıyla yaptıkları çalışmada Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB) ve Pedagojik Alan Bilgisi’nin (PAB) TPAB üzerinde doğrudan ve pozitif etkileri görüldüğü, TPAB’taki değişimin %65’ini açıkladığı, PAB ise TPAB’ı en fazla etkileyen değişken olarak ortaya çıktığı, öğretmenlerin AB’sinin, TAB ve PAB’ı doğrudan ve olumlu etkilediği, ve bu etkinin TB ve PB’ninkinden daha fazla olduğudur. Topçu ve

Masal'ın (2020) 151 matematik öğretmeni üzerinde yaptıkları çalışmada ise TP, PB, AB, PAB, TPB, TAB ve TPAB boyutlarının tamamında matematik öğretmenlerinin kendilerini yeterli seviyede gördükleri ortaya çıkmıştır. Kaya ve Yılayaz'ın (2013) yaptıkları çalışmada ise TPAB'ın geliştirilmesi odaklı modellerin ortak özellikleri arasında, durumlu öğrenme kuramı temelli sınıf içi öğretim uygulamaları, deneyimli öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerini gözleme, yansıtma etkinlikleri, akranlar arası etkileşim ve teknolojik bilgi-beceri odaklı bir öğrenme ortamının yer aldığı; öte yandan TPAB'ın bileşenleri ve doğasının teorik olarak açık bir şekilde ele alınmasının ve öğrencilerin öğrenme güçlüklerini anlamaya ilişkin etkinliklerin ise modeller arası farklılıklar olduğu görülmüştür. Baran ve Canbazoglu Bilici (2015) sistematik derleme yöntemi kullandıkları çalışmalarında Ocak 2005-Aralık 2013 tarihleri arasında Türkiye bağlamında TPAB konusunda yayınlanan toplam 30 araştırmayı incelemişler ve TPAB çalışmalarında veri kaynağı olarak ölçeklerin ağırlıklı olarak kullanıldığını, TPAB' ın çoğunlukla hizmet öncesi öğretmen adayları grubu ile araştırıldığını ve TPAB alanyazınında fen ve matematik disiplinlerinin ağırlıklı olduğunu ifade etmişlerdir. Canbazoglu Bilici ve Baran (2015) Türkiye'nin 18 farklı ilinden katılan 24 fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilen eğitim programı kapsamında 19 farklı uygulamalı etkinlik gerçekleştirdikleri çalışmada, proje sonrasında öğretmenlerin teknolojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi, bağlam bilgisi ve TPAB' a yönelik öz-yeterlik puanlarında en fazla artış meydana geldiği ve projeden sonra da (6 hafta, 1 yıl) son test puanlarına göre öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde alanda öğretmenlerle yapılacak deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerini geliştirmek amacıyla öncelikle öğretmenlerle görüşmeler yapılarak ihtiyaç analizi yapılmış ve bu ihtiyaçlara yönelik hizmet içi eğitim tasarlanmış, uygulanmış ve değerlendirme yapılmıştır.

Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim uygulaması tasarlanması, uygulanması ve değerlendirmesini içeren genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin TPAB modeli kapsamında hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- 2- TPAB modeli kapsamında yapılan hizmet içi eğitimin etkililiğine yönelik hizmet içi eğitimde öğretmenlerin ön test ve son test ortalamaları arasında fark var mıdır?
- 3- TPAB kapsamında uygulanan hizmet içi eğitim programının etkililiğine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir? Alt amaçları kapsamında çalışma yapılmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın modeli**

Araştırmanın modeli, araştırmanın amaçları çerçevesinde nitel ve nicel yöntemlerden yararlanıldığından karma modeldir. Karma model, bir araştırmada araştırmacının, nitel araştırmayı araştırmanın bir aşamasında, nicel paradigmayı da diğer aşamasında kullanmasıdır (Balci,2015, 44). Öğretmenlerin TPAB modeli kapsamında teknoloji pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırma karma modelde iç içe desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İç içe karma yöntemler deseni bir veya birden fazla veri türünün (nicel veya nitel veya beraber) yer aldığı bir desenden oluşur (Creswell, 2016).

Araştırmanın ilk bölümü, tasarlanacak hizmet içi eğitimin ihtiyaç analizinden oluşmaktadır. İhtiyaç analizi, öğretmenlerin TPAB modeli kapsamında teknoloji pedagojik alan bilgisi yeterliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. İhtiyaç analizi, mevcut durumun ortaya koyulmasını amaçladığından betimsel araştırmadır. Betimsel araştırmalar var olan bir durumun dikkatle ve tam bir biçimde tanımlanmasını içerir (Büyüköztürk, 2011). İkinci bölüm hizmet içi eğitimin uygulanması ve değerlendirilmesini içermektedir. Bu bölümde tek gruplu ön test-son test gerçekleştirilmiştir. Tek gruplu ön test-son test için verilerin analizinde ilişkili ortalamalar t testi uygulanır, ön test ve son test ortalamaları farkının manidar olup olmadığını gösterir (Balci,2015, 245). Hizmet içi eğitimden önce öğretmenlere ön test yapılmış, ardından öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu bilgi düzeyleri ve TPAB yeterlikleri geliştirmeye yönelik öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda hazırlanan hizmet içi program uygulanmış ve program sonrasında öğretmenlere son test uygulanmıştır. Son olarak da nitel araştırma kapsamında, uygulanan hizmet içi eğitimin etkililiğine yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

### Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenen Kahramanmaraş Onikişubat İlçesinde bir ilkokulda görev yapmakta olan beş öğretmendir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemeinde, araştırmacı, erişilmesi kolay olan ve yakın olan bir durumu seçer. Bu yöntem araştırmaya pratiklik ve hız kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri, medeni halleri, eğitim ve kıdem durumlarına yönelik özellikleri aşağıdaki Tablo 1’de belirtilmiştir.

**Tablo 1.**

#### *Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri*

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
Cinsiyet	Kadın	Erkek	Erkek	Kadın	Kadın
Yaş	56 yaş ve üzeri	36-45 yaş arası	46-55 yaş arası	36-45 yaş arası	36-45 yaş arası
Branş	Rehberlik	Sınıf	Sınıf	İngilizce	İngilizce
Medeni durum	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli
Eğitim durumu	Lisans	Yüksek lisans	Ön lisans	Lisans	Lisans
Kıdem durumu	20 yıl ve üstü	16-20 yıl	20 yıl ve üstü	16-20 yıl	16-20 yıl

Tablo 1’de de görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu kadın, 36-45 yaş aralığında, tamamının evli, çoğunluğun lisans eğitim derecesine sahip ve 16-20 yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin TPAB modeli kapsamında yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik bir hizmet içi eğitim programı hazırlamak, uygulamak ve uygulanan programın etkililiğini değerlendirmenin amaçlandığı bu araştırmanın ilk alt amacına yönelik tasarlanacak hizmet içi eğitim programı kapsamında katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Tasarlanacak hizmet içi eğitim programının kazanım, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarının nasıl olması gerektiğine yönelik verilere yarı yapılandırılmış görüşme formu ile erişilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlaması; fakat görüşmenin akışına göre değişik yan ve alt sorularla görüşmenin

akışını etkileyebilmesidir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular araştırmacı tarafından hazırlanmış ve sonrasında iki alan uzmanının (eğitim programları ve öğretim) görüşleri alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına aşağıda yer verilmiştir.

1. Kendinizi kısaca tanıtabilir misiniz? (Adınız, soyadınız, yaşınız, medeni haliniz, branşınız, eğitim durumunuz ve kıdem durumunuz hakkında kısaca bilgi verir misiniz?)
2. Hangi dersleri vermektedir?
3. Eğitim teknolojisi hakkında neler biliyorsunuz? Teknolojik aletlere, yazılım vb. konulara ilişkin ilginiz var mı?
4. Sizce teknoloji entegrasyonu nedir? Teknoloji entegrasyonu ile ilgili neler biliyorsunuz?
5. Derslerinizde teknolojiyi kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız hangi teknolojik araçları kullanıyorsunuz?
6. Derslerinizde teknoloji entegrasyonunu gerçekleştiriyor musunuz? Eğer gerçekleştiriyorsanız bunu nasıl yapıyorsunuz?
7. Teknoloji entegrasyonu bağlamında bir hizmet içi eğitim programı geliştirecek olsak, size hangi becerilerin kazandırılmasını istersiniz?
8. Hizmet içi eğitim kapsamında hangi içeriklerden bahsetmemizi istersiniz?
9. Hizmet içi eğitim kapsamında geliştireceğimiz içeriği hangi etkinliklerle daha iyi öğrenebileceğinizi düşünüyorsunuz?
10. Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi için nasıl bir değerlendirme süreci önerirsiniz? Değerlendirmede sizce neler olsun?

Hizmet içi eğitim programından önce ve sonra katılımcıların TPAB yeterliklerini belirleyebilmek için ön test ve son test formu hazırlanmıştır. Ön test ve son test formunda, teknoloji entegrasyonuna yönelik katılımcıların bilgi düzeylerini ölçen çoktan seçmeli sorulara ve açık uçlu soruya yer verilmiştir. Sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve iki alan uzmanının (eğitim programları ve öğretim) görüşleri alınarak forma son şekli verilmiştir. Uygulanan hizmet içi eğitim programının etkililiğine yönelik katılımcıların görüşlerini almak için hizmet içi eğitim sonunda uygulanması için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme formunun soruları hazırlanmış ve alan uzmanının görüşleri alınarak forma son şekli verilmiştir. Bu yarı yapılandırılmış görüşme soruları aşağıda belirtilmiştir.

1. TPAB modelini nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Sizce, bu teknoloji platformlarının TPAB kapsamında kullanılması ne gibi faydalar sağlar?
3. Aklınıza takılan, anlaşılmayan noktalar var mı?

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada öncelikle hizmet içi eğitim programına yönelik ihtiyaçlarını belirleyebilmek için öğretmenlerle ihtiyaç analizi kapsamında öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu, eğitim teknolojisi hakkındaki ve teknolojik aletlere, yazılım vb. konulara ilişkin ilgileri, hizmet içi eğitime ilişkin beklentileri, süreçte öğrenmek istedikleri uygulama örnekleri konularında görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, okulun rehberlik servisinde yapılmış ve yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre yorumlanması ve özetlenmesidir. Aynı zamanda, görüşme veya gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak verilerin sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu sebeple bu araştırmada, görüşme sorularına

verilen yanıtlar betimsel analizle çözümlenmiş, bir ihtiyaç analizi raporu hazırlanmış ve bu rapor doğrultusunda hizmet içi eğitimin içeriği belirlenmiş, elde edilen verilerle hizmet içi eğitim programının tasarımı yapılmıştır.

İhtiyaç belirleme aşamasında beş katılımcı ile yapılan görüşmeler sonucunda, “Derslerinizde teknoloji entegrasyonunu nasıl yapıyorsunuz?” sorusuna genel olarak “uygulayamıyorum” yanıtı geldiğinden; “hizmet içi eğitimde hangi bilgi ve becerilere odaklanılmasını istersiniz?” sorusuna “farklı uygulamalar, video hazırlama, ödev programları kullanabilme, çevrim içi ortamda portallar, grup oluşumları yapabilme, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojik araçları öğrenme ve kullanabilme, teknoloji entegrasyonu bilgisi kazanabilme, önemini fark etme, teknoloji kullanımıyla arasındaki farkı kavrayabilme” bilgi ve becerilerine yönelik olmasını istedikleri için hizmet içi eğitimin hedefleri, “teknoloji entegrasyonu kavramını açıklama, TPAB modelini açıklama, uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik platformlara örnekler verme ve bu platformlardan birkaçını TPAB kapsamında uygulama” olarak belirlenmiştir. Teknoloji platformları olarak da uzaktan eğitimde yararlanılan “Google Classroom, Canva, Quizizz” uygulamalarından yararlanılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin farklı branşlarda olması sebebiyle, tüm katılımcılar için ortak bir disiplin olan “Türkçe” dersi kapsamında “Milli Kültürümüz” konulu TPAB ders planına yönelik içerik alanı olarak belirlenmiştir. Etkinlikler aşamasında, “yaparak yaşayarak öğrenme, gösterip yaptırma, drama” tekniklerine uygun etkinlikler düzenlenmesi istendiği için, ilk olarak “Canva” dan yararlanarak TPAB ve teknoloji entegrasyonu kavramlarını sunmak, uzaktan eğitim sürecinde yararlanılan birkaç uygulama örneği ve TPAB ders planı göstermek, ikinci olarak, TPAB’a uygun oluşturulan ders planı kapsamında “Milli Kültürümüz” konulu ders içeriğini teknoloji platformlarından yararlanarak sunmak ve üçüncü olarak, öğretmenlerin de kendi belirleyecekleri bir uygulama ve disiplin alanı üzerinden TPAB uygulamasını gerçekleştirmelerinin istenmesi kararlaştırılmıştır. TPAB ders planına yönelik değerlendirme aşamasında “yapılandırılmış grid” yararlanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmadaki nicel veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmada ön test olarak kullanılan anketi hizmet içi eğitim öncesinde öğretmenlerin doldurmaları istenmiştir. Her öğretmen bireysel olarak ölçeği doldurmuştur. Araştırmada ön test olarak anketten örnek maddeler; “Teknoloji entegrasyonu hakkında bilgim var”, “Derslerimde teknolojiyi kullanıyorum”, “Derslerimde teknoloji entegrasyonunu gerçekleştiriyorum” şeklindedir. Sonrasında TPAB modeli tanıtımı, Google Classroom, Quizz, Canva programlarının tanıtımı, çevrim içi eğitim platformlarının tanıtımı, örnek ders planı sunumu gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere Google Classroom üzerinden sınıf açılması, ödev gönderimi, paylaşım vb. konularda uygulamalı olarak tanıtım yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin kendilerinin Google Classroom üzerinden sınıf oluşturmaları istenerek uygulama yapılmıştır. Hizmet içi eğitimin sonunda değerlendirme yapılarak çalışma bitirildikten sonra son test uygulaması yapılmıştır.

### **Araştırmanın Tasarlanması**

Bu araştırma, belirlenen yöntem çerçevesinde öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi ihtiyaç belirleme çalışması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi olmak üzere dört aşamada tasarlanmıştır.

1. Alanyazın incelenerek öğretmenlerin sahip olması gereken TPAB yeterlilikleri belirlenmiş ve bu incelemelere göre öğretmenlerin TPAB ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir

görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu görüşme formu ile bir ilkokulda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

2. Belirlenen ihtiyaçlara göre alanyazın incelemeleri ve uzman görüşleri desteği ile hizmet içi eğitim programı hazırlanmıştır. Bu hizmet içi eğitim programının tasarlanması için öncelikle alanyazın incelemesi yapılarak ihtiyaç analizi yapılmış, kazanımlar ve içerik belirlenmiş, hedef kazanımlar ve içeriğe uygun yöntem, teknik ve materyaller geliştirilmiş, hazırlanan program alan uzmanı (eğitim programları ve öğretim) görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmelerin yapılması önceden kullanılan programlar incelenmiş ve ortak amaçlar doğrultusunda bir taslak program hazırlanmıştır. Programın temaları uzman (eğitim programları ve öğretim alanı) görüşleriyle belirlenmiş ve programa son şekli verilmiştir.

3.Uygulanmaya hazır hale gelen hizmet içi eğitim programına katılımın sağlanması için gerekli duyurular yapılmış ve gönüllü öğretmenler seçilerek bir eğitim planı tasarlanmıştır. Hizmet içi eğitim programının etkisinin incelenmesi için program uygulanmaya başlamadan önce ön test yapılmıştır. Program, öğretmenlerin çalıştığı ilkokulda uygun bir sınıf kullanılarak yaklaşık 2 saat sürmüştür. Ders planı içeriğinde yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Hizmet içi eğitimde öğretmenler örnek uygulama yaparak “Google Classroom” uygulaması üzerinden kendi sınıflarını oluşturmuşlardır.

4.Hizmet içi eğitim tamamlandıktan sonra son test uygulanmış ve öğretmenlerin programla ilgili değerlendirmeleri alınmıştır. Aşağıda Tablo 2’de araştırmanın yürütülmesine ilişkin adımlar daha detaylı bir şekilde gösterilmiştir.

**Tablo 2.**

*Araştırmanın yürütülme aşamaları*

Araştırmanın Planlanması	Hizmet İçi Eğitimin Tasarımı	Hizmet İçi Eğitimin Uygulanması	Hizmet İçi Eğitimin Değerlendirilmesi
1-Alanyazın taraması	6- Kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme durumlarının belirlenmesi	9-Çalışma grubu ile ön görüşmelerin yapılması	15- Hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesine yönelik görüşmelerin yapılması
2-Çalışma planının belirlenmesi	7-Uzman görüşlerinin alınması, gelen görüşlere göre programın düzenlenmesi	10-Hizmet içi eğitim programının tanıtımının yapılması, ön test uygulanması	16-TPAB' a göre uygulamaların yapılması
3-İhtiyaç belirleme görüşme formunun hazırlanması	8-Veri toplama araçlarının hazırlanması	11-Hizmet içi eğitim programının uygulanması	17-Uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması
4-İhtiyaç analizinin yapılması		12- Son test uygulanması	18-Programın etkililiğine ilişkin verilerin incelenmesi
5- İhtiyaç analizi raporlarının hazırlanması		13- Uygulamadaki aksaklıkların belirlenmesi	19- Programın etkililiğine ilişkin verilerin analizi ve raporlaştırılması

**TPAB kapsamında hizmet içi eğitimden önce gerçekleştirilen etkinlikler**

Hizmet içi eğitim programı kapsamında, program saatinden önce beş katılımcının yer aldığı bir “Google Classroom” dan sınıf oluşturularak hizmet içi eğitime yönelik tüm bilgilendirmeler bu platform üzerinden ve e-posta yoluyla yapılmıştır. Araştırmacı tarafından “Google Classroom” platformu üzerinden beş katılımcının yer aldığı bir sınıf oluşturulmuştur. Hizmet içi eğitimde TPAB ders planı kapsamında işlenecek olan “Milli kültürümüz” konusuna ilişkin “Google Classroom” platformunda oluşturulan sınıfa “Youtube” videosu gönderilmiştir. Hizmet içi eğitime gelmeden önce tüm katılımcıların videoyu izlemeleri sağlanmıştır. Aynı zamanda, “Google Classroom” platformuna, “eğitimde kullanılacak teknoloji platformları listesi”, “çalıştayda kullanılacak teknoloji platformlarının tanıtım videoları” eklenmiştir ve katılımcıların tüm bunları çalışmaya gelmeden önce okumaları ve izlemeleri sağlanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacı olan, katılımcıların hizmet içi eğitim programından önce ve sonra teknoloji entegrasyonu bilgi düzeylerini belirleyebilmek için öğretmenlere hizmet içi eğitim programından önce “Google Classroom” üzerinden “Google Formlar” da hazırlanan ön test linki gönderilmiştir. Katılımcıların çalıştaydan önce ön testi yapmaları sağlanmıştır.

**TPAB kapsamında hizmet içi eğitim sırasında gerçekleştirilen etkinlikler**

Hizmet içi eğitim sırasında, araştırmacı tarafından “Canva” platformunda oluşturulan “TPAB Eğitimi” başlıklı sunu gerçekleştirilmiştir. Sununun içeriği kapsamında ilk olarak, “Teknoloji kullanımı” ve “Teknoloji entegrasyonu” arasındaki fark açıklanmış ve TPAB modeli anlatılmıştır. Uzaktan eğitimde kullanılan “Google Classroom, Canva, Quizz” platformları ve ardından sırasıyla hizmet içi eğitim sırasında kullanılacak olan “Google Classroom, Canva, Quizz” uygulamaları tanıtılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “TPAB ders planı örneği” gösterilmiştir. TPAB ders planı, “Gagne’nin dokuz aşamalı öğrenme modeli” örnek alınarak yapılmıştır. Bu model, dikkat çekme, öğrencileri dersin amaçları hakkında bilgilendirme, ön koşul bilgilerin hatırlanmasını teşvik etme, uyarıcı materyallerin sunumu, ne öğreneceği hakkında rehberlik etme, performansı ortaya çıkarma, performanslar hakkında ger bildirimlerde bulunma, performansı değerlendirme, bellekte tutma ve transfer etme aşamalarını kapsamaktadır. Model, bütün aşamalarında örnek uygulamalar, çevrim içi öğrenme ortamı ve kullanılacak teknolojiler içermektedir (Gökdaş, 2020). Hizmet içi eğitim için hazırlanmış olan TPAB ders planı örneği Ek.1’de sunulmuştur. Performansı değerlendirme aşamasında, “Google Classroom” üzerinden hazırlanmış soruları platform üzerinden cevaplamaları sağlanmıştır. Bellekte tutma ve transfer etme aşamasında, katılımcıların “Google Classroom” üzerinden dersin sonunda anlaşılmayan noktaları paylaşmaları istenmiştir.

**TPAB kapsamında hizmet içi eğitimden sonra gerçekleştirilen etkinlikler**

Hizmet içi eğitimden sonra, araştırmanın dördüncü alt amacı olan, uygulanan programın etkililiğine yönelik katılımcıların görüşlerini almak için katılımcılara üç soru sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın üçüncü alt amacı olan, katılımcıların hizmet içi eğitim programından önce ve sonra TPAB yeterliklerini belirleyebilmek için ise katılımcılara hizmet içi eğitim programından sonra “Google Classroom” üzerinden “Google Formlar” da hazırlanan son test linki gönderilmiştir. Katılımcıların çalıştaydan



sonra son testi yapmaları sağlanmıştır. Katılımcıların çalıştay programından önce ve sonra TPAB yeterliklerini belirleyebilmek için betimsel istatistikler yapılmıştır. Ön teste verilen yanıtların aritmetik ortalamasıyla son teste verilen yanıtların aritmetik ortalaması arasındaki fark betimlenmiş, ön test ve son test formunda yer alan açık uçlu soruya verilen yanıt betimsel olarak analiz edilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Ölçeğin kapsam geçerliğini sınamak amacıyla 5 maddeden oluşan anket maddeleri alan uzmanı bir akademisyenden görüş alınarak sunulmuştur. Uzmanın kabul ettiği ve düzelttiği maddeler öneriler doğrultusunda değiştirilmiş, maddeler bazında anket için uygun bulunan ifadeler ölçeğe alınmıştır.

Araştırma süresince toplanan veriler, yapılan analiz sonuçları TPAB konusunda çalışan ve nitel araştırma yöntemleri alan uzmanı bir kişiden görüş alınmıştır. Ayrıca veri çözümlenmesi görüşme verilerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek sonuçların inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, araştırma süreci boyunca tüm sürecin tarihlerini, sürelerini değişimleri not etmiştir. Öğretmenlere yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim programı, bundan sonra yapılacak olan çalışmalara örnek teşkil etmesi bakımından; tasarlanma aşamasından değerlendirme aşamasına kadar tüm aşamalarıyla ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırma sonuçları TPAB modeline uygun bir şekilde raporlanarak araştırmanın aktarılabilirliği/genellenabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme esnasında elde edilen veriler araştırmacı tarafından katılımcılara tekrar edilmiş ve bu yolla katılımcı teyidi sağlanmıştır.

Araştırmanın tutarlığın için araştırmanın her aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Hizmet içi eğitim programı tasarlanırken, veri toplama araçları hazırlanırken, program uygulanırken ve değerlendirilirken eğitim programları ve öğretim alan uzmanlarından destek alınmıştır.

Bu araştırma için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan (16.08.2021-50637) etik izin alınmıştır.

### **Bulgular**

#### **1- Öğretmenlerin TPAB modeli kapsamında hizmet içi eğitim beklentileri ve ihtiyaçlarına yönelik görüşlerine yönelik bulgular**

Öğretmenlerin TPAB modeli kapsamında hizmet içi eğitim beklentileri ve ihtiyaçlarına yönelik yapılan görüşmelerde öğretmenlerin farklı teknolojik uygulamalar, video hazırlama, ödev programları, çevrim içi ortamda portallar, grup oluşumları yapabilme, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojik araçları öğrenme ve kullanabilme, teknoloji entegrasyonu bilgisi kazanabilme, önemini fark etme, teknoloji kullanımıyla arasındaki farkı kavrayabilme ve yönelik ihtiyaç ve beklentileri olduğu görülmüştür.

Aşağıda, katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

➤ “Hangi dersleri vermektесiniz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar:

Ö1: “Rehberlik.”

Ö2: *“İlkokul ders programında yer alan Din Kültürü ve İngilizce hariç tüm dersleri veriyorum”*

Ö3: *“Sınıf öğretmeni olduğumdan Din Kültürü ve İngilizce hariç tüm dersleri veriyorum”*

Ö4: *“İngilizce derslerini veriyorum”*

Ö5: *“İngilizce”.*

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre, farklı derslere girdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, katılımcıların ortak çalışma alanının “Türkçe” dersi olması gerektiği üzerinde durularak, hizmet içi eğitim programında TPAB ders planı örneğinin içerik alanının “Milli Kültürümüz” olmasına karar verilmiştir.

➤ *“Eğitim teknolojisi hakkında neler biliyorsunuz? Teknolojik aletlere, yazılım vb. konulara ilişkin ilginiz var mı? sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar:*

Ö1: *“Teknolojik aletleri kullanıyorum ancak yazılım konusunda bilgim yok”*

Ö2: *“Teknolojik aletleri kullanıyorum, sınıfta aktif olarak yer veriyorum, Pandemi sürecinde okulların kapalı olduğu bu süreçte internet ve bilgisayar sayesinde çocuklara vermemiz gereken kazanımları veriyorum, sınıf ortamında ihtiyacı olan yazılımları kullanıyorum, Teknolojik araçları mesleki açıdan her türlü takip ediyorum”*

Ö3: *“Teknolojik aletleri kullanıyorum, yazılım konusunda bilgim yok”*

Ö4: *“Teknolojik aletleri kullanıyorum ancak çok ilgili değilim sadece ihtiyaç duyduğunda öğreniyor ve kullanıyorum”*

Ö5: *“Teknolojik aletleri kullanıyorum, yazılım konusunda bilgim yok ama ilgim var”*

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında, bilgisayar ve internet kullanımı konusunda teknolojik yeterliklere sahip olduklarını, yazılım konusunda sadece bir öğretmenin kullandığı diğer öğretmenlerin bilgisinin olmadığı görülmektedir.

➤ *“Sizce teknoloji entegrasyonu nedir? Teknoloji entegrasyonu ile ilgili neler biliyorsunuz? sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar:*

Ö1: *“Teknolojiyi öğrenci, öğretmen ve velilere eğitimde uygulamak amacıyla kullanmak”*

Ö2: *“Sınıf öğretmeni olarak sınıf ortamına getiremediğim her şeyi teknoloji entegrasyonu ile getirebilirim. Örneğin on Kasım’da Anıtkabir’e gidemesek te sanal gezi yapabiliyoruz”*

Ö3: *“Uyarılama ya da eğitime uyarılama olabilir”*

Ö4: *“Eğitimle teknolojiyi ilişkilendirmek”*

Ö5: *“Teknolojinin eğitime uyarlanmasıdır”.*

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara baktığımızda, teknoloji entegrasyonunu, bir öğretmen eğitimle teknolojiyi ilişkilendirmek olarak tanımlamıştır; fakat diğer öğretmenlerin

teknoloji entegrasyonu kavramı bilgisine çok sahip olmadığı; bu kavramı teknoloji kullanımı kavramıyla karıştırdıkları ifade edilebilir.

➤ “Derslerinizde teknolojiyi kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız hangi teknolojik araçları kullanıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar:

Ö1: “Projeksiyon cihazı, bilgisayar kullanıyorum, üç yıl boyunca robotik kodlama ile ilgili bir proje çalışmasında yer aldım, Stem Proje sınıfı ile ilgili öğrenci seçimi, tanıtım vb. konularda ilgilendim”

Ö2: “Bilgisayar, projeksiyon PDF, Word, Paint programını kullanıyorum, derslerin taranmış PDF hallerini kullanıyorum, öğrencilere dinleme metinlerini dinletiyorum”

Ö3: “Kullanıyorum, öğrencilerin görsel öğrenmelerine katkı sağlamak için kullanıyorum, merak edilen konuyu hemen açıp göstermek için”

Ö4: “Derslerde YouTube’ dan şarkı dinletiyorum onun dışında canlı derslerde yine Zoom üzerinden farklı sitelere bağlanıp çocuklara konuları anlatıyorum”

Ö5: “Teknolojiyi okuldaki yetersizliklerden dolayı kullanamıyorum, genellikle cep telefonu tablet ve hoparlör yardımıyla dinleme amaçlı kullanıyorum”

Öğretmenler teknolojiyi kullanma konusunda daha çok görselliğin ön planda olduğu videolardan öğrencilere derste gösterilebilme amaçlı kullandıkları, çevrim içi derslerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

➤ “Derslerinizde teknoloji entegrasyonunu gerçekleştiriyor musunuz? Eğer gerçekleştiriyorsanız bunu nasıl yapıyorsunuz? sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar:

Ö1: “Daha çok animasyon ve benzeri videolar kullanıyorum, uzaktan eğitim de canlı dersler yoluyla rehberlik amaçlı etkinlikler yapıyorum”

Ö2: “Anlamı bilinmeyen kelimelerde, kavramların açıklamasında vb. konularda kullanıyorum”

Ö3: “Gerçekleştiriyorum, eğitim sitelerinden faydalanıyorum”

Ö4: “Her derste değil ama uzaktan derslerde teknolojiyi kullanıyorum”

Ö5: “Gerçekleştirmiyorum”

Öğretmenler, derslerinde çok fazla teknoloji entegrasyonundan yararlanmadıklarını belirtmişlerdir. Derslerinde daha çok ihtiyaç olduğunda teknolojiyi kullandıklarını ifade etmişlerdir.

➤ “Teknoloji entegrasyonu bağlamında bir hizmet içi eğitim geliştirecek olsak, size hangi becerilerin kazandırılmasını istersiniz? sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar:

Ö1: “Video çekimi konusunda beceriler kazanmak istiyorum, teknik bilgiler öğrenmek istiyorum”

Ö2: “Belki bir yazılım programı olabilir”

Ö3: “Animasyon, video hazırlama, sunu hazırlama olabilir, video kesip birleştirme programları konusunda olabilir”

Ö4: “Teknolojiye daha çok hâkim olmak istiyorum, öğrenmek istiyorum, derslerde işlediğimiz konularla ilgili programlarda ödevler otomatik olarak sonuçlansa olabilir ve genel olarak değerlendirebilmeyi yapabilmeyi istiyorum”

Ö5: “İngilizce dersinde kullanabileceği bir yazılım, program olabilir”

Öğretmenler, “teknolojiye daha çok hâkim olma, farklı çevrim içi programları öğrenme, video hazırlama ve uygulayabilme, animasyon hazırlama, ödev programları kullanabilme” önerilerinde bulunmuşlardır. Bu nedenle hizmet içi eğitim programının kazanımları, “Teknoloji entegrasyonu kavramını teknoloji kullanımı kavramından ayırt eder, TPAB (Teknoloji, Pedagoji, Alan Bilgisi) modelini açıklar, Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojik platformlara örnekler verir, hizmet içi eğitim kapsamında tanıtılan teknolojik platformlardan birini kendi disiplin alanında TPAB bağlamında uygular.” olarak belirlenmiştir

➤ “Hizmet içi eğitim kapsamında hangi içeriklerden bahsetmemizi istersiniz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar:

Ö1: “Daha çok pratik yöntemler konusu bir içerik olabilir, okulda eğitim ortamlarında kullanılacak bir içerik olabilir, eğitim çalışanlarına öğretilebilecek pratik yöntemler olabilir”

Ö2: “Okuma yazma sürecinde etkin olabilecek bir içerik olabilir, e-kitap olabilir, birinci sınıfta seslerin öğretimde olabilir, öğrenci portfolyo, kazanım değerlendirme, öğrenci takip çizelgeleri, kütüphane otomasyonu kitap okuma takip sistemi içeren bir yazılım olabilir”

Ö3: “İçerikte uygulamalar olabilir, uygulama yapıp dönüt olma olabilir”

Ö4: “Ödev uygulaması olmasını istiyorum, işlediğimiz bütün konularla ilgili elimin altında hazır ödevler olsa işimize yarayabilir”

Ö5: “İngilizce dersleri için kullanılacak program içeriği hakkında bilgiler olmasını isterim”

Öğretmenler, hizmet içi eğitim programında uygulamalar yapmak ve dönütler almak, pratik yöntemleri öğrenmek, ödev uygulamalarını öğrenmek, okuma yazma sürecinde etkin olabilecek içerik önerilerinde bulunmuşlardır. Bu nedenle, hizmet içi eğitim programının içeriği, “Teknoloji entegrasyonu ve teknoloji kullanımı, TPAB (Teknoloji, Pedagoji, Alan Bilgisi), Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan uygulama örnekleri, “Google Classroom, Canva, Quiziz” platformlarının tanıtımı ve uygulanması, “Türkçe” dersinin “Milli Kültürümüz” konusunun TPAB ders planı kapsamında sunulması” olarak belirlenmiştir.

➤ “Hizmet içi eğitim kapsamında geliştireceğimiz içeriği hangi etkinliklerle daha iyi öğrenebileceğinizi düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar:

Ö1: “Proje hazırlama olabilir önce aktif kullanma tanıtımların görsellerle desteklenip birebir uygulama olabilir”

Ö2: “Etkinlik olarak uygulamalı öğretim olabilir. Uzman yardımı desteği olabilir. Daha önce kullananların deneyimleri olabilir”

Ö3: “Uygulayıp yapabileceğim etkinlikler olabilir”

Ö4: “Konuyla ilgili videolar ya da soru cevap çalışmaları faydalı olabilir”

Ö5: “Yazılım programının içeriğinde uygulamalı bir örnek gösterilmesi ve bunu sınıfta rahatça uygulayabilme olabilir”

Öğretmenler, hizmet içi eğitimde daha çok uygulamalı etkinlikler yapma şeklinde etkinlik önerilerinde bulunmuşlardır. Bu nedenle, hizmet içi eğitim programında yer alacak öğrenme-öğretme yaklaşımları, yöntem ve teknikleri, “İşbirliğine dayalı öğrenme, zihin haritası, grup çalışması, düz anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, rol oynama” olarak belirlenmiştir.

➤ “Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi için nasıl bir değerlendirme süreci önerirsiniz? Değerlendirmede sizce neler olsun? sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar:

Ö1: “Değerlendirmeye çalışacağımız kitleyle ön görüşmeyle fikirlerin alınması şeklinde olabilir, Çalışmaların güncellenebilirliği nasıl olmalı, örnek olarak mesela word programının başlıkları ve alt başlıkların daha dar kapsamlı ama işlevsel olması gibi”

Ö2: “Dönüt ve düzeltme olabilir. Uygulama yapıldıktan sonra süreç tamamlanır ve başarılı olanlar katılım belgesiyle başarı belgesiyle ödüllendirilebilir”

Ö3: “Değerlendirmede kazanım elde etmek isterim. İlerleme olup olmadığını öğrenmek, düzey belirleme, ön test son test gibi olabilir”

Ö4: “Çalışmayla ilgili geri bildirim olabilir”

Ö5: “Değerlendirmede dönütler olabilir”

Öğretmenler, hizmet içi eğitimde olması için, süreç sonunda ortaya konulan ürünleri değerlendirme, fikirlerin alınması şeklinde değerlendirme önerilerinde bulunmuşlardır. Bu sebeple hizmet içi eğitim programında, TPAB ders planı kapsamında, katılımcıların “Google Classroom” platformunda bir sınıf ve bu sınıfta ders içeriği oluşturmaları kararlaştırılmıştır. Öğretmenler gruplara ayrılmış ve her bir grup “Google Classroom” platformu üzerinden istedikleri bir ders seçerek içerik oluşturmuşlardır ve süreç sonunda bu tasarımlarını sunmuşlardır ve sınıfları, içerikleri değerlendirilmiştir.

#### **1- TPAB modeli kapsamında yapılan hizmet içi eğitimin etkililiğine yönelik hizmet içi eğitimde öğretmenlerin ön test ve son test ortalamaları arasında farka yönelik bulgular**

Araştırmanın ikinci alt amacı olan, hizmet içi eğitim programından önce ve sonra teknoloji entegrasyonu bilgi düzeylerini belirleyebilmek için ön test ve son test yapılmıştır. Öğretmenlerin ön test ve son teste verdikleri yanıtlar SPSS 21 programına girilerek, ön test ve son test puan toplamları hesaplanmış ve puanların ortalamaları bulunmuştur. Ön test toplam puanlarının aritmetik ortalaması 17,00; son test toplam puanlarının aritmetik ortalaması 18,40 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin çalıştay programının sonunda son teste verdikleri yanıtların ortalamasının ön teste verdikleri yanıtların ortalamasından yüksek olması, hazırlanan hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin TPAB yeterliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunmada başarılı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, açık uçlu olarak hazırlanan ön testin son maddesine ve son testin son maddesine verilen yanıtlar arasında hizmet içi eğitim programının etkili olduğuna yönelik farklar görülmektedir. Aşağıda ön test ve son testte yer alan açık uçlu soruya verilen cevaplardan alıntılara yer verilmiştir.

➤ Ön testteki “Eğitimde teknoloji entegrasyonu konusunda genel olarak ne söylemek istersiniz?” açık uçlu sorusuna verilen yanıtlardan alıntılar:

Ö1: “Kullanılmasının gerekliliğine inanıyorum. Fakat kontrollü kullanıma azami dikkat edilmesi gerekiyor. Kontrol devre dışı kaldığında olumsuz sonuçları telafi edilemez”

Ö2: “Öğrenmeyi dört duvar arasından kurtarıyor”

Ö5: “Pek bilgim yok”

➤ Son testteki “Eğitimde teknoloji entegrasyonu konusunda genel olarak ne söylemek istersiniz?” açık uçlu sorusuna verilen yanıtlardan alıntılar:

Ö1: “Uygulama oldukça iyi sonuçlar verebilir, ayrıntılı olarak eksiler ve artılar çok iyi değerlendirilmeli, sorumluluk ve zaman isteyen bir sistem. Öğretmenin kendini çok iyi yetiştirmesi ve teknolojiye hâkim olması gerekiyor”

Ö3: “Eğitimde teknolojiyi kullanmak, eğitimin kalitesini artıracaktır. Öğrenmenin de daha kalıcı olmasına katkı sağlayacaktır”

## **2- TPAB kapsamında uygulanan hizmet içi eğitim programının etkililiğine yönelik öğretmenlerin görüşlerine yönelik bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan uygulanan hizmet içi eğitim programının etkililiğine yönelik katılımcıların görüşleri alınmıştır. Hizmet içi eğitim sonunda yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Aşağıda, katılımcıların bu sorulara verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

➤ “TPAB modelini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar:

“Model oldukça iyi, bu çalışmaların ülke genelinde de yaygınlaştırılması gerekiyor”

➤ “Sizce, bu teknoloji platformlarının TPAB kapsamında kullanılması ne gibi faydalar sağlar?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar:

“Teknoloji platformlarının gayet faydalı olacağını düşünüyorum, ancak artıları ve eksileri iyi düşünülmesi ve platforma hâkim olunmalı”

➤ “Aklınıza takılan, anlaşılmayan noktalar var mı?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar:

“Program çok yararlı oldu, teşekkürler”

Hizmet içi eğitim sonunda, programın ne düzeyde etkili olduğuna yönelik sorulara katılımcılar genel olarak, hizmet içi eğitimde öğrendiklerinin özellikle uzaktan eğitim sürecinde çok yararlı olacağını ifade etmişlerdir.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin artırılmasına yönelik hizmet içi eğitim yapılmıştır. Yapılan hizmet içi eğitim sonrasında öğretmenlerin TPAB yeterliklerinde gelişme sağladığı görülmüştür. Ön test-son test verileri ortalamaları karşılaştırıldığında bu fark görülmektedir. Benzer şekilde Canbazoglu Bilici ve Baran (2015) TPAB

kazandırma amaçlı eğitim uygulamaları yaptıkları boylamsal çalışmada öğretmenlerin TPAB'a yönelik öz-yeterlik puanlarında artış olduğunu tespit etmişlerdir. Kıray, Çelik ve Çolakoğlu (2018) tarafından yapılan çalışma da Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB) ve Pedagojik Alan Bilgisi'nin (PAB) TPAB üzerinde doğrudan ve pozitif etkileri görüldüğü, TPAB'taki değişimin %65'ini açıkladığını belirtmişlerdir. Farklı olarak Topçu ve Masal'ın (2020) 151 matematik öğretmeni üzerinde yaptıkları çalışmada ise TP, PB, AB, PAB, TPB, TAB ve TPAB boyutlarının tamamında matematik öğretmenlerinin kendilerini yeterli seviyede gördükleri ortaya çıkmıştır.

Hizmet içi eğitimin değerlendirme kısmında öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesinde teknoloji entegrasyonu konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını, farklı uygulama örnekleri sayesinde hizmet içi eğitim sonrasında uygulama fırsatı bulacaklarını, bu konuda yapılacak diğer çalışmalarda da yer almak istediklerini ifade etmişlerdir. Teknoloji kullanımı ile teknoloji entegrasyonunun farklı kavramlar içerdiğini, sınıfta kullandıkları teknolojinin sadece kullanımdan ibaret olduğunu, alanda pek çok uygulama örnekleri olduğunu hizmet içi eğitim sonunda fark ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kırındı ve Durmuş (2019) tarafından yapılan çalışmada teknolojik yeniliklerin derse entegre edilmesi ile öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının geliştiği gözlenmiş ve öğretmenlerinin TPAB konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Umay (2004) ise öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgisayara derste kullanacak kadar hâkim olmadıkları, konunun daha iyi öğrenilmesi için teknoloji kullanımının gerekmediği ve öğretmenlerin ders planlarının hiçbirinde ders araç gereci olarak BT kullanılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak Deniz (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin bilgi teknolojilerine yönelik algılarının olumlu olduğu görülmüştür.

#### **Araştırmacılara yönelik öneriler**

1. Bu çalışma karma yöntem kullanılarak nitel yöntemlerden görüşme, nicel yöntemlerden tek gruplu ön test-son test modelinde tasarlanmıştır. Farklı bir çalışmada ilişkisel tarama yöntemiyle öğretmenlerin teknolojik pedagojik yeterlikleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki ortaya konulabilir ya da deney-kontrol gruplu deneysel model kullanılarak çalışma kontrol grubu yoluyla hizmet içi eğitimin etkililiği test edilebilir.
2. TPAB modelini öğretmenlerin kendi sınıf ortamlarında uygulamasına dönük boylamsal çalışmalar yapılabilir.
3. Bu çalışma ilkokulda çalışan branş ve sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda yapılacak diğer çalışmalarda ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilebilir.
4. Bu çalışmada öğretmenlerin farklı branşlarda olması sebebiyle Türkçe dersi seçilerek uygulama yapılmıştır. Farklı bir çalışmada aynı branş öğretmenleri çalışma grubu seçilerek kendi konu alanları dikkate alınarak alana özgü teknolojilerin ele alındığı etkinlikleri içeren programlar hazırlanabilir.

#### **Uygulayıcılara yönelik öneriler**

1. Bu çalışmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin farklılaştığı görülmüştür. Bu bağlamda yapılacak daha geniş ölçekli katılımcı gruplara hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin bu alandaki yeterlikleri artırılabilir.
2. Bu çalışmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve bu alanda kendilerini geliştirmek istedikleri

görülmüştür. Bu kapsamda alan uzmanı akademisyenlerden destek alınarak üniversite ve Milli eğitim müdürlüğü iş birliği ile TPAB modeli kapsamında çalışmalar düzenlenebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve /veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan (16.08.2021-50637) etik izin alınmıştır.



### Kaynakça/References

- Aşkar, P. ve Usluel, Y. (2002). Perceptions of teachers about the characteristics of computers in the diffusion process of technology. *HU Journal of Education*, 22, 14-20.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baran, E. ve Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1),15-32.
- Büyükköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbazoğlu Bilici, S. ve Baran, E. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi: boylamsal bir araştırma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 285-306.
- Çakır, R. (2020). Okullarda teknoloji entegrasyonu, teknoloji liderliği ve teknoloji planlaması. K. Çağıltay, Y.Göktaş (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri* (457-472). Ankara: Pegem Akademi.  
DOI: 10.14527/9786053644576
- Deniz, L. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerinin bilgisayar tutumları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 191-203.
- Gökdaş, İ. (2020). Öğrenme-öğretme ortamlarında teknoloji entegrasyonunun olmazsa olmazı: Dijital materyaller. F. Orhan, A. A. Kurt, S. Bardakçı (Ed.), *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Teknoloji Entegrasyonu Üzerine Karma Yazılar* (77-121). Ankara: Pegem Akademi.  
DOI: 10.14527/9786257228480
- Kaya, Z. ve Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.
- Kıray, S. A., Çelik, İ. ve Çolakoğlu, M. H. (2018). Fen öğretmenlerinin TPAB öz yeterlik algıları: Bir yapısal eşitlik modeli çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(195).  
<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7538>
- Kırındı, T. ve Durmuş, G. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1340-1375.  
DOI: 10.29299/kefad.2019.20.03.010
- Koehler, M. ve Mishra, P. (2009). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi (TPACK) nedir? *Teknoloji ve öğretmen eğitiminde güncel sorunlar*, 9 (1), 60-70.
- Mutluoğlu, A. ve Erdoğan, A. (2016). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgi (TPAB) düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 102-126.
- Şimşek, Ö. (2020). Öğretim teknolojileri ve eğitimde teknoloji entegrasyon modelleri. S. Dinçer (Ed.), *Öğretim teknolojileri* (139-162). Ankara: Pegem Akademi.  
DOI: 10.14527/9786257052313
- Tanel, Z. (2020). Eğitimde teknoloji entegrasyonu. F.Orhan, A.A. Kurt, S. Bardakçı (Ed.), *Öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji entegrasyonu üzerine karma yazılar* (1-19). Ankara: Pegem Akademi.  
DOI: 10.14527/9786257228480
- Topçu, E. ve Masal, E. (2020). Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz-değerlendirme algılarına bir bakış. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 147-167.  
DOI: 10.30855/gjes.2020.06.01.009
- Umay, A. (2004). İlköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretimde bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 ,176-181.

### İletişim/Correspondence

Öğretmen Fulya KÖSE  
[fulyakose44@gmail.com](mailto:fulyakose44@gmail.com)

# Adaptation of the Attitude Scale towards Alternative and Augmentative Communication Systems into Turkish

Ceyhun SERVİ, Aydın Adnan Menderes University, ORCID ID: 0000-0002-3960-347X  
Yunus Emre BAŞTUĞ, İstanbul University – Cerrahpasa, ORCID ID: 0000-0002-1961-9888

## Abstract

The purpose of this study is to adapt Soto's (1997) Attitude Scale towards Alternative and Augmentative Communication Systems (AAC) into Turkish and to examine teachers' attitudes toward AAC when working with children with special needs. It was conducted with the participation of 404 teachers (242 females and 162 males) working in the special education field. The participants were chosen using a purposive sampling technique. EFA and CFA were performed for the adaptation of the scale. The fit index values were found to be within acceptable ranges [ $\chi^2=423.31$ ,  $sd=158$ ,  $2/df=2.67$ ,  $CFI=.90$ ,  $SRMR=.07$ ]. Correlation coefficients for all items ranged from .38 to .84. It was determined that the difference between the lower and upper 27% of all items was significant. Cronbach's alpha was greater than .70 in all dimensions ( $\alpha = .72$ ). The findings indicate that the scale is effective, valid, and reliable when assessing teachers' attitudes toward AAC. When the attitude scores of teachers working with children with special needs were analyzed with independent samples t-test and ANOVA, it was discovered that attitudes did not vary by gender, but they varied by graduate program and status of having received AAC education.

**Keywords:** Alternative and Augmentative Communication (AAC), Teacher Attitudes



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education

Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2531-2558

DOI:10.17679/inuefd.1003261

Article Type  
Research Article

Received  
01.10.2021

Accepted  
18.12.2021

## Suggested Citation

Servi, C. & Baştuğ, Y.E. (2021). Adaptation of the attitudes towards alternative and augmentative communication systems scale into Turkish, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2531-2558. DOI:10.17679/inuefd.1003261

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

When it comes to using spoken language, children with special needs may have difficulties. If a child is unable to communicate using verbal language, they must resort to other methods (Peeter ve Gillberg, 1999). Alternative and Augmentative Communication Systems refer to these methods, which include symbols and procedures (AAC). AAC is a set of procedures and processes that assist a person in effectively communicating in terms of expression and reception (ASHA, 2002). There are two types of AAC systems: those that require assistance and those that do not. Signs and gestures are the only AAC systems that do not require any aid. AAC systems with aids, on the other hand, are classified into two categories: low-tech and high-tech AAC systems. Picture exchange is an example of a low-tech AAC system. AAC systems with high technology include communication applications for cell phones and speech-generation systems for computers (Bondy ve Frost, 2001).

Individuals with special needs who struggle to communicate through spoken language may benefit from AAC systems. Teachers and parents believe that using AAC has a negative impact on an individual's language and communication skills (Beukelman, 1987; Dowden & Marriner, 1995). Wormns and Abdel-Malek (2004) stated in their study, for which data was gathered through interviews with speech and language therapists and families, that families believed that AAC would hinder natural language and eventually result in their children being unable to speak at all. They, therefore, prohibited the use of AAC. In the same study, speech and language therapists stated that they did not prefer AAC due to family resistance, the time required to implement AAC, and a lack of knowledge about AAC. Contrary to popular belief, AAC does not preclude the use of verbal language. Rather than that, it promotes verbal expression by enhancing the communicative behaviors of individuals with developmental disabilities (Romsky & Sevcik, 2005). It is also stated that if an alternative and supportive communication system is chosen that is compatible with each student's unique competencies and strengths, the student can benefit from AAC (Dowden & Marinner, 1995). According to Radici et al. (2019), teachers who had not utilized AAC systems or witnessed a student using one had negative sentiments. Another study found that while teachers feel AAC systems are useful, they lack knowledge about how to teach them to pupils. Thus, teachers' impressions of AAC systems will influence their students' use of AAC. Additionally, if teachers believe in AAC, they can serve as role model and inspire families and children.

After searching, it was revealed that Turkey lacks studies. The majority of studies are reviewed, with only one being an implementation. According to Odluyurt et al., 2018, AAC use enhances initiating, request abilities, and peer interaction in children with autism spectrum disorder. According to Gündoğdu et al. (2019), AAC use increases the use of request words in students with ASD. Additionally, single-subject research indicated that children with ASD can learn how to communicate effectively with alternative and augmentative tools (Genç-Tosun & Kurt, 2017). Additionally, Gökdağ (2016) demonstrated how to employ a communication board for a child with mental impairment. It was discovered in this single-subject study that a child with a mental impairment is capable of expressing his or her wants during mealtime. As a result, it is critical to assess teachers' views toward AAC systems. Thus, it is required to build or adjust a scale initially. Then, it is necessary to ascertain teachers' attitudes and their dependent variables to determine the condition in the field of special education.

Thus, this study will attempt to address these questions.

1. Is the Turkish Version of Attitude Scale towards Alternative and Augmentative Communication Systems valid and reliable?
2. Are there any differences in teachers' attitudes towards AAC who work with students with disabilities based on certain demographic variables (age, gender, undergraduate degree, experience, and attendance at AAC teaching training)?

### **Purpose**

The purpose of this study is to adapt Soto's (1997) scale of attitudes toward alternative and augmentative communication systems into Turkish. Additionally, ascertain the attitudes toward AAC of teachers who work with special needs students.

### **Method**

The model of this research is a scale adaptation study based on the screening model. The purpose of this study was to establish the validity and reliability of Soto's Attitude Scale for Alternative and Supportive Communication Systems (ADIS) in Turkish (1997). ADIS was adapted to Turkish with the assistance of field specialists and language experts, and the measuring tool's items were translated from English (the designed language) to Turkish and back to English.

At the end of the translation process, the compatibility of each item with the original was determined. Following that, a pilot study with a target group of 50 people was undertaken, in which participants were asked for their comments on the items. The trial form of the customized measuring tool was finalized in accordance with the data received, and the data were taken using the main program. After data collection was completed, validity and reliability assessments were conducted, and the ADIS was converted to be used in Turkish. The findings section of the research discusses in detail the validity and reliability of the adapted form and the acquired values.

Purposive sampling was used to choose participants for this investigation. 404 instructors (242 females & 162 males) who work with students who have special needs. Participants received their undergraduate degrees primarily from special education, second primary education, third pre-school education, and other programs. Their ages ranged from twenty to seventy years. The most experienced teacher has worked in special education for 36 years whereas the most recent teacher has only been on the job for four months. The participants work in both public and private schools for special education needed pupils.

The study's instruments are a demographic information form and an attitude scale for alternative and augmentative systems (Soto, 1997).

Descriptive statistics revealed that the data set is adequate for reliability and validity examination during the data analysis process. Then, exploratory and confirmatory factor analyses were conducted to determine the construct validity. The current study examined the validity and reliability in Turkish of an attitude scale about AAC systems designed in another culture. As a result, because the objective of the EFA process was to combine the original factor numbers of the scale and the sub-factors of the items in the original scale, the calculated factor number was treated as a 5-factor structure similar to the original scale. Varimax rotation, one of the orthogonal rotation techniques recommended for use in multi-

factor structures in the literature, was chosen as the principal component analysis and factor rotation technique in the research, as it is the most widely used method for factor extraction and has the highest generalizability (Büyüköztürk, 2002; Karaman, 2015). In the EFA analysis, 10 items from the original scale were removed due to issues such as factor loading below .30, factor loading difference below .10, overlapping, and the items not working. After the EFA analysis was completed, a CFA was conducted to confirm the structure that emerged, assess the sufficiency of the relationship between the factors, and determine the appropriateness of the factor structures at the point of explaining the model (Erkorkmaz et al., 2012).

### Findings

After determining that the KMO (.72) and Bartlett's sphericity (p.000) criteria were appropriate for the analysis, the total explained variance values were determined within the scope of EFA. The attitude scale toward AAC has a five-factor structure; each factor has a factor eigenvalue greater than 1. Each factor can account for at least 5% of the total explained variance, and the five-factor structure can account for 54.2 percent of the total explained variance. Following the determination of the total explained variance, the factor loadings of the items were calculated, and each item was renumbered to account for the presence of items excluded from the analysis. The factor loadings of each item on the attitude scale toward AAC are found to range between .381 and .849. Additionally, it is observed that each factor contains at least three items and that the sum of the eigenvalues of the items contained within the factors is between 1.88 and 3.75 while the sum of the eigenvalues is 13.44. CFA was used to confirm the 5-factor, 20-item structure of the attitude scale toward AAC that was determined following the EFA. The results of the CFA analysis were evaluated, and a modification was made to the error variances of items 12 and 13 within the same factor, in accordance with the recommendations in the literature (Çapık, 2014). Following that, the analysis values were examined, and it was determined that the model's chi-square (2) value was 423.31 and its degree of freedom (df) value was 158. The RCI value was calculated using the  $2/sd$  formula, which is considered critical for model fit in the literature, and it was found to be 2.67. The indices derived from the model outputs were then evaluated, as well as the GFI, AGFI, CFI, NFI, IFI, RMR, and SRMR values. GFI equals .90, AGFI equals .86, CFI equals .90, NFI equals .90, IFI equals .90, RMR equals .056, SRMR equals .072. Again, the RMSEA value was examined, which is another value frequently emphasized in the literature for model fit, and it was determined to be .065 and p.000. It was determined that all of the model fit indices obtained were satisfactory or good.

### Discussion & Conclusion

This article conducts a Turkish validity and reliability study of Soto's (1997) validated and verified attitude scale toward alternative and augmentative communication systems. After the items were translated into Turkish, an EFA was conducted, and data on language validity were collected during the measurement tool's application process. EFA modified the original measurement tool by omitting ten items. The ten items omitted from the measurement tool are all related to speech-language pathologists' work environments. Since 2004, Turkey has graduated SLPs, and there are a limited number of SLPs in special education schools. However, families with children who have special needs should seek treatment through SLP. As a result of their rarity in special education, it's unsurprising that teachers in the field have limited perceptions of SLPs and their AAC competencies. Indeed, the SLP-related items may not function properly in Turkish.

When the EFA results were analyzed, it was discovered that the total explained variance was 54%, each sub-factor explained at least 5% of the total explained variance on its own, and the item factor loading values ranged between .38 and .85. Following a review of the literature, it is possible to conclude that these findings have the capacity to quantify the characteristic being quantified by the measurement tool (Büyüköztürk, 2002; Pallant, 2017). When the CFA-derived model fit indices are compared to the criteria specified in the literature, it is discovered that the criteria are met (Brown, 2006; Byrne, 2009; Çapık, 2014; Kline, 2005). As a result, one can assert that the EFA model has been validated by CFA, the Turkish validity of the measurement tool has been established, and the measurement tool is capable of measuring the feature being measured. Cronbach's alpha was found to be .72 for the scale on which this study conducted a Turkish validity and reliability study. As a result, the measurement tool yields consistent results. The difference between the total score and the upper and lower 27 percent of items was determined to be statistically significant. When the literature is analysed, it is discovered that the bottom-up reliability findings of 27% are related to the internal consistency of the measurement tool (Büyüköztürk, 2002).

When the attitude scores of teachers were examined according to the programs from which they graduated, it was discovered that those who graduated from pre-school education teaching had the highest scores, but those who graduated from special education teaching and primary education teaching also had high scores, as well. Teachers who have received AAC training also have a positive opinion toward AAC. In other words, AAC education results in a more favorable attitude toward these systems. According to these findings, the most critical factor in developing a positive attitude toward alternative and augmentative communication systems, which is one of the methods used in the field for teachers working in special education and working with students with special needs is receiving training on these systems. According to the literature, speech and language therapists (SLP), special education teachers, and occupational therapists who work with individuals with disabilities who require alternative communication methods are unaware of AAC. (Subihi, 2013; Marvin et al., 2003). Despite their lack of knowledge about AAC, it was determined that a group of therapists attempted to use AAC, or they did not recommend AAC (Marvin et al., 2003). (Baladin & Lacono, 1998). Sutherland et al. (2010) emphasized that in developing countries, a lack of financial, clinical, and educational resources results in limited AAC services. As a result, employees who work with individuals who require a variety of modes of communication, such as SLPs, special education teachers, or occupational therapists, should receive at least basic AAC training (Hammel & Angelo, 1996). In conclusion, the positive effect of AAC education on attitudes is consistent with the literature, and it may be appropriate to include a continuous and mandatory course on alternative and augmentative communication systems in the special education undergraduate program.

## Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

**Ceyhun SERVİ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3960-347X**  
**Yunus Emre BAŞTUĞ, İstanbul Üniversitesi–Cerrahpaşa, ORCID ID: 0000-0002-1961-9888**

### Öz

*Bu çalışmanın amacı Soto'nun (1997) geliştirdiği Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine (ADİS) yönelik tutum ölçeğini Türkçeye uyarlamak ve özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin tutumlarını incelemektir. Araştırmaya özel eğitim alanında çalışan 404 öğretmen (242 kadın & 162 erkek) katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ölçeğin Türkçe versiyonu için sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlar fit indeksi değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğunu göstermiştir [ $\chi^2 = 423.31$ ,  $sd = 158$ ,  $2 / df = 2.67$ ,  $CFI = .90$ ,  $SRMR = .07$ ]. Toplam madde korelasyonu .38 ile .84 arasında değişmektedir. Tüm maddelerin alt ve üst %27'lik grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Cronbach Alfa değeri tüm boyutlar için .70'in üzerinde bulunmuştur ( $\alpha = .72$ ). Sonuçlar ölçeğin öğretmenlerin ADİS'e yönelik tutumlarını ölçmede etkili, geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin ADİS'e yönelik tutum puanları incelendiğinde, tutumların cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak mezun olunan programa ve ADİS'e yönelik eğitim almış olma durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri, öğretmen tutumları



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2531-2558  
DOI:10.17679/inuefd.1003261

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
01.10.2021

Kabul Tarihi  
18.12.2021

### Önerilen Atıf

Servi, C. & Baştuğ, Y.E. (2021). Alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2531-2558. DOI:10.17679/inuefd.1003261

## **Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması**

İletişim bir mesajın göndericiden alıcıya doğru iletilmesi ve geri bildirimle sonuçlanması süreci olarak tanımlanabilir (Bondy ve Sulzer-Azanof, 2001; Schramm, 1954). İnsanlar iletişime geçerken farklı yollar kullanırlar da sözel dil en sık kullanılan araçlardan biridir. Gelişimsel geriliği olan bireyler tipik gelişen akranları gibi sözel dili iletişim amaçlı kullanmada güçlük yaşayabilirler (Peeter ve Gillberg, 1999) ve alternatif bir iletişim yöntemini kullanma gereksinimleri olabilir (Beukelman ve Mirenda, 2013). Bu anlamda kullanılan araç gereçler ya da süreçler alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri (ADİS) “bir bireyin konuşma ve anlama gibi iletişim becerilerinin işlevsel ve etkili iletişim için en üst düzeye çıkarılabileceği bir dizi prosedür ve süreç” olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Dil ve Konuşma Derneği, 2002). ADİS yardımcı ve yarımsız sistemler olmak üzere ikiye ayrılırken, yardımcı sistemler ise kendi içerisinde düşük teknoloji olanlar ve ileri teknoloji olanlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Yardımsız alternatif ve destekleyici sistemler işaretler, jestler olarak ifade edilmektedir. Yardımsız ve düşük teknoloji olan alternatif ve destekleyici sistemler resimlerin yazıların karşılıklı alınıp verilmesi ile kullanılırlar. Yardımsız ve yüksek teknoloji alternatif ve destekleyici sistemler ise konuşmayı üreten, dokunmatik tabletler ve iletişim uygulamaları gibi uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Bondy ve Frost, 2001).

Bir çocuk tipik gelişen akranlarından farklı olarak dünyaya geldiğinde gelişimsel olarak akranlarını yakalaması hedeflenir. Otizm spektrum bozukluğu (Flippin ve diğ., 2010), çoklu yetersizlik (Lignht ve diğ., 1999) ve gelişimsel geriliği olan çocuklar gibi özel gereksinimli çocukların sözel dili kullanmadıkları durumlarda konuşma üreten cihazları (Rispoli ve diğ., 2010) veya işaret dili ya da jestler (Goldstein, 2002) gibi alternatif iletişim yollarını öğrenebildikleri ve iletişim amaçlı olarak işlevsel bir şekilde kullanabildikleri ifade edilmektedir. Bondy ve Frost’un (2001) yaptığı sınıflandırmaya göre yardımcı ve yarımsız sistemler olarak ikiye ayrılan ADİS’in öğrenciler tarafından işlevsel olarak kullanımı üzerinde olumlu ya da olumsuz bazı faktörler olduğu ifade edilmektedir (Aldabas, 2021). Binger ve diğerleri (2012) bireyin ADİS’i kullanım becerisinin ve gereksinimlerinin, ailenin kültür ve tercihlerinin, çevreden gelen talebin ve öğrenci ile çalışan profesyonellerin iş birliğinin ADİS’in kullanımını kolaylaştıran veya güçleştiren faktörler olduğunu belirtmişlerdir. ADİS’i kullanan veya kullanma potansiyeli olan özel gereksinimli öğrencilerle en yoğun çalışan profesyoneller ise özel eğitim öğretmenleri ya da sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin ADİS’e yönelik tutumları, bilgi düzeyleri, ADİS’i kullanan öğrencilere ilişkin deneyimleri ADİS’in kullanımını etkileyebilir (Aldabas, 2021). Bu öneminden dolayı bu çalışmada Türkiye’de özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin ADİS’e yönelik tutumlarının incelenmesi hedeflenmiştir.

Öğretmenlerin ve ebeveynlerin ADİS’in kullanımının bireylerin dil ve iletişim becerilerine yönelik olumsuz etki yarattığına ilişkin inanışları olduğu ifade edilmektedir (Beukelman, 1987; Dowden ve Marriner, 1995). Wormnæs ve Abdel-Malek (2004) dil ve konuşma terapistleri ve ailelerle görüşmeler aracılığı ile veri topladıkları çalışmalarında, ailelerin ADİS’i doğal dile ket vuracağı, çocuklarının hiç konuşamamasına sebep olacağını düşündüklerini ve bu durumdan korktukları için ADİS’in kullanılmasına izin vermediklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada dil ve konuşma terapistlerinin ise ailelerin isteksizliğinin yanı sıra ADİS’in kullanımının çok fazla vakit alması ve ADİS’e yönelik bilgi eksikliğinden kaynaklı olarak ADİS’i tercih etmediklerini ifade etmişlerdir.

ADİS’in farklı gelişimsel yetersizliği bulunan gruplarla yapılan etkilik çalışmalarının derlendiği araştırmalarda profesyonellerin ve ebeveynlerin kaygı, korku buna bağlı olarak da ADİS’i tercih



etmemelerine sebep olan inançlarının gerçek olmadığı bulunmuştur (Dowden ve Marinner, 1995; Romsy ve Sevcik, 2005). ADİS'in inanıldığı aksine sözel dilin kullanımını engellemediği, tam tersi gelişimsel yetersizliği olan bireylerin iletişim amaçlı davranışlarını arttırarak, sözel ifadelerin kullanımını arttırdığı belirtilmiştir (Romsy ve Sevcik, 2005). Her bir öğrencinin bireysel yeterliliklerine ve güçlü yönlerine uygun bir alternatif ve destekleyici iletişim sisteminin seçilmesi durumunda, bireyin ADİS'ten fayda sağlayabileceği ifade edilmektedir (Dowden ve Marinner, 1995). ADİS'in sadece yaşı büyük olan ve buna rağmen sözel iletişimi kazanamamış bireylere uygun olduğu inancının da yanlış olduğu (Dowden ve Marinner, 1995; Romsy ve Sevcik, 2005), tam tersi ADİS'in erken dönemde gelişimsel yetersizliği olan bireylerle kullanımının dil ve iletişimi, işlevsel iletişim becerilerini olumlu etkilediği ifade edilmiştir. Çalışmaların ortak olarak vurguladığı nokta ise ADİS kullanımında çekirdek ekibin uzmanlarla iş birliği içerisinde çalışmasının şart olduğudur (Dowden ve Marinner, 1995; Romsy ve Sevcik, 2005). Çekirdek ekip çocuğun kendisi, ebeveynleri ya da bakımından sorumlu yetişkinler, çocuğun eğitim aldığı kurumdaki öğretmenleri ve dil ve konuşma uzmanlarından oluşmaktadır (Dowden ve Marinner, 1995). Dolayısıyla ailelerin çocuklarının ADİS eğitiminde rol almaları (Crutcher, 1993), öğretmenlerin ve ailelerin ADİS'e ilişkin eğitim almaları (Romsy ve Sevcik, 2005) bireyin işlevsel iletişim becerilerinin kazanmasında ve bireyin ADİS'ten fayda sağlamasında etkili olduğu ifade edilmektedir. Araştırmalar daha önce ADİS kullanan öğrenci görmemiş (McCarthy ve Light, 2005) ya da ADİS kullanımını öğretmeye çalışmamış öğretmenlerin ADİS'e yönelik olumsuz tutumlara sahip olduğunu ifade etmektedir (Radici ve diğ., 2019). Katılımcılarının yarısının ADİS'in öğretime yönelik tecrübeye sahip olduğunu bildirdiği farklı bir çalışmada, katılımcıların tamamı ADİS'in etkili olduğunu ancak ADİS'e yönelik bilgi eksikliğinin öğretimde güçlükler neden olduğunu ifade etmişlerdir (Singh ve diğ., 2019).

Her ne kadar uluslararası alanyazında ADİS'e yönelik tutumlar (Soto, 1997), ADİS kullanımının öğretime ilişkin bilgi düzeyi (Subihi, 2013), ADİS kullanan öğrencilere yönelik tutumlar (Radici ve diğ., 2019) veya ADİS'in farklı gelişimsel yetersizlikteki çocukların işlevsel iletişim becerileri üzerine etkileri (Millar ve diğ., 2006) incelenmiş olsa da Türkiye'de ADİS'i konu alan sınırlı çalışma yer almaktadır. Odluyurt ve diğerleri (2018) uluslararası alanyazında otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda ADİS kullanımının etkililiğini inceleyen çalışmaları derlemişlerdir. ADİS OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bilimsel temelli uygulamalar arasında yer aldığından (Wong ve diğ., 2014) bu çalışmada da özellikle OSB olan bireylerin katılımcı olduğu çalışmaların incelendiği ifade edilmiştir (Odluyurt ve diğ. 2018). Çalışmada 2010-2017 yılları arasında yayımlanan araştırmalar incelenmiş ve ADİS'in farklı düzeylerde otizmi olan bireylerin iletişim başlatma, talep etme, akranlarla etkileşime girme ve bağımsız iletişime girebilme gibi sosyal iletişimsel becerilerinin gelişimini olumlu etkilediğini ifade etmektedir. OSB olan çocukların katılımcı olduğu, yüksek teknolojinin kullanıldığı yardımcı ADİS'e örnek olabilecek bir mobil uygulamanın bağımsız değişken olduğu bir çalışmada, katılımcıların en sık kullandıkları sözcükler incelenmiş ve katılımcıların ADİS mobil uygulamasını kullanarak tek sözcükten oluşan istek belirten mesajlar gönderebildiklerini belirlemişlerdir (Gündoğdu ve diğ., 2019). Genç-Tosun ve Kurt (2017) uluslararası alanyazında yer alan, OSB olan bireylerle tek denekli desende yapılmış ve ADİS'in etkililiğinin sınındığı çalışmaları incelemişlerdir. Çalışmalarda ADİS'in otizmlili çocukların talep etme ve sorulan sorulara yanıt verme becerilerinde etkili olduğuna dair sonuçların olduğu derlenmiştir. Polat (2018) çalışmasında resim değiş-tokuşu mantığına dayalı olarak kendi tasarladığı bir mobil uygulamayı üç OSB olan çocuğun iletişim amaçlı kullanabildiğini göstermiştir. OSB olan bireylerden farklı

olarak Gökdağ (2016) çalışmasında zihin yetersizliği bulunan çocuklara iletişim panosunu kullanarak gereksinimlerini ifade etme becerisini öğretmeyi hedeflemiştir. Tek denekli desende çalışılan araştırma sonucunda zihin yetersizliği olan çocukların, yemek saatinde isteklerini belirtmede iletişim panosunu kullanarak isteklerini belirtebildiklerini öne sürmüştür.

Yapılan incelemelerde ADİS'in özel gereksinimli bireylerin işlevsel iletişim becerilerinde etkili olduğu (Millar ve diğ., 2006), inanılanın aksine gelişimsel yetersizliği olan bireylerin dil ve konuşma performanslarını olumlu etkilediği belirlenmiştir (Romsky ve Sevcik, 2005). ADİS'in OSB olan bireylerin iletişim başlatma, istekte bulunma gibi temel iletişim işlevlerinde kullanılabilirdiği, iletişim panolarının zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşamlarının düzenlenmesinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Gökdağ, 2016). Öte yandan hem öğretmenlerin hem dil ve konuşma terapistlerinin hem de ailelerin ADİS'e yönelik çekincelerinin olduğu da vurgulanmaktadır (Baxter ve diğ., 2012). Bu çekincelerin bilgi eksikliğinden, tecrübesizlikten ya da ADİS'e yönelik yanlış inanışlardan kaynaklandığı ifade edilmektedir (Baxter ve diğ., 2012; Subihi, 2013). Çalışmalar özel gereksinimli çocuklarla çalışacak olan öğretmenlerin ADİS'e yönelik tutumlarının da sözü edilen faktörlerden etkilenebildiğini öne sürmektedir. Diğer bir deyişle, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ADİS'i öğretmeyi tercih edip etmemeleri, öğretmenlerin ADİS'e yönelik tutumlarından etkilenebilir (Sutherland ve diğ., 2010). Bu amaçla özel eğitim alanında gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ADİS'e yönelik tutumlarının değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ulusal alanyazın incelendiğinde ADİS'e yönelik tutumların incelenebileceği bir ölçme aracının henüz geliştirilmemiş olduğu görülmüştür. Bu amaçla Soto'nun (1997) geliştirdiği Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe diline uyarlanması ve özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin ADİS'e yönelik tutumlarının incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Türkçeye uyarlanmış Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine Yönelik Tutum Ölçeği geçerli ve güvenilir midir?
2. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine yönelik tutumları demografik değişkenlere göre (cinsiyet, ADİS'e yönelik eğitim almış olma, mezun olunan program) anlamlı biçimde farklılaşmaktadır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli, tarama modeli temelinde gerçekleştirilmiş bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Tarama modeli, bir konu, durum veya olgu hakkında katılımcıların fikirlerini belirlemek amacıyla planlanan ve genellikle büyük örneklem grupları ile gerçekleştirilen çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğ., 2008; Karasar, 2007). Ölçek uyarlama, başka bir kültür ve yapıya yönelik olarak hazırlanmış olan bir ölçme aracının bir diğer kültüre uyarlanması sürecidir (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Ölçek uyarlama çalışmalarında alanyazında belirtilmiş olan adımların takip edilmesi ve titizlikle yerine getirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu adımlara öncelikle ölçülmek istenen alana yönelik olarak yeni bir ölçme aracının geliştirilmesine veya başka bir kültür ve dilde yapılmış olan ölçme aracının uyarlanmasına karar verilmesi ile başlanmalıdır. Başka bir dilde hazırlanmış olan ölçme aracının uyarlanmasına karar veriliyorsa;

1. Alana ve yabancı dile hâkim olan nitelikli çevirmenlerin belirlenmesi, maddelerin çevrilmesi ve uyarlanması,
2. Uyarlanmış olan ölçme aracı ile pilot uygulamanın yapılması ve tespit edilen eksik ve hataların giderilmesi,
3. Ana uygulamanın yapılması,
4. Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması, adımlarının takip edilmesi gerekmektedir (Şeker ve Gençdoğan, 2014).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme ölçülmek istenen özelliğe yönelik olarak belirli ölçüt ve özelliği sağlayan katılımcılarla bir veya birden fazla durum üzerinden çalışılmak istenildiğinde tercih edilen bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ., 2008). ADİS'e yönelik tutum ölçeği özel eğitim öğretmenlerinin alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine yönelik tutumlarının düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır (Soto, 1997). Bu çalışmada da ADİS'e Yönelik Tutum Ölçeğinin uyarlama çalışmasına yönelik geçerli ve güvenilir bulgular elde edebilmek amacıyla özel eğitim okullarında, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri elektronik ortamda Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Katılımcılarda aranan ölçütler, halihazırda özel veya devlet kurumlarına bağlı özel eğitim anaokulu, özel eğitim 1., 2., ve 3. kademe okullarda çalışıyor olmak. Çalışma grubuna yönelik detaylı demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

#### *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	242	%59.9
	Erkek	162	%40.1
Mezun Olduğu Alan	Özel Eğitim Öğretmenliği	322	%79.7
	Sınıf Öğretmenliği	51	%12.6
	Okul Öncesi Öğretmenliği	13	%3.2
	Diğer (Sosyoloji, çocuk gelişimi vb.)	18	%4.5
Yaş Durumu	<25 yaş	94	%23.3
	25-30 yaş	156	%38.6
	31-35 yaş	63	%15.6
	36-40 yaş	53	%13.1
	41> yaş	38	%9.4
ADİS Eğitim Durumu	Evet	213	%52.7
	Hayır	191	%47.3

\*ADİS: Alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubunun 242 kadın ve 162 erkek olmak üzere toplamda 404 katılımcıdan oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu özel eğitim öğretmenliği lisans programından mezundur ve bunun yanı sıra diğer lisans programlarından mezun olup özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşlarının çoğunlukla 25 ile 40 yaş arasında olduğu ve 25'in altında olan 94, 40 yaşın üstünde olan 38 öğretmenin çalışmaya katılım gösterdikleri görülmektedir. Son olarak katılımcıların ADİS'e yönelik eğitim durumları incelendiğinde

213'ünün ADİS'e yönelik eğitim aldıkları görülürken 191 katılımcının ise daha önce ADİS'e yönelik herhangi bir eğitim almadığı görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada demografik bilgi formu, Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine Yönelik Tutum Ölçeği (Soto, 1997) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

#### **Demografik bilgi formu**

Demografik bilgi formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan ve katılımcılara yönelik demografik değişkenlerin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Formda katılımcıların cinsiyet, yaş, mezun olduğu alan ve alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine yönelik daha önceden bir eğitim alıp almadıklarına yönelik sorular bulunmaktadır.

#### **Alternatif ve Destekleyici İletişim (Augmentative and Alternative Communication) Sistemlerine Yönelik Tutum Ölçeği**

ADİS'e Yönelik Tutum Ölçeği yaşları 35 ile 55 arasında değişen 187 katılımcı ile Soto (1995) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinalinde maddeler 5 alt faktörde birleşmektedir. Bu faktörler "*öğrenci becerilerine yönelik algı*", "*bireysel beceri ve sorumluluklara yönelik algı*", "*dil ve konuşma terapistlerin sorumluluklarına yönelik algı*", "*iletişim eğitimine yönelik tutum*", "*Sınıfta alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerini kullanma isteği*" olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin beş faktörlü yapısıyla, varyansın %42'sini açıkladığı bulunmuştur. Her bir faktör için yapılan iç tutarlılık katsayısı için Cronbach Alpha değerlerinin .82 ile .69 arasında olduğu hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada Türkçe formunun uyarlama çalışması kapsamında yapılan analizler sonucunda 10 madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerin çoğunlukla dil ve konuşma terapistlerinin sorumluluklarına yönelik algı alt boyutunda olduğu görülmüştür. Analizler tamamlandıktan sonra 20 maddeden oluşan Türkçe formun 5 faktör altında birleştiği bulgusu elde edilmiştir ve alt faktörler maddelerin kuramsal temelleri ve ölçeğin orijinalinde bulunduğu alt boyutları dikkate alınarak yeniden isimlendirilmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formunun toplam açıklanan varyans oranının %54 olduğu görülmüştür. Ölçeğin Türkçe formuna yönelik analizler, analizlere yönelik detaylı bilgiler araştırmanın "*Bulgular*" ve "*Tartışma, Sonuç ve Öneriler*" bölümünde detaylı olarak ele alınmıştır.

#### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırma ile Soto (1997) tarafından geliştirilmiş olan Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri'ne [Augmentative and Alternative Communication (AAC) Systems] Yönelik Tutum Ölçeği adlı ölçme aracının Türkçe geçerlik ve güvenilirliğinin yapılması hedeflenmiştir. ADİS'in Türkçe diline uyarlanması için alan uzmanları ve dil uzmanlarından destek alınmış, ölçme aracının maddeleri İngilizceden (geliştirilen dil) Türkçeye ve sonrasında tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Her bir maddenin orijinali ile çeviri süreci sonundaki uyumu analiz edilmiştir. Dil geçerliği açısından çeviriciler arasındaki tutarlılık ve uyum sağlandıktan sonra pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama kapsamında 50 kişilik özel eğitim öğretmenlerinden oluşan bir gruptan ölçeğin doldurulması istenmiştir ve katılımcılardan maddelerin anlaşılabilirliği, kullanılan kavramların uygunluğu ve genel süreç hakkında görüşleri talep edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda uyarlanmış ölçme aracının deneme formuna son şekli verilmiş ve ana uygulamaya geçilmiştir. Ana uygulama, toplamda 404 özel eğitim öğretmenin katılımı ile

gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri elektronik ortamda toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından her bir katılımcıya bireysel olarak ulaşılmış ve ölçek maddelerinin olduğu forma ait bağlantı kodu mail veya yaygın olarak kullanılan diğer iletişim kanalları aracılığıyla gönderilmiştir. Veri toplama süreci sonlandırıldıktan sonra eksik veya hatalı olan formlar analizlerin dışında tutularak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda Türkçeye uyarlanan forma yönelik geçerlik ve güvenilirlik bulguları ve elde edilen değerler araştırmanın bulgular bölümünde detaylı olarak ele alınmıştır.

### **Veri Analizi**

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler ilk olarak SPSS paket programına kodlanmış ve eksik veya hatalı olan bilgiler veri setinden çıkarıldıktan sonra betimsel istatistikler yapılmıştır. Betimsel istatistikler neticesinde verilerin geçerlik ve güvenilirlik analizlerine uygunluğu belirlendikten sonra yapı geçerliğine yönelik analizler yapılmıştır. Yapı geçerliğine ilişkin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA kapsamında ilk olarak örneklem yeterliği bulgusu ölçümlenmiştir. Alanyazında örneklemin AFA için uygunluğuna ilişkin, madde sayısının 5 katı veya en az 300 katılımcının olması gerektiği yönünde görüşler bulunmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Mevcut araştırmanın örneklemi 404 kişiden oluşmaktadır ve örneklem yeterliği ölçütünü sağlamaktadır. Bunun yanı sıra örneklem büyüklüğüne ilişkin Kaiser Mayer Olkin (KMO) değerinin .50'den büyük olması ve Barlett Küresellik testi değerinin .05 düzeyinde anlamlı olması gerektiği ifade edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Mevcut araştırma bulguları KMO (.72) ve Barlett küresellik testi (.000) ölçütlerini karşılamaktadır. Örneklem yeterliği ölçütleri karşılandıktan sonra AFA'ya ilişkin analizler yapılmıştır. AFA büyük bir değişken grubunun ölçmek istediği özelliği daha küçük bir değişken grubuyla ölçülmesi amacıyla gerçekleştirilir (DeVellis, 2012). Ayrıca AFA ile analizlerin bulguları ve maddelerin kuramsal temelleri doğrultusunda kaç faktörlü bir yapının ortaya çıkarılacağına da karar verilmesi gerekmektedir (Zwick ve Velicer, 1986). Mevcut araştırmada bir başka kültürde geliştirilmiş olan ADİS'e yönelik tutum ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Dolayısıyla AFA sürecinde ölçeğin orijinal faktör sayıları ve maddelerin orijinal ölçekteki alt faktörlerinde birleştirilmesi hedeflendiğinden belirlenen faktör sayısı ölçeğin orijinalinde olduğu gibi 5 faktörlü bir yapı olarak ele alınmıştır. Araştırmada faktör çıkarma yöntemi olarak en yaygın kullanılan ve genellenebilirliği en yüksek olan temel bileşenler analizi (principal component) ve faktör döndürme tekniği olarak alanyazında çok faktörlü yapılarda kullanılması önerilen dik döndürme tekniklerinden varimax döndürme tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2002; Karaman, 2015). AFA analizlerinde maddelerin faktör yük değerinin .30'un altında olması, maddelerin faktör yük değerleri arasında .10'dan daha az farkın olması, binişiklik göstermesi, maddelerin çalışmaması veya uyum göstermemesi gibi durumlar göz önünde bulundurularak analizler tekrarlanarak nihai forma ulaşılmıştır. AFA'ya ilişkin analizlerin detaylı sonuçları araştırmanın bulgular bölümünde raporlaştırılmıştır.

AFA sonlandırıldıktan ortaya çıkan yapının doğrulanması, faktörler arasındaki ilişkinin yeterli olup olmadığının test edilmesi ve faktör yapılarının modeli açıklama noktasında yeterliliğinin belirlenmesi amacıyla DFA yapılmıştır (Erkorkmaz ve diğ., 2012). DFA için Lisrel 8.7 paket programı kullanılmıştır. DFA ile ilk olarak model yapısı test edilmektedir, sonrasında maddeler ve faktörler arasındaki ilişkinin düzeyi belirlenmektedir ve gerekli ise hata varyansları arasında modifikasyona gidilmektedir (Aytaç ve Öngen, 2012). DFA'ya ilişkin alanyazında belirtilen adımlar takip edilmiş ve modelin varsayımları karşılayıp karşılamadığı uyum indeksleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmanın bulgular

bölümünde detaylı olarak raporlaştırılmıştır. AFA ve DFA analizleri tamamlandıktan sonra ortaya çıkan yapının güvenilirlik bulguları elde edilmiştir.

Güvenirlik analizleri kapsamında ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve alt-üst %27 güvenilirlik bulguları elde edilmiştir. İç tutarlılık katsayısı bir ölçme aracında var olan maddelerin homojenliği ile ilgilidir ve ölçme aracının seçenekleri üç veya daha fazla ise Cronbach tarafından geliştirilen alfa ( $\alpha$ ) katsayısının kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2018; DeVellis, 2012). Bir ölçme aracından elde edilen alfa katsayısı o ölçeğin iç tutarlılığını yansıtır, dolayısıyla alfa katsayısı ne kadar yüksekse iç tutarlılığının da o kadar yüksek olduğu söylenebilir (DeVellis, 2012). Alanyazında alfa katsayısının .70'ten büyük olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2001). Alt-üst %27 güvenilirliği, madde analizi kapsamında başvuru ve ölçek puanlarında alt %27 ve üst %27'lik grubun madde puanlarının ortalamaları arasındaki farkın bağımsız örneklem t testi kullanılarak karşılaştırılmasıdır (Büyüköztürk, 2002). Gruplar arasındaki farkın anlamlı çıkması ölçme aracının iç tutarlılığının yüksek olduğunun bir göstergesidir. Analiz sonuçları maddelerin bireyleri ölçülmek istenen özellik bakımından ne derece ayırt ettiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2002).

Bu araştırma için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan (26.07.2021, 2021/17-IV) etik izin alınmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmanın bulgular bölümünün ilk kısmında Soto'nun (1997) yılında geliştirdiği özel eğitim öğretmenlerinin ADİS'e yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasına ilişkin gerçekleştirilen istatistiksel analizlerin sonuçları yer almaktadır. İkinci kısmında ise araştırmaya katılan öğretmenlerin tutum puanlarının demografik değişkenlere göre incelendiği analizlerin bulguları yer almaktadır.

#### **Türkçeye Uyarlanmış Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine Yönelik Tutum Ölçeği Geçerli ve Güvenilir Midir?**

Araştırmanın bu bölümünde birinci araştırma sorusuna yönelik olarak yapılmış olan geçerlik ve güvenilirlik bulguları yer almaktadır.

##### **Geçerlik Bulguları**

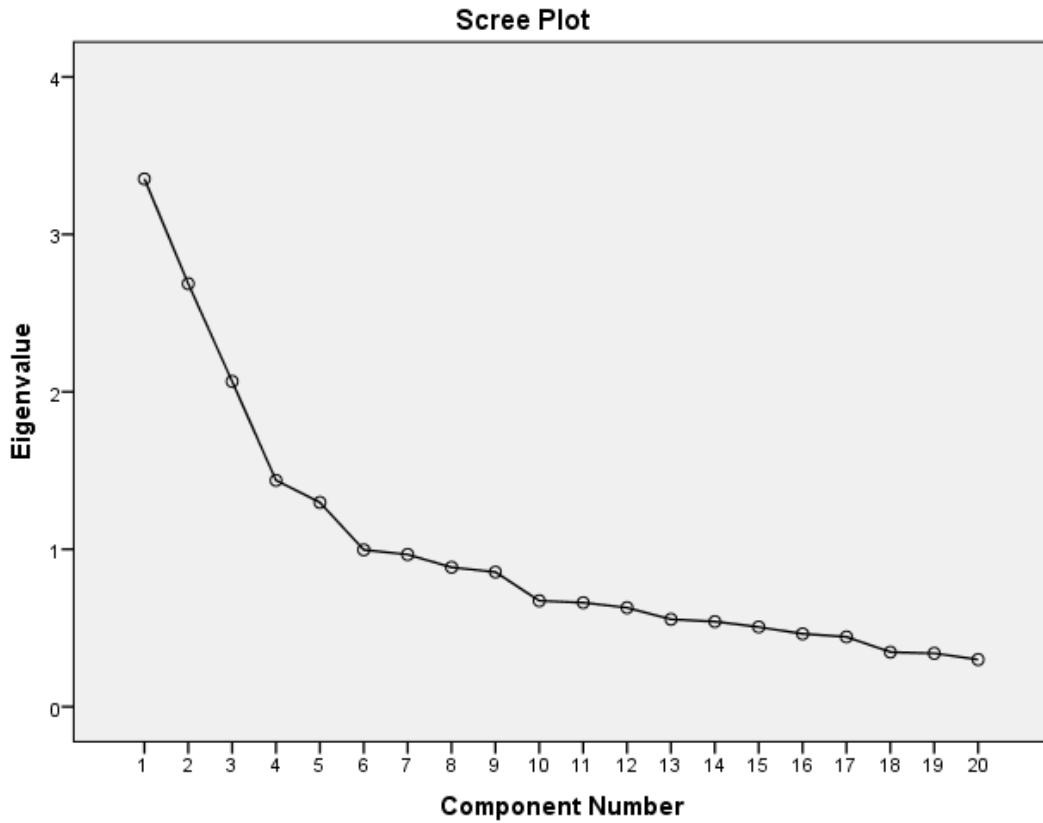
##### **Açımlayıcı faktör analizi bulguları**

Geçerlik bulguları kapsamında ilk olarak AFA ve daha sonra DFA yapılmıştır. AFA kapsamında KMO (.72) ve Bartlett'in küresellik ( $p < .000$ ) ölçütlerinin analizler için uygun değerler olduğu görüldükten sonra toplam açıklanan varyans değerleri elde edilmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2.***ADIS'e Yönelik Tutum Ölçeğinin Toplam Açıklanan Varyans Değerleri*

Bileşen	Başlangıç değerleri			Faktör yükleri kareler toplamı				Döndürülmüş yük değerleri kareleri			
	Toplam	Varyans %	Kümülatif Varyans %	Toplam	Varyans %	Kümülatif Varyans %	Toplam	Varyans %	Kümülatif Varyans %		
1	3.352	16.762	16.762	3.352	16.762	16.762	2.642	13.211	13.211		
2	2.687	13.435	30.197	2.687	13.435	30.197	2.434	12.169	25.380		
3	2.066	10.330	40.526	2.066	10.330	40.526	2.051	10.256	35.636		
4	1.437	7.187	47.713	1.437	7.187	47.713	1.966	9.830	45.466		
5	1.298	6.488	54.201	1.298	6.488	54.201	1.747	8.735	54.201		
6	.996	4.981	59.182								
7	.966	4.832	64.014								
8	.885	4.427	68.442								
9	.855	4.276	72.718								
10	.673	3.363	76.081								
11	.661	3.306	79.388								
12	.629	3.144	82.532								
13	.555	2.775	85.307								
14	.541	2.703	88.009								
15	.506	2.531	90.540								
16	.463	2.315	92.855								
17	.444	2.218	95.074								
18	.347	1.733	96.807								
19	.339	1.695	98.502								
20	.300	1.498	100.000								

Tablo 2 incelendiğinde ADIS'e yönelik tutum ölçeğinin 5 faktörlü bir yapıdan oluştuğu, her bir faktörün faktör öz değerinin 1'den büyük olduğu ve toplam açıklanan varyansın en az %5'ini her bir faktörün kendi başına açıklayabildiğini ve 5 faktörlü yapının açıklanan varyansın %54.2'sini açıklayabildiği görülmektedir. Ölçeğin Türkçe formunun kaç faktörlü bir yapı oluşturduğuna karar verme sürecinde incelenmiş olan bir diğer analiz çıktısı ise çizgi grafiğidir (Şekil 1).



**Şekil 1. ADİS'e Yönelik Tutum Ölçeği Çizgi Grafiği**

Şekil 1'de verilmiş olan çizgi grafiği incelendiğinde 5 noktada daha belirgin kırılmaların olduğu göze çarpmaktadır. Faktör öz değerleri ve faktörlerin çizgi grafiğindeki kırılma noktaları bir arada değerlendirildiğinde ölçeğin Türkçe formunun 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin kaç faktörlü bir yapı oluşturduğu belirlendikten sonra maddelerin kendi faktör yük değerleri belirlenmiştir ve 10 maddenin analiz dışına çıkarılmasından dolayı her bir madde yeniden numaralandırılmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri ve yeni madde numaraları Tablo 3'te sunulmuştur.



**Tablo 3.***ADİS'e Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Maddelerin Faktör Yük Değerleri*

Eski madde numaraları	Yeni madde numaraları	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri				
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Madde26	Madde19	.725				
Madde27	Madde20	.725				
Madde18	Madde12	.673				
Madde25	Madde18	.638				
Madde20	Madde13	.609				
Madde22	Madde15	.381				
Madde16	Madde10		.849			
Madde17	Madde11		.831			
Madde15	Madde9		.720			
Madde11	Madde8		.519			
Madde4	Madde3			.733		
Madde3	Madde2			.722		
Madde5	Madde4			.717		
Madde1	Madde1			.518		
Madde24	Madde17				.843	
Madde23	Madde16				.822	
Madde21	Madde14				.536	
Madde8	Madde5					.736
Madde9	Madde6					.700
Madde10	Madde7					.445
Öz Değer (Toplam: 13.44)		3.75	2.92	2.69	2.20	1.88

Tablo 3 incelendiğinde ADİS'e yönelik tutum ölçeğinin her bir maddesinin faktör yük değerlerinin .381 ile .849 arası değerler aldığı görülmektedir. Ayrıca her bir faktör içerisinde en az 3 maddenin yer aldığı ve faktörler içerisinde yer alan maddelerin öz değer toplamalarının 1.88 ile 3.75 arasında olduğu, öz değer toplamalarının ise 13.44 olduğu görülmektedir.

#### **Doğrulamalı faktör analizi bulguları**

ADİS'e yönelik tutum ölçeğine AFA uygulandıktan sonra elde edilen 5 faktörlü 20 maddelik yapının doğrulanması için DFA yapılmıştır. DFA analizleri sonrasında elde edilen model yapısına ilişkin sonuçlar değerlendirilmiştir. Alanyazında aynı faktör içerisinde bulunan maddeler arasında modifikasyon yapılabileceğinin belirtilmesinden dolayı (Çapık, 2014) modelin önerdiği modifikasyonlar dikkate alınarak aynı faktör içerisinde bulunan madde 12 ile madde 13'ün hata varyansları arasında modifikasyon yapılmıştır. Sonrasında analiz değerleri incelenmiştir ve modelin ki-kare ( $\chi^2$ ) değerinin 423.31, serbestlik derecesinin (sd) ise 158 olduğu görülmüştür. Model uyumu için önemli olduğu alanyazında belirtilen  $\chi^2/sd$  formülü ile RCI değeri hesaplanmıştır ve 2.67 olduğu bulgusu elde edilmiştir. Daha sonra model çıktılarında elde edilen indisler değerlendirilmiştir ve GFI, AGFI, CFI, NFI, IFI, RMR ve SRMR değerleri incelenmiştir. Bu değerler, GFI=.90, AGFI=.86, CFI=.90, NFI=.90, IFI=.90, RMR=.056, SRMR=.072

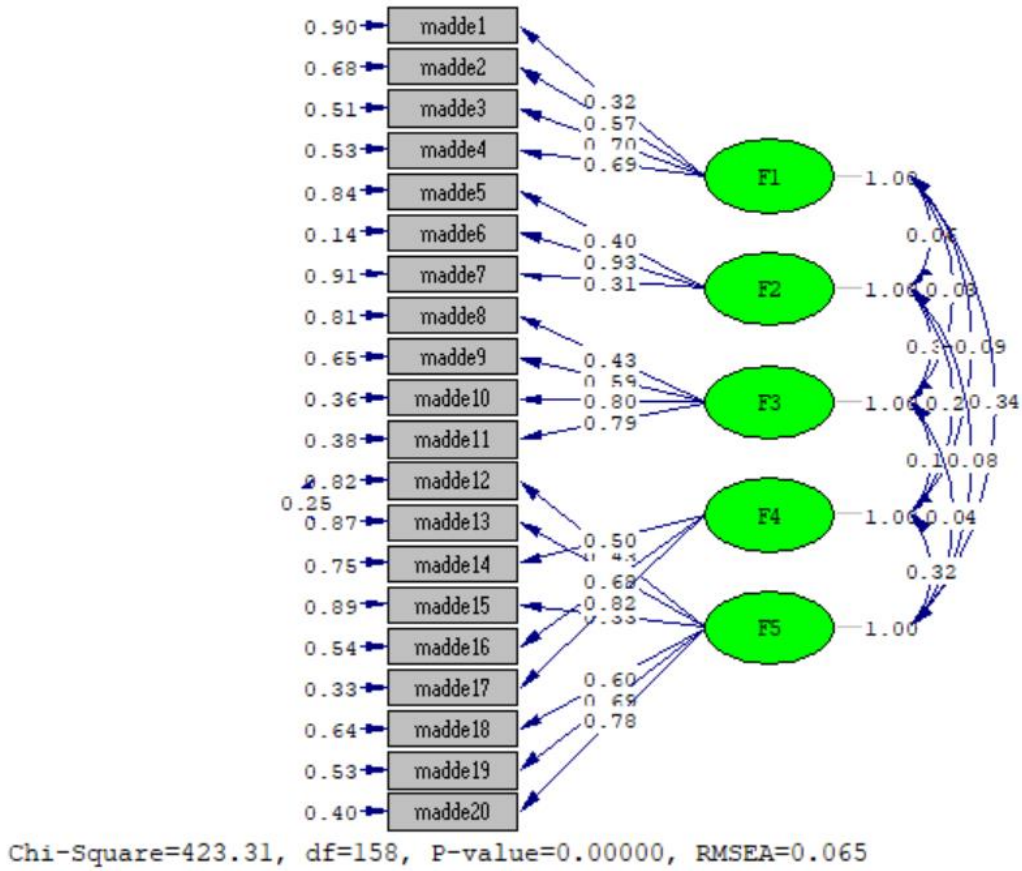
olarak bulunmuştur. Yine alanyazında model uyumu için vurgulanan bir diğer değer olan RMSEA değeri incelenmiştir ve bu değer .065 ve  $p < .000$  olarak bulunmuştur. Elde edilen model uyum indislerinin tamamının iyi uyum veya kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmüştür (Tablo 4). DFA sonrası elde edilen model yapısı Şekil 2'de sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*DFA Model Uyum İndeksleri Değerleri*

İndeks	Araştırmada Elde Edilen Değer	Uyum Ölçütleri		Sonuç
		İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	
$\chi^2/sd$	2.67	$\leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	İyi uyum
GFI	.90	$\geq .90$	$.85 \leq GFI \leq .89$	Kabul edilebilir uyum
AGFI	.86	$\geq .90$	$.85 \leq GFI \leq .89$	Kabul edilebilir uyum
CFI	.90	$.95 \leq CFI \leq 1$	$.90 \leq CFI \leq .95$	Kabul edilebilir uyum
NFI	.90	$.95 \geq$	$.90 \leq NFI < .95$	Kabul edilebilir uyum
IFI	.90	$.95 \geq$	$.90 \leq IFI < .95$	Kabul edilebilir uyum
RMR	.056	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	Kabul edilebilir uyum
SRMR	.072	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .08$	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	.065/ $< .000$	$0 \leq$ RMSEA $\leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	Kabul edilebilir uyum

**Kaynak:** (Forza and Filippini, 1998; Kline, 2005; Özdamar, 2016; Sümer, 2000, Yaşlıoğlu, 2017)



**Şekil 2.** ADİS'e Yönelik Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Yapısı

Şekil 2'de model yapısı ile elde edilen tüm standardize edilmiş değerler verilmektedir. Tek yönlü oklar maddeler ve faktörler arasındaki doğrusal ilişkiyi göstermektedir ve 1'in üzerinde olmaması gerektiği alanyazında belirtilmiştir (Aytaç ve Öngen, 2012). ADİS'e Yönelik Tutum Ölçeği model yapısı incelendiğinde elde edilen değerlerin hiçbirinin 1'den yüksek bir değer almadığı görülmektedir. Ayrıca elde edilen model uyum indeksleri de model uyumunun sağlandığını göstermektedir.

Yapılan geçerlik analizleri sonrasında ortaya çıkan 5 faktörlü 20 maddelik modelin (EK1) alt faktörleri isimlendirilmiştir. Faktörler isimlendirilirken Soto (1997) tarafından yapılmış olan isimlendirmeler ve maddelerin kuramsal alt boyutları değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin Türkçe geçerliği elde edildikten sonra faktör 1 ADİS kullanma eğilimi (AKE), faktör 2 kendi yeterliklerinin farkında olma (KYFO), faktör 3 öğrencinin yeterliklerinin farkında olma (ÖYFO), faktör 4 ADİS'in önemini farkında olma (AÖFO) ve faktör 5 öğrencilerin yeterliklerine yönelik tutum (ÖYYT) olarak isimlendirilmiştir.

### Güvenirlilik Bulguları

Güvenirlilik analizleri kapsamında Cronbach Alfa iç tutarlık güvenirliliği ve alt-üst %27 güvenirliliği analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler ve elde edilen sonuçlar ayrı başlıklar altında ele alınmış ve raporlaştırılmıştır.

### Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirliği

Mevcut araştırmada ADİS'e yönelik tutum ölçeğinin Türkçe geçerlik analizleri yapıldıktan sonra güvenilirlik analizleri yapılmıştır ve güvenilirlik analizleri kapsamında ilk olarak Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı elde edilmiştir. Araştırma verileri ışığında elde edilen  $\alpha$  güvenilirlik katsayılarına bakılacak olursa, ölçeğin tümü ve alt faktörlerin her biri için ayrı ayrı elde edilen güvenilirlik katsayılarının alanyazında da önerildiği gibi .70'in üzerinde olduğu ( $\alpha=.72$ ) görülmüştür (Büyüköztürk, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2001). Dolayısıyla bu sonuçların ADİS'e yönelik Tutum Ölçeğinin iç tutarlılığına sahip olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Elde edilen sonuçlar ADİS'e Yönelik Tutum Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlık güvenilirliğini sağladığını söylemek mümkündür.

### Alt-üst %27'lik gruplara dayalı ayırt edicilik

Güvenirlik analizleri kapsamında alt-üst %27 güvenilirliği analizleri yapılmıştır. ADİS'e Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe geçerliliğine yönelik alt-üst %27 güvenilirliği bulgusu elde etmek amacıyla ilk olarak toplam puan üzerinden ölçeğe verilen cevapların alt %27'lik grubu (N=109) ve üst %27'lik grubu (N=109) belirlenmiştir. Sonrasında elde edilen grupların bağımsız örneklem t testi kullanılarak ortalama puanları arasındaki fark incelenmiştir. İki grubun maddelerdeki puan farklarının anlamlı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bu anlamlı farklılık ölçülen özellik bakımından maddelerin ayırt ediciliğinin yeterli olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2002). Dolayısıyla ADİS'e Yönelik Tutum Ölçeğinin alt-üst %27 güvenilirlik varsayımlarını karşılayabildiği ve ayırt edici olduğunu söylemek mümkündür.

### Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine Yönelik Tutum Puanları Demografik Değişkenlere Göre (Cinsiyet, Mezun Olunan Program, ADİS Eğitimi) Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmanın bu bölümünde ikinci araştırma sorusuna ilişkin gerçekleştirilen analizlerin bulguları yer almaktadır. Bu kapsamda özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ADİS'e yönelik tutum puanları arasında cinsiyet, ADİS'e yönelik eğitim almış olma ve mezun olunan lisans programı değişkenlerine göre fark oluşup oluşmadığı sınıanmıştır.

**Tablo 5**

*Öğretmenlerin ADİS'e yönelik tutum puanlarının demografik değişkenlere göre t-testi tablosu*

Demografik Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	
Cinsiyet	Kadın	242	72.97	5.83	402	1.28	.200
	Erkek	162	72.16	6.64			
ADİS Eğitimi almış olmak	Evet	213	73.79	6.14	402	4.01	.000
	Hayır	191	71.37	5.98			

$p<.001$

İlk olarak cinsiyete göre ADİS'e yönelik tutumlarda fark oluşup oluşmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş, erkek ve kadınlar arasında ADİS'e yönelik tutumlarda anlamlı bir fark çıkmamıştır [ $t(402)=1.28, p>.05$ ]. Sonrasında ADİS'e yönelik alınan eğitimin tutumlar üzerinde fark yaratıp yaratmadığı incelenmiş ve eğitim alan öğretmenlerin ADİS'e yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir [ $t(402)=4.01, p<.001$ ] (Tablo 5).

**Tablo 6***ADİS'e yönelik tutum puanlarının mezun olunan program değişkenine göre ANOVA tablosu*

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamli fark
Gruplararası	274.456	3	91.485			
Gruplarıçi	4263.117	128	33.306	2.747	.046	OÖÖ-diğer
Toplam	4537.573	131				

*p<.05*

Öğretmenlerin mezun oldukları programa göre tutum puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. ANOVA sonucunda, öğretmenlerin mezun oldukları lisans programın ADİS'e yönelik tutumları etkilediği ortaya konmuştur [F (3-128)=2.747, p<.05]. Mezun olunan programa göre özel eğitim öğretmenliği ( $\bar{X}$  =72.91, S=5.75), sınıf öğretmenliği ( $\bar{X}$  =71.21, S=6.29) ve okul öncesi öğretmenliği programları arasında tutum puanları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği, iktisat, işletme gibi çok farklı alanlardan mezun olan öğretmenlerin oluşturduğu diğer grubu ADİS'e yönelik en düşük tutuma sahip olduğu ve sadece okul öncesi öğretmenlerinin tutum puanları ile aralarındaki fark anlamlı bulunmuştur. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenleri ( $\bar{X}$  =75.00, S=4.89) ADİS'e yönelik en yüksek tutum puanına sahiptir ve bu puan sadece diğer kategorisinde yer alan ( $\bar{X}$  =69.83, S=4.68) ve öğretmenlik yapan kişilerin puanları ile anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri benzer puana sahiplerdir (Tablo6).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın ilk araştırma sorusu kapsamında Soto (1997) tarafından geliştirilmiş olan Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemlerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek uyarlama sürecinde alanyazında belirtilmiş olan aşamalar takip edilmiştir (DeVellis, 2012; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Ölçme aracının uyarlanması sürecinde maddelerin Türkçeye çevrilmesi ve dil geçerliği verilerinin toplanmasının ardından AFA'nın yapılmasıyla devam etmiştir. AFA ile ölçme aracının orijinalinde olan 10 madde ölçme aracının dışında bırakılmıştır. Ölçme aracının dışında bırakılan 10 maddenin "*Dil ve konuşma terapistlerinin her bir öğrenci ile çalışırken harcadığı süre, öğrencinin iletişim becerilerini geliştirmek için yeterlidir*", "*Sınıfta iletişim becerilerine ilişkin müdahalelerden dil ve konuşma terapisti sorumludur*", "*Öğrencilerin iletişim becerilerine yönelik hedefleri dil ve konuşma terapisti tarafından yazılmalıdır*" şeklinde ülkemizde uygulamasının çok düşük düzeyde olduğu alanların belirlenmesine yönelik olarak hazırlanmış olan maddelerden oluştuğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde dil ve konuşma terapistliği alanında ülkemizde uzman personellerin yetiştirilmesinin 2004'ten itibaren başlatıldığı ve özel gereksinimli bireylerin dil ve konuşma terapistlerine ulaşımının çok sınırlı olduğunu ifade eden çalışmaların olduğu göze çarpmaktadır (Duru ve diğ., 2018; Toğram ve Maviş, 2009). Yine Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2020) incelendiğinde yönetmeliğin 59. maddesinde sınıflarda dil ve konuşma terapistlerinin görevlendirilmesine ilişkin olarak ihtiyaç duyulması halinde dil ve konuşma terapistlerinin özel eğitim kurumlarında görevlendirilebileceği ifade edilmiştir. Dolayısıyla özel eğitim kurumlarında sınırlı sayıda dil ve konuşma terapistinin görev aldığı, özel gereksinimli

bireylerin dil ve konuşma terapistlerine sınıflarında ulaşamadığı söylenebilir. Tüm bu nedenlerden ötürü ölçme aracının Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ölçekten çıkarılan 10 maddenin ülkemizdeki özel eğitim hizmetlerinin uygulanması ve işleyişinden kaynaklı olarak öğretmenlerde karşılığı bulunmayan maddeler olduğu düşünülmektedir ve dolayısıyla bu maddeler AFA sonrasında ölçme aracından çıkarılmıştır. AFA ile elde edilen bulgular incelendiğinde toplam açıklanan varyansın %54 olduğu, her bir alt faktörün tek başına %5'in üzerinde varyansı açıkladığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .38 ile .85 arasında değiştiği bulguları elde edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde elde edilen bu bulguların ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ölçebilme kabiliyetine sahip olduğunu söyleyebilmek mümkündür (Büyüköztürk, 2002; Pallant, 2017). AFA sonrasında elde edilen nihai formun doğrulanabilmesi amacıyla DFA yapılmıştır. DFA analizleri sonucunda elde edilen model uyum indisleri incelendiğinde alanyazında belirtilen kriterlerin sağlandığı görülmektedir (Brown, 2006; Byrne, 2009; Çapık, 2014; Kline, 2005). Dolayısıyla AFA ile ortaya konulan modelin DFA ile doğrulandığı ve ölçme aracının Türkçe geçerliğinin sağlandığı, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ölçebilme kabiliyetine sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçme aracının geçerlik analizlerinden sonra güvenilirlik analizleri yapılmıştır ve bu kapsamda Cronbach Alfa iç tutarlık güvenilirliği ve alt-üst %27 güvenilirliği analizleri gerçekleştirilmiştir. Tezbaşaran (1996) ölçme araçları için Cronbach Alfa iç tutarlık düzeyinin .70 ve üstü olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada Türkçe geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan ölçme aracının Cronbach Alfa değeri .72 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçme aracının güvenilir sonuçlar sunduğu söylenebilir. Güvenirlik analizleri kapsamında ikinci olarak alt-üst %27 güvenilirliği analizi kapsamında ölçek toplam puanının ve her bir maddenin ayrı olarak alt %27'lik grubu ile üst %27'lik grubu arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2002). Analizler sonucunda toplam puan ve maddelerin alt-üst %27'lik grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde alt-üst %27 güvenilirlik bulgularının ölçme aracının iç tutarlılığı ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Hem Cronbach Alfa hem de alt-üst %27 güvenilirlik analizleri bulguları bir arada değerlendirildiğinde ölçme aracının güvenilir olduğu ve tutarlılığın sağlandığı söylenebilir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunda özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin ADİS'e yönelik tutum puanları cinsiyet, ADİS'e yönelik eğitim almış olma ve mezun olunan programdan oluşan bir takım demografik değişkenlere göre incelenmiştir. İlk olarak özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerinin ADİS'e yönelik tutumlarında bir etki yaratmadığı belirlenmiştir. Alanyazında doğrudan cinsiyetin ADİS'e yönelik tutumlara etkisinin incelendiği sınırlı araştırma bulunmasına rağmen, ADİS'e yönelik bilgi gereksinimi, ADİS kullanan bireylere yönelik tutumlarda cinsiyetin fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Kadınların ADİS kullanan akranlara ilişkin daha olumlu tutuma sahip olduğu, erkeklerin karşı cinsten olup da ADİS kullanan akranlarına yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir (McCarthy ve Light, 2009). Özel gereksinimli bireylere yönelik yapılan genel tutum çalışmalarında kadınların, erkeklere göre yetersizliği olan bireylere daha olumlu tutuma sahip oldukları belirtilmektedir (Livneh, 1988). Ancak bu çalışmada kadınlarla erkekler arasında ADİS'e yönelik fark çıkmamasının nedeni her iki grubun da soruları cinsiyetleri çerçevesinde değil, mesleki bakış açısıyla yanıtlamış olmaları olabilir. Diğer bir deyişle kadın ya da erkek olsun özel gereksinimli bireylerle çalışacak profesyonellerin ADİS'e benzer tutuma sahip olmaları, profesyonel bakış açılarından kaynaklanıyor olabilir.

Elde edilen önemli bulgulardan bir diğeri de ADİS'e yönelik eğitim almış olan öğretmenlerin ADİS'e yönelik de yüksek tutum puanına sahip olduklarıdır. Diğer bir deyişle ADİS'e yönelik eğitim, bu sistemlere yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaya neden olmaktadır. Bu sonuçlara göre özel eğitim alanında çalışan, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin alanda kullanılan yöntemlerden biri olan alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olabilmesi için en önemli etmenin bu sistemlere yönelik eğitim almaları olduğu ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde farklı iletişim yöntemlerine ihtiyaç duyan özel gereksinimli bireylerle çalışan dil ve konuşma terapistlerinin (DKT), özel eğitim öğretmenlerinin ya da iş-uğraşı terapistlerinin ADİS'e yönelik bilgi eksikliği olduğu ifade edilmektedir (Marvin ve diğ., 2003; Subihi, 2013). İlginç olan durumlardan birisinin ise bilgi eksikliği olmasına rağmen bir grup terapistin ADİS'i kullanmaya çalıştığı (Marvin ve diğ., 2003) ya da tavsiye dahi etmediği (Baladin ve Lacono, 1998) belirlenmiştir. Sutherland ve diğerleri (2010) gelişmekte olan ülkelerdeki finansal, klinik ve eğitimsel kaynakların az olması ADİS hizmetlerinin sınırlı olmasına yol açtığını vurgulamışlardır. Araştırmalar özel eğitim öğretmenlerinin %80'inin, DKT'lerin %45'inin ADİS'e gereksinim duyan öğrencilerle karşılaştıkları ifade etmektedir (Locke ve Mirenda, 1992; ASHA, 2002). Dolayısıyla DKT, özel eğitim öğretmeni ya da iş uğraşı terapistleri gibi farklı iletişim yollarına gereksinim duyan bireylerle çalışan meslek gruplarının yetiştirilirken ADİS'e yönelik en azından temel becerilere ilişkin eğitim almaları gerektiği savunulmuştur (Hammel ve Angelo, 1996). Türkiye'de Yükseköğretim Kurumu tarafından oluşturulan ve 2018 yılında uygulanmaya başlayan özel eğitim öğretmenliği programında otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara yönelik sıralanan derslerden birinin Otizm Spektrum Bozukluğu için Alternatif İletişim Yöntemleri ismiyle seçmeli bir dersin yer aldığı görülmektedir. Aynı programın dördüncü dönemde yer alan Özel Eğitimde Teknoloji Destekli Öğretim dersinin içeriğinde alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine yönelik kazanım yer almaktadır. Araştırmaya katılan ve bu dersi almış olan öğrencilerin ADİS'e yönelik tutumlarının da olumlu etkilenmiş olabileceği düşünülebilir. Ancak derslerden birinin seçmeli olması, diğer derste de bir konu olarak söz edilecek olması, özel eğitim öğretmenliği programında yer alsa bile her üniversitede açılma garantisinin olmaması da alanyazında belirlenen durumun devam edeceği yorumu yanlış olmayacaktır.

Öğretmenlerin mezun oldukları programlara göre tutum puanları incelendiğinde en yüksek puanın okul öncesi öğretmenliğinden mezun olanlara ait olduğu, özel eğitim öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği mezunlarının da yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Özel eğitimde görev yapan ancak yukarıda ifade edilen bölümlerin dışındaki programlardan mezun olanların ADİS'e yönelik tutum puanlarının tüm gruplardan daha düşük olduğu, okul öncesinden mezun öğretmenlerle aralarındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Radici ve diğerleri (2019) mezuniyet durumunun ADİS'e yönelik tutumlarda fark yaratmadığını, en önemli farkın ADİS'in kullanımının öğretildiği ve uygulamalı olarak gerçekleştirilen eğitimlerden veya ADİS'i kullanan öğrenciyle çalışırken edinilen deneyimin yarattığını ifade etmişlerdir. Çalışmada eğitim fakültesi dışındaki mezunların ADİS'e yönelik tutumlarının eğitim fakültesi mezunu gruplardan düşük olmasının sebebi bilgi eksikliğinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Okul öncesi öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin en yüksek puana sahip olmaları ise farklı bir alanda, farklı bir uygulamaya yönelik merak, yüksek motivasyon, çalıştıkları çocukların küçük yaşta olması ve öğretime ilişkin isteklerinin yüksek olması olasılıklarından kaynaklanıyor olabilir.

Özetle Soto'nun (1997) geliştirdiği ADİS'e Yönelik Tutum Ölçeği Türkçeye uyarlamış, geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak ulusal alanyazına kazandırılmıştır. Öte yandan özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerinin ADİS'e yönelik tutumlarda bir fark yaratmadığı ancak ADİS'e yönelik eğitim almış olma durumunun tutumlar üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiş ve bu bulgunun alanyazınla paralellik gösterdiği vurgulanmıştır. Alanyazında sınırlı çalışma olması nedeniyle yorumlamada güçlük yaşansa da mezun olunan programın türünün de ADİS'e yönelik tutumları etkilediği söylenebilir. Bu çalışma araştırmaya katılanların mezun oldukları programlarla sınırlıdır. Dolayısıyla çalışmanın özel eğitim alanında çalışan farklı programlardan mezun öğretmenler ve dil konuşma terapistleri ile yenilenmesi, mezuniyet programlarının ADİS'e yönelik tutumları etkisinin program bazında yeniden daha fazla katılımıyla sınanması önerilmektedir. Ayrıca ADİS'e yönelik tutum puanlarının yanı sıra katılımcıların ADİS'e yönelik görüşlerin de nitel olarak derinlemesine incelenmesi düşük ya da yüksek tutum puanlarının nedenlerini anlamak açasından son derece önemli olacaktır. Dolayısıyla çalışmanın karma desen bir yöntemle tekrarlanmasının alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Araştırma, katılımcıların elektronik ortamda ölçek maddelerine verdiği yanıtlarla sınırlıdır. Dolayısıyla ADİS'e yönelik tutumlarla birlikte katılımcıların ADİS'i nasıl kullandıklarının incelenmesi, ADİS'e yönelik bilgi düzeylerinin sınanması elde edilen sonuçların daha etkin biçimde tartışılabilmesine olanak sağlayabilir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin ADİS'i kullanmaya yönelik aldıkları eğitim ve deneyimlerin etkisi, deneysel olarak desenlenmiş araştırmalarla sınanabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan (05.03.2021-2021/5-1) etik izin alınmıştır.



### Kaynakça/References

- Aldabas, R. (2021). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: Special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1010-1026. doi:10.1080/13603116.2019.1597185
- American Speech-Language Hearing Association. (2002). Augmentative and alternative communication: Knowledge and skills for service delivery. *ASHA Supplement*, 22, 97-106.
- Aytaç, M., & Öngen, B. (2012). Doğrulamalı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, 5(1), 14-22.
- Balandin, S. ve Morgan, J.(2001). Preparing for the future: Aging and augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication. ISSAC*, 17 (2), 99-108.
- Beukelman, D. (1987). When you have a hammer, everything looks like a nail. *Augmentative and Alternative Communication*, 3, 94–95. doi:10.1016/j.ncl.2020.03.012
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Paul H. Brookes Pub.
- Binger, C., L. Ball, A. Dietz, J. Kent-Walsh, J. Lasker, S. Lund, and W. Quach. 2012. "Personnel Roles in the AAC Assessment Process." *Augmentative and Alternative Communication* 28 (4): 278–288. doi:10.3109/07434618.2012.716079.
- Bondy, A., & Frost, L. (2001). *The Picture Exchange Communication System. Behavior Modification*, 25(5), 725–744. doi:10.1177/0145445501255004
- Bondy, A., & Sulzer-Azaroff, B. (2001). *The pyramid approach to education* (2nd ed.). Newark, DE: Pyramid Products.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (8. Baskı)*. PegemA Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2009). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming, second edition (Multivariate Applications Series)*. Routledge.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulamalı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- DeVellis, R.F., (2012). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar (T. Totan, Çev.)*. Nobel Yayıncılık.
- Dowden, P., & Marriner, N. (1995). Augmentative and alternative communication: Treatment principles and strategies. *Seminars in Speech and Language*, 16, 140–156.
- Duru, H., Güneş Akgün, E. & Maviş, İ. (2018). Dil ve konuşma terapisi mesleğine yönelik farkındalığın belirlenmesi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 257-280.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulamalı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223. doi: 10.5336/medsci.2011-26747

- Forza, C. and Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: *A causal model. International Journal of Production Economics*, 55 (1), 1-20. doi:[https://doi.org/10.1016/S0925-5273\(98\)00007-3](https://doi.org/10.1016/S0925-5273(98)00007-3)
- Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. (2010). Effectiveness of the picture exchange communication system (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 178–195. doi: [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0022))
- Genç-Tosun, D., & Kurt, O. (2017). Otizmlı bireylerin kullandığı yeni nesil konuşma üreten cihazlara ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 125-147. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.277442
- Goldstein, H., (2002). Communication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 373–394. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1020589821992>
- Gökdağ, H. (2016). *Alternatif ve destekleyici iletişimde kullanılan iletişim panolarının zihin engelli çocuklara gereksinimlerini sözel olmayan yöntemle ifade becerisi kazandırmada etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gündoğdu, D., Elcik, Z., & Doenyas, C. (2019). Türkiye’deki otizmlı çocukların alternatif ve destekleyici iletişim sisteminde en çok kullandığı sözcükler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 392-415. doi: 10.17943/etku.519497
- Hammel, J., & Angelo, J. (1996). Technology competencies for occupational therapy practitioners. *Assistive Technology*, 8(1), 34-42. doi: <https://doi.org/10.1080/10400435.1996.10132271>
- 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, doi: 10.1080/10705519909540118
- Joginder Singh, S., Diong, Z. Z., & Mustafa Kamal, R. (2020). Malaysian teachers’ experience using augmentative and alternative communication with students. *Augmentative and Alternative Communication*, 36(2), 107–117. doi: 10.1080/07434618.2020.1785547
- Karaman, H. (2015). *Açımlayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Faktör Çıkartma Yöntemlerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2 nd ed.)*. New York, Guilford Press.
- Light, J. C., C. Binger, T. L. Agate, and K. N. Ramsay. 1999. “Teaching Partner-focused Questions to Individuals Who Use Augmentative and Alternative Communication to Enhance their Communicative Competence.” *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 42 (1): 241–255. doi:10.1044/jslhr.4201.241.
- Livneh, H. (1988). A dimensional perspective on the origin of negative attitudes toward persons with disabilities. In H. E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 35–46). Springer Publishing Company.
- Locke, P., & Miranda, P. (1992). Roles and responsibilities of special education teachers serving on teams delivering AAC services. *Augmentative and Alternative Communication*, 8(3), 200–214. doi: <https://doi.org/10.1080/07434619212331276193>

- Marvin, L. A., Montano, J. J., Fusco, L. M., & Gould, E. P. (2003). Speech-language pathologists' perceptions of their training and experience in using alternative and augmentative communication. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 30(Spring), 76-83. doi: 1092-5171/03/3001-0076
- Millar, D. C., Light, J. C., & Schlosser, R. W. (2006). The Impact of Augmentative and Alternative Communication Intervention on the Speech Production of Individuals with Developmental Disabilities: A Research Review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 248-264. doi: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/021\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/021))
- McCarthy, J., & Light, J. (2005). Attitudes toward individuals who use augmentative and alternative communication: Research review. *Augmentative and alternative communication*, 21(1), 41-55. doi: 10.1080/07434610410001699753
- Odluyurt, S., Tutuk, H. C., & Çavuşoğlu, T. (2018). Otizmlı Çocuklar ve Alternatif Destekleyici İletişim Sistemleri: Alanyazın İncelemesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1168-1189. doi 10.17051/ilkonline.2018.466318
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan Kitapevi.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu-spss ile adım adım veri analizi (S. Balci ve B. Ahi, Çev.)*. Anı Yayıncılık.
- Peeters, T., & Gillberg, C. (1999). *Autism: Medical and educational aspects*. John Wiley & Sons Incorporated.
- Polat, H. (2018). *Investigating the design, development, and evaluation of a high-tech alternative and augmentative communication (AAC) application for communication needs of individuals with autism spectrum disorders* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Radici, E., Heboyan, V., Mantovani, F., & De Leo, G. (2019). Teachers' attitudes towards children who use AAC in Italian primary schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(3), 284-297. DOI: 10.1080/1034912X.2018.1495321
- Rispoli, M., Franco, J., van der Meer, L., Lang, R., & Carmargo, S. (2010). The use of speech generating devices in communication interventions for individuals with developmental disabilities: A review of the literature. *Developmental Neurorehabilitation*, 13, 276–293. doi: <https://doi.org/10.3109/17518421003636794>
- Romski, M., & Sevcik, R. A. (2005). Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. *Infants & Young Children*, 18(3), 174-185.
- Schriesheim, C. A., & Eisenbach, R. J. (1995). An exploratory and confirmatory factor-analytic investigation of item wording effects on the obtained factor structures of survey questionnaire measures. *Journal of Management*, 21(6), 1177-1193. doi: <https://doi.org/10.1177/014920639502100609>
- Schramm, W. (1954). How communication works. 1954, 3-26.
- Soto, G. (1997). Special education teacher attitudes toward AAC: Preliminary survey. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(3), 186-197. doi: <https://doi.org/10.1080/07434619712331278008>
- Subihi, A. S. (2013). Saudi special education student teachers' knowledge of augmentative and alternative communication (AAC). *International Journal of Special Education*, 28(3), 93-103.
- Sutherland, D., Sigafoos, J., Schlosser, R. W., O'Reilly, M. F., & Lancioni, G. E. (2010). Are speech-generating devices viable AAC options for adults with intellectual disabilities?.

*In Computer synthesized speech technologies: Tools for aiding impairment* (161-176).  
doi: 10.4018/978-1-61520-725-1.ch010

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Simsek, O. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları [An Introduction to Structural Equation Modeling: Basic Principles and LISREL applications]. Ekinoks.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Allyn and Bacon.
- Toğram, B., & Maviş, İ. (2009). Aileler, öğretmenler ve dil ve konuşma terapistlerinin çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 71-85. doi: [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000134](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000134)
- Wiles Higdon, C. (2002). ASHA 2002 AAC program. *Augmentative and Alternative Communication*, 11(3), 14-16. doi:<https://doi.org/10.1044/aac11.3.14>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk S. & Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence- Based Practice Review Group.
- Wormnæs, S., & Abdel Malek, Y. (2004). Egyptian speech therapists want more knowledge about augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 20(1), 30-41. doi: <https://doi.org/10.1080/07434610310001629571>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Özel Sayı), 74-85. doi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuisletme/issue/32177/357061>
- Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99(3), 432-442.

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun SERVİ  
[ceyhunservi@gmail.com](mailto:ceyhunservi@gmail.com)

Arş. Gör. Yunus Emre BAŞTUĞ  
[yunusemrebastug1@gmail.com](mailto:yunusemrebastug1@gmail.com)

**EK1. ADİS Tutum Ölçeği**

MADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Yetersizlik düzeyine bakılmaksızın tüm öğrenciler daha etkili bir şekilde iletişim kurmayı öğrenme potansiyeline sahiptir.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Bazı öğrencilerimin iletişim becerilerini geliştirmek için yapabileceğim pek bir şey yok.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Öğrencilerimden bazıları, etkili iletişim kurmayı nasıl öğrenebilecekleri konusunda bilişsel yeterliğe sahip değil.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Öğrencilerimden bazılarının iletişim kurmaya yönelik herhangi bir motivasyonu veya ilgisi yok.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Bir öğrenci etkili iletişim kurmada ilerleme kaydettiğinde, bunun benim ekstra çaba göstermemden kaynaklandığını düşünürüm	( )	( )	( )	( )	( )
6. Öğrencilerimin iletişim becerilerinin gelişmesi, genellikle daha etkili öğretim yaklaşımları bulmamdan kaynaklanır.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Öğrencilerime nasıl daha etkili iletişim kurabileceklerini öğretmeye yönelik becerilerimin olduğunu düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Bir özel eğitim öğretmeni olarak sorumluluğumun bir kısmının öğrencilerimin iletişim becerilerini geliştirmek için çalışmak olduğunu düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Ağır yetersizliği bulunan öğrencilerin eğitiminde, aileleriyle ve toplumla iletişime geçebilecekleri, toplumsal olarak da kabul gören iletişim yollarının kullanılması en önemli önceliklerden biri olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
10. İletişim becerileri üzerine çalışmak, ağır yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminin kritik bir parçasıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Ağır düzeyde yetersizliği bulunan öğrencilere daha etkili kullanabilecekleri iletişim yolları sağlamanın esas olduğunu düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Bir öğretmen, idarenin desteği olmadan sınıfta destekleyici iletişim tekniklerini kullanmada başarısız olur	( )	( )	( )	( )	( )
13. Bir öğretmen, iyi bir dil ve konuşma terapistinin desteği olmadan sınıfta destekleyici iletişim tekniklerini kullanmada başarısız olur.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Eğer öğretmenin yeterli motivasyonu varsa, idarenin desteği olmasa bile destekleyici iletişim tekniklerini kullanmayı dener.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Zaman yetersizliği, öğretmenlerin sınıfta destekleyici iletişim tekniklerini kullanmamalarının önemli bir sebebidir.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Eğer öğretmenin yeterli motivasyonu varsa, eğitimi (kurs, sertifika programı, çalıştay vb.) olmasa bile sınıfta destekleyici iletişim tekniklerini kullanmayı dener.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Eğer öğretmenin yeterli motivasyonu varsa, ebeveynlerin desteği olmasa bile sınıfta arttırıcı iletişim tekniklerini kullanmaya çalışır.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Destekleyici iletişim teknikleri, ebeveynlerin desteği olmadan sınıfta başarılı olamaz.	( )	( )	( )	( )	( )
19. İdarenin desteğinin olmaması, öğrencilerime destekleyici iletişim seçeneklerini sunmamı ve bu seçenekleri kullanmamı engeller.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Ebeveynlerin desteğinin olmaması, öğrencilerime destekleyici iletişim seçeneklerini sunmamı ve bu seçenekleri kullanmamı engeller.	( )	( )	( )	( )	( )

# The View of the Multicultural Global World in Social Studies Education: Intercultural Sensitivity

Ülkü ULUKAYA-ÖTELEŞ, Muş Alparslan University, ORCID ID: 0000-0002-5780-2034

## Abstract

*Due to the impact of globalization, the cohabitation status of individuals from different cultures is gradually increasing. This leads to the fact that homogeneous structures of society acquire a heterogeneous structure, and it becomes inevitable that individuals with different languages, religions, ethnicities, and sexual orientations interact. A related issue requires having positive emotions to communicate and maintain communication with people from different cultures, in other words, having intercultural sensitivity. Otherwise, it can lead to various problems that will negatively affect the peace and well-being of both societies and individuals. In order for individuals to have intercultural sensitivity, the educational process is an important element. In the context of this process, a number of courses can play an important role in gaining cross-cultural sensitivity with their content and objectives. Social studies is one of these courses. The teachers are the ones who will transfer the content of the course. In this regard, it is said that the status and level of intercultural sensitivity of teachers are important. In the current research, it is aimed to determine the level of intercultural sensitivity of social studies teacher candidates. In the study, the screening model was used. The intercultural sensitivity scale adapted to Turkish by Üstün (2011) was used as a data collection tool developed by Chen and Starosta (2000). The sample of the study consists of prospective teachers studying at İnönü University and Muş Alparslan University Department of Social Studies Teaching in the 2020-2021 academic year. The findings obtained from the research show that the level of intercultural sensitivity of prospective teachers is in the dimension of indecision, and the level of intercultural sensitivity differs according to the gender, university, class level, and settlement variable where the majority of life is spent.*

**Keywords:** Culture, intercultural sensitivity, social studies.



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2559-2581  
DOI:10.17679/inuefd.1015113

Article Type  
Research Article

Received  
26.10.2021

Accepted  
18.12.2021

## Suggested Citation

Ulukaya-Öteleş, Ü. (2021). The view of the multicultural global world in social studies education: Intercultural sensitivity, Inonu University Journal of the Faculty of Education, 22(3), 2559-2581. DOI:10.17679/inuefd.1015113

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

It is possible to clearly see the impact of globalization in all areas in the 21st century. Globalization has an impact on the demographic structures of societies in particular. This situation leads to the fact that many societies acquire a multicultural character. However, multicultural society structures encourage individuals to communicate with individuals from different cultures. The fact that individuals communicate with individuals with different characteristics, such as language, religion, ethnicity, health status, and sexual orientation highlights the concept of intercultural sensitivity. Intercultural sensitivity includes being sensitive to cultural differences and individuals belonging to different cultures. Thus, it is aimed to eliminate prejudices, otherness, humiliating and condescending attitudes and behaviors in interaction with people from different cultures. This situation is important in the context of the peace, future of multicultural societies, and the unity and togetherness of individuals. The educational process and the strength of the teachers who are the guides of this process are undeniable for individuals to have cultural sensitivity. As a matter of fact, the architects of the future are teachers and the students they train. Ethnocentric attitude, with the wealth of cultural diversity, is not seen as an element separator; moreover, communication requires cultural sensitivity, empathy, open-mindedness who do not have such skills as the teacher; unfortunately, both the structure of society is at odds with both the multicultural world.

### Purpose

The current research aims to determine the level of intercultural sensitivity of Social Studies teacher candidates. For this purpose, answers to the following questions will be sought.

1. What is the level of intercultural sensitivity of teacher candidates?
2. Do the intercultural sensitivity levels of teacher candidates differ significantly according to the gender variable?
3. Do the intercultural sensitivity levels of teacher candidates differ significantly according to the university variable?
4. Do the intercultural sensitivity levels of teacher candidates differ significantly according to the grade level variable?
5. Do the intercultural sensitivity levels of teacher candidates differ significantly according to the place of residence where most of their life is spent?

### Method

The model of the related research aimed at examining the intercultural sensitivity levels of Social studies teacher candidates from the perspective of various variables is the screening model that "aims to determine a situation that exists in the past or still exists in the way that it exists". In the screening model, the objectives were "What was it?", "What is it?" "What is it related to?" and "What does it consist of? it is expressed in question sentences such as " (Karasar, 2018).

### **Findings**

When the findings obtained from the research are examined, it is seen that the intercultural sensitivity level of Social Studies teacher candidates is in the indecision dimension. Another finding obtained from the study is that the level of intercultural sensitivity of female teacher candidates is higher than that of male teacher candidates. Another finding of the related research is that the level of intercultural sensitivity of prospective teachers studying at Malatya İnönü University is higher than that of prospective teachers studying at Muş Alparslan University. Another finding obtained in the research aimed at determining the level of intercultural sensitivity of Social studies teacher candidates is that the level of intercultural sensitivity differs significantly according to the class level variable. Another finding obtained in the study to determine the intercultural sensitivity levels of social studies teacher candidates is that intercultural sensitivity also increases in parallel with the increase in the grade level. The last finding obtained from the study is that the intercultural sensitivity level of teacher candidates who spend most of their lives in cities and metropolises is higher than teacher candidates who spend most of their lives in towns and villages.

### **Discussion & Conclusion**

It has been determined that the level of intercultural sensitivity of social studies teacher candidates is in the dimension of ambivalence. This situation can be interpreted as the fact that the intercultural sensitivity levels of teacher candidates are neither low nor high. Another finding obtained from the research is that the level of intercultural sensitivity of female teacher candidates is higher than that of male teacher candidates. The finding obtained from the research can be explained by the fact that women are more tolerant and understanding. In the study, it was determined that the intercultural sensitivity levels of prospective teachers studying at İnönü University were higher than those of prospective teachers at Muş Alparslan University. The relevant finding may be related to the transportation facilities, population, economic structure of the provinces where universities are located, and the number of universities they have. Another finding of the study is that the level of intercultural sensitivity of prospective teachers studying in grade 4 is higher than other grade levels. This can be attributed to the fact that the time spent by students with individuals from different cultures increases towards the end grades and the qualities of social studies education. The final finding obtained from the research is that the intercultural sensitivity levels of teacher candidates who spend most of their lives in cities and metropolises are higher than those who spend them in villages and districts. The corresponding finding can be explained by the cosmopolitan structure of cities and metropolises.



## Çokkültürlü Küresel Dünyanın Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Görünümü: Kültürlerarası Duyarlılık

*Hepimiz kaçıp kurtulamadığımız bir ağın içerisinde karşılık olarak tek bir kader örgüsüne bağlıyız. Birimizi doğrudan etkileyen, hepimizi dolaylı olarak etkiler. Gerçekliğin karşılıklı ilişkisinden ötürü birlikte yaşamak zorundayız.*

**Genç Martin Luther**

**Ülkü ULUKAYA-ÖTELEŞ, Muş Alparslan University, ORCID ID: 0000-0002-5780-2034**

### Öz

Küreselleşmenin etkisiyle farklı kültürden bireylerin birlikte yaşama durumu giderek artmaktadır. Bu durum homojen toplum yapılarının heterojen bir yapı kazanmasına yol açmakta ve farklı dil, din, etnik köken ve cinsel yönelime sahip bireylerin etkileşim kurması kaçınılmaz hale gelmektedir. İlgili husus ise farklı kültürden bireylerle iletişim kurmaya ve sürdürmeye yönelik olumlu duygulara sahip olmayı diğer bir deyişle kültürlerarası duyarlılığa sahip olmayı gerektirmektedir. Aksi bir durum hem toplumların hem de bireylerin huzuru ve refahını olumsuz yönde etkileyecek çeşitli problemlere yol açabilir. Bireylerin kültürlerarası duyarlılığa sahip olmasında ise eğitim-öğretim süreci önemli bir unsurdur. Bu süreç bağlamında birtakım dersler içeriği ve amaçları ile kültürlerarası duyarlılığın kazandırılmasında önemli rol oynayabilir. Sosyal bilgiler bu derslerden biridir. Dersin muhtevasını aktaracak olan kişiler ise öğretmenlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığa sahip olma durumunun ve düzeyinin önem arz ettiği söylenir. İlgili araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan kültürlerarası duyarlılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi ve Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin kararsızlık boyutunda olduğunu ve kültürlerarası duyarlılık düzeyinin cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, sınıf düzeyi ve yaşamın çoğunluğunun geçirildiği yerleşim yeri değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kültür, kültürlerarası duyarlılık, sosyal bilgiler.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2559-2581

DOI:10.17679/inuefd.1015113

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
26.10.2021

Kabul Tarihi  
18.12.2021

### Önerilen Atıf

Ulukaya-Öteleş, Ü. (2021). Çokkültürlü küresel dünyanın sosyal bilgiler eğitimindeki görünümü: Kültürlerarası duyarlılık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2559-2581. DOI:10.17679/inuefd.1015113

## Çokkültürlü Küresel Dünyanın Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Görünümü:

### Kültürlerarası Duyarlılık

#### Kültür Kavramı

Bir kavramın insan zihninde tasavvuruna yönelik yapılan tanımlamalar bazen yetersiz kalabilir. Bu durum tanımı yapılmak istenen kavramın çok anlamlı yapısından kaynaklanabilir. Kültür de farklı anlamları muhteva eden yapısıyla çok sayıda tanıma sahip bir kavramdır. Bir kültür bilimci kültür kavramına yönelik tanım sayısının fazlalığının kültürde “tanım enflasyonuna” yol açtığını belirtmektedir (Köktürk, 2006: 12). Nitekim iki Amerikalı araştırmacı 1952 yılında kültür konusunda yayımladıkları antropolojide, kültür kavramının yüz altmıştan fazla tanımını derlemiş ve tartışmışlardır. Kültüre yönelik tanımlamalar şüphesiz o tarihten günümüze değin artmıştır. Bu durum ise çeşitli araştırmacılar tarafından yer yer eleştirilmiş ve “bir kavramın bu kadar tanımı varsa bu kavram tanımlanamaz” savını da beraberinde getirmiştir (Güvenç, 2011). Fakat bir kavramın tanım sayısının fazlalığı aslında onun tanımlanamaz olduğunu değil farklı anlamları da kapsayan zengin bir içeriğe sahip olduğunun göstergesidir. Bu doğrultuda belki de yapılacak en doğru şey kültür kavramının çok anlamlı bir yapısı olduğunu kabul etmek ve tek bir kültür tanımının doğruluğu ön yargısına kapılmamaktır.

Araştırmacıların tanım konusunda uzlaşamadıkları kültür kavramı, Latince kökenli olup “toprağı ekmek, sürmek” manasına gelmektedir. Nitekim kavram Türkçede ve Fransızcada “ekin” karşılığında kullanılmıştır (Güvenç, 2011: 122). Kavram bu anlamının yanı sıra iptidaî kültür, ileri kültür, beşerî kültür, teknik kültür, yerleşik kültür, aşiret kültürü, kültür kavimleri-tabiata kavimleri manalarında da kullanılmıştır (Kafesoğlu, 1998: 15). Fakat bu deyimler de kültürü ifade etmede yeterli olmamış ki sosyologlar, sosyal psikologlar, antropologlar ve kültür tarihçileri kavramı tanımlama faaliyetlerini devam ettirmişlerdir.

Kültür geniş mânada insanlığın varlığını hissettirdiği tüm mekânlarda gözlenebilen ve bireyin bireyle ve bireyin doğayla kurduğu ilişkideki standartları ve davranış kurallarını belirleyen bir bütün olarak ifade edilebilir. O halde gözlerimizi bir insanın yaşam alanına çevirdiğimizde onun kültür alanına misafir olduğumuz söylenebilir. Bu alanda ilk dikkat çeken fiziki ve somut kültür öğeleridir. Fakat mekândaki bireylerle girilen etkileşimle beraber manevi kültür öğeleri de kendini hissettirmeye başlayacaktır. Bu bağlamda kültür bir grup insan tarafından üretilen ve öğrenilen neredeyse her şeyi kapsayan (Morris, 1976: 9) kompleks bir yapı olarak tanımlanabilir. Malinowski'nin (1992) “*Bilimsel Bir Kültür Teorisi*” adlı eserinde kültür işlevsel bir araç, ihtiyaçların karşılanmasında somut ve özel problemlerin çözülmesinde bir yardımcı olarak tanımlanmaktadır. İngiliz Antropolog Tylor (2016) ise kültürü, “*İnsanın toplumun bir üyesi olarak elde ettiği, bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, adetle ve diğer yetenekler ile alışkanlıklardan oluşan karmaşık bir bütün*” olarak tanımlamaktadır. Bir diğer yandan İngiliz kuramcılar Richard Hoggart ve Raymond Williams kültürü bir “*yaşam biçimi*” olarak ifade etmektedir (Yücel & Bourse, 2017). Kültürün yaşam biçimi olarak ifadesi ise salt maddi öğelerden oluşan bir kavram olarak algılanmasına yol açabilir. Böylesi bir bakış açısı kültürün içinde barındırdığı aidiyeti ve ruhu saf dışı bırakır (Ersoy, 2020). Oysaki kültür, varlığımızın yapısını belirleyen sosyal süreçler vasıtasıyla öğrendiğimiz uygulama ve inançların, maddi ve manevi öğelerin oluşturduğu bir bütündür (Sapir, 1924: 402).

Kültürün maddi öğeleri binalar, kıyafetler, araç ve gereçler iken manevi öğeleri inançlar, gelenekler, normlar, düşünce biçimleri, sanat ve eğlence anlayışlarıdır (Ozankaya, 1992: 218-

219). Böylesi bir sınıflandırma kültürün maddi ve manevi öğelerinin birbirinden kopuk olduğu manasına gelmemelidir. Nitekim İskoçya'da erkeklerin giydiği yöresel bir kıyafet olan kilt, Japonya'nın geleneksel kıyafeti olan kimono ya da Hindistan'ın geleneksel kıyafeti sâri maddi bir kültür ögesi sayılsa da bu kıyafetler ait olduğu toplumun inanç ve geleneklerini de yansıtmaktadır. Bu kapsamda maddi ve manevi kültür öğelerinden iç içe geçmişlik söz konusu olup, bilhassa maddi öğelerde meydana gelen değişme manevi öğeleri de etkileyip değişikliklere yol açabilmektedir. Bireylerin kültür kavramını maddi ve manevi yönleriyle bütünleştirip içselleştirilmesi ise ancak kültürü kazanmasıyla mümkündür.

Bireylerin kültürünü kazanması sosyalleşme süreciyle gerçekleşmektedir. Sosyalleşme, bireylerin içerisinde yaşadığı toplumun inanç ve değerlerini kısacası kültürünü kazanarak onunla bütünleşmesi ve onun uyumlu bir üyesi olması olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda bireylerin sosyalleşme süreci ile kültürünü kazandığı söylenebilir. Bireylerin sosyalleşmesinde etkili olan başlıca faktörler ise; aile, eğitim ve kitle iletişim araçlarıdır (Gündoğdu, 2013).

Aile çocuğun sosyalleşmesinde etkili olan ilk faktör olarak ifade edilebilir. Çocuğun fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının ilk giderildiği yer ailedir. Aile yapısı içerisinde anne ve baba çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra gösterdiği sevgi ve şefkatle onu hayata bağlar. Bunun yanı sıra toplumun değerlerini, inançlarını, gelenek ve göreneklerini yani kültürünü çocuğa aktarır. Çünkü aile içinde bulunduğu kültürün bir parçası ve aktarıcısıdır (Gürler, 2005). Aile içerisinde başlayan sosyalleşme süreci çocuğun eğitim hayatına başlamasıyla farklı bir boyuta taşınır. Eğitim süreciyle çocuk aile içerisinde kazandığı değer, inanç, gelenek ve göreneklere yönelik bilgisini artırma olanağı elde etmektedir. Öğretim programları, ders kitapları hatta okul kuralları toplumun kültürünü yaşatacak şekilde düzenlenmektedir. Bu kapsamda aile ve eğitim kurumlarının sosyalleşme kapsamında çocuğun kültürel değerlerini kazanmasında önemli katkıları olduğu söylenebilir. Çocuğun kültürel değerlerini benimsemesinde ve kültürüne yönelik tutumunda etkili bir diğer husus ise kitle iletişim araçlarıdır. Günümüzde kitle iletişim araçları, bireylerin sosyalleştirme sürecinde aile ve okulla yarışan ve hatta onları geçen bir etkiye sahip olmuştur (Vatandaş, 2020: 822). Bugün televizyon, bilgisayar, telefon gibi araçlar çocuğun hem kendi kültürüne bakış açısını hem de diğer kültürlerle bakış açısını etkileyebilmektedir. Bireyler kitle iletişim araçlarıyla farklı kültürle temas etme imkânı elde edebilmekte ve çokkültürlü dünyaya adım atmaktadır.

Sonuç olarak; bireyin kültürünü kazanma sürecinin sosyalleşme süreciyle cereyan ettiği aile, eğitim ve kitle iletişim faktörlerinin önem taşıdığı söylenebilir. Fakat burada üzerinde önemle durulması gereken bir başka nokta ise farklı kültürlerle birlikte yaşamının giderek arttığı günümüz toplumlarında bireylerin sadece kendi kültürünü kazanıp tanınmasının yeterli olmadığıdır. Günümüzün çokkültürlü toplumlarının fertleri farklı kültürle birlikte yaşamının bir gereği olarak farklı kültürleri de tanımalı, onlarla iletişim kurabilmeli dahası kültürlerarası duyarlılığa sahip olmalıdır.

### **Kültürlerarası Duyarlılık**

Günümüzde toplumsal yapıların giderek çeşitlendiği görülmektedir. Küreselleşmenin toplumlar arasındaki ilişkileri destekleyen yapısının bu durumda etkili olduğu söylenebilir. Nitekim bugün farklı kültüre mensup bireylerin yan yana yaşadığı ve ortak noktalarının giderek güçlendiği görülmektedir. Bu durum küreselleşmenin siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik

boyutlarının bireyleri dünyaya açılmaya iten gücüyle ilişkilendirilebilir. Böylesi bir güç beraberinde çokkültürlülüğü meydana getirmektedir.

Çokkültürlülük 1960 yılların sonundan itibaren Kanada ve Avustralya'da göçmen ve yerli halkın kültürel yapılarının muhafaza edilip yaşatılması gerektiği inancının giderek güçlenmesinden doğan bir fikir olarak tezahür etmiştir. Bu fikir zamanla ABD, Almanya ve Büyük Britanya gibi farklı ulusları bünyesinden barındıran devletler tarafından benimsenmeye başlanmıştır (Kayabaşı & Kayabaşı, 2021). Bu husus ise araştırmacıları çokkültürlülük kavramını tanımlayamaya, devlet yöneticilerini ise çokkültürlü toplum yapılarının niteliklerine uygun düzenlemeler yapmaya teşvik etmiştir. Çokkültürlülük, bünyesinden iki ya da daha çok sayıda kültürel topluluğu barındıran ulus olarak tanımlanabilir (Parekh, 2002:7). Bir diğer tanımda kavram, belirli bir toprak parçası üzerinden farklı dil, din, ırk ve etnik kökene sahip grupların birlikte yaşaması, çalışması ve sosyo-kültürel etkileşimde bulunması olarak tanımlanmıştır (Banks, 2009). Taylor (1994) ise çokkültürlülüğü, farklı kültür gruplarının varlığını kabul etmekten ziyade, onların değerli olduğunu kabul etmek olarak ifade etmiştir. Çokkültürlülüğe yönelik tanımlarda bazı farklılıklar olduğu söylenir. Fakat esasen önemli olan çokkültürlülük tanımlarındaki farklılıklardan ziyade onun varlığı, birey ve toplum bağlamında yarattığı etkilerin doğru olarak değerlendirilmesidir. Bu durum çokkültürlü toplumların geleceği için önem arz etmektedir.

ABD, Avustralya, Kanada, Almanya ve Türkiye çokkültürlü toplum yapılarıyla ön plana çıkan dünya devletleri arasında yer almaktadır. Nitekim ABD'deki ilk elli şehir arasında otuz iki şehir etnik azınlığın çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra ABD'deki nüfus sayımlarına göre, toplam nüfus içerisinde beyazların oranı 2000'de %69,1'den 2010'da %63,7'ye düşerken, etnik azınlıkların oranı 2000'de %30,9'dan 2010'da %36,3'e yükselmiştir. Etnik azınlıklar arasında Hispanikler ülke nüfusunun %16'sını oluşturmaktadır (Chen, 2021). Avustralya istatistik bürosunun verileri ise, Avustralya'daki nüfusun yaklaşık yüzde 30'unun göçmenlerden oluştuğunu göstermektedir (Mizuno, 2021). Türkiye'de Çerkez, Laz, Kürt, Ermeni, Arap ve Gürcü olmak üzere farklı etnik grupları bünyesinde barındıran çokkültürlü devletlerden biridir. Çokkültürlü toplum yapılarının belirtilen ülkelerle sınırlı olmadığı çeşitli nedenlerden dolayı toplumlar arasındaki nüfus hareketliliğinin tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar yoğun ve sürekli olduğu görülmektedir. İlgili husus çokkültürlü toplum sayılarının artacağı yönünde yorumlanabilir. Fakat bu durum hem bireyler hem devletler bağlamında bazı olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu sorunların üstesinden gelinmesinde ise bireylerin kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip olması etkili olacaktır.

Kültürlerarası problemlerin çözülmesinde kültürlerarası iletişim önemli bir yere sahiptir. Bu önemi esasen kültür ve iletişim arasındaki ilişkide aramak yanlış olmayacaktır. Kültür dünyaya düzen ve biçim verme mantığıdır ve kendisini dil ve düşünce, anlam ve eylem biçimlerinde ortaya koyar. Dinamik olan kültür iletişimi yönlendirir, iletişimde kültürü yeniden üretir ve şekillendirir. Bu bağlamda kültür iletişimidir, iletişimde kültürdür denilebilir. Nitekim iletişim bir kültürün içinde gerçekleşir ve onun bir parçasıdır. Semboller, işaretler ve kodlar kişilerarası iletişimde taşıyıcı vazifesi görür. Bu öğelerin muhteva ettiği anlam paylaşılan kültürün anlayışına dayanır (Alioğlu, 2011). Kültürlerarası iletişimde birey iletişim kurduğu farklı kültürlerin bu öğelerini anlamlandırır ve farklı kültürlere mensup bireylerle iletişim kurarken uygun ve etkili iletişim kurma becerisini geliştirir ki bu tam olarak kültürlerarası iletişim yeterliliği olarak ifade edilir (Wiseman, 2002).

Kültürlerarası iletişim farklı kültürel yapılara ve yaşam tarzlarına sahip bireylerin iletişim kurabilmesi için farklılıkları kabul edip tanınması sonrasında uzlaşma alanı yaratmasıdır. Böylelikle basmakalıp düşüncelerin, ön yargıların, ayırıcı, aşağılayıcı tutumların dahası etnosentrizmin önüne geçilir ve kültürlerarası iletişime uygun davranışlar sergilenir (Özdemir, 2011). Kültürlerarası iletişime uygun davranışların gösterilmesi kültürel farklılıkları anlamaya ve değerlendirmeye ilişkin uygun ve etkili davranış geliştirme becerisi olarak ifade edilen kültürlerarası duyarlılığının da bir göstergesidir.

Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin kazanılmasının temel koşulu olarak (Aksoy, 2012) olarak ifade edilen kültürlerarası duyarlılık, bireyin farklı kültürden bireylerle iletişim kurmasına ve devam ettirmesine katkı sağlayacak motivasyonu kazanmış olması olarak ifade edilebilir. Chen & Starosta (1997) kültürlerarası duyarlılığı "*Bireylerin kültürel yapılarıdaki farklılıkları tespit edip anlaması ve kültürlerarası iletişim sürecinde olumlu bir duygu geliştirme yeteneğine sahip olması*" şeklinde tanımlamaktadır. Toplum psikolojisi ve kültürlerarası psikoloji alanında çalışmalar yapan Bhawuk & Brislin (1992) ise kültürlerarası duyarlılığı, "*farklı kültüre mensup bireylerin bakış açılarına karşı duyarlı olabilme*" olarak tanımlamaktadır. Esasen kültürlerarası duyarlılık kültürel farklılıkların olumsuz ya da ayırıcı bir işleve sahip olmadığı aksine farklılıkların zenginlik olduğu ve kabul edilmesi gerektiğine yönelik kişisel duygular (Fritz, Mollenberg & Chen, 2002) olarak tanımlanabilir.

Farklılıkların kabulü ve yaşatılması anlayışı üzerine kurulu olan kültürlerarası duyarlılığın dört özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler; öz kavramı (benlik kavramı), açık fikirlilik, peşin hükümlü olmama ve sosyal rahattır (Fritz, Graf, Hentze, Mollenberg & Chen, 2005). Öz kavramı, bireyin kendini algılaması ve kabullenmesi manasına gelmektedir. Nitekim bireyin olumlu benlik algısına sahip olması farklı kültürden bireyleri kabul etmesi ve benimsemesi üzerinde etkilidir. Açık fikirlilik ise bireylerin yeni fikirlere kapalı olmamasıdır. Böylelikle bireyler farklı kültürün üyelerinin fikirlerine karşı da kabullenici bir tutum sergileyebilir. Kültürlerarası duyarlılığın bir diğer özelliği olan peşin hükümlü olmama ise bireyin farklı kültürden bireylerle iletişim kurmasına engel teşkil edecek fikirleri önemsememedir. Kültürlerarası duyarlılığın son özelliği olan sosyal rahattır, kültürlerarası iletişimin önünde bir engel olan kaygının kontrol altında tutulmasıdır (Erdoğan, 2018). Bu dört özelliğin sağlanmış olması kültürlerarası duyarlılık yetkinliğinin geliştirilmesinde önemli kabul edilmektedir. Milton J. Bennett ise kültürlerarası duyarlılığının gelişiminin kavramsallaştırmaya çalışmış (1986, 1993) ve kültürlerarası duyarlılık gelişim modelini (DMIS) geliştirmiştir.

Kültürlerarası duyarlılık gelişim modeli (DMIS) bireylerde kültürlerarası duyarlılığının gelişiminin etnomerkezci boyuttan etnorelativist boyuta doğru olduğunu kabul etmektedir. Etnomerkezci boyut bir kültürün gerçekliğinin merkezi bağlamda deneyimlediği inkâr, savunma ve en aza indirme basamaklarından etnorelativist boyut ise bir kültürün diğer kültürler bağlamında deneyimlediği kabul, uyum ve entegrasyon basamaklarından oluşmaktadır.

**Tablo 1.****Bennett'in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişme Modeli**

<b>Etnomerkezci</b>	<b>Etnorelativist</b>
<i>Kendi kültürünü diğer kültürlerin merkezine yerleştirme ve üstün olduğunu düşünme.</i>	<i>Kültürlerin yalnızca birbirlerine göre anlaşılabilceğini varsayma.</i>
<b>Kültürel Farklılığı İnkâr (Denial):</b>	<b>Kültürel Farklılığı Kabul (Acceptance)</b>
<b>İzolasyon:</b> <i>Sahip olunan kültürel yapının dışına çıkmayı reddetme.</i>	<b>Davranışsal Farklılıklara Saygı:</b> <i>Kendi kültürümün eşit derecede karmaşık dünya görüşlerinden sadece biri olduğu gerçeğini kabul etme.</i>
<b>Ayrılık:</b> <i>Sahip olunan kültürel yapının ve dünya görüşünün değişimine engel olmak amacıyla diğer kültürlerden uzak durma.</i>	<b>Değer Farkına Saygı:</b> <i>Tüm değerlerin ve inançların kültürel bağlamda varlığını kabul etme.</i>
<b>Kültürel Farklılığa Karşı Savunma (Defense)</b>	<b>Kültürel Farklılığa Uyuma (Adaptation)</b>
<b>Aşağılama:</b> <i>Dünyanın biz ve ötekiler anlayışı üzerine kurulduğunu ve bu kapsamda kendi kültürünün en iyisi olduğunu düşünme.</i>	<b>Empati:</b> <i>Farklılığa uyum sağlayabilmek ve empati yoluyla bilinçli olarak başka bir bakış açısına, başka bir kültürel referans çerçevesine geçebilmek için yeterli kültürlerarası iletişim becerileri geliştirme.</i>
<b>Üstünlük:</b> <i>Kendi kültürünü diğer kültürlerden üstün görme.</i>	<b>Çoğulculuk:</b> <i>Farkın her zaman ilgili kültür bağlamında anlaşılması gerektiğini anlama. Birden fazla dünya görüşünü içselleştirme.</i>
<b>Tersleme:</b> <i>Benimsenen kültürün kendi kültüründen daha üstün olduğunu kabul etme.</i>	
<b>Kültürel Farklılığı Küçümseme (Minimization)</b>	<b>Kültürel Farklılıkta Bütünlük (Integration)</b>
<b>Fiziksel Evrenselcilik:</b> <i>Tüm insanların ortak biyolojik özelliklere sahip olduğunu ve bu özelliklerin kültürler arasında tanınabilen davranışları belirlediğini kabul etme.</i>	<b>Bağlamsal Değerlendirme:</b> <i>Bir durumun değerlendirilmesinde birden fazla kültürel referans çerçevesini manipüle edebilme, alternatifleri seçebilmek için kendinin bilincinde olma.</i>
<b>Transandantal Evrenselcilik:</b> <i>İnsanların evrensel değerleri paylaştığını kabul etme ve bu doğrultuda kültürel dünya görüşünün unsurlarının evrensel olarak deneyimlendiğini varsayma.</i>	<b>Yapıcı Marjinallik:</b> <i>Kimliğin herhangi bir kültüre dayanmadığını kabul etme ve kendi gerçekliğinin yaratıcısı olma.</i>
<b>Tehlike:</b> <i>Kültürel farklılıkları önemsizleştirme veya romantikleştirme.</i>	

**Kaynak:** Bennett, 1993

Tablo 1 incelendiğinde DMIS'in ilk üç basamağının etnomerkezci boyut altında yer aldığı görülmektedir. Etnomerkezçilik genel manada bireyin kendi kültürünü diğer kültürlerden üstün görmesi anlayışına dayanmaktadır. Bu boyutun ilk basamağını kültürel farklılığın inkârı oluşturmaktadır. Bu basamakta birey sahip olunan kültürel yapının dışına çıkmama yani izolasyon eğilimi veyahut dünya görüşünün değişimine engel olmak amacıyla diğer kültürlerden uzak durma manasına gelen ayrılık eğilimini gösterebilir. İlgili boyutun ikinci basamağı olan savunmada ise kendi kültürünün en iyi olduğunu düşünerek diğer kültürleri aşağılama, kendi kültürünü üstün görme ve benimsenen kültürün kendi kültüründen daha üstün olduğunu kabul etme manasını taşıyan tersleme eğilimleri yer almaktadır. Etnosentrik boyutun son basamağı ise küçümsemedir. Küçümseme tüm bireylerin biyolojik özelliklerinin aynı olmasının kültürlerarasında tanımlanabilen davranışları oluşturduğunu ifade eden fiziksel evrenselcilik, tüm insanların evrensel değerleri paylaştığı bu bağlamda kültürel dünya görüşünün evrensel olarak deneyimlendiğini ifade eden transandantal evrenselcilik ve son olarak kültürel farklılıkları önemsiz görme anlamını içeren tehlike eğilimlerinden oluşmaktadır. DMIS'in ikinci üç basamağı ise etnorelativist boyut altında yer almaktadır. Kişinin kendi kültürünü diğer kültürler

bağlamında deneyimlenmesi anlamını içeren etnorelativist boyutun ilk basamağını kabul oluşturmaktadır. Kabul kendi kültürünü dünya üzerindeki kültürlerden biri olarak görme durumu anlamını içeren davranışsal farklılıkları kabul ve değerlerin kültürel bağlamda göreliliğini ifade eden değer farkına saygı eğilimlerinden oluşmaktadır. Bu boyutun ikinci basamağını ise uyum oluşturmaktadır. Uyum farklı bir kültüre ait deneyimin o kültüre uygun algı ve davranış geliştirdiği anlayışını yansıtan empati ve perspektif alma veya referans çerçevesini diğer kültürlerle göre değiştirme yeteneği olan çoğulculuk eğilimlerinden oluşmaktadır. Etnorelativist boyutun son basamağı ise kültürel farklılıkta bütünlüktür. Kültürel farklılıkta bütünlük bir durumun değerlendirilmesinde farklı referans çevrelerini yönlendirme, alternatifleri değerlendirecek bilince sahip olma anlamlarını içeren bağlamsal değerlendirme ve kişinin benlik deneyiminin farklı kültürel dünya görüşlerinin içine ve dışına hareketi içerecek şekilde genişletildiği anlamını içeren yapıcı marjinalite eğilimlerinden oluşmaktadır.

Bireylerin etnomerkezci boyuttan etnorelativist boyuta doğru ilerlemesi kültürlerarası duyarlılığının geliştiğinin göstergesidir. Bu durum çokkültürlü toplumların lehine bir durumdur. Fakat bireylerin etnomerkezci boyutta yer alan basamaklardan birini benimsemeleri maalesef çok kültürlü küresel dünyaya uygun değildir. Bu bağlamda bireylerin etnomerkezci boyuttan etnorelativist boyuta geçmesi diğer bir ifade kültürlerarası duyarlılık kazanması gereklidir. Bu durum kültürlerarası duyarlılığın kazandırılmasında eğitimi özellikle de kültürlerarası duyarlılığa uygun amaç ve içeriğiyle sosyal bilgiler eğitimi önemli kılmaktadır.

### **Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Kültürlerarası Duyarlılık**

Sosyal bilgileri insan hayatına dair kesitlerin aynadaki yansıması olarak ifade edebiliriz. Bu bağlamda da sosyal bilgilerde bireyin kendi ve başkalarının yaşamına eğilişi söz konusudur. Bu eğiliş bireylere toplumsal yaşamı düzenleyen kuralları görüp sorumlu bir vatandaş olmayı öğretmektedir. Sosyal bilgilere yönelik tanımlar da bu durumu destekler niteliktedir. Bu doğrultuda Garcia ve Michaelis (2001) sosyal bilgileri; demokratik bir toplumda sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek amacıyla insan ilişkilerinin incelenmesi ve kültürel mirasın genç nesillere aktarılmasını mümkün kılan program alanı olarak tanımlamıştır. Erden (2000) ise sosyal bilgileri; ilköğretim okullarında iyi ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinleri arasından seçilmiş bilgiler ışığında öğrencilere toplumsal yaşama dair bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı çalışma olarak ifade etmiştir. Bir diğer tanımda ise sosyal bilgiler; bireyin yaşamını idame ettirdiği toplumu konu edinen ve bireyin etkin vatandaş olması için sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerleri içeren bir ders (Zarrillo, 2004) olarak tanımlanmıştır. Tanımlar incelendiğinde bireyin toplumsal yaşamda aktif olarak rol oynaması bunun içinde yaşadığı toplumun bilgi, beceri ve değerleriyle bütünleşmesinin önemli olduğuna yönelik bir kabullenişin söz konusu olduğu görülmektedir. Yaşanılan topluma ait bilgi, beceri ve değerlerin tamamını ise o toplumun kültürü olarak nitelendirmek yanlış olmayacaktır. Nitekim kültür bir yaşam biçimi ve buna ilişkin standartlardır. Öyleyse sosyal bilgiler ile kültür arasında önemli bir bağ olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretimine yönelik en eski yaklaşımlardan vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler eğitimi incelenerek bu bağ daha iyi anlaşılabilir.

Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler eğitimi, sosyal bilgilerin temel amacının öğrencilere kültürel mirasın aktarılması onları iyi bir vatandaş olmalarına yardımcı olma olduğunu kabul etmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere geçmişteki bilgi ve temel olgular; temel toplumsal kurumlar, değerler ve inançlar kazandırılmaya çalışılmaktadır (Erden 2000). Böylelikle

öğrencinin geçmişini öğrenmesi ve onunla gurur duyması, sorumluluk alması, toplumsal yaşamın ahengini bozmayacak davranışlar sergilemesi dahası kültürünü koruması ve yaşatması beklenmektedir.

Sosyal bilgiler öğretimine yönelik en eski yaklaşım sosyal bilgilerin en temel amacının kültürel değer ve inançların genç kuşaklara aktarılması ve böylelikle topluma uyumlu bireyler yetiştirilmesi olduğunu göstermektedir. O halde bireyin yaşadığı toplumun kültürünü öğrenmesinde sosyal bilgilerin etkili bir araç olarak kullanılabileceği söylenebilir. Yalnız burada üzerinde durulması gereken önemli bir husus daha bulunmaktadır. Bu husus da sosyal bilgilerin bireyin yaşadığı toplumun kültürünü öğrenmesinde etkili olduğu kadar diğer toplumların kültürlerinin öğrenilmesinde ve yaşatılmasında da etkili olduğudur. Nitekim sosyal bilgilerin bir konu alanı ya da ders olarak ortaya çıkışı 20. yüzyılın başında ABD'deki çokkültürlü yapının bir kaosa dönüşmesini engellemek ve farklı kültüre mensup bireylerin birlikte yaşamasına ortam yaratmaktır. Günümüzde ise ABD dışında pek çok toplumun yapısı heterojen bir nitelik kazanmıştır. Bu durumun hem ülkelerin hem de bireylerin refah ve mutluluğu için avantaja çevrilmesi gerekmektedir. Farklı kültüre mensup bireylerle iletişim kurmada olumlu bir duyu haline sahip olma durumunu ifade eden kültürlerarası duyarlılık ilgili hususta etkili olacaktır. Sosyal bilgiler dersi de hem varoluş gayesi hem de günümüz eğitim eğitim-öğretim sürecinde üstlendiği misyonla kültürlerarası duyarlılığın bireylere kazandırılabilceği bir niteliğe sahiptir. Bu hususu sosyal bilgiler öğretim programının özel amaçlarında görmek mümkündür. İlgili amaçların 16. maddesi "*Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeli*" olarak programda geçmektedir. Programda yer alan becerilerden empati, iletişim, kalıp yargı ve ön yargıları fark etme ile değerlerden duyarlılık, eşitlik, özgürlük, saygı ve sevgi de kültürlerarası duyarlılığın kazandırılmasında önemli öğelerdir. Bu doğrultuda gerek sosyal bilgilerin ortaya çıkış gerekçesi, temel amacı gerekse sosyal bilgiler öğretim programında yer alan beceri ve değerlerin niteliği sosyal bilgileri kültürlerarası duyarlılık kazandırmada önemli hale getirmektedir.

Sosyal bilgiler eğitiminin, farklı kültürlerle birlikte yaşama onlarla doğru, etkin iletişim kurma olanağı sağladığı aşikârdır. Bu hususu kültürlerarası duyarlılık kazandırmada göz ardı etmek mümkün de değildir. Fakat önemli olan bir başka husus vardır ki kültürlerarası duyarlılık sahibi bireylerin varlığı ancak buna bağlıdır. Bu husus da öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığa sahip olup olmadığıdır. Kendi kültürü dışında diğer kültürlerin varlığını kabul etmeyen, onları görmezden gelen, aşağılayan varlığını tehdit olarak algılayan öğretmenlerin farklı kültürlere duyarlılık gösteren öğrenciler yetiştirmesi maalesef mümkün değildir. Öğrenciler ise henüz karakter gelişimini tamamlamadığı için öğretmenini rol model almaya ve onun fikir ve tutumlarını benimsemeye eğilimlidir. Öğrenciler için bu doğru olanıdır. Öyleyse etnik merkezci bir tutuma sahip olan öğretmenler etnik merkezci bir tutuma sahip öğrenciler yetiştirir demek yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitimi kadar bu eğitimden sorumlu öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyinin önem arz ettiği söylenebilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Mevcut araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır.

1. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılığı ne düzeydedir?



2. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri öğrenim görülen üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yaşamın çoğunluğunun geçirildiği yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan ilgili araştırmanın modeli “geçmişte ya da halen var olan bir durumun var olduğu şekliyle tespit edilmesini gaye edinen” tarama modelidir. Tarama modelinde amaçlar “Ne idi?”, “Nedir?” “Ne ile ilgilidir?” ve “Nelerden oluşmaktadır?” gibi soru cümleleriyle ifade edilmektedir (Karasar, 2018).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Doğu Anadolu Bölgesi’nde yer alan devlet üniversitelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğretmen adayları örneklemini ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde kazara örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Kazara örnekleme araştırmacıya zaman, para ve iş gücü açısından avantaj sağlayan ve araştırmacının hali hazırdaki öğeler arasından yeterli sayıdaki ögeyi örneklem olarak seçmesi esasına dayanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008).

### Tablo 2.

#### *Örneklem Grubuna Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçlar*

Cinsiyet	Kadın	166	51.8
	Erkek	154	48.1
Öğrenim Görülen Üniversite	Muş Alparslan Üniversitesi	165	51.5
	İnönü Üniversitesi	155	48.4
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	82	25.6
	2.Sınıf	69	21.5
	3.Sınıf	95	29.6

	4.Sınıf	74	23.1
Yaşamının Çoğunluğunu			
Geçirdiği Yer	Şehir	74	23.1
	Büyükşehir	100	31.2
	İlçe/ kasaba	77	24.0
	Köy	69	21.5
<b>Değişkenler</b>		<b>Frekans</b>	<b>Yüzde (%)</b>

Tablo 2’de yer alan veriler araştırmada yer alan öğretmen adaylarının %51,8’inin kadın %48,1’inin ise erkek olduğunu, öğrenim görülen üniversite bağlamında durum değerlendirildiğinde ise Muş Alparslan Üniversitesinde öğrenim gören adayların oranının %51,5 İnönü Üniversitesinde öğrenim gören adaylarının oranının ise %48,4 olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri incelendiğinde, 3. sınıfların %29,6’lık bir yüzdeyle en fazla orana sahip olduğu tespit edilmiştir. Son olarak öğretmen adaylarının yaşamlarının çoğunluğunu geçirdiği yer değişkeni ise adaylarının çoğunluğunun büyükşehirlerde yaşadığını göstermektedir.

### Veri toplama Aracı

Çalışmada, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen, Üstün (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan kültürlerarası duyarlılık ölçeği kullanılmıştır. 24 maddelik ölçek 5’li likert tipinde olup 5 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar: kültürlerarası etkileşime katılım (1, 11, 13, 21, 22, 23, 24. maddeler), kültürel farklılıklara saygı duyma (2, 7, 8, 16,18, 20. maddeler), kültürlerarası etkileşimde öz güven (3, 4, 5, 6, 10. maddeler), kültürlerarası etkileşimden zevk alma (9, 12, 15. maddeler) ve kültürlerarası etkileşime özen gösterme (14, 17, 19. maddeler)’dir. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik Üstün tarafından yapılan iki uygulamadan birincisinde ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayı .86 ikincisinde .88 bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Üstün tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analiziyle ise ölçeğin beş alt boyuttan oluştuğu ve alt boyutların toplam varyansın %63’nü oluşturduğu saptanmıştır. Orijinalinde 24 madde olan ölçeğin faktör yük değerlerinin .19 ile .81 arasında değiştiği belirlenmiştir. 19. maddenin faktör yük değerinin .19 olması nedeniyle bu madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin puanlanması ise aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 3.**

### *Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Puanlamasına Yönelik Sonuçlar*

İfadeler	Değer	Sınırlar
Hiç katılmıyorum	1	1.00 - 1.80
Katılmıyorum	2	1.81 – 2.60
Kararsızım	3	2.61 – 3.40
Katılıyorum	4	3.41 – 4.20
Tamamen katılıyorum	5	4.21 – 5.0

### Verilerin analizi

Verilerin analizinde istatistik programından faydalanılmış olup hem betimsel istatistiki hem de çıkarımsal istatistiki yöntemler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının tespitine yönelik çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu kapsamda çarpıklık değeri-.373 bulunurken basıklık değeri ise .395 olarak hesaplanmıştır. Hopkins ve Weeks (1990) bu hususa yönelik normal dağılım için Skewness ve Kurtosis değerlerinin  $\pm 3$  arasında olması yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden Bağımsız Örneklemeler T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre farklılığın kaynağının tespit edilmesi için ise Tukey HSD testinden faydalanılmıştır.

### Bulgular

#### 1. Alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılığı ne düzeydedir?” Bu alt probleme ilişkin öğretmen adaylarının puan ortalamasını gösteren tablo aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 4.**

*Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyleri*

Değişken	$\bar{X}$	Ss
Kültürlerarası Duyarlılık	3.27	.761

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin genel ortalamasının 3.27 aralığında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin kararsızım aralığında olduğunu göstermektedir. Bu husus dikkate alınarak öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin ne düşük ne de yüksek olduğu söylenebilir.

#### 2. Alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” Bu alt probleme yönelik T-Testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 5.**

*Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik T-Testi Sonuçları*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Kültürlerarası Duyarlılık	Kadın	166	84.475	8.614	318	5.372	.000	.60
	Erkek	154	76.551	16.770				

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ( $t= 5.372$   $p < .05$ ). Bu boyuta yönelik ortalama puanlar incelendiğinde kadınların ortalama puanının ( $\bar{X}=84.475$ ) erkeklerin ortalama puanından ( $\bar{X}=76.551$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ( $d= .60$ ) bakıldığında ise bu farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu husus

kadınların erkeklere nazaran daha sevecen, toleranslı ve kabullenici yapısıyla açıklanabilir. Kadınların bu yapısında ise hem biyolojik cinsiyet hem de toplumsal cinsiyet faktörleri etkili olabilmektedir. Biyolojik cinsiyet, bireyin üreme sistemi anatomisi ile ikincil cinsiyet özelliklerini ifade ederken toplumsal cinsiyet ise dişil ve eril yani kadın ve erkek olmaktan farklı bir durumdur. Toplumun bireyin sahip olduğu cinsiyeti baz alarak her iki cinsten beklediği rol ve davranışların farklılık göstermesiyle açıklanabilir. Fakat hem biyolojik hem toplumsal cinsiyet arasında önemli bir bağ vardır. Nitekim kadının biyolojik cinsiyeti onun toplumsal yaşamdaki rolünü, davranışını da biçimlendirmektedir. Şöyle ki toplum kadının biyolojik özellikleri itibariyle çeşitli olgu ve olaylar karşısında daha toleranslı, yapıcı ve naif olmasını bekler. Aynı zamanda kadının temel rolünün annelik olduğu toplum tarafından kabul edilir ve bu fikir kadına da aşılır. Anne olmak ve annelik içgüdüğü ise kadının sabırlı, şefkatli ve merhametli olması üzerinde etkili olan başka bir faktör olarak karşımıza çıkar.

### 3. Alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin öğrenim görülen üniversite değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir? Bu alt probleme yönelik yapılan T-Testi sonuçları aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 6.**

*Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerinin Öğrenim Görülen Üniversite Değişkeni Bağlamında Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik T-Testi Sonuçları*

Değişken	Öğrenim Görülen Üniversite	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p	Cohen's d
Kültürlerarası Duyarlılık	İnönü Üniversitesi	155	82.651	11.398	318	2.530	0.12	.28
	Muş Alparslan Üniversitesi	165	78.793	15.438				

Tablo 6 incelendiğinde, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre kültürlerarası duyarlılık düzeyinin farklılaştığı görülmektedir ( $t=2.530$   $p < .05$ ). Bu boyuta yönelik ortalama puanlar incelendiğinde İnönü Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin ( $\bar{X} = 82.651$ ) Muş Alparslan Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinde ( $\bar{X} = 78.793$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ( $d=.28$ ) bakıldığında ise bu farkın küçük düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın ilgili bulgusu üniversitelerin bulunduğu illerin ulaşım imkânı, demografik ve iktisadi yapısıyla açıklanabilir. Aynı zamanda her iki ilin sahip olduğu üniversite sayısı bu durumda etkili olabilir. Malatya hem coğrafi konumu ve hem de gelişmiş karayolları sayesinde farklı coğrafi bölgelere ulaşımın kolay olduğu bir büyükşehirdir. Malatya ve Adıyaman güzergahı ile Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesi arasında Malatya ve Sivas güzergahı ile Doğu Anadolu ve İç Anadolu Bölgesi arasında Malatya ve K. Maraş güzergahı ile ise Doğu Anadolu ve Akdeniz bölgesi arasında rahatlıkla ulaşım sağlanmaktadır. Bu bağlamda Malatya'nın merkezi bir konumda olduğu ve farklı coğrafi bölgelerde yaşayan insanlar için köprü vazifesi üstlendiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Ulaşım kolaylığı ise öğrencilerin üniversite seçimleri üzerinde etkili olabilir ve farklı coğrafi bölgelerde yaşayan öğrenciler İnönü Üniversitesini tercih edebilir. Muş'un ulaşım imkânı değerlendirildiğinde ise Bingöl–Muş–Tatvan güzergahının önemli bir yere sahip olduğu fakat genel itibariyle ulaşım belirli coğrafi bölgeler arasında yoğun olduğu bilinmektedir. Bunun birlikte her iki ilin iktisadi yapısı farklılık göstermektedir. Malatya'da tarım, sanayi ve hizmet sektörü gelişmiştir. Bu husus Malatya'yı farklı kültürden

bireyler için cazibe merkezi haline getirmektedir. Muş bağlamında durum değerlendirildiğinde ise ilin temel geçim kaynağının tarım ve hayvancılık olduğu söylenebilir. Bu durumda Muş'un nüfusunu yerli halkın oluşturduğu ve benzer kültüre sahip bireylerin birlikte yaşadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Son olarak ilgili bulgu üzerinde Malatya'nın iki üniversiteye sahip olması etkili olabilir. Mevcut durum ise her iki ildeki öğrenci sayısı üzerinde etkili bir faktördür.

#### 4. Alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" Bu alt probleme yönelik Anova testi yapılmıştır. Anova testine ait sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 7.**

*Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Bağlamında Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANAVO Testi Sonuçları*

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark	Ete kare
1.sınıf	82	76.158	16.218	Gruplararası	90.88062	3	3029.354	18.696	.000	4 > 1,2	
2. sınıf	69	73.855	17.319	Grupiçi	51201.488	316	162.030			3 > 1,2	.15
3. sınıf	95	85.094	7.899	Toplam	60289.550	319					
4.sınıf	74	86.310	7.053								

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANAVO testi sonuçları incelendiğinde kültürlerarası duyarlılık düzeyinin sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (F=18.696, p<.05). Ortalama puanlar incelendiğinde kültürlerarası duyarlılık düzeyi  $\bar{X}$  = 86.310 puan ile 4. sınıflarda en yüksek, sırasıyla bu puanı 3. sınıflar  $\bar{X}$  = 85.94, 1. sınıflar  $\bar{X}$  = 76.158 ve 2. sınıflar  $\bar{X}$  = 73.855 izlemektedir. Farkın kaynağı incelendiğinde ise 4. sınıflar ile 1. ve 2. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine, 3. sınıflar ile 1. ve 2. sınıflar arasında 3. sınıflar lehine anlamlı fark saptanmıştır. Test sonucunda ulaşılan etki büyüklüğünün ise ( $\eta^2$  =.15) geniş düzey olduğu görülmektedir. Araştırmanın ilgili bulgusu öğretmen adayların üniversitelerde geçirdikleri sürenin artmasına, üniversitelerde verilen eğitimin özellikle sosyal bilgiler eğitiminin niteliklerine bağlanabilir. Nitekim üniversiteler farklı şehirlerden, ülkelerden ve kıtalardan gelen insanlara ortak yaşam alanı yaratan mekânlardır. Bireyler burada farklı dil, din ve kültürden gelen insanlarla birlikte bulunma imkânı elde etmektedir. Bu husus bireylerin farklılıklara karşı hoşgörülü yaklaşması üzerinde etkili olabilmekte ve öğrenciler birbirlerine tahammül etmeyi öğrenmektedir. Bu durum ise bireylerin farklı kültürden gelen bireylerle birlikte olduğu süredeki artışa paralel olarak son sınıfta artmaktadır. Bir diğer husus ise üniversitelerdeki eğitimin pozitif bilim anlayışına uygunluğudur. Bu bağlamda öğrenciler evrensel değerler olan hoşgörü, saygı, empati ile üniversitelerde daha sık karşılaşmaktadır. Şüphesiz bu değerlerin etkinliği son sınıflarda artmaktadır. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler eğitiminin nitelikleri de mevcut bulgu da etkili olabilir. Sosyal bilgiler eğitimi bir yandan vatandaşlık eğitimi aracılığıyla bireylere ulusal değerleri kazandırmaya çalışırken öte yanda da küresel değerleri öğrencilere kazandırmaya çalışmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilere çeşitli dersler verilmektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler eğitimi kapsamında aldığı ders sayısının son sınıflara doğru artması durumu göz önüne alınarak 4. sınıflar lehine böylesi bir bulguya ulaşılmış olunabilir.

## 5. Alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyi yaşamın yoğunluğunun geçirildiği yerleşim yeri değişkenine göre farklılık göstermekte midir?". Bu alt probleme yönelik Anova testi yapılmıştır. Anova testine ait sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 8.**

*Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Düzeyinin Yaşamın Yoğunluğunun Geçirdiği Yerleşim Yeri Değişkeni Bağlamında Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANAVO Testi Sonuçları*

Yerleşim yeri	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Frak	Ete kare
Büyükşehir	82	84.680	9.064	Gruplararası	6021.551	3	2007.184	11.688	.000	1 > 3,4	
Şehir	69	84.540	11.303	Grupiçi	54267.999	316	171.734			2 > 3,4	.09
İlçe/ kasaba	95	75.415	16.514	Toplam	60289.550	319					
Köy	74	76.536	13.747								

Tablo 8'de yer alan Anova sonuçları öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin yaşamın yoğunluğunun geçirildiği yerleşim yeri bağlamında farklılık gösterdiği yönündedir. ( $F=11.688$ ,  $p<.05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde kültürlerarası duyarlılık düzeyi  $\bar{X} = 84.680$  puan ile büyükşehirlerde en yüksek, sırasıyla bu puanı  $\bar{X} = 84.540$  puan ile şehirler,  $\bar{X} = 76.536$  puan ile köyler,  $\bar{X} = 75.415$  puan ile ilçe/kasabalar izlemektedir. Farkın kaynağı incelendiğinde ise büyükşehir ile ilçe/kasaba ve köy arasında büyükşehir lehine şehir ile ilçe/kasaba ve köy arasında şehir lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Test sonucunda ulaşılan etki büyüklüğünün ise ( $\eta^2 = .09$ ) orta düzey olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen ilgili bulgu köy ve ilçe/kasabaların şehir ve büyükşehirlerle nazaran daha homojen bir yapıya sahip olmasıyla açıklanabilir. Şehir ve büyükşehirlerle doğru gidildikçe ise heterojen yapı hâkim olur. Bu kapsamda şehir ve büyükşehirlerde dil, kültür, etnik köken bağlamında çeşitliliğin köylere ve ilçe/kasabalara nazaran daha fazla olduğu görülür. Diğer bir ifade ile köyler cemaat topluluğudur. Daha kapalı ve içe dönüktür. Şehirler cemiyet topluluğudur ve etkileşimler çok yönlüdür.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kültürü bir toplumun tüm yaşam alanlarında doğrudan ya da dolaylı olarak etkisini hissettiren toplumsal yapının devamlılığını ve ahengini sağlayan bir unsur olarak ifade etmek yanlış olmayacaktır. Kendine has nitelikleriyle farklı toplumları birbirinden ayırma işlevine sahip olan kültür öte yandan aynı kültürel yapıya sahip bireyleri birleştirme işlevine sahiptir. Toplumların yüzyıllar süren bilgi, inanç, gelenek ve normlarının maddi ve manevi öğeler şeklinde tezahürü ile oluşan kültür toplumdan topluma da farklılık gösterir. Fakat kültürlerarası etkileşimin artmasıyla birlikte farklı toplumlar arasında benzer kültür öğelerini görmek mümkündür. Nitekim günümüz toplumları göç ve küreselleşmenin etkisiyle farklı dil, din, etnik köken ve kültürden gelen insanların bir arada yaşadığı bir nitelik kazanmıştır. Çokkültürlü olarak ifade edilen bu yapı farklı kültürel gruplar arasında yoğun etkileşimin yaşandığı bir süreci de başlatmıştır. Bu sürecin doğru olarak yönetilememesi farklı kültürlerle karşı ön yargıları,

aşağılayıcı, küçümseyici davranışları beraberinde getirir ki bu da toplumların, bireylerin huzur ve refahını olumsuz yönde etkiler. Bu durum bir problemdir. Bu problemin çözümü ise bireylerin kültürlerarası duyarlılık kazanmasıdır.

Kültürlerarası duyarlılık, bireylerin kültürel yapılarıdaki farklılıkları dikkate alarak farklı kültürlerle mensup bireylerle iletişim kurmaya yönelik olumlu bir duygu halinde olmasıdır. Bireylerin kültürlerarası duyarlılık kazanmasında etkili olan faktörlerin başında eğitim gelmektedir. Eğitim yetişen kuşakların toplumsal yaşama aktif katılmasını mümkün kılacak bilgi, beceri ve değerlerle donatılması olarak tanımlanabilir. Böylelikle geleceğin yetişkinleri eğitim süreciyle bir yandan sosyalleşirken öte yandan yaşadığı toplumun ilgi, istek ve beklentilerine de cevap verecek yeterlilikleri edinmiş olur. Kültürlerarası duyarlılıkta çokkültürlü toplumların üyelerine kazandırmak istediği bir yeterliliktir. O halde eğitim aracılığıyla kültürlerarası duyarlılığa sahip vatandaşlar yetiştirilebilir. Eğitim faktörü bağlamında özellikle bazı dersler amaç ve içeriği ile kültürlerarası duyarlılığı kazandırmaya uygundur. Sosyal bilgiler bu derslerden biridir. Fakat bundan daha önemli bir husus öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyidir. Öğrencilerin kişiliğinin şekillenmesinde anne ve babasından sonra etkili olan kişiler öğretmenlerdir. İlgili çalışmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin kararsızlık boyutunda ( $\bar{x} = 3.27$ ) olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin ne düşük ne de yüksek olduğu yönünde yorumlanabilir. Oysaki sosyal bilgiler eğitimi ulusal değerlerin yanı sıra küresel değerleri de kazandırabilecek bir muhtevaya sahiptir. Böylelikle bireyler hem kendi kültürüne hem farklı kültürlerle karşı bilinçli, saygılı ve hoşgörülü yaklaşma fırsatı elde edebilir. Fakat öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık boyutunun kararsız aralığında yer alması sosyal bilgiler eğitiminin muhtevasının öğretmen adayları tarafından tam manada kazanılamadığı ya da içselleştirilemediği yönünde yorumlanabilir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu kadın öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin ( $\bar{x} = 84.475$ ) erkek öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinden ( $\bar{x} = 76.551$ ) daha yüksek olduğudur. Etki büyüklüğüne ( $d = .60$ ) bakıldığında ise bu farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgu kadınların daha toleranslı, hoşgörülü ve merhametli yapısıyla açıklanabilir. Bu durum ise biyolojik cinsiyet ile toplumsal cinsiyet arasındaki ilişki bağlamında açıklanabilir. İnsanların doğuştan getirdiği biyolojik özellikleri kadın ve erkek olarak sınıflandırılmasına yol açmaktadır. Bu durum biyolojik cinsiyeti ifade ederken toplumun bireyin cinsiyeti bağlamında bireyden beklediği rol, davranış ve sorumluluklar ise toplumsal cinsiyeti oluşturur. Kadınların yaratılışı gereği erkeklerden fiziksel olarak zayıf olması durumu toplumsal yaşamın her alanında kadının ve erkeğin farklı olarak konumlandırılmasına yol açtığı gibi toplumun her iki cinsten beklediği rol ve davranışları da farklılaştırmaktadır. Bu kapsamda kadından daha naif, ılımlı davranışlar sergilemesi ve toleranslı olması beklenir. Kadın küçük yaşlardan itibaren toplumun bu beklentisi doğrultusunda kişiliğini şekillendirir. Bunun yanı sıra kadının annelik içgüdü ve merhametinin de sabırlı ve hoşgörülü olması üzerinde etkisi vardır. Kadınların erkeklere nazaran farklı kültürlerle karşı daha duyarlı olmasında bu hususlar etkili olabilir. Literatür incelendiğinde araştırmalarının ilgili bulgusunu destekleyen başka araştırmalara da ulaşılmıştır. Nitekim Üstün (2011) ve Hammer, Bennett ve Wiseman (2003) tarafından yapılan araştırmalarda kadın öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyi erkek öğretmenlere

nazaran daha yüksek olarak tespit edilmiştir. İlgili araştırmalarda bu husus kadının iletişim yeteneğinin erkeklere nazaran daha iyi olması ve kadının hoşgörülü yapısıyla ilişkilendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu Malatya İnönü Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin ( $\bar{x}$  =82.651) Muş Alparslan Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinden ( $\bar{x}$  = 78.793) daha yüksek olduğudur. Etki büyüklüğüne ( $d$ =.28) bakıldığında ise bu farkın küçük düzeyde olduğu görülmektedir. İlgili bulgu üniversitelerin bulunduğu illerin ulaşım imkanları, nüfusu, iktisadi yapısı ve sahip olduğu üniversite sayısı ile ilişkilendirilebilir. Malatya coğrafi konumunun da desteklediği yapısıyla farklı coğrafi bölgelere ulaşımın rahatlıkla yapıldığı bir büyükşehirdir. Bu bağlamda farklı illerden öğrenciler ilgili üniversiteyi tercih edebilmektedir. İktisadi açıdan durum değerlendirildiği şehrin tarım, sanayi ve hizmet gibi farklı ekonomik sektörlerle sahip olduğu görülmektedir. Bu husus şehre dışardan göçü de mümkün kılmaktadır. Muş şehrinin özellikleri incelendiğinde ulaşımın özellikle belirli coğrafi bölgeler arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu husus Muş Alparslan Üniversitesini tercih eden öğrencilerin aynı coğrafi bölgelerden olmasını neden olabilmektedir. İktisadi açıdan durum değerlendirildiğinde Muş'un ekonomik yapısının tarım ve hayvancılık üzerine kurulu olduğu bu faaliyetleri de yerli halkın sürdürdüğü görülmektedir. Bu durumda ekonomik yapının farklı kültürlerle etkileşime olanak sağlayan bir yapıya sahip olmadığı söylenebilir. Son olarak her iki ildeki üniversite sayılarının farklı olduğu görülmektedir. Nitekim Malatya sahip olduğu iki üniversiteyle öğrenci nüfusunun yoğun olduğu şehirlerden biridir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyini belirlemeyi amaçlayan araştırmada elde edilen bir başka bulgu ise kültürlerarası duyarlılık düzeyinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğiidir. Farkın kaynağı incelendiğinde 4. sınıflar ( $\bar{x}$  = 86.310) ile 1. ( $\bar{x}$  = 76.158) ve 2. sınıflar ( $\bar{x}$  = 73.855) arasında 4. sınıflar lehine, 3. sınıflar ( $\bar{x}$  = 85.94) ile 1.ve 2 sınıflar arasında 3. sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Test sonucunda ulaşılan etki büyüklüğünün ise ( $\eta^2$  =.15) geniş düzey olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu öğrencilerin farklı kültürle birlikte geçirdiği sürenin artması ve sosyal bilgiler eğitiminin niteliklerine bağlanabilir. Nitekim farklı kültürlerle birlikte geçirilen sürenin artması bireye farklılıklarla birlikte yaşamayı ve toleranslı olmayı öğretebilir. Diğer yandan sosyal bilgiler eğitimi ulusal değerler kadar evrensel değerlere verdiği önemle bireyin farklı kültürlerle karşı hoşgörüsü ve empatiyle yaklaşmasını sağlayacak bir içeriğe sahiptir. Öğrenciler son sınıflara doğru bu içeriğe daha fazla hâkim olabilmektedir. Elde edilen bulgu Akın'ın (2016) çalışmasının bulgularla örtüşmektedir. İlgili çalışmada üst sınıflara doğru kültürlerarası duyarlılığın yükseldiği tespit edilmiştir. Akın'ın ilgili bulguyu öğrencilerin 1. sınıfta aile ortamında getirdiği kültürün etkisi altında olmasına fakat üst sınıflara doğru bu etkinin azalmasına bağlamıştır. Bennett de (1993) bireylerin farklı kültürleri deneyimleme durumunun artmasının kültürlerarası duyarlılık düzeyi üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu hususun özellikle son sınıflarda daha fazla artması durumu da düşünüldüğünde kültürlerarası duyarlılığın son sınıflara doğru artmasının olağan bir durum olduğu söylenir.

Araştırmadan elde edilen son bulgu kültürlerarası duyarlılığın yaşamın çoğunluğunun geçirildiği yerleşim yeri değişkenine göre farklılık gösterdiğiidir. Farkın kaynağı incelendiğinde büyükşehir ile ( $\bar{x}$  =84.680) köy ( $\bar{x}$  = 76.536) ve ilçe/kasabalar ( $\bar{x}$  = 75.415) arasında büyükşehir lehine, şehir ( $\bar{x}$  = 84.540) ile köy ve ilçe/kasabalar arasında şehir lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Test sonucunda ulaşılan etki büyüklüğünün ise ( $\eta^2$  =.09) orta düzey



olduğu görülmektedir. Mevcut bulgu şehir ve büyükşehirlerde farklı kültürlerden bireylerin ilçe/kasaba ve köylerden daha fazla olmasıyla açıklanabilir. Nitekim ilçe/kasaba ve köylerde yaşayan bireylerin genel olarak aynı kültürün üyesi olduğu görülmektedir. Şehir ve büyükşehirler kozmopolit yapısıyla farklı kültürden bireylerle iletişimi mümkün kılmakta böylelikle bireylerin farklı kültürlere karşı duyarlılığı artmaktadır. Araştırmanın ilgili bulgusu Süzer'in (2020) çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. İlgili araştırmada il merkezlerinde yetişen öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyi ilçe ve köylere oranla daha yüksek bulunmuştur. Süzer (2020) bu durumu şehir merkezlerinin farklı kültürlere ev sahipliği yapmasına bağlamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde şu önerilerde bulunabilir

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin artırılmasına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında yer alan ders içerikleri kültürlerarası duyarlılığı artıracak nitelikte yeniden düzenlenebilir.
2. Kültürlerarası duyarlılığın önemine yönelik üniversitelerde konferanslar düzenlenip bilgilendirme faaliyetleri yapılabilir.
3. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin yükseltilmesi maksadıyla yurt dışı eğitim programlarının sayısı ve kapsamı artırılabilir.
4. Üniversitelerdeki yabancı öğrenci ve akademisyen sayısı artırılabilir.
5. Erkeklerin kadınlara nazaran kültürlerarası duyarlılık düzeyi ortalamasının daha düşük olduğu durumu göz önünde bulundurularak bu hususun toplumsal, psikolojik ve sosyolojik sebepleri araştırılarak çözümler üretilebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Muş Alparslan Üniversitesi Rektörlüğü, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (17/06/2011 tarihli 14550 sayılı) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği) *Turkish Studies*, 11(3), 29-42. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9276>
- Aksoy, Z. (2012) Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Alioğlu, N. (2011). İnanna'dan Leyla'ya: Kültürlerarası iletişim bağlamında doğum ve ölüm. N. Mora (Ed.) *Kültürlerarası iletişim bağlamında insana dair duygular ve ritüeller* içinde (47-76) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*, NewYork: Routledge.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations* 16, 413-436. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(92\)90031-0](https://doi.org/10.1016/0147-1767(92)90031-0)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Chen, G. & W. J. Starosta (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. Annual Meeting of the National Communication Association, 8-12 November 2000. Seattle.
- Chen, G. M. ve Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf>
- Chen, L. (2021). An analysis of American multiculturalism. *Journal of Contemporary Educational Research*, 5(3). 10.26689/jcer.v5i3.1940
- Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ersoy, E. (2020) Kültür ve toplumsallaşma süreci. Ü, Şentürk (Ed.) *Sosyoloji* içinde (272-298) İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Fritz, W., Graf, A., Hentze, J., Mollenberg, A., & Chen, G. M. (2005). An examination of Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in Germany and United States. *Intercultural Communication Studies*, 14 (1), 53-64. <https://web.uri.edu/iaics/files/05-Wolfgang-Fritz-Andrea-Graf-Joachim-Hentze-Antje-Mollenberg-Guo-Ming-Chen.pdf>
- Fritz, W., Möllenberg, A., & Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165-177.
- Garcia, J., & Michaelis, J. U. (2001). *Social studies for children: A guide to basic instruction* (12th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Gündoğdu, R. (2013). Sosyalleşme ve sosyalleşme süreci. H. Coşkun (Ed.) *Sosyal Psikoloji* içinde (215-238), İstanbul: Lisans yayıncılık
- Gürler A. (2005). *Çocuğun suça yönelmesinde aile faktörünün ve akran gruplarının rollerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi) Süleyman Demirel Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Güvenç, B. (2011). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717-729.
- Kafesoğlu, İ. (1998). *Türk millî kültürü* (14. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayabaşı, C. & Kayabaşı, U. (2021). İsveç'te çokkültürlü eğitim. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 7(31).
- Köktürk, M. (2006). Kültürün dünyası. Ankara: Hece Yayınları.
- Malinowski, B. (1992). *Bilimsel bir kültür teorisi*. S. Özkal (Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Mizonu, K. (2021) Multiculturalism in Australia: Migration policy and its economic benefits. *中英文学*, 41(1), 60-81.
- Morris, N., T. (1976). A method for developing multicultural education programs: an example using Cahuilla Indian oral narratives. *Retrospective Theses and Dissertations*. Paper 5692.
- Ozankaya, Ö. (1992). Ulusal toplumun ve ulusal kültürün kurucu öğeleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 3(10).
- Özdemir, İ. (2011). Kültürlerarası İletişimin Önemi. *Folklor/Edebiyat*, 17(66), 29-38.
- Parekh, B. (2002). Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasi teori. Tanrıseven, B. (Çev.) Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Sapir, E. (1924). Culture, genuine and spurious. *American Journal of Sociology*, 29(4), 401-429.
- Süzer, M. S. (2020). *Üniversite öğrencilerinde kültürlerarası duyarlılık ve özgüven algısı arasındaki ilişki: Çağ üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In C. Taylor, K. A. Appiah, S. C. Rockefeller, M. Waltzer, & S. Wolf (Eds.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25–73). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Taylor, E. B. (2016). *Kültür Bilimi*. E. Bilgiç (Çev.) *ViraVerita E-Dergi*, (4), 91-110.
- Üstün, E (2011). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve Etnik merkezilik düzeylerini etkileyen etmenler (Yüksek Lisans Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vatandaş, S. (2020). Sosyalleşme ve sosyalleşmenin sosyal medya mecralarındaki anlamsal ve işlevsel dönüşümü. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(2), 813-832. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.675531>

- Wiseman, R., L. (2002) Intercultural Communication Competence, (Ed) William B. Gudykunst and Bella Mody, Handbook of International and Intercultural Communication (Second Edition), California, Sage Publications, 207-224
- Yücel, H. & Bourse, M. (2017). *Kültürel çalışmalarını anlamak*. H. Yücel (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Zarrillo, J. J. (2004). Teaching elementary social studies principles and applications. (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.

**İletişim/Correspondence**

Dr. Öğr. Üyesi Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ  
u.ulukaya@alparslan.edu.tr

## Effectiveness of Solution-Focused Therapy Interventions Applied to Child, Adolescent and Family on Children and Adolescents' Behavioral Problems: A Systematic Review

Hazal Rümeysa ASLAN, Dicle University, ORCID ID: 0000-0003-0132-2004

zlem ÇAKMAK TOLAN, Dicle University, ORCID ID: 0000-0002-8128-6498

### Abstract

*Behavioral and related problems in children and adolescents have recently become a focus of attention. Solution-focused therapy, a future and goal-oriented, realistic, and short-term psychotherapy approach, has emerged as a promising therapy approach for children, adolescents, and their families since it is seen as an appropriate approach to use in children and adolescents. In this context, the purpose of this current systematic review is to evaluate the studies conducted on the use of solution-focused therapy in child and adolescent behavioral problems. In the study, experimental and quasi-experimental studies published in Turkish and English between 2000 (January) -2020 (December) were systematically screened in Google Academic, ScienceDirect, EBSCOhost, PubMed, ULAKBIM, Turkish Psychiatry Index, and Tr Index databases. Research studies that do not meet the criteria are excluded from the study. The 16 articles that met the criteria were examined and evaluated in sample groups, target problem, research design, application groups, applied intervention, intervention techniques, measurements and measurement tools, and results. The majority of the studies examined within the scope of this study reveal that solution-focused therapy is effective in reducing behavioral problems.*

**Keywords:** Solution-focused therapy, behavioral problems, child, adolescent.



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2582-2605  
DOI:10.17679/inuefd.919480

Article Type  
Review Article

Received  
18.04.2021

Accepted  
21.12.2021

### Suggested Citation

Aslan, H. R., & akmak Tolan, . (2021). Effectiveness of solution-focused therapy interventions applied to child, adolescent and family on children and adolescents' behavioral problems: A systematic Review, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2582-2605. DOI:10.17679/inuefd.919480

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Raising children is one of the most important functions and responsibilities of the family, which is considered as a social institution. One of the difficulties encountered in raising children is to teach them to cope with stressful and unwanted events in socially accepted ways (Schroeder & Gordon, 2002). When children cannot cope effectively with the tasks in their developmental stages, adaptation and behavioral problems could emerge (Yavuzer, 1996). Behavioral problems in children and adolescents comprehend different behaviors that include temper tantrums, excessive whining or crying, demanding attention, noncompliance, defiance, aggressive acts against self or others, stealing, lying, destruction of property, and delinquency (Schroeder and Gordon, 2002). Generally, behavior problems can be defined as any behavior that is viewed as problematic and undesirable, impairs a child's normal functioning, and endangers the safety of themselves and others (Carr and Durand, 1985).

Emotional and behavioral problems experienced in childhood and adolescence are essential as they cause more serious behavioral disorders in later periods (Loeber, 1990). In this context, it is stated that early intervention to emotional and behavioral problems has importance. Behavioral parent training, social skills interventions, cognitive skills training, prevention, and early intervention programs are the most frequently used interventions with children and adolescent behavior problems (Holland et al., 2017). Solution-focused therapy, which has emerged recently as a remarkable psychotherapeutic approach, is another approach used to decrease behavioral problems in children and adolescents. It has been the center of attention since the first years of its emergence because it has a clear, explicit, and easily understandable formulation, gives results in a short time, and can be learned easily (Güner, 2018). Solution-focused therapy can be seen as a more suitable method for children and adolescence, because behavior and cognitions, rather than feelings, are targeted for change (Corcoran, 2006). Although meta-analysis and review studies in the literature show that solution-focused therapies are generally effective on behavioral problems, there are different findings on this subject (Bond et al., 2013; Hsu et al., 2020; Kim, 2007).

### Purpose

When the literature is reviewed, it is seen that there are no systematic review studies examining the effectiveness of solution-focused therapy written in Turkish. In addition, it is seen that there is no current study evaluating and summarizing the studies on the effectiveness of solution-focused therapy-based interventions in reducing behavioral problems and related problems in children and adolescents. Therefore, the aim of this systematic review is to evaluate the effectiveness of solution-focused interventions applied to children and adolescents with behavioral problems.

### Method

This research is designed as a systematic review. According to the purpose of the study, using Google Scholar, ScienceDirect, EBSCOhost, Pubmed, Ulakbim, Turkish Psychiatry Index, and TR Index databases have been systematically screened. Keywords for the search were "solution focused therapy", "solution focused therapy and behavioral problems", "solution focused therapy and externalization problems," and "solution focused therapy in

children and adolescents“. Full-text articles written in Turkish and English which have applied solution-focused psychotherapy, with samples of children and adolescents, were included in the study. According to the results of the literature search, a total of 31 studies were listed in the first place and subjected to examination. 16 studies that did not meet the criteria were excluded from the study, and 16 studies that met the criteria were included in the study.

### **Findings**

In this study, 16 solution-focused therapy based experimental studies in the world conducted between 2000 and 2020 regarding the behavioral and related problems in children and adolescents were examined. The findings were examined in terms of sample characteristics, measurements and measurement tools, treatment and control/comparison group, applied interventions, aims, and results of the studies.

### **Discussion & Conclusion**

In general, solution-focused interventions are used as a common option in children and adolescents. When the studies examined within the scope of this research are reviewed, it is seen that the studies were conducted with children and adolescents aged between 3 and 18 years. Most of the studies' sampling groups were middle school and high school students.

It has been demonstrated by some studies within the scope of the review that solution-focused therapy interventions are an effective intervention method in reducing behavioral problems in children and adolescents. However, when solution-focused therapy and cognitive behavioral interventions were compared, there was no difference between the groups, and both groups made progress. In general, research findings show that solution-focused therapy is an effective intervention for behavioral disorders in children and adolescents. In addition, positive results from several studies examining the externalization of problem behaviors suggest that solution-focused brief therapy may also be a useful approach for behavioral problems with at-risk students. In further studies, it is recommended that researchers examine studies written in different languages by expanding the year range of studies and using different databases. Since only studies published in English and Turkish are included in this research, it can be said that studies involving different languages or cultures are needed to examine the effectiveness of solution-focused therapy-based interventions. As a result, studies support the use of solution-focused interventions in reducing behavioral problems in children and adolescents, but more comprehensive studies are needed in this field.

## Çocuk, Ergen ve Aileye Uygulanan Çözüm Odaklı Terapi Müdahalelerinin Çocuk ve Ergenlerin Davranış Problemleri Üzerinde Etkililiği: Bir Sistemik Derleme

Hazal Rümeyya ASLAN, Dicle Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0132-2004

Özlem ÇAKMAK TOLAN, Dicle Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8128-6498

### Öz

Çocuk ve ergenlerdeki davranış problemleri ve ilgili problemler son zamanlarda ilgi odağı olan bir araştırma alanı haline gelmiştir. Gelecek ve hedef odaklı aynı zamanda gerçekçi ve kısa süreli bir psikoterapi yaklaşımı olan çözüm odaklı terapi, çocuk ve ergenlerde kullanılması uygun bir yaklaşım olarak görüldüğünden çocuklar, ergenler ve aileleri için umut verici bir terapi yaklaşımı olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda mevcut sistemik derleme çalışmasının amacı, çocuk ve ergenlerde davranış problemlerinde çözüm odaklı terapinin kullanımına yönelik yapılmış çalışmaların değerlendirilmesidir. Bu kapsamda Google Akademik, ScienceDirect, EBSCOhost, PubMed, ULAKBİM, Türk Psikiyatri Dizini ve Tr Dizin veri tabanlarında 2000 (Ocak) -2020 (Aralık) yılları arasında Türkçe ve İngilizce dillerinde yayımlanmış deneysel ve yarı deneysel çalışmalar sistemik olarak taranmıştır. Ölçütleri karşılamayan araştırmalar çalışma dışında bırakılırken, ölçütleri karşılayan 16 makale; örneklem grupları, yapıldığı ülkeler, problem, araştırma deseni, uygulama grupları, müdahale teknikleri, ölçümler, ölçüm araçları ve sonuçlar açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmaların büyük çoğunluğu çözüm odaklı terapinin davranış problemlerinin azalmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Çözüm odaklı terapi, davranış problemleri, çocuk, ergen



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2582-2605  
DOI:10.17679/inuefd.919480

Makale Türü  
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi  
18.04.2021

Kabul Tarihi  
21.12.2021

### Önerilen Atıf

Aslan, H. R., & Çakmak Tolan, Ö. (2021). Çocuk, ergen ve aileye uygulanan çözüm odaklı terapi müdahalelerinin çocuk ve ergenlerin davranış problemleri üzerinde etkililiği: Bir sistemik derleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2582-2605. DOI:10.17679/inuefd.919480



### **Çocuk, Ergen ve Aileye Uygulanan Çözüm Odaklı Terapi Müdahalelerinin Çocuk ve Ergenlerin Davranış Problemleri Üzerinde Etkililiği: Bir Sistematik Derleme**

Çocuk yetiştirmek, toplumsal bir kurum olan ailenin en önemli işlevlerinden ve sorumluluklarından biridir. Çocuk yetiştirirken yaşanan zorluklardan biri, onlara stresli ve istenmeyen olaylara karşı etkili bir şekilde başa çıkmayı ve sosyal olarak kabul edilebilir davranışlarda bulunmayı öğretmektir (Schroeder ve Gordon, 2002). Yavuzer (1996), çocukların her yeni gelişim evresine geçtiklerinde yeni bilgi ve beceriler kazanarak çevresiyle uyum sağlamaya çalışırken aynı zamanda çözülmesi gereken bazı sorunlarla da karşılaştıklarını belirtmektedir. Çocuklar kendi gelişim evrelerindeki görevlerle etkili bir şekilde baş edemediklerinde ortaya uyum ve davranış problemleri çıkabilmektedir. Davranış problemleri; öfke nöbetleri, aşırı sızlanma veya ağlama, sürekli dikkat talep etme, karşıt olma, karşı gelme, kendini veya başkalarını tehdit eden saldırgan eylemler, hırsızlık, yalan söyleme, mülke zarar verme ve suç içeren çeşitli davranışları kapsamaktadır (Schroeder ve Gordon, 2002). Yetersiz dürtü kontrolü ve çocukluk döneminde sosyal davranış standartlarının ihlali de davranış bozuklukları kapsamına dâhil edilmektedir (Cole ve diğ.,1996). Ayrıca düşük okul başarısı, okulu asma, okuldan kaçma, aile veya başkalarıyla olumsuz ilişkiler de davranış problemi olarak değerlendirilebilmektedir. Özet olarak davranış problemleri, çocukların toplumda işlevselliğini engelleyen, kendilerinin ve başkalarının güvenliklerini tehlikeye sokan herhangi bir davranış olarak tanımlanabilmektedir (Carr ve Durand, 1985).

Uyum ve davranış problemlerine neden olan birçok psiko-sosyal faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında en çok çalışılan faktör ebeveyn davranışları olarak saptanmıştır. Çocuk ve ergenlerdeki davranış problemleri üzerinde anne ve babaların önemli etkileri olduğu bilinmektedir. Ebeveyn davranışları, ebeveyn stresi, ebeveyn psikopatolojisi ve aile işlevselliğinde bozukluklar gibi ebeveyn özelliklerinin çocuklarda davranış problemlerini yordadığı kabul edilmektedir (Holland ve diğ., 2017). Özellikle ebeveyn stilleri ve ebeveyn iletişiminin çocuktaki davranış problemlerine katkıda bulunduğu belirtilmiştir (Aunola ve Nurmi, 2005; Dadds ve diğ., 1992; Stormshak ve diğ., 2000). Ayrıca davranış problemleri olan çocukların anne ve babalarının da bu tarz sorunlara sahip olduğu ortaya konulmuştur (Frosch ve Mangelsdorf, 2001).

Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde yaşanan duygusal ve davranışsal problemler, sonraki dönemlerde daha ciddi davranış bozukluklarına neden oldukları için önem arz etmektedir (Loeber, 1990). Bu dönemlerde görülen davranışsal problemlere müdahale edilmediği takdirde, ilerleyen zamanlarda kişide başarısızlık, suç davranışları, kişiler arası ilişkilerde problemler ve uyum sorunlarına yol açabileceği ve daha şiddetli ve dirençli ruhsal hastalıkların gelişimine sebep olabileceği belirtilmektedir (Kapisız ve Karaca, 2018). Bu bağlamda duygusal ve davranışsal problemlere erken müdahalenin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Mevcut müdahaleler arasında davranışsal ebeveyn eğitimi, çocukluk davranış sorunlarının tedavisinde en iyi uygulama olarak kabul edilmektedir (Eyberg ve diğ., 2008). Davranışsal ebeveyn eğitim programları, davranış teorisine, özellikle edimsel koşullanmaya (McMahon ve Forehand, 2003) ve sosyal öğrenme teorisine (Patterson, 1982) dayalı pekiştirme ve cezalandırma prosedürlerine dayanmaktadır. Davranışsal ebeveyn eğitimi, davranış sorunları olan küçük çocuklar için en yaygın olan ve ampirik olarak desteklenen bir tedavi olarak kabul edilmektedir (Eyberg ve diğ., 2008). Ayrıca kabul ve kararlılık terapisi tekniklerini bu popülasyonla tedaviye dahil etmenin ek faydasını öne süren görüşler de bulunmaktadır (Coyne ve Murrell, 2009). Bununla birlikte sosyal

beceri müdahaleleri, bilişsel beceri eğitimleri, önleme ve erken müdahale programları da sıklıkla kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır (Holland ve diğ., 2017). Son zamanlarda dikkat çeken bir yaklaşım olarak ortaya çıkan çözüm odaklı terapi, çocuk ve ergenlerde davranış problemlerini azaltmada kullanılan yaklaşımlardan bir diğeridir. Çözüm odaklı terapi, çocuk ve ergenlerin yaşadıkları sorunlara iyimser yaklaşımı, hızlı bir biçimde çözüme odaklanması ve sorunların çözümlenmesinde yarar sağlaması sebebiyle öne çıkan bir psikoterapötik yaklaşım olarak görülmektedir (Meydan, 2013). Çözüm odaklı terapi formülasyonunun açık, net ve kolay anlaşılır olması, kısa sürede sonuç vermesi ve kolayca öğrenilebilmesi nedeniyle ortaya çıktığı ilk yıllardan beri ilgi odağı olmuştur (Güner, 2018).

Çözüm odaklı terapi, 1980'lerin başında Steve de Shazer ve Insoo Kim Berg ile çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen, gelecek odaklı, hedefe yönelik, problem yerine çözüme odaklanan bir psikoterapi yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (De Shazer ve Dolan, 2012). De Shazer'a (1988) göre, bir sorunu çözmek için onun nedenini bilmek gerekmemektedir ve sorun ve çözüm arasında bir bağlantı yoktur. Çözüm odaklı terapi birkaç temel ilke üzerine kurulmuştur. Bunlar: "Kırık değilse tamir etme.", "İşe yarıyorsa daha fazlasını yap.", "İşe yaramıyorsa farklı bir şey yap.", "Küçük adımlar büyük değişikliklere yol açabilir.", "Çözümün problemle bağlantılı olması gerekmez.", "Çözüm gelişimi için gereken lisan, sorunu açıklamak için gerekenden farklıdır.", "Hiçbir problem her zaman var olmaz; daima problemin olmadığı, yararlanılabilecek istisna zamanlar vardır.", "Gelecek hem yaratılabilir hem de uzlaşılabilir." ilkeleridir (De Shazer ve Dolan, 2012). Çözüm odaklı terapide kullanılan belli başlı teknikler bulunmaktadır. Bu teknikler arasında randevu öncesi değişim, mucize soru, derecelendirme soruları, istisna soruları, başa çıkma soruları, ilişkisel sorular, dışsallaştırma soruları amaç oluşturma, övgüde bulunma ve ev ödevleri gibi birçok teknik yer almaktadır (De Shazer ve Dolan, 2012). Bu tekniklerin birçoğu kişileri hedefe ve olumlu olana odakladığından dolayı danışanlara çekici gelmektedir (Güner, 2018).

Çözüm odaklı terapide, değişim için duygulardan ziyade davranış ve bilişler hedeflendiğinden bu yaklaşım çocuklar ve ergenler için uygun bir yöntem olarak görülebilmektedir (Corcoran, 2006). Çözüm odaklı terapi yaklaşımının çocuklar için kullanımı yetişkinlerdeki kullanımına büyük ölçüde benzemektedir. Danışanın akran, öğretmen, aile bireyleri ile ilişkileri değerlendirilir. Problemin tamir edilmesi yerine çocuğun şu anda sahip olduğu beceri ve yeteneklerine odaklanılır ve onların açığa çıkması sağlanır. Terapistin çocuğun güçlü yanlarını, becerilerini ve yetkin olduğu alanları ortaya çıkarması gerekmektedir. Çocuklar için terapiyi daha eğlenceli ve istenen bir durum haline getirmek için kimi zaman çözüm odaklı terapi diğer terapilerdeki tekniklerle birleştirilerek kullanılabilir.

Çözüm odaklı terapi ile ilgili alanyazındaki meta-analiz ve derleme çalışmaları çözüm odaklı terapilerin genel olarak etkili olduğunu gösterse de bu konuyla ilgili farklı bulgular mevcuttur. Kim (2007) tarafından yapılan ve çözüm odaklı terapinin etkililiğinin incelendiği bir meta-analiz çalışmasında, çözüm odaklı kısa terapinin davranış problemlerini dışsallaştırma, içselleştirme ile aile ve ilişki problemlerinde olumlu etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Buna göre çözüm odaklı kısa terapinin, depresyon, anksiyete, benlik ve öz-saygı gibi içselleştirme problemlerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bond ve diğerleri (2013) tarafından yürütülen sistematik derleme çalışması çocuk davranış problemlerinde içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları üzerinde çözüm odaklı kısa terapinin etkili olduğunu desteklemektedir. Çözüm odaklı kısa terapinin, özellikle problemlerin karmaşık olmadığı durumlarda erken müdahale

olarak etkili bulunduğu görülmüştür. Hsu ve diğerleri (2020) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, çocuk ve ergenlerdeki davranış bozukluklarında çözüm odaklı kısa terapinin çocuk davranış problemlerini azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca çözüm odaklı kısa terapinin çocuklarda ve ergenlerde davranış problemleri üzerindeki etkisinin, içselleştirme davranışları yerine dışsallaştırma davranışlarında daha etkili olduğu desteklenmiştir.

Çözüm odaklı terapi 1980'li yılların başlarında geliştirilmiş ve gittikçe daha çok tercih edilen bir terapi yaklaşımı olmuştur (Okumuşoğlu, 2018). Çözüm odaklı temelli terapilerin davranışsal problemler açısından yararlılığını değerlendiren çalışmalar 2000 yılından sonra artış göstermiştir. Bu araştırma son yirmi yılda çocuk ve ergenlerdeki davranış problemlerinde çözüm odaklı terapi ile ilgili deneysel çalışmaları örneklem özelliği, araştırma deseni, veri toplama teknikleri, müdahale kapsamı ve araştırmaların amaçları bakımından bütünleştirerek özetlediği için alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde Türkçe dilinde yazılmış çözüm odaklı terapinin etkililiğinin incelendiği sistematik derleme çalışmalarının olmadığı görülmektedir. Ayrıca çocuk ve ergenlerdeki davranış problemleri ve ilgili problemleri azaltmada çözüm odaklı terapi temelli müdahalelerin etkililiği konusunda yapılan araştırmaları değerlendiren ve özetleyen güncel bir sistematik derleme çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bağlamda, alanyazında çocuk ve ergenlerin problem davranışları üzerinde çözüm odaklı terapi uygulamalarının hangi yaş gruplarıyla, hangi problem davranışlarla, nasıl bir müdahale uygulanarak ve hangi teknikler kullanılarak çalışıldığının ve bu müdahalelerinin etkililiğinin ortaya çıkarılmasına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede, mevcut derleme çalışmasında çocuk ve ergenlerdeki davranış problemleri üzerinde çözüm odaklı terapi temelli uygulamaların etkinliğini ölçen çalışmaların sistematik olarak gözden geçirilmesi amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Bu araştırma çocuk ve ergenlerdeki davranış problemlerinde çözüm odaklı terapi müdahalelerini ele alan çalışmaları incelemeyi amaçlayan sistematik bir derleme çalışmasıdır. İlgili alanyazın taraması yapılırken İngilizce çalışmalar için Sciencedirect, EBSCOhost, Pubmed veri tabanları kullanılırken Türkçe çalışmalar için Google Akademik, Ulakbim, Türk Psikiyatri Dizin ve Tr Dizin veri tabanları kullanılarak 2000-2020 yılları arasında Türkçe ve İngilizce dillerinde yayımlanan makaleler taranmıştır. Adı geçen veri tabanlarında "davranış problemleri ve çözüm odaklı terapi", "çocuk ve ergenlerde çözüm odaklı terapi", "solution focused therapy and behavioral problems", "solution focused therapy and externalization problems" ve solution focused therapy in child and adolescents" anahtar sözcükleri başlıklarda ve özetlerde taranmıştır. Literatür taramaları 2020 yılının Kasım-Aralık ayları arasında yapılmıştır. Çalışmaya; Türkçe ve İngilizce dillerinde yayımlanmış, örnekleme çocuk ve ergenlerden oluşan, uygulanan psikoterapi yaklaşımı "çözüm odaklı terapi" olan, nicel ve/veya nitel araştırma yöntemlerine başvuru ve tam metin olarak ulaşılabilen makaleler dahil edilmiştir. Türkçe ve İngilizce dışındaki dillerde yazılmış olan, örnekleme çocuk ve ergenler olmayan, uygulanan psikoterapi yöntemi çözüm odaklı terapi olmayan, deneysel desene dayanmayan, tam metnine ulaşamayan makaleler, derlemeler, meta analizler ve tez çalışmaları çalışmanın dışlanma ölçütlerini oluşturmuştur. Çalışmaya çocuk ve ergenlerde görülen; saldırganlık, okul ile ilgili sorunlar, duygusal sorunlar ve karşıt olma-karşı gelme gibi sorun alanları dahil edilmiştir. Alanyazın taraması sonucunda toplam 32 çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan inceleme sonuçlarına göre,

belirlenen kriterleri sağlamamalarından dolayı 16 çalışma araştırma dışında bırakılarak ölçütleri karşılayan yayımlanmış 16 makale çalışmaya dâhil edilmiştir.

### **Bulgular**

Bu araştırmada, çocuk ve ergenlerdeki davranış problemlerinde çözüm odaklı terapinin etkililiğini inceleyen, İngilizce ve Türkçe dillerinde yazılmış, 2000-2020 yılları arasında yayımlanmış, deneysel çalışma desenli, 16 makale “çalışmanın yazarları, çalışmanın yapıldığı ülke ve yayınlandığı yıl”, “çalışmanın örnekleme” “çalışmanın konusu olan hedef problem”, “araştırma deseni”, “çalışmanın uygulandığı gruplar”, “çalışmada kullanılan müdahale teknikleri (kullanılan çözüm odaklı terapi teknikleri)”, “ölçüm ve ölçüm araçları” ve “sonuçlar” olmak üzere dokuz başlık altında incelenmiş ve Tablo 1’de tarih sırasına göre özet halinde sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Çalışmaların ülke, örneklem, hedef problem, araştırma deseni, uygulama grupları, müdahale ve müdahale teknikleri, ölçüm ve ölçüm araçları ve sonuçlara göre dağılımı*

Çalışma	Örneklem	Hedef Problem	Araştırma Deseni	Uygulama Grupları	Uygulanan Müdahale	Müdahale teknikleri	Ölçümler ve ölçüm araçları	Sonuçlar
Corcoran ve Stephenson, 2000 ABD	56 öğrenci ve aileleri (5-17 yaş)	Davranış problemleri	Yarı deneysel	Deney grubu Kontrol grubu	4-6 seans çözüm odaklı terapi	Mucize soru Derecelendirme soruları İstisna soruları Amaç oluşturma Sorunu dışsallaştırma Güce/çözüme odaklanma	Ön Test Son Test  Feelings, Attitudes, and Behaviors Scale for Children (FAB-C) Conners Ana-Baba Derecelendirme Ölçeği (CADÖ)	Deneysel müdahalenin CADÖ'nün anksiyete alt ölçeği dışında diğer alt ölçeklerin hepsinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. FAB-C'nin davranım bozukluğu alt ölçeği skorları ise beklenmedik şekilde artış göstermiştir.
Wilmshurst, 2002 ABD	Ortalama 11 yaşları olan 65 genç ve aileleri	Klinik düzeyde ve duygusal davranışsal sorunlar	Yarı deneysel	Çözüm odaklı terapi temelli deney grubu= 27  Bilişsel-davranışçı temelli deney grubu= 38	3 ay boyunca haftada 5 günlük çözüm odaklı terapiye dayanan yoğunlaştırılmış terapi	Mucize soru, Başa çıkma soruları, Derecelendirme soruları, Gelecek odaklı sorular Güce/çözüme odaklanma Ev ödevleri	Ön Test Son Test İzleme Testi  The Standardized Client Information System (SCIS) Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)	Deneysel müdahalenin ÇOKT grubunun, dışsallaştırma ve davranış sorunları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, ancak BDT grubu ile arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Her iki grupta ilerleme kaydetmiştir.
Window, Richards ve Vostanis, 2004 Birleşik Krallık	100 aile ve 22 çocuk (5-12 yaş)	Davranış problemleri	Yarı deneysel	Kontrol grubu yok	6-8 seans davranış teknikleriyle birleştirilmiş çözüm odaklı terapi	Başta çıkma soruları, İstisna soruları, Güce/çözüme odaklanma Amaç oluşturma Övgüde bulunma Ev ödevleri	Yapılandırılmış Görüşme	Deneysel müdahalenin davranışsal problemleri azaltmada etkili olduğu; duygusal veya ekran problemleri üzerinde etkisinin düşük olduğu bildirilmiştir.

Davranışçı teknikler								
Newsome, 2005 ABD	26 öğrenci (11-14 yaş)	Akademik problemler ve okula devam problemleri	Yarı deneysel	Kontrol grubu yok	7-8 haftalık çözüm odaklı grup programı	Mucize soru, Derecelendirme soruları, Güce/çözüm odaklanma İstisna soruları, Övgüde bulunma, Amaç oluşturma, Ev ödevleri	Ön Test Son Test İzleme Testi Homework Problem Checklist (HPC) Davranış ve Duyguları Değerlendirme Ölçeği Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	Ölçeklerde ön testten son teste, pozitif yönde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Sosyal beceri ve sınıf davranışı alanlarında gelişmeler rapor edilmiştir.
Vostanis, Anderson ve Window, 2006 Birleşik Krallık	140 aile ve çocukları (3-12 yaş)	Davranış problemleri	Yarı deneysel	Aile destek servisi A (çözüm odaklı temelli aile desteği) =51  Aile destek servisi B (çözüm odaklı temelli aile desteği) = 49  Karşılaştırma grubu (Çocuk ve ergen ruh sağlığı servisleri) =45	6 aylık çözüm odaklı terapi aile desteği	Mucize soru, Başa çıkma soruları, Güce/çözüm odaklanma Amaç oluşturma	Ön Test Son Test Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Alanında Bir Klinik Gidiş Değerlendirme Ölçeği Güçler ve Güçlükler Anketi Service Utilization Checklist	Aile destek grupları ve kontrol grubu davranış problemlerinde düşüş göstermiştir. Çözüm odaklı terapi temelli aile destek müdahaleleri anlamlı gelişmeler göstermiştir.

Corcoran, 2006 ABD	85 çocuk/ergen ve aileleri (5-17 yaş)	Davranış problemleri	Yarı deneysel	Çözüm odaklı müdahale grubu= 56  Karşılaştırma grubu (bilişsel davranışçı müdahalelere dayanan aile grubu)= 27	4-6 seans çözümü odaklı terapi	İstisna soruları Dışsallaştırma, Mucize soru, Derecelendirme soruları, Amaç oluşturma	Ön Test Son Test  Conners Ana Baba Derecelendirme Ölçeği Feelings, Attitudes, and Behaviors Scale for Children (FAB-C)	Çözüm odaklı grup ve karşılaştırma grubu arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiş iki grupta ilerleme kaydetmiştir.
Perkins, 2006 Avustralya	216 çocuk (5-15 yaş)	Psikiyatrik bozukluklar (Karşıt olma karşı gelme, yıkıcı davranış bozukluğu, uyum bozukluğu)	Deneysel	Deneysel grubu  Kontrol grubu	1 seanslık 2 saatlik yarı yapılandırılmış çözüm odaklı aile terapisi	Oturum öncesi değişme, Amaç oluşturma, İstisna soruları, İltifat etme, Güce/çözüm odaklanma Konsültasyon arası	Ön test Son Test  Devereux Scales of Mental Disorders Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Alanında Bir Klinik Gidiş Değerlendirme Ölçeği The Client Satisfaction Questionnaire-8 Problemin sıklığı ve şiddeti	Deneysel grubu, kontrol grubuna göre ortaya çıkan sorunun şiddeti ve sıklığı açısından istatistiksel ve klinik olarak anlamlı iyileşme göstermiştir.
Quinn, Carr, Carroll ve O'Sullivan, 2007 İrlanda	41 aile ve 31 çocuk (4-7 yaş)	Gelişimsel bozukluklar ve davranışsal problemler	Deneysel	Deneysel grubu= 22 aile ve 16 çocuk  Kontrol grubu= 19 aile ve 15 çocuk	Her biri 2 saatlik 6 haftalık çözüm odaklı terapiye dayanan ebeveyn eğitimi programı	Güce/çözüm odaklanma Övgüde bulunma Ev ödevleri Davranışçı teknikler	Ön Test Son Test İzleme Testi  Güçler ve Güçlükler Anketi Çocuklar için Davranış Değerlendirme Ölçeği Genel Sağlık Anketi	Müdahale, davranış problemlerinde anlamlı değişikliklere yol açmamıştır. İki grup arasındaki gelişme oranları anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

								Kansas Parental Satisfaction Scale Aile Değerlendirme Ölçeği Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Aile Yaşam Olayları ve Değişimleri Envanteri Anne Baba Stres Ölçeği Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği	
Franklin, Streeter, Kim ve Tripodi, 2007 ABD	85 öğrenci (14-18 yaş)	Okulu bırakma riski	Yarı deneysel	Deneysel grubu= 46 Karşılaştırma grubu= 39	Çözüm odaklı terapi temelli okulu bırakmayı önleme programı	Mucize soru, Derecelendirme soruları, İstisna soruları, İlişkisel sorular, Güce/çözüm odaklanma, Amaç oluşturma	Ön Test Son Test Kazanılan puanlar Okula katılım Mezuniyet oranı	Çözüm odaklı terapi grubu, kazanılan puanlar bakımından kontrol grubundan anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Ancak katılım ve mezuniyet oranının karşılaştırma grubunda daha fazla olduğu bulunmuştur.	
Franklin, Moore ve Hopson, 2008 ABD	59 çocuk (10-12 yaş)	Okulla ilgili davranış problemleri	Yarı deneysel	Deneysel grubu=30 Kontrol grubu=29	5-7 seans okul bazlı bireysel çözüm odaklı kısa süreli terapi Ek olarak öğretmen eğitimi ve konsültasyonu	Mucize soru, Başa çıkma soruları, Derecelendirme Soruları, Güce/çözüm odaklanma İstisna soruları, Konsültasyon arası Ev ödevleri	Ön Test Son Test İzleme Testi Kendini Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Bilgi Formu Çocuklar için Davranış Değerlendirme Ölçeği	Deneysel müdahalenin dışsallaştırma davranışlarını azaltmada deney grubu lehine anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur.	
Shin, 2009 Kore	40 ergen (ort. yaş 17)	Saldırganlık ve sosyal uyum problemleri	Deneysel	Deneysel grubu (Çözüm odaklı grup terapisi) = 20	6 seans 2 saatlik çözüm odaklı terapi	Güce/çözüm odaklanma Amaç oluşturma Ev ödevi	Ön Test Son Test Buss-Durkee Saldırganlık Ölçeği	Deneysel grubu için, Buss-Durkee Saldırganlık Envanteri ölçümlerinde saldırganlıkta anlamlı düşüş	



					Kontrol grubu (bireysel destek) = 20			Rosenberg Benlik Saygısı ve sosyal uyum ölçeğinde etkili olduğu görülmüştür.	
								Ölçeği Youth Outcome Questionnaire Self Report 2.0 Child/Teen Solution Identification Scale	
Enea ve Dafinoiu, 2009 Romanya	38 ergen (14-18 yaş)	Okulu asma davranışı	Deneyssel	Deney grubu=19 Kontrol grubu= 19	Her biri 1 saatlik 8 seans çözüm odaklı terapi ve motivasyonel görüşme içeren grupla psikolojik danışma programı	1 8	Mucize soru, Derecelendirme soruları, Güce/çözüm odaklanma İstisna soruları, Amaç oluşturma, Övgüde bulunma, Ev ödevleri Davranışçı ve motivasyonel teknikler	Okulu asma sayısı Deney grubu, kontrol grubuna kıyasla okulu asma oranlarında anlamlı bir düşüş göstermiştir.	
Bulut, 2010 Türkiye	59 öğrenci (5. 6. 7. ve 8. sınıf)	Saldırganlık problemleri, sınav kaygısı ve problem çözme beceri yetersizlikleri	Deneyssel	Deney grubu=29 Kontrol grubu= 30	Haftada 50 dakika 7 hafta süreyle grupla çözüm odaklı kısa terapi uygulaması	50 7	Mucize soru, Başa çıkma sorusu, Derecelendirme soruları, Kabus soru Güce/çözüm odaklanma İstisna soruları, Amaç oluşturma Övgüde bulunma,	Ön Test Son Test İzleme Testi Buss-Durkee Saldırganlık Ölçeği Sınav Kaygısı Envanteri Problem Çözme Envanteri A-Formu	Deney grubunun saldırganlık durumlarının, kontrol grubuna göre düşüş gösterdiği bulunmuştur. İzleme testine göre ÇOKT uygulamasının öğrencilerin saldırganlık durumunda terapi sonrasında da etkili olduğu görülmüştür.
Daki ve Savage, 2010 Kanada	14 çocuk (7-14 yaş)	Davranış problemleri, akademik ve duygusal problemler	Deneyssel	Deney grubu= 7 Kontrol grubu (ödev desteği) = 7	45 dakikalık 5 seans çözüm odaklı kısa süreli terapi		Mucize soru, Başa çıkma sorusu, Derecelendirme soruları, Güce/çözüm odaklanma	Ön Test Son Test Behavior Assessment System for Children–Self Report of Personality (BASC-SRP)	Deney grubu, davranış problemlerinde, okula ve öğretmenlere yönelik tutumlarda gelişme göstermiştir.

						İstisna soruları, Övgüde bulunma, Ev ödevleri	Woodcock-Johnson III Test of Achievement Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS). Okuma Motivasyonu Ölçeği Reading Activity Inventory (RAI) Self-Perception Profile for Learning Disabled Students (SPLD)	
Cepukiene ve Pakrošnis, 2011 Litvanya	92 ergen (12-18 yaş)	Davranış problemleri, somatik ve bilişsel problemler	Yarı deneysel	Deneysel grubu= 46  Kontrol grubu= 46	5 seans çözüm odaklı kısa süreli terapi	Mucize soru, Derecelendirme sorusu, İstisna sorusu, Övgüde bulunma, Değişimi keşif soruları	Ön Test Son Test  Ergenlerin Problemlerini Değerlendirmek için Standardize Edilmiş Görüşme	Kontrol grubuna oranla deneysel grubunda davranış problemlerinde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Deneysel müdahalenin somatik ve bilişsel sorunlar üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.
Siyez, ve Tuna, 2014 Türkiye	25 öğrenci (9.sınıf)	Öfke ve iletişim sorunları	Yarı Deneysel	Deneysel grubu= 8  Kontrol grubu= 9  Plasebo grubu (Üniversite sınavı ve meslek tanıtımı ile ilgili çalışma grubu) = 8	Her biri 45 dakika süren ve 10 oturumdan oluşan çözüm odaklı yaklaşım dayalı öfke kontrolü psiko-eğitim programı	Mucize soru, Kâbus soru, Derecelendirme soruları, Geleceği okuma, Övgüde bulunma, Gevşeme egzersizi, Rol yapma, Günlük tutma	Ön Test Son Test  Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	Deneysel, plasebo ve kontrol grubu öfke kontrolü, öfkeyi dışa vurma ve öfkeyi içte tutma alanlarında gelişme gösterirken iletişim becerileri alanında farklılaşma göstermemiştir.

### Örneklem Özellikleri

Bu bölümde çözüm odaklı terapinin çocuk ve ergenlerin problem davranışları üzerinde etkililiğinin incelendiği makalelerin odaklandığı örneklem grubunun yaş dağılımları ve hedef problemleri incelenmiştir. İncelenen çalışmalar 3 ile 18 yaşları arasında değişen çocuk ve ergenlerle yürütülmüştür. Söz edilen araştırmalarda odaklanılan örneklem grupları arasında ortaokul ve lise öğrencilerinin ön plana çıktığı, en az çalışma yürütülen grubun ise ilkökul öğrencileri ve okul öncesi grubunun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bazı makalelerin örneklemelerinde davranış problemlerine sahip olan çocukların ve ergenlerin ailelerinin de katıldığı görülmektedir (Corcoran ve Stephenson, 2000; Quinn ve diğ., 2007; Vostanis ve diğ., 2006; Wilmshurst, 2002; Window ve diğ., 2004).

Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda örneklemin sahip olduğu problem durumlarının nasıl dağılım gösterdiği incelendiğinde, çoğu çalışmanın davranış problemlerini hedef aldığı (Corcoran, 2006; Corcoran ve Stephenson, 2000; Franklin ve diğ., 2008; Quinn ve diğ., 2007; Vostanis ve diğ., 2006; Wilmshurst, 2002; Window ve diğ., 2004), birkaç çalışmanın davranışsal problemlerin yanında duygusal problemler (Daki ve Savage, 2010; Wilmshurst, 2002), akademik problemler ve okulla ilgili davranış problemleri (Enea ve Dafinoiu, 2009; Franklin ve diğ., 2007; Franklin ve diğ., 2008; Newsome, 2005), psikiyatrik bozukluklar (Perkins, 2006) ve öfke ve saldırganlık ile ilgili problemler (Bulut, 2010; Shin, 2009; Siyez ve Tuna, 2014) gibi sorun alanlarını hedef aldığı görülmektedir.

### Araştırma Deseni

Bu bölümde çözüm odaklı terapinin çocuk ve ergenlerin problem davranışları üzerinde etkililiğinin incelendiği makalelerin araştırma desenleri incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında incelenen makalelerin çok az bir bölümü hariç geriye kalan tüm makaleler ön test son test ölçümlü karışık desenlidir (Bulut, 2010; Cepukiene ve Pakrosnis, 2011; Corcoran, 2006; Corcoran ve Stephenson, 2000; Daki ve Savage, 2010; Franklin ve diğ., 2007; Franklin ve diğ., 2008; Newsome, 2005; Perkins, 2006; Quinn ve diğ., 2007; Shin, 2009; Siyez ve Tuna, 2014; Vostanis ve diğ., 2006; Wilmshurst, 2002). Ayrıca birkaç çalışmada izleme ölçümünün yapıldığı görülmektedir (Bulut, 2010; Franklin ve diğ., 2008; Newsome, 2005; Quinn ve diğ., 2007; Wilmshurst, 2002).

Bu çalışma kapsamında incelenen çalışmaların yarısından fazlası çözüm odaklı terapi uygulanan deney grubu ile herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubu karışık desenlidir (Bulut, 2010; Cepukiene ve Pakrosnis, 2011; Corcoran ve Stephenson, 2000; Enea ve Dafinoiu, 2009; Franklin ve diğ., 2007; Franklin ve diğ., 2008; Perkins, 2006; Quinn ve diğ., 2007; Vostanis ve diğ., 2006). Çok az çalışmada karşılaştırma grubunun dahil olduğu; bu gruplarda bilişsel-davranışçı müdahalelerin kullanıldığı görülmüştür (Corcoran, 2006; Wilmshurst, 2002). Bazı çalışmalarda ise, kontrol grubuna bireysel destek ve eğitim (meslek tanıtımı, ödev desteği) verildiği gözlemlenmiştir. (Daki ve Savage, 2010; Siyez, ve Tuna, 2014; Shin, 2009). Kontrol grubu bulunmayan birkaç çalışma olduğu göze çarpmaktadır. Kontrol grubu bulunmayan çalışmalarda, katılımcıların terapi öncesi ve sonrası ölçek puanları karşılaştırılarak terapinin etkililiği değerlendirilmiştir (Newsome, 2005; Window ve diğ., 2004).

### **Kullanılan Ölçme Araçları**

Bu bölümde “Çözüm odaklı terapinin çocuk ve ergenlerin problem davranışları üzerinde etkililiğinin incelendiği makalelerin veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları açısından incelendiğinde; anketler, ölçekler ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ele alınan çalışmaların çoğunda ölçeklerin kullanıldığı görülmüştür. Araştırmalarda davranış problemlerini ölçmek amacıyla genel olarak Connors Ana Baba Derecelendirme Ölçeği, Çocuklar için Davranış Değerlendirme Ölçeği, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Alanında Bir Klinik Gidiş Değerlendirme Ölçeği, Davranış ve Duyguları Değerlendirme Ölçeği, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Güçler ve Güçlükler Anketi’nin kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanında, çalışmalardaki bazı ölçekler ülkemizde de kullanılmakta, bazı ölçeklerin ise Türkçe uyarlaması bulunmamaktadır. Tablo 1’de Türkçe uyarlaması olan ölçme araçlarının isimleri Türkçe verilmiş, Türkçe uyarlaması olmayan ya da Türkçe uyarlamasına ulaşılammış olan ölçekler, karışıklık yaratmaması için orijinal isimleri ile kullanılmıştır. Tek bir çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı göze çarpmıştır (Window ve diğ., 2004).

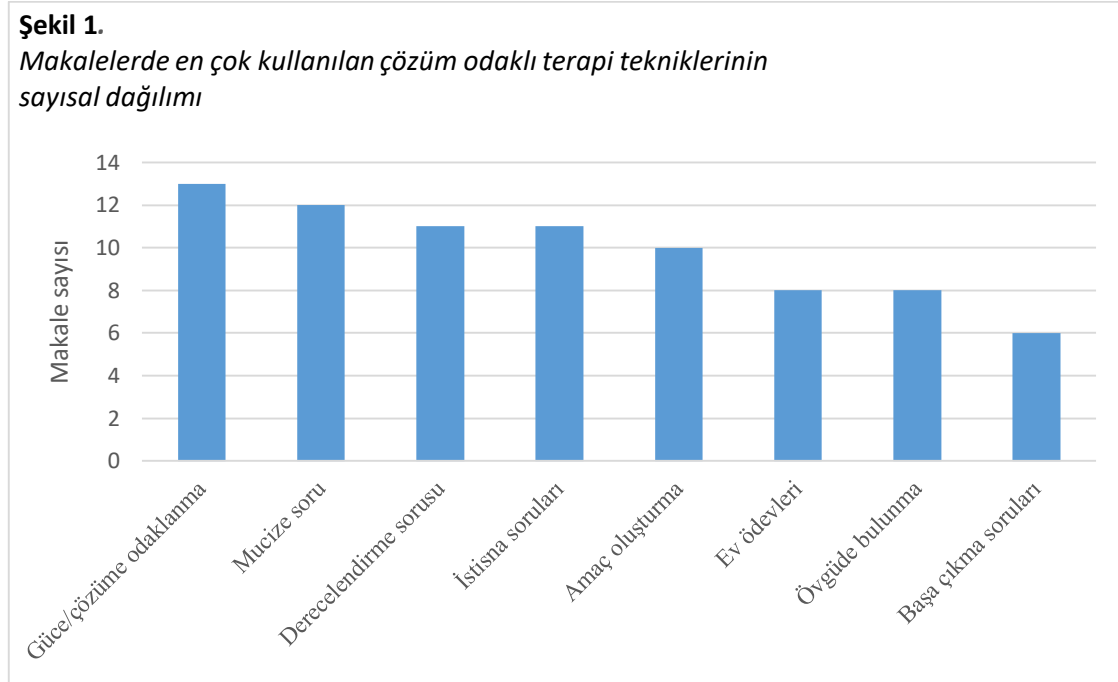
### **Uygulanan Müdahalelerin Kapsamı**

Bu bölümde çözüm odaklı terapinin çocuk ve ergenlerin problem davranışları üzerinde etkililiğinin incelendiği makalelerde uygulanan müdahalelerin kapsamı incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında incelenen makalelerin bazılarında çözüm odaklı müdahale grupla (Bulut, 2010; Enea ve Dafinoiu, 2009; Newsome, 2005; Shin, 2009; Siyez ve Tuna, 2014); diğerlerinde (Cepukiene ve Pakroşnis, 2011; Daki ve Savage, 2010; Franklin ve diğ., 2007; Franklin ve diğ., 2008) ise bireysel olarak uygulanmıştır. Geriye kalan çalışmalarda ise aile bireyleriyle çözüm odaklı terapi temelli müdahaleleri uygulanmıştır (Corcoran, 2006; Corcoran ve Stephenson, 2000; Perkins, 2006; Quinn ve diğ., 2007; Vostanis ve diğ., 2006; Wilmshurst, 2002; Window ve diğ., 2004).

İncelenen çalışmalarda seans/oturum sürelerine bakılmış; tek bir çalışmada seans sürelerine yer verilmediği görülmüştür (Franklin ve diğ., 2007). Ayrıca Vostanis ve diğerlerinin (2006) çalışmasında müdahalenin 6 ay sürdüğü belirtilmiş ancak seans sayısı belirtilmemiştir. Geriye kalan tüm çalışmalarda seans sayılarının en az 1 (Perkins, 2006) ile en fazla 10 seans (Siyez ve Tuna, 2014) arasında değiştiği bilgisine ulaşılmıştır. Wilmshurst’un (2002) çalışmasında ise, müdahale, 3 ay boyunca haftada 5 gün olacak şekilde yatılı ve yoğunlaştırılmış olarak uygulanmıştır.

İncelenen çalışmalarda çözüm odaklı terapinin temel bileşenleri olarak çoğunlukla güce/sonuca odaklanma ve mucize soru tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. On üç çalışmada güce/çözüme odaklanma (Bulut, 2010; Corcoran ve Stephenson, 2000; Daki ve Savage, 2010; Enea ve Dafinoiu, 2009; Franklin ve diğ., 2007; Franklin ve diğ., 2008; Newsome, 2005; Perkins, 2006; Quinn ve diğ., 2007; Shin, 2009; Vostanis ve diğ., 2006; Wilmshurst, 2002; Window ve diğ., 2004), on iki çalışmada mucize soru (Bulut, 2010; Cepukiene ve Pakroşnis, 2011; Corcoran, 2006; Corcoran ve Stephenson, 2000; Daki ve Savage, 2010; Enea ve Dafinoiu, 2009; Franklin ve diğ., 2007; Franklin ve diğ., 2008; Newsome, 2005; Siyez, ve Tuna, 2014; Vostanis ve diğ., 2006; Wilmshurst, 2002) tekniğinin kullandığı saptanmıştır. Bunların dışında derecelendirme soruları, istisna soruları, başa çıkma soruları, amaç oluşturma, övgüde bulunma ve ev ödevleri tekniklerinin de sık kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca ele alınan dört çalışmaya çözüm odaklı terapinin temel teknikleri dışında davranışçı ve diğer alternatif tekniklerin de dahil edildiği

saptanmıştır (Enea ve Dafinoiu, 2009; Quinn ve diğ., 2007; Siyez ve Tuna, 2014; Window ve diğ., 2004). Derleme kapsamında incelenen çalışmaların en çok kullanılan çözüm odaklı terapi tekniklerine göre dağılımına ilişkin veriler Şekil 1’de sunulmuştur.



Bu çalışma kapsamında incelenen makalelerin amaçlarının farklılaştığı görülmüştür. Makalelerin amaçlarına ilişkin detaylar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Makalelerin amaçları*

Makale	Uygulanan müdahalelerle ulaşılmak istenen amaçlar
Corcoran ve Stephenson, 2000	Davranış problemleri gösteren çocuklar üzerinde çözüm odaklı terapinin etkililiğini incelemek
Wilmshurst, 2002	Duygusal ve davranışsal problemler açısından yüksek risk altında olan gençlere uygulanan çözüm odaklı terapi temelli müdahale ve bilişsel davranışçı terapi temelli müdahalenin karşılaştırılması
Window ve diğ., 2004	Davranışsal problemler ve ilgili problemleri olan çocuklar için çözüm odaklı terapi temelli Aile Desteği müdahalesine çocuklar ve ebeveynlerinin algılarının incelenmesi
Newsome, 2005	Risk altındaki öğrencilerle çözüm odaklı kısa terapinin etkililiğini incelemek
Corcoran, 2006	Çocuk davranış problemleri üzerinde çözüm odaklı müdahaleyi test etmek
Vostanis ve diğ., 2006	Davranış problemleri olan çocuklar için iki tür çözüm odaklı aile destek hizmetinin kısa vadeli etkisini değerlendirmek
Perkins, 2006	Çocuk ve ergenlerdeki çeşitli ruh sağlığı sorunları için tek seanslık 2 saatlik çözüm odaklı terapi seansının etkililiğini incelemek
Quinn ve diğ., 2007	Okul öncesi gelişimsel bozukluklar ve davranışsal problemler gösteren çocukların aileleriyle çözüm odaklı temelli bir ebeveyn programının etkinliğini değerlendirmek

Franklin ve diğ., 2007	Çözüm odaklı kısa terapi temelli bir müdahalenin lise öğrencilerinin okulu bırakmasını önlenmesindeki etkililiğini incelemek
Franklin ve diğ., 2008	Okul ortamında sınıf içi davranış problemleri olan çocuklarla çözüm odaklı kısa terapinin etkililiğini incelemek
Shin, 2009	Saldırganlık ve sosyal uyum problemleri olan denetim altındaki gençlerin saldırganlıklarını azaltmalarına ve sosyal uyumlarını artırmalarına yardımcı olmak için çözüm odaklı grup tedavisinin etkililiğini incelemek
Enea ve Dafinoiu, 2009	Ergenler arasında okuldan kaçma oranlarının azaltılmasında çözüm odaklı danışmanlık içeren bir motivasyonel strateji programının etkililiğini incelemek
Bulut, 2010	Ergenlik dönemindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık eğilimi, sınav kaygıları ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkilerinin incelenmesi
Daki ve Savage, 2010	Okuma güçlüğü çeken çocukların akademik, motivasyonel ve sosyo-duygusal ihtiyaçlarını ele almada çözüm odaklı yaklaşımın rolünü ve etkililiğini değerlendirmek
Cepukiene ve Pakrosnis, 2011.	Bakımevlerindeki ergenler için çözüm odaklı kısa terapinin bireysel bir müdahale olarak etkisini incelemek
Siyez ve Tuna, 2014	Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı öfke kontrolü psiko-eğitim programının ergenlerin öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeylerine etkisini değerlendirmek

### Çalışmaların Sonuçları

Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalara ait bazı bulgular, davranış problemleri gösteren çocuk ve ergenlerin davranış problemlerini azaltmada çözüm odaklı terapi kullanımının etkili olduğunu göstermiştir. İncelenen makalelerin yarısından fazlasında çözüm odaklı terapinin çocuklarda ve ergenlerdeki davranış problemlerini azaltmada etkili olduğu; kontrol grubu ile kıyaslandığında deney grubu lehine anlamlı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Bulut, 2010; Cepukiene ve Pakrosnis, 2011; Corcoran ve Stephenson, 2000; Enea ve Dafinoiu, 2009; Franklin ve diğ., 2008; Perkins, 2006; Shin, 2009; Siyez ve Tuna, 2014). Birkaç çalışma çözüm odaklı terapi temelli müdahaleler ile bilişsel davranışçı müdahaleleri karşılaştırmış ve iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgularına ulaşmıştır (Corcoran, 2006; Wilmhurst, 2002). Vostanis ve diğerleri (2006) ve Quinn ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmalarda ise çözüm odaklı terapi grubuyla kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, 2000- 2020 yılları arasında çözüm odaklı terapinin davranış problemleri olan çocuk ve ergenler üzerinde etkililiğinin incelendiği araştırma makalelerinin odaklandığı ve örneklem grubunun yaş dağılımı, araştırma deseni, uygulanan müdahalelerin kapsamı ve elde edilen sonuçlar bakımından incelendiği bir derleme çalışmasıdır.

Genel olarak bakıldığında, çözüm odaklı müdahalelerin çocuklarda ve ergenlerde yaygın bir seçenek olarak kullanıldığı görülmektedir. Çözüm odaklı kısa süreli terapi başta olmak üzere kısa süreli terapilerin de artık yaygın olarak kullanılan yöntemlerden olması sebebiyle bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar da artış göstermektedir (Meydan, 2013). Bu araştırma kapsamında

incelenen çalışmalar gözden geçirildiğinde araştırmaların 3 ile 18 yaşları arasında değişen çocuk ve ergenlerle yürütüldüğü görülmektedir. Ele alınan çalışmalardan sadece Quinn ve diğerlerinin (2007) yaptığı çalışmanın tamamı okul öncesi çocuklar ve onların aileleriyle gerçekleştirilmiş olup (Quinn ve diğ., 2007) bazı çalışmalarda 5 ve üzeri yaş grubundan çocuklar da dahil edilmiştir (Corcoran ve Stephenson, 2000; Corcoran, 2006; Perkins, 2006, Vostanis ve diğ., 2006). Genel olarak ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılan çalışmalar çoğunlukta olup, bu durumun daha küçük çocuklarda çözüm odaklı terapidaki kavramların algılanması ve genel çerçevenin kavranması için yeterli bilişsel kabiliyetler bulunmadığından dolayı çözüm odaklı müdahalelerin uygulanmasının zor olduğu düşüncesini akıllara getirmektedir. Selekman (1997), danışanların geçmişi derinlemesine incelemesini ve problemsiz zamanları detaylandırmasını sağlamak ve ardından bu planları geleceğe nasıl uygulayacaklarını düşünmek için belirli bilişsel becerilere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Çocuklar ve hatta bazı ergenlerin somut bir biçimde düşündüğü bilinmektedir. Bireylerin gerçekte var olan bilişsel olarak temsil edebilmeleri, bilişsel gelişimin bir sonraki aşamasında, yani soyut işlemler döneminde gerçekleşmektedir. İstisna bulma, sorunlu davranışa istisnalar uygulama, davranışın sonuçlarını değerlendirme ve istenen sonucu elde etmek için eylem izleme gibi soyutlamalar, bu aşamaya ulaşmamış olanlar tarafından zihinsel olarak kolayca anlaşılammakta veya temsil edilememektedir. Selekman (1997) bu yüzden, çocukların ve ergenlerin bilişsel sınırlamalarının üstesinden gelmek için belirli tekniklerin değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Corcoran (2002), tekniklerin uyarlanması yoluyla, çözüm odaklı terapinin tüm gelişim aşamalarındaki çocuklar için etkili bir şekilde kullanılabileceğini ve bu şekilde hem ebeveynlerin hem de çocukların terapötik sürecin aktif katılımcıları olacağını ileri sürmüştür.

Günümüzde, çözüm odaklı terapi yaklaşımının çocuk ve ergenlere uygulanmasına ilişkin araştırmaların giderek arttığı görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde çözüm odaklı terapi temelli müdahalelerinin çocuk ve ergenlere yönelik olarak okullarda, hastanelerde, kliniklerde ve rehabilitasyon merkezlerinde birçok problemin azaltılmasında uygulandığı ve olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir (Meydan, 2013). Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda örneklemin sahip olduğu problem durumlarının nasıl dağılım gösterdiği incelendiğinde; çoğu çalışmanın davranış problemlerini hedef aldığı, birkaç çalışmanın davranışsal problemlerin yanında duygusal problemler, akademik problemler ve okulla ilgili davranış problemleri, psikiyatrik bozukluklar ve öfke ve saldırganlık ile ilgili problemleri hedef aldığı görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında ele alınan makalelerde araştırma yöntemi olarak çoğunlukla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanıldığı görülmüştür. Mevcut araştırma kapsamında ele alınan çalışmaların uygulama gruplarının çoğunu çözüm odaklı terapi müdahalelerinin uygulandığı bir deney grubu ve herhangi bir müdahalede bulunulmayan bir kontrol grubu oluşturmuştur. Bunun dışında bazı makalelerde kontrol grubunun çalışma grubu, ödev desteği, bireysel destek ve ruh sağlığı servisleri gibi destek gruplarını içerdiği görülmektedir. Ayrıca iki çalışmada çözüm odaklı müdahalelerin bilişsel-davranışçı müdahalelerle karşılaştırıldığı görülmüştür (Corcoran, 2006; Wilmshurst, 2002). Bilişsel-davranışçı terapi ve çözüm odaklı terapi müdahalelerini karşılaştıran çalışmalarda iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma görülmediği ve her iki grubunda ilerleme kaydettiği sonuçlarına ulaşılmıştır

Mevcut çalışma kapsamında incelenen makalelerin bazılarında çözüm odaklı müdahalelerin grupla; bazılarında ise bireysel olarak uygulandığı görülmüştür. Geriye kalan çalışmalarda ise çözüm odaklı terapi müdahaleleri aile bireyleriyle uygulanmıştır. Genel olarak

bakıldığında, araştırmacılar tarafından ailenin de dâhil edildiği müdahaleler değerlendirildiğinde, ailelerin etkisi ile ilgili detaylı bilgilere yer verilmediği görülmektedir. Hsu ve diğerlerinin (2020) meta-analiz çalışmasında belirttikleri gibi çocuk davranış problemlerine yönelik çözüm odaklı müdahalelere aile katılımı bileşeninin dâhil edilmesinin önemli bir etkisi bulunmamaktadır. Corcoran ve Stephenson'ın (2000) aile grubu ile çözüm odaklı kısa terapinin etkinliğini değerlendirdikleri çalışmalarında; çocukların davranış problemleri, öğrenme problemleri, psikosomatik problemler, dürtüsellik ve hiperaktivite alanlarında birçok gelişme gösterirken davranım bozukluğu alt boyutunda negatif yönde değişim gösterdikleri bulunmuştur. Wilmschurst'un (2002) aileleri de dâhil ettiği çalışmasında, ebeveynler müdahale gruplarına katılan tüm çocuklar için genel dışsallaştırma semptomlarında, davranış problemlerinde anlamlı bir azalma ve olumlu sosyal davranışlarda önemli bir artış olduğunu rapor etmiştir. Window ve diğerlerinin (2004) çalışmasında çeşitli davranış problemleri olan çocukları ve aileleri desteklemek için çözüm odaklı terapi teknikleri ve davranışsal tekniklerin birleştirildiği ve davranışsal sorunlarda gelişme kaydedildiği bildirilmiştir. Vostanis ve diğerleri (2006) tarafından ailelerle yapılan bir çalışmada, hem çözüm odaklı terapi temelli aile destek gruplarında hem de kontrol grubunda davranış problemlerinde azalma görülmekle birlikte, çözüm odaklı yaklaşım gruplarında gelişmelerin daha erken ve daha anlamlı bir şekilde ortaya çıktığı görülmüştür. Corcoran'ın (2006) çalışmasında çözüm odaklı grup ve karşılaştırma grubu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Son olarak Quinn ve diğerlerinin (2007) çalışmasında ise, çözüm odaklı terapi temelli müdahalenin, davranış probleminde anlamlı değişikliklere yol açmadığı görülmüştür.

Bu araştırma kapsamında seans bilgisi verilmeyen çalışmalar dışındaki çalışmaların seans sayılarının 1 ile 10 arasında değiştiği görülmüştür. Çözüm odaklı terapi genel olarak 1 ila 20 seans süren ve ortalama 6 seanslık bir terapi sürecini öngören bir yaklaşım olarak uygulanabilmektedir (Doğan, 2000). Çözüm odaklı terapi yaklaşımı, diğer terapi yaklaşımlarına göre daha kısa süren ve hızlı sonuç veren bir yaklaşım olarak bilinmektedir. Çözüm odaklı terapi, uygulanışı bakımından yıllar boyunca devam edilebilecek bir terapi modeli olarak tasarlanmamıştır (De Shazer ve Dolan, 2012). De Shazer (1988), çözüm odaklı terapinin danışanın ihtiyacı olduğu süre kadar devam etmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan makalelerde çözüm odaklı terapinin temel bileşenleri olarak çoğunlukla güce/sonuca odaklanma ve mucize soru tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Bunların dışında derecelendirme soruları, istisna soruları, başa çıkma soruları, amaç oluşturma, övgüde bulunma ve ev ödevi tekniklerinin de sık kullanıldığı görülmüştür. Çözüm odaklı terapi yaklaşımında çeşitli problemlere uyarlanabilecek şekilde tasarlanmış birçok teknik bulunmaktadır. Bu teknikler arasında danışandan bir mucize olduğunu varsaymasını ve probleme yönelik bir çözüm hayal etmesini içeren mucize soru tekniği, çözüm odaklı terapinin en bilinen ve en sık kullanılan tekniği olarak kabul edilmektedir (De Jong ve Berg, 2012).

Çözüm odaklı terapi müdahalelerinin çocuk ve ergenlerde davranış problemlerini azaltmada etkili bir müdahale yöntemi olduğu mevcut derleme kapsamında ele alınan çalışmalarda ortaya konmuştur. Ancak çözüm odaklı terapi ile bilişsel davranışçı müdahaleler karşılaştırıldığında; gruplar arasında bir fark görülmediği ve iki grubun da ilerleme kaydettiği bulunmuştur. Araştırmalardan elde edilen bulgular, çocuklar ve ergenlerde davranış bozuklukları için çözüm odaklı terapinin etkili bir müdahale olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, problem davranışların dışsallaştırılmasını inceleyen birkaç çalışmada elde edilen olumlu



sonuçlar, çözüm odaklı kısa terapinin risk altındaki öğrencilerle davranış sorunları için de yararlı bir yaklaşım olabileceğini düşündürmektedir.

özüm odaklı temelli terapiler, çocuk ve ergenlerde davranış problemleri için umut vadeden bir terapötik yaklaşım olarak görölmektedir. Ancak daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulmakta ve incelenen çalışmaların bazı sınırlılıklarının olduğu da gözden kaçmamalıdır. alışmalar hem bireysel hem de grup olarak uygulanan çözüm odaklı temelli müdahalelerinin etkililiğini göstermektedir. Mevcut derleme çalışmasının kapsamı 2000-2020 yılları arasında çocuk ve ergenlerdeki davranış problemleri üzerinde çözüm odaklı terapi temelli müdahalelerin etkililiğini inceleyen, İngilizce ve Türkçe dillerinde yazılmış çalışmalardan oluşmaktadır. Bundan sonraki çalışmalarda araştırmacıların çalışmaların yayınlandığı yıl aralığını genişleterek ve farklı veri tabanlarını kullanarak farklı dillerde yazılmış araştırmaları incelemeleri önerilmektedir. Ayrıca, terapiden elde edilen faydaların sürüp sürmediği ile ilgili bilgi edinilmesi için daha fazla izlem çalışmalarına yer verilmesi gerektiği düşünölmektedir. Sonuç olarak, yapılan çalışmalar çocuk ve ergenlerdeki davranış problemlerini azaltmada, çözüm odaklı müdahalelerin kullanılabilirdiğini destekler niteliktedir.

#### **ıkar atışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar atışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Çalışma derleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

### Kaynakça/References

- Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development, 76*(6), 1144-1159.
- Bulut, S. S. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımında Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 325-356.
- Bond, C., Woods, K., Humphrey, N., Symes, W., & Green, L. (2013). Practitioner review: The effectiveness of solution focused brief therapy with children and families: A systematic and critical evaluation of the literature from 1990–2010. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(7), 707-723.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*(2), 111-126.
- Cepukiene, V., & Pakrosnis, R. (2011). The outcome of Solution-Focused Brief Therapy among foster care adolescents: The changes of behavior and perceived somatic and cognitive difficulties. *Children and Youth Services Review, 33*(6), 791-797.
- Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., Fox, N. A., Usher, B. A., & Welsh, J. D. (1996). Individual differences in emotion regulation and behavior problems in preschool children. *Journal of abnormal psychology, 105*(4), 518.
- Corcoran, J. (2002). Developmental Adaptations of Solution Focused Family Therapy. *Brief Treatment & Crisis Intervention, 2*(4).
- Corcoran, J. (2006). A comparison group study of solution-focused therapy versus "treatment-as-usual" for behavior problems in children. *Journal of Social Service Research, 33*(1), 69-81.
- Corcoran, J., & Stephenson, M. (2000). The effectiveness of solution-focused therapy with child behavior problems: A preliminary report. *Families in Society, 81*(5), 468-474.
- Coyne, L. W., & Murrell, A. R. (2009). *The joy of parenting: An acceptance and commitment therapy guide to effective parenting in the early years*. New Harbinger Publications.
- Dadds, M. R., Sanders, M. R., Morrison, M., & Rebetz, M. (1992). Childhood depression and conduct disorder: II. An analysis of family interaction patterns in the home. *Journal of Abnormal Psychology, 101*(3), 505.
- Daki, J., & Savage, R. S. (2010). Solution-focused brief therapy: Impacts on academic and emotional difficulties. *The Journal of Educational Research, 103*(5), 309-326.
- De Jong, P., & Berg, I. K. (2012). *Interviewing for solutions*. Cengage Learning.
- De Shazer, S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. WW Norton & Co.
- De Shazer, S., & Dolan, Y. (2012). *More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. Routledge.
- Doğan, S. (2000). Okul psikolojik danışmanları için yeni ve pratik bir yaklaşım: Çözüm-odaklı kısa süreli psikolojik danışma. *Eğitim ve Bilim, 25*(116), 59-64.
- Enea, V., & Dafinoiu, I. (2009). Motivational/solution-focused intervention for reducing school truancy among adolescents. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies, 9*(2), 185.
- Franklin, C., Moore, K., & Hopson, L. (2008). Effectiveness of solution-focused brief therapy in a school setting. *Children & Schools, 30*(1), 15-26.

- Franklin, C., Streeter, C. L., Kim, J. S., & Tripodi, S. J. (2007). The effectiveness of a solution-focused, public alternative school for dropout prevention and retrieval. *Children & Schools, 29*(3), 133-144.
- Frosch, C. A., & Mangelsdorf, S. C. (2001). Marital behavior, parenting behavior, and multiple reports of preschoolers' behavior problems: Mediation or moderation?. *Developmental Psychology, 37*(4), 502.
- Eyberg, S. M., Nelson, M. M., & Boggs, S. R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(1), 215-237.
- Güner, O. (2018). *Çözüm bende saklı: Çözüm odaklı terapi yöntemi ve çocuk ve gençlerde kullanımı*. Efil Yayınevi.
- Holland, M. L., Malmberg, J., & Peacock, G. G. (2017). *Emotional and behavioral problems of young children: Effective interventions in the preschool and kindergarten years*. Guilford Publications.
- Hsu, K. S., Eads, R., Lee, M. Y., & Wen, Z. (2020). Solution-focused brief therapy for behavior problems in children and adolescents: A meta-analysis of treatment effectiveness and family involvement. *Children and Youth Services Review, 120*, 105620.
- Kapısız, Ö., & Karaca, S. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Görülen Davranışsal Sorunlar ve Psikiyatri Hemşiresinin Rolü. *JAREN/Hemşirelik Akademik Araştırma Dergisi, 4*(2), 112-119.
- Kim, J. S. (2007). Examining the effectiveness of solution-focused brief therapy: A meta-analysis. *Research on Social Work Practice, 18*(2), 107-116.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review, 10*(1), 1-41.
- McMahon, R. J., & Forehand, R. (2003). *Helping the noncompliant child: A clinician's guide to effective parent training*. Guilford.
- Meydan, B. (2013). Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma: Okullardaki etkililiği üzerine bir inceleme. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4*(39).
- Newsome, W. S. (2005). The impact of solution-focused brief therapy with at-risk junior high school students. *Children & Schools, 27*(2), 83-90.
- Okumuşoğlu, S. (2018). *Çözüm odaklı olmak: Çözüm odaklı terapilere kısa bir bakış*. Nobel Yayınları.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Castalia Publishing Company.
- Perkins, R. (2006). The effectiveness of one session of therapy using a single-session therapy approach for children and adolescents with mental health problems. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 79*(2), 215-227.
- Quinn, M., Carr, A., Carroll, L., & O'Sullivan, D. (2007). Parents Plus Programme 1: Evaluation of its effectiveness for pre-school children with developmental disabilities and behavioural problems. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 20*(4), 345-359.
- Selekman, M. D. (1997). *Solution-focused therapy with children*. Guilford Press.
- Schroeder, C. S., & Gordon, B. N. (2002). *Assessment and treatment of childhood problems: A clinician's guide*. Guilford Press.

- Shin, S. K. (2009). Effects of a solution-focused program on the reduction of aggressiveness and the improvement of social readjustment for Korean youth probationers. *Journal of Social Service Research, 35*(3), 274-284.
- Siyez, D. M., & Tan Tuna, D. (2014). Lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı psiko-eğitim programının etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(41).
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., & Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(1), 17-29.
- Vostanis, P., Anderson, L., & Window, S. (2006). Evaluation of a family support service: short-term outcome. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 11*(4), 513-528.
- Wilmshurst, L. A. (2002). Treatment programs for youth with emotional and behavioral disorders: An outcome study of two alternate approaches. *Mental Health Services Research, 4*(2), 85-96.
- Window, S., Richards, M., & Vostanis, P. (2004). Parents' and children's perception of a family support intervention for child behavioral problems. *Journal of Social Work Practice, 18*(1), 113-131.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve Suç*. Remzi Kitabevi.

**İletişim/Correspondence**

Hazal Rümeysa Aslan  
[hazalrumaslan@gmail.com](mailto:hazalrumaslan@gmail.com)

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Çakmak Tolan  
[ozlemtolan@gmail.com](mailto:ozlemtolan@gmail.com)

# The Effect of Body Music on the Negative Thoughts of 13 -14-Year-Old Students

Anil Gizem PEKER TOGAY, Turkish Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-3103-2449

Betül KARAGÖZ DURSUN, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-2655-3303

## Abstract

*This research was conducted to determine to what extent the body music activity is effective in reducing the negative thoughts of 13-14 age group students, such as "disasterizing, individualization, selective perception". For this purpose, body music activities were carried out within the scope of extracurricular activities with 32 students between the ages of 13-14 studying at Üzümlü Secondary School located in the second education region of Erzincan province for eight weeks, one day a week and 40 minutes a day. In order to measure the effect of the education given as a result of this treatment, the "Scale for Evaluation of Negative Thoughts in Children", which was developed by researchers, was used. The SPSS 19 package program was used to analyze the data. To evaluate the differences between the two groups, t-test was used when the parametric test preconditions were met; when the parametric test preconditions were not satisfied, Mann Whitney-U test was conducted. Similarly, in the analysis of dependent variables, a paired-samples t-test was used depending on the distribution. As a result of the study, it is concluded that the body music activities implemented are an effective method in mitigating the negative thoughts of the students of the 13-14 age group.*

*Keywords: Body music, rhythm, negative thought, cognitive distortion, adolescence.*



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education

Vol 22, No 3, 2021

pp. 2606-2627

DOI:10.17679/inuefd.1030823

Article Type  
Research Article

Received  
30.11.2021

Accepted  
21.12.2021

## Suggested Citation

Peker Togay, A. G. & Karagöz Dursun, B. (2021). The effect of body music on the negative thoughts of 13 -14-year-old students. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2606-2627. DOI:10.17679/inuefd.1030823

*This study was prepared on the basis of the master's thesis titled "The Effect of Body Music on Negative Thoughts of 13-14 Age Group Students", prepared by the first author under the supervision of the second author, within the Inonu University Institute of Educational Sciences.*

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

It is an undeniable fact that today, in addition to the advantages of the changing culture and environment with the rapidly developing technology, there are many values that it takes from us. The insecurity, lack of communication, individualization, and loneliness brought about by modern life and rapid technological changes can cause the individual to encounter many psychological problems. Children, whose playgrounds have changed with the development of technology, spend most of their time indoors and become dependent on technological tools. Children who spend most of their time in a virtual environment, independent of the real world, face many psychological and social problems at an early age. In addition, factors such as overprotective attitudes of families, exam stress, and future anxiety also play a role in the onset of psychological problems at primary school level. The body is at the starting point of music in the first years of childhood. Games are also an important tool for self-knowledge and self-expression. In later years, the individual moves away from the body and finds himself in games processed with rules in which winning is at the forefront (Çatay, 2012:11). According to Dalcroz: "Music is heard not only with the ear but with the whole body, ensuring that the musical movement is felt and visualized should be the foundations of musical education." (Tunacan, 2012:26). Body music practices allow a person to relate to her body. This relationship contributes to the physical development of the person by creating coordination and balance; mental development of the person by strengthening concentration and perception; socio-emotional development of the person with the shares he/she makes, and the social relations he/she establishes. Developing and improving these three areas has a positive effect on the psychological development of the person (Romero et al., 2014:1172).

### Purpose

The aim of this study is to investigate to what extent the body music activity is effective in reducing the negative thoughts of "catastrophizing, individualization, selective perception" of 13-14 age group students and to offer an alternative suggestion to eliminate the negative thoughts observed in students in this age group.

### Method

Since the experimental and control groups were selected from two classes that were similar to each other in terms of their characteristics, the pretest-posttest-matched control group design, one of the quasi-experimental designs, was used (Büyüköztürk et al., 2013:204). The research was conducted with 32 students aged 13-14, studying at Uzumlu Secondary School, located in the second education region of Erzinan province, 40 minutes a day, one day a week, within the scope of extracurricular activities. Body music activities were carried out for eight weeks. In order to obtain the demographic information of the students participating in the research, a personal information form consisting of questions about gender, number of siblings, mother's education level, father's education level, mother's occupation, father's occupation, and monthly income of the family was applied (see Appendix-1). The Childhood Negative Thoughts Rating Scale (CRBSS), developed by Leitenberg et al. to evaluate cognitive distortions in children, was conducted by Karakaya et al. (2007) adapted it to Turkish, and its validity and reliability study was carried out. The scale was used as pretest and posttest in the research. The Expert Opinion Form (see Appendix-3) was prepared in order to determine the applicability,

intelligibility, objectivity, validity, and the scoring of the body music activities, the Negative Thought Rating Scale for Children (CRBSS), and the forms used in the study. Furthermore, the face validity of the data collection instruments was evaluated.

### **Findings**

Child Negative Thoughts Assessment Tool (CRBSS), which was used to determine the effect of body music activities on the cognitive distortions of 13-14 age group students, was applied to the experimental and control groups as pretest and posttest. In the light of the pretest and posttest, negative thought scale statistical data of the children in the experimental and control groups, the posttest total score average in the experimental group was found to be lower than the pretest total score average. In the control group, it was observed that the posttest total score increased compared to the total pretest score. In the light of the pretest and posttest statistical data for "catastrophizing" thought of the children in the experimental and control groups, the posttest total score average in the experimental group was found to be lower than the pretest total score average. In the control group, it was observed that the posttest total score increased compared to the total pretest score. In the light of the pretest and posttest statistical data on the idea of "individualization" of the children in the experimental and control groups, the posttest total score average in the experimental group was found to be lower than the pretest total score average. In the control group, it was observed that the posttest total score increased compared to the pretest total score. In the light of the pretest and posttest statistical data on the "selective perception" idea of the children in the experimental and control groups, the posttest total score average in the experimental group was found to be lower than the pretest total score average. In the control group, it was observed that the posttest total score value did not increase or decrease compared to the total pretest score.

### **Discussion & Conclusion**

When the pretest and posttest scores of the experimental group, in which body music activities were applied, were examined, it was observed that there was a decrease in the negative thoughts, and an increase in the negative thoughts of the control group, which did not receive any application. While the difference between the experimental group's pretest and posttest shows that the activities performed contribute positively to the students, it is thought that the "uncertainty" pressure that the changes made in the education system may create negative thoughts on the students, and the stress, anxiety and environmental factors that the students may experience depending on their age groups may have increased their negative thoughts in the control group. When the pretest-posttest scores of the experimental group in which body music activities were applied, it was observed that there was a decrease in the sub-dimension of "catastrophizing" thought, which is the sub-dimension of cognitive distortions, and that the change in the thought of "catastrophizing", which was the sub-dimension of cognitive distortions, was not statistically significant in the control group, which did not receive any treatment. When the pretest-posttest scores of the experimental group in which body music activities were applied, it was observed that there was a decrease in the thought of "individualization", which is the sub-dimension of cognitive distortions, and that the change in the thought of "individualization", which was the sub-dimension of cognitive distortions, was not statistically significant in the control group, which did not receive any treatment. When the pretest-posttest scores of the experimental group in which the body music activities applied

were examined, there was a decrease in the thought of "selective perception", which is the sub-dimension of cognitive distortions. When the thought of "selective perception", which is the sub-dimension of cognitive distortions, was examined in the control group, it was seen a decrease, as well. However, this was not statistically significant.



## Beden Müziğinin 13-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Olumsuz Düşüncelerine Etkisi

**Anıl Gizem PEKER TOGAY, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-3103-2449**

**Betül KARAGÖZ DURSUN, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2655-3303**

### Öz

*Bu araştırma beden müziği etkinliğinin, 13-14 yaş grubu öğrencilerin “felaketleştirme, bireyselleştirme, seçici algılama” gibi olumsuz düşüncelerini azaltmada ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, Erzincan ili ikinci eğitim bölgesinde yer alan Üzümlü Ortaokulunda eğitim gören 13-14 yaş aralığındaki 32 öğrenciye ders dışı etkinlik kapsamında haftada bir gün 40 dk. olmak üzere 8 hafta süresince beden müziği etkinlikleri yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda verilen eğitimin etkisini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Çocuktaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmış; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test puanları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 19 paket programı kullanılmış, iki grup arasındaki farklılıklar değerlendirilmek istendiğinde parametrik test ön şartlarının sağlandığı durumda Student’s t test; sağlamadığında ise Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Bağımlı değişkenlerin analizinde benzer şekilde dağılıma göre eşleştirilmiş örneklem t testi (paired samples t test) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, uygulanan beden müziği etkinliklerinin 13-14 yaş grubu öğrencilerinin olumsuz düşüncelerinin azalmasında etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Beden müziği, ritim, olumsuz düşünce, bilişsel çarpıtma, ergenlik.*



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2606-2627  
DOI:10.17679/inuefd.1030823

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
30.11.2021

Kabul Tarihi  
21.12.2021

### Önerilen Atıf

Peker Togay, A. G. & Karagöz Dursun, B. (2021). Beden müziğinin 13-14 yaş grubu öğrencilerinin olumsuz düşüncelerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2606-2627. DOI:10.17679/inuefd.1030823

*Bu çalışma İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı “Beden Müziğinin 13-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Olumsuz Düşüncelerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.*

### **Beden Müziğinin 13-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Olumsuz Düşüncelerine Etkisi**

Günümüzde hızla gelişen teknolojiyle birlikte değişen kültür ve çevrenin bizlere sağladığı avantajların yanı sıra bizlerden götürdüğü birçok değer olduğu da göz ardı edilemez bir gerçektir. Çağdaş yaşamın ve hızlı teknolojik değişimlerin getirdiği güvensizlik, iletişimsizlik, bireyselleşme ve yalnızlaşma durumu, bireyin birçok psikolojik problemle karşılaşmasına neden olabilmektedir.

Teknolojinin gelişmesiyle oyun alanları değişen çocuklar zamanlarının çoğunu kapalı ortamlarda ve teknolojik araçlara bağımlı halde geçirmektedir. Çoğu zamanını gerçek dünyadan bağımsız sanal bir ortamda geçiren çocukların erken yaşta psikolojik ve sosyal açıdan birçok olumsuzlukla karşı karşıya gelmektedir. Bununla birlikte ailelerin aşırı korumacı tutumları, sınav stresi, gelecek kaygısı gibi faktörler de psikolojik sorunların ilköğretim seviyesinde başlamasında rol oynamaktadır. Özellikle ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde görülen psikolojik sorunların temelinde bu faktörlerin yanı sıra ergenlik dönemi problemlerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, ergenlik dönemi süresince fiziksel değişimlerin yanında gerek psikolojik gerekse sosyal değişimlere maruz kalan bireyin tamamlaması beklenen bazı görev ve sorumluluklarla yükümlü olduğu görülmektedir. Ergenlikte sosyal ve duyuşsal gelişim dönemi, ergenin aile ve topluma kendi benliğini bularak kabul ettirme çabası içerisine girdiği ve bu dönemde yaşadığı problemlere karşın çözüm bulmada zorluk yaşadığı bir süreçtir (Ergül, 2017:14). Ergenlik döneminde oluşan değişimlerin yanında bireyden beklenen görev ve sorumluluklar bireyde strese ve birçok ruhsal bozukluğa yol açabilir. Horwath ve arkadaşları, ergenlik döneminde bireyin kontrolünün dışında uzun süre strese maruz kalmasının, bireyin davranışlarını ve bilişsel yapısını sarsarak bireyde hem sosyal hem de ruhsal sorunlara sebebiyet vereceğini belirtmişlerdir. Ağaoğlu ise ergenin bu dönemde okul başarısının düşük olmasının, arkadaş ve aile ilişkilerinde problem yaşamasının, sosyal ilişkilerinin zayıf olmasının, ruhsal sorunlara sebep olabileceği gibi ergende madde kullanımına, depresyona ve intihar denemelerine yol açabileceğini dile getirmektedir (Cengiz, 2017:31-32). Piaget, ergenlik döneminde benmerkezci düşünce yapısının aktif olduğunu dile getirmektedir (Aşkun ve Çetin, 2017:486). Kendini merkeze koyarak etrafındaki herkesin olumlu ya da olumsuz şekilde kendisiyle ilgilendiğini ve çevresinde gelişen olayların kendisiyle ilgili olduğu düşünen ergen, karşılaştığı durumu, tecrübe ederek oluşturduğu şemalara göre algılayıp çarpıtılarak, birçok psikolojik soruna temel olduğu düşünülen olumsuz düşüncelere sahip olabilir. Genel olarak kişi, davranışlarını küçüklükten bu yana farkında olmadan edindiği sosyal kurallar çerçevesinde yönlendirmekte ve bu yönlendirme sonucunda kişinin içsel diyalogları oluşmaktadır. Oluşan içsel diyaloglar kişinin farkında olmadan düşünceler üretmesine, bireyde daha öncesinde şekillenmiş bilişsel şemalara uydurulmaya çalışılarak, bu düşüncelerin çarpıtılmasına ve bireyde olumsuz duygu durumlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bilişsel çarpıtmaların etkilediği ve ergenlik döneminde sıkça görüldüğü düşünülen bazı duygu durumları depresyon, benlik saygısı, kaygı (anksiyete), sınav kaygısı ve sosyal kaygıdır.

Müziğin başlangıç noktasında yer alan beden, çocukluğun ilk yıllarında; oyunların, kendini tanıma ve anlatmanın da önemli bir aracıdır. Daha ileriki yıllarda ise birey bedenden uzaklaşarak kendini, kazanmanın ön planda olduğu kurallarla işlenmiş oyunlar içerisinde bulur (Çatay, 2012:11). Zamanla bedeninden kopan birey genel olarak günlük yaşamda hareketlerini ve düşüncelerini otomatik pilotla yönlendirir. Zihnimiz üzerinde çok az kontrol sahibi oluruz ve bunun farkına varmayız. Bunu sağlayan durum ise alışkanlıkların oluşturduğu psikik gücün

yönlendirmesiyle düşüncelerin hatasız şekilde birbirini izliyormuş gibi görünmesidir (Csikszentmihalyi, 2017:177).

Dalcroz'a göre: "Müzik sadece kulakla değil tüm bedenle duyulur, müzikal hareketin duyumsanmasını ve imgelemesini sağlamak müzik eğitiminin temelleri olmalıdır." (Tunacan, 2012:26). Gray, bedene odaklanmanın, kişinin iç dünyasıyla fiziksel deneyimi arasında bir köprü görevi gördüğünü dile getirmektedir (Çatay, 2012:9). Beden müziği etkinliğiyle amaç; bireyin, belli bir ritim eşliğinde uyum içerisinde gerçekleştirilen hareketlerden oluşan akışı yakalayıp kendini yeniden keşfetmesine yardımcı olmaktır. KeKeÇa1 Beden Perküsyonu Atölyesi kurucularından Başar, Güner ve Bulut ise beden müziğini, bireyin kendi kendini çalması olarak nitelendirirken; ritim, müzik, hareket ve dil yoluyla "ben" olanın kendi "beden"iyle olan iletişimi, keşfi ve kendini fark etme serüveni olarak tanımlamaktadır. Bu serüvende kişi zamanla, yerçekimini kullanarak kendini akışa bırakmayı öğrenir (Bulut, 2011:76).

Terapötik Beden Müziği Metodu, ritmi ve bedeni müzik aleti olarak kullanarak müziği, hareketi ve duyguları sosyal ilişkilerle ilişkilendiren yeni bir ortamda bütünleştirmeyi amaçlamaktadır. Grup çalışmalarında daire, eş merkezli daire, yarım daire, dörtlü ya da altılı şekilde oluşturulan etkinliklerde işlevsel hareketlerin etkileşim halinde olması çalışmanın başlıca yöntemlerindedir. Çalışma merkezindeki ritim ile gereken farklı tipte oluşan etkileşim ve/veya fiziksel temas egzersizlerini gerçekleştirebilmek için vücut vuruşunun terapötik bir araç olabileceğinin önemi dile getirilmektedir (Romero ve diğerleri, 2014:1172).

Buna paralel olarak beden müziği uygulamaları, kişinin bedeni ile ilişki kurmasını sağlar. Bu ilişki kişinin, koordinasyon ve denge oluşturarak fiziksel gelişimine, konsantrasyon ve algısını kuvvetlendirerek zihinsel gelişimine; yaptığı paylaşımlar ve kurduğu sosyal ilişkilerle sosyo-duygusal gelişimine katkı sağlar. Belirtilen bu üç alanın geliştirilip iyileştirilmesi kişinin psikolojik gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Romero ve diğerleri, 2014:1172).

### **Amaç ve Önem**

Bu çalışmanın amacı, beden müziği etkinliğinin, 13-14 yaş grubu öğrencilerin "felaketeleştirme, bireyselleştirme, seçici algılama" olumsuz düşüncelerini azaltmada ne ölçüde etkili olduğunu araştırmak ve bu yaş grubu öğrencilerde gözlemlenen olumsuz düşüncelerin giderilmesine alternatif bir öneri sunmaktır. Bu amaçla araştırmanın ana problemi, "Beden müziğinin 13-14 yaş grubu öğrencilerin olumsuz düşüncelerine etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Bu bağlamda yapılan bu araştırmadan elde edilecek bulguların olumsuz düşünce ve olumsuz düşüncenin neden olduğu kaygı, stres kavramıyla başa çıkma yollarına bir alternatif oluşturarak daha sağlıklı, bedeniyle barışık ve öz güvenli bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca hem beden hem ruh gelişimini sağlamak adına beden müziğinden de kesin hatlarla ayıramayacağımız Orff metodu üzerine yapılan birçok araştırma bulunmasına rağmen yapılan araştırmaların ilköğretim birinci kademeye kısıtlı olduğu gözlemlenmektedir. Yapılan çalışmanın gerek yaş aralığının farklı olması gerekse hedeflediği konu sebebiyle benzer akademik çalışmalara kaynak olabileceği ve alana katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

<sup>1</sup>KeKeÇa (Kendin Kendini Çal) - Beden Perküsyonu Atölyesi, Tugay Başar tarafından kurulmuştur.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada deney ve kontrol grupları, özellikleri açısından birbirine denk iki sınıftan seçildiği için yarı deneysel desenlerden ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013:204). Araştırmada kullanılan ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desene ait şema tabloda verilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013:205).

**Tablo 1.**

*Ön test-Son test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen*

Grup		Ön test	İşlem	Son test
D (Deney)	M	O1	X (Beden Müziği Etkinlikleri)	O3
K (Kontrol)	M	O2	İşlem Yok	O4

Tablo 1’de D deney grubunu, K kontrol grubunu temsil etmektedir. M eşleştirilmiş hazır iki grubun deney ve kontrol grubu olarak yansız bir şekilde atandığını göstermekte olup; O1 ve O3, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O2 ve O4, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini göstermektedir. X ise deney grubundaki bireylere uygulanan beden müziği etkinliklerini temsil etmektedir. Kontrol grubunda herhangi bir işlem uygulanmadığı için eğitime geleneksel yolla devam edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma Erzincan ili ikinci eğitim2 bölgesinde yer alan Üzümlü Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında 8. sınıfa devam eden, 8-A (n=16) ve 8-B (n=16) sınıflarından toplam 32 öğrenci oluşturmaktadır. Grupların denkliği akademik başarı ortalamaları ve cinsiyetleri göz önüne alınarak belirlenmiş olup, çalışmanın deney ve kontrol grupları yansız atama yöntemiyle kura çekilerek oluşturulmuştur. Araştırma grubu olarak eğitim hayatlarında önemli geçiş noktasında olmaları, ergenliğin getirdiği psikolojik problemlerin varlığı ve literatürde bu yaş aralığına ait hareket temelli başka bir çalışmaya rastlanmaması sebebiyle 13-14 yaş grubu öğrencileri tercih edilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla katılımcılara, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği ve ailenin aylık gelirine yönelik sorulardan oluşan kişisel bilgi formu uygulanmıştır (bkz. EK-1). Leitenberg ve arkadaşlarının çocuklardaki bilişsel çarpıtmaları değerlendirmek amacıyla geliştirdikleri Çocukluktaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ), Karakaya ve ark. (2007) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış ve ölçek araştırmada ön test ve son test olarak uygulanmıştır (bkz. EK-2). Araştırmada kullanılan beden

<sup>2</sup> Eğitim Bölgesi Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda belirlenmiştir.

müziği etkinliklerinin, Çocuklardaki Olumsuz Düşünce Değerlendirme Ölçeği 'nin (ÇODDÖ) ve kullanılan formların uygulanabilirlik, anlaşılabilirlik, objektiflik özelliklerini taşıması, uygulanan yaş grubuna hitap etmesi, puanlaması ve geçerliğini saptamak amacıyla Uzman Görüş Alma Formu (bkz. EK-3) düzenlenmiş ve uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde SPSS19 (IBM Corp. Released 2010. IBM SPSS Statisticsfor Windows, Version 19. Armonk, NY: IBM Corp.) istatistik paket programı kullanılmıştır. Sürekli değişkenler ortalama  $\pm$  standart sapma ve medyan (Maksimum-Minimum) değer olarak, kategorik değişkenler ise n (%) değer olarak özetlenmiştir. Normallik varsayımına Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmıştır. İki grup arasındaki farklılıklar değerlendirilmek istendiğinde parametrik test ön şartlarının sağlandığı durumda Student's t test; sağlamadığında ise Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Bağımlı değişkenlerin analizinde benzer şekilde dağılıma göre Eşleştirilmiş örneklem t testi (paired samples t test) kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak kabul edilmiştir.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, beden müziği etkinliklerinin 13-14 yaş grubu öğrencilerinin bilişsel çarpıtmalarına etkisini belirlemek amacıyla kullanılan Çocuktaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçme Aracı (ÇODDÖ), deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test olumsuz düşünce ölçeği toplam puan sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Deney ve Kontrol Grubunun Ön test ve Son test Olumsuz Düşünce Ölçeği Toplam Puan İstatistikleri*

	N	Ölçümler		p**
		Ön test	Son test	
Grup				
Deney	16	50,1 $\pm$ 10,1 48(31,0-70,0)	39,1 $\pm$ 12,4 36(24,0-68)	<0,001 <sup>c</sup>
Kontrol	16	58,4 $\pm$ 13,4 62(26,0-74,0)	63,0 $\pm$ 14,6 63(32,0-82,0)	0,195 <sup>c</sup>
p*		0,059 <sup>a</sup>	<0,001 <sup>b</sup>	

\* Deney ve Kontrol grubunun karşılaştırılması

\*\* Ön test-Son test karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubu ön test karşılaştırmasında, gruplarda ön test ölçümlerinin normal dağılım sağlaması sebebiyle Student's t testi <sup>a</sup>; Deney ve kontrol grubu son test karşılaştırmasında, gruplarda son test ölçümlerinin normal dağılım varsayımını sağlamaması sebebiyle Mann Whitney-U testi <sup>b</sup>; Deney grubu ön test ve son test karşılaştırmasında, kontrol grubu ön test ve son test karşılaştırılmasında farkların normal dağılımı sebebiyle Paired Samples t testi <sup>c</sup> kullanılmıştır.

Deney grubunda son test toplam puan ortalaması ön test toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < 0,001$ ). Kontrol grubunda ise son test toplam puan değerinin ön test toplam puan değerine göre artış gösterdiği görülmüştür ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p = 0,195$ ). Çalışma gruplarında ön test skorları birbirine benzerdir ( $p = 0,059$ ). Deney ve kontrol grupları arasında son test toplam puanları bakımından yapılan karşılaştırmalarda farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < 0,001$ ). Buradan hareketle, yapılan uygulamanın deney grubunun olumsuz düşüncelerini azaltmada etkili olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test “felaketleştirme” düşüncesi toplam puan sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test ve Son test “Felaketleştirme” Düşüncesi Toplam Puan İstatistikleri*

		Birinci Alt Boyut “Felaketleştirme”			p**
		N	Ön test	Son test	
Grup	Deney	16	17,5±5,7 17,50(8,0-20,0)	13,8±4,9 12(8,0-25,0)	0,024 <sup>c</sup>
	Kontrol	16	19,9±5,4 20(8,0-29,0)	22,6±5,1 23(14,0-31,0)	0,097 <sup>c</sup>
p*			0,224 <sup>a</sup>	<0,001 <sup>b</sup>	

\* Deney ve Kontrol grubunun karşılaştırılması

\*\* Ön test-Son test karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubu öntest karşılaştırmasında, gruplarda ön test ölçümlerinin normal dağılım sağlaması sebebiyle Student’s t testi <sup>a</sup>; Deney ve kontrol grubu son test karşılaştırmasında, gruplarda son test ölçümlerinin normal dağılım varsayımını sağlamaması sebebiyle Mann Whitney-U testi <sup>b</sup>; deney grubu ön test ve son test karşılaştırmasında, kontrol grubu ön test ve son test karşılaştırılmasında farkların normal dağılımı sebebiyle Paired Samples t testi <sup>c</sup> kullanılmıştır.

Deney grubunda son test toplam puan ortalaması ön test toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p = 0,024$ ). Kontrol grubunda ise son test toplam puan değerinin ön test toplam puan değerine göre artış gösterdiği görülmüştür ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p = 0,097$ ). Çalışma gruplarında ön test skorları birbirine benzerdir ( $p = 0,224$ ). Deney ve kontrol grupları arasında son test toplam puanları bakımından yapılan karşılaştırmalarda farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < 0,001$ ). Buradan hareketle, yapılan uygulamanın deney grubunun olumsuz düşüncelerini azaltmada etkili olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test “bireyselleştirme” düşüncesi toplam puan sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test ve Son test “Bireyselleştirme” Düşüncesi Toplam Puan İstatistikleri*

		İkinci Alt Boyut “Bireyselleştirme”			p**
		N	Ön test	Son test	
Grup	Deney	16	17,6±3,5 16,50(12,0-23,0)	14,0±5,2 12,50(9,0-29,0)	0,004 <sup>c</sup>
	Kontrol	16	20,3±5,5 20(9,0-31,0)	22,8±6,2 24(11,0-32,0)	0,171 <sup>c</sup>
p*			0,104 <sup>a</sup>	<0,001 <sup>b</sup>	

\* Deney ve Kontrol grubunun karşılaştırılması

\*\* Ön test-Son test karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubu ön test karşılaştırmasında, gruplarda ön test ölçümlerinin normal dağılım sağlaması sebebiyle Student’s t testi <sup>a</sup>; Deney ve kontrol grubu son test karşılaştırmasında, gruplarda son test ölçümlerinin normal dağılım varsayımını sağlamaması sebebiyle Mann Whitney-U testi <sup>b</sup>; deney grubu ön test ve son test karşılaştırmasında, kontrol grubu ön test ve son test karşılaştırılmasında farkların normal dağılması sebebiyle Paired Samples t testi <sup>c</sup> kullanılmıştır.

Deney grubunda son test toplam puan ortalaması ön test toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p=0,004). Kontrol grubunda ise son test toplam puan değerinin ön test toplam puan değerine göre artış gösterdiği görülmüştür ve fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (p=0,171). Çalışma gruplarında ön test skorları birbirine benzerdir (p=0,104). Deney ve kontrol grupları arasında son test toplam puanları bakımından yapılan karşılaştırmalarda farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p<0,001). Buradan hareketle, yapılan uygulamanın deney grubunun olumsuz düşüncelerini azaltmada etkili olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test “seçici algılama” düşüncesi toplam puan sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test ve Son test “Seçici Algılama” Düşüncesi Toplam Puan İstatistikleri*

		Üçüncü Alt Boyut “Seçici Algılama”			p**
		N	Ön test	Son test	
Grup	Deney	16	15,1±3,4 14,50(11,0-22,0)	11,3±3,4 10(7,0-21,0)	<0,001 <sup>c</sup>
	Kontrol	16	18,1±5,4 18(9,0-28,0)	17,6±5,0 18(7,0-27,0)	
p*			0,066 <sup>a</sup>	<0,001 <sup>b</sup>	

\* Deney ve Kontrol grubunun karşılaştırılması

\*\* Ön test-Son test karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubu ön test karşılaştırmasında, gruplarda ön test ölçümlerinin normal dağılım sağlaması sebebiyle Student’s t testi <sup>a</sup>; deney ve kontrol grubu son test karşılaştırmasında, gruplarda son test ölçümlerinin normal dağılım varsayımını sağlamaması sebebiyle Mann Whitney-U testi <sup>b</sup>; deney grubu ön test ve son test karşılaştırmasında, kontrol grubu ön test ve son test karşılaştırılmasında farkların normal dağılıması sebebiyle Paired Samples t testi <sup>c</sup> kullanılmıştır.

Deney grubunda son test toplam puan ortalaması ön test toplam puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,001). Kontrol grubunda ise son test toplam puan değerinin ön test toplam puan değerine göre artış ya da azalış göstermediği gözlemlenmiştir ve bu durum istatistiksel olarak anlamlı değildir (p=0,656). Çalışma gruplarında ön test skorları birbirine benzerdir (p=0,066). Deney ve kontrol grupları arasında son test toplam puanları bakımından yapılan karşılaştırmalarda farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (p<0,001). Buradan hareketle, yapılan uygulamanın deney grubunun olumsuz düşüncelerini azaltmada etkili olduğu görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Beden müziği etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları incelendiğinde olumsuz düşüncelerinde azalma olduğu, herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubunun ise olumsuz düşüncelerinde artma olduğu gözlemlenmiştir. Deney grubu ön test ve son test arasındaki fark yapılan etkinliklerin öğrencilere olumlu anlamda katkı sağladığını gösterirken, kontrol grubundaki artışın sebebi olarak eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin öğrenciler üzerinde oluşturabileceği “belirsizlik” baskısının ve öğrencilerin yaş gruplarına bağlı olarak yaşayabileceği stres, kaygı ve çevresel etmenlerin olumsuz düşüncelerini arttırmış olabileceği düşünülmektedir. Fabra-Brell ve Romero-Naranjo (2016), beden müziği yoluyla öğrencilerin bilişsel, sosyo-duygusal, psikomotor ve nörorehabilitasyon uyarımı üzerine geliştirdikleri BAPNE metodunu kullandıkları çalışmalarında, olumsuz adayların sayısının azaldığını, bunun yanında öğrencilerin bir gruba ait olma hissini ve akran ilişkilerinin geliştiği sonucuna ulaşımlardır.



Çalışmada, müziğin bir dalı olarak görebileceğimiz beden müziği çalışmalarının olumsuz düşüncelere etkisi üzerine araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmada belirtildiği üzere olumsuz düşüncelerin birçok psikolojik rahatsızlığın oluşumuna etkisi olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın sonuçları müzikle yapılan egzersizlerin psikolojik etmenler ve sosyalleşmeye etkisi üzerine yapılan çalışmalar ile tartışılmıştır. Buradan hareketle Önsu (2005) müzikle yapılan fiziksel egzersizlerin kaygı ve beyin dalgalarına etkisi olduğu; Sezer (2009) müzikle terapinin sınav kaygısı, öfke ve psikolojik belirtilerin azaltılmasında etkili olduğu; Üstün (2016) müzik eğitiminin öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygılarının azalmasında bunun yanında öz yeterlilik ve stres yönetimi becerilerinin artmasında etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Beden müziği etkinliklerinin grup etkileşimini göz önüne alarak uygulanması sebebiyle sosyalleşme üzerine önemli etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple çalışma sonucunda müzik dersinin ve hareket temelli eğitimin sosyalleşmeye etkisi üzerine yapılan çalışmalar da tartışmaya dâhil edilmiştir. Buradan hareketle, Dinçer (2009) müzik dersinin ve ders dışı müzikal etkinliklerin öğrencilerin sosyalleşmesinde etkili olduğu; Sökezoğlu (2010) ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitimi alan öğrencilerin sosyal yönden gelişim sağladıkları; Ergül (2017) ergenlerde ders dışı etkinlik ve egzersiz başlığı altında yaptığı fiziksel aktivitelerin ilköğretim öğrencilerinin yaşam kalitesi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Beden müziği etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön test-son test puanları incelendiğinde bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “felaketleştirme” düşüncesinde azalma olduğu, herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubunun ise bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “felaketleştirme” düşüncesinde değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Literatürde beden müziğinin “felaketleştirme” düşüncesine yönelik etkisinin birebir araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın sonuçları, olumsuz düşüncelerin farklı duygu durumlarına etkisi üzerine yapılan çalışmalar ile tartışılmıştır. Buradan hareketle Suadiye ve Aydın (2010) kaygı bozukluğu olan ergenlerin kaygı ve bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, anksiyete veya başka bir duygusal bozukluğu olan bireyleri sağlıklı kontrol grubuyla karşılaştırmış ve “felaketleştirme” skorunun, herhangi bir duygusal bozukluğa sahip bireylerde sağlıklı gruba göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Beden müziği etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön test-son test puanları incelendiğinde bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “bireyselleştirme” düşüncesinde azalma olduğu, herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubunun ise bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “bireyselleştirme” düşüncesinde değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Literatürde beden müziğinin “bireyselleştirme” düşüncesine yönelik etkisinin birebir araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın sonuçları, olumsuz düşüncelerin farklı duygu durumlarına etkisi üzerine yapılan çalışmalar ile tartışılmıştır. Buradan hareketle Suadiye ve Aydın (2010) kaygı bozukluğu olan ergenlerin kaygı ve bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, anksiyete veya başka bir duygusal bozukluğu olan bireyleri sağlıklı kontrol grubuyla karşılaştırmış ve “bireyselleştirme” skorunun, herhangi bir duygusal bozukluğa sahip bireylerde sağlıklı gruba göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Beden müziği etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun ön test-son test puanları incelendiğinde bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “seçici algılama” düşüncesinde azalma olduğu, herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubunun ise bilişsel çarpıtmaların alt boyutu olan “seçici algılama” düşüncesinde bir azalma olduğu fakat ortaya konulan değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Literatürde beden müziğinin “seçici algılama” düşüncesine yönelik etkisinin birebir araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın sonuçları, olumsuz düşüncelerin farklı duygu durumlarına etkisi üzerine yapılan çalışmalar ile tartışılmıştır. Buradan hareketle Suadiye ve Aydın (2010) kaygı bozukluğu olan ergenlerin kaygı ve bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, anksiyete veya başka bir duygusal bozukluğu olan bireyleri sağlıklı kontrol grubuyla karşılaştırmış ve “seçici algılama” skorunun, herhangi bir duygusal bozukluğa sahip bireylerde sağlıklı gruba göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular beden müziğinin olumsuz düşünceler üzerine etkisini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgulardan hareketle araştırmacı ve uygulamacılara bazı önerilerde bulunulabilir:

1. Beden müziğinin farklı yaş gruplarının olumsuz düşüncelerine etkisinin araştırılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Olumsuz düşüncelerin birçok psikolojik rahatsızlığa zemin hazırladığı yapılan kuramsal araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu sebeple, beden müziği çalışmalarının doğrudan olmasa bile dolaylı olarak birçok psikolojik rahatsızlıklar üzerine olumlu etkisi olabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle, beden müziğinin doğrudan farklı psikolojik rahatsızlıklar üzerindeki etkisinin araştırılması önerilebilir
3. İlköğretim ikinci kademe müzik derslerinde genel müzik eğitim müfredatının uygulamaya dönük, hareket temelli, oyunu içine alan ve öğrencinin etkinliklerle aktif rol alabileceği şekilde oluşturulması önerilebilir. Böylece öğrencinin ders yapısından uzaklaşıp enerjisini atabileceği bir alan oluşturularak, öğrenciye yapılan toplu çalışmalarla grup olmayı hem de grup içinde birey olmayı, akranlarına ve kendine saygı duymayı benimsetilebileceği düşünülmektedir.
4. Hareket temelli beden müziği etkinlikleri okul sonrası ders dışı faaliyetler kapsamında öğrencilerle çalışılabilir ve yapılan etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisi gözlemlenerek rapor haline getirilebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Etik Kurul Kararı**

Bu çalışma, yüksek lisans tezinden üretildiği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

### Kaynakça/References

- Aşkun, D., Çetin, F. (2017). Benmerkezcilik Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(5), 485-494.
- Bulut, M. Ö. (2011). Kalabalıklar ve Beden Müziği. Sanatta Yeterlilik Tezi, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (10. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cengiz, S. (2017). Ergenlerde Duygusal Tepkisellik, Bilişsel Çarpıtmalar ve Depresyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Csikszentmihalyi, M. (2017). *Akış Mutluluk Bilimi*. (1.baskı). Ankara: Buzdağı Yayıncılık.
- Çatay, Z. (2012). Beden ve Ben Arasında Dokunan Ağ: Dans/Hareket Terapisi. *İstanbul Bilgi Üniversitesi*, 1-15.
- Diñçer, M. G. (2009). Müzik Dersi ve Ders Dışı Müzikal Etkinliklerin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşmelerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergül, O. K. (2017). 12-14 Yaş Grubu Ergenlerde "Ders Dışı Etkinlikler ve Egzersiz Kapsamında" Uygulanan Fiziksel Aktivite Programının İlköğretim Öğrencilerinin Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkileri. Doktora Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Fabra-Brell, E., Romero-Naranjo, J. F. (2016). Social Competence Between Equals Through Body Percussion According to Method BAPNE in Secondary Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237 (2017), 829-836.
- Karakaya, I., Coşkun, A., Ağaoğlu, B., Öç, Ö. Y., Memik, N. Ç., Şişmanlar, Ş. G., Arslan, H. (2007). Çocuktaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 1-8.
- Önsü, A. (2005). Müzikli Yapılan Egzersizlerin Sürekli Kaygıya Etkisi ve Bu Etkinin Beyin Dalgalarıyla Desteklenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Romero-Naranjo, A. A., Jauset-Berrocal, J. A., Romero-Naranjo, F. J., Liendo Cardenas, A. (2014). Therapeutic Benefits of Body Percussion Using the BAPNE Method. *Procedia-Sosical and Behavioral Sciences*, 152, 1171-1177.
- Sezer, F. (2009). Müzikle Terapinin Sınav Kaygısı, Öfke ve Psikolojik Belirtiler Üzerine Etkisi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Suadiye, Y., Aydın, A. (2009). Anksiyete Bozukluğu Olan Ergenlerde Bilişsel Hatalar. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 12, 172-179.
- Sökezoğlu, D. (2010). Ritim, Hareket ve Şarkı Öğretimi Temelli Müzik Eğitiminin 7-11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi (Afyonkarahisar İli Örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tunacan, S. N. (2012). Eurhythmic Eğitim Yönteminin Bedensel Koordinasyon Üzerine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, E. (2016). Müzik Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Durumlu-Sürekli Kaygı Düzeyleri, Genel Öz Yeterlilik ve Stres Kontrolü Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3529-3541.

**İletişim/Correspondence**

Anıl Gizem PEKER TOGAY

[anlgzm55@hotmail.com](mailto:anlgzm55@hotmail.com)

Dr. Öğr. Üyesi Betül KARAGÖZ DURSUN

[betul.karagoz@inonu.edu.tr](mailto:betul.karagoz@inonu.edu.tr)

**Ekler****Ek 1. Kişisel Bilgi Formu****Öğrenci Kişisel Bilgi Toplama Formu****Okulu:** .....**Adı Soyadı:** .....**Yaşı:** .....**Doğum Yeri:** .....**Cinsiyeti:** Kız       Erkek**Kardeş Sayısı:** Yok       1       2       3       4 ve üzeri**Anne Eğitim Durumu:** Mezun değil       İlkokul       Ortaokul       Lise       Üniversite**Baba Eğitim Durumu:** Mezun değil       İlkokul       Ortaokul       Lise       Üniversite**Annenizin mesleği:** Ev hanımı       Memur       İşçi       Serbest meslek       Diğer .....**Babanızın mesleği:** İşsiz       Memur       İşçi       Serbest meslek       Diğer.....**Ailenizin aylık geliri:** 500 TL ve daha az 501-750 TL 751-1000 TL 1001-1500 TL 1500 TL ve üzeri

## Ek 2. Çocukluktaki Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği

Aşağıda her çocuğun karşılaşılabileceği bir dizi durum yer almaktadır. Her duruma da, bu durumda çocuğun yürütebileceği bir düşünce takip etmektedir. Bu düşünce “tırnak işareti” içinde verilmektedir. Sizden istenilen her durum için verilen bu düşüncenin size ne kadar uygun olduğunu seçmeniz; bu yürütülen düşüncenin o durumda sizin düşünebileceğinize ne kadar benzer olduğunu işaretlemenizdir.

Lütfen her durumu dikkatlice okuyun ve şimdiye kadar hiç bu durumu yaşamamışta olsanız, bunun sizin başınıza geldiğini hayal edin. Bu durumda sizin ne düşüneceğinizi en iyi tanımlayan ifadeyi işaretleyin.

**5- Tamamen bu şekilde düşünürüm 4- Sıklıkla bu şekilde düşünürüm 3- Bazen bu şekilde düşünürüm 2- Nadiren bu şekilde düşünürüm 1- Hiçbir zaman bu şekilde düşünmem**

Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği Ölçütleri		5	4	3	2	1
1	Bir arkadaşınızı gece sizde kalmak üzere eve davet ettiniz. Bir diğer arkadaşınız bunu duydu. Bu durumda, siz, ‘o, ona sormadığım için, bana gerçekten kızdı ve bir daha hiçbir zaman benim arkadaşım olmak istemeyecek’ diye düşünürsünüz. Ben:					
2	Beden eğitimi dersinde yapılan bayrak yarışındaki dört kişiden biri sizsiniz. Sizin takım kaybetti. Bu durumda siz, ‘eğer ben daha hızlı koşsaydım yarışı kaybetmezdik’ diye düşünürsünüz. Ben:					
3	Okulun basketbol takımına girmeye çalışıyorsunuz. Dört atış denediniz ve ikisinde isabet ettiniz, ikisinde topu dışarı attınız. Bu durumda siz, ‘ne kötü atışlar yaptım’ diye düşünürsünüz. Ben:					
4	Sizin takımınız hızlı okuma yarışmasını kaybetti. Diğer takım ise kolayca kazandı. Bu durumda siz, ‘eğer ben daha hızlı olsaydım kaybetmezdik’ diye düşünürsünüz. Ben:					
5	Birkaç arkadaşınız size okulun futbol takımına girmeyi deneyip denemeyeceğinizi sordu. Bunu geçen yıl denemiş, ancak başaramamıştınız. Bu durumda siz, ‘denemenin ne yararı var, geçen yıl başaramadım’ diye düşünürsünüz. Ben:					
6	Sınıf arkadaşlarınızdan birini matematik ödeviniz hakkında konuşmak için telefonla aradınız. Size ‘şu anda seninle konuşmam, çünkü babamın telefona ihtiyacı var’ dedi. Bu durumda siz, ‘benimle konuşmak istemedi’ diye düşünürsünüz. Ben:					
7	Siz ve üç arkadaşınız grup olarak bir fen araştırma projesi hazırladınız. Öğretmeniniz bunun çok iyi olmadığını düşündü ve sizin gruba düşük bir not verdi. Bu durumda siz, ‘bu kadar berbat bir çalışma yapmasaydım, iyi bir not alabilirdik’ diye düşünürsünüz. Ben:					

8	Sizin sınıfta ne zaman birinin doğum günü olsa, öğretmen o öğrenciyi bir diğer öğrenciyle oynaması için ½ saat boş zaman veriyor. Geçen hafta arkadaşlarınızdan birinin doğum günüydü ve bir başkasını seçtiler. Şimdi bir diğer arkadaşınızın doğum günü için birini seçecek. Bu durumda siz, muhtemelen onlar yine beni seçmeyecek' diye düşünürsünüz. Ben:					
9	Basketbol takımınız antrenman yapıyor. Antrenör antrenmandan sonra sizinle konuşmak istediğini söyledi. Bu durumda siz, ' benim oyunumdan memnun değil ve artık beni takımda istemiyor' diye düşünürsünüz. Ben:					
10	Bir arkadaşınızla birlikte bir partiye gittiniz. Oraya ilk vardığınızda, arkadaşınız sizin yerinize diğer çocuklara takıldı. Sonradan siz ve arkadaşınız eve gitmeden önce, arkadaşınızın evinde bir şeyler atıştırmaya karar verdiniz. Bu geceden sonra siz, 'bana arkadaşım bu akşam benimle olmak istemedi gibi geldi' diye düşünürsünüz. Ben:					
11	Türkçe ödevinizi evde unuttunuz. Öğretmeniniz sınıfa ödevleri teslim etmelerini söylüyor. Bu durumda siz, "öğretmen ödevimi önemsemediğimi düşünecek ve geçemeyeceğim" diye düşünürsünüz. Ben:					
12	Bir matematik sınavı olduğunuz ana kadar okulda güzel bir gün geçiriyordunuz. Bu sınavınız iyi geçmedi. Bu durumda siz, "okul sıkıcı, zaman kaybı" diye düşünürsünüz. Ben:					
13	Basketbol oynuyorsunuz ve takıma 5 basket kazandırdınız, ancak gerçekten çok kolay 2 atışı kaçırdınız. Bu oyundan sonra, siz "çok kötü oynadım" diye düşünürsünüz. Ben:					
14	Geçen hafta tarih dersinden sınav oldunuz ve okuduğunuz yerlerden bazılarını unuttunuz. Bu gün matematikten sınavımız var ve öğretmen kâğıtları dağıttı. Bu durumda siz, "olasılıkla geçen hafta olduğu gibi çalışıklarımı unutacağım" diye düşünürsünüz. Ben:					
15	Günümüzü arkadaşınızın evinde geçirdiniz. Oradan ayrılmadan ki son saatlerde gerçekten sıkıldınız. Bu durumda siz, "bugün eğlenceli bir gün değildi" diye düşünürsünüz. Ben:					
16	Kayak dersleri alıyorsunuz. Öğretmen öğrencilerin henüz dik yamaçlardan kaymak için hazır olmadıklarını düşündüğünü söylüyor. Bu durumda Siz, "eğer ben kaymayı daha hızlı öğrenebilseydim, diğerlerine engel olmazdım." Diye düşünürsünüz. Ben:					
17	Sınıfınız matematikte yeni bir üniteye başlıyor. Bir önceki gerçekten zordu. Matematik dersi başladığında siz, " geçen ünite a kadar zordu ki, bunun da başıma dert olacağını biliyorum" diye düşünürsünüz. Ben					
18	Bir komşunuza yardım ettiğiniz yarım günlük bir işe başladınız. Bu hafta iki kez çalıştığınız için arkadaşlarınızla paten kaymaya gidemediniz. Arkadaşlarınızın paten kaymaya gittiklerini gördüğünüzde siz, Aynen geçen haftaki gibi olacak, bana sorulmayacak diye düşünürsünüz. Ben:					



19	Geçen hafta sınıfınızdan bir çocuk bir parti verdi ve siz davet edilmediniz. Bu hafta sınıfınızdan bir başka öğrencinin bazı çocuklarla birlikte sinemaya gitmeyi düşündüğünü, söylerken duydunuz. Bu durumda siz, “aynen geçen haftaki gibi olacak, bana sorulmayacak” diye düşünürsünüz. Ben:					
20	Kurtarma notu almak için bir ev ödevi yaptınız. Öğretmeniniz size ödev hakkında sizinle konuşmak istediğini söyledi. Bu durumda siz, “kötü bir ödev yaptığımı düşünüyor ve bana kötü bir not verecek” diye düşünürsünüz. Ben:					
21	İki arkadaşınız ile birlikte sinemaya gitmek isteyip istemeyeceklerini sordunuz. Her ikisi de gelemeyeceğini söylüyor. Bu durumda siz, “ büyük olasılıkla benimle birlikte gitmek istemiyorlar.” diye düşünürsünüz. Ben:					
22	Kuzeniniz sizi telefonla arayarak uzun bir bisiklet gezintisine gelmek isteyip istemeyeceğinizi sordu. Bu durumda siz, “ olasılıkla bu uzun gezintiyi bitiremeyeceğim ve benimle dalga geçecekler” diye düşünürsünüz. Ben:					
23	Takımınız bir dil bilgisi yarışmasını kaybetti. Siz takımınız adına sonuncu olarak yarıştınız ve 4 soruyu doğru bildiniz. Son soruyu yanlış cevapladınız. Yerinize oturduğunuzda, “ dil bilgisinde hiç iyi değildim” diye düşünürsünüz. Ben:					
24	Geçen hafta basketbol oynadınız ve iki kez atışı kaçırdığınız için oyundan çıkarıldınız. Bugün sınıfınızdan bazı çocuklar size futbol oynayıp oynamayacağınızı sordular. Bu durumda siz, “ oynamamın anlamı yok, sporda iyi değilim.” diye düşünürsünüz. Ben:					

### Ek 3. Uzman Görüşü Alma Formu

#### Uzman Görüşü Alma Formu

Bu form, " Beden Müziğinin 13 – 14 Yaş Grubu Öğrencilerin Olumsuz Düşüncelerine Etkisi" başlıklı çalışmada uygulanacak olan beden müziği etkinliklerinin geçerliliğini saptamak amacıyla düzenlenmiştir.

Araştırmacı  
Anıl Gizem PEKER TOGAY  
İnönü Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı  
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Beden Müziği Etkinliklerine İlişkin Geçerlik Ölçütleri		Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok az	Hiç
1	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan 1 nolu ritim çalışması 13-14 yaş grubu öğrencilerine uygun olup, ölçmesi bakımından geçerlidir.					
2	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan 2 nolu ritim çalışması 13-14 yaş grubu öğrencilerine uygun olup, ölçmesi bakımından geçerlidir.					
3	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan 3 nolu ritim çalışması 13-14 yaş grubu öğrencilerine uygun olup, ölçmesi bakımından geçerlidir.					
4	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan 4 nolu ritim çalışması 13-14 yaş grubu öğrencilerine uygun olup, ölçmesi bakımından geçerlidir.					
5	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan 5 nolu ritim çalışması 13-14 yaş grubu öğrencilerine uygun olup, ölçmesi bakımından geçerlidir.					
6	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan 6 nolu ritim çalışması 13-14 yaş grubu öğrencilerine uygun olup, ölçmesi bakımından geçerlidir.					
7	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan 7 nolu ritim çalışması 13-14 yaş grubu öğrencilerine uygun olup, ölçmesi bakımından geçerlidir.					
8	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan 8 nolu ritim çalışması 13-14 yaş grubu öğrencilerine uygun olup, ölçmesi bakımından geçerlidir.					
9	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan ritim çalışmaları zaman bakımından uygundur (Ekte gönderilen deneysel çalışma planında belirtilen zaman).					
10	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan ritim çalışmaları anlaşılabilirlik bakımından geçerlidir.					
11	Beden müziği etkinliklerinde uygulanan ritim çalışmaları kullanılan teknikler bakımından geçerlidir.					

Uzmanın Adı Soyadı:

İmza:

# Organizational Socialization Process for School Managers: A Research Based on the Experiences of Anatolian High School Administrators

Zeynep UMUR ERKUŞ, Fırat University, 0000-0002-3576-8461  
Mahire ASLAN, İnönü University, 0000-0002-8032-7331

## Abstract

*The aim of this research is to describe the school administrators' organizational socialization experiences and to explain these experiences' meanings in organizational and societal contexts. The qualitative study was designed as phenomenological research. Six school administrators who worked in Anatolian high schools in a city center in Eastern Anatolia in Turkey and participated voluntarily in the research constitute the study group of the research. Research data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form. The collected data were analyzed by content analysis method. The results of the research show that organizational socialization for school principals and vice principals occurs incidentally, informally, and with individual effort at every stage of organizational socialization. Findings related to the results of organizational socialization indicate the existence of an uncertainty about issues, such as job satisfaction, continuing to be a school administrator, job description of school administrators rather than a successful socialization. The results related to professional socialization reveal that the requirements of the job are learned from experienced people through informal and random processes, and the high workload and responsibility of the job is a serious source of dissatisfaction.*

**Keywords:** Organizational socialization, school administrators, school principals, vice principals



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2628-2658  
DOI:10.17679/inuefd.1003356

Article Type  
Research Article

Received  
01.10.2021

Accepted  
22.12.2021

## Suggested Citation

Umur Erkuş, Z. & Aslan, M. (2021). Organizational socialization process for school managers: A research based on the experiences of anatolian high school administrators, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2628-2658. DOI:10.17679/inuefd.1003356

This article was produced from the doctoral dissertation accepted by Inonu University, Institute of Educational Sciences in June 2021.

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

When the studies in the field of educational administration in Turkey about organizational socialization are examined, it is noteworthy that mostly quantitative designs are preferred. For this reason, more qualitative research is needed in order to reveal how the theories and approaches related to organizational socialization are in the conditions specific to the Turkish Education System. In addition, when the studies conducted in Turkey regarding organizational socialization are examined, it is seen that research studies on the socialization of teachers are mostly carried out. In addition, there are also studies examining the role of school administrators in the process of teachers' socialization. In these studies, it is emphasized that school administrators, as a leader, have an important role in the organizational socialization process of teachers. Although school administrators are in the leading position for the socialization of the other stakeholders of the school, there is limited research on their organizational socialization. Many of these studies were designed as quantitative. The organizational socialization of school administrators was not directly examined, and school management was considered as an independent variable. Therefore, details about the experiences of school administrators are not included. So, it can be said that there is a need for a study focusing on the details of the school administrators' organizational socialization experiences, in the Turkish Education System. Considering the critical roles of school administrators in the socialization of the other stakeholders of the school, it is thought that a qualitative study examining the organizational socialization processes of school administrators in the Turkish Education System will contribute to the literature in terms of both theory and practice.

### **Purpose**

The aim of this research is to describe the school administrators' organizational socialization experiences, who worked in Anatolian high schools, and to explain these experiences' meanings in organizational and societal contexts.

### **Method**

This study is designed as a phenomenological research. The phenomenon examined in the research is organizational socialization.

Six school administrators who worked in Anatolian high schools in a city center in Eastern Anatolia in Turkey and participated voluntarily in the research constitute the study group of the research. Since the concept of organizational socialization is also closely related to school culture, this study is limited to managers who have worked in Anatolian High Schools in order to ensure similarity in this respect. Participants were selected from different branches, with or without postgraduate education, married or single, with or without children, to ensure maximum diversity.

Research data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form. The collected data were analyzed by content analysis method.

### Findings, Discussion & Conclusion

The results of the research show that organizational socialization for school principals and vice principals occurs incidentally, informally, and with individual effort at every stage of organizational socialization. There are limited number of studies in the literature about the school administrators' organizational socialization in the Turkish Education System. The results of only one of these studies show that school administrators socialize in an informal and individual way, which is consistent with the findings of this study. The fact that socialization is informal and individual is an expected result for the Turkish Education System. Because in the Turkish Education System, school management is not seen as a professional job, and school administrators do not go through a professional training process.

In the anticipatory socialization stage, it was observed that the organization did not have a clear policy on selecting and appointing school administrators, therefore, school administrators did not receive any training before taking office, and they were appointed through interviews and the proposal of the school principal. As a result of this practice, it is seen that school administrators do not have a clear awareness of whether their skills and abilities are suitable for the task before they start to work, and experiences, such as encountering an appropriate or unsuitable role model while teaching, and having the attention of senior administrators direct the process of being a school administrator. Similarly, consistent with these findings, it was observed that although there was a more realistic perception about the organization in the anticipatory socialization stage, there was no realistic perception about the job. It is thought that the fact that the perceptions about the organization are realistic is a natural consequence of the fact that the participants of the research have completed most of their term of office as a teacher or administrator in their hometown. However, since no training is received at the anticipatory socialization stage, there is no realistic perception about the job. The few results showing that there are realistic perceptions about the job were mostly obtained from the experiences of the participants in their new positions after gaining assistant manager experience. In other words, since the socialization process takes place informally and individually, the informal experience gained during the vice principal process makes the anticipatory socialization stage successful for the school principal. These findings reveal the importance of vice principal experience for an effective school management in terms of the Turkish Education System.

As a result of this research, consistent with the findings in the anticipatory socialization stage, it was observed that more work-related reality shock was experienced during the encounter stage, and intergroup conflicts were frequently emphasized. The focus of the participants' views on the change and acquisition stage, which is the last stage of organizational socialization, is related to the changes and innovations made in school culture. These results can also be interpreted as an indicator of success in the socialization of school administrators.

Findings related to the results of organizational socialization indicates the existence of an uncertainty about issues, such as job satisfaction, continuing to be a school administrator, job description of school administrators, rather than a successful socialization. The results related to professional socialization reveal that the requirements of the job are learned from experienced people through informal and random processes, and the high workload and responsibility of the job are serious sources of dissatisfaction.

## Okul Yöneticileri için Örgütsel Sosyalleşme Süreci: Anadolu Lisesi Yöneticilerinin Deneyimlerine Dayalı Bir Araştırma

Zeynep UMUR ERKUŞ, Fırat Üniversitesi, 0000-0002-3576-8461

Mahire ASLAN, İnönü Üniversitesi, 0000-0002-8032-7331

### Öz

*Bu araştırmada, Anadolu liselerinde çalışmış okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimlerini betimlemek ve bu deneyimlerin örgütsel ve toplumsal bağlamdaki anlamını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma nitel desenlerden fenomenolojiye uygun şekilde tasarlanmıştır. Türkiye’de Doğu Anadolu’da bir il merkezinde, Anadolu liselerinde çalışmış, araştırmaya gönüllü katılan altı okul yöneticisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, yüz yüze yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, okul müdürleri ve müdür yardımcıları için örgütsel sosyalleşmenin her aşamada tesadüfi olarak, gayriresmî yollarla ve bireysel çabayla gerçekleştiğini göstermektedir. Örgütsel sosyalleşmenin sonuçlarına ilişkin bulgular açıkça başarılı bir sosyalleşmeden daha çok işten memnuniyet, göreve devam, okul yöneticilerinin görev tanımı gibi konularda kararsızlıkların varlığına işaret etmektedir. Mesleki sosyalleşmeye ilişkin sonuçlar ise görevin gereklerinin tecrübeli kişilerden gayriresmî ve tesadüfi süreçlerle öğrenildiğini, görevin iş yükü ve sorumluluğunun fazla olmasının ciddi bir memnuniyetsizlik kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel sosyalleşme, okul yöneticileri, okul müdürleri, müdür yardımcıları



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2628-2658  
DOI:10.17679/inuefd.1003356

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
01.10.2021

Kabul Tarihi  
22.12.2021

### Önerilen Atıf

Umur Erkuş, Z. & Aslan, M. (2021). Okul yöneticileri için örgütsel sosyalleşme süreci: Anadolu lisesi yöneticilerinin deneyimlerine dayalı bir araştırma. *İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ*, 22(3), 2628-2658. DOI:10.17679/inuefd.1003356

*Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Haziran, 2021 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.*

## Okul Yöneticileri için Örgütsel Sosyalleşme Süreci: Anadolu Lisesi Yöneticilerinin Deneyimlerine Dayalı Bir Araştırma

### 1. Giriş

Sosyalleşme, genel olarak bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sürecini ifade eder. Sosyalleşme süreci, sosyolojik açıdan toplumun kültürünün aktarılması, devamlılığı ve değişimi bakımından ele alınmaktadır. Psikolojik açıdan ise bireyin sosyal gelişimi, yani toplumca beklenen davranışları öğrenme sürecinde geçtiği aşamalar ve bu öğrenme sürecine katkıda bulunan kalıtsal ve çevresel etmenler inceleme konusu olmaktadır (Doğan, 2012; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2017). Farklı disiplinlerde yapılan araştırmalar, sosyalleşmenin birey ve toplum arasındaki dinamik bir etkileşimin bir ürünü olduğunu ortaya koymaktadır. Örgütsel sosyalleşme ise en genel anlamıyla, sosyalleşmenin örgüt içinde gerçekleşen boyutudur. İşgörenin örgüt denen sosyal sisteme uyum davranışı ile ilgilidir. Örgütsel sosyalleşme birey örgüte girmeden önce başlayıp örgütteki çalışma hayatı boyunca devam eden uzun bir süreci kapsamaktadır. Örgütsel sosyalleşme sürecinde öğrenilen içerik; iş için gerekli olan beceriler kazanma, işle ilgili gerçekçi bir anlayış oluşturma, çalışma arkadaşlarıyla etkili bir sosyal etkileşim kurma, grup norm ve değerlerini benimseyerek gruba uyma, örgüt kültürünü, örgütün politikalarını, amaçlarını, değer ve normlarını içselleştirme şeklinde sıralanabilir (Balci, 2003; Van Maanen ve Schein, 1979; Feldman, 1976). Örgütsel sosyalleşme sürecinin başarılı olmasının göstergeleri ise işgörenin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesi, örgütte kalmaya devam etmesi, işe bağlılık, memnuniyet ve yüksek motivasyondur (Balci, 2003; Feldman, 1981; Taormina, 1994; Van Maanen ve Schein, 1979).

Örgütsel sosyalleşme bir süreç olarak çeşitli araştırmacılar tarafından aşamalara bölünerek ifade edilmiştir (Feldman, 1981; Van Maanen ve Schein, 1979). Birçok araştırmacı örgütsel sosyalleşmeyi ön sosyalleşme, karşılaşma, değişim ve kazanım olmak üzere üç aşamada ele almıştır (Feldman, 1976; Porter vd.,1975; Van Maanen, 1975'den Akt. Feldman, 1981). *Ön sosyalleşme*, birey örgüte girmeden önceki yaşantılarını ifade eder; *karşılaşma aşaması*, bireyin örgüte girdikten sonra, gerçekte işin ve örgütün neye benzediğini algıladığı ve bu nedenle başlangıçtaki bazı beceri ve tutumlarının değiştiği aşamadır. *Değişim ve kazanım* aşaması ise nispeten uzun süren değişikliklerin gerçekleştiği, yeni gelenin iş için gerekli esas becerileri edindiği, yeni rolünde başarılı bir performans gösterdiği, çalışma grubunun değer ve normlarına tatmin edici düzeyde uyum sağladığı aşamadır. Karşılaşma aşamasının başlangıcının değişim ve kazanım aşamasının başlangıcından önce geldiği ancak aşamalar arasında süreklilik ve örtüşme olduğu varsayılmaktadır (Feldman, 1981). Sosyalleşme sürecinin başarılı olması neticesi ise işgörenin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesi, örgütte kalmaya devam etmesi, işe bağlılık, memnuniyet ve yüksek motivasyondur (Balci, 2003; Feldman, 1981; Taormina, 1994; Van Maanen ve Schein, 1979).

Örgütsel sosyalleşme ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok nicel desenlerin tercih edildiği (Aliyev, 2014; Argon, 2011; Çanak ve Katıtaş, 2016; Çobanoğlu ve Öğretir, 2015; Ergün ve Taşgıt, 2011; Gencer, 2018; Kartal, 2005; Nartgün ve Demirer, 2016; Savaş, 2017; Sökmen ve Tarakçıoğlu, 2008; Tetik, 2019) dikkat çekmektedir. Bu durum örgütsel sosyalleşme kavramının kültürel düzeyde incelenmesini sınırlandırmaktadır. Benzer şekilde, eğitim örgütleri özelinde yürütülen, yerel düzeydeki çalışmalarda da aynı sınırlılık söz

konusudur. Dolayısıyla örgütsel sosyalleşmeye ilişkin kuram ve yaklaşımların, Türkiye eğitim sistemine özgü koşullarda nasıl olduğunun ortaya konulmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Örgütsel sosyalleşme ile ilgili okul örgütleri özelinde Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok öğretmenlerin sosyalleşmesi konusunda (Argon, 2011; Çelik, 1998; Burgaz, vd., 2013; Çobanoğlu ve Öğretir, 2015; Duran, vd. 2011; Erdoğan ve Dönmez, 2019; Gizdem ve Kartal, 2016; Yalçın vd., 2021; Umur ve Demirtaş, 2016; Yıldırım, 2017) araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında okul yöneticilerinin öğretmenlerin sosyalleşmesi sürecindeki rolünü irdeleyen araştırmalara (Kartal, 2009; Kuşdemir, 2005; Özgan, 2013; Saylık ve Hazar, 2021; Uğurlu vd., 2011; Yıldız, 2012) da rastlanmaktadır. Söz konusu araştırmalarda bir lider olarak okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır. Okul yöneticileri, okulun diğer paydaşlarının sosyalleşmesi için lider konumunda olmalarına rağmen, onların örgütsel sosyalleşmesine değinen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Balcı vd. 2012; Demirkart, 2015; Kartal, 2009; Kartal, 2003; Vural, 2015). Bunlardan yalnızca Balcı ve diğerleri tarafından yapılmış olan çalışma karma yöntemle diğerleri nicel yöntemle yapılmıştır. Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmesini konu alan bu araştırmaların çoğunda doğrudan okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmesine odaklanılmamış hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme deneyimleri aynı ölçme aracı ile ölçülmüş ve okul yöneticiliği bağımsız bir değişken olarak irdelenmiştir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin deneyimlerine ilişkin ayrıntılara yer verilmemiştir. Buna karşılık yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimlerini nitel tasarımlarla ele alan araştırmalar olduğu görülmektedir (Brody vd., 2010; Duncan ve Stock, 2010; Grodzki, 2011; Morford, 2002). Şu hâlde, Türkiye eğitim sistemi içinde okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimlerine ilişkin ayrıntılara odaklanan bir araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin okulun diğer paydaşlarının sosyalleşmesindeki kritik rolleri de dikkate alındığında, Türkiye eğitim sistemi içindeki okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme süreçlerini inceleyen nitel bir araştırmanın hem teori hem de uygulama açısından alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı şu şekilde ifade edilebilir:

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Doğu Anadolu’da bir ilde Anadolu liselerinde çalışmış olan okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimlerini betimlemek ve bu deneyimlerin örgütsel ve toplumsal bağlamdaki anlamını ortaya koymaktır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma deseni

Bu araştırma nitel bir çalışmadır ve nitel desenlerden fenomenolojiye uygun şekilde tasarlanmıştır. Fenomenoloji, bir fenomene ilişkin yaşanmış deneyimin anlamı, yapısı ve özüne odaklanır (Patton, 2014). Bu nedenle bu deneyimi doğrudan yaşamış az sayıda kişiyle derinlemesine görüşmeler yapmayı gerektirir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmeyi nasıl deneyimlediği araştırıldığından incelenen fenomen örgütsel sosyalleşmedir.



## 2.2. Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunda, Türkiye’de, Doğu Anadolu’da bir ilde, Anadolu liselerinde çalışmış olan okul yöneticilerinden araştırmaya gönüllü katılan altı kişi yer almaktadır. Örgütsel sosyalleşme kavramı aynı zamanda okul kültürü ile yakından ilişkili olduğundan (Şişman,2014) bu açıdan benzerliği sağlamak adına bu çalışma, yalnızca Anadolu Liselerinde çalışmış yöneticilerle sınırlı tutulmuştur. Katılımcılara ilişkin detaylı bilgiler ile onları tanımlamak için kullanılan kodlar Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**

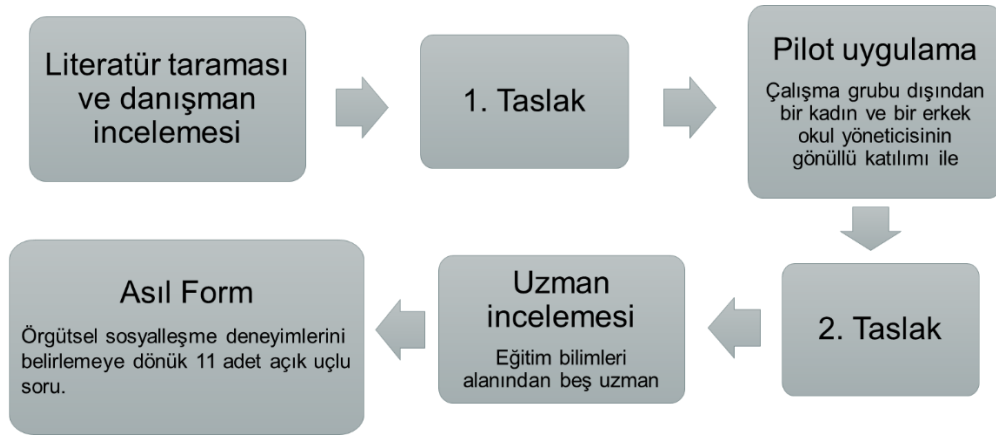
*Araştırmaya katılan okul yöneticilerine ilişkin genel bilgiler*

Kod	Görev unvanı	Okul müdürlüğü kıdemi	O. Müdür yardımcılığı kıdemi (yıl)	Öğretmenlik kıdemi (yıl)	Cinsiyeti
Y1 <sup>E</sup>	Okul müdürü	6	12	23	Erkek
Y2 <sup>E</sup>	Okul müdürü	6	10	27	Erkek
Y3 <sup>K</sup>	Müdür yardımcısı	0	1	13	Kadın
Y4 <sup>K</sup>	Okul müdürü	5	0	25	Kadın
Y5 <sup>E</sup>	Müdür yardımcısı	0	7	14	Erkek
Y6 <sup>K</sup>	Okul müdürü	2	4	21	Kadın

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcılar kodlanırken sıra numaraları ile üst indis biçiminde cinsiyetleri belirtilmiştir. Araştırmaya dört okul müdürü ve iki müdür yardımcısı katılmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcılar arasında hem müdür yardımcılığı hem de okul müdürlüğü deneyimleri olanlar olduğu gibi müdür yardımcılığı deneyimi olup okul müdürlüğü deneyimi olmayan, müdürlük deneyimi olduğu halde müdür yardımcılığı deneyimi olmayanlar da bulunmaktadır. Ayrıca katılımcılar arasında farklı branşlardan, lisansüstü eğitimi olan – olmayan, evli – bekâr, çocuğu olan – olmayan, eşi çalışan – çalışmayan kişiler yer almaktadır. Dolayısıyla katılımcı grubu maksimum çeşitlilik sağlanacak şekilde oluşturulmuştur. Ancak katılımcıların kimlik bilgilerinin araştırmanın gerçekleştiği şehirde yaşayanlarca tahmin edilmesi ihtimalini ortadan kaldırmak için bu bilgilere ayrıntılı olarak Tablo 1’de yer verilmemiştir.

## 2.3. Verilerin toplanması

Araştırmanın temel veri kaynağı, okul yöneticileri ile yüz yüze yapılan görüşmelerden oluşmaktadır. Bu görüşmeler sırasında, katılımcıların örgütsel sosyalleşme deneyimlerini belirlemeye yönelik hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Bu görüşme formunun hazırlanma süreci şekil 1’de gösterilmiştir.



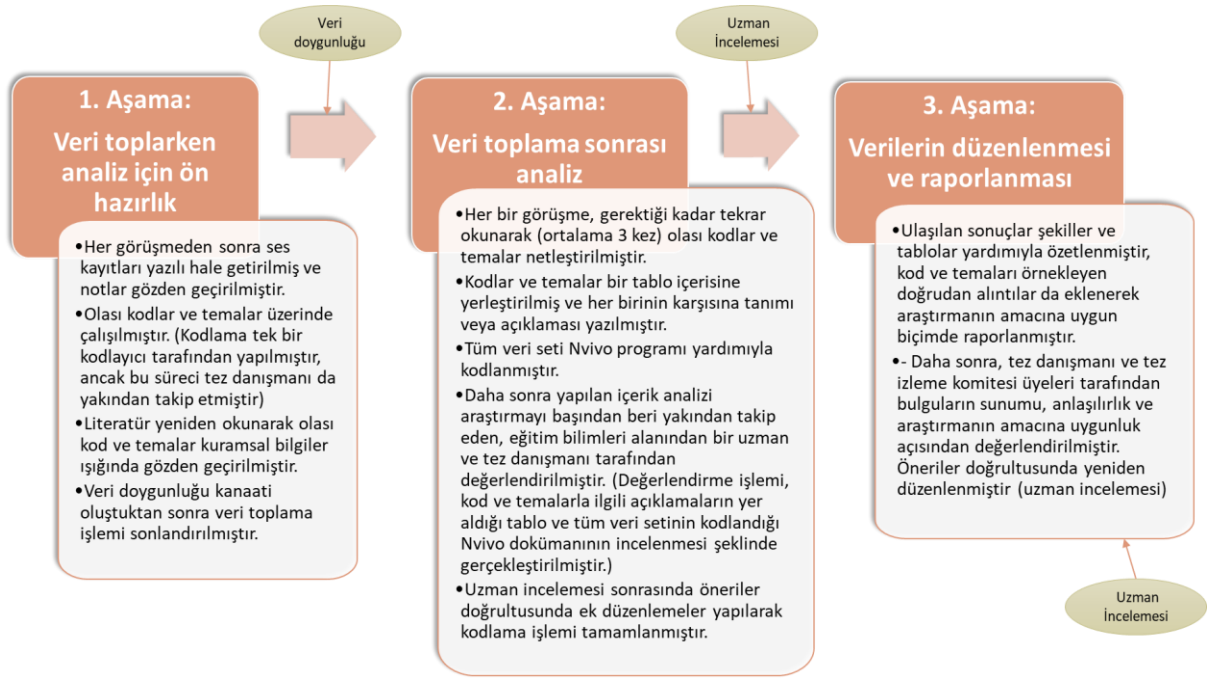
**Şekil 1:** Görüşme formunun hazırlanması

Şekil 1’de görüldüğü gibi veri toplama aracı hazırlanırken ilgili literatür incelenmiş, danışmanın değerlendirmesine sunulmuş, pilot uygulaması yapılmış ve uzmanlardan görüş alınmıştır. Sonuçta okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimlerini belirlemeye yönelik 11 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir form oluşturulmuştur. Görüşme soruları hazırlanırken teorik olarak Feldman (1981)’in ön sosyalleşme, karşılaşma, değişim ve kazanım olmak üzere üç aşamadan oluşan, ayrıca örgütsel sosyalleşmenin duyuşsal ve davranışsal sonuçlarını içeren modelden yararlanılmıştır. (Bu kapsamda hazırlanan sorular bu modele uygun olarak örgütsel sosyalleşmenin üç aşaması ile duyuşsal ve davranışsal sonuçlarını belirlemeye yöneliktir.) Alanyazında örgütsel sosyalleşmeyi çeşitli aşamalara bölerek ele alan araştırmalar olmakla birlikte (Feldman, 1976; Porter, Lawler ve Hackman, 1975; Van Maanen, 1975) Feldman’ın modelinde örgütsel sosyalleşmenin hem süreç hem de sonuç değişkenleri birlikte yer aldığından bu model kullanılmıştır.

Araştırma verileri 2019 – 2020 eğitim öğretim yılı içinde toplanmıştır. Görüşmeler katılımcıların okuldaki odalarında, önceden belirlenen bir zamanda yapılmıştır. Ortalama 79 dakika sürmüştür. En uzun görüşme 122 dakika en kısa görüşme 54 dakikadır. Görüşmeler sırasında rızası olan katılımcıların (altı kişiden beşi) sesi kaydedilmiş daha sonra yazılı hale getirilmiştir. Ses kaydına izin vermeyen katılımcının görüşmesi sırasında ise sesi yazıya çeviren bir programdan yararlanılmış ayrıca kâğıt kalemle not tutulmuştur.

#### 2.4. Verilerin analizi

Yapılan görüşmeler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel bir araştırmanın veri analizi basamaklarını Creswell (2015) birbiriyle bağlantılı ve eşzamanlı yürüyen aşamalar olarak; verileri hazırlama ve organize etme, verileri kodlama ve kodları bir araya getirerek temalara indirgeme, verileri; şekiller, tablolar ya da bir tartışma biçiminde sunma olarak özetlemiştir. Nitel veri analizini açıklayan kaynakların hemen hepsinde bu temel aşamalar farklı detaylarla vurgulanmaktadır (Glesne, 2013; Merriam, 2013; Miles ve Huberman, 2015; Neuman, 2014; Patton, 2014). Bu kaynaklarda özellikle, verilerin kodlanması ve temalara (ya da kategori olarak da ifade edilmektedir) indirgenmesi süreci geniş yer tutmaktadır. Nitel veri analizine ilişkin kaynaklardaki öneriler dikkate alınarak bu araştırmada veri analizi yapılırken Şekil 2’de verilen şu aşamalar takip edilmiştir:



Şekil 2: İçerik analizi aşamaları

## 2.5. Araştırmacı rolü

Eğitim yönetimi alanında doktora yapmakta olan araştırmacının, iki yıl öğretmenlik deneyimi bulunmakla birlikte okul yöneticiliği deneyimi yoktur. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme deneyimlerine ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi değildir. Bu nedenle ön yargı düzeyinde belirgin görüşleri bulunmamaktadır. Okul yöneticilerinin sosyalleşmesi ile ilgili bilgilerinin kaynağı çoğunlukla akademik yazında edindiği teorik bilgilere dayalıdır. Bunun yanında, görüşmeler sırasında katılımcıların, araştırmacının kadın kimliği ile araştırmacı kimliğini dikkate aldığı görülmüştür. Öyle ki kadın katılımcılar sorulan soruları cevaplarken kadınların toplumsal cinsiyet rollerine özellikle vurgu yapmışlar, araştırmacının da kadın olması nedeniyle söylediklerini daha iyi anlayacağını vurgulamışlardır. Ayrıca bazı katılımcılar soruları cevaplarken araştırma aracılığıyla kurumsal veya toplumsal mesaj verme niyetinde olduklarına işaret eden ifadeler kullanmışlardır. Katılımcıların araştırmacı rolünden etkilendiklerini doğrulayan bir ifade şu şekildedir: *"...Ve ben bayanların, bunu samimi söylüyorum, altını çizin bunun, bayanların idarecilikte daha ehil olduğunu düşünüyorum..."* (Y4<sup>k</sup>)

## 2.6. Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel bir araştırma içinde geçerlik ve güvenilirlik farklı anlamlar kazanır. Literatürde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için alınan çok sayıda tedbir olduğu görülmektedir. Bunların bazıları; katılımcı teyidi, veri çeşitleme (üçgenleme), veri doygunluğunun sağlanması, araştırmacı rolünün açıklanması (yansıtıcılık), amaçlı örnekleme, uzman incelemesi, ayrıntılı betimleme, araştırma boyunca izlenen yolun ayrıntılı açıklanması (denetleme) biçiminde sıralanabilir (Creswell, 2015; Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için şu önlemler alınmıştır:

- ✓ Araştırma için önemli olan farklı kaynaklardan hem müdürlerden hem müdür yardımcılardan hem kadınlardan hem erkeklerden veri toplanarak veri çeşitlemesi yapılmıştır.

- ✓ Görüşme sürecinde katılımcıların verdiği bilgiler aralıklarla özetlenmiş, doğru anlaşılıp anlaşılmadığı katılımcılara teyit ettirilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda da katılımcılardan teyit alınmıştır.
- ✓ Veri toplamayla eş zamanlı olarak analiz yapılmış, veri doygunluğu sağlanarak yeni görüşme yapma işlemi tamamlanmıştır.
- ✓ Araştırmacı rolü açıklanmıştır.
- ✓ Araştırmanın her aşamasında izlenen yol olabildiğince ayrıntılı olarak açıklanmıştır.
- ✓ Katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı betimleme yapılmıştır.
- ✓ Araştırmanın her aşamasında uzmanlardan görüş alınmıştır.

### 2.7. Etik Sorumluluklar

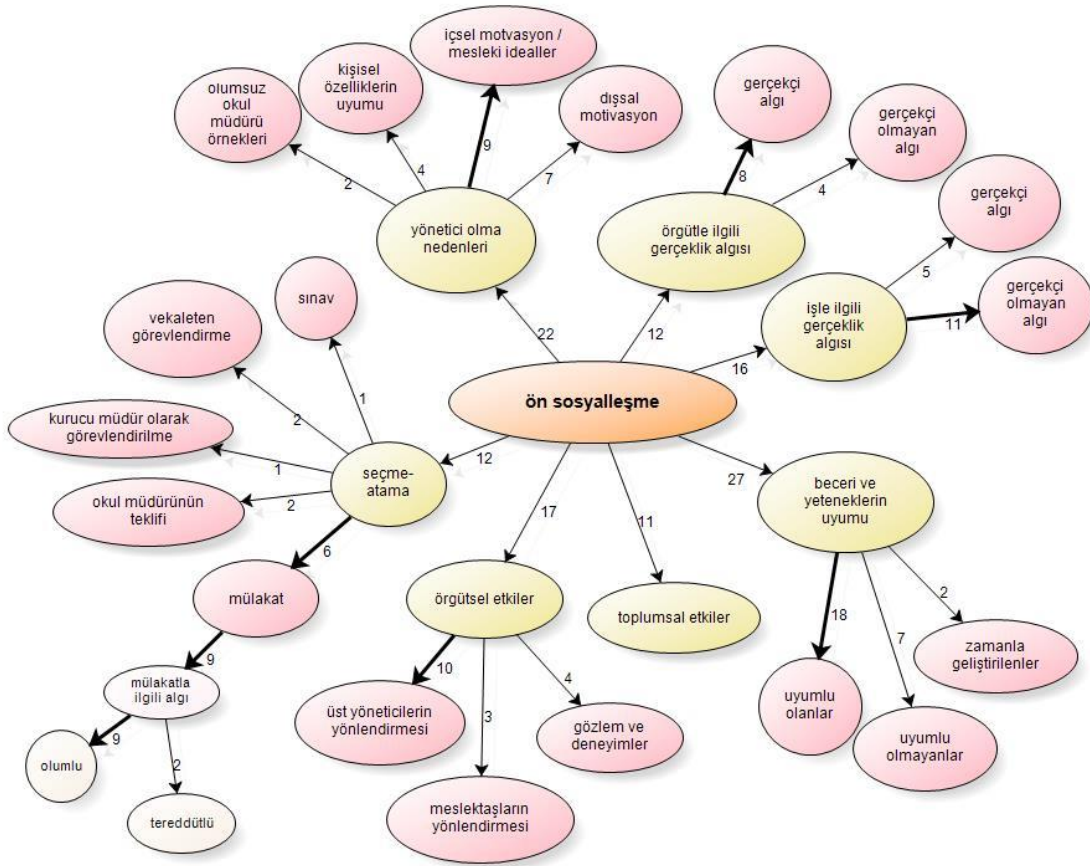
Katılımcılarla görüşmeler yapılmadan önce İnönü Üniversitesi Etik Kurulundan (2019/12-1) etik izin alınmıştır. Ayrıca katılımcıların gönüllü katılımı sağlanmış, kimlikleri gizli tutulmuştur. Katılımcılar araştırma süreci ve sonucuyla ilgili bilgilendirilmiştir. Araştırma raporu bilimsel etiğe uygun biçimde yazılmış, yararlanılan kaynaklara usulüne uygun biçimde yer verilmiştir.

## 3. Bulgular ve Yorum

Yapılan içerik analizi sonucunda, katılımcıların örgütsel sosyalleşme deneyimleri, ön sosyalleşme, karşılaşma, değişim ve kazanım, örgütsel sosyalleşmenin sonuçları, mesleki sosyalleşme olmak üzere beş ana tema altında toplanmıştır. Bulgular, aşağıda bu ana temalara göre ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

### 3.1. Ön Sosyalleşme Aşaması

Ön sosyalleşme teması, örgütsel sosyalleşmenin birinci aşamasını, bireyin örgüte girmeden önceki yaşantılarını ifade etmektedir. Katılımcıların ön sosyalleşme sürecindeki deneyimlerine ilişkin soruların cevapları Şekil 3'te görüldüğü gibi, **yönetici olma nedenleri, örgütle ilgili gerçeklik algısı, işle ilgili gerçeklik algısı, beceri ve yeteneklerin uyumu, örgütsel etkiler, toplumsal etkiler ve seçme – atama** olmak üzere yedi alt tema oluşturmuştur.



Şekil 3: Ön sosyalleşme aşamasında ortaya çıkan alt tema ve kodlar

**Yönetici olma nedenleri** alt teması katılımcıların yönetici olma nedenlerine ilişkin sorulan soruya verdikleri yanıtları içermektedir. Başarılı bir ön sosyalleşme için birey ve örgüt ihtiyaçları dengesi oluşmalıdır. Başka bir deyişle, örgüte yeni katılan birey örgütsel değerleri paylaşmalı, örgüt de bireyin ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Bu nedenle katılımcıların yönetici olma nedenleriyle ilgili ulaşılan sonuçlar, başarılı bir ön sosyalleşmeye ilişkin birey örgüt ihtiyaçları dengesi bağlamında ipucu sağlamaktadır. Şekil 3'te görüldüğü gibi katılımcıların yönetici olma nedenleri **içsel motivasyon (mesleki idealler)**, **dışsal motivasyon**, **kişisel özelliklerin uyumu** ve **olumsuz okul müdürü örnekleri** olmak üzere dört kod ile ifade edilmiştir. **İçsel motivasyon (mesleki idealler)** kodu katılımcıların yönetici olma nedenleri arasında dile getirdikleri, onları motive eden mesleki ideallerini ifade etmektedir. Katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *"...Kendi çocuğumun okuyacağı standartlarda bir okul yapmak isterim. Gönül rahatlığıyla ben çocuğumu gönderebileceğim bir okul olsun ki her veli de kendi çocuğunu gönderebilsin..."* (Y6<sup>K</sup>) **Dışsal motivasyon** kodu altında, katılımcıların yöneticilik görevini tercih etmelerinde etkili olan statü, ücret gibi dışsal güdüleyiciler yer almaktadır. **Kişisel özelliklerin uyumu** kodu, katılımcıların yönetici olma kararlarında etkili olan, önceden farkında oldukları kişilik özelliklerine ilişkin ifadelerini içermektedir. Örneğin Y4<sup>K</sup> kodlu katılımcı görüşlerini *"İdarecilik hemen hemen öğretmen olarak çalıştığım diğer okullarda hep karşıma geldi... Ailemin rızası yoktu... Ama yapabilir miyim? Evet yapabilirim. Çünkü ben çalışmayı seven biriyim. Aldığım işin gerçekten hakkını vermeye çalışan biriyim. Kendimi tanırım, kişisel özelliklerim bunu yapabileceğim konusunda bana o cesareti verir."* biçiminde ifade etmiştir. **Olumsuz okul**

**müdürü örnekleri** kodu içinde katılımcıların yönetici olma kararlarında etkili olduğunu ifade ettikleri, daha önce çalıştıkları okul müdürlerine ilişkin olumsuz deneyimleri yer almaktadır.

Katılımcıların ifadelerine göre, onları okul yöneticisi olmaya yönlendiren etkenler, Şekil 3'te görüldüğü gibi, maddi olmaktan çok mesleki anlamda idealist beklentilerdir. Bilindiği gibi Türkiye'de okul yöneticiliği yüksek statülü ya da yüksek ücretli bir iş değildir. Nitekim Y2<sup>E</sup> ve Y4<sup>K</sup> kodlu katılımcılar da bunu bizzat dile getirmişlerdir. (Örneğin; *"maddi bir ekstrası yok, bunu biliyordum zaten. Yani öğretmen ek dersi çok daha fazladır. Hani siz sekiz beş mesai yapacaksınız, gerçekten belki hiç tatil, hiç boş gününüz olmayacak hani ekstra maddi bir karşılığı yok, ama buna gönüllü, istekliyseniz yapabilirsiniz, onu biliyordum..."* (Y4<sup>K</sup>)) Diğer taraftan kişisel olarak bu göreve uygun olduğunu düşünmek ile okul müdürleriyle yaşanan olumsuz deneyimlerin de okul yöneticisi olma kararını etkilediği görülmektedir.

**Örgütle ilgili gerçeklik** alt teması, katılımcıların çalıştıkları okula gitmeden önce o okulla ilgili bilgileri ile o okula dair algılarını şekillendiren yaşantılarını içermektedir. Ayrıca katılımcıların genel olarak üst sistemin işleyişine ilişkin bilgileri ve algıları da bu alt tema altında ele alınmıştır. Katılımcıların örgütle ilgili algıları gerçekçi olup olmamasına göre **gerçekçi algı** ve **gerçekçi olmayan algı** olmak üzere iki kodla ifade edilmiştir. Y5<sup>E</sup> kodlu katılımcı görev yapacağı okulla ilgili algısının gerçekçi olduğunu *"...Dediler ki ya hocam bak bundan önce müdürün arabasını yakmışlar, o bölge sıkıntılı... Sadece çevreden duyardım ortamı çok müsait bir okul değil dediler..."* biçiminde dile getirmiştir. Y4<sup>K</sup> kodlu katılımcı ise görev yapacağı okulla ilgili algısının gerçekçi olmadığını şu şekilde ifade etmiştir: *"Buraya geldim. Mesela bu okulla ilgili de çok önyargılar vardı. 'Allah sana yardım etsin, çok kötü bir okula gidiyorsun.'... Geldim hiç öyle bir ortamla karşılaşmadım."* Ayrıca Y5<sup>E</sup> kodlu katılımcının *"...Devletimin yasaları ölçüsünde yapacağım her bir davranışın destekleneceğini düşünmüştüm... Ama burada bir baktık ki gerçekten bunun dışında seni istemeyen, senin projeni istemeyen, yani bu engellemeleri görünce hakikaten kafamdaki o çizmiş olduğum şekil uymamaya başladı... Proje yapıyoruz götürüyoruz, projeden yel çıkartılıyor. Size hemen bir örnek vereyim..."* biçimindeki ifadesinden üst sistemle ilgili algısının başlangıçta gerçekçi olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan Y1<sup>E</sup> kodlu katılımcı, üst sistemle ilgili algısının gerçekçi olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: *"...Çok böyle üst düzey bir beklenti falan olmadı, çünkü sistemin içindeyiz yani biliyoruz döngüleri. Doğrudan idareci olsanız farklı. Mesela daha önce hiç idarecilik tecrübesi olmayan arkadaşlarımız vardı, doğrudan müdür olarak atandılar. Onların beklentileri farklıydı, onlar sorunlar yaşadılar... Sistemin içerisinde olduğumuz için ne ile karşılaşacağımızı da biliyorduk, beklentilerimiz de o nispette çok değişti..."* Ayrıca bu doğrudan alıntıda görüldüğü gibi Y1<sup>E</sup> kodlu katılımcı, sistemin (bütün olarak milli eğitim örgütü) işleyişiyle ilgili gerçekçi bir algıya sahip olmasının nedenini müdür yardımcılığı tecrübesinin olmasına bağlamış, müdür yardımcılığı deneyimi olmayanların beklentilerinin gerçekçi olmadığına ve bocaladığına ilişkin gözlemleri olduğunu dile getirmiştir. Diğer katılımcıların yaşantıları Y1<sup>E</sup> kodlu katılımcının görüşünü desteklemektedir. Zira katılımcıların görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde, örgütle veya işle ilgili algının gerçekçi olmadığına ilişkin görüşlerin çoğunlukla müdür yardımcılığı tecrübelerine dayalı olduğu görülmektedir (Örgütle ilgili, gerçekçi olmayan algı kodu altında toplam 4 görüşten 2'si; işle ilgili, gerçekçi olmayan algı kodu altındaki toplam 11 görüşten 8'i)

Şekil 3'te görüldüğü gibi bulgular katılımcıların örgütle ilgili algılarının daha çok gerçekçi olduğunu (toplam 12 görüş içinde 8'i) göstermektedir. Bunun nedeni katılımcıların tamamının aynı şehirde doğup büyümüş ve görevlerinin büyük bir kısmını aynı şehirde yerine getirmiş olmaları olabilir. Nitekim Y2<sup>E</sup> kodlu yöneticinin şu ifadeleri bu yorumu dolaylı olarak destekler niteliktedir, zira daha az değişken bir okul kültürünün varlığına işaret etmektedir: *"Buralar merkezi okullar, hizmet puanı yüksek öğretmenler tercih ediyor. Geldikten sonra da artık, yani bir istatistik yapılırsa çoğu buralı*

*öğretmenlerden oluşuyor. Merkezdeki okula geldikten sonra da işte artık ona göre evini barkını şey yapıp, böyle çok uzun süre aynı okulda çalışıyorlar. Bunu mesela önceki okulum için ben böyle somut şey olsun diye söyleyeyim: Liseyi orada okumuş öğretmenliğe oraya atanmış 30 yıldır orada görev yapan çok öğretmen vardı.”* Ayrıca katılımcıların çoğunun (Y1<sup>E</sup>, Y3<sup>K</sup>, Y4<sup>K</sup> ve Y5<sup>E</sup>) hem gerçekçi hem de gerçekçi olmayan kodları altına yer alan ifadeleri bulunmaktadır. Bunun nedeni, katılımcıların bazılarının sadece müdür yardımcılığı ya da müdürlük deneyiminin, bazılarının ise hem müdür yardımcılığı hem de müdürlük deneyiminin bulunması, ayrıca bazıları bu deneyimlerini sadece bir okulda edinmiş olduğu halde bazılarının birbirinden farklı okullarda çalışmış olmasıdır. Bu bulgu örgütsel sosyalleşmenin ön sosyalleşme sürecinin kurum değiştirdikçe yenilendiği, bir kurumdaki karşılaşma aşamasındaki deneyimlerin bir sonraki kurum için ön sosyalleşme deneyimlerine dönüştüğü biçiminde yorumlanabilir.

**İşle ilgili gerçeklik** alt teması, katılımcıların yöneticilik görevine başlamadan önce görevlerine ilişkin algılarını içermektedir. Katılımcıların ön sosyalleşme sürecinde işle ilgili algıları gerçekçi olup olmamasına göre **gerçekçi algı** ve **gerçekçi olmayan algı** olmak üzere iki kodla ifade edilmiştir. Katılımcıların tamamının, işle ilgili algılarının gerçekçi olmadığına ilişkin ifadeleri bulunmaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcıların hem gerçekçi hem de gerçekçi olmayan algıya sahiptir. Bunun nedeni, tıpkı örgütle ilgili gerçeklik alt temasında da açıklanmış olduğu gibi katılımcılar arasında farklı okullarda çalışmış, müdür yardımcılığı yapmış ya da yapmamış olanların bulunmasıdır. Katılımcıların ifadeleri takip edildiğinde örneğin Y2<sup>E</sup> kodlu katılımcının müdürlüğe geçerken işle ilgili algısı gerçekçi olduğu halde *“Müdür yardımcısıyken de aşağı yukarı tahmin edebiliyordum müdürün yaptığı işleri. Orada da bir şekilde, zaten okuldaki yönetim böyle bir arada yani okulun idaresi olarak görülen bir iş.”* müdür yardımcılığına geçerken işle ilgili algısı gerçekçi değildir: *“Tabi yine okullarda çalıştığımız için biliyorduk ne olduğunu fakat böyle bu derece stresli olacağını, yorucu olacağını ben tahmin etmiyordum. ...hep şunu düşünüyordum, öğrenciler derse girdiğinde, idareciler olarak derse az giriyoruz, hatta benim atandığım dönemde derse girme zorunluluğu bile yoktu, diyordum işte öğrenciler sınıfa girdiğinde, kırk dakikada bir, açıp bir kitap okurum bir şeyler yaparım, bunu maalesef uygulayamadım desem yeridir. Biraz dışardan şey gibi görünüyor, böyle çok fazla meşgul edici bir şey değilmiş gibi ama...”*

Örgütle ilgili gerçeklik ve işle ilgili gerçeklik alt temalarında görüldüğü üzere katılımcıların örgütle ilgili algılarının daha çok gerçekçi (toplam 12 referansın 8’i) işle ilgili algılarının ise daha çok gerçekçi olmama (toplam 16 referansın 11’i) eğiliminde olduğu görülmektedir. Kapalı kültürü olan bir şehirde neredeyse meslek hayatlarının tamamını geçirmiş olan katılımcılar görev yapacakları okula gitmeden okulun kültürüne ilişkin doğal olarak gerçekçi bir algı edinmektedirler. Diğer taraftan ön sosyalleşme sürecinde mesleğe ilişkin herhangi bir eğitim ve uygulama sürecinden geçmedikleri için göreve başladıktan sonra gerçeklik şoku yaşamaktadırlar. Katılımcıların özellikle müdür yardımcılığına ilk başladıklarında bunu deneyimledikleri, daha sonraki görevlerinde ve görev yerlerinde böylesi bir şok yaşamadıkları yukarıda doğrudan alıntılarda da örneklenmiştir.

**Beceri ve yeteneklerin uyumu** alt teması, katılımcının göreve başlamadan önce beceri ve yeteneklerinin yöneticiliğe uygunluğuna ilişkin öngörülerini veya diğer paydaşların buna ilişkin gözlemlerini, geribildirimlerini içermektedir. Bu alt tema kendi içinde **uyumlu olanlar**, **uyumlu olmayanlar** ve **zamanla geliştirilenler** olmak üzere üç kod ile ifade edilmiştir. Katılımcıların uyumlu olan alt temasına ilişkin ifadelerinden biri şu şekildedir: *“...Söylediğim zaman evet sen bu işi yaparsın dediler. Yani disiplinli bir insansın, adaletli bir insansın, kimsenin hakkını yemezsin, yaparsın diye düşündüler.”* (Y6K). Katılımcıların uyumlu olmayan alt temasına ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir: *“Sabırlı olmak güzel ama bazen sabrın zorlanması söz konusu. İyi niyetin suiistimal edilmesi bu konuda*

bazen böyle olmamalıydı karşılığı diyorsunuz. Siz hassasiyet gösterirken karşıdaki insanın o hassasiyeti göz ardı etmesi, bütün bunlar zorluyor... (Bu özelliklerinizle ilgili idarecilikten önce ön görünüş var mıydı?) Bu boyutta değildi. Hayal kırıklığı oldu. İyi niyetin karşılık bulmaması üzüyor insanı...” (Y2<sup>F</sup>) - “...öğretmeniyim çok rahatım diğer branşlara göre hem öğrencinin eğlendiği hem de benim eğlendiğim bir ders olduğu için yapamazsın bir de çok duygusal bir insanım sonuna kadar yaşarım her şeyi, idarecilikte her şeyle muhatap olmak var biraz da naifim çok kırılırsın çok incinirsin velilerle falan dediler...” (Y3<sup>K</sup>). Katılımcıların zamanla geliştirdikleri özelliklerine ilişkin görüşleri şu şekildedir: “Yani şey yapabiliyorsunuz, tahammülsüz olmaya başlıyorsunuz hani çok fazla olumsuzlukla karşılaşınca tahammül sınırlarını zorluyor. Bu biraz yıpratıcı oluyor benim açımdan. (İlişkilere yansıyor mu peki?) Evet, zaman zaman yansıyor ama sabretmeyi öğreniyorsunuz bu meslekte... Yani çok tahammüllü bir insan değildim, öğretmenken veya buna ihtiyacım yoktu... Ama ıı idareci olduğunuz zaman özellikle müdür yardımcısı olduktan sonra başladı, tahammül sınırlarınız çok yükseliyor, çok sabrınız genişliyor, daha böyle esnek davranmayı öğreniyorsunuz, alttan almayı öğreniyorsunuz...” (Y6<sup>K</sup>).

Doğrudan alıntılardan, bu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin beceri ve yeteneklerinin göreve uygunluğuna ilişkin, ön sosyalleşme sürecinde açık bir farkındalıklarının bulunmadığı; göreve başladıktan sonra daha açık fikir sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgular, okul yöneticisi olma düşüncelerinin informal yaşantıları yoluyla, açıkça bir planlama yapmadan şekillendiğini göstermektedir. Diğer taraftan bu sonuçlar, milli eğitim kurumunun okul yöneticiliğine bakış açısının da bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

**Örgütsel etki** alt teması içinde katılımcının yönetici olmadan önce, bu kararını şekillendiren üst yöneticilerin veya öğretmen arkadaşlarının destekleyip yönlendirmesi gibi örgütsel düzeydeki deneyimleri yer almaktadır. Bu alt tema içindeki bulgular **üst yöneticilerin yönlendirmesi, meslektaşların yönlendirmesi, gözlem ve deneyimler** olmak üzere üç kod ile ifade edilmiştir. Üst yöneticilerin yönlendirmesine ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir: “Bir gün okuldayken milli eğitimden aradılar beni. Bir milli eğitime gel diye. Gittim. Biz yeni bir okul açıyoruz, o okula kurucu müdür olarak sizi düşünüyoruz...” (Y2<sup>F</sup>). (“...üst düzeyden insanlar. İsminiz öne çıkıyor, kız okullarına namzet atanabilecek birsiniz, neden başvurmuyorsunuz, şansınızı denemiyorsunuz.’ Başvurumu yaptım, sınava aldılar, sınavda yüksek puan aldım.” (Y4<sup>K</sup>). Meslektaşların yönlendirmesi ile ilgili bir katılımcı görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “... İşin açıkçası, bütün arkadaşlarım olsun, dışardan arkadaşlarım olsun, işte buna niye başvuruyorsun, bayan ihtiyacı olan okular var. O bayan ihtiyacı olan okullara en yetkin bu şehirde sensin...” (Y4<sup>K</sup>). Gözlem ve deneyimlerin yönetici olmaya yönlendirdiğine ilişkin katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Hiçbir zaman da idareciliği düşünmedim normal şartlarda... Fakat ıı öyle idarecilerle çalıştım ki ıı çok fazla adaletsizliğe ve baskıya maruz kalınca ben bu işi iyi yaparım diye düşündüm ve idareci olmaya karar verdim.” (Y6<sup>K</sup>) (“Müdürümün bayan olması da beni çok etkiledi. Çocukla başardığına göre ben çocuksuz bir hayatta başarabilirim diye düşündüm galiba.” (Y3<sup>K</sup>))

Katılımcıların örgütsel etki alt teması içinde yer alan bazı görüşleri kadınların özellikle kız okullarında çalışma konusunda yönlendirildiğine, ayrıca kadınların yöneticilik tercihlerinde toplumsal cinsiyet rollerini dikkate aldığına işaret etmektedir.

**Toplumsal etki** alt teması katılımcıların yönetici olmadan önce, bu kararlarını şekillendiren iş dışındaki yaşantılarını ifade etmektedir. Daha detaylı olarak bu alt tema içinde katılımcının yönetici olmadan önce ailesi, eşi ve çocukları veya sosyal çevresi içindeki bireylerin bu konudaki görüş ve yönlendirmeleri yer almaktadır. Katılımcılardan bazıları okul yöneticiliğine ailesinin olumlu bakmadığını dile getirmişlerdir. Bu konudaki görüşlerden biri şu şekildedir: “Biz istişare halindeydik, ailem buna çok taraftar değildi açıkçası... ‘bizimle geçirmen gereken günleri okulda geçirmek durumunda kalacaksın, ağır bir yük yükleneceksin öğretmenlik gibi değil’ diyorlardı...” (Y4<sup>K</sup>). Bazı katılımcılar ise bu süreçte ailesinin destek olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir: “...o zaman ben deneyeceğim dedim. Ve söyledim bunu etrafımdakilere... Eşim destek



verdi... bir tepki görmedim açıkçası ailemden, desteklediler..." (Y6<sup>K</sup>) Katılımcılardan biri ise okul yöneticisi olma kararı alırken ailesindeki özel koşulları dikkate aldığını şu şekilde dile getirmiştir: "Yani aslında ben geçen yıl buradan bir müdür yardımcımız giderken düşünmüştüm. Annem ameliyat olduğu için vazgeçmiştim, hani ona bakmam gerekir diye..." (Y3<sup>K</sup>) Katılımcıların bu alt tema altındaki görüşleri ayrıntılı olarak incelendiğinde kadınların görüşlerinin daha fazla olduğu (11 referans içinde 9'u) ve bir kadın olarak aile içindeki rollerini ön plana çıkardıkları dikkat çekmektedir.

**Seçme – Atama** alt teması katılımcıların yöneticilik görevine gelme biçimlerini veya geçtikleri aşamaları içermektedir. Şekil 3'te görüldüğü gibi katılımcılar **okul müdürünün teklifi, mülakat, sınav, vekâleten görevlendirilme, kurucu müdür olarak görevlendirilme** olmak üzere beş farklı biçimde yöneticilik görevine getirilmişlerdir. Katılımcılardan birine ait ifade şu şekildedir: "Biz başvuru yaptık milli eğitime. Sonra bizi sözlü sınava aldılar. Sözlü değil aslında yazılı bir sınava aldılar, milli eğitimin kendi içinde yaptığı bir şey. ıı Yazdığımız cevapları sözlü olarak tekrar ifade ettik. ııı Onun sonrasında aldığımız puanlar açıklandı ona göre atama yapıldı." (Y6<sup>K</sup>)

Şekil 3'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması sürecinde mülakat, vekâleten görevlendirme gibi informal süreçlerin baskın olduğu yöntemler tercih edilmektedir (Toplam 12 referans içinde 11 tane). Okul yöneticilerinin üstler tarafından informal yollarla seçildiğinin başka bir göstergesi olarak, örgütsel etkiler alt temasında üst yöneticilerin yönlendirmelerinin daha fazla dile getirilmiş olması da (toplam 17 referans içinde 10 tane) seçme atama alt teması içinde yer alan sonuçlarla tutarlıdır.

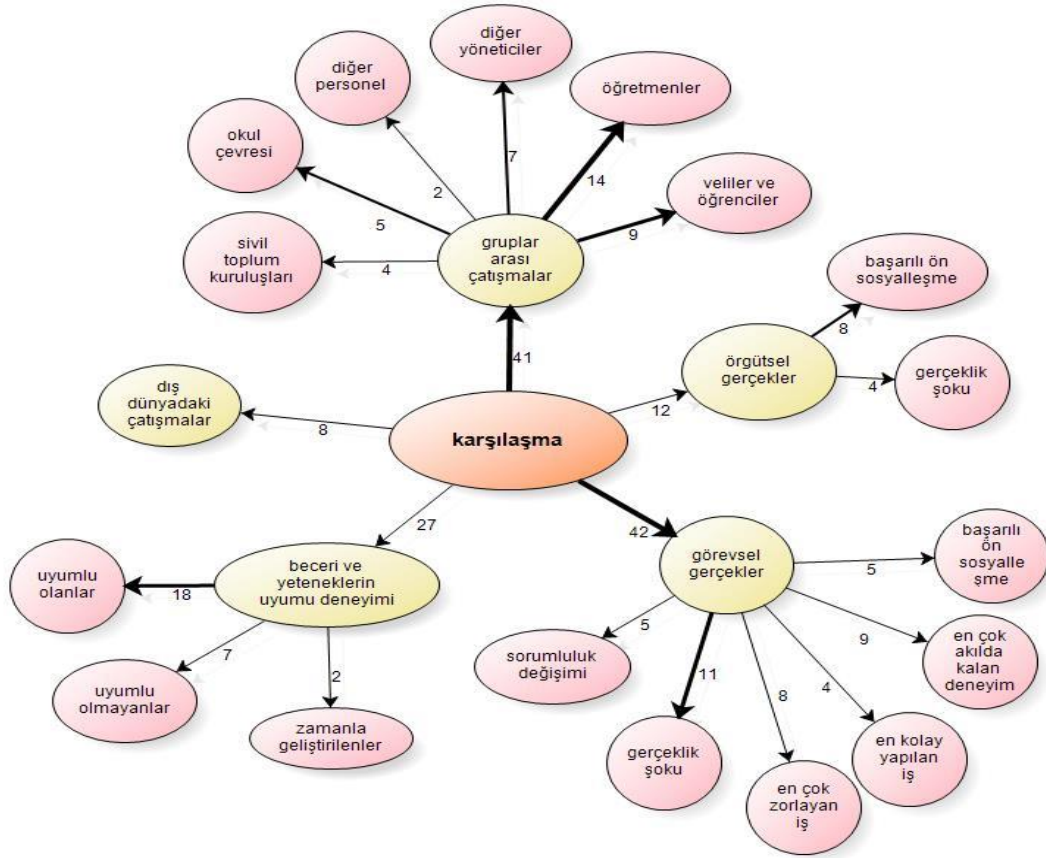
Ayrıca katılımcılara **mülakatla ilgili algılarına** yönelik sorular da yöneltilmiştir. Şekil 3'te görüldüğü gibi yöneticilerin mülakatla ilgili algıları genel olarak olumludur. Yalnızca birkaç katılımcı, kişisel yaşantısını değil ama genel olarak birtakım tereddütlerini dile getirmiştir: "Kimseyi suçlamak için değil ama algılar önemli... Bu konuda algı olarak çok böyle adaletli, sıhhatli veya liyakate dayalı bir şey olduğu... En azından algı boyutunda öyle ben işleyişte öyle midir değil midir bilmiyorum. Kendim için söyleyeyim, ben bu işte böyle bir şeye şahit olmadım ama algıları da dikkate almak lazım. Olumsuz bir algı da var. Yani yönetici atamalarında, yöneticilerle ilgili süreçte böyle farklı şeyler varmış gibi bir algı da var bence bu algının dikkate alınması lazım." (Y2<sup>E</sup>)

Ön sosyalleşme aşaması ile ilgili ulaşılan sonuçlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde hem örgütsel hem de bireysel açıdan ön sosyalleşme sürecinin informal ve tesadüfi olarak şekillendiği görülmektedir. Nihai olarak Türkiye Eğitim Sistemi açısından ortaya çıkan bu tablonun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Zira bilindiği gibi Türkiye Eğitim Sisteminde okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak görülmemektedir. Dolayısıyla katılımcıların bir kariyer planı yapmalarını, kişisel olarak düşünüp kendilerini değerlendirmelerini gerektirecek bir uygulama bulunmamaktadır. Okul yöneticilerini bu göreve yönlendiren süreçlerde örgütün informal düzeydeki işleyişi etkili olmaktadır. Dolayısıyla bir öğretmenin okul yöneticisi olarak uygun olan ya da olmayan bir rol modelle karşılaşması, üst yöneticilerin dikkatini çekmiş olması gibi yaşantıları bu süreci yönlendirmektedir.

### 3.2. Karşılaşma Aşaması

**Karşılaşma** teması örgütsel sosyalleşmenin ikinci aşamasını ifade etmektedir. Bu aşamada birey gerçekte işin ve örgütün neye benzediğini algılar ve bu nedenle başlangıçtaki bazı davranışları ve tutumları değiştirebilir. Bu tema altında katılımcıların örgüte girdikten sonraki yaşantıları ile ilgili olan soruların cevapları kodlanmıştır. Şekil 4'te görüldüğü gibi bu tema kendi içinde **dış dünyadaki çatışmalar, gruplar arası çatışmalar, görevsel gerçekler, örgütsel**

gerçekler, beceri ve yeteneklerin uyumu deneyimi olmak üzere beş alt temadan oluşmaktadır<sup>1</sup>.



Şekil 4: Karşılaşma aşamasında ortaya çıkan alt tema ve kodlar

**Dış dünyadaki çatışmalar** alt teması, katılımcının karşılaşma aşamasında kişisel yaşam ve iş yaşamı arasındaki çatışmalarını ifade etmektedir. Katılımcıların ifadelerine göre söz konusu çatışmalar görevsel sorumluluklar ve aile içindeki roller arasında yaşanmaktadır. Katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir: “Gerçekten öğretmenlikten çok çok daha büyük bir sorumluluk olduğunu içine girdikten sonra gördüm. Ve ben inanın idareci olduğum günden beri bir gün izin kullanmadım, kullanamadım... Annem, babam, kardeşlerim, hepsi, halen daha onay vermiyorlar. Bak söylediklerimiz doğru çıktı değil mi kızım. Seni artık göremiyoruz, artık yanımızda değilsin yaz tatillerinde söylüyorlar ve haklılar da...” (Y4<sup>K</sup>)

<sup>1</sup> Bilindiği gibi örgütsel sosyalleşmenin aşamalarını net sınırlarla birbirinden ayırmak mümkün değildir. Bu nedenle yapılan içerik analizinde katılımcıların bazı ifadelerinin hem ön sosyalleşme hem de karşılaşma aşaması içine dahil edilebileceği görülmüştür. Karşılaşma aşamasında ortaya çıkan bu beş alt tema ve kodlardan bazıları farklı alt tema ve kod ismiyle ön sosyalleşme aşamasında da yer almaktadır. Ön sosyalleşme aşamasında işle ilgili gerçeklik algısı alt teması ile gerçekçi algı, gerçekçi olmayan algı kodları, örgütle ilgili gerçeklik algısı alt teması, beceri ve yeteneklerin uyumu alt teması sırasıyla; karşılaşma aşamasındaki görevsel gerçekler alt teması ile başarılı ön sosyalleşme ve gerçeklik şoku kodları, beceri ve yeteneklerin uyumu deneyimi alt teması, örgütsel gerçekler alt teması ile aynı içeriğe sahiptir. Aynı içeriğe sahip olan bu alt tema ve kodlarla ilgili doğrudan alıntılara tekrar olmaması açısından yeniden yer verilmemiştir.

**Gruplar arası çatışmalar** alt teması, katılımcının yönetici olarak çalıştığı ortamdaki gruplar (öğretmenler, öğrenciler, veliler, memurlar vb.) arasında yaşadığı çatışmalara ilişkin algısı ile ilgilidir. Şekil 4'te görüldüğü gibi bu alt tema içinde **öğretmenler, veliler ve öğrenciler, diğer yöneticiler, diğer personel, sivil toplum kuruluşları, okul çevresi** olmak üzere altı tane kod bulunmaktadır. Bu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin daha çok öğretmenler (14), öğrenci ve veliler (9), okuldaki diğer yöneticiler (7) ile yaşadıkları çatışmalara ilişkin ifadeleri bulunduğu görülmektedir.

Öğretmenler kodu, katılımcıların yönetici olduktan sonra öğretmenlerle yaşadığı çatışmalarla ilgilidir. Bu konuda her bir katılımcı kendine özgü şekilde çatışmaları farklı açılardan dile getirmiştir. Y1<sup>E</sup> kodlu yönetici, öğretmenlerin, yöneticilerin birtakım uygulamalarını yöneticilerin gözüyle bakamadıkları için yanlış yorumlayıp alınganlık gösterdiklerini dile getirmiştir. Y4<sup>K</sup> kodlu yönetici hem kadın hem de erkek öğretmenlerle farklı boyutlarıyla çatışma yaşadığını birbirinden ayırarak ifade etmiştir. Y3<sup>K</sup> ve Y6<sup>K</sup> kodlu yöneticiler de özellikle kadın öğretmenlerle çatışma yaşadığını dile getirmişlerdir. *“Bir defa kadınsanız eğer bir yerde en fazla tepki gördüğünüz insanlar kadınlar. Bu çok ilginç. Mesela şöyle bir örnek vereyim, müdür yardımcısıym, sınıf defterlerinin doldurulması gerekiyor, öğretmen doldurmuyor, unutuyor... Sonra öğretmen bunu doldurmadı sene sonu geldi öğretmene hocam işte defterlerinizde boşluk var doldurur musunuz dediğimde sesini çıkarmadı gitti. Başka bir öğretmenin yanında hıçkırığa hıçkırığa ağladığını gördüm... Hani genelde idareci olarak erkek kabullenilmiş ya, mesela erkek idareci hoca hanım bunu niye doldurmuyorsun, işini doğru düzgün yapsana dese ses çıkmıyor bayandan. Bayan, hocam unutuşsunuz herhalde şunu doldurur musunuz bile dese ağır geliyor...”* (Y6<sup>K</sup>) Ayrıca Y6<sup>K</sup> kodlu katılımcı, önceki yöneticilerin uygulamaları ve oluşturduğu okul kültürünün de yeni gelen yöneticinin öğretmenlerle çatışma yaşamasının nedenlerinden biri olarak dile getirmiştir.

Katılımcıların veliler ve öğrencilerle çeşitli konularda çatışmalar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin, Y3<sup>K</sup> kodlu yönetici özellikle maddi durumu iyi velilerin okula hükmetmek istediğini, velilerin kendi çocukları ile ilgili algılarının gerçekçi olmadığını, bu nedenle okul yönetimi ile çatışma yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir: *“... Velilere göre hepsinin çocuğu prens ve prenses, çok özel yetenekli çok zeki çocuklar, hiperaktif çocuklar. Artık biliyorsunuz yaramazlığın adı hiperaktiflik oldu maalesef. Velilerle sıkıntı hatta çok sıkıntılı kendi oturttuğu kafada ilerlemek istiyor çocuğunu öyle düşünüyor kabul ettiremiyorsunuz ona. Mesela geçen bir tane veliye kızının eteğini katladığını söyledim ay inanmıyorum hayır benim çocuğum öyle bir şey yapmaz. Dedim ki gözümle gördüm...”*

Diğer yöneticiler kodu, okul içindeki veya dışındaki diğer yöneticilerle yaşanan çatışmalara ilişkin ifadeleri; diğer personel kodu, okulda çatışma yaşanan memurları ve hizmetli personelle ilgili ifadeleri; sivil toplum kuruluşları kodu, yöneticinin çalıştığı sivil toplum kuruluşları ile ilgili ifadeleri; okul çevresi kodu, içinde katılımcıların okul çevresinde yaşadığı çatışmalara ilişkin ifadelerini içermektedir. Katılımcılara ait ifadelerden biri şu şekildedir: *“Biz oraya ilk idareci gittiğimizde hep şunu söylediler, dediler ki ya hocam bak bundan önce müdürün arabasını yakmışlar, o bölge sıkıntılı... Okula gelsin gelmesin. Ev ziyaretleri yaptık. Okulu kabullenmeye başladılar. Eskiden iki yüz tabaka cam kırılmıştı. Ben o görüşmeleri yaptıktan sonra okulu sahiplenmeye başladılar...”* (Y5<sup>F</sup>)

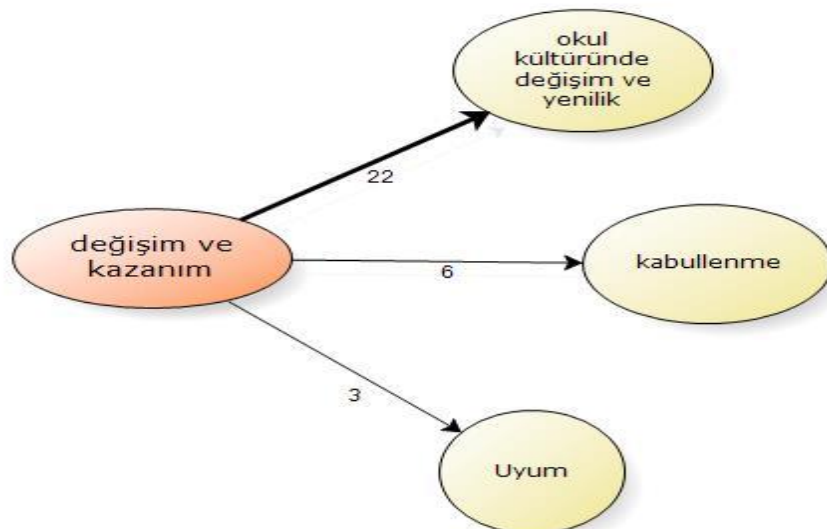
**Görevsel gerçekler** alt teması, katılımcıların göreve başladıktan sonra yöneticilik göreviyle ilgili ön sosyalleşme sürecindeki algılarının yeniden nasıl ve ne şekilde değiştiğini ifade etmektedir. Şekilde görüldüğü gibi bu alt tema kendi içinde **başarılı ön sosyalleşme, gerçeklik şoku, sorumluluk değişimi, en çok zorlayan iş, en kolay yapılan iş, en çok akılda kalan deneyim** olmak üzere altı adet kodu içermektedir. Sorumluluk değişimi kodu, katılımcıların göreve başladıktan sonra hissettikleri sorumluluktaki değişime ilişkin ifadelerini

içermektedir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde öğretmenlikten müdür yardımcılığına ya da müdürlüğe, müdür yardımcılığından müdürlüğe geçişte hissettikleri sorumluluğun arttığını ifade ettikleri görülmektedir: “... Tabii hissettiğiniz sorumluluk artıyor. Yani sorumluluk daha fazla (okul müdürlüğünde)” (Y1<sup>F</sup>). “Bana göre, ben hep onların oturduklarını düşünüyordum, odalarında oturup hiçbir şey yapmayan insanlarmış gibi görünüyordular ama işin içerisine girince yok aslında odada oturulmadığını işin çok sorumluluk işi olduğunu çok iş yükü olduğunu gördüm.” (Y3<sup>K</sup>) Katılımcıların göreve başladıklarında en çok zorlandıkları işe ilişkin görüşleri incelendiğinde bazılarının bilgisayar başında yapılan rutin işlerin, bazıları okul kültürünü değiştirmenin, bazıları okul çevresindeki koşullar nedeniyle zorlandığını ifade etmişlerdir. En kolay yaptıkları işe ilişkin görüşleri içinde ise bilgisayar başında yapılan rutin işlerin, planlama yapmanın yer aldığı görülmektedir. Katılımcılara yöneticiliğe başladıktan sonra en çok akıllarında kalan deneyimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunlukla (bu konuda görüş bildiren altı katılımcı içinde beşi) öğrencilerle veya velilerle yaşadıkları deneyimleri dile getirdikleri görülmüştür.

Bütüncül olarak değerlendirilecek olursa; Şekil 4’te görüldüğü gibi, karşılaşma aşaması görevle ilgili gerçeklik şoku ve gruplar arası çatışmalarla öne çıkmaktadır (dikkat çeken ve referansı da yüksek olan bulgular koyu renkli oklarla işaretlenmiştir.). Nitekim her iki bulgu da okul yöneticilerinin hizmet öncesinde herhangi bir eğitim almıyor olmasıyla ilişkili olup beklenen sonuçlardır. Katılımcılar görev yapacakları okula daha gerçekçi bir algıyla gelirken görevlerinin içeriği konusunda daha çok gerçeklik şoku yaşamaktadırlar.

### 3.3. Değişim ve Kazanım Aşaması

**Değişim ve kazanım** teması, örgütsel sosyalleşmenin son aşamasını ifade etmektedir. Bu aşama nispeten uzun süren ve kalıcı değişimlerin meydana geldiği, bireyin iş için gerekli temel becerileri edindiği, rolünde başarılı bir performans gösterdiği, çalışma grubunun değer ve normlarına tatmin edici düzeyde uyum sağladığı aşamadır. Değişim ve kazanım teması katılımcının karşılaşma aşamasındaki yaşantılarının örgütsel sosyalleşme açısından nihai olarak kendisini nasıl bir sonuca götürdüğüne ilişkin algılarını içermektedir. Şekil 5’te görüldüğü gibi bu tema kendi içinde **okul kültüründe değişim ve yenilik, kabullenme, uyum** olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır.



Şekil 5: Değişim ve kazanım aşamasında ortaya çıkan alt temalar

**Okul kültüründe değişim ve yenilik** alt teması altında, araştırmaya katılan yöneticilerin görüşleri içinde görev yapmaya başladıkları okul kültüründe zamanla yapılan değişiklik ve yeniliklerle ilgili ifadeleri kodlanmıştır. Şekil 5'te görüldüğü gibi katılımcılar en çok okul kültüründeki değişimlerle ilgili görüş bildirmişlerdir. Bunlardan biri şu şekildedir: *"...İlk gittiğim bir haftada bir baktım ki zincirler çekildi zincirlerle birbirlerine saldırıyorlar dışarda. Şimdi diyorsun nereye düştüm, kendi kendini sorguluyorsun. Ama ne yaptım, bir aydan sonra alıştık o ortama, alıştıktan sonra bu sefer kendimiz ne yapabiliriz baktık... Okulu kabullendirdim onlara. Sonra bu öğrencilerin hepsinin evine tek tek gittim, bir yıl boyunca tamamladım, Ziyaret ettim, bizatihi ben kendim gittim... Okulu sahiplendiler. Okulun hiçbir cam tabakasını dökmediler sonra."* (Y5<sup>F</sup>)

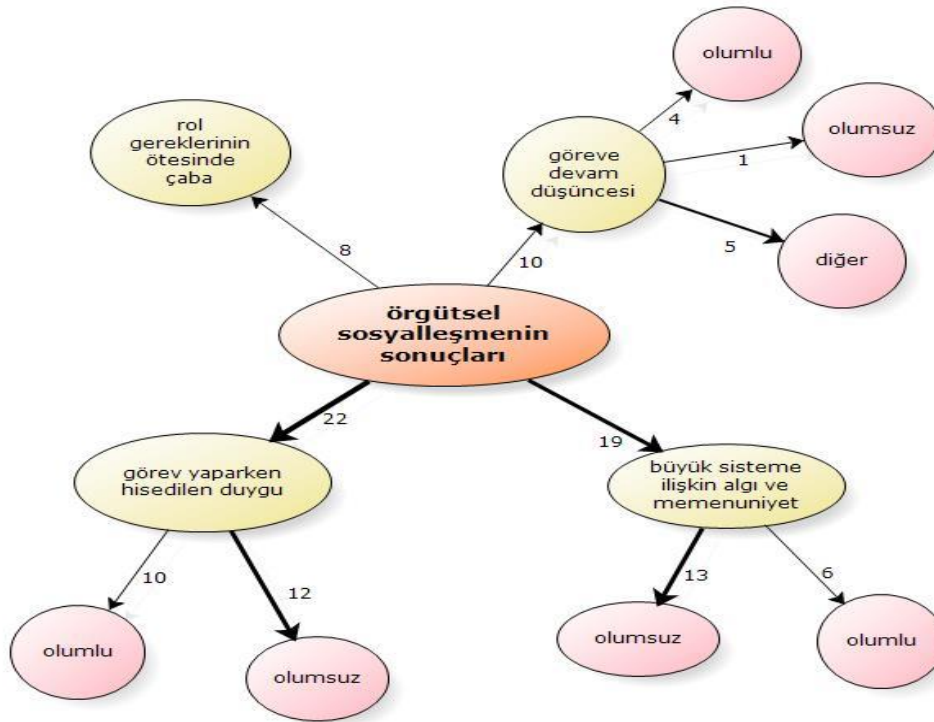
**Kabullenme** alt teması gerek örgütsel gerekse sosyal yaşamdaki çözüme ulaşmayan sorunlar veya karşılanmayan beklentilerle ilgili verilen tepkilerin zaman içinde zayıflaması ve mevcut durumun kabul edilmesini ifade etmektedir. Bunlardan biri şu şekildedir: *"...İlk zamanlar velilerin verdiği tepkilere gözlerim doluyordu dedim ya ben çok naifimdir, şimdi onlara aştım. Daha sakin kalmayı öğrendim..."* (Y3<sup>K</sup>)

**Uyum** alt teması katılımcıların göreve veya örgüte uyum sağlamak için kişisel olarak kendilerinde olan değişimlerle ilgili ifadelerini içermektedir. İki katılımcının görüşleri bu alt tema içinde kodlanmıştır. Bunlardan biri şu şekildedir: *"(Öğretmenlerle ilişkilerinizde yaşadığınız sorunlara verdiniz tepkiler zamanla değişti mi idarecilikteki kıdeminiz arttıkça?) Tabi ki törpülüyorsunuz artık bazı huylarınızı. Mesela ben normalde o şekilde çıkan bir insana hocam sen yanlış anlamışsın falan demem normalde öğretmen olsam ya çek git derim yani. Ama idareci olduğunuzda hoca hanım bir sorun mu var bir problem mi var. Mesela haklı olsanız bile alttan almayı öğreniyorsunuz."* (Y6<sup>K</sup>)

Şekil 5'te görüldüğü gibi okul yöneticileri daha çok okul kültüründe yaptıkları değişim ve yeniliklere ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir. Okul yöneticileri, okul düzeyinde daha sessiz sedasız bir sosyalleşme sürecinden geçmektedirler. Zira teknik olarak onlardan beklenen okulu amaçları doğrultusunda etkili işletmek ve yönetmektir. Bu nedenle bir okula yeni gittiklerinde bir süre, kendi ifadeleriyle yaklaşık bir ay o okulun kültürünü analiz edip sonra değişim için harekete geçiyorlar. Başka bir deyişle kendileri MEB örgütü içinde diğer okul yöneticileri ve üst yöneticiler ekseninde sosyalleşirken etrafındaki öğretmenlerin ve diğer okul paydaşlarının sosyalleşme sürecine liderlik ediyorlar. Bu bağlamda okul yöneticilerinin sosyalleşmelerinin başarısını gösteren bir boyutun onların okuldaki yapı ve işleyişlere kendi yönetim tarzlarını yansıtmaları olduğu söylenebilir.

### 3.4. Örgütsel Sosyalleşmenin Sonuçları

**Örgütsel sosyalleşmenin sonuçları** teması, katılımcıların sosyalleşme sürecinin davranışsal ve duyuşsal sonuçlarını içermektedir. Şekil 6'da görüldüğü gibi bu tema kendi içinde **rol gereklerinin ötesinde çaba, göreve devam düşüncesi, görev yaparken hissedilen duygu, büyük sisteme ilişkin algı ve memnuniyet** olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır.



Şekil 6: Örgütsel sosyalleşmenin sonuçlarına ilişkin alt tema ve kodlar

**Görev yaparken hissedilen duygu** alt teması, katılımcıları yönetici olarak çalışırken kendilerini nasıl hissettiklerini ilişkin ifadelerini içermektedir. Şekil 6'da görüldüğü gibi bu konuda verilen cevaplar **olumlu** ve **olumsuz** olmak üzere iki kod ile ifade edilmiştir. Ancak bazı katılımcıların hem olumlu hem de olumsuz duygu içinde olduklarına ilişkin ifadeleri bulunmaktadır (Y2<sup>E</sup>, Y4<sup>K</sup> ve Y5<sup>E</sup>). Görev yaparken hissedilen olumlu duygular memnuniyet, şükür, mutluluk, ümit, heyecandır. Katılımcılara ait ifadelerden biri şu şekildedir: "ümitle geliyoruz, dua ederek geliyoruz. Heyecan var, ben onu söyleyeyim. Yani bu işlerde öğretmenlikte, mesela okullar açılacağı zaman veya tören olacağı zaman ben 27 yıldır çalışıyorum hala uykumu kaçırabiliyor. Heyecanla ümitle sabah çıkıp geliyoruz. İstekle geliyoruz okula." (Y2<sup>E</sup>). Hissedilen olumsuz duygular ise kaygı, üzüntü, öfke ve umutsuzluktur. Katılımcılardan birini görüşleri şu şekildedir: "...Valla bazen öfkeleniyoruz ya. Öfkeleniyorum yani..." (Y5<sup>E</sup>)

**Büyük sisteme ilişkin algı ve memnuniyet** alt teması, katılımcıların bir yönetici olarak içinde buldukları Türkiye Eğitim Sistemine ilişkin genel algı ve memnuniyetlerine işaret eden görüşlerini içermektedir. Şekil 6'da görüldüğü gibi bu konuda verilen cevaplar **olumlu** ve **olumsuz** olmak üzere iki kod ile ifade edilmiştir. Bu konudaki olumsuz görüşlerden biri şu şekildedir: "(Bu görevi başkalarına da tavsiye eder misiniz Hocam?) ...Yani sistem böyle devam ederse tavsiye eder miyim etmem. Niye, bir şey yapmak istediğiniz zaman sizi mesela öğrenci şikâyet edebiliyor, veli çok rahat şikâyet ediyor. Öğretmen rahatça şikâyet ediyor sonra sizin suçsuzluğunuz kanıtlanırsa bile sizi haksız yere şikâyet eden insanlara hiçbir ceza verilmiyor. Sadece siz temize çıkıyorsunuz o kadar. Yani bu size iftira atmış mesela bu çocuk veya bu veli. Hani bu bunu iftiraya attığı için herhangi bir yaptırımla karşılaşmıyor. Sadece siz kendiniz temize çıkarmakla uğraşıyorsunuz. Dolayısıyla bu çok yıpratıcı bir süreç. Çok üzücü, yıpratıcı ve sizin idealistliğinizden çok şey götüren bir süreç. Yani bu şartlarda çok tavsiye eder miyim, açıkçası etmem." (Y6<sup>K</sup>)

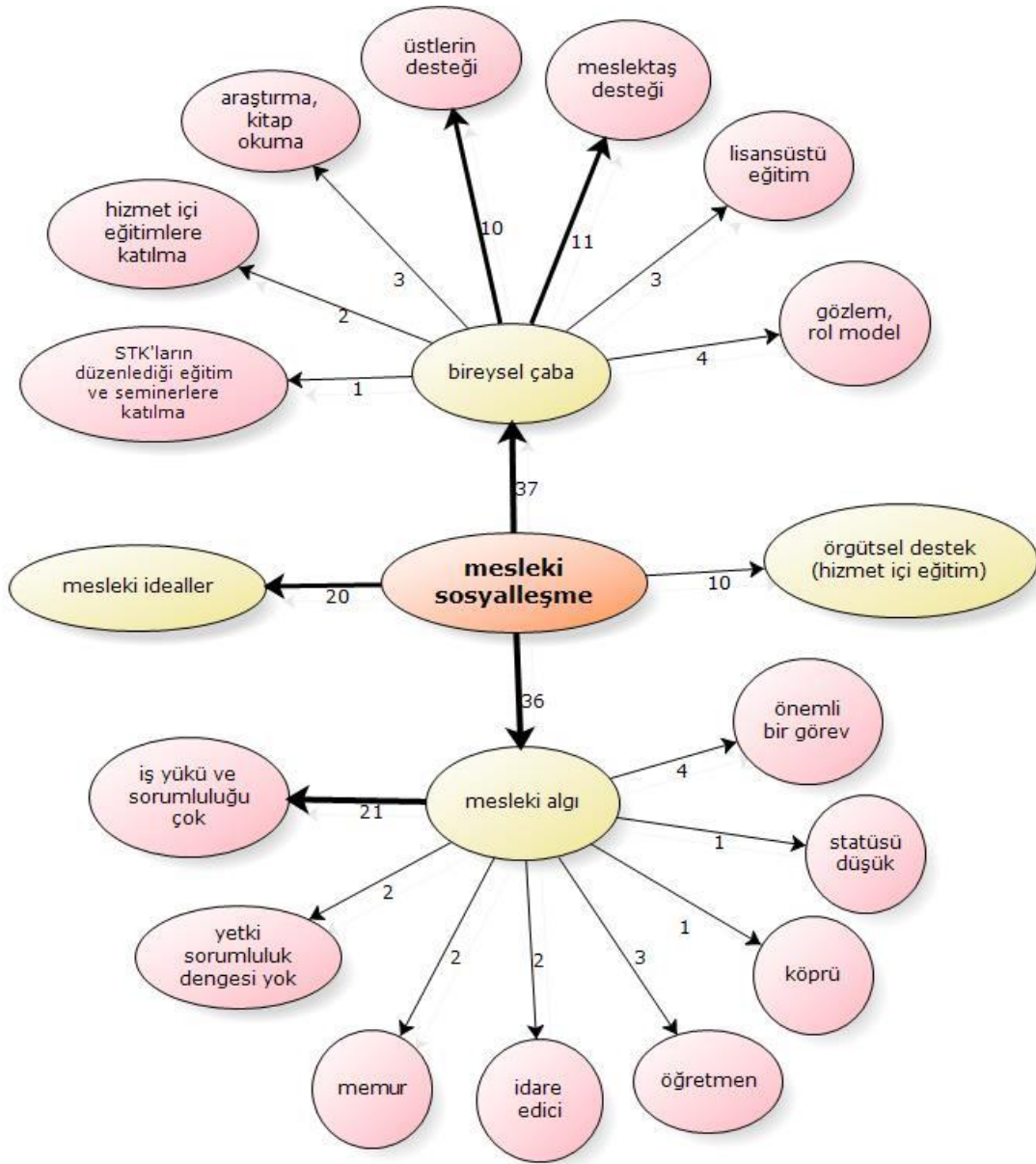
**Rol gereklerinin ötesinde çaba** alt teması başarılı bir sosyalleşmenin göstergeleri olan, rol gereklerinin ötesinde, kurumsal hedeflere ulaşmak için kendiliğinden yenilik ve iş birliği yapmaya ilişkin katılımcı ifadelerini içermektedir. Bu konuda katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: *“Mesela şimdi diyorum ya bir şey lazım mesela dışarda bir kulübe var mesela o kulübenin yapılması gerekiyordu. Normal şartlarda yok yani temin edemiyoruz ve yaptırmamız lazım paramız yok, ne yapıyorsunuz işte ııı eşimi devreye sokuyorum eşim tanıdıklarını devreye sokuyor o şekilde oraya bir kulübe yaptırıyoruz. Veya işte okula bir malzeme lazım oluyor eşime söylüyorum o birilerine söylüyor getiriyor. Bu şekilde görevim olmayan şey aman okulun işleri yürüsün diye bunu yapıyorum...”* (Y6<sup>K</sup>) Bazı katılımcıların rol gereklerinin ötesinde okul için neler yaptıklarına ilişkin verdikleri örnekler mevzuatta (örneğin ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde) açıklanmış olan görevler içinde yer almaktadır. Nitekim katılımcılardan birisi de bunu doğrulayacak şekilde şöyle ifade etmiştir: *“... Bunlar aslında bizim görev tanımımız içinde olan şeyler. Okulun işleyişi, okulu yürütmek komisyonlarla birlikte yürütmek. Yapılacak bir şey varsa bu benim görev tanımımın içinde mi diye düşünmüyorum... Çalıştığım yeni bir okul vardı aracım okulun aracım gibi çok rahatlıkla kullanıyoruz buna benzer yapılacak ne varsa yapıyoruz.”* (Y2<sup>E</sup>) Sonuç olarak bu bulgular katılımcıların okul yöneticilerinin görev tanımı konusunda ortak bir algıya sahip olmadığını göstermektedir.

**Göreve devam düşüncesi**, araştırmaya katılan yöneticilerin, başarılı bir sosyalleşmenin göstergesi olan göreve devam etme düşüncesine sahip olup olmadıklarına ilişkin ifadelerini içermektedir. Şekil 6’da görüldüğü gibi bu alt tema **olumlu, olumsuz ve diğer** olmak üzere üç adet kod içermektedir. Dört katılımcı göreve devam etmeyi düşünmektedir. Katılımcılardan biri ise göreve devam etmek istemediğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Göreve devam etme konusunda çok olumlu düşünmüyorum açıkçası. Yani görev süremiz 4 yıl bu üçüncü yılın 4 yılı bitirince çekilmeyi düşünüyorum... Devam etmeyi düşünmüyorum. Sizin işinizi yapabileceğiniz çok şey yok, ortam yok. Çok yıpratıcı.”* (Y6<sup>K</sup>). Diğer kodu içinde, katılımcıların göreve devam konusundaki görüşlerinden kararsızlık ya da belirsizlik içeren ifadeler yer almaktadır. Örneğin katılımcılardan birisi göreve devam etme konusundaki kararsızlığını şu şekilde ifade etmiştir: *“...Kararsızım. Bu tempo beni özellikle sağlık yönünden etkiliyor. Ne kadar devam eder bilmiyorum.”* (Y2<sup>E</sup>).

Örgütsel sosyalleşmenin sonuçlarına ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların görevleri ve büyük sistemle ilgili olumsuz duyguları ile göreve devam konusundaki kararsızlıkları dikkat çekicidir. Ancak bir taraftan da olumlu duyguları vardır ve göreve devam etmeyi istemektedirler. Sonuç olarak katılımcıların görevlerine ve örgüte bağlılıkları ile memnuniyet ve motivasyonlarına ilişkin ipucu veren bulguların çelişkili bir görünüme sahip olduğu söylenebilir.

### 3.5. Mesleki Sosyalleşme

**Mesleki sosyalleşme** teması, örgütsel sosyalleşme sürecinin bir parçası olarak bu araştırmada katılımcıların okul yöneticiliğindeki yetkinliklerini arttırmak için geçtikleri aşamaları veya edindikleri deneyimleri içermektedir. Şekil 7’de görüldüğü gibi bu tema kendi içinde  **bireysel çaba, örgütsel destek (hizmet içi eğitim), mesleki algı, mesleki idealler** olmak üzere dört alt temaya ayrılmıştır.



Şekil 7: Mesleki sosyalleşme ile ilgili alt tema ve kodlar

**Bireysel çaba** alt teması, katılımcıların göreve başladıktan sonra ya da önce mesleki olarak kendilerini geliştirmek, rolünün gereklerini öğrenmek için gösterdiği bireysel çabayı ifade etmektedir. Şekil 7’de görüldüğü gibi bu alt tema kendi içinde **gözlem- rol model**, **lisansüstü eğitim**, **meslektaş desteği**, **üstlerin desteği**, **hizmet içi eğitimlere katılma isteği**, **araştırma- kitap okuma**, **Sivil Toplum Kuruluşlarının (STK) eğitim ve seminerlerine katılma** olmak üzere yedi koddan oluşmaktadır.

Bazı katılımcılar mesleğin gereklerini öğrenme sürecine dair genel değerlendirmelerde bulunarak sürecin tamamen bireysel çabayla yürüdüğünü ifade etmişlerdir: “Hani bizim bir cümle var ben bu cümleyi de hiç sevmiyorum. ııı Kervan yolda dizilir. Tabi bizim kervanımız yolda dizildi.” (Y5<sup>F</sup>) Gözlem-rol model kodu, yöneticilik görevinin gereklerini öğrenme sürecinde katılımcının gözlemleri ve model aldığı yöneticilere ilişkin ifadelerini içermektedir. Bu konuda katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “...işini yapmayanlara karşı ya da personele karşı davranışlarını doğru



*bulmuş muyumdur, hayır. Onlardan, onlar gibi olmamam gerektiğini mesela tahayyül etmişimdir...” (Y4<sup>K</sup>). Bazı katılımcılar, yöneticilik konusunda kendini geliştirmek için lisansüstü eğitim aldığını ifade etmişlerdir: “...Onun haricinde akademik olarak işte yüksek lisans vs. falan yapmaya çalıştık... Bunun da katkısı çok oldu. Hiç değilse alanın literatürüne hâkim oluyorsunuz...” (Y1<sup>E</sup>). Meslektaş desteği kodu altında katılımcıların tamamına ait, yönetici olarak göreve başladıktan sonra okul içindeki veya dışındaki diğer yöneticilerle etkileşim halinde olarak görevin gereklerini nasıl öğrendiklerine ilişkin ifadeler yer almaktadır: “Milli eğitim aslında bize müdür yardımcılığını öğretmek için hiçbir şey yapmıyor. Ben okulda öğrendim yani ben burada müdürümden ve diğer müdür yardımcısı arkadaştan öğreniyorum ne öğreniyorsam.” (Y3<sup>K</sup>) Üstlerin desteği kodu katılımcıların yöneticiliği öğrenme sürecinde üstlerle etkileşime veya üstlerin desteğine ilişkin ifadelerini içermektedir. Bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir: “...Kurum amirlerimiz var, şube müdürlerimiz var. Milli eğitim müdürümüz var. Sıkıntıya düştüğümüz anda elbette ki onlarla istişare halindeyiz, bilgi paylaşımında bulunuyoruz. Onlar bize yol gösteriyorlar.” (Y1<sup>E</sup>). Araştırma / kitap okuma kodu, katılımcıların bireysel olarak araştırma veya kitap okuma yoluyla görevin gereklerini öğrendiği veya mesleki anlamda kendini geliştirdiği ile ilgili ifadelerini içermektedir.*

**Örgütsel destek** alt teması araştırmaya katılan yöneticilerin, mesleki sosyalleşme sürecinde göreve başladıktan sonra yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin ifadelerini içermektedir: “Atandıktan sonra hizmet içi eğitimler oldu. Seminerlere falan katıldık. Nispeten katkısı oldu daha çok böyle mevzuat yönüyle bazı şeylerden haberdar olmamızı sağladı.” (Y2<sup>E</sup>). “

**Mesleki algı** alt teması katılımcıların okul yöneticiliğine ilişkin algılarını ortaya koyan ifadelerini içermektedir. Şekilde görüldüğü gibi bu alt tema katılımcıların yöneticiliğe ilişkin algılarını tanımlayan **iş yükü ve sorumluluğu çok, yetki sorumluluk dengesi yok, memur, idare edici, öğretmen, köprü, statüsü düşük, önemli bir görev** olmak üzere sekiz adet kod içermektedir.

Şekil 7’de görüldüğü gibi katılımcılar görüşme boyunca sıklıkla yöneticiliğin iş yükü ve sorumluluğu çok olan bir görev olduğunu ifade etmişlerdir (6 katılımcı toplam 21 kez). Bu konuda katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “Yöneticilik kesinlikle öğretmenlikten çok farklı bir şey... Yöneticilik bir binanın sorumluluğundan tutun da bakın bir binanın, bir bahçenin o okulun her yerinin, bütün eksi ve artılarını ve içindeki paydaşların, öğrenci veli idareci öğretmen, bütün herkesin ayrı ayrı idare edilmesiyle karşı karşıya bırakıyor sizi. Görmenizi sağlıyor, görmezden gelemezsiniz. Ama öğretmenlikte bu yok.” (Y4<sup>K</sup>) Bazı katılımcılar yöneticilikte yetki sorumluluk dengesinin olmadığını, sorumluluk çok fazla olduğu halde yetkinin sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bazıları okul yöneticiliğinin memurluk gibi bir görev olduğunu bazıları ise öğrenci ve velilerle üst yöneticiler arasında idare edicilik rolü olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan yöneticilerden birisi de yöneticiliği düşük statülü bir iş olarak tarif etmiştir: “Milli eğitimde yöneticilik öyle çok bir, ne derler aman aman bir özelliği olan bir durum değil. Bunu işte kimisi ilçede çalışıyorsa böyle uzak yerlerde çalışıyorsa merkeze gelebilmek için veya farklı şeylerle kullanılıyor...” (Y2<sup>E</sup>)

**Mesleki idealler** alt teması katılımcıların zor bir görev olarak ifade ettikleri okul yöneticiliği görevini sürdürmelerini kolaylaştıran idealist düşüncelerini içermektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir: “Her şeyi üstten birilerinden bekleyemeyiz... Bunu biz yapacağız. Biz okuyacağız, biz kendimizi geliştireceğiz. Müdürlük yaptığımız kurumu hedef koyarak bir yerden bir yere getirme çabası içinde olacağız. Sürekli bahanelerle, önceliklere yüklenip onları beğenmez davranıp, ne yapalım artık böyle gelmiş böyle gider yapmak... Güçlü nesilleri biz yetiştireceğiz ben bunu afaki söylemiyorum. Ben buna inanıyorum...” (Y4<sup>K</sup>)

Mesleki sosyalleşme konusunda ulaşılan sonuçlara bütüncül olarak bakıldığında; okul yöneticiliğinin daha çok informal yollarla öğrenildiği, iş yükü ve sorumluluğu fazla bir görev olarak algılandığı görülmektedir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, örgütsel sosyalleşmenin her aşamada tesadüfi olarak ve gayriresmî yollarla gerçekleştiğini göstermektedir. Literatürde Türkiye eğitim sisteminde okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmesini konu alan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Balcı vd. 2012; Demirkart, 2015; Kartal, 2009; Kartal, 2003; Vural, 2015). Bunlardan yalnızca Balcı ve diğerleri tarafından yapılmış olan çalışma karma yöntemle diğerleri nicel yöntemle yapılmıştır. Balcı ve diğerlerinin araştırmalarının nitel boyutunda ulaşılan bulgular bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak ilköğretim okulu yöneticilerinin gayriresmî yollarla, kesintili ve bireysel biçimde sosyalleştiğini göstermektedir. Sosyalleşmenin gayriresmî yollarla ve bireysel olarak gerçekleşmesi Türkiye eğitim sistemi için beklenen bir sonuçtur. Zira Türkiye Eğitim Sisteminde okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak görülmemekte, okul yöneticileri profesyonel bir yetiştirme sürecinden geçmemektedir (Akın, 2012; Cemaloğlu, 2005; Karip ve Köksal, 1999; Korkmaz, 2005; Şimşek, 2002; Özdemir, 2012; Öztürk ve Akkuş, 2020; Receptoğlu ve Kılınç, 2014; Süngü, 2012).

Örgütsel sosyalleşmenin her bir aşaması ile ilgili bulguların detaylarına bakıldığında; *ön sosyalleşme aşamasında*, örgütün okul yöneticilerini seçme ve atama konusunda açık bir politikasının olmadığı, bu nedenle okul yöneticilerinin göreve gelmeden önce herhangi bir eğitim almadıkları, mülakat, okul müdürünün teklifi gibi yollarla atandıkları görülmüştür. Bu uygulamanın bir sonucu olarak ise okul yöneticilerinin göreve başlamadan önce beceri ve yeteneklerinin göreve uygun olup olmadığına ilişkin açıkça bir farkındalıklarının olmadığı, öğretmenlik yaptıkları sırada uygun olan ya da olmayan bir rol modelle karşılaşmak, üst yöneticilerin dikkatini çekmiş olmak gibi yaşantıların okul yöneticisi olma sürecini yönlendirdiği görülmektedir. Benzer şekilde bu bulgularla tutarlı olarak, ön sosyalleşme aşamasında örgüt ile ilgili daha çok gerçekçi bir algı olduğu halde işle ilgili gerçekçi beklentilerin oluşmadığı görülmüştür. Örgüt ile ilgili algıların gerçekçi olmasının, araştırmanın katılımcılarının öğretmen veya yönetici olarak görev sürelerinin büyük bir bölümünü memleketleri olan il merkezinde tamamlamış olmalarının doğal bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Buna karşılık ön sosyalleşme aşamasında herhangi bir eğitim alınmadığı için işle ilgili gerçekçi bir algı oluşmamaktadır. İşle ilgili gerçekçi algıların da olduğunu gösteren az sayıda sonuç ise çoğunlukla katılımcıların belli bir süre müdür yardımcılığı deneyimi kazandıktan sonra yeni görev yerlerindeki deneyimlerine bağlıdır. Yani göreve ve örgüte uyum süreci tamamen tesadüfi olarak gerçekleştiğinden müdür yardımcılığı sürecinde edindikleri informal deneyim okul müdürlüğü için ön sosyalleşme aşamasını başarılı hale getirmektedir. Bu bulgular Türkiye eğitim sistemi açısından etkili bir okul yönetimi için müdür yardımcılığı deneyiminin önemini ortaya çıkarmaktadır. Nitekim literatürde müdür yardımcılığı pozisyonunun sosyalleşme sürecinde, kariyer gelişiminde kritik bir geçiş olduğu (Greenfield, 1985) halde net bir görev tanımının olmadığına (Bakioğlu ve Demirbilek, 2019) yeterince araştırma konusu yapılmadığına dikkat çekilmektedir (Bakioğlu ve Demirbilek, 2019; Oleszewski vd., 2012). Bu bilgiler ışığında, eğitimle ilgili politika yapıcılar için, öncelikle okul yöneticilerinin yetiştirilmesinin profesyonel biçimde planlanıp uygulanması gerektiği, müdür yardımcılığı pozisyonunun ise okul

yöneticilerinin yetiştirilmesinde önemli bir geçiş aşaması olarak ele alınıp profesyonel yetiştirme süreçleriyle bütünleştirilmesi gerektiği bir öneri olarak dile getirilebilir.

Bu araştırma sonucunda ön sosyalleşme aşamasındaki bulgularla tutarlı olarak, *karşılaşma aşamasında* daha çok işle ilgili gerçeklik şoku yaşandığı, gruplar arası çatışmaların sıklıkla vurgulandığı görülmüştür. Gruplar arası çatışmalara ilişkin ulaşılan sonuçlar okul içinde yöneticilerin; öğretmenler, öğrenci ve veliler, diğer yöneticiler, diğer personel, okul çevresi ve sivil toplum kuruluşları ile çatışmalar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Gruplar arası çatışmalarda öğretmenlerle yaşanan çatışmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle kadın okul yöneticilerinin hepsi kadın öğretmenlerle çatışma yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ulaşılan bu sonuçlar, alanyazındaki ilgili diğer araştırma bulguları ile tutarlıdır. Kadın yönetici ve kadın personel arasında yaşanan çatışmanın literatürde “kraliçe arı sendromu” kavramı ile ifade edildiği görülmektedir (Baykal - Narcıkara, 2018; Zel, 2002). Alanyazında kadın okul yöneticilerini konu alan araştırmalarda, kadın yöneticiler ve kadın öğretmenler arasında çatışmalar yaşandığına ilişkin bulgular yer almaktadır (Çankaya, 2017; Erkol, 2015; İmamoğlu – Akman ve Akman, 2016; Lüleci, 2019). Örneğin; İmamoğlu – Akman ve Akman (2016), kraliçe arı sendromu bağlamında kadın öğretmenlerin kadın okul yöneticilerine ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, kadın yöneticilerin kaprisli, kıskanç, ayrıntıcı, acımasız ve kindar olarak algılandığı, katılımcıların kadın yöneticilerle çalışmanın zor olduğunu düşündükleri, kadın yöneticilere karşı olumsuz bir tutum içinde oldukları bulgularına ulaşmışlardır. Ayrıca bu bilgilerle tutarlı olarak ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar kadın çalışanların daha çok erkek yöneticilerle çalışmayı tercih ettiğini ortaya koymaktadır (Cevher ve Öztürk, 2015). Bu bilgilere bağlı olarak, kadın yöneticilerin örgütsel sosyalleşme sürecini daha ayrıntılı biçimde ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç olduğu, araştırmacılar için bir öneri olarak dile getirilebilir.

Örgütsel sosyalleşmenin son aşaması olan *değişim ve kazanım aşamasına* ilişkin gerek örgütsel gerekse sosyal yaşamdaki çözüme ulaşmayan sorunlar veya karşılanmayan beklentilerle ilgili verilen tepkilerin zamanla zayıfladığı, göreve uyum sağlamak için daha sakin ve sabırlı olmak, görmezden gelmek gibi bazı tutum davranışların değiştiğine işaret eden az sayıda sonuç bulunmaktadır. Katılımcıların görüşlerinin yoğunlaştığı nokta ise okul kültüründe yapılan değişim ve yeniliklerle ilgilidir. Okul yöneticileri zaman içinde görev yerlerine alıştıktan sonra kendi yönetim anlayışlarına uygun olarak okul kültüründe bir takım değişim ve yenilikler yapılmasına öncülük ettiklerini sıklıkla dile getirmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar, okul yöneticilerinin sosyalleşmesindeki başarısının bir göstergesi olarak da yorumlanabilir. Nitekim literatürde, okul yöneticilerinden etkili bir okul kültürü oluşturma, geliştirme ve sürdürmeye liderlik etmeleri beklendiği vurgulanmaktadır (Çelikten, 2003; Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012; Özdemir, 2006).

*Örgütsel sosyalleşmenin sonuçlarına* ilişkin bulgular açıkça başarılı bir sosyalleşmeden daha çok işten memnuniyet, göreve devam, okul yöneticilerinin görev tanımı gibi konularda kararsızlıkların varlığına işaret etmektedir. Benzer şekilde literatürde okul yöneticilerinin görev tanımlarının belirsiz olduğuna dikkat çeken araştırmalar bulunmaktadır (Koşar vd.,2013; Oleszewski vd.,2012). Bu nedenle okul yöneticiliğinin görev tanımının netleştirilmesi gerektiği bir öneri olarak ifade edilebilir.

*Mesleki sosyalleşmeye* ilişkin sonuçlar ise görevin gereklerinin tecrübeli kişilerden gayriresmî ve tesadüfi süreçlerle öğrenildiğini, görevin iş yükü ve sorumluluğunun fazla olmasının ciddi bir memnuniyetsizlik kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında araştırma sonuçları okul yöneticiliğinin yetki sorumluluk dengesi olmayan, düşük statülü, maddi olarak tatmin edici bir pozisyon olmadığına işaret etmektedir. Benzer şekilde, literatürde, okul yöneticiliğinin tercih edilebilir bir pozisyon olmadığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Demirtaş ve Özer, 2014; Tabancalı ve Su, 2021). Ayrıca okul yöneticiliğinin iş yükü ve sorumluluğunun çok olması, mesai saatlerinin öğretmenlikten daha fazla olması, özellikle kadın yöneticiler tarafından, bir kadın olarak aile içindeki sorumluluklarla ilişkilendirilerek dile getirildiği görülmüştür. Nitekim literatürde kadın öğretmenlerin yöneticilik tercihlerinde, medeni durum, ev içi sorumluluklar gibi kültürel ve kişisel etkenlerin belirleyici olduğunu ortaya çalışmalara rastlanmaktadır (Alican ve Çelik, 2017; Can, 2010; Çelikten vd. 2019). Okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşmesini konu alan yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, daha çok Amerika kaynaklı araştırmalarda, araştırmacıların örgütsel ve mesleki sosyalleşmeyi ayrı ayrı inceleme eğiliminde olduğu (Brody vd.,2010; Crow, 2006; Duncan ve Stock, 2010; Oleszewski vd., 2012) görülmektedir. Bu bilgiyle ilişkilendirilerek, eğitimle ilgili politika yapıcılarının okul yöneticilerinin profesyonel olarak yetiştirilmesini gündeme alması, araştırmacıların ise mesleki sosyalleşmeye ilişkin teorik ve uygulamalı çalışmalarıyla bu sürece destek olması öneri olarak ifade edilebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Etik Kurulundan (2019/12-1) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/basbed/issue/43913/543074>
- Alican, F. & Çelik, A. (2017). Orta Öğretimde Görev Yapan Kadın Öğretmenlerin Yöneticilik Taleplerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (3) , 911-926. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/29417/320495>
- Aliyev, Y. (2014). Örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki: Bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(37), 131-149. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23771/253401>
- Argon, T. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 6(1), 197-207. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19821/212127>
- Bakioğlu, A, ve Demirbilek, M. (2019). Okul Müdür Yardımcılarının Görevlerinden Ayrılma Nedenleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 52 (3) , 737-770. DOI: 10.30964/auebfd.505268.
- Balcı, A, Baltacı, A, Fidan, T, Cereci, C , Acar, U . (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 47-74. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ebader/issue/44693/555245>
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme*. (2.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baykal Narcıkara, E. (2018). Sosyal kimlik teorisi perspektifiyle kraliçe arı sendromu. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (16) , 159-176. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbed/issue/41926/356760>
- Brody, J. L., Vissa, J. & Weathers, J. M. (2010). School leader professional socialization: The contribution of focused observations. *Journal of Research on Leadership Education*, 5(14), 611-651. <https://doi.org/10.1177/194277511000501401>
- Burgaz, B., Koçak, S., & Büyükgöze, H. (2013). Öğretmenlerin mesleki ve bürokratik sosyalleştirmeye yönelik değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013(1), 39-54.
- Can, N. (2010). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/685/135>
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/6756/90858>
- Cevher, E. ve Öztürk, U. C. (2015). İş Yaşamında Kadınların Kadınlara Yaptığı Mobbing Üzerine. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 860-876. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRrNE56UTNOdz09/is-yasaminda-kadinlarin-kadinlara-yaptigi-mobbing-uzerine>
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Crow, G. M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 310 -325. <https://doi.org/10.1108/09578230610674930>.
- Çanak, M., & Katıtaş, S. (2016). Aday öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme süreçlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 111-130. <http://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.245>
- Çankaya, T. (2017). *MEB mensubu kadın yöneticilerin mesleki yeterlik algısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (1998). Alan dışından gelen sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalizasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(14), 191-208.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,1(4), <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26130/275242>
- Çelikten, M., Çelikten, Y., Ayyıldız, K., Yıldırım, A. (2019). Profesyonel okul yöneticiliği ve kadın faktörü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 125-143. DOI: 10.29129/inujse.613884
- Çobanoğlu, F., & Öğretir, M. (2015). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 149-166.
- Demirkart, M. (2015). *İlköğretim okul yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirtaş, H. & Özer, N . (2014). Okul Müdürlerinin Bakış Açısıyla Okul Müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (1), 1-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22603/241527>
- Demirtaş, Z, Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlere Dayalı Yönetim Uygulamalarının Okul Kültürüne Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (4) , 523-554. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuvey/issue/10322/126574>
- Doğan, İ. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Duncan, H. E. ve Stock, M. J. (2010). Mentoring and Coaching Rural School Leaders: What Do They Need?, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (3), 293-311, DOI: 10.1080/13611267.2010.492947.
- Duran, E., Sezgin, F., & Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31). <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4773/65722>
- Erdoğan, U., & Dönmez, B. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 288-302. <https://doi.org/10.17679/inuefd.531733>
- Ergün, E., & Taşgit, Y. E. (2011). Örgütsel sosyalleşme taktiklerinin sosyalleşme çıktıları üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 97-112.
- Erkol, H. (2015). *Kadın eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla okul yönetimi ve kadın yöneticiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Feldman, D. C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 433-452.

- Feldman, D.C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309-319. <https://doi.org/10.5465/amr.1981.4287859>
- Gencer, M. (2018). *Güç merkezi oluşturma oyunlarının örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşmeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gizdem, Ö. U., & Kartal, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmelerinde informal grupların etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1359-1370. <http://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22607/241630>
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı.
- Greenfield W. (1985). The moral socialization of school administrators: Informal role learning outcomes. *Educational Administration Quarterly* 21 (4). 99-119. <https://doi.org/10.1177/0013161X85021004007>
- Grodzki, J. S. (2011). Role Identity: At the Intersection of Organizational Socialization and Individual Sensemaking of New Principals and Vice-Principals. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.
- İmamoğlu Akman, G. & Akman, Y. (2016). Kraliçe Arı Sendromu Bağlamında Kadın Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere İlişkin Görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(3), 748-763. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/24921/263080>
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2017). *Dünden bugüne insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 193-207. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108563>
- Kartal, S. (2003). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin sosyalleşme düzeyi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kartal, S. (2005). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri Ankara ili örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2).
- Kartal, S. (2009). Organizational Socialization of Secondary School Principals in Turkish Public Schools. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (37)
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77239>
- Koşar, S., Sezgin, F. ve Aslan, H. (2013). Okul Müdürlerinin Resmî Görev Tanımlarının Dışında Olduğunu Düşündükleri İşlere İlişkin Görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 33(1). 147 – 164. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/76919>
- Kuşdemir, Y. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma becerileri (Kırıkkale ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale üniversitesi.
- Lüleci, S. (2019). *Eğitim sisteminde kadınların yönetici olma sürecinde karşılaştığı engeller ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev.Ed. S.A. Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013, 7 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 28758).  
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTerTip=5>
- Morford, L. M. (2002). Learning the Ropes or Being Hung: Organizational Socialization Influences on New Rural High School Principals.
- Nartgün, Ş. S., & Demirer, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1). DOI: 10.17240/aibuefd.2016.16.1-5000182920
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Çev: S. Özge). Ankara: Yayın Odası.
- Oleszewski, A., Shoho, A. & Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: A literature review. *Journal of Educational Administration*, 50 (3), 264-286.  
<https://doi.org/10.1108/09578231211223301>
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4) , 411-436. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26118/275151>
- Özdemir, S. (Ed.). (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Özgan, H. (2013). Stajyer öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde okul yöneticilerinden beklentileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).  
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/526>
- Öztürk, M. B. & Akkuş, M. (2020). Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 65-79.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/53990/651178>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem.
- Porter, L.W., Lawler, E.E. & Hackman, J.R. (1975). *Behavior in organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Recepoglu, E. & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi Ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).1817-1845.
- Savaş, H. A. (2017). Psikolojik rahatlık algısının örgütsel sosyalleşme üzerindeki etkisi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 359-378.  
<https://doi.org/10.30561/sinopusd.333067>
- Saylık, A., & Hazar, S. (2021). X ve Y kuşağı okul müdürlerin iletişim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1137-1161. <https://doi.org/10.17755/esosder.842683>
- Sökmen, A., & Tarakçioğlu, S. (2008). Otel işletmelerinde örgütsel sosyalleşme düzeyi boyutlarının ölçülmesine yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(9), 37-52.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 33-48.  
<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423911423.pdf>



- Şimşek, H. (2002). Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirilemez. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. ss. 307–312. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve Kültürler*. (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Tabancalı, E. & Su, Y. (2021). Okul müdürlerinin rol belirsizliği. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 344-368. doi: 10.14689/enad.25.15
- Taormina, R. J. (1994). The organizational socialization inventory. *International Journal of Selection and Assessment*. 2, 133–145. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.1994.tb00134.x>
- Tetik, S. (2019). Kamu örgütlerinde örgütsel sosyalleşmenin iş motivasyonu üzerindeki etkisi: İhsaniye ilçesinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 1779-1791.
- Uğurlu, Z., Kıral, E., & Aksoy, İ. G. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin sosyalleşmesinde kullandıkları örgütsel sosyalleşme strateji ve taktikleri. In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (ss. 706-719). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Umur, Z., & Demirtaş, H. (2016). Aday Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri İle Kendini Ayarlama Becerileri Arasındaki İlişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 163-182. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22606/241609>
- Van Maanen, J. & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B.M. Staw (ed.), *Research in organizational behavior* (Vol. 1, 209–264). Greenwich, CT: JAI Press.
- Vural, F. (2015). *İlkokul ve ortaokul yöneticisi ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin incelenmesi (İzmir ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Yalçın, A. Y., Özcan, M. B., & Özdemir, T. Y. (2021). Ücretli öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesi üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science Research*, 10(1), 122-136.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ç. (2017). *Lise öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcısı olarak örgütsel sosyalleşme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, K. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 333-355.
- Zel, U. (2002). İş Arenasında Kadın Yöneticilerin Algılanması ve "Kraliçe Arı Sendromu". *Amme İdaresi Dergisi*, 35(2), 39-48. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRRd01EQTO/is-arenasinda-kadin-yoneticilerin-algilanmasi-ve-kralice-ari-sendromu->

### **İletişim/Correspondence**

Dr. Zeynep UMUR ERKUŞ  
[zumur@firat.edu.tr](mailto:zumur@firat.edu.tr)

Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN  
[mahire.aslan@inonu.edu.tr](mailto:mahire.aslan@inonu.edu.tr)

# Examination Of The Relationship Between The Level Of Disclosure In Romantic Relationship And Communication Reactions In Jealousy

Emine NAZLI, MEB, ORCID ID: 0000-0001-6481-4220

Ömer KARAMAN, Ordu University, ORCID ID: 0000-0003-1363-7548

## Abstract

*The purpose of this study is to examine the relationship between university students' levels of self-disclosure in their romantic relationships and their communication reactions in jealousy. The study group consists of 260 people, 81 males, and 179 females. Personal Information Form, Self-Disclosure in Romantic Relationship Scale, and Communication Reactions in the Face of Jealousy Scale were used to collect data. According to the findings, there is a positive and significant relationship between the total score and sub-dimensions scores of university students' levels of self-disclosure in romantic relationships and the scores of constructive communication responses in jealousy. A negative and significant relationship was found between the total score of self-disclosure in romantic relationships, the scores of openness, affect, and communication sub-dimensions, and the scores of destructive-avoidant communication reactions. There is no significant relationship between the total score of the level of self-disclosure in romantic relationship, openness and sexual intimacy sub-dimensions and competitor-oriented communication reactions. As communication and affect sub-dimensions scores increase, rival-oriented communication responses scores decrease. Communication responses in jealousy together predicted 19% of the change in self-disclosure in romantic relationships. The results obtained from the research were discussed in the light of the literature and suggestions for future studies were presented.*

*Keywords: Romantic relationship, self- disclosure, the communicative responses to jealousy*



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2659-2676  
DOI:10.17679/inuefd.955037

Article Type  
Research Article

Received  
20.06.2021

Accepted  
22.12.2021

## Suggested Citation

Nazli, E. & Karaman, Ö. (2021). Examination of the relationship between the level of disclosure in romantic relationship and communication reactions in jealousy, *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 22(3), 2659-2676. DOI: 10.17679/inuefd.955037

*This article was produced from the master's thesis accepted by Ordu University, Institute of Social Sciences in June, 2021. It was presented as a summary oral presentation at the 2nd International Congress of Social Sciences and Humanities held in Ankara on 9-11 July 2021.*

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Self-disclosure behavior in the relationship process may have a role in getting to know each other better, solving problems, maintaining a healthy relationship, and building trust in the relationship. Constructive communication responses in jealousy include self-disclosure behavior and have positive effects on the relationship (Bevan, 2011; Hoşoğlu & Sevim, 2019). Some reactions that occur as a result of jealousy can lead to negative experiences, such as communication problems, ending the relationship, and physical violence. It has been thought that the increase in the level of self-disclosure in romantic relationships may be related to the increase in the use of constructive communication reactions in jealousy or the reduction of the effect of destructive communication reactions by enabling individuals to get to know each other better and to develop trust. However, it is predicted that there may be a predictive relationship between the two concepts. It is thought that it is important to reveal the relationship between the level of self-disclosure in romantic relationships and communication reactions against jealousy, as it will raise awareness about these concepts regarding the premarital process and draw attention to self-disclosure behavior in reducing the destructive effects of jealousy in romantic relationships.

### Purpose

In this study, it was aimed to examine the relationship between the level of self-disclosure in romantic relationships and communication reactions against jealousy and the predictive power of communication responses against jealousy to the level of self-disclosure in romantic relationships in university students.

### Method

This is a descriptive study, and the relational survey model was used in the research (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2019). The study group consists of 260 students, 81 men and 179 women. Personal Information Form, Self-Disclosure in Romantic Relationship Scale and Communication Responses in the Face of Jealousy Scale were used in the study. Statistical Package for the Social Science (SPSS) 25.00 program was used in the analysis of the data.

### Findings

According to the findings, there is a moderately positive relationship between the constructive communication responses in jealousy and the total score of self-disclosure in romantic relationships ( $r = .335, p < .01$ ). A low level of negative correlation was found between the scores of destructive-avoidant communication reactions in jealousy and the total score of self-disclosure in romantic relationships ( $r = -.185, p < .01$ ). No significant correlation was found between the scores of destructive-avoidant communication reactions in jealousy and the scores of the sexual intimacy sub-dimension ( $r = .028, p > .05$ ).

It was observed that there was no significant relationship between rival-focused communication reactions in jealousy and the level of self-disclosure in romantic relationships ( $r = -.110, p > .05$ ). It was found that there was a low-level negative significant relationship between the competitor-oriented communication reactions shown in jealousy and the

communication sub-dimension ( $r = -.150$ ,  $p < .05$ ) and affect ( $r = -.154$ ,  $p < .05$ ). The communication reactions shown in the case of jealousy together predict 19% of the change in the level of self-disclosure in romantic relationships.

### **Discussion & Conclusion**

As a result, in this study, there was a positive correlation between the level of self-disclosure in romantic relationships and constructive communication responses in jealousy; A significant negative correlation was found with destructive-avoidant communication reactions. People with high communication skills are more likely to use constructive communication responses in case of jealousy compared to those with low communication skills (Guerrero & Afifi, 1998; Zengel, Edlund & Sagarin, 2013). Self-disclosure is one of the communication skills (Akça, 2014). Constructive communication responses include speaking and commitment behaviors according to investment theory (Utkan, 2016). Accordingly, it can be said that constructive communication reactions and self-disclosure behavior are intertwined in jealousy. It was observed that aggression was high in people with low self-disclosure level (Ağlamaz, 2006). In jealousy, destructive communication responses are direct, and include aggressive behavior. Accordingly, it can be said that these results are compatible with the literature. No significant relationship was found between the total score of the level of self-disclosure in romantic relationships and competitor-focused communication responses. It is seen that the communication reactions shown in the face of jealousy are one of the important predictors of the level of self-disclosure in a romantic relationship.

## Romantik İlişkide Kendini Açma Düzeyi ile Kıskançlıkta Gösterilen İletişim Tepkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**Emine NAZLI, MEB, ORCID ID: 0000-0001-6481-4220**

**Ömer KARAMAN, Ordu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1363-7548**

### Öz

*Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kendilerini açma düzeyleri ile kıskançlıkta gösterdikleri iletişim tepkileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma grubu 81'i erkek 179'u kadın 260 kişiden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Romantik İlişkide Kendini Açma Düzeyi Ölçeği ve Kıskançlık Karşısında Gösterilen İletişim Tepkileri Ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkide kendini açma düzeyleri toplam puanı ve alt boyutları puanları ile kıskançlıkta yapıcı iletişim tepkileri puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki vardır. Romantik ilişkide kendini açma düzeyleri toplam puanı, açıklık, duygulanım ve iletişim alt boyutları puanları ile yıkıcı- kaçınan iletişim tepkileri puanları arasında olumsuz ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Romantik ilişkide kendini açma düzeyi toplam puanı, açıklık ve cinsel yakınlık alt boyutları ile rakip odaklı iletişim tepkileri arasında anlamlı bir ilişki yoktur; iletişim ve duygulanım alt boyutları puanları arttıkça rakip odaklı iletişim tepkileri puanları azalmaktadır. Kıskançlıkta gösterilen iletişim tepkileri hep birlikte romantik ilişkide kendini açma düzeyindeki değişimin %19'unu yordamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar literatür ışığında tartışılmış ve sonraki çalışmalar için öneriler sunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Romantik ilişki, kendini açma, kıskançlıkta gösterilen iletişim tepkileri



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2659-2676  
DOI:10.17679/inuefd.955037

**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

**Gönderim Tarihi**  
20.06.2021

**Kabul Tarihi**  
22.12.2021

### Önerilen Atıf

Nazlı, E. ve Karaman, Ö. (2021). Romantik İlişkide Kendini Açma Düzeyi ile Kıskançlıkta Gösterilen İletişim Tepkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi . *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2659-2676. DOI: 10.17679/inuefd.955037

Bu makale Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Haziran, 2021 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 9-11 Temmuz 2021 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilen 2. Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi'nde özet sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

### **Romantik İlişkide Kendini Açma Düzeyi ile Kıskançlıkta Gösterilen İletişim Tepkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

İnsan varoluşunun bir parçası olan sosyallikten kaynaklı yaşamın güçlü bileşenlerinden birini ilişkiler oluşturmaktadır (Önder, 2019). Romantik ilişki, kadın ve erkek arasında oluşan ihtiras, bağlılık ve duygusal bağ kombinasyonu sonucu ortaya çıkan bir ilişki şekli olarak ifade edilmektedir (Gizir, 2013). Romantik ilişki tanımı, evlilik öncesinden başlayıp evlilik ve birlikte geçirilen süreyi içinde barındıran ilişkileri kapsamaktadır (Hendrick & Hendrick, 2006). İnsanlar mutlu olmak ümidiyle bu ilişkileri başlatsalar da kişilerin ilişkilere yönelik öğretileri, içinde buldukları çevrenin etkisi ve mevcut ilişkilerine yönelik beklentileri gibi bazı durumlar ilişkide uyumsuzluklara ve problemlere yol açabilmektedir (Utkan, 2016). Romantik ilişkiler yetişkinlik çağının ilk zamanları, 19- 26 yaşlarındaki insanlarda en önemli psikososyal gelişim ödevlerinin içinde bulunmaktadır (Eryılmaz & Ercan, 2010). Bu nedenle insanların romantik ilişkiye dair sıkıntılarla en fazla karşı karşıya kaldıkları dönemleri, genel olarak üniversite yıllarının oluşturduğu söylenebilir (Utkan, 2016).

Üniversite eğitiminin devam ettiği yıllar çoğunlukla ergenlik döneminin bitimine ve genç yetişkinlik döneminin ilk yıllarına denk gelmektedir. Bireylerin evlenecekleri ya da yaşamlarını birlikte sürdürmek isteyecekleri kişileri seçmelerinde üniversite yıllarında yakın ilişkiler kurmaları önemlidir (Turan, 2009). Olumlu romantik ilişkiler kişinin kendine duyduğu güveni arttırmakta (Larson, 1988), benliğine yönelik algılarını sağlamlaştırmakta (Larson & Richards, 1991), toplumsal ve duygusal adaptasyonlarını kolaylaştırmakta (Carlson & Rose, 2007) ve kişiye önemli bir sosyal destek noktası (Connolly & Konarski, 1994) sunmaktadır. İlişkilerdeki olumsuz yaşantıların ise üniversite okuyan bireylerde strese neden olduğu ve bununla birlikte çatışmalara ve cinsel hislerle başa çıkma problemlerine yol açtığı, romantik ve toplumsal ilişkileri denetim altında tutmayla ilgili türlü zorlukları meydana getirdiği belirtilmektedir (Gizir, 2013; Küçükarslan & Gizir, 2014). Bu nedenle üniversite yıllarında yaşanan ilişkilerin dikkatle devam ettirilmesi ve iyi bir şekilde değerlendirilmesi gereklidir (Özabacı, 2004). Bunu sağlamakta etkili bir şekilde kendini açma ile elde edilebilir (Gündoğdu, 2010).

Kendini açma bireyin kendi duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını karşısındaki kişiye veya kişilere sözel olarak anlatmasıdır (Yılmaz, 2010). Bir samimiyet eylemi ve ilişkiyi sürdürme stratejisi olarak hizmet etmektedir (Sprecher & Hendrick, 2004). Kendini açma becerisini uygun bir şekilde kullanmak; bireylerin samimi ilişkiler geliştirmesinde, bireylerin ilerlemesine yardımcı olacak ortamın oluşmasında, iletişim çatışmalarını gidermede, mutlulukta, sağlam bir kişiliğin oluşumunda ve çeşitli benzer durumlarda etkili olmaktadır (Gündoğdu, 2010).

Kendini açmanın uygunluğu ile psikolojik uyum, insanların rolleri ve ortamın ilişkisi bulunmaktadır. Açılma dinleyen bireyi sıkmadıkça uygun olmaktadır. Her kendini açma, meydana geldiği çevre ve bilginin öncülüğünde ele alınmalıdır (Hargie, 1981; Akt., Dizmen, 2006). Verilen bilgiler, kişinin herkes tarafından kolayca bilinebilen özellikleri gibi açık konuların yanında; bireyin dünya görüşü, inanç sistemi, değerleri, eğilimleri, hisleri, gereksinimleri ve hayalleri gibi daha kapalı konularda da olabilmektedir. Bireyin anlattığı bilginin değerine göre ne kadar paylaşıldığı, geçen süre, konunun farklılığı ve derinliği değişebilmektedir (Arslan, 2018). Kendini açma davranışı insanların özel yaşamında temel bir yere sahiptir. Romantik

ilişkiler, terapi ortamları ve çevrim içi platformlar gibi çeşitli ilişki ortamları içinde gerçekleşebilmektedir (Nguyen, Bin & Campbell, 2012).

Romantik ilişkide kendini açma bireylerin kendisiyle ilgili konularda partnerine paylaşımında bulunmasıdır (Katz, Goldston, Cohen & Stucker, 1963). Paylaşımında bulunma kişinin değerleri, kişiliği ve bireysel kabiliyetleri gibi konularda belirsizliğin azalmasında rol oynayarak ilişkinin ilerlemesine katkı sağlayabilmektedir. Kendini açma ilişkinin bitirilmesinde de kullanılabilir. Birçok ilişkide ilgiyi bitirmek ve kendini açmanın olmaması, ilişkinin bitmesini sağlamak için yararlanılan taktiksel bir iletişim tarzı olarak düşünülebilmektedir (Üstündağ, 2006). Bireylerin, kişiler arası ilişkilerde kendilerini açmaları ilişkinin başlaması, sürdürülmesi ve çiftin arasındaki güvenin gelişmesiyle birlikte kıskançlık gibi farklı nedenlerden ortaya çıkan çeşitli sorunlara yönelik çözüm bulmada da önemlidir (Yılmaz, 2010).

Romantik ilişkilerde ortaya çıkan sorunların önemli sebeplerinden biri kıskançlıktır (Curun & Çapkın, 2014). Bu durum kıskançlığın en güçlü ve en ezici duygulardan biri olmasından kaynaklanmaktadır (Aune ve Comstock, 1991; Akt., Taşın, 2015). Romantik kıskançlık, önem verilen bir ilişkinin kaybedilmesine ya da bozulmasına yol açabilecek tehlikeli bir durum ile karşı karşıya kalınmasıyla ortaya çıkan karmaşık bir duygu olarak tanımlanmıştır (Pines, 1998). Romantik kıskançlıkla ilgili negatif kabul edilebilecek altı duygu bulunmaktadır. Bunlar öfke, korku, keder, haset, cinsel uyarım ve suçluluktur (White & Mullen, 1989; Akt., Tortamış, 2014). Yapılan çoğu araştırmada insanların kıskançlığı çoğunlukla olumsuz terimlerle tanımladıkları görülmüştür. Kıskançlığın genellikle olumsuz veya kötü olarak kabul edilebilecek düşük benlik saygısı, düşük öz güven, düşük güven duygusu, düşük empati, yalnızlık gibi çeşitli bireysel özelliklerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Attridge, 2013). Bu gibi olumsuz durumlara rağmen tüm insanlar az ya da çok kıskançlık hissetmektedir ve kıskanılmayı talep etmektedir. Bunun nedeni kıskançlığın ilişkiyi sürdürme isteği ile ilgili olmasıdır. İlişkinin geleceğine dair beklentisi yüksek olan ve ilişkisinin bitmesini istemeyen kişilerde kıskançlık daha fazla görülmektedir (Pines, 2003).

Romantik kıskançlık sonucunda bazı tepkisel davranışlar sergilenmektedir. Romantik ilişkilerde kıskançlığın, yansıtılma biçimine göre ilişkiye olumlu veya olumsuz etkileri olmaktadır (Bulut, 2019). Hissedilen kıskançlık durumları sonucunda ortaya çıkan tepkiler, bu davranışın olağan veya olağan dışı olarak kategorize edilmesinde tepkinin miktarı ve bireyin bunun üstesinden gelebilmesiyle ilişkili olduğundan önemlidir (Guerrero, 1998). Bu nedenle insanların kıskançlık durumunda nasıl iletişim kurduklarını anlamak önemlidir (Guerrero, Hannawa & Babin, 2011).

İnsanlar kıskançlıkla baş ederken bazı davranışlar sergilemektedir. Bu davranışlarla ilişkili dört ana kategori altında, on bir iletişim tepkisi bulunmaktadır. Guerrero vd. (2011) göre, bu tepkiler: Telafi edici restorasyon ve bütünleştirici iletişimi kapsayan yapıcı iletişim; sessizlik ve inkâr içeren kaçınma, rakibi ele geçirme, gözetleme, rakiple temaslar ve rakibi aşağılama işaretleri içeren rakip odaklı iletişim; olumsuz iletişim, karşı kıskançlık başlatma, şiddet içeren yıkıcı iletişimdir. Yıkıcı iletişim ve daha az ölçüde rakip odaklı iletişim, ilişkiyle ilgili duyulan olumsuz bir şekilde ilişkilendirilirken; yapıcı iletişim olumlu şekilde ilişkilidir. Kıskançlıklarını yapıcı yollarla ifade eden kişilerin bu olumsuz sonuçları deneyimleme olasılıkları daha düşüktür ve kıskançlık deneyimine rağmen ilişkilerinden memnun olduklarını bildirme olasılıkları daha yüksektir (Guerrero, Hannawa & Babin, 2011).

Belirtilen ilgili literatürlere dayanarak yaşanan evlilik öncesi romantik ilişkilerin bireylerin yaşamlarının sonraki yıllarında birlikte yaşama veya evlilik gibi çeşitli ilişkilerine olumlu ya da olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Kendini açmanın ve kıskançlıkta gösterilen tepkilerin romantik ilişkilerin sürdürülmesinde önemli kavramlar olduğu düşünülmektedir. İlişki sürecinde kendini açma davranışının eşlerin birbirlerini daha iyi tanımalarında, yaşanan problemlerin çözülmesinde, ilişkinin sağlıklı sürdürülmesinde ve ilişkide güvenin oluşmasında rolünün olduğu görülmektedir. Kıskançlıkta gösterilen yapıcı iletişim tepkileri, kendini açma davranışını içermektedir ve ilişkiye olumlu etkileri olmaktadır (Bevan, 2011; Hoşoğlu & Sevim, 2019). Yıkıcı- kaçınan iletişim tepkilerinde ise umursamama, inkâr ve sessizlik gibi bireyin kendini açmaktan kaçındığı davranışların olduğu görülmektedir (Akça, 2014). Kıskançlık sonucu ortaya çıkan yıkıcı tepkiler iletişim problemleri, ilişkinin bitmesi ve fiziksel şiddet gibi olumsuz yaşantılara yol açabilir.

Romantik ilişkide kendini açma düzeyindeki artışın bireylerin birbirlerini daha iyi tanımasını ve güvenin gelişmesini sağlayarak kıskançlıkta yapıcı iletişim tepkileri kullanımının artması veya yıkıcı tepkilerin etkisinin azalması ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Literatür taramasında yurt içinde ve yurt dışında romantik ilişkide kendini açma düzeyi ve kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkileri arasındaki ilişki ile ilgili bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu eksiklik ve yukarıdaki açıklamalar göz önünde bulundurularak mevcut çalışmada üniversite öğrencilerinin romantik ilişkide kendini açma düzeyi ve kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkileri arasındaki ilişkinin araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmüştür. Bununla birlikte iki kavramın arasında yordayıcı bir ilişki olabileceği öngörülmüştür.

Paylaşımında bulunma süreci, evlilik öncesi romantik ilişkiler ve evlilik ilişkileri gibi pek çok yakın ilişki tarzında iletişimin önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Derlega, Metts, Petronio & Margulis, 1993). Romantik kıskançlıkta ortaya çıkan tepkiler çift ve rakip için ölüme kadar gidebilen durumlara neden olmasından dolayı halk sağlığında önemli bir olgudur (Martínez-León, Peña, Salazar, García & Sierra, 2017). Buna göre romantik ilişkide kendini açma düzeyi ile kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkileri arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının evlilik öncesi sürece yönelik bu kavramlarla ilgili farkındalık oluşturacağı, romantik ilişkide ve kıskançlığın yıkıcı etkilerini azaltmada kendini açma davranışına dikkat çekeceği için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinde romantik ilişkide kendini açma düzeyi ile kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkileri arasında ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinde kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkilerinin romantik ilişkide kendini açma düzeyini yordama gücü nedir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin romantik ilişkide kendini açma düzeyi ve romantik kıskançlık tepkileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada ilişki tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya çıkmasında ve ilişkinin derecesinin belirlenmesinde kullanılan modeldir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019).



### Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini “en az altı aydır devam eden romantik ilişkiye sahip Türk üniversite öğrencileri” oluşturmaktadır. En az altı aydır süren romantik ilişkiye sahip Türk üniversite öğrencilerinin sayısına ulaşamadığı için evren sayısal olarak ifade edilememektedir. Çalışmada ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme evrenden seçilerek oluşturulan örneklem grubunun problem durumuna yönelik belirli nitelikler taşımasıdır (Büyüköztürk, vd., 2019). Bu doğrultuda ölçütler; çalışmanın yapıldığı yıllar içerisinde üniversitede okuyor olmak, gönüllü olmak ve en az 6 aydır romantik ilişki yaşamaktır. Çalışma koronavirüs salgını döneminde yapılmıştır. Bu nedenle katılımcılara çeşitli asenkron ortamlardan ulaşılmıştır. Bunun sonucu çalışma grubu asenkron şekilde ulaşılan ve en az 6 aydır devam eden romantik ilişkiye sahip 260 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır.

**Tablo 1**

*Çalışma Grubuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değer Değerleri*

Değişkenler	N	%
Cinsiyet (n=260)		
Erkek	81	31,2
Kadın	179	68,8
İlişki Süresi (n=260)		
6ay- 1yıl	109	41,9
1yıldanfazla- 2yıl	68	26,2
2yıldanfazla- 3yıl	36	13,8
3yıldanfazla	47	18,1
Deneyimlenen İlişki Sayısı (260)		
0	40	15,4
1- 3	112	43,1
4- 7	49	18,8
7 üstü	59	22,7

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formundan, Romantik İlişkide Kendini Açma Düzeyi Ölçeğinden (RİKADO) ve Kıskançlık Karşısında Gösterilen İletişim Tepkileri Ölçeğinden (KKGİTÖ) yararlanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formu cinsiyeti, fakülte türünü, sınıf düzeyini, mevcut romantik ilişkinin süresini ve deneyimlenen

romantik ilişki sayısını (mevcut ilişki dahil edilmemiştir) belirlemeye yönelik soruları içermektedir. Çalışmada ilişki süresiyle, bireylerin mevcut ilişkilerinin başladığı tarihten araştırmanın yapıldığı zamana kadar geçen süre kastedilmektedir. İlişki sayısı, bireylerin mevcut ilişkilerinden önceki ilişki deneyimleri anlamına gelmektedir. İlişki sayısının 0 olması, katılımcının daha önce hiç romantik ilişkisi olmadığını ve mevcut ilişkisinin ilk ilişkisi olduğunu göstermektedir.

**Romantik İlişkide Kendini Açma Düzeyi Ölçeği (RIKADÖ):** Romantik ilişki yaşayan yetişkinlerin partnerlerine kendilerini açma düzeyini ölçmektedir. Doğruyol ve Uzun (2019) tarafından geliştirilmiş ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. 25 maddeden oluşan bu ölçekte “partnerimle konuşmak beni rahatlatır” ve “partnerimle rahatlıkla iletişim kurabildiğimi düşünürüm” gibi ifadeler bulunmaktadır. Ölçek beşli likert tipi (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir.

Açıklık, iletişim, cinsel yakınlık ve duygulanım olmak üzere dört alt boyuttan oluşur. Açıklık boyutu, kişinin kendini açık bir şekilde anlatmasıdır ve dokuz maddeyi içermektedir. İletişim boyutu, çiftin arasındaki iletişimidir ve yedi maddeyi kapsamaktadır. Cinsel yakınlık, bireyin partneri ile cinsel ve fiziksel yakınlığını içerir ve dört maddeden oluşur. Çiftin arasındaki duygusal yakınlığı belirten duygulanım boyutu ise beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94 bulunmuştur (Açıklık .93, İletişim .89, Cinsel Yakınlık .91, Duygulanım .84). Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan maddelerin birbiriyle tutarlı bir yapıda olduğu görülmüştür (Doğruyol & Uzun, 2019). Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına tekrar bakılmıştır. Bu çalışma için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91 bulunmuştur (Açıklık .89, İletişim .81, Cinsel Yakınlık .82, Duygulanım .77).

**Kıskançlık Karşısında Gösterilen İletişim Tepkileri Ölçeği (KKGİTÖ):** Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kıskançlık karşısında gösterdikleri iletişim tepkilerini ölçmektedir. Ölçek, Guerrero ve ark. (1995) tarafından geliştirilmiş ve Guerrero ve ark. (2011) tarafından gözden geçirilmiştir. Türk kültürüne uyarlaması Hoşoğlu ve Sevim (2018) tarafından yapılmıştır (Hoşoğlu & Sevim, 2018). Katılımcıların en az 6 aydır devam eden romantik ilişkiye sahip olması şartı bulunmaktadır. Türkçe formu 51 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte “sessiz kalarak sevgilimi cezalandırdım”, “sevgilimle kıskançlık duygularımı paylaştım”, “rakibimin kötü özelliklerine dikkat çektim”, “sevgilimi ittim veya ona vurdum” gibi ifadeler bulunmaktadır. Ölçek, yedili likert tipi (1) Asla’dan (7) Her Zaman’a şeklinde derecelenmiştir (Hoşoğlu & Sevim, 2018).

Türkçe formu üç boyutlu ve 11 faktörlü bir yapıdadır. Bu boyutlar yapıcı iletişim tepkileri, yıkıcı- kaçınan iletişim tepkileri ve rakip odaklı iletişim tepkileridir. Ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik çalışmalarında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları yapıcı iletişim tepkileri için 0.84, yıkıcı- kaçınan iletişim tepkileri için 0.85 ve rakip odaklı iletişim tepkileri için 0.90 olarak saptanmıştır. Ölçekte toplam puan hesaplanmamaktadır (Hoşoğlu & Sevim, 2018). Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarına tekrar bakılmıştır. Bu çalışma için yapıcı iletişim .85, yıkıcı-kaçınan iletişim .84, rakip odaklı iletişim .89 bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması

Uygulamalar yapılmadan önce Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 27/01/2021 tarihinde 2021-01 sayılı izin alınmıştır. Katılımcılara sosyal medya aracılığıyla ulaşılmış ve aynı yolla anketler ulaştırılmıştır. Anketler ulaştırılmadan önce en az altı aydır devam eden romantik ilişkiye sahip, 33 yaş altı ve gönüllü üniversite öğrencileri tarafından doldurulması gerektiği sözel olarak bildirilmiştir.

### Veri Analizi

Verilerin normallik sayıltısı için basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiş ve bu değerlerin Tablo 3'te görüldüğü üzere +2 ve -2 aralığında (HahsVaughn & Lomax, 2020) normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

**Tablo 2**

*Üniversite Öğrencilerinin Ölçeklerin Toplam Puan ve Alt Boyutlarının Betimsel Analizleri*

	N	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
Romantik İlişkide Kendini Açma Toplam	260	103.03	12.06	-.294	-.452
Açıklık	260	38.48	4.63	-.376	-.133
İletişim	260	30.66	3.48	-.833	.372
Cinsel Yakınlık	260	14.37	3.73	-.088	-1.07
Duygulanım	260	20.54	3.15	-.565	-.102
Yapıcı İletişim	260	55.06	11.54	-.699	1.08
Yıkıcı- Kaçınan İletişim	260	56.37	14.32	.196	.281
Rakip Odaklı İletişim	260	42.12	16.96	.641	-.084

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkide kendini açma toplam puanı ve açıklık, iletişim, cinsel yakınlık ve duygulanım alt boyutları ile kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkileri alt boyutları olan yapıcı iletişim, yıkıcı-kaçınan iletişim ve rakip odaklı iletişim toplam puanları arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Ayrıca kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkileri alt boyutları olan yapıcı iletişim, yıkıcı-kaçınan iletişim ve rakip odaklı iletişimin romantik ilişkide kendini açmayı yordamadaki gücünün belirlenmesinde standart çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

## Bulgular

**Üniversite Öğrencilerinde Romantik İlişkide Kendini Açma Düzeyi ile Kıskançlık Karşısında Gösterilen İletişim Tepkileri Arasında İlişkiye Dair Bulgular**

Tablo 3

*Romantik İlişkide Kendini Açma Düzeyi ve Kıskançlık Karşısında Gösterilen İletişim Tepkilerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları*

	1	2	3	4	5	6	7	8
Romantik İlişkide Kendini Açma Düzeyi Toplam	1							
Açıklık	.841**	1						
İletişim	.849**	.730**	1					
Cinsel Yakınlık	.732**	.383**	.424**	1				
Duygulanım	.829**	.683**	.710**	.428**	1			
Yapıcı İletişim	.335**	.360**	.330**	.154*	.261**	1		
Yıkıcı Kaçınan İletişim	-.185**	-.156*	-.182**	-.055	-.225**	.186**	1	
Rakip Odaklı İletişim	-.110	-.115	-.150*	.028	-.154*	.308**	.532**	1

\*\*p<.01: \*p<.05

Tablo 3'te görüldüğü üzere romantik ilişkide kendini açma düzeyi toplam puanı ile kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkilerinden yapıcı iletişim ( $r = .335$ ,  $p < .01$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve yıkıcı- kaçınan iletişim ( $r = -.185$ ,  $p < .01$ ) arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Romantik ilişkide kendini açma düzeyi toplam puanı ile kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkilerinden rakip odaklı iletişim ( $r = -.110$ ,  $p > .05$ ) arasında ise herhangi anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Romantik ilişkide kendini açma düzeyi alt boyutlarından açıklık ile kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkilerinden yapıcı iletişim ( $r = .360$ ,  $p < .01$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve yıkıcı- kaçınan iletişim ( $r = -.156$ ,  $p < .01$ ) arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Romantik ilişkide kendini açma düzeyi alt boyutlarından açıklık ile kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkilerinden rakip odaklı iletişim ( $r = -.115$ ,  $p > .05$ ) arasında ise herhangi anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Romantik ilişkide kendini açma düzeyi alt boyutlarından iletişim ile kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkilerinden yapıcı iletişim ( $r = .330$ ,  $p < .01$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve yıkıcı- kaçınan iletişim ( $r = -.182$ ,  $p < .01$ ) ve rakip odaklı iletişim ( $r = -.150$ ,  $p < .05$ ) arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Romantik ilişkide kendini açma düzeyi alt boyutlarından cinsel yakınlık ile kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkilerinden yapıcı iletişim ( $r = .154$ ,  $p < .05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Romantik ilişkide kendini açma düzeyi alt boyutlarından cinsel yakınlık ile kıskançlık karşısında gösterilen iletişim

tepkilerinden rakip odaklı iletişim ( $r = .028, p > .05$ ) ve yıkıcı- kaçınan iletişim ( $r = -.055, p > .05$ ) arasında ise herhangi anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Romantik ilişkide kendini açma düzeyi alt boyutlarından duygulanım ile kıskançlıkta gösterilen iletişim tepkilerinden yapıcı iletişim ( $r = .261, p < .01$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, yıkıcı- kaçınan iletişim ( $r = -.225, p < .01$ ) ve rakip odaklı iletişim ( $r = -.154, p < .05$ ) arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

### Üniversite Öğrencilerinde Kıskançlık Karşısında Gösterilen İletişim Tepkilerinin Romantik İlişkide Kendini Açma Düzeyini Yordama Durumuna Dair Bulgular

Üniversite öğrencilerinde kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkilerinin romantik ilişkide kendini açmayı yordama düzeyi incelenmiştir. Çoklu regresyon analizleri yapılmadan önce regresyon varsayımları kontrol edilmiştir (Can, 2019). Bu nedenle öncelikle verilerin normallik sayılına bakılmış ve Tablo 2’de görüldüğü üzere +2 ve -2 aralığında (HahsVaughn & Lomax, 2020) normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Verilerin normallik sayılı sağlandıktan sonra ikinci adım olarak otokorelasyon durumları incelenmiştir. Otokorelasyon durumu için Durbin-Watson d değeri incelenmiş ve bu değer 1.732 ile tutucu değer aralığından olduğu saptanmıştır (Field, 2005). Regresyon varsayımlarında üçüncü adım olarak Varyans Büyütme Faktörü ve Tolerans değerlerine bakılmıştır. Tolerans değerlerinin .671- .904, Varyans Büyütme Faktörü değerinin ise 1.106–1.490 ile kabul edilebilir aralıklarda olduğu saptanmıştır (Field, 2005). Son olarak değişkenler arasında korelasyon ilişkilerine bakılmış ve bu ilişkilerin-.110 ile .335 arasında düşük ve orta düzey aralıklarında anlamlı olduğu saptanmıştır (Büyüköztürk, 2017). Elde edilen bu veriler veri setinin standart çoklu regresyon analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

#### Tablo 4

*Romantik İlişkide Kendini Açma Düzeyinin Yordayıcısı Olarak Kıskançlık Karşısında Gösterilen İletişim Tepkilerinin Standart Çoklu Regresyon Analizi*

	B	SD	B	T	P	İkili r	Kısmi R
(Sabit)	92.125	4.046		22.768	.000		
1. Yapıcı İletişim	.441	.063	.412	6.949	.000	.335	.398
2. Yıkıcı Kaçınan İletişim	-.163	.057	-.189	-2.838	.005	-.185	-.175
3. Rakip Odaklı İletişim	-.099	.050	-.136	-1.977	.049	-.110	-.123

R= .433 R<sup>2</sup>= .188  
F<sub>(3,256)</sub>= 19.703 p= .000

Tablo 4 incelendiğinde yapıcı iletişim, yıkıcı- kaçınan iletişim ve rakip odaklı iletişimin birlikte romantik ilişkide kendini açma düzeyini anlamlı bir şekilde yordamakta olduğu

saptanmıştır.  $R = .433$ ,  $R^2 = .188$ ,  $p < .05$ . adı geçen üç değişken birlikte, romantik ilişkide kendini açma düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık %19'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin romantik ilişkide kendini açma düzeyindeki görece önem sırası; yapıcı iletişim, yıkıcı kaçınan iletişim ve rakip odaklı iletişimdir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkide kendini açma düzeyi ve alt boyutları ile kıskançlık karşısında verilen iletişim tepkileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada romantik ilişkide kendini açma düzeyi ve tüm alt boyutları ile yapıcı iletişim tepkileri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Alanyazınına bakıldığında romantik ilişkide kendini açma düzeyi ile kıskançlıkta gösterilen iletişim tepkileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. İletişim becerileri yüksek kişilerin düşük olanlara kıyasla kıskançlık durumunda yapıcı iletişim tepkilerini kullanma ihtimallerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Guerrero & Afifi, 1998; Zengel, Edlund & Sagarin, 2013).

Kendini açma, iletişim becerilerinden biridir (Akça, 2014). Kısaca bireyin kendisiyle ilgili bilgileri başkalarına aktarması olarak tanımlanan kendini açma, insanların birbirlerini daha iyi tanımalarına ve anlamalarına yardımcı olmaktadır (Çitil & Eginli, 2020). Kendini açmanın olumlu etkilerine bakıldığında fikirler ve inançlarla ilgili karşılıklı bilinmezliğin ortadan kalkmasını sağladığını görülmektedir (Arslan, 2018). Bununla birlikte kendine saygısı, ilişkiye özgü saygısı veya partnerine güveni yüksek olan kişiler kendilerini daha rahat açabilmektedir (Sprecher & Hendrick, 2004). Kıskançlıkta yapıcı iletişim tepkileri, kıskanç insanların ilişkilerini korumak veya partnerini yeniden elde etmek amacıyla suçlayıcı bir dil kullanmadan kıskançlık ile ilgili düşüncelerini ve hislerini samimi şekilde açmalarından ve iyi bir partner olma çabalarından oluşmaktadır (Bevan, 2009). Bu tepkiler kıskançlıkla olumlu şekilde başa çıkmayı içeren davranışlardır (Hoşoğlu & Sevim, 2019). Buna göre kıskançlıkta yapıcı iletişim tepkileri ile kendini açma davranışının iç içe olduğu söylenebilir. Bu nedenle romantik kıskançlıkta kendini açma düzeyi ile yapıcı iletişim tepkileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan biri romantik ilişkide kendini açma düzeyi toplam puanı ve açıklık, iletişim ve duygulanım alt boyutları ile yıkıcı- kaçınan iletişim tepkileri arasında anlamlı yönde olumsuz bir ilişkinin bulunmasıdır. Kişi düşüncelerini ve duygularını açık bir şekilde ifade edemediğinde kendini anlatmak için farklı olumsuz yollara başvurabilir. Bireyin kendini açması düşük düzeyde olduğunda birey kendini anlatmak için değişik yollar deneyecektir. Bu denemeler toplumsal onay açısından bireyin uyumsuz davranışlarının artmasına ve iletişim sorunları yaşamasına neden olabilir (Ağlamaz, 2006).

Kendini açma düzeyi düşük olan kişilerde saldırganlığın yüksek olduğu görülmüştür (Ağlamaz, 2006). Kıskançlıkta yıkıcı iletişim tepkilerinin doğrudan olduğunu ve saldırgan davranışlar içerdiği belirtilmektedir. Kaçınan iletişim tepkisinde ise birey partneriyle iletişim kurmayı bütünüyle reddetmektedir. Kıskançlıkta gösterilen yıkıcı-kaçınan tepkiler saldırganlık, yok sayma, umursamama, şiddet ve hakaret gibi iletişimi engelleyebilecek davranışları barındırmaktadır. Bu tarz davranışlar çiftlerin iletişimlerini azaltmakta ve sorunların artmasına yol açmaktadır (Akça, 2014). Buna göre bu sonucun kendini açma düzeyi düşük olan bireyin kendini ifade etmek için bir yol olarak kıskançlıkta yıkıcı- kaçınan tepkileri kullanmasından

veya bu tepkilerin kullanılmasının partnerlerin iletişimlerine zarar vererek ve ilişki problemleri arttırarak kendini açma düzeyini azaltmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Bulgulardan bir diğeri romantik ilişkide kendini açma düzeyi toplam puanı, açıklık ve cinsel yakınlık alt boyutları ile rakip odaklı iletişim tepkileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; iletişim ve duygulanım alt boyutları ile rakip odaklı iletişim tepkileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğudur. Rakip odaklı iletişim kıskançlıkta partneri rakipten uzaklaştırmaya çalışma, rakiple iletişime geçmek, rakiple ilgili olumsuz söylemlerde bulunmak ve sahiplenici olmak gibi davranışlardan oluşmaktadır. Bu tepkinin yüksek olması bireyin kıskançlıkta rakip olarak algıladığı kişiye yoğunlaştığını göstermektedir (Hoşoğlu & Sevim, 2018). Buna göre kişi kıskançlıkta rakibe odaklandıkça partnerinin düşüncelerini ve hislerini geri plana atabilir. Bunun sonucunda iletişim ve duygusal yakınlığın partnerlerin karşılıklı etkileşimine dayalı olduğu düşünülerek azaldığı söylenebilir.

Çalışmada değişkenlerin arasındaki ilişki araştırılırken bir değişkenin diğer değişkeni yordama gücünde incelenmiştir. Bulgulara göre kıskançlık karşısında gösterilen iletişim tepkileri romantik ilişkide kendini açma düzeyindeki farklılığın % 19'unu açıklamaktadır. Bununla birlikte yordamada önem derecesinin yapıcı iletişim, yıkıcı- kaçınan iletişim ve rakip odaklı iletişim şeklinde olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle romantik kıskançlıkla başa çıkma biçimleri, romantik ilişkide kendini açma düzeyinin önemli yordayıcılarından biridir.

Alanyazını incelendiğinde bu konuya benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kıskançlığın ilişkide çatışmalara neden olduğu bilinmektedir. Kendini açma, çatışma çözümlerinden biridir. Kıskançlık bir sorun olarak kabul edildiğinde, bireylerin bu süreçte yapıcı çözümlere ulaşmalarına, savunmaya girmeden ve korkmadan kendi hislerini ve düşüncelerini açmaları katkı sağlar (Şahin, Basım & Çetin, 2009). Kıskançlığı geçmişten bu yana düşüş gösteren çoğu insan, eşle iletişime geçmenin bu azalmaya katkıda bulunan önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir (Buunk, 1981).

İlişki problemlerinde ortaya çıkan bazı tepkiler kıskançlık kapsamında ele alınmıştır. Kıskançlık durumunda ortaya çıkan konuşma ve bağlılık tepkileri yapıcı başa çıkma; ilişkiyi sonlandırma ya da sonlandırma ile tehdit etme gibi çıkış ve umursamama tepkileri yıkıcı başa çıkma yolları ile ilişkilendirilmiştir. Yıkıcı başa çıkma umursamamayı içerdiği için kaçınanlıkla benzerlik göstermektedir (Sümer, 2017). Kaçınan davranış, sorunu direkt çözmeye çalışmama ile ilgilidir (Arslan, 2005). Buna göre ilişki sürecinde ortaya çıkan kıskançlıkla ilgili partnerle konuşma gibi yapıcı; partnerle olumsuz şekilde iletişime geçme gibi yıkıcı; kendini açmaktan kaçınma ve sessizlik gibi kaçınan; partnerden çok rakip kişiyle iletişime geçme gibi rakip odaklı tepkilerin (Hoşoğlu & Sevim, 2019) kendini doğrudan veya dolaylı olarak açmayı ya da kendini açmaktan kaçınmayı içerdiği görülmektedir. Bu nedenle kıskançlığın ifade edilmesinde ortaya çıkan tepkilerin romantik ilişkide kendini açma düzeyinin yordayıcılarından biri olduğu düşünülebilir.

Yaşanılan romantik ilişkiler evlilik süreci öncesinde olumlu veya olumsuz deneyimlerin oluşmasını sağlar. Kişinin önceki ilişkilerinde ilişki problemleri, iletişim becerileri gibi konularda birçok yaşantı elde ettiği düşünülebilir. Bu yaşantılar, kişinin sonraki ilişkilerinde davranışlarını şekillendirebilir. Bununla birlikte insanların üniversite yıllarında tecrübe ettiği ilişkiler, gelecekteki eşlerini belirlerken ortaya çıkan kriterleri etkilemektedir (Özabacı, 2004). Bu nedenle bu dönemdeki ilişkilerin dikkatle devam ettirilmesi gerektiğini söylenebilir. Yukarıdaki

bilgilere dayanarak kendini açma ve kıskançlıkta verilen tepkilerin ilişkilerin sağlıklı ilerlemesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonucunda kendini açma düzeyinin kıskançlıkta yapıcı iletişim tepkileriyle olumlu, yıkıcı- kaçınan iletişim tepkileriyle olumsuz ilişkisi olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda evlilik öncesi süreçte romantik kıskançlık tepkileri ile ilgili sorun yaşayan çiftlere yardımcı olmada romantik ilişkide kendini açma davranışından yararlanılabilir. Romantik kıskançlıkta verilen tepkiler ve kıskançlıkta yapıcı iletişim tepkileri kullanma ve kendini açma ile ilgili psikoeğitim programları, bireysel rehberlik, grup rehberliği gibi çeşitli uygulamalar geliştirilebilir ve etkililiği değerlendirilebilir.

Araştırmada sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Buna göre romantik ilişkide kendini açma ve romantik kıskançlıkta gösterilen iletişim tepkileri ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür. Benzer iki konu arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak adına lise öğrencileri ya da evli bireyler gibi farklı örneklem gruplarıyla da çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bu ilişkiye etki eden farklı değişkenler olabileceği düşünülmüştür. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin okudukları fakülte türleri ve sınıf düzeyi bilgileri de istenmiştir ancak zamanı verimli kullanmak adına ve çalışmanın asenkron şekilde yürütülmesinden dolayı bu değişkenler araştırmaya dahil edilememiştir. Benzer çalışmalarda bu değişkenler kullanılabilir.

Mevcut araştırma koronavirüs salgını sonucu pandemi sürecinde yürütülmüştür. Bu nedenle asenkron olarak ulaşılan ve çeşitli üniversitelerde okuyan 260 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilerek yapılmıştır. Pandemi sonrası daha geniş evren ve örneklem grubu ile benzer bir çalışma yapılabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 27/01/2021 tarihinde 2021-01 sayılı etik izin alınmıştır.



### Kaynakça/References

- Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne- baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi ]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Akça, M. Ş. (2014). *Üniversite öğrencilerinde romantik kıskançlık ve empatik eğilim arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi. <https://hdl.handle.net/20.500.12619/74543>
- Arslan, C. (2005). Kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının yüklenme karmaşıklığı açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 75- 93. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/633/585>
- Arslan, S. (2018). *Ergenlerin sanal zorbalık ve kendini açma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi ]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/644>
- Attridge, M. (2013). Jealousy and relationship closeness: Exploring the good (reactive) and bad (suspicious) sides of romantic jealousy. *SAGE Open*, 3(1), 1- 16. <https://doi.org/10.1177/2158244013476054>
- Bevan, L. (2009). *Life Without Jealousy: A Practical Guide* (4. Baskı). Loving Healing Press.
- Bevan, J. L. (2011). The consequence model of partner jealousy expression: Elaboration and refinement. *Western Journal of Communication*, 75(5), 523- 540. <https://doi.org/10.1080/10570314.2011.608408>
- Bulut, C. (2019). *Romantik ilişki yaşayan bireylerde çok boyutlu kıskançlık ile ilişkili değişkenler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi ]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59086/850458>
- Buunk, B. (1981). Jealousy in sexually open marriages. *Alternative Lifestyles*, 4(3), 357- 372. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF01257944.pdf>
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (23. Baskı).Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27.Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *Spss İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Carlson, W. ve Rose, A. J. (2007). The role of reciprocity in romantic relationships in middle childhood and early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 262- 290. <https://www.jstor.org/stable/23096108>
- Connolly, J. A. ve Konarski, R. (1994). Peer self- concept in adolescence: Analysis of factor structure and of associations with peer experience. *Journal of research on Adolescence*, 4(3), 385- 403. doi/abs/10.1207/s15327795jra0403\_3
- Curun, F. ve Çapkın, M. (2014). Romantik kıskançlığın bağlanma stilleri, benlik saygısı, kişilik özellikleri ve evlilik doyumu açısından yordanması. *Psikoloji Çalışmaları*, 34(1), 1- 22. <https://hdl.handle.net/20.500.12415/6258>
- Çitil, E., & Eginli, A. T. (2020, December, 18-20). *A research on the relationship between self-disclosure behavior and the self esteem level in the interpersonal communication process*. 1.International Ceo Communication, Economics, Organization & Social Sciences Congress , Gorajde, Bosnia Herzegovina.
- Derlega, V. J., Metts, S., Petronio, S. ve Margulis, S. T. (1993). *Sage series on close relationships self- disclosure*. Sage Publications, Inc.
- Dizmen, F. (2006). *Farklı okul programlarındaki lise öğrencilerinin kendini açma davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Doğruyol, S. ve Uzun, N.B. (2019, Haziran, 28-30). *Romantik ilişkide kendini açma düzeyi ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması*. Atlas 3.Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Sivas, Türkiye.

- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2010). Beliren yetişkinlikte romantik yakınlığı başlatma ve başa çıkma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 381- 397. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16692/173489>
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using Spss*. Sage Publication.
- Gizir, C. A. (2013). Üniversite Öğrencilerinin ilişki inançlarının cinsiyet ve romantik ilişki yaşama durumlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170). <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/2334>
- Guerrero, L. K. (1998). Attachment- style differences in the experience and expression of romantic jealousy. *Personal Relationships*, 5(3), 273- 291. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1998.tb00172.x>
- Guerrero, L. K. ve Afifi, W. A. (1998). Communicative responses to jealousy as a function of self- esteem and relationship maintenance goals: A test of bryson's dual motivation model. *Communication Reports*, 11(2), 111- 122. <https://doi.org/10.1080/08934219809367693>
- Guerrero, L. K., Andersen, P. A., Jorgensen, P. F., Spitzberg, B. H. ve Eloy, S. V. (1995). Coping with the greeneyed monster: Conceptualizing and measuring communicative responses to romantic jealousy. *Western Journal of Communication*, 59, 270- 304. <https://doi.org/10.1080/10570319509374523>
- Guerrero, L. K., Hannawa, A. F. ve Babin, E. A. (2011). The communicative responses to jealousy scale: Revision, empirical validation, and associations with relational satisfaction. *Communication Methods and Measures*, 5(3), 223- 249. <https://doi.org/10.1080/19312458.2011.596993>
- Gündoğdu, R. (2010). Farklı puan türüne göre eğitim fakültesine gelen öğrencilerin kendini açma davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 748- 777. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936559.pdf>
- Hahs-Vaughn, D. L. ve Lomax, R. G. (2020). *Statistical concepts- a first course*. Routledge.
- Hargie, O. Saunders, C. ve Dickson, D. (1981). *Social skill in interpersonal communication* (1.Baskı). Brookline Books.
- Hendrick, S. S. ve Hendrick, C. (2006). Measuring respect in close relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23(6), 881- 899. <https://doi.org/10.1177/0265407506070471>
- Hoşoğlu, R. ve Sevim, S. (2018). Kıskaçlık karşısında gösterilen iletişim tepkileri ölçeğini Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 119- 137. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aujef/issue/34775/404198>
- Hoşoğlu, R. ve Sevim, S. (2019). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kıskaçlıkla başa çıkma biçimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 149- 179. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/44557/552754>
- Katz, I., Goldston, J., Cohen, M. ve Stucker, S. (1963). Need satisfaction, perception, and cooperative interactions in married couples. *Marriage and Family Living*, 25(2), 209- 213. <https://doi.org/10.2307/349184>
- Küçükarslan, M. ve Gizir, C. A. (2014). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 148- 159. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21462/230004>
- Larson, J. H. (1988). The marriage quiz: College students' beliefs in selected myths about marriage. *Family Relations*, 37(1), 3- 11. <https://doi.org/10.2307/584422>
- Larson, R. ve Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development*, 62(2), 284- 300. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01531.x>
- Lomax, R.G. ve Hahs-Vaughn, D.L. (2020). *An introduction to statistical concepts* (4.Baskı). Routledge.

- Martínez-León, N. C., Peña, J. J., Salazar, H., García, A. ve Sierra, J. C. (2017). A systematic review of romantic jealousy in relationships. *Terapia Psicológica*, 35(2), 203- 212. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082017000200203>
- Nguyen, M., Bin, Y. S. ve Campbell, A. (2012). Comparing online and offline self- disclosure: A systematic review. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(2), 103- 111. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.027>
- Önder, S. (2019). *Romantik kıskançlık, aldatmaya yönelik niyet ve mutluluk* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi. <http://docs.neu.edu.tr/library/6789914323.pdf>
- Özabacı, N. (2004). Evlilik öncesi ilişkiler. H. Yavuzer (Ed.), *Evlilik okulu* (s. 39- 53) içinde. Remzi Yayınevi.
- Pines, A. M. (2003). *Aşk ve kıskançlık*. (C. Yüksel, Çev.). Okuyan Us.
- Pines, A. M. (1998). *Romantic jealousy: Causes, Symptoms, Cures*. Routledge.
- Sprecher, S. ve Hendrick, S. S. (2004). Self- disclosure in intimate relationships: Associations with individual and relationship characteristics over time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(6), 857- 877. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.6.857.54803>
- Sümer, S. (2017). *Romantik ilişkilerde bağlanma stilleri, romantik kıskançlık ve ilişki doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi. <https://hdl.handle.net/20.500.11782/1620>
- Şahin, N. H., Basım, H. N. ve Çetin, F. (2009). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarında kendilik algısı ve kontrol odağı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(2), 153- 163.
- Taşın, B. (2015). *Bağlanma stillerinin kıskançlık ve anksiyete üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tortamış, M. (2014). *Evlili bireylerde romantik kıskançlık düzeyi ve aldatma eğiliminin şema terapi modeli çerçevesinde değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Turan, F. (2009). *Lise öğrencilerinin rehberlik servisine tutumlarının kendini açma davranışı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi ]. Atatürk Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Utkan, H. B. (2016). *Üniversite öğrencilerinde romantik kıskançlık ile romantik ilişki inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Üstündağ, E. (2006). *İletişim becerilerini geliştirme programının güvenlik bilimleri fakültesi öğrencilerinin kendini açma davranışlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- White, G. L. ve Mullen, P. E. (1989). *Jealousy: Theory, Research and Clinical Strategies*. Guilford.
- Yılmaz, M. (2010). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzları ve kendini açma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Zengel, B., Edlund, J. E. ve Sagarin, B. J. (2013). Sex differences in jealousy in response to infidelity: Evaluation of demographic moderators in a national random sample. *Personality and Individual Differences*, 54(1), 47- 51. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.08.001>

#### **İletişim/Correspondence**

Uzm. Psik. Dan. Emine NAZLI  
nzi52@hotmail.com  
Doç. Dr. Ömer KARAMAN  
o.karaman@odu.edu.tr

# An Investigation of the Relationship between School Principals' Transformational Leadership Behaviors and Teachers' Burnout Levels According to Teacher Perceptions

**Recep ZENGİN, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0001-6498-5425**

**Mehmet Ali AKIN, Mardin Artuklu University, ORCID ID: 0000-0002-9387-0149**

**Halil KARADAŞ, Mardin Artuklu University, ORCID ID: 0000-0003-0855-3702**

## Abstract

*In this study, it is aimed to reveal the relationship between the transformational leadership behaviors of school principals and the organizational burnout levels of teachers according to teacher perceptions. The universe of the research consists of all teachers working in high schools, secondary schools, and primary schools in the central districts of Diyarbakır (Kayapınar, Bağlar, Yenişehir and Sur). The sample was determined according to the cluster sampling technique, and in this regard, 456 participants were evaluated via the transformational leadership and organizational burnout scale. In the analysis of the data, standard deviation, arithmetic mean, ANOVA and t-test were used. In the study, it was found that there is a significant relationship between the transformational leadership characteristics of school principals and the burnout of teachers. When the direction and level of this relationship were examined, it was determined that in general, transformational leadership was negatively and moderately related to emotional exhaustion, negatively and lowly related to depersonalization, which is one of the sub-dimensions of emotional exhaustion, and positively and lowly related to personal achievement.*

**Keywords:** Leadership, Transformational leadership, Burnout



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2677-2706  
DOI:10.17679/inuefd.991281

Article Type  
Research Article

Received  
08.09.2021

Accepted  
23.12.2021

## Suggested Citation

Zengin, R., Akın, M.A ve Karadaş, H. (2021). An Investigation of the relationship between school principals' transformational leadership behaviors and teachers' burnout levels according to teacher perceptions *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2677-2706. DOI: 10.17679/inuefd.991281

*This article was produced from the non-thesis master's project accepted by the Social Sciences Institute of Mardin Artuklu University in July, 2021.*

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Leaders have influenced people with their personalities throughout their lives and have succeeded in dragging the masses after them. "Creating and mobilizing people who are oriented towards certain goals requires a special talent and persuasion ability that is not easily found in every human being". This described ability is called leadership. The change of the leadership phenomenon over time paved the way for the formation of new paradigms and gave birth to modern leadership approaches with the 1980s. The concept of transformational leadership, which is one of the new approaches, has made a big impact, and research findings show that it provides positive values to contemporary organizations are frequently encountered (Biçer, 2008). Leadership is very important for organizations today and has the feature of being strategic. The constant change of conditions requires the existence of managers who can read change, make change a philosophy of life, and are successful in adapting to change. This can happen if the managers have leadership characteristics that can keep up with the transformation. Because when it comes to transformational leadership; It is mentioned about the leadership style that includes the facts that give life to organizations, such as the future, innovation, change, and reform. For these reasons, it is considered necessary for a transformational leader to have a vision and to have his subordinates accept it (Çelik & Eryılmaz, 2006).

Unfortunately, the realities experienced in the educational environment make teaching a stressful profession. When teachers cannot tolerate this situation, they experience difficulties when they try to produce services in business environments (Cokluk, 2003). Being a manager in educational institutions is one of the professions where burnout is more common, like other managerial fields. Among the possible reasons for this situation, reasons, such as heavy workload, insufficient planning of the works, status, abstraction, lack of authority, problematic human relations can be cited (Martin, Willower, 1981 as cited in Dönmez & Güneş, 2001, 72).

Such a serious issue continues to maintain its importance in today's educational institutions. For this reason, in this study, the relationship between school principals' transformational leadership behaviors and teachers' burnout perception levels was tried to be analyzed from teachers' perceptions.

### Purpose

Within the scope of this research, it is aimed to examine the relationship between the transformational leadership behaviors of school principals and teachers' organizational burnout perceptions according to the perceptions of teachers working in state schools. In light of this purpose, answers to the following questions were sought. According to teacher perceptions;

1. What is the situation of school principals showing transformational leadership behaviors?
2. Do the transformational leadership levels of school principals show a significant difference according to their education level, professional experience and managerial experience?

3. What are the organizational burnout levels of teachers?

4. Do teachers' organizational burnout levels differ significantly according to their gender, education level and professional experience?

5. Is there a significant relationship between the transformational leadership characteristics of school principals and teachers' organizational burnout levels?

### **Method**

The present study is a descriptive one using quantitative research techniques and is a study in the relational screening model. Relational survey research is the research that deals with the relationship and degree between two or more variables (Karasar, 2006). In this study, the relationship between school administrators' transformational leadership behaviors and teachers' burnout was examined in the context of the relational survey model.

The universe of the research consists of all teachers working in schools (primary school, secondary school, high school) within the scope of compulsory education in the central districts of Diyarbakır, Kayapınar, Bağlar, Yenişehir and Sur. Cluster sampling method was used in the process of determining the teachers to participate in the research. In the cluster sampling method, instead of selecting individuals representing the universe one by one, it is tried to reach spontaneously formed or artificially formed groups with similar characteristics (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, primary, secondary and high schools were taken as a cluster and teachers working in these schools were reached. Accordingly, the sample of the study consisted of 456 teachers.

### **Findings**

When the descriptive statistics regarding the transformational leadership scores of the school principals are analyzed, it is revealed that the transformational leadership general score average of the school principals is 3.74 (I agree). When the arithmetic averages of the sub-dimensions of the scale are examined, it is seen that the vision dimension has an average of 3.76, the group goals dimension has an average of 3.80, the intellectual encouragement dimension has an average of 3.52, the individuality dimension has an average of 3.82 and the high achievement dimension has an average of 3.78. These values show that teachers are of the opinion that school principals have a high level of transformational leadership characteristics.

The independent groups t-test results, which were conducted to determine whether the transformational leadership scores of school principals changed according to their education levels, were significant. Accordingly, the transformational leadership scores of the school principals in the sub-dimensions "Providing vision-inspiration and being an appropriate role model", "Ensuring the acceptance of group goals", "Providing intellectual encouragement" and "Having a high expectation for success" were determined according to the education level of the school principals. It is seen that they differ significantly ( $p < .05$ ). On the other hand, there is not a significant difference in the dimension of "showing individual attention" ( $p > .05$ ). When the arithmetic averages are examined, it is seen that the significant difference found is in favor of the graduates.

When the descriptive statistics regarding the transformational leadership scores of school principals according to their professional experience are examined, it is seen that the

transformational leadership scores of school principals with 11 years or more of professional experience in the total scale and sub-dimensions are higher than the others. It is seen that school principals with 6-10 years of professional experience, which can be expressed as the middle group, have the lowest averages in general.

The ANOVA test results, which were conducted to determine the significant difference between the transformational leadership scores of school principals according to their professional experience, were determined by the sum of the transformational leadership scores of the school principals. The sub-dimensions of "Providing vision-inspiration and being an appropriate role model" and "Ensuring the acceptance of group goals". showed a significant difference according to the experience ( $p < .05$ ). On the other hand, it is seen that there is no significant difference in the dimensions of "Intellectual encouragement", "Individual interest" and "Having high expectation of success" ( $p > .05$ ). As a result of the post-hoc Scheffe Test applied to find out the source of this difference, a significant difference was found between school principals with 11 years or more of professional experience and those with 6-10 years in favor of principals with 11 years or more professional experience.

When the descriptive statistics regarding the transformational leadership scores of school principals are examined according to their management experience, it is seen that school principals with 11 years or more management experience have the highest average scores; It is seen that school principals with 1-5 years of management experience have the lowest average scores. In other words, it can be said that the transformational leadership scores of school principals are directly related to their management experience.

According to the results of the ANOVA test conducted to determine whether there is a significant difference between the transformational leadership scores of school principals according to their management experience, it is seen that there is a significant difference according to the school principals' management experience in all sub-dimensions with the total scale ( $p < .05$ ). According to the results of the post-hoc Scheffe Test applied to determine the source of this difference, it has been observed between school principals with 11 years or more of professional experience and those with 1-5 years of professional experience, and there is a significant difference in favor of participants with 11 years or more professional experience.

When we look at the results of the analysis for the descriptive statistical results of teachers' burnout scores, it is seen that the arithmetic mean of teachers' emotional exhaustion scores is 2.31 (low), the mean of depersonalization scores is 1.78 (very low), and the mean of personal achievement scores is 3.93 (high). These values show that teachers' burnout is generally at a low level.

When the results of the independent groups t-test conducted to determine whether the burnout scores of teachers change according to their genders, teachers' burnout scores show a significant difference in depersonalization dimension according to gender ( $p < .05$ ); It does not show a significant difference in the dimensions of "emotional exhaustion" and "personal achievement" ( $p > .05$ ). When the arithmetic averages are examined, it is seen that the significant difference found in the "Depersonalization" dimension is in favor of men.

When the results of the independent groups' t-test, which was done to determine whether the burnout scores of the teachers change according to their education level, are examined, the burnout scores of the teachers do not show a significant difference according to

the education level ( $p>.05$ ). Therefore, it can be said that undergraduate and graduate education graduates have similar burnout levels.

When we look at the descriptive statistics on the burnout scores of teachers according to their professional experience, it is seen that burnout scores in the dimensions of "Emotional exhaustion" and "Depersonalization" increase with professional experience in general. In the "personal achievement" dimension, it is seen that the average score of teachers with 1-5 years of professional experience is higher than other teachers.

According to the results of the ANOVA test conducted to determine whether there is a significant difference between the burnout scores of the teachers according to their professional experience, the burnout scores of the teachers showed a significant difference in the dimension of "Emotional exhaustion" ( $p<.05$ ); It does not show a significant difference in the dimensions of "depersonalization" and "personal achievement" ( $p>.05$ ). As a result of the post-hoc Scheffe Test applied to determine the source of the difference in the dimension of "emotional exhaustion" among teachers with 1-5 years of professional experience and teachers with 6-10 years, 11-15 years and 16 years of professional experience and above, it is seen that the results were in favor of teachers who had more experience.

When the results of the Pearson correlation analysis, which was used to determine the relationship between the transformational leadership characteristics of school principals and the burnout scores of teachers are examined, it has been found that the relationship between the transformational leadership characteristics of school principals and emotional exhaustion is negative and low, and there is a negative and low level relationship between transformational leadership (except for the high achievement dimension) and depersonalization. There are positive and low-level significant relationships between transformational leadership and personal achievement.

### **Discussion & Conclusion**

Transformational leadership is seen as a leadership style with many positive outcomes for the business environment. A situation that is frequently encountered in the school environment is the organizational burnout of teachers. In this study, the relationship between school principals' perceived transformational leadership behaviors and teachers' organizational burnout levels was examined. The findings obtained in this section were supported with the studies in the literature. Within the scope of this study, transformational leadership perceptions of school principals were found to be high according to teacher perceptions. It has been determined that the least developed characteristics of school principals among transformational leadership characteristics are intellectual encouragement.

When the research studies on transformational leadership are examined, studies supporting the current research findings have been found. Safia (2020) in his study examined the relationship between the transformational leadership roles of secondary school principals, being a learning organization of schools and teachers' job satisfaction levels according to teachers' perceptions. Kahya (2020) in his study in which he examined the effect of educational administrators' transformational leadership behaviors on teacher motivation, detected a high level of transformational leadership perception which supports our research findings. These findings are also supported by research findings that the transformational leadership levels of primary school principals were found out by Dalgali (2020) and primary and secondary school principals were identified as high by Gelmez (2018). However, previous



studies to determine whether there is a relationship between transformational leadership and burnout have yielded important findings on the relationship between two concepts. Kanste, Kyngas, and Nikkilia (2007) found in their study that there is a significant but negative relationship between transformational leadership and emotional exhaustion and depersonalization dimensions of professional burnout. Minister, Erşahan, Büyükbeşe, Doğan, and Kefe (2015) conducted a study on the relationship between school administrators' leadership styles and teachers' burnout levels. they found. In the same study, no significant relationship was found between the dimensions of transformational leadership, only the idealized effect dimension and the perception of burnout.

As a result of the research, the transformational leadership characteristics of the graduates of the graduate education were found to be better than those of the graduates. This result can be expressed as a positive result of postgraduate education. Unless those who will be appointed to managerial positions are trained by receiving education in accordance with the standards of the management profession, those made to increase the efficiency of the education system will not be successful (Özdemir, 2009). When professional experience and managerial experience were analyzed, it was concluded that the transformational leadership qualities of the participants with more experience were at a better level. Looking at the studies that have been done, it can be seen that there are different results. According to the research findings of Eryılmaz (2006) and Uzer (2010), no significant difference was found in any dimension of transformational leadership in the seniority variable. According to the study conducted by Bilir (2007), it can be said that teachers with teaching professional experience (0–5) years find their school administrators more competent in all dimensions of transformational leadership than those with more seniority than this period.

When the results related to burnout are examined, it can be said that the teachers' organizational burnout perceptions are at a low level as a result of the research. These results can be deduced from the conclusion that the teachers participating in the research did not suffer from burnout, and they do their jobs lovingly. Because, even if burnout is caused by various reasons, it brings with it negative feelings about the profession in case of occurrence. In many studies, it is stated that it affects internal psychological experiences, such as burnout, expectation, attitude, love, and commitment (Özgüven, 2003; Tümkaya, 1999; Torun, 1995).

According to gender, it was determined that male and female teachers showed similar characteristics in terms of emotional exhaustion and personal achievement while male teachers showed depersonalization more than female teachers. Sarıkaya (2007), Alkan (2014) and Özkan (2017) concluded in their studies that there is no significant relationship between gender and organizational burnout dimensions.

When the burnout levels of the teachers according to the education level were examined, it was determined that the undergraduate and graduate teachers had similar burnout levels, in other words, the level of education did not make a difference in terms of the level of burnout. In his study, Vurdu (2017) found that there is a direct correlation between the educational status variable and the dimension of emotional exhaustion and depersonalization, and an inverse relation with the dimension of personal accomplishment.

As a result of the research, it has been revealed that teachers who are new to the profession are in a better situation in terms of emotional exhaustion. In other words, it has

been concluded that as the experience in the profession increases, teachers become more emotionally exhausted.

In the study, it was concluded that there is a significant relationship between the transformational leadership characteristics of school principals and the burnout of teachers. When the direction and level of this relationship were examined, it was determined that transformational leadership was negatively and moderately related to emotional exhaustion, negatively and lowly related to depersonalization, and positively and lowly related to personal achievement. These results show that as the transformational leadership characteristics of school principals increase, teachers' burnout will decrease.

Some suggestions can be made in order to make the research results functional. It can be shared at in-service training events organized in schools. A similar research can be conducted in private schools, and the results of the data obtained from private education institutions and public schools can be compared. Studies can be conducted to determine to what extent the transformational leadership behaviors of school principals can be increased and how sufficient the criteria applied when appointing school principals are sufficient to select the transformational leader of tomorrow. A qualitative study can be carried out to identify the reasons for teachers' burnout, and concrete measures can be taken in the context of the result of the research.

## Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**Recep ZENGİN, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0001-6498-5425**

**Mehmet Ali AKIN, Mardin Artuklu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9387-0149**

**Halil KARADAŞ, Mardin Artuklu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0855-3702**

### Öz

Bu çalışmada, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırmanın evreni Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Kayapınar, Bağlar, Yenişehir ve Sur) lise, ortaokul ve ilkokullarda görev yapan bütün öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem küme örneklem tekniğine göre belirlenmiş ve bu kapsamda 456 katılımcıya dönüşümcü liderlik ve örgütsel tükenmişlik ölçeği uygulanarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde standart sapma, aritmetik ortalama, Anova ve t-testi kullanılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişkinin yönü ve düzeyi incelendiğinde, genel olarak dönüşümsel liderliğin duygusal tükenme ile negatif yönde ve orta düzeyde, duygusal tükenmenin alt boyutlarından duyarsızlaşma ile negatif yönde ve düşük düzeyde, kişisel başarı ile pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Dönüşümcü liderlik, Tükenmişlik



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2677-2706  
DOI:10.17679/inuefd.991281

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
08.09.2021

Kabul Tarihi  
23.12.2021

### Önerilen Atıf

Zengin, R., Akın, MA ve Karadaş, H. (2021). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ*, 22(3), 2677-2706. DOI: 10.17679/inuefd.991281

*Bu makale Mardin Artuklu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Temmuz, 2021 tarihinde kabul edilen tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.*

### **Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Liderlik, önceden belirlenen hedeflere ulaşmak adına başkalarını etkileme ve yönlendirme süreçlerine ek olarak, harekete başlamadan önce, bu faaliyeti yalnız başına yaparak hedefe ulaşabilme durumunu sorgulamayı ve ikna kabiliyeti gibi özel becerilere sahip olmayı ifade etmektedir (Özdemir, 2003; Biçer, 2008; Eren; 2007; Kul, 2010). Zira genel itibarıyla liderlik bir örgütün başarı durumundan sorumlu olmayı kapsamaktadır (Tekin ve Zorba, 2001). Liderler, yaşamları boyunca insanları kişilikleri ile etkilemiş ve kitleleri peşinden sürüklemeyi başarmışlardır. Belirli amaçlara yönelmiş insanların oluşturulması ve harekete geçirilmesi her insanda kolay bulunamayan özel bir yetenek ve ikna yeteneği gerektirmektedir. Liderlik teriminin zamanla değişimi yeni paradigmalara oluşmasına zemin hazırlayarak 1980'li yıllarla beraber modern liderlik yaklaşımlarını doğurmuştur. Yeni yaklaşımlardan olan dönüşümcü liderlik kavramı büyük bir ses getirmiş, çağdaş örgütlere pozitif değerler sağladığına yönelik araştırma bulgularına sıkça rastlanmaktadır (Biçer, 2008).

Liderlik günümüzde örgütler açısından oldukça önem arz etmekte ve stratejik olma özelliği taşımaktadır. Koşulların sürekli değişmesi değişimi okuyabilen, değişimi yaşam felsefesi haline getiren ve değişime uyum sağlamada başarılı olan yöneticilerin varlığını gerektirmektedir. Bu durum yöneticilerin dönüşüme ayak uydurabilecek liderlik özelliklerine sahip olması ile gerçekleşebilir. Zira dönüşümcü liderlik denilirken; gelecek, yenilik, değişim ile reform gibi örgütlere hayat veren olguları kapsayan liderlik tarzından bahsedilmektedir. Bu sebeplerden ötürü dönüşümcü bir liderin vizyon sahibi olması ve vizyonunu astlarına kabul ettirmesi gerekli görülmektedir (Çelik ve Eryılmaz, 2006).

Eğitim örgütlerinde yaşanmakta olan gerçekler ne yazık ki öğretmenliği stresli bir meslek haline getirmektedir. Öğretmenler bu duruma alışmamış bir şekilde iş ortamlarında hizmet üretmeye çalıştıklarında problemler yaşamaktadırlar (Çokluk, 2003). Böylesine ciddi bir konu günümüz eğitim kurumlarında önemini korumaya devam etmektedir. Söz konusu nedenle bu araştırmada, öğretmenlerin algıları bağlamında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranış şekilleri ile öğretmenlerin tükenmişlik algı düzeyleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

#### **Liderin Tanımı ve Önemi**

Liderlik tanımı yazarların dünya görüşüne, çalıştıkları alana, bilgi birikimine, vurgu yapmak istedikleri özelliğine bağlı olarak çeşitlenmektedir. Aslında liderlik ya da diğer adıyla önderlik, anlam bilimsel (semantik) açıdan soyut bir kavram olduğundan, kişi sayısı kadar liderlik/önderlik tanımı vardır ve koşullara, zamana ve durumlara göre farklılık gösterir (Biçer, 2008). Liderlikte astlarını etkileme olayı önemlidir. Sonuç olarak liderliğin gücü, yönetilen grup tarafından görülen kabulle orantılıdır. Bu kabulde, liderin grubun gereksinimlerini karşılamada etkili olacağı inancı önemli rol oynar. Liderin asıl işlevlerinden biri de kendi gereksinimleri ile grubun gereksinimleri çatıştığında bu çatışmayı olumlu bir şekilde çözebilmesidir (Özdemir, 2003).

Teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde iletişim araçlarının çeşitlenmesi sebebiyle toplumdaki liderlik anlayışı da değişmeye başlamıştır. Bu açıdan liderlerin bu alanda görevleri çok önemlidir. Her yöneticinin liderliğin karakteristik özelliklerine sahip olduğu söylenemez. Liderlik, bir örgütün performansının gelişmesinde en önemli belirleyici faktördür.

İyi liderlere duyulan ihtiyaç değişimle başa çıkmanın zorlaştığı günümüzde daha fazla hissedilmektedir. Bir kamu hizmeti olarak eğitim hizmetleri sunan örgün eğitim kurumlarında yöneticilik görevine soyunmuş olan eğitim yöneticilerinin liderlik vasıflarına sahip olmaları gerekmektedir. Eğitim kurumlarının değişim karşısında olumsuz etkilenmemesi, eğitim yöneticilerinin bu değişime uyum sağlayabilmelerine bağlıdır. Eğitim kurumlarında dönüşümü başarıyla gerçekleştirebilecek eğitim yöneticilerine gereksinim duyulmaktadır. Bütün bu durumlar liderliğin önemini göstermektedir (Özgür, 2004). Zira liderler, izleyicilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilen, örgütün maddi ve beşeri kaynaklarını, “örgütün amaçları doğrultusunda ve bu amaçları birlikte gerçekleştirecek şekilde harekete” geçirebilen bireylerdir (Başaran, 2000).

### **Liderlerin Özellikleri**

Gerçek liderin sürekli güçlü durma, istenilen hedefleri sürekli kontrol etme, özgün fikirler üretme, emin adımlarla yürüme, duygulara daha az maruz kalma, belirsizliğe karşı sabırlı olma, insanları etkileme gibi bazı özellikleri ön plana çıkmaktadır (Biçer, 2008).

Larwood ise etkin bir lider olabilmek için liderin astlarına güvenme, vizyon sahibi olma, sakinliğini koruma, uzman olma ve basitleştirme gibi beş altın anahtar prensibe sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir (Donuk, 2007).

Liderlik izleyicilerini etkileme sürecidir. Etkileme, kişinin gücünü kullanırken yararlandığı süreçtir. Etkileme kaynağı olarak ise karşımıza güç çıkmaktadır. Lider, değişik güçlerden yararlanarak astlarını etkilemeye çalışabilir. En çok bilinen güç kaynakları French ve Raven (1959) tarafından yapılan sınıflamadır. Bunlar uzmanlık, yasal, ödüllendirme, zorlayıcı ile karizmatik güçtür. Yasal güç liderin belli bir makamın sağladığı yetkileri kullanması ile oluşmaktadır. Ödüllendirme gücü liderin emirlerini kabul edenlere verilecek ödüllerin kullanım ve kontrolünde liderin yeteneğine dayanır. Zorlayıcı güç liderin emirlerine uymayanlara verilecek cezaların (işe son verme, maaşı kesme, rütbe düşürme gibi) kullanılması ve kontrolünde liderin yeteneğini belirtir. Uzmanlık güç ise liderin sahip olduğu kişisel bilgi ve tecrübe ile ilgilidir. Uzmanlık gücünün kapsamı dardır. Liderin uzmanlık alanı bu kapsamı belirler. Eğer bir lider bilgili ve tecrübeli olarak takipçileri tarafından algılanıyorsa o lider izleyicilerin üzerinde çekici bir etki yaratabilir. Karizmatik gücün görüldüğü örgütlerde lidere hayranlık duyma, lider gibi olma isteği ve liderin onayını elde etmek için takipçilerin bir şeyler yapma çabaları görülebilir. Bunun temelinde liderin karizma, doğruluk, cesaret gibi bazı özelliklerinin beğenilme durumları yatmaktadır (Çelik, 2003).

Güç kaynakları lider tarafından kullanılmakla beraber yöneticinin çoğu kez kullanmış olduğu yasal güçtür. Örgütsel gücü kullanan lider, takipçilerinden beklediği başarıyı sağlayamıyorsa diğer güç kaynaklarını kullanma yönünde çaba göstererek beceri sahibi olmalıdır. Bu şekilde takipçileri üzerinde daha etkili olacaktır. Örgütü motive etmek için güç kaynaklarını akıllıca kullanmak ise liderin işinin bir parçasıdır. Lider bu güç kaynaklarını değişik zamanlarda, duruma bağlı olarak grup üyelerinin iş doyumunu ve başarılarını arttırmak için kullanabilir (Çelik, 2003).

### **Liderlerin Rol ve Davranış Becerileri**

Etkili liderlik becerileri; vizyon yaratma, başarılı iletişim, yetkiyi devretme ve kendini anlama becerisidir. Başarılı liderlerin amaçlarına ulaşmada farklı süreçler kullandıklarını, ancak

başarılı pek çok liderin ortak bir kaç beceriyi kullandıklarını belirtilebilir. Bunlar (Helligel ve Woodman, 1995):

**Vizyon Yaratma:** Liderler vizyon yaratarak takipçilerinin hayranlığını kazanırlar. İnsanlar, büyük ve gerçek vizyona sahipseler örgütle bütünleşirler. Lider, vizyonunu izleyicileri ile paylaşabilir ve onları bağlı hale getirebilirse, izleyiciler vizyona sahip çıkarlar. Liderin taşıdığı vizyon diğerlerine güven aşılır ve bu güven, onlara inandıklarını başarmaları için yol gösterir.

**Başarılı İletişim:** Başarılı liderler takipçileriyle etkili bir şekilde iletişim kurarlar. Gerekli olan bilgiler ilgililere iletilmelidir.

**Yetki Devretmek:** Yetki devretmek, etkileme ve kontrolü izleyicilerle paylaşmaktır. Takipçilere amaçları gerçekleştirmek için umut verir, üretken yapar, iş doyumunu sağlar.

**Kendini Anlama:** Etkili bir lider kendi güçlü ve zayıf yanlarının farkındadır. Onlar kendi başarıları hakkında bilgi almaya isteklidirler. Devamlı olarak kendilerini keşfetme çabası içindedirler.

Bu liderlik becerileri davranışsaldır. Davranışlar ise öğrenme ile kazanılır. Ancak bu şekilde örgüt içindeki insanların enerjileri açığa çıkarılır ve karşılıklı yarar sağlayan hedeflere yönlenebilir. Knowles ise liderlerin yaratıcı olmaları gereği üzerinde durmaktadır ve yaratıcı liderlerin örgüt içindeki insanların yaratıcı enerjisini açığa çıkardığını belirtmektedir. Yaratıcı liderler, kendini gerçekleştirme gücüne inanırlar, yaratıcılığı ödüllendirirler, değişimi yönetme becerileri vardır, içsel güdüleyicileri daha çok vurgularlar ve insanları cesaretlendirirler (Helligel ve Woodman, 1995).

### **Dönüşümcü Liderlik**

Dönüşümün sözlükteki manası şekil değişimini, bir şeyin biçimini değiştirmeyi, nesneyi başka bir kalıba sokmayı ifade etmektedir. Dönüşüm mevcut yapıdan daha farklı bir yapıya geçmek ve bunu yaparken de ani ve radikal farklılaşmalara yönelmek, gelecekte olabilecek eğilimlere şimdiden hazırlıklı olmak olarak tanımlanır (Doğan, 2007: 47). Yönetim bilimlerinde ve bilhassa eğitim alanında dönüşümcü liderlik, son günlerde büyük önem kazanmıştır. Dönüşümcü liderlik alanında ABD, Kanada ve İngiltere başta olmak üzere, uzun dönemli deneysel çalışmalar yapılmakta ve bundan sonuç elde edilmeye çalışılmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Siyaset bilimci James McGregor Burns tarafından 1978 yılında ortaya atılan dönüşümcü liderlik kavramı, ilk kez ABD’de politik liderlik eğitimi sırasında ortaya çıkmıştır. Burns’e göre, Dönüşümcü liderler takipçilerini etkilemek için olumsuz izlenimler bırakmak yerine özgürlük, gelişim, huzur, eşitlik, adalet ve barış gibi olumlu ve etik değerleri ön plana çıkarmaktadır (Güney, 2007; Bilir, 2007). Ayrıca takipçilerinin ya da potansiyel takipçilerinin var olan bir eğilimlerini, ihtiyaçlarını ve taleplerini kısa sürede fark ederek onlara hitap etmekte, onları güdülemekte ve onların harekete geçmesini sağlamaktadır.

Dönüşümcü liderlik yaklaşımında örgüt liderleri örgütün hemen her alanında değişim ve farklılıklar yaparak çalışanları etkileyebilmektedir (Eren, 2012: 462). Bu aşamadan sonra çalışanlara yeni fikirler kazandırılmış olup bu vizyon doğrultusunda çaba gösterilmesi sağlanır. Değişimin etkileriyle birlikte lider, örgüt üyelerine potansiyellerinin gelecekte daha da iyi şeyler yapabilmeleri için yeterli olduğuna inandırır (Çelik, 2003: 90).

Liderlik, işe yönelik ve dönüşümcü olmak üzere Burns (1978) tarafından ikiye ayrılmıştır. İşe yönelik liderlik sürecini Burns şu şekilde tanımlamıştır: Herhangi bir bireyin bazı hususları karşılıklı olmak üzere değiştirmek için diğer kişilerle bağlantı kurmaya başladığı andan itibaren

süregelen zamanın tamamıdır. Liderlik üzerine çalışmalar yürüten Bass (1985), bu konu üzerindeki araştırmalarının sonucunda dönüşümsel liderlik kavramını ortaya atmıştır. Burns bu kavramı liderin izleyicilerin tutumlarında oluşan radikal değişikliğe dikkat çekebilmek amacıyla kullanmıştır. Bass'a göre dönüşümcü lider, izleyicilerin moral ve motivasyonlarını yüksek düzeyde tutmaktadır. Yani dönüşümcü lider izleyenler üzerinde önemli derecede bir tesir yaratmaktadır (Erçetin, 2000).

1985 senesinde Bernard M. Bass, dönüşümsel liderlik hakkında yürüttüğü çalışmalar sonucunda, bu kavrama ölçülebilir ve anlaşılabilir bir şekil kazandırmıştır. "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" (MLQ) Bass sayesinde literatüre geçmiştir. Liderliğe, Burns'ün aksine geniş çerçeveden bakan Bass, dönüşümsel ve etkileşimsel liderliği birbirini tamamlayan iki kavram olarak nitelendirmektedir. "Bu yönüyle lider, etkileşimsel ya da dönüşümsel liderlik formunda davranış sergileyebilecek yani davranışlarını şartlara göre saptayabilecektir. Bununla birlikte, tavsiye edilen dönüşümsel liderliğin temel alındığı stratejiler kaydedilmektedir (Berber, 2000).

Değişimci-reformist liderlik olarak da tanımlanan bu liderlik diğerlerinden bütünüyle farklı, gelişim, değişim ve yenilik amaçlayan izleyicilerine kabiliyetlerinin gelişmesi ve sorumluluklarının artması için sorumluluk veren liderlik türüdür. Dönüşümsel liderler astlarını, ödül verme yolu ile ihtiyaçlarını tatmin etmekten çok daha fazlasını yaparlar. Astların güven duygularının arttırılması, grup ve organizasyonun kendini anlaması vasıtasıyla da astlar başarı ve büyümeye doğru yönlendirilmektedir (Güney, 2007).

### **Dönüşümcü Liderlerin Özellikleri**

Dönüşümcü liderlerin en belirgin özelliği, örgütlerinde dönüşümü en önemli yönetsel süreç olarak ele almalarıdır. Her lider dönüşüm içerisinde olabilir, ama dönüşümsel liderlerin birinci öncelikleri örgütsel dönüşümdür. Dönüşümcü liderlik, takipçilerine esin kaynağı olur ve onları devrimsel değişiklikler konusunda yüreklendirir. Bu liderler, kendi kişisel özellikleri ve takipçileriyle olan ilişkileri sayesinde basit bir özellikler ve verimlilik alışverişinin ötesine geçerler. Sürekli iyileştirme arzusu taşırlar. Dönüşümcü liderler yenilik konusunda yüksek motivasyon gösterir, çünkü yenilik onlar için bir kişilik özelliğidir. Çoğunlukla daha yeni teknolojilerle iş süreçlerini geliştiren yöneticileri hedef alır. Yenilikçiler genellikle daha hırslıdırlar, teknolojiyi iyi bilirler ve yaptıkları işte en üst konumlarda yer alıp işlerini rahatlıkla yaptırırlar (Joseph, 2003; akt: Subaş, 2017).

Dönüşümcü liderliğin dört bileşeni şu şekilde sıralanabilir:

**Karizma:** Kendine veya örgüte ilişkin vizyonu ortaya koyma. Örgüt içinde saygı, sevgi ve dürüstlük davranışlarını meydana getirme.

**Canlandırma:** Çabalara odaklanabilmede sembollerden istifade etme. Bireyler için uygun davranışları modelleme ve beklentileri yüksek düzeye çıkarıp güdüleme.

**Bireyselliğe dayanma:** Çalışanlardan her bir bireye saygı duyup, bireylere örgütsel sorumluluklar verme.

**Düşünsel uyarım:** Bireyleri yeni fikirler ve yaklaşımlara teşvik etme (Keçecioğlu, 1998).

Avolio'ya göre dönüşümcü liderler, çalışanların görevlerini ve bunun gerektirdiği iş ve işlemleri; yüksek motivasyon ve iyi bir performansın örgütsel amaçlara ulaşmada çok etkili olduğunu, çalışanların çok daha fazla fark edebilmelerini sağlayarak üzerlerinde olumlu etki bırakmaktadırlar (Bass,1997). Bass, Avolio dönüşümcü liderlik konusunda yaptığı çeşitli çalışmalar sonucunda Liderlik Ölçeği (MLQ-MultiFactor Multifactor Leadership Questionnaire) geliştirmiştir. Dönüşümcü liderlik konusunda yapılan birçok çalışmada kullanılan bu ölçekte

(Kaygısız, 2013) dönüşümcü liderlik; ilham merkezi olma, karizma, bireyselleştirilmiş ilgi ve zihinsel teşvik boyutlarıyla ele alınmaktadır.

Günümüz koşullarının liderlikten çok daha fazlasını gerektirdiğinin altını çizen Bennis ve Nanus, liderlerin artık takipçilerinin ihtiyaçlarına önem veren dönüşümcü liderlik rollerini benimsemeleri gerektiğini ve ayrıca dönüşümcü liderlerin aşağıda belirtilen özellikleri taşıması gerektiğini vurgulamaktadırlar (İşcan, 2006):

- Vizyon aracılığıyla odaklanma: Herkes tarafından benimsenen gerçekçi bir vizyon, ilgi uyandırmakta, heyecan vermekte ve yeteneklerin amaçlar doğrultusunda kullanılmasını sağlamaktadır.
- İletişim kurma: Liderler vizyonlarını ve gerçekleşmesini istedikleri amaçları takipçilerine kusursuz bir şekilde anlatmayı ve onların taleplerini anlamayı başarmaktadırlar.
- Güven ortamı yaratma: Lider ile takipçileri arasında güvene dayalı ilişkiler kurulmaktadır.
- Öz saygının gelişmesini sağlama: Her bir takipçinin kendine saygı duyması ve güçlü/zayıf yönlerinin keşfetmesi için farklı eylemler gerçekleştirilmektedir.

Liderlik literatürü, müdürlerin okul gelişimi ve dönüşümündeki önemli rolüne ilişkin birçok bilgi sağlamaktadır. Farklı liderlik 'modelleri' ya da 'tarzlarına' ilişkin öneriler olmasına rağmen, tarz ayırımın okul yöneticiliğinin günlük uygulamasını temsil etmediğinin kabul edilmesi gerekmektedir. İlaveten, herhangi belirli bir ortamda başarı sağlamaya en uygun tek bir liderlik tarzının olmayacağı hususu genelde kabul görmektedir. Dönüşümcü liderlik okul yöneticilerini, saygı, özerklik ve daha yüksek hedefler arayışının değer gördüğü ortak bir vizyon inşa ederek aktif bir şekilde okul kültürünü şekillendirmeye ve dönüştürmeye çalışanlar olarak görür; bu 'inşa yoluyla liderlik' türüdür (Güçlü, 1997).

Araştırmada, dönüşümcü liderlik ile tükenmişlik ilişkisi irdelendiğinden, dönüşümcü liderliğe ilişkin gerekli literatüre yer verildikten sonra tükenmişlik konusuna değinilecektir

### **Tükenmişlik**

Örgüt içi çalışmalarında yönetici veya bireyler görevlerini yerine getirirken birçok sorunla karşılaşmakta ve çoğu zaman inisiyatif almak durumunda kalabilirler. Bilhassa yöneticiler liderlik yapma ve örgütsel görevlerini yerine getirme esnasında yeterli yetki ile donatılmadığında ve kendilerine esnek bir çalışma ortamı sağlanmadığında tükenmişlik duygusunu yaşayabilirler. Liderler ve astlar açısından ele alındığında tükenmişlik duygularına girildiğinde bu durumda en çok örgütsel hedefler olumsuz etkilenebilir. Bu bağlamda tükenmişlik kavramını açıklamakta yarar vardır.

Tükenmişlik kavramını, ilk olarak Freudenberger (1974) ortaya atmıştır. Freudenberger tükenmenin nedeni "bireyin güç kaynakları ve enerji üzerinde oluşan aşırı istek ve talepleri" olarak açıklanmıştır. Daha sonra, tükenmişlik kavramının, davranış boyutlarını belirten Maslach ve Jackson (1986) tükenmişlik kavramını "kişisel başarı eksikliği", "duyarsızlaşma" ve "duygusal tükenme" şeklinde nitelendirmişlerdir (Özgüven, 2003; Tümkaya, 1999: 48). Birçok araştırmacının tükenmişliğin, tutumları, beklentileri, bireysel düzeyde ortaya çıkan içsel psikolojik deneyimleri etkilediği konusunda ortak görüşte oldukları söylenebilir (Shirom, 1989; akt. Torun, 1995). Bireylerde yarattığı etki açısından ele alındığında ise tükenmişlik "bireysel bir şekilde yaşanan, uzunca bir süreden beri çalışmanın getirdiği yorgunluktan kaynaklanan, hayal kırıklığı, çaresizlik, yıpranma, ümitsizlik, işine, iş arkadaşlarına ve genel olarak hayata



*karşı olumsuz tutumların cereyan etmesi sonucu oluşan bir iş stresi çeşidi” olarak tanımlanmaktadır (Demirtaş ve Güneş, 2002: 122-123).*

### **Tükenmişliğin Boyutları**

Tükenmişlik literatürde; duyarsızlaşma, kişisel başarıya ilişkin duygular ve duygusal tükenmeyi kapsayan üç farklı boyutta aktarılmaktadır.

#### **Duygusal Tükenme**

Duygusal tükenme, duygusal kaynakların yok olması ve verilen emeklerin yitip gitmesiyle karakterize edilmektedir (Tümkiye, 1999). Tükenme, fiziksel tükenmeye ek olarak, çalışanların faaliyetlerini sergiledikleri işletme, kurum ve insanlara karşı ilgilerinin kaybolmasını içerir. İşgörenlerin etkileşim içinde buldukları insanlara karşı uzunca bir sürede, olumlu duygular beslememe, empatik olmamak duygusal tükenmeyle de karakterize edilebilir (Özgüven, 2003).

#### **Duyarsızlaşma**

Genel olarak örgüt içindeki kişilere karşı mesafeli davranma, sunulacak hizmeti yerine getirirken hizmet alan bireylerle duygusal ilişkilere girmekten kaçınmak olarak ifade edilebilir. Bu durum, zamanla örgütsel görevlere ve insan ilişkilerine karşı duyarsızlaşmayı doğurmaktadır (Örmen, 1993).

#### **Kişisel Başarı Eksikliği**

Kişisel başarı, bireyin işinde yeterli, nitelikli ve başarılı olma duygularını ifade etmektedir. Diğer yandan kişisel başarısızlık kavramı ise, bireyin kendisini işinde başarısız ve yetersiz bir biçimde değerlendirmesini ifade etmektedir. Problemin üstesinden başarı ile gelen ve kendisini yeterli bulan bireylerin kişisel başarı düzeylerinin yüksek olduğunu düşündükleri, ancak kendisini işinde başarısız ve yetersiz olarak algılayan bireylerin kendileri hakkında olumsuz yargılar edindikleri gözlenmiştir. Suçluluk duygusu, sevilme hissi ve başarısız olduğunu düşünme bireyi depresyona itmektedir (Aydemir, 2003).

### **Tükenmişliğin Sebepleri ve Sonuçları**

Tükenmişlikle ilgili yapılan araştırmalarda; tükenmişliğe sebep olan etkenler açıkça belirlenememiştir. Fakat genel anlamda öğretilerin kendisine ilişkin değişkenlerle, çalıştığı kuruma ilişkin değişkenlerin birleşerek tükenmişliğe sebep olduğu kabul edilmektedir (Akçamete vd., 2001).

Freudenberger ve Richelson (1980), çalışmalarında tükenmiş bireylerin tembel ya da başarısız bireyleri değil fakat gerçekte çok başarılı, dinamik, karizmatik, empatik, idealist ve insana dönük bireyleri karakterize ettiklerini göstermektedir (Çetinkanat, 2002).

Tükenmişliğin gelişim modelini test eden Blase tükenmedeki birinci faktörleri; kişisel kapasitenin altında veya üstündeki uygunsuz talepler, zamanı iyi kullanamama kaygısı, organizasyonun niteliklerine uygun iş bölümündeki eksiklik, kişisel ihtiyaçların giderilememesi, yeniliği desteklemedeki yetersizlik ve olumsuz tepki yaratan diğer stresler olarak bildirilmiştir (Tümkiye, 1999).

Tükenmişlik hem kişisel hem de sosyal işleyişi bozar. Bazıları tükenmişliğin sonucu olarak işi bırakırken, diğerleri yapabileceklerinin en iyisine oranla çok düşük bir düzeyde çalışmaya

devam ederler. Bu durumda yapılan çalışmanın kalitesi düşmekte ve psikolojik sağlık olumsuz etkilenmektedir. Tükenmişlik öncelikle enerji kaybı, iş doyumunu kaybı, ağrılar, bulantı, yorgunluk, madde kullanımının artması, fiziksel hastalık, çaresizlik, depresyon, kızgınlık, kırgınlık, hastalık, takıntılı olma, kendine ve işine karşı olumsuz tutumlar geliştirme ve daha sonra yetersizlik ya da fiziksel ve psikolojik işlevsizlik baş göstermesiyle sonuçlanır (Çam, 1993).

Uykusuzluk, canlılığın yitilmesi, baş ve göğüs ağrıları tükenmişlikle ortaya çıkan bedensel sorunlardır. Davranış ve duygularla ilgili belirtiler ise daha önce ortaya çıktığı ve fark edildiği saptanmıştır (Baltaş, 1996).

Yapılan çalışmalar, tükenmişliğin önemli sonuçlar doğurduğunu açıklamaktadır. Tükenmişliğin, sunulan hizmetin nitelik ve niceliğinde bozulmalara ek olarak kişiler üzerinde de fiziksel, psikolojik ve zihinsel sorunlara yol açtığını belirlenmiştir (Taycan vd., 2006). Yaşanan bu olumsuz etkiler kişinin yaşam kalitesini olumsuz etkilemekte ve mutsuzluğa sebebiyet vermekte, işletmelerde de verim kaybına ve iş gücü kaybına yol açmakta, işten ayrılmalarda artma ve iş yerinde çalışma huzurunun kaybolmasına yol açmakta ve organizasyonu olumsuz etkilemektedir (Tepeci, 2003). Liderin dönüşümcü bir paradigmaya sahip olması, hizmet gören bireylerle olan ilişkilerinde dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemesi, bireylerin tükenmişlik duygularını minimize edebilecektir. Dolayısıyla dönüşümcü liderler astlarına karşı daha anlayışlı, adalet duygularını gözetken ve örgüt içinde demokratik değerleri ayakta tutan liderler oldukları için, dönüşümcü liderlik davranışlarının bireysel ve örgütsel tükenmişliğin önüne geçebileceği söylenebilir.

Tükenmişliğin okullara ilişkin etkilerine bakıldığında eğitimin dönüşüm sürecinde olduğu günümüzde, eğitim yöneticilerinin liderlik tarzları ve davranışları ile öğretmenlerin performanslarının tükenmişlikten etkilendiği görülmektedir. Öğretmenlerin en üst düzeyde performans göstermeleri ise onların tükenmişlik düzeylerinin düşük olmasında saklıdır. Eğitim yöneticilerin gösterecekleri liderlik davranışlarının öğretmenlerin performansları üzerindeki etkinin farkına varmalı, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini arttıran tutum ve davranışlar sergilemeli ve kendilerini sürekli olarak akademik çalışmalardan faydalanarak geliştirmelidir. Çalışmanın bu tür amaçlara yönelik eğitim yöneticilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeylerinin araştırılması konusunda Türkiye’de yapılmış çok fazla araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple araştırmanın alana katkı sunması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Bu araştırma kapsamında, devlete bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç ışığında aşağıda yer alan sorulara yanıtlar aranmıştır. Öğretmen algılarına göre;

1. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme durumu nedir?
2. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri eğitim düzeylerine, mesleki deneyimlerine ve yöneticilik deneyimlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeyleri cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine ve mesleki deneyimlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
5. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştıma nicel araştırma teknikleri kullanılarak yapılan betimsel bir çalışma olup, ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama araştırmaları iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve derecesini ele alan araştırmalardır (Karasar, 2006). Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli bağlamında okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ve öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişki incelenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Diyarbakır ili merkez Kayapınar, Bağlar, Yenişehir ve Sur ilçelerinde zorunlu eğitim kapsamındaki okullarda (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapmakta olan tüm öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde küme örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi, evreni temsil eden bireylerin tek tek seçilmesi yerine, kendi içinde benzer özellik gösteren, kendiliğinden oluşmuş veya yapay oluşturulmuş gruplara ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada ilkokul, ortaokul ile liseler birer küme olarak alınmış ve bu okullarda görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır. Buna göre araştırmanın örnekleme 456 öğretmenden oluşturulmuştur. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**

#### Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Demografik Değişken		Sayı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	201	44.1
	Erkek	254	55.9
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	70	15.4
	6-10 yıl	136	29.8
	11-15 yıl	133	29.2
	16 yıl ve üzeri	115	25.2
Görev Yaptığı Okul Kademesi	İlkokul	132	29.0
	Ortaokul	280	61.4
	Lise	44	9.6
Eğitim Düzeyi	Lisans	405	88.8
	Lisansüstü	51	11.0
	Toplam	456	100.0

*Not: Bazı anketlerde kayıp veriler bulunduğu için toplam sayı 456'nın altında görünmektedir.*

Tablo 1’de belirtildiği gibi örnekleme yer alan öğretmenlerin %44’1’i kadın, %55’9’u erkektir. Öğretmenlerin %15,4’ü “1-5 yıl”, %29,8’i “6-10 yıl”, %29,2’si “11-15 yıl” ve %25,2’si “16 yıl ve üzeri” mesleki deneyime sahipken, %29,0’u “ilkokul”, %61,4’ü “ortaokul” ve %9,6’sı “lise” kademesinde görev yapmaktadır. Son olarak, öğretmenlerin %88,8’i lisans mezunuyken, %11,0’i lisansüstü eğitim mezunlardır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada toplanan veriler “Demografik Bilgi Formu”, “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında yöneticilerin Dönüşümcü liderlik düzeylerini ortaya koymak amacıyla Bass ve Avolio (1997) tarafından geliştirilmiş olan "Multifactor Leadership Questionnaire 5-x short (MLQ)" veri toplama aracının Cemaloğlu (2007) tarafından, sonraları ise Şirin ve Yetim (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan formdan yararlanılmıştır. Ölçek beş boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla; "vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma, grup amaçlarının kabulünü sağlama, entelektüel teşvikte bulunma, bireysel ilgi gösterme ve yüksek başarı beklentisine sahip olma" şeklindedir. Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik katsayısı ölçek toplamı için .977 olarak bulunurken, alt boyutlar için sırasıyla .963, .953, .870, .919 ve .627 olarak bulunmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için kullanılan veri toplama aracının 2. bölümünde Maslach Tükenmişlik Ölçeği yer almaktadır. MTO, Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiştir. Daha sonraları Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği, beşli Likert türünde, üç faktör (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı) ve 22 maddeden oluşmaktadır. Mevcut çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı duygusal tükenme boyutu için .875, duyarsızlaşma için .760 ve kişisel başarı boyutunda ise .826 şeklinde tespit edilmiştir. Bu değerler ölçekten ulaşılan verilerin güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerini ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için betimsel istatistikler (standart sapma, aritmetik ortalama) yapılmıştır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu belirlemek için fark analizlerinden yararlanılmıştır. Hangi analizlerin yapılacağına karar vermek için ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu kapsamda çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek yapılacak analizler belirlenmiştir. Yapılan analizler neticesinde söz konusu değerlerin -0.919 ile +0.954 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu değerlerin +1 ile -1 arasında olmasından dolayı, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş olup parametrik testler yapılmıştır. Bu çerçevede cinsiyet ile eğitim düzeyi değişkenlerine göre bağımsız gruplar t-testi, mesleki deneyim ile yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Daha sonra ise okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısına bakılmıştır.

## Bulgular

### Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

	N	X	Ss
Dönüşümcü Liderlik (Toplam)	463	3,74	1,02
1.Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma	463	3,76	1,13
2.Grup amaçlarının kabulünü sağlama	463	3,80	1,16
3.Entelektüel teşvikte bulunma	463	3,52	1,07

4.Bireysel ilgi gösterme	463	3,82	1,17
5.Yüksek başarı beklentisine sahip olma	463	3,78	,86

Tablo 2’de görüldüğü üzere okul müdürlerinin *dönüşümcü liderlik* genel puan ortalaması 3,74’tür (*Katılıyorum*). Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise *vizyon* boyutunun 3,76 *grup amaçları* boyutunun 3,80 *entelektüel teşvik* boyutunun 3,52 *bireyselliği* boyutunun 3,82 ve *yüksek başarı* boyutunun 3,78 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu değerler öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yüksek düzeyde sahip olduğu görüşünde olduğunu göstermektedir.

### Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Düzeylerinin Bağımsız Değişkenlere İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik puanlarının eğitim düzeylerine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Eğitim Düzeyine Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçlar*

	Eğitim Düzeyi	N	X	Ss	t	Sd	P
Dönüşümcü Liderlik (Toplam)	Lisans	380	3,66	1,03	-3,629	443	,000
	Lisansüstü	65	4,16	,88			
1.Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma	Lisans	380	3,67	1,14	-3,964	443	,000
	Lisansüstü	65	4,27	,96			
2.Grup amaçlarının kabulünü sağlama	Lisans	380	3,72	1,18	-3,078	443	,002
	Lisansüstü	65	4,20	,99			
3.Entelektüel teşvikte bulunma	Lisans	380	3,44	1,09	-3,699	443	,000
	Lisansüstü	65	3,98	,93			
4.Bireysel ilgi gösterme	Lisans	380	3,77	1,19	-1,691	443	,091
	Lisansüstü	65	4,04	1,07			
5.Yüksek başarı beklentisine sahip olma	Lisans	380	3,73	,85	-3,695	443	,000
	Lisansüstü	65	4,15	,82			

Tablo 3’te görüldüğü gibi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik puanları ölçek toplamı ile alt boyutlardan **“Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma”**, **“Grup amaçlarının kabulünü sağlama”**, **“Entelektüel teşvikte bulunma”** ve **“Yüksek başarı beklentisine sahip olma”** boyutlarında okul müdürlerinin eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Diğer yandan **“Bireysel ilgi gösterme”** boyutunda anlamlı fark göstermemektedir ( $p > .05$ ). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, tespit edilen anlamlı farkın lisansüstü eğitim mezunu olanların lehine olduğu görülmektedir.

*Mesleki deneyimlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4’te gösterilmiştir.*

**Tablo 4.**

*Okul Müdürlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Dönüşümcü Liderlik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

	Mesleki Deneyim	N	X	Ss
Dönüşümcü Liderlik (Toplam)	1-5	15	3,48	1,00
	6-10	61	3,44	1,23
	11 ve üzeri	365	3,80	,98
1.Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma	1-5	15	3,38	1,21
	6-10	61	3,43	1,33
	11 ve üzeri	365	3,83	1,10
2.Grup amaçlarının kabulünü sağlama	1-5	15	3,61	1,16
	6-10	61	3,45	1,41
	11 ve üzeri	365	3,86	1,11
3.Entelektüel teşvikte bulunma	1-5	15	3,30	,91
	6-10	61	3,25	1,26
	11 yıl ve üzeri	365	3,58	1,05
4.Bireysel ilgi gösterme	1-5	15	3,55	1,25
	6-10	61	3,52	1,40
	11 ve üzeri	365	3,88	1,13
5.Yüksek başarı beklentisine sahip olma	1-5	15	3,73	,68
	6-10	61	3,65	,98
	11 ve üzeri	365	3,81	,85

Tablo 4'te görüldüğü gibi gerek ölçek toplamında gerekse de alt boyutlarda mesleki deneyimi 11 yıl ve üzeri olan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik puanları diğerlerinden yüksektir. Orta grup olarak ifade edilebilecek 6-10 yıl mesleki deneyime sahip okul müdürlerinin ise genel olarak en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

*Okul müdürlerinin mesleki deneyimlerine göre dönüşümcü liderlik puanları arasında anlamlı farklılaşmayı durumunu belirlemek için yapılan ANOVA test sonuçları aşağıda verilmiştir.*

**Tablo 5.**

*Okul Müdürlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Dönüşümcü Liderlik Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

	Gruplar Arası	Kareler Top.		Kareler			Anlamlı Fark
		Sd	Ort.	F	P		
Dönüşümcü Liderlik (Toplam)	Gruplar Arası	7,702	2	3,851	3,656	,027	3>2
	Gruplar İçi	461,326	438	1,053			
	Toplam	469,028	440				
1.Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma	Gruplar Arası	11,053	2	5,526	4,249	,015	3>2
	Gruplar İçi	569,624	438	1,301			
	Toplam	580,676	440				
2.Grup amaçlarının kabulünü sağlama	Gruplar Arası	9,495	2	4,747	3,498	,031	3>2
	Gruplar İçi	594,465	438	1,357			
	Toplam	603,960	440				
3.Entelektüel teşvikte bulunma	Gruplar Arası	6,538	2	3,269	2,787	,063	
	Gruplar İçi	513,704	438	1,173			
	Toplam	520,242	440				
4.Bireysel ilgi gösterme	Gruplar Arası	7,702	2	3,851	2,757	,065	
	Gruplar İçi						
	Toplam						

		Kareler			Anlamlı Fark
		Kareler Top.	Sd	Ort.	
Dönüşümcü Liderlik (Toplam)	Gruplar Arası	7,702	2	3,851	3,656 ,027
	Gruplar İçi	461,326	438	1,053	
	Gruplar İçi	611,804	438	1,397	
	Toplam	619,506	440		
5.Yüksek başarı beklentisine sahip olma	Gruplar Arası	1,436	2	,718	,948 ,388
	Gruplar İçi	331,649	438	,757	
	Toplam	333,084	440		

Tablo 5 değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik puanları ölçek toplamı ile alt boyutlardan “vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma” ile grup amaçlarının kabulünü sağlama” boyutlarında okul müdürlerinin mesleki deneyimine göre anlamlı bir fark gösterirken ( $p < .05$ ); “entelektüel teşvikte bulunma”, “bireysel ilgi gösterme” ve “yüksek başarı beklentisine sahip olma” boyutlarında anlamlı bir fark göstermemektedir ( $p > .05$ ). Görülen bu farklılığa ilişkin kaynağının belirlenmesi için başvurulan post-hoc scheffe Testi sonucunda mesleki deneyimi 11 yıl ve üzeri olan okul müdürleri ile 6-10 yıl olan okul müdürleri arasında 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip müdürler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

*Okul müdürlerinin yöneticilik deneyimlerine göre dönüşümcü liderlik puanlarına ilişkin betimsel istatistikler aşağıda verilmiştir.*

**Tablo 6.**

*Okul Müdürlerinin Yöneticilik Deneyimlerine Göre Dönüşümcü Liderlik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

	Yöneticilik Deneyimi (Yıl)	N	X	Ss
Dönüşümcü Liderlik (Toplam)	1-5 yıl	97	3,47	1,19
	6-10 yıl	159	3,72	1,02
	11 yıl ve üzeri	180	3,91	,92
1.Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma	1-5 yıl	97	3,46	1,32
	6-10 yıl	159	3,75	1,15
	11 yıl ve üzeri	180	3,95	1,01
2.Grup amaçlarının kabulünü sağlama	1-5 yıl	97	3,52	1,36
	6-10 yıl	159	3,76	1,15
	11 yıl ve üzeri	180	3,99	1,03
3.Entelektüel teşvikte bulunma	1-5 yıl	97	3,23	1,19
	6-10 yıl	159	3,50	1,09
	11 yıl ve üzeri	180	3,71	,99
4.Bireysel ilgi gösterme	1-5 yıl	97	3,56	1,40
	6-10 yıl	159	3,85	1,16
	11 yıl ve üzeri	180	3,95	1,06
5.Yüksek başarı beklentisine sahip olma	1-5 yıl	97	3,65	,91
	6-10 yıl	159	3,72	,89
	11 yıl ve üzeri	180	3,92	,81

Tablo 6 incelendiğinde yöneticilik deneyimi 11 yıl ve üzeri olan okul müdürleri en yüksek puan ortalamalarına sahip iken; yöneticilik deneyimi 1-5 yıl olan okul müdürleri en düşük puan ortalamalarına sahiptir. Bir diğer ifadeyle okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik puanlarının yöneticilik deneyimi ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin yöneticilik deneyimlerine göre dönüşümcü liderlik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Okul Müdürlerinin Yöneticilik Deneyimlerine Göre Dönüşümcü Liderlik Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

		Kareler		Kareler		F	P	Anlamlı Fark
		Top.	Sd	Ort.				
Dönüşümcü Liderlik (Toplam)	Gruplar Arası	12,456	2	6,228	5,937	,003	3>1	
	Gruplar İçi	454,236	433	1,049				
	Toplam	466,692	435					
1.Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma	Gruplar Arası	15,396	2	7,698	5,937	,003	3>1	
	Gruplar İçi	561,435	433	1,297				
	Toplam	576,831	435					
2.Grup amaçlarının kabulünü sağlama	Gruplar Arası	14,129	2	7,065	5,231	,006	3>1	
	Gruplar İçi	584,817	433	1,351				
	Toplam	598,947	435					
3.Entelektüel teşvikte bulunma	Gruplar Arası	14,314	2	7,157	6,155	,002	3>1	
	Gruplar İçi	503,518	433	1,163				
	Toplam	517,832	435					
4.Bireysel ilgi gösterme	Gruplar Arası	9,811	2	4,906	3,512	,031	3>1	
	Gruplar İçi	604,744	433	1,397				
	Toplam	614,555	435					
5.Yüksek başarı beklentisine sahip olma	Gruplar Arası	5,764	2	2,882	3,832	,022	3>1	
	Gruplar İçi	325,658	433	,752				
	Toplam	331,422	435					

Tablo 7'ye göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik puanları ölçek toplamı ile bütün alt boyutlarda okul müdürlerinin yöneticilik deneyimine göre anlamlı bir fark göstermektedir ( $p<.05$ ). Bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için başvurulan Post-Hoc Scheffe testi sonucuna göre mesleki deneyimi 11 yıl ve üzeri olan okul müdürleri ile 1-5 yıl olan okul müdürleri arasında görülmüş olup, 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

#### **Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin tükenmişlik puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 8'de belirtilmiştir.

**Tablo 8.**

*Öğretmenlerin Tükenmişliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

	N	X	Ss
Duygusal Tükenme	456	2,31	,80
Duyarsızlaşma	456	1,78	,72
Kişisel Başarı	456	3,93	,63

Tablo 8'de görüldüğü üzere öğretmenlerin *duygusal tükenme* puanlarının aritmetik ortalaması 2,31 (düşük), *duyarsızlaşma* puanlarının ortalaması 1,78 (çok düşük) ve *kişisel başarı*



puanlarının ortalaması 3,93 (yüksek) şeklindedir. Bu değerler öğretmenlerin tükenmişliklerinin genel olarak düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

### Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulguların Bağımsız Değişkenlere İlişkin Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.**

*Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	X	Ss	t	Sd	P
Duygusal tükenme	Kadın	201	2,27	,72	-,783	453	,434
	Erkek	254	2,33	,86			
Duyarsızlaşma	Kadın	201	1,70	,65	-2,114	453	,035
	Erkek	254	1,85	,77			
Kişisel başarı	Kadın	201	3,92	,60	-,250	453	,803
	Erkek	254	3,93	,66			

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin tükenmişlik puanları *duyarsızlaşma* boyutunda cinsiyete göre anlamlı fark gösterirken ( $p < .05$ ); *“Duygusal tükenme”* ve *“Kişisel başarı”* boyutlarında anlamlı fark göstermemektedir ( $p > .05$ ). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, *“Duyarsızlaşma”* boyutunda tespit edilen anlamlı farklılığın erkekler lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının eğitim düzeylerine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplara ilişkin t testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları*

	Eğitim düzeyi	N	X	Ss	t	Sd	P
Duygusal tükenme	Lisans	405	2,31	,81	,711	453	,477
	Lisansüstü	50	2,23	,76			
Duyarsızlaşma	Lisans	405	1,77	,72	-,797	453	,426
	Lisansüstü	50	1,86	,79			
Kişisel başarı	Lisans	405	3,90	,64	-1,848	453	,065
	Lisansüstü	50	4,08	,58			

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin tükenmişlik puanları eğitim düzeyine göre anlamlı fark göstermemektedir ( $p > .05$ ). Dolayısıyla lisans ve lisansüstü eğitim mezunlarının benzer tükenmişlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Mesleki deneyimlerine göre öğretmenlerin tükenmişlik puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.***Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Tükenmişlik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

	Kıdem	N	X	Ss
Duygusal tükenme	1-5 yıl	70	1,86	,60
	6-10 yıl	136	2,30	,80
	11-15 yıl	133	2,39	,77
	16 yıl ve üzeri	115	2,46	,83
Duyarsızlaşma	1-5 yıl	70	1,64	,71
	6-10 yıl	136	1,75	,68
	11-15 yıl	133	1,84	,76
	16 yıl ve üzeri	115	1,82	,74
Kişisel başarı	1-5 yıl	70	4,04	,54
	6-10 yıl	136	3,87	,66
	11-15 yıl	133	3,93	,61
	16 yıl ve üzeri	115	3,92	,69

Tablo 11.'de görüldüğü gibi "Duygusal tükenme" ve "Duyarsızlaşma" boyutlarında genel olarak mesleki deneyim ile birlikte tükenmişlik puanlarının da arttığı görülmektedir. "Kişisel başarı" boyutunda ise 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin puan ortalamasının diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 12.***Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Tükenmişlik Puanlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları*

		Kareler			Anlamlı Fark	
		Kareler Top.	Sd	Ort.	F	P
Duygusal tükenme	Gruplar Arası	17,575	3	5,858	9,660	,000
	Gruplar İçi	272,887	450	,606		
	Toplam	290,461	453			
Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	2,088	3	,696	1,309	,271
	Gruplar İçi	239,285	450	,532		
	Toplam	241,372	453			
Kişisel başarı	Gruplar Arası	1,351	3	,450	1,103	,347
	Gruplar İçi	183,690	450	,408		
	Toplam	185,041	453			

Tablo 12'ye bakıldığında, öğretmenlerin tükenmişlik puanları "Duygusal tükenme" boyutunda anlamlı fark gösterirken ( $p < .05$ ); "Duyarsızlaşma" ve "Kişisel başarı" boyutlarında anlamlı bir fark göstermemektedir ( $p > .05$ ). "Duygusal tükenme" boyutundaki farkın kaynağının belirlenmesi için başvurulan Scheffe Testi sonucunda mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmenler ile mesleki deneyimi 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin arasında ve genel olarak mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin lehinedir.

### Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Durumlarıyla Öğretmenlerin Örgütsel Tükenmişlik Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişkiye İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin tükenmişlik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için başvurulan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13.**

*Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlikleri İle Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Çarpım Momentler Katsayıları*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
1.Dönüşümcü Liderlik (Toplam)	1							
2. Vizyon-ilham sağlama ve uygun rol model olma	,984**	1						
3. Grup amaçlarının kabulünü sağlama	,968**	,949**	1					
4. Entelektüel teşvikte bulunma	,943**	,907**	,889**	1				
5. Bireysel ilgi gösterme	,883**	,852**	,843**	,798**	1			
6.Yüksek başarı beklentisine sahip olma	,682**	,627**	,588**	,638**	,448**	1		
7.Duygusal tükenme	-,309**	-,312**	-,312**	-,286**	-,290**	-,143**	1	
8.Duyarsızlaşma	-,210**	-,228**	-,219**	-,163**	-,215**	-,049	,654**	1
9.Kişisel başarı	,212**	,218**	,207**	,186**	,197**	,124**	-,335**	-,255**

Tablo 13'te görüldüğü üzere, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile *duygusal tükenme* arasında negatif yönde ve düşük düzeyde, dönüşümcü liderlik (*yüksek başarı* boyutu hariç) ile *duyarsızlaşma* arasında negatif yönde ve düşük düzeyde, dönüşümcü liderlik ile *kişisel başarı* arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dönüşümcü liderlik, iş ortamı için birçok pozitif çıktısı olan bir liderlik biçimi olarak görülmektedir. Okul ortamında sıklıkla karşılaşılan bir durum da öğretmenlerin örgütsel tükenmişliğidir. Bu çalışmada okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kısımda elde edilen bulgular alanyazın çalışmaları ile desteklenmiştir. Bu çalışma kapsamında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri içerisinde en az gelişmiş özelliklerinin entelektüel teşvik olduğu belirlenmiştir.

Literatürde yapılan araştırmalarda dönüşümcü liderlerin çalışanların çalışma koşulları üzerinde olumlu etkiler bıraktığı belirlenmiştir. Diğer taraftan olumsuz davranışlar içeren yönetici davranışlarının ise çalışanlar üzerinde stres kaynağı oluşturduğu belirtilmektedir (Arnold vd., 2007; Zineldin ve Hytter (2012). Dönüşümcü liderlikle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Safia (2020) öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ve Kahya (2020) tarafından eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini incelediği araştırmasında, dönüşümcü liderlik algı düzeyini yüksek seviyede tespit etmesi araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Bu bulgular Dalgacı (2020) tarafından ilköğretim müdürlerinin, Gelmez (2018) tarafından ilköğretim ve ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin yüksek olarak tespit edildiği, araştırma bulgularıyla da desteklemektedir. Diğer yandan dönüşümcü liderlik ile tükenmişlik arasında bir

ilişkinin olup olmadığını belirlemeye dönük daha önce yapılmış araştırmalarda iki kavram arasındaki ilişkiye dair önemli bulgular vermiştir. Kanste, Kyngas ve Nikkilia (2007) yaptıkları araştırmada dönüşümcü liderlik ile mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasında anlamlı düzeyde ama negatif yönde bir ilişki olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Bakan, Erşahan, Büyükbeşe, Doğan ve Kefe (2015) okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyle ilgili yaptıkları çalışmada entelektüel uyarım, ilham verici motivasyon, koşullu ödül, beklentiyle yönetim ve bireysel ilgi ile tükenmişlik arasında anlamlı düzeyde ve ters yönde bir ilişki bulmuşlardır. Aynı çalışmada dönüşümcü liderliğin boyutlarından yalnızca idealleştirilmiş etki boyutu ve tükenmişlik algısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin varlığı saptanamamıştır.

Araştırma sonucunda lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcıların dönüşümcü liderlik özelliklerinin lisans mezunu olanlara göre daha iyi bir düzeyde ortaya çıkmıştır. Bu sonuç lisansüstü eğitimin olumlu bir sonucu olarak ifade edilebilir. Eğitimcilerden idarecilik pozisyonlarına atanacak olanlar yöneticilik mesleği standartlarına uygun eğitim alarak yetiştirilmedikçe, eğitim sisteminin verimini arttırmak için yapılanlar da başarıya ulaşamayacaktır (Özdemir, 2009). Mesleki deneyim ve yöneticilik deneyime göre incelendiğinde, deneyimi daha fazla olan katılımcıların dönüşümcü liderlik niteliklerinin daha iyi bir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılmış çalışmalara bakıldığında farklı sonuçlar olduğu görülebilir. Eryılmaz'ın (2006) ve Uzer'in (2010) araştırma bulgularına göre kıdem değişkeninde dönüşümcü liderliğin hiçbir boyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bilir (2007)'in yaptığı çalışmaya göre öğretmenlik mesleki deneyimi (0–5) yıl aralığında olan öğretmenler, bu süreden daha çok kıdemi olanlara göre okul yöneticilerini dönüşümcü liderliğin tüm boyutlarında daha yeterli buldukları söylenebilir.

Tükenmişliğe ilişkin sonuçlar incelendiğinde araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik algılarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, tükenmişlik durumlarına kapılmadıkları, mesleklerini severek yaptıkları sonucu çıkarılabilir. Zira tükenmişlik çeşitli nedenlerden kaynaklansa bile, meydana gelme durumunda mesleğe ilişkin olumsuz duygular taşımayı beraberinde getirmektedir. Yapılan birçok çalışmada tükenmişlik, beklenti, tutum, sevgi, bağlılık gibi içsel psikolojik deneyimleri etkilediği ifade edilmektedir (Özguven, 2003; Tümkaya, 1999; Torun, 1995).

Cinsiyete göre bakıldığında, duygusal tükenmiş ve kişisel başarı açısından kadın ve erkek öğretmenlerin benzer özellikler gösterdiği, diğer taraftan erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma özelliğini kadın öğretmenlerden daha çok gösterdiği belirlenmiştir. Sarıkaya (2007), Alkan (2014) ve Özkan (2017) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet ve örgütsel tükenmişlik boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin benzer tükenmişlik düzeylerine sahip olduğu, bir diğer ifadeyle eğitim düzeyinin tükenmişlik düzeyi açısından fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Vurdu (2017) yaptığı çalışmada eğitim durumu değişkeni ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutu arasında doğru orantılı, kişisel başarı hissi boyutu ile ters orantılı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda duygusal tükenme açısından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha iyi durumda olduğu ortaya çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle meslekteki deneyim arttıkça öğretmenlerin duygusal olarak daha çok tükendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ilişkinin yönü ve düzeyi incelendiğinde, dönüşümsel liderliğin duygusal tükenme ile negatif yönde ve orta düzeyde, duyarsızlaşma ile negatif yönde ve düşük düzeyde, kişisel başarı ile pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik özellikleri arttıkça öğretmenlerin tükenmişliklerinin düşeceğini göstermektedir. Literatürde bu durumu destekleyebilecek çalışmalar bulmak mümkündür. Bu anlamda dönüşümcü liderlik özelliği gösteren okul yöneticilerinin, okuldaki paydaşlar arasındaki ilişkiyi geliştirebilecekleri (Akar, 2017; Gkolia vd., 2014; Kaygın ve Kaygın, 2012) ve bu durumun öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarını azaltabileceği söylenebilir. Zira dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenlerin iş ve çalışma koşullarını olumlu yönde etkileyebildikleri düşünülmektedir. Yapılan farklı araştırmalarda dönüşümcü liderlik ile iş yaşam kalitesi ve iş doyumunu arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ve dönüşümcü lider olabilen okul yöneticilerinin davranışlarıyla öğretmenlerin içsel motivasyonunu yükseltebileceği (Kelloway vd., 2012; Ahangar, 2009) belirtilmektedir. Dönüşümcü liderler, davranışları ile çalışanlarının sorunlarıyla yakından ilgilendikleri için kendileriyle daha sağlıklı ilişkiler kurulabilmektedir. Dönüşümcü liderlik davranışları sonucunda duygusal problemler, iş ve çalışma stresinin azalması ve bununla birlikte öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin artacağı düşünülmektedir. Bütün bu durumların öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik düzeylerini azaltabileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarının işlevsel hale gelmesi adına bazı öneriler bulunulabilir. Çalışma kapsamında ulaşılan bilgilerden yararlanılması amacıyla, okullarda düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinde çalışmanın sonuçları paylaşılabilir. Başka öğretim kurumlarında benzer bir araştırma yapılarak özel eğitim kurumları ile devlet okullarından elde edilen verilere ilişkin sonuçlar karşılaştırılabilir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ne düzeyde artırılabilirliğini ve okul müdürleri atamaları yapılırken uygulanan kriterlerin yarının dönüşümcü liderini seçmede ne denli yeterli olduğuyla ilgili çalışmalar yapılabilir. Öğretmenleri tükenmişliğe iten sebepleri tespit etmek için bir nitel çalışma yapılabilir ve araştırmanın sonucu bağlamında somut önlemler alınabilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir. Yazarların çalışmaya katkılarının eşit oranda olduğu beyan edilmiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Kurulundan (04.05.2021 tarihli-2021/4-33 sayılı) etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Ahangar, R. G. (2009). Building managers as transformational leaders in public sector banks. *International Review of Business Research Papers*, 5(5), 355-364.
- Akar, H. (2017). *Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının iş yaşam kaliteleri üzerine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Akçemete, G., Kaner, S ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik* (1. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Arnold, K.A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E.K., and McKee, M.C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193–203.
- Ataman, G. (2001). *İşletme Yönetimi Temel Kavramlar Yeni Yaklaşımlar*. Türkmen Kitabevi, İstanbul.
- Aydemir, A. (2003). *Yöneticilerde stres ve tükenmişlik düzeyleri ile bireylerarası çatışmalara girme eğilimi arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Doğan, İ. F ve Kefe, İ. (2015). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Economic & Administrative Studies*, 7(14).
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *Leadership Quarterly*, 6, 463-478.
- Bass, B. M. (1997). Personal selling and transactional/transformational leadership. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 17(3), 19-28.
- Başaran İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış*, Ankara, 70.
- Bensiz A. (2016). *Amatör futbolcuların algılarına göre antrenörlerin liderlik özelliklerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Berber, A. (2000). Dönüşümsel liderlik perspektifinin analitik hiyerarşi prosesi tekniği ile analizi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 31(1), 7-30.
- Buluç, B., (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 5-34. Algi
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi, Ankara.
- Özgür, B. (2004). Kamu yönetiminde yönetici çıkmazı. *Maliye Dergisi*, 145(1), 1-53.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 73-112.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *H.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Çelik, C., Sünbül, A.G.Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 49-66.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çetinkanat, A. C. (2002). İş doyumu ve tükenmişlik. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 186-193.
- Dalğalı, F. (2020). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik yaklaşımları ile Hofstede'nin ulusal kültür boyutları arasındaki ilişkisi (Yayımlanmamış tezi yüksek lisans tezi)*. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

- Demirtaş, H, Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, M. (2007). *Eylemsel ve dönüşümsel liderliğin iş tatminine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dolunay, A. B. (2002). Keçiören ilçesi genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 51-62.
- Donuk, B. (2007). *Liderlik ve spor*. Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Dönmez, B., Güneş ,H. (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5, 71-78.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Eryılmaz, F. (2006). Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri. (Ankara İli Örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gelmez, S. (2018). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (İstanbul ili Beyoğlu ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gkolia, A., Belias, D., and Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and selfefficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10(22).
- Güçlü, N. (1997). *Eğitim lideri olarak okul yöneticisi*. Milli Eğitim Dergisi, 134.
- Güney, S. (2007). *Liderlik (Yönetim ve organizasyon içinde)*. Nobel Yayın Dağıtım. (2.Baskı). Ankara.
- Helligel D ve Woodman R. (1995). *Organizational Behavior, West Publishing Company, Seventh Edition, Minneapolis, 342-344*.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüşümcü/etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11, 160-177.
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 443-465.
- Kanste, O., Kyngäs, H., & Nikkilä, J. (2007). The relationship between multidimensional leadership and burnout among nursing staff. *Journal of nursing management*, 15(7), 731-739.
- Kaygın, E., ve Kaygın, C. Y. (2012). Çalışanların dönüştürücü liderlik algılarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2).
- Kaygısız, E.G. (2013). *Örgütsel bilgeliğin yaratılmasında dönüşümsel liderliğin rolü üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve Liderler*. İstanbul. Kalder Yayınları.
- Kelloway, E. K., Turner, N., Barling, J and Loughlin, C. (2012). Transformational leadership and employee psychological well-being: The mediating role of employee trust in leadership. *Work & Stress*, 26(1), 39-55.
- Konter E. (1996). Bir Lider Olarak Antrenör, *Alfa Yayınevi*, 102-105.
- Korkmaz, M., (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(2), 199-226.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 57-91.

- Maraşlı, M. (2005). Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *TTB Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 23, 27-34.
- Maslach, Christina (2002). Psychology of burnout. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 1415-1418.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Özdemir E. (2003). Liderlik ve etik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12, 151.
- Özçelik, S.K. (2005). *Yönetici hemşirelerde dönüşümcü liderlik tarzı ve hemşirelerin yöneticilerine olan güvenleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özgüven, İ. E. (2003). Endüstri Psikolojisi. Sistem Ofset, Ankara.
- Özkan, S. (2017). *Gerçeklik şoku ile örgütsel tükenmişlik ilişkisinin resmi liselerde görev yapan öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Muş İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Alfa Yayınları, Ankara.
- Safia, M. (2020). *Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sarıkaya, P. (2007). *Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Subaş, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile enneagram kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taycan, O., Kutlu, L., Çimen, S ve Aydın, N. (2006). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerde depresyon ve tükenmişlik düzeyinin sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7(2), 100-108.
- Temel, A. (2006). Organizasyonlarda işkolizm ve işkolik çalışanlar. *İş Güç Endüstri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 104-127.
- Tepeci, M ve Birdir, K. (2003). Otel çalışanlarında tükenmişlik sendromu. *11.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 22-24 Mayıs 2003. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, 959-972.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tümkaya, S. (1999). Çukurova üniversitesi öğretim elemanlarının akademik tükenmişlik düzeyleri. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 47-60.
- Vurdu, U. (2017). *Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, C. (2006). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.



Zineldin, M ve Hytter, A. (2012). Leaders' negative emotions and leadership styles influencing subordinates' well-being. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(4), 748-758.

**İletişim/Correspondence**

Öğrt. Recep ZENGİN

zngnrsp@gmail.com

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN

akina7215@hotmail.com

Dr. Öğrt. Üyesi Halil KARADAŞ

halil.karadas@hotmail.com

# The Moderating Role Of Actual And Psychological Birth Order In The Relationship Between Family Functionality, Roles, And Codependence In Women

Yağmur ULUSOY, Inonu University, ORCID ID:0000-0002-8906-7396

Feyza İNCEOĞLU, Malatya Turgut Ozal University, ORCID ID: 0000-0003-1453-0937

## Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between family roles, family functioning, and codependency, and whether the effect of actual birth order and psychological birth order on this relationship differ. The correlational survey model was used in this study. The sample of the study consists of 501 female students between the ages of 17 and 40 studying at İnönü University, Faculty of Education. Composite Codependency Scale, McMaster Family Evaluating Scale and White-Campbell Psychological Birth Order Inventory were used as a data collection tools. The data obtained were analyzed with SPSS 25.0 and AMOS 24 statistical package programs. The findings obtained from the study predict both general functioning and codependency of roles in positively and significantly. However, the mediating role of family functioning in the relationship between roles and codependency was not found significant. The moderator roles of psychological birth order and actual birth order being the same and different are significant in the relationship between roles, general functionality, and interdependence. It was observed that those with different psychological birth order and actual birth order had a higher moderator effect of roles on both general functioning and codependency than those with the same. The findings obtained from the study were discussed in the light of the literature, and various suggestions were presented to researchers and parents.

**Keywords:** Codependency, roles, family functioning, SEM multigroup analyses



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education

Vol 22, No 3, 2021  
pp. 2707-2732

DOI:10.17679/inuefd.1009588

Article Type  
Research Article

Received  
14.10.2021

Accepted  
23.12.2021

## Suggested Citation

Ulusoy, Y. ve İnceoğlu, F. (2021). The moderating role of actual and psychological birth order in the relationship between family functionality, roles, and codependence in women, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2707-2732. DOI: 10.17679/inuefd.1009588

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Codependence is a type of relationship in which the person puts others at the center of his/her life, takes extreme care to fulfill their desires, and tries to read what is in their minds, the individual's own satisfaction depends on external factors, and the person is forced to constantly control others' behaviors (Beattie, 2012; Brown, 1994; Zelvin, 1999). It is noteworthy that codependence is seen among girls coming from families in which they take on the parent role and develop extreme sensitivity to others' needs and which are dysfunctional due to parents' ignoring or failure to fulfill their parental roles (Haaken, 1990). Although being responsible for the care and control of others is attributed to dysfunctional families, the reinforcement of the caregiver and controlling aspects of women forces them to be interdependent (O'Gorman, 1993).

According to the literature, codependence is attributed to women rather than men (Carfora, 2009; Elizabeth & Skowron, 2017; Granello & Beamish, 1998; Lampis et al., 2017; Loring ve Cowan, 1997) and birth order (Carfora, 2009); scores for gender roles (Kammeyer, 1966; Olver vd., 1989) and codependence (Carfora, 2009) vary by actual birth order; the problems of the family of origin and the disruption of functionality pave the way for codependence (Fuller & Warner, 2000; Prest, Benson & Protinsky, 1998; Zelvin, 1999); compared to men, women show an unhealthy tendency in terms of both functionality and roles in the family (Akgül Gök, 2013).

Although the relationship between codependence and birth order, roles in the family, and functionality has been studied, (Ançel & Kabakçı, 2009; Carfora, 2009; Crothers & Warren, 1996; Kelly-Rank, 2003; Marks et al., 2012; Mukba, 2013; Prest et al., 1998) it is worth noting that the role of the same or different actual birth order and psychological birth order in these relationships has not been studied. In addition, research into codependence in Turkish culture is limited (Ançel, 2012; Ançel & Kabakçı, 2009; Ançel et al., 2012; Mukba, 2013; Özdemir, 2015; Sezen, 2019; Ulusoy, 2019) which shows that there is a need for research on samples selected from Turkish culture to fill the gap in the literature.

### Purpose

This study aimed to examine the relationship between codependence and the roles in the family, and the functionality of the family, and whether the effect of actual birth order and psychological birth order on this relationship shows a difference.

### Method

The correlational survey model was used in this study. The study group consisted of 501 female students between the ages of 17 and 40 selected using the convenience sampling method from the different programs of İnönü University Faculty of Education in the 2020-2021 academic year. The scales used in this study included the Composed Codependence Scale which was developed by Marks et al. (2012) to measure codependence and adapted to Turkish culture by Ulusoy (2017), the White-Campbell Psychological Birth Order Inventory (PDSE) which was developed by Campbell, White and Stewart in 1991 and adapted to Turkish by Kalkan (2005), and the McMaster Family Assessment Device (FAD) which was developed by

Brown University and Buttler Hospital within the family research program in the USA and adapted to the Turkish culture by Bulut (1990). The study data were analyzed via the SPSS 25 and AMOS 24 software packages.

### **Findings**

In this study, the effects of family roles on both general functionality and codependence were found to be positive and statistically significant. However, the mediating role of family functioning in the relationship between roles and codependency was not found significant. The moderator roles of psychological birth order and actual birth order being the same and different are significant in the relationship between roles, general functionality and interdependence. Also moderator effects of the roles on the functionality and codependence in the family were compared according to the actual birth order of participants whose actual birth order differed but who were older by psychological birth order. According to the findings, the difference between participants who were older by psychological birth order but were an only child, last born, or middle child by actual birth order was statistically significant; however, the difference between participants who were last-born or middle children was not statistically significant.

### **Discussion & Conclusion**

It is thought that the upbringing style is correlated with the high effect of the roles of women who are an only child and last-born child by actual birth order but older by psychological birth order on the functionality in the family and codependence. Considering that the tendencies that shape a person's life emerge at an early age (Adler, 1994) and that codependence is related to parenting styles (Crothers and Warren, 1996; Fischer and Crawford, 1992), parents are recommended to be careful as they are the ones who determine the roles that girls take on in the family from the first years of their lives. It is recommended that parents know that being an older child by psychological birth order has a satisfying/regulating role (White et al., 1995) and that they should take care not to glorify this role in the family because it is known that children who tried to please their parents in the past and will try to please other people in the future become more vulnerable to codependence (Beattie, 2012; Forward & Buck, 2014; Norwood, 1993).

While mental disorders may occur in a family with impaired functions, the presence of family members with mental disorders may impair the functionality of the family, as well (Bulut, 1993). This study evaluated the role of psychological and actual birth order in the effect of family roles on family functionality and codependence; however, it is clear that there is a need to examine the role of other variables such as cultural structure. In addition, since the sample of this study consists only of women, it is recommended that researchers test this study in the future on sample groups that include men.

## Kadınlarda Ailenin İşlevselliği, Roller ile Karşılıklı Bağımlılık Arasındaki İlişkide Gerçek ve Psikolojik Doğum Sırasının Düzenleyici Rolü

Yağmur ULUSOY, İnönü Üniversitesi, ORCID ID:0000-0002-8906-7396

Feyza İNCEOĞLU, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1453-0937

### Öz

Bu araştırmanın amacı ailedeki roller, ailenin işlevselliği ile karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkiyi ve gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırasının bu ilişki üzerindeki etkisinin farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan, yaşları 17 ile 40 arasında değişen 501 kadın öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Bileşik Karşılıklı Bağımlılık Ölçeği, McMaster Aile Değerlendirme Ölçeği ve White-Campbell Psikolojik Doğum Sırası Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25.0 ve AMOS 24 istatistik paket programları ile analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, rollerin hem genel işlevsellik hem de karşılıklı bağımlılığı pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ancak roller ile karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide ailenin işlevselliğinin aracı rolü anlamlı bulunmamıştır. Psikolojik doğum sırası ile gerçek doğum sırası aynı ve farklı olanların genel işlevsellik ile karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkideki düzenleyici rolleri anlamlıdır. Psikolojik doğum sırası ile gerçek doğum sırası farklı olanların, aynı olanlara göre rolleri hem genel işlevsellik hem de karşılıklı bağımlılık üzerindeki düzenleyici etkisinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılmış, araştırmacılara ve ebeveynlere çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Karşılıklı bağımlılık, roller, aile işlevselliği, YEM çoklu grup analizi



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 22, Sayı 3, 2021  
ss. 2707-2732  
DOI:10.17679/inuefd.1009588

**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

**Gönderim Tarihi**  
14.10.2021

**Kabul Tarihi**  
23.12.2021

### Önerilen Atıf

Ulusoy, Y. ve İnceoğlu, F. (2021). Kadınlarda Ailenin İşlevselliği, Roller ile Karşılıklı Bağımlılık Arasındaki İlişkide Gerçek ve Psikolojik Doğum Sırasının Düzenleyici Rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2707-2732. DOI: 10.17679/inuefd.1009588

### **Kadınlarda Ailenin İşlevselliği, Roller ile Karşılıklı Bağımlılık Arasındaki İlişkide Gerçek ve Psikolojik Doğum Sırasının Düzenleyici Rolü**

Aynı ailede dünyaya gelmelerine rağmen tutum ve davranışları kıyaslandığında kardeşlerin farklılıkları hep şaşırtıcı gelmiştir. Bu farklılıkta ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarındaki değişkenliğin payı olduğu gibi çocukların cinsiyeti ve doğum sırasının da rolü olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin kız çocuklarına, erkek çocuklarından farklı yaklaşması (Olver, Aries ve Batgos, 1989; Salmon, 2003); hem kızlar hem de erkekler için doğum sırasının, ailenin sevilen/gözde çocuğu olup olmadığını belirlediğine dair bir algının olması (Kiracofe ve Kiracofe, 1990; Olver, Aries ve Batgos, 1989; Salmon, 2003; Salmon, Shackelford ve Michalski, 2012) bu düşüncüyü doğrulamaktadır. Örneğin annelerin son doğan kız çocuklarına göre, ilk doğan kız çocuklarına daha fazla ilgi gösterdikleri ve müdahalede buldukları (Olver, Aries ve Batgos, 1989); ilk çocuk hariç diğer tüm pozisyonlarda bulunan (ortanca, sonuncu çocuk) erkek çocuklarını ve son çocuk yani küçük çocuk hariç diğer tüm pozisyonlarda bulunan (ilk, ortanca çocuk) kız çocuklarını kayırdıkları (Kiracofe ve Kiracofe, 1990) görülmektedir. Ebeveynlerin tüm çocuklarına aynı davranmamalarında (Ernst ve Angst, 1983), doğum sırasının önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

#### **Doğum Sırası**

Doğum sırası denilince akla ilk gelen isim bireysel psikolojinin kurucusu Alfred Adler'dir. Doğum sırası, çocuğun var oluşunu tanımlayan bir gerçeklik, ailenin sosyal yapısı içindeki konumudur (Shulman ve Mosak, 1977). Adler, aslında psikolojik doğum sırasına, yani bir çocuğun doğduğundaki pozisyonu ve bu pozisyonu nasıl yorumladığının önemli olduğuna vurgu yapmaktadır (Eckstein vd., 2010). Adler en büyük kardeş, iki kardeşten ikincisi, ortanca, en küçük ve tek çocuk olmak üzere beş psikolojik doğum sırası tespit etmiştir. Bireyin ailedeki yeri hakkında kişisel algısının, fiziksel doğum sırasından daha önemli olduğunu belirtmiştir (Adler, 1994; Corey, 2005; Sharf, 2014). Campbell, White ve Stewart (2006) kişinin ailede kendisini algıladığı pozisyonun yani psikolojik doğum sırasının gerçek doğum sırasıyla aynı olabileceği gibi farklı da olabileceğini ifade etmiştir. Psikolojik doğum kavramı, bir çocuk için en büyük, ortanca, en küçük veya tek çocuk olmanın ne anlama geldiğini açıklamaktadır (Manaster, 2006). Gerçek doğum sırasının aileye ve arkadaşlara karşı tutumları belirlediği, aile ilişkileri ve kimlik gelişimini etkilediği, benlik saygısı ile ilişkili olduğu (Kidwell, 1982; Salmon ve Daly, 1998; Salmon, 2002 ); psikolojik doğum sırasının stresle baş etme stratejilerini ve psikolojik sağlamlığı yordadığı (Kalkan ve Koç, 2008; Oktan, Odacı ve Berber-Çelik, 2014) bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca çocuğun cinsiyetinin de, psikolojik doğum sırasını etkileyeceği düşünülmektedir (Murdock, 2012).

#### **Cinsiyet**

Biyolojik bir farklılığı işaret eden cinsiyet, aslında bazı rollerin kaçınılmaz olarak cinslere özgü olmasını tayin eden bir işlev de taşımaktadır (Sancar, 2017). Cinsiyetler arasındaki derin farklılaşmadan dolayı, kadın ve erkekler farklı beklentiler, fırsatlar ve bedellerle yüzleşmektedir (Cook, 1990). Erkekler değerli, güçlü ve üstün kavramlarıyla; kadınlar ise boyun eğen ve itaat eden kavramlarıyla özdeşleştirildiği için atılganlık, güç, cesaret, özgürlük erkek özellikleri; korkaklık, boyun eğme, yetersizlik kadın özellikleri olarak görülmektedir. Sonuçta küçük kız çocukları kadınların yetersiz ve yeteneksizmiş gibi görünen imajının değiştirilmeyeceğine inanmaktadırlar (Adler, 1999). Sosyalleşme sürecinde kadınların, iddialı biri olmalarına izin verilmemekte ve yeterlilikleri pekiştirilmemekte, birey olmaları erkeklerle olan bağılıkları ile ilişkilendirilmektedir (Wolfe, 1984). Kadınlar, diğerlerine bağlı olduğunu hissetmek için kendi

iyilik hâllerini yok sayarak, diğerlerine aşırı göz kulak olarak (bakım sağlayarak) ve diğerlerinin sorumluluğunu üstlenerek (Anderson, 1994; Frank ve Golden, 1992), kendilerini feda ederek ve diğerlerine kul köle olacak şekilde davranarak (Strakes, 1997), kendilerini çaresiz ve yetersiz hissederek (Engel, 2002) sosyalleşirler. Kadının uyumluluk adına yaptığı memnun etme, ödün verme ve teslim olma davranışları (Horney, 2010) bir nevi karşılıklı bağımlı ilişkiyi özetlemektedir.

### **Karşılıklı Bağımlılık**

Karşılıklı bağımlılık, bir kişinin diğerlerini yaşamının merkezine koyduğu ve isteklerini yerine getirmek için aşırı özen gösterdiği, onların aklından geçenleri okuduğu; bireyin kendi memnuniyetinin dışsal kaynaklara bağlı olduğu; bir başka kişinin davranışlarını sürekli kontrol etmeye zorlayan bir ilişki türüdür (Beattie, 2012; Brown, 1994; Zelvin, 1999). Karşılıklı bağımlılığın ilk başlarda alkolik ailelerde geliştiğine inanılmasına rağmen; yeterince belirgin olmayan, açığa vurulmamış ve anlaşılması zor beklentileri ve kuralları olan herhangi bir aile sisteminde gelişebileceği ortaya çıkmıştır (Holder, Farnsworth ve Wells, 1994). İşlevsel olmayan / işlevselliği bozulmuş / psikolojik olarak sağlıklı bir ailede büyümenin, karşılıklı bağımlılığın bir kaynağı olduğu düşünülmektedir (Zelvin, 1999).

### **Ailenin İşlevselliği**

İşlevsel olmayan ya da psikolojik olarak sağlıklı aile, işlevlerini beklenen düzeyde yerine getirmeyen aile olarak tanımlanabilir (Bulut, 1993). Ebeveynlerin kendi rollerini yerine getirmemesi ya da getirmedeki başarısızlıklarından dolayı karşılıklı bağımlılığın, ebeveyn rolünü üstlenen, diğerlerinin ihtiyaçlarına aşırı hassasiyet geliştiren ve işlevsel olmayan ailelerden gelen kız çocuklarında görülmesi (Haaken, 1990) dikkat çekicidir. Genel işlevsellik, bir bütün olarak ailedeki işlevsellikten duyulan memnuniyetin bir ölçüsüdür (Mansfield, Keitner ve Dealy, 2015).

### **Roller**

Roller tekrarlayan davranış kalıpları iken; genel işlevsellik ise ailenin sağlıklı/sağlıksız oluşunu değerlendirmektedir (Shek, 2001). Roller ile genel işlevsellik arasında orta veya yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu (Çalışkan, 2017; İkiz ve Yörük, 2013; Kamışlı, 2018; Mansfield, Keitner ve Dealy, 2015; Özatça, 2009) kadınların, erkeklere göre hem ailedeki işlevsellik hem de roller açısından daha sağlıksız bir eğilim gösterdikleri (Akgül Gök, 2013) bilinmektedir. Diğerlerinin bakımından ve kontrolünden sorumlu olma işlevsel olmayan ailelere atfedilmekle birlikte, özellikle kadınların bakıcı ve kontrolcü rollerinin pekiştirilmesi kadınları karşılıklı bağımlı olmaya zorlamaktadır (O’Gorman, 1993). Yani karşılıklı bağımlılık ile kadın cinsiyet rolleri arasında güçlü bir bağlantı olduğu düşünülmektedir. Karşılıklı bağımlılık kavramı, hem karşılıklı bağımlılığın kökeni hem de sürdürücüsü olarak kadınları işaret etmektedir (Granello ve Beamish, 1998). Kadınlardan beklenen davranışlar, kendi ihtiyaçlarını görmezden gelerek partnerin, çocukların ya da diğer önemli kişilerin ihtiyaçlarına aşırı müdahil olmasıdır. Bu beklentiyi karşılamak, karşılıklı bağımlı ilişkiye zemin hazırlamak anlamına gelmektedir (Loring ve Cowan, 1997). Karşılıklı bağımlılığın erkeklere kıyasla kadınlarla (Carfora, 2009; Granello ve Beamish, 1998; Lampis vd., 2017; Loring ve Cowan, 1997) ve doğum sırası ile ilişkilendirildiği (Carfora, 2009), gerçek doğum sırasına göre cinsiyet rollerinin (Kammeyer, 1966; Olver vd., 1989) ve karşılıklı bağımlılık puanlarının (Carfora, 2009) farklılaştığı; ailedeki köken sorunlarının/işlevselliğin bozulmasının karşılıklı bağımlılığa zemin hazırladığı (Fuller ve Warner, 2000; Prest vd., 1998; Zelvin, 1999), erkekle kıyaslandığında kadınların ailedeki işlevselliği ve rollerinde daha fazla bozulma eğilimi gösterdikleri (Akgül Gök, 2013)

görülmektedir. Anlaşılabacağı üzere sağlıklı bir yönü olan karşılıklı bağımlı ilişkiyi açıklarken cinsiyete, doğum sırasına, sahip olunan köken ailenin işlevselliğine ve rollerine vurgu yapılmaktadır. Ancak ailenin işlevselliği ve rollerin karşılıklı bağımlılık üzerindeki etkisinde doğum sırasının nasıl bir rol oynadığının araştırılmadığı dikkati çekmektedir. Psikolojik doğum sırası ile gerçek doğum sırasının aynı (Campbell vd., 2006) olabileceği gibi farklılık da (Lohman vd., 1985; Kayacı, 2014) göstermesi; gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırasının karşılıklı bağımlılıktaki rolünün değişkenlik gösterebileceğini akla getirmektedir. Doğum sırası, ailedeki roller ve işlevsellik ile karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişki (Ançel ve Kabakçı, 2009; Carfora, 2009; Crothers ve Warren, 1996; Kelly-Rank, 2003; Marks vd., 2012; Mukba, 2013; Prest vd., 1998) araştırılmasına rağmen, bu ilişkilerde gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırasının aynı ya da farklı olmasının nasıl bir rol oynadığının incelenmediği dikkati çekmektedir. Ayrıca Türk kültüründe karşılıklı bağımlılığı inceleyen araştırmaların (Ançel, 2012; Ançel ve Kabakçı, 2009; Ançel vd., 2012; Mukba, 2013; Özdemir, 2015; Sezen, 2019; Ulusoy, 2019) sınırlı olması alanyazındaki boşluğun doldurulması için Türk kültüründen seçilen örneklemeler üzerinde araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Özellikle literatürde karşılıklı bağımlılığın kadınlara atfedilmesi, kadınlardan oluşan örneklemeler üzerinde araştırmaların derinleştirilmesi gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, a) rollerin, ailenin işlevselliği ve karşılıklı bağımlılığa etkisini b) roller ile karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide ailenin işlevselliğinin rolünü c) roller, ailenin işlevselliği ve karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırasının aynı ve farklı olmasının anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

- “1. Roller, ailenin işlevselliği ve karşılıklı bağımlılığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
2. Ailenin işlevselliğinin, roller ile karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide aracı rolü var mıdır?
3. Roller, ailenin işlevselliği ve karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırasının düzenleyici rolleri var mıdır?
4. Roller, ailenin işlevselliği ve karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırasının aynı ve farklı olması arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

### **Yöntem**

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama desenlerinde kullanılan yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM), deneysel olmayan araştırma modellerindeki nedenselliği test edebilmeye olanak sağlamaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Değişkenler arasında var olan doğrudan, dolaylı veya düzenleyici nedensellik ilişkilerinin test edildiği YEM temelli analizlerde her zaman gizil değişkenler üzerinden analiz yapılmamaktadır. Değişkenler arasında var olan nedensellik ilişkisi gözlemlenen değişkenler üzerinden de modelleme yapılarak hesaplanabilmektedir (Gürbüz, 2019). Araştırmada roller ve ailenin işlevselliği bağımsız değişken, karşılıklı bağımlılık ise bağımlı değişkendir. Gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırası kategorik değişkendir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmaya kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi aracılığıyla 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı programlarında öğrenime devam eden ve yaşları 17 ile 40 arasında değişen 501 kadın öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın bağımlı



değişkeni olan karşılıklı bağımlılığın, kadın cinsiyet rolleriyle bağlantılı olmasından dolayı bu araştırmanın çalışma grubunun kadınlardan oluşturulmasına karar verilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin sahiplerinden kullanım izinleri ve araştırmaya dâhil olan tüm katılımcılardan gönüllülük onamları alındıktan sonra veriler toplanmıştır.

Elde edilen veriler üzerinde G-Power 3.1 programı kullanılarak güç analizi yapılmış ve analizin güç değeri (1- $\beta$ ) 0.95 olarak hesaplanmıştır. Alınan örneklem sayısının yeterli olduğu güç analizi ile desteklenmiştir. Güç analizi, örneklem büyüklüğünün istatistiksel gücünü hesaplamaktadır (Faul vd., 2009). Örneklem büyüklüğü 0.25 etki büyüklüğü, 0.05 hata payı ve 0.95 evreni temsil gücüyle en az 425 olarak hesaplanmıştır. Davranış bilimlerinde yürütülen araştırmalar, 0.90-0.99 arasında değişen güç değerlerinin hesaplandığı örneklem büyüklüğüne ulaşılmasını gerektirmektedir (Cohen, 1988). Bu araştırmada örneklemin yeterli büyüklükte olduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

#### **Bileşik Karşılıklı Bağımlılık Ölçeği (BKBÖ)**

Marks vd. tarafından karşılıklı bağımlılığı ölçmek için geliştirilen Bileşik Karşılıklı Bağımlılık Ölçeği (2012), Ulusoy (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Kişilerarası kontrol, kendini feda etme ve duygusal bastırma olmak üzere üç alt boyuttan oluşan, 19 maddelik Bileşik Karşılıklı Bağımlılık Ölçeği 1 (hiç katılmıyorum) ve 5 (oldukça katılıyorum) arasında derecelendirilen likert tipi bir ölçektir. Türk kültürüne uyarlama çalışması kapsamında yapı geçerliğine bakılmış ve iki maddenin faktör yüklerinin düşük olması ve kendi faktörleri dışındaki başka faktörlere yüklenmiş olmasından dolayı çıkartılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam puan ve alt ölçek puan ortalamalarının iç tutarlılık katsayıları 0.61 ile 0.76 arasında değerler alırken; test tekrar test güvenilirlik değerlerinin 0.60 ile 0.66 arasında değerler aldığı bulgusuna ulaşılmıştır (Ulusoy, 2017). Bu araştırmada ölçeğin toplam puan ortalamaları kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında Bileşik Karşılıklı Bağımlılık Ölçeği için Cronbach's Alpha değeri 0.74, AVE değeri 0.53 ve CR değeri ise 0.96 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha değerlerinin en az 0.60'tan (Alpar, 2020); AVE değerlerinin 0.50'den; CR değerlerinin ise 0.70'ten yüksek bulunması ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğunu gösterir (Farrell ve Rudd, 2009).

#### **White-Campbell Psikolojik Doğum Sırası Envanteri (PDSE)**

Campbell, White ve Stewart tarafından 1991 yılında geliştirilen ve Kalkan (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, kişinin psikolojik doğum sırasını belirlemeyi amaçlamaktadır. "Evet" ve "hayır" biçiminde yanıtlanan 42 maddelik envanterin kadınlar ve erkekler açısından farklı değerlendirme şekli vardır. Envanter Büyük Çocuk (Memnun Edici/Düzenleyici), Ortanca Çocuk (Dışlanmış/İhmal Edilmiş), Küçük Çocuk (Sevimli/İkna Edici), Tek Çocuk (Dikkatle Bakılan) olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır. Envanterin iç tutarlılığı kapsamında hesaplanan alt ölçeklerin Cronbach Alfa katsayıları kadınlarda 0.74 ile 0.86 arasında; erkeklerde 0.65 ile 0.82 arasında değişen değerler aldığı görülmüştür (Kalkan, 2005). Bu araştırma kapsamında White-Campbell Psikolojik Doğum Sırası Envanteri için Cronbach's alpha değeri 0.77, AVE değeri 0.54 ve CR değeri ise 0.99 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's alpha değerlerinin en az 0.60'tan (Alpar, 2020); AVE değerlerinin 0.50'den; CR değerlerinin ise 0.70'ten yüksek bulunması ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğunu gösterir (Farrell ve Rudd, 2009).

### McMaster Aile Değerlendirme Ölçeği

Ölçek, Amerika Birleşik Devletlerinde Brown Üniversitesi ve Buttler Hastanesi Aile Araştırma Programı çerçevesinde geliştirilmiştir. Türk kültürüne uyarlaması Bulut (1990) tarafından yapılmıştır. Problem, İletişim, Roller, Duygusal Tepki Verebilme, Gereken İlgiliyi Gösterme, Davranış Kontrolü ve Genel Fonksiyonlar olmak üzere yedi alt ölçekten oluşan, 60 maddelik bir ölçektir. 'Hiç katılmıyorum' ile 'Aynen katılıyorum' şeklinde derecelendiren ölçeğe verilecek yanıtlar 1 ile 4 puan arasında değerler almaktadır. '1' puan sağlıklı, '4' puan ise sağlıksız yanıtın bir göstergesidir. 103 Yüksek puan, her bir alt ölçeğe ait olan işlevin sağlıksızlığının arttığına işaret etmektedir (Öner, 2012). Boşanma sürecinde ve evli olan ailelere uygulanan ölçeğin alt ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın çıkması, ölçeğin yapı geçerliğine işaret etmektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinin iç tutarlılığı 0.38 ile 0.86 arasında değişirken; test tekrar test güvenilirliği 0.62 ile 0.90 arasında değişmektedir. Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında Genel Fonksiyonlar alt ölçeği ile evlilik yaşamı arasındaki ilişkiye bakıldığında 0.66 düzeyinde pozitif yönde bir korelasyon değeri hesaplanmıştır (Bulut, 1993). Bu araştırmada ölçeğin 12 maddeden oluşan Genel işlevsellik (Gİ) ve 11 maddeden oluşan Roller (RL) alt ölçekleri kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında McMaster Aile Değerlendirme Ölçeğinin Roller alt ölçeği için Cronbach's Alpha değeri 0.75, AVE değeri 0.51 ve CR değeri ise 0.92; Genel işlevsellik alt ölçeği için Cronbach's Alpha değeri 0.88, AVE değeri 0.55 ve CR değeri ise 0.93 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha değerlerinin en az 0.60'tan (Alpar, 2020); AVE değerlerinin 0.50'den; CR değerlerinin ise 0.70'ten yüksek bulunması ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğunu gösterir (Farrell ve Rudd, 2009).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

İnönü Üniversitesinden gerekli yasal izin alındıktan sonra (08.10.2020, E. 65760), 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı programlarında ve sınıf düzeylerinde okuyan kadın öğrencilerin e-posta adreslerine araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, BKBÖ; PDSE, Gİ ve RL'nin yer aldığı form gönderilmiştir. Veriler Eylül ile Kasım 2020 tarihleri arasında toplanmıştır.

Elde edilen veriler üzerinde ilk olarak SPSS 25 (Statistical Program in Social Sciences) programı ile güvenilirlik analizi, Çoklu Doğrusal Bağlantı (Varyans Büyütme Faktörü (Variance Inflation Factor – VIF) Analizi ve Açıklayıcı Faktör Analizi yapılarak ölçeklerin orijinal yapıyı sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Çalışmada çok değişkenli normal dağılıma yönelik verilerin Mahalonabis Uzaklığı test edilmiştir. Buna göre 501 anket ile başlanan çalışmada verilerden 29'u Mahalonabis uzaklık değeri  $p < 0.01$  olduğu için elenmiş ve 472 veri ile analizlere devam edilmiştir. Daha sonra verilerin Multivariate değeri 5,53 olarak hesaplanmış ve 10'dan küçük olduğu görülmüş olup çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2$  sınırında kaldığı belirlenmiş, bu bulgular Karagöz'ün (2019) belirttiği normal dağılım kriterlerini karşılamaktadır.

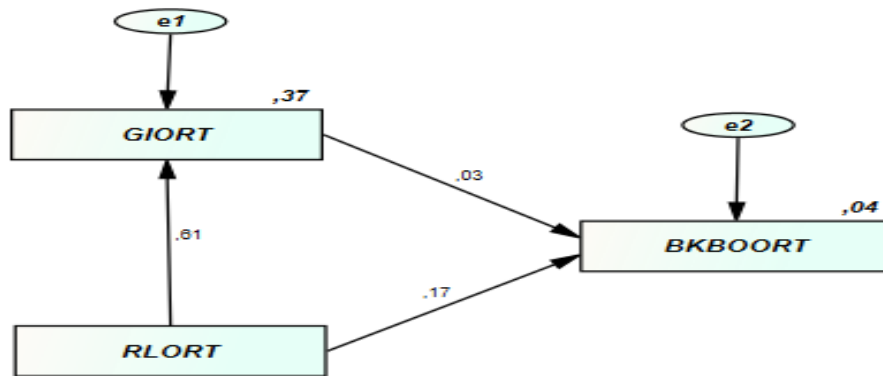
Bağımsız değişkenler (faktör alt boyutları) arasında ilişki olmadığından emin olmak için yapılan VIF Analizi sonucunda elde edilen değerlerin 10 sınırını aşmamış olması gerekir (Albayrak, 2005). Bu kapsamda bağımlı değişken olan BKBÖ'den alınan toplam puanlara göre bağımsız değişkenler olan RL, PSDE ve Gİ ölçeklerinden elde edilen VIF değerlerinin 10 sınırını aşmadığı ve böylece bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantının mevcut olmadığı görülmüştür. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin geçerlik analizleri kapsamında CR

(Composite Reliability), AVE (Average Variance Extracted) ve güvenilirlik analizleri kapsamında Cronbach  $\alpha$  değerleri hesaplanmıştır.

Son olarak AMOS 24 paket programı ile Gözlenen Değişkenler ile Yol Analizi yapılarak, Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kurulmuş modelin uyum iyiliği ve test değerlerine bakılmıştır. AMOS programı yardımıyla iki ya da daha fazla gruba sahip olan kategorik değişken analize alınarak gözlenen değişkenler arasındaki etkinin gruplar arasında fark gösterip göstermediği, yapısal eşitlik modeli kurularak çoklu grup analizi yöntemi ile test edilebilmektedir. Burada kategorik değişken, düzenleyici etkiye sahip olup değişkenler arasındaki etkinin gruplar için aynı olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır. Gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını hesaplamak için “Kritik Z değeri” yani modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkide değişken gruplarına ait yol katsayılarının ( $\beta$ ) arasındaki farklılığa bakılmaktadır ve bu değer 1,96’dan büyük olması istenmektedir. Kritik Z değerinin mutlak değerinin 1,96’dan büyük olması, gruplar arasında istatistiksel olarak ortaya çıkan anlamlı farklılığı göstermektedir (Gürbüz, 2019).

### Bulgular

Bu araştırmada analizlere başlamadan önce betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Çalışma grubuna katılan 472 öğrenciden 100’ü birinci; 89’u ikinci; 88’i üçüncü ve 195’i dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Ayrıca öğrencilerin 8’i tek çocuk; 145’i küçük çocuk; 203’ü ortanca ve 116’sı büyük çocuktur. Bu araştırmada öncelikle “Roller, ailenin işlevselliği ve karşılıklı bağımlılığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır? Ailenin işlevselliğinin, roller ile karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide aracı rolü var mıdır?” sorularına yanıt aranmıştır. Bu kapsamda BKBÖ, RL ve GI toplam puan ortalamaları arasındaki ilişkinin test edilmesi için 472 öğrenciden elde edilen veriler kullanılarak yol analizi yapılmıştır. YEM analizi için kurulan ilk modele ait diyagram aşağıda verilmiştir:



**Şekil 1:** RL, GI ve BKBÖ Arasındaki İlişkiyi Gösteren YEM Diyagramı-1

Analiz sonucunda ilişkileri yorumlayabilmek için ilk olarak değişkenler arasında çizilen okların üzerinde yer alan regresyon katsayılarının anlamlı olup olmadığına bakılır (Gürbüz, 2019). Aşağıda yer alan Tablo 1’de regresyon katsayıları ve anlamlılık değerleri verilmiştir.

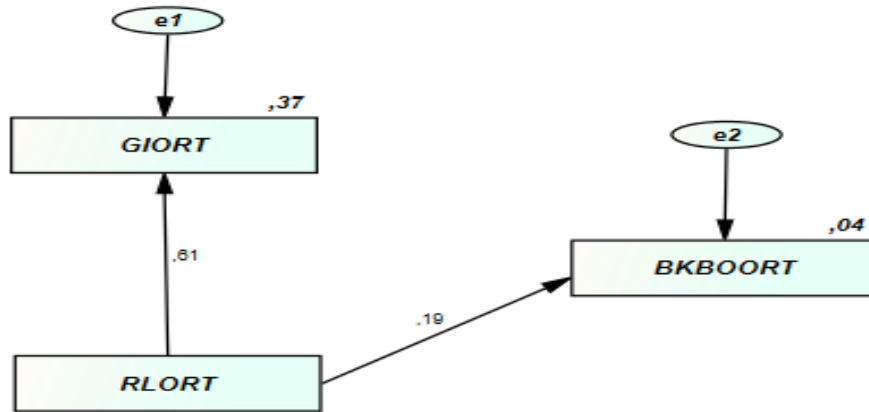
**Tablo 1.**

*YEM Diyagramı-1'de Yer Alan Modele Ait Değişkenler Arasındaki İlişki Katsayıları*

Ölçekler		$\beta_1$	$\beta_2$	$p_1$ Değeri	$R^2$
GI	RL	0.718	0.611	<0.001*	0.373
BKBÖ	GI	0.026	0.027	0.632	0.036
	RL	0.192	0.171	0.003*	

BKBO: Bileşik Karşılıklı Bağımlılık Ölçeği, GI; RL: Roller Ölçeği; Genel İşlevsellik Ölçeği;  $\beta_1$ : Standartlaştırılmamış Regresyon Katsayıları,  $\beta_2$ : Standartlaştırılmış Regresyon katsayıları, \* $p<0,05$ : Regresyon Katsayılarının anlamlılığı için t testi sonucu,  $R^2$ : Açıklayıcılık Katsayısı

Tablo 1 incelendiğinde GI ile RL ( $\beta_2= 0.611$ ,  $p< 0.001$ ,  $R^2= 0.373$ ) ve BKBÖ ile RL ( $\beta_2= 0.171$ ,  $p= 0.003$ ,  $R^2= 0.036$ ) arasındaki regresyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ancak BKBÖ ile GI arasındaki regresyon katsayısının istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı hesaplanmıştır ( $\beta_2= 0.027$ ,  $p= 0.632$ ,  $R^2= 0.036$ ) Yani GI'den alınan puanların BKBÖ üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu ailenin işlevselliğinin roller ile karşılıklı bağımlılık arasında aracı rolünün istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle GI'den BKBÖ'ye çizilen yol (regresyon katsayısı) silinerek analiz tekrarlanmıştır. Yeni kurulan modele ait diyagram aşağıda verilmiştir.

**Şekil 2:** RL, GI Ve BKBÖ Arasındaki İlişkiyi Gösteren YEM Diyagramı-2

Yeni kurulan modelin analizi sonucunda ilişkileri yorumlayabilmek için aşağıda yer alan Tablo 2'de regresyon katsayıları ve anlamlılık değerleri verilmiştir.

**Tablo 2.***YEM Diyagramı-2’de Yer Alan Modeldeki Değişkenler Arasındaki İlişki Katsayıları*

Ölçekler		$\beta_1$	$\beta_2$	p Değeri	R <sup>2</sup>
RL	GI	0.718	0.611	<0.001*	0.373
	BKBO	0.210	0.187	<0.001*	0.035

BKBO: Bileşik Karşılıklı Bağımlılık Ölçeği, GI: Genel İşlevsellik Ölçeği; RL: Roller Ölçeği;  $\beta_1$ : Standartlaştırılmamış Regresyon Katsayıları,  $\beta_2$ : Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları, \*p<0,05: Regresyon Katsayılarının anlamlılığı için t testi sonucu, R<sup>2</sup>: Açıklayıcılık Katsayısı

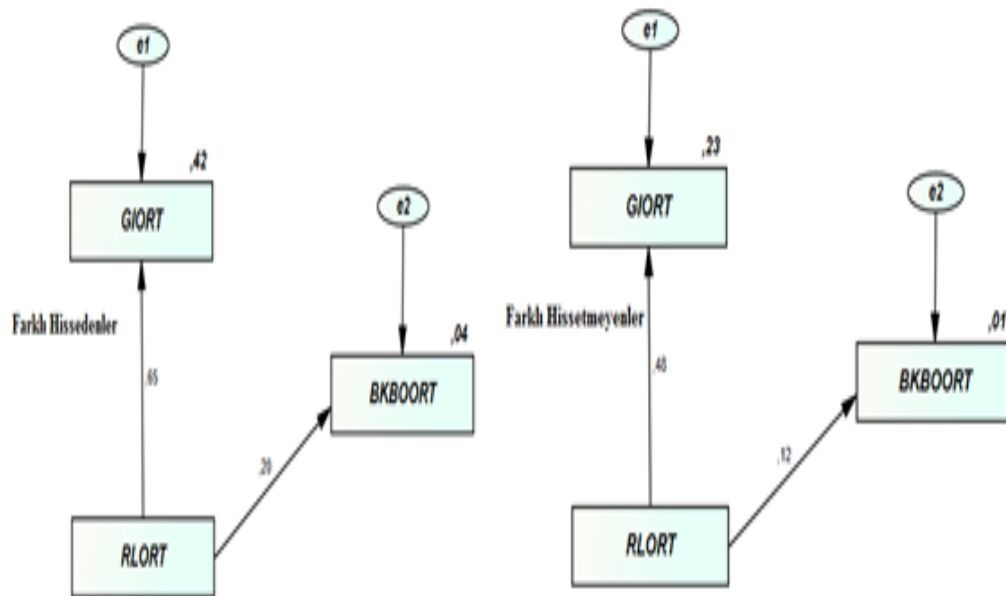
Tablo 2’de verilen sonuçlara göre GI ile RL ( $\beta_2= 0.611$ ,  $p<0.001$ ,  $R^2= 0.373$ ) ve BKBO ile RL ( $\beta_2= 0.187$ ,  $p<0.001$ ,  $R^2= 0.035$ ) arasındaki regresyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu rollerin ailenin işlevselliği ile karşılıklı bağımlılığı pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymaktadır. RL, GI’nin %37,3’ünü; BKBO’nün %3,5’ini açıkladığı hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen faktörler ile kurulan modelin doğrulanıp doğrulanmadığına birden fazla uyum indeksi ile bakılmıştır. Bir modelde  $\chi^2/df<3$ ; NFI>0.90, CFI>0.90, GFI>0.90 ve RMSEA <0.05 olması uyum indekslerinin istenilen aralıkta olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2016). Yeni kurulan modelde; analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeks değerleri  $\chi^2$  0.230, df 1,  $\chi^2/df$  0.230, RMSEA 0.001, GFI 0.996, IFI 0.995 ve CFI 0.995 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan  $\chi^2/df$  değeri 3’ün altında olduğu için modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu; NFI, CFI ve GFI değerlerine bakıldığında model uyumunun sağlandığı ve RMESA değerine bakıldığında ise örneklem sayısının model için yeterli olduğu görülmektedir. Araştırmadaki katılımcıların gerçek ve psikolojik doğum sıralarının dağılımı incelenmiş; dağılıma ilişkin bilgilere Tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3.***Katılımcıların gerçek doğum ve psikolojik doğum sıralarına göre dağılımı*

	Gerçek doğum sırası		Psikolojik doğum sırası	
	N	%	N	%
Tek çocuk	8	1,7	0	0
Küçük çocuk	145	30,7	7	1,5
Ortanca çocuk	203	43,0	13	2,8
Büyük çocuk	116	24,6	452	95,8

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmada katılımcıların 8’inin (%1,7) gerçek doğum sırası tek çocuk, 145’inin (%30,7) gerçek doğum sırası küçük çocuk, 203’ünün (%43,0) gerçek doğum sırasının ortanca çocuk ve 116’sının (%24,6) gerçek doğum sırasının büyük çocuk olduğu bulunmuştur. Ayrıca psikolojik doğum sırası tek çocuk olan hiçbir katılımcı olmadığı;

katılımcıların 7'sinin (%1,5) psikolojik doğum sırasının küçük çocuk, 13'ünün (%2,8) psikolojik doğum sırasının ortanca çocuk ve 452'sinin (%95,8) psikolojik doğum sırasının büyük çocuk olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar gerçek doğum sıraları ile psikolojik doğum sıraları aynı ve farklı olanlar olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Katılımcıların 120'sinin (%25,4) gerçek ve psikolojik doğum sırasının aynı; 352'sinin (%74,6) ise gerçek ve psikolojik doğum sırasının farklı olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada son olarak "Roller, ailenin işlevselliği ve karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırasının düzenleyici rolleri var mıdır? Roller, ailenin işlevselliği ve karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırasının aynı ve farklı olması arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorularına yanıt aranmıştır. Gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırası aynı ve farklı olanlara göre rollerin işlevsellik ve karşılıklı bağımlılık üzerindeki etkisini incelemek için çoklu grup analizi (*Multiple-group path analysis*) yapılmıştır. Şekil 3'te iki farklı modele ait diyagramlara yer verilmiştir.



**Şekil 3:** Gerçek ve Psikolojik Doğum Sırası Aynı ve Farklı Olanlara göre RL, GI ve BKBO Arasındaki İlişkilerini Gösteren YEM Diyagramı-3

Gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırası aynı ve farklı olanlara göre rollerin işlevsellik ve bağımlılık üzerindeki etkisini ortaya koymak için kurulan YEM diyagramına ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*YEM Diyagramı-3'te Yer Alan Modele Ait Değişkenler ve Katsayıları*

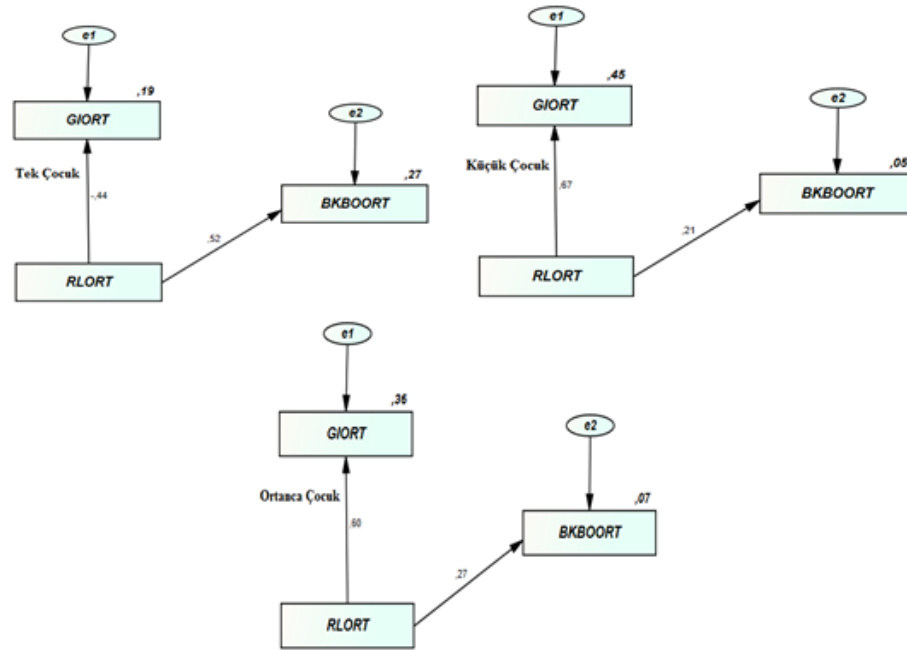
Gruplar	Ölçekler		$\beta_1$	$\beta_2$	$p_1$ Değeri	$R^2$	Kritik Değeri	Z
	Farklı	RL	GI	0.751	0.645	<0.001*	0.416	2.137*

Hisseden		BKBO	0.227	0.198	<0.001*	0.039
		GI	0.597	0.485	<0.001*	0.235
Farklı Hissetmeyen	RL	BKBO	0.121	0.116	<0.001*	0.013

BKBO: Bileşik Karşılıklı Bağımlılık Ölçeği, GI: Genel İşlevsellik Ölçeği; RL: Roller Ölçeği; \*p<0,05; R<sup>2</sup>; Açıklanan Varyans Yüzdesi, \*Kritik Z Değeri>1,96

Tablo 4'te yer alan sonuçlara göre roller, ailenin işlevselliği ve karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırasının düzenleyici rolleri anlamlıdır. Ayrıca roller, ailenin işlevselliği ve karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırasının aynı ve farklı olması arasında anlamlı bir farklılık vardır (Z>1,96). Psikolojik doğum sırası ile gerçek doğum sırası farklı olanların; RL'den aldıkları puanların GI'den alınan puanların %41.6'sını ( $\beta_2= 0.645$ ,  $p<0.001$ ,  $R^2= 0.416$ ); BKBÖ'den alınan puanların %3.9'unu ( $\beta_2= 0.198$ ,  $p<0.001$ ,  $R^2= 0.039$ ) açıklamaktadır. Psikolojik doğum sırası ile gerçek doğum sırası aynı olanların RL'den aldıkları puanların GI'den alınan puanların %23.5'ini ( $\beta_2= 0.485$ ,  $p<0.001$ ,  $R^2= 0.235$ ); BKBÖ'den alınan puanların %1.3'ünü ( $\beta_2= 0.116$ ,  $p<0.001$ ,  $R^2= 0.013$ ) açıklamaktadır. Psikolojik doğum sırası ile gerçek doğum sırası farklı olanların ( $\beta_1 = 0.751$ ,  $Z>1.96$ ); psikolojik doğum sırası ile gerçek doğum sırası aynı olanlara ( $\beta_1 = 0.597$ ,  $Z>1.96$ ) göre RL'nin GI üzerindeki etkisinin daha yüksek olduğu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Psikolojik doğum sırası ile gerçek doğum sırası farklı olanların ( $\beta_1 = 0.227$ ,  $Z>1.96$ ); psikolojik doğum sırası ile gerçek doğum sırası aynı olanlara ( $\beta_1 = 0.121$ ,  $Z>1.96$ ) göre RL'nin BKBÖ üzerindeki etkisinin daha yüksek olduğu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeks değerleri  $\chi^2$  2.491, df 1,  $\chi^2/df$  1.246, RMSEA 0.023, GFI 0.996, IFI 0.998 ve CFI 0.998 olarak bulunmuş olup; değerlerin istenilen aralıkta olduğu görülmüştür.

Araştırmada katılımcıların 452'sinin (%95,8) yani büyük çoğunluğun psikolojik doğum sırası büyük çocuk olarak hesaplanmıştır. Gerçek doğum sırası farklı olmasına rağmen psikolojik doğum sırası büyük çocuk olanların sayısı ise 342 olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel karşılaştırma yapabilmek için her bir kategoride beklenen değerlerin %20'yi aşmaması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle psikolojik doğum sırası büyük çocuk olanların gerçek doğum sıralarına göre karşılaştırma yapılmasına karar verilmiştir. Psikolojik doğum sırası büyük çocuk olanların gerçek doğum sıralarının RL, GI ve BKBÖ arasındaki ilişkide etkisinin farklılaşıp farklılaşmadığını hesaplamak için çoklu grup analizi yapılmıştır. Modele ilişkin diyagramlar aşağıdaki Şekil 4'te verilmiştir.



**Şekil 4:** Psikolojik Doğum Sırası Büyük Olanların Gerçek Doğum Sıralarına göre RL, GI ve BKBO Arasındaki İlişkilerini Gösteren YEM Diyagramı-4

Tablo 5'te psikolojik doğum sırası büyük çocuk olanların gerçek doğum sırasına göre rollerin işlevsellik ve bağımlılık üzerindeki etkisinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan YEM diyagramına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

**Tablo 5.**

YEM Diyagramı-4'te Yer Alan Modele Ait Değişkenler ve Katsayıları

Gruplar	Ölçekler	$\beta_1$	$\beta_2$	$p_1$ Değeri	$R^2$	Karşılaştırma	Kritik Değeri	Z
Tek Çocuk	RL	GI	-0.650	-0.439	<0.001*	0.193	Tek Çocuk	2.914*
		BKBO	0.780	0.516	<0.001*	0.267		
Küçük Çocuk	RL	GI	0.747	0.672	<0.001*	0.451	Ortanca Çocuk	2.862*
		BKBO	0.258	0.215	<0.001*	0.046		
Ortanca Çocuk	RL	GI	0.721	0.604	<0.001*	0.365	Küçük Çocuk	-0.261
		BKBO	0.311	0.273	<0.001*	0.074		

BKBO: Bileşik Karşılıklı Bağımlılık Ölçeği, GI: Genel İşlevsellik Ölçeği; RL: Roller Ölçeği; \* $p < 0,05$ ;  $R^2$ : Açıklanan Varyans Yüzdesi, \*Kritik Z Değeri > 1,96

Tablo 5'te görüldüğü gibi RL'nin GI ve BKBO üzerindeki etkisinde psikolojik doğum sırası büyük çocuk olup gerçek doğum sırası tek çocuk olanlar ile küçük ( $Z=2.914$ ) ve ortanca ( $Z=2.862$ ) çocuk olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ancak RL'nin GI ve BKBO üzerindeki etkisinde psikolojik doğum sırası büyük çocuk olup gerçek doğum sırası küçük çocuk olanlar ile ortanca çocuk olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $Z < 1.96$ ). Psikolojik doğum sırası büyük çocuk olup gerçek doğum sırası



tek çocuk, küçük çocuk ve ortanca çocuk olanlar arasında karşılaştırma yapıldığında RL'nin GI üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ( $Z > 1.96$ ).

Psikolojik doğum sırası büyük çocuk olup da gerçek doğum sırası küçük çocukların RL'den aldıkları puanların GI'den alınan puanların %45.1'ini ( $\beta_2 = 0.672$ ,  $p < 0.001$ ,  $R^2 = 0.451$ ); ortanca çocukların RL'den aldıkları puanların GI'den alınan puanların %36.5'ini ( $\beta_2 = 0.604$ ,  $p < 0.001$ ,  $R^2 = 0.365$ ) ve tek çocuk olanların RL'den aldıkları puanların GI'den alınan puanların %19.3'ünü ( $\beta_2 = -0.439$ ,  $p < 0.001$ ,  $R^2 = 0.193$ ) açıkladığı hesaplanmıştır. Psikolojik doğum sırası büyük çocuk olup da gerçek doğum sırası tek çocukların RL'den aldıkları puanların BKBÖ'den alınan puanların %26.7'sini ( $\beta_2 = 0.516$ ,  $p < 0.001$ ,  $R^2 = 0.267$ ), psikolojik doğum sırası büyük çocuk olup da gerçek doğum sırası ortanca çocuk olanların RL'den aldıkları puanların BKBÖ'den alınan puanların %7.4'ünü ( $\beta_2 = 0.273$ ,  $p < 0.001$ ,  $R^2 = 0.074$ ) ve psikolojik doğum sırası büyük çocuk olup da gerçek doğum sırası küçük çocuk olanların RL'den aldıkları puanların BKBÖ'den alınan puanların %4.6'sını ( $\beta_2 = 0.215$ ,  $p < 0.001$ ,  $R^2 = 0.046$ ) açıkladığı hesaplanmıştır.

Gerçek doğum sırası tek çocuk olup psikolojik doğum sırası büyük çocuk olanların RL ile GI'den aldıkları puanlar arasında ortaya çıkan etki negatif yönde ve anlamlıdır ( $\beta_1 = -0.654$ ,  $p < 0.001$ ). Psikolojik doğum sırası büyük çocuk olup gerçek doğum sırası küçük çocuk olanların RL ile GI'den aldıkları puanları arasında ortaya çıkan etki ( $\beta_1 = 0.747$ ,  $p < 0.001$ ) ile gerçek doğum sırası Ortanca çocuk olanların; RL ile GI'den aldıkları puanlar arasında ortaya çıkan etki ( $\beta_1 = 0.721$ ,  $p < 0.001$ ) pozitif yönde ve anlamlıdır.

Psikolojik doğum sırası büyük çocuk olup, gerçek doğum sırası tek çocuk ve küçük çocuklar karşılaştırıldığında RL'nin GI üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ( $Z > 1.96$ ). Tek çocukların ( $\beta_1 = -0.654$ ) küçük çocuklarla ( $\beta_1 = 0.747$ ) kıyaslandığında RL'den aldıkları puan ortalamalarının GI'den aldıkları puan ortalamaları üzerinde daha düşük düzeyde ve negatif yönde etkisi olduğu hesaplanmıştır. Buna karşın tek çocukların ( $\beta_1 = 0.780$ ) küçük çocuklarla ( $\beta_1 = 0.258$ ) kıyaslandığında RL'den aldıkları puan ortalamalarının BKBÖ'den aldıkları puan ortalamaları üzerinde daha yüksek düzeyde ve pozitif yönde etkisi olduğu hesaplanmıştır.

Psikolojik doğum sırası büyük çocuk olup, gerçek doğum sırası tek çocuk ve ortanca çocuklar karşılaştırıldığında RL'nin GI üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ( $Z > 1.96$ ). Tek çocukların ( $\beta_1 = -0.650$ ) ortanca çocuklarla ( $\beta_1 = 0.721$ ) kıyaslandığında RL'den aldıkları puan ortalamalarının GI'den aldıkları puan ortalamaları üzerinde daha düşük düzeyde ve negatif yönde etkisi olduğu hesaplanmıştır. Buna karşın tek çocukların ( $\beta_1 = 0.780$ ) küçük çocuklarla ( $\beta_1 = 0.311$ ) kıyaslandığında RL'den aldıkları puan ortalamalarının BKBÖ'den aldıkları puan ortalamaları üzerinde daha yüksek düzeyde ve pozitif yönde etkisi olduğu hesaplanmıştır. Psikolojik doğum sırası büyük çocuk olup, gerçek doğum sırası küçük çocuk ve ortanca çocuklar karşılaştırıldığında RL'nin GI ve BKBÖ üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur ( $Z < 1.96$ ). Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeks değerleri  $\chi^2$  9.462, df 3,  $\chi^2/df$  3.154, RMSEA 0.080, GFI 0.983, IFI 0.968 ve CFI 0.970 olarak bulunmuş olup değerlerin istenilen aralıkta olduğu hesaplanmıştır. Hesaplanan  $\chi^2/df$  değeri 3'ün altında olduğu için modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, NFI, CFI ve GFI değerlerine bakıldığında model uyumunun sağlandığı görülmüştür. RMESA değerine bakıldığında ise örneklem sayısının model için yeterli olduğu hesaplanmıştır.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada rollerin, ailenin işlevselliği ve karşılıklı bağımlılığa etkisi; roller ile karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide ailenin işlevselliğinin aracı rolü ve roller, ailenin işlevselliği ve karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırasının aynı ve farklı olmasının anlamlı bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

### **Roller, Ailenin İşlevselliği ve Karşılıklı Bağımlılık Arasındaki İlişki**

Bu araştırmada ailedeki rollerin hem genel işlevsellik hem de karşılıklı bağımlılık üzerindeki etkileri pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Roller Ölçeği, Genel İşlevsellik Ölçeğinin önemli bir kısmını açıklarken; Bileşik Karşılıklı Bağımlılık Ölçeğinin çok küçük bir kısmını açıkladığı bulunmuştur. Roller, ailenin sorumlulukları, gelişimi ve sağlığı ile ilgili konuların takip edilmesini ve aile ilişkilerini sürdürmeyi içerir. Roller ile genel işlevsellik arasında orta veya yüksek düzeyde pozitif yönde ilişki olduğunu (Çalışkan, 2017; İkiz ve Yörük, 2013; Kamışlı, 2018; Keitner ve Dealy, 2015; Mansfield vd., 2015; Özatça, 2009); kadınların, erkeklere göre hem ailedeki işlevsellik hem de roller açısından daha sağlıksız bir eğilim gösterdikleri (Akgül Gök, 2013) bulgularına ulaşılmakla birlikte rollerdeki değişimin yani bozulmanın, ailenin genel işlevselliğinin bozulmasında payının anlamlı olduğunu ortaya koyan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada kadınların Roller Ölçeğinden aldıkları puanların Genel İşlevsellik Ölçeğinden aldıkları puanları pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamasının özgün bir bulgu olduğu söylenebilir.

### **Ailenin İşlevselliğinin, Roller İle Karşılıklı Bağımlılık Arasındaki İlişkide Aracı Rolü**

Rollerin ise karşılıklı bağımlılığın küçük bir kısmını açıkladığı yani karşılıklı bağımlılıkta diğer değişkenlerin daha önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca genel işlevsellik ile karşılıklı bağımlılık arasındaki regresyon katsayısının istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmüştür. Yani kadınlardan elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlere göre genel işlevselliğin karşılıklı bağımlılığı açıklamadığı; roller ile karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide genel işlevselliğin aracı rolünün istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu ile Fischer ve Crawford'un (1992) yaptığı araştırmada ailedeki işlevselliğin bozulmasının karşılıklı bağımlılığının artmasının nedeni olmadığı bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Ancak köken ailedeki işlevselliğin bozulmasının, karşılıklı bağımlılığı anlamlı düzeyde açıkladığını gösteren araştırma bulgularıyla (Crothers ve Warren, 1996; Fuller ve Warner, 2000; Zelvin, 1999) örtüşmemektedir. Chang'ın (2018) yaptığı araştırmada diğer değişkenlerle kıyaslandığında köken aile işlevselliğinin bozulmasının karşılıklı bağımlılığı açıklayan en zayıf değişken olduğu dikkati çekmektedir. Bu araştırmada kurulan modelde yer almayan örneğin cinsiyet, kişilik özellikleri gibi diğer değişkenlerin karşılıklı bağımlılığı açıklamada etkilerinin daha önemli olduğu sonucu desteklenmiştir.

### **Roller, Ailenin İşlevselliği ve Karşılıklı Bağımlılık Arasındaki İlişkide Gerçek Doğum Sırası İle Psikolojik Doğum Sırasının Düzenleyici Rollerini**

Bu araştırmada rollerin, ailenin işlevselliği ve karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırasının düzenleyici rolleri anlamlı bulunmuştur. Ayrıca roller, genel işlevsellik ve karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide psikolojik doğum sırası ile gerçek doğum sırasının farklılaşmasının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik doğum sırası ile gerçek doğum sırası farklı olanların psikolojik doğum sırası ile gerçek

doğum sırası aynı olanlara göre rollerin hem genel işlevsellik hem de karşılıklı bağımlılık üzerindeki düzenleyici etkisinin daha yüksek olduğu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Literatürde gerçek doğum sırası ile ailedeki roller ve karşılıklı bağımlılık arasında ilişki olduğunu ya da olmadığını gösteren araştırmalara rastlanmakla birlikte (Carfora, 2009; Kelly-Rank, 2003; Veronie ve Fruehstorfer, 2001); psikolojik doğum sırası ile ailedeki roller ve karşılıklı bağımlılık arasında ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada psikolojik doğum sırası ile gerçek doğum sırası farklı olan kadınların; aynı olan kadınlardan ailedeki rollerin hem genel işlevsellik hem de karşılıklı bağımlılık üzerindeki etkisinin daha yüksek çıkmasının özgün bir bulgu olduğu söylenebilir. Gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki olmaması (Çakır, 2019; Kalkan ve Koç, 2008), psikolojik doğum sırası ile gerçek doğum sırasının aynı anlama gelmemesi (Lohman vd., 1985), bu araştırmada gerçek ve psikolojik doğum sırasının farklılaşmasının ailedeki rollerin hem genel işlevsellik hem de karşılıklı bağımlılık üzerindeki etkisinin daha yüksek olmasını açıklar niteliktedir. Ayrıca bu bulgu bireyin ailedeki yeri hakkında kişisel algısının, fiziksel doğum sırasından daha önemli olduğunu (Adler, 1994; Corey, 2005; Sharf, 2014) desteklemektedir. Yani ailenin kaçınıcı çocuğu olduğundan ziyade bu sırayı nasıl algıladığı ve tepkide bulunduğu daha önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

#### **Roller, Ailenin İşlevselliği ve Karşılıklı Bağımlılık Arasındaki İlişkide Gerçek Doğum Sırası İle Psikolojik Doğum Sırasının Aynı ve Farklı Olmasının Etkisi**

Bu araştırmada katılımcıların 452'sinin psikolojik doğum sırası büyük çocuk; 342'sinin gerçek doğum sırası farklılaşmasına rağmen psikolojik doğum sırasının büyük çocuk olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmanın seyrinde önceden tahmin edilmemiş ancak dikkate değer bulunmuştur. Bu nedenle gerçek doğum sırası farklılaşan ancak psikolojik doğum sırası büyük çocuk olan katılımcıların gerçek doğum sırasına göre rollerin ailedeki işlevsellik ve karşılıklı bağımlılığı yordama düzeyleri karşılaştırılmıştır. Gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırası (Çakır, 2019; Kalkan ve Koç, 2008) ve yaşam stili (White vd., 1995) arasında anlamlı bir ilişki olmaması; ilk doğan çocuklar ile son doğan çocukların kişilik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık olmaması (Kaul ve Srivastava, 2018), gerçek doğum sırasından ziyade algılanan yani psikolojik doğum sırasının önemini ortaya koymaktadır. Psikolojik doğum sırası büyük çocuk olanların, stres karşısında çaresiz kalmadıkları kendilerini güvenen bir yaklaşım sergileyerek stresle baş ettikleri (Kalkan ve Koç, 2008); yaşam stillerinin mükemmeliyetçilik ve diğerlerini memnun etme odaklı olduğu (White vd.,1995) bulguları ile diğerlerini memnun etme (Horney, 2010); kendini feda etme ve diğerlerinden sorumlu hissetme (Kasl, 1993); kontrolcü ve mücadeleci olma (Uğurlu vd., 2018) gibi kadınlara atfedilen cinsiyet rolleriyle örtüştüğü görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada kadınların büyük çoğunluğunun psikolojik doğum sırasının büyük çocuk olmasının cinsiyet rolleriyle ilişkisi olabilir.

Psikolojik doğum sırası büyük çocuk olup gerçek doğum sırası tek çocuk ile küçük çocuk ve ortanca çocuk olanlar arasında farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu; ancak küçük çocuk ile ortanca çocuk olanlar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Psikolojik doğum sırası büyük çocuk olup gerçek doğum sırası küçük, ortanca ve tek çocuk olanların Roller Ölçeğinden aldıkları puanların, Genel İşlevsellik Ölçeğinden alınan puanları açıklama yüzdeleri karşılaştırılmıştır. Psikolojik doğum sırası büyük çocuk olup; gerçek doğum sırası küçük olanların Roller Ölçeğinden elde edilen puanların Genel İşlevsellik Ölçeğinden elde edilen puanları yordama düzeyi en büyüktür ve pozitif yöndedir. Adler (1994)

en küçük çocukların, ailelerinde yardıma muhtaç ve yetersiz olarak algılanmalarından duydukları rahatsızlığı üstünlük çabaları ile kapatmaya çalıştıklarını belirtmektedir. Doğum sırasının çalışıldığı araştırmalar üzerinde yapılan bir meta-analiz çalışmasında küçük çocukların, en çok sevimli, isyankâr ve empatik özelliklerinin ön planda olduğu bununla birlikte ruhsal bozuklukların aşırı görüldüğü grubun küçük çocuklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Eckstein vd., 2010). Ailenin işlevselliğinin bozulmasının ruh sağlığının bozulmasıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Bulut, 1993). Bu bulgular; bu araştırmada rollerdeki bozulmanın, ailenin işlevselliğinin bozulmasını açıklamada küçük çocukların etkisinin en büyük olmasını destekler niteliktedir. Ayrıca annelerin doğum sıraları kıyaslandığında son doğan kız çocuklarına göre, ilk doğan kız çocuklarına daha fazla ilgi gösterdikleri ve müdahalede buldukları görülmektedir (Olver vd., 1989). İlk çocuk hariç diğer tüm pozisyonlarda bulunan (ortanca, sonuncu çocuk) erkek çocukların ve son çocuk yani küçük çocuk hariç diğer tüm pozisyonlarda bulunan (ilk, ortanca çocuk) kız çocukların anneleri tarafından kayırıldıklarına inandıkları görülmektedir (Kiracofe ve Kiracofe, 1990). Bu bulgular en küçük erkek çocukların aksine en küçük kız çocuklarının aileden yeterince ilgi görmediklerini göstermektedir. Cori (2015), anneden yeterince ilgi görememenin sonucunda çocukların çoğunlukla annenin istediğini düşündükleri şeyler konusunda yüksek standartlar oluşturduklarını belirtmektedir. Bu sonuçlar hem kadın olmanın hem de küçük çocuk olmanın rollerdeki bozulmayı, buna bağlı olarak da ailedeki işlevselliğin bozulmasını açıklamada anneden yeterince ilgi görememenin payının olabileceğini göstermektedir.

Psikolojik doğum sırası büyük çocuk olup gerçek doğum sırası küçük, ortanca ve tek çocuk olanların Roller Ölçeğinden aldığı puanların, Bileşik Karşılıklı Bağımlılık Ölçeğinden alınan puanları açıklama yüzdeleri karşılaştırılmıştır. Psikolojik doğum sırası büyük olup; gerçek doğum sırası tek çocuk olanların Roller Ölçeğinden elde edilen puanların Bileşik Karşılıklı Bağımlılık Ölçeğinden elde edilen puanları yordama düzeyi en büyüktür ve pozitif yöndedir. Karşılıklı bağımlı ilişkinin odağında diğerlerini kontrol etme (Beattie, 2012) ve memnun etme (Zelvin, 1999) ile kendini diğerlerine feda etme (Brown, 1994) yer almaktadır. Tek çocuklarının yaşam stillerinin fedakârlık (kurban) ve kontrol etme odaklı olduğu bulgusu (White vd., 1995), tek çocuk doğum sırasının karşılıklı bağımlı ilişkide önemli bir rolünün olabileceğini göstermektedir. Bu açıklamalar, bu araştırmada rollerdeki bozulmanın, karşılıklı bağımlı ilişkiyi açıklarken tek çocukların etkisinin en büyük çıktığı bulgusuyla örtüşmektedir. Tek çocukların sürekli başrolde olmak istediklerini; yaşlılarından ziyade kendilerinden büyük ya da daha küçüklerle arkadaşlık etmeyi yeğledikleri (Adler, 2015) ve eleştirilmeye karşı aşırı hassasiyet gösterebilecekleri (White vd., 1995) düşünülmektedir. Bu açıklamalar tek çocukların, çocuk rolünden ziyade yetişkin rolüne daha kolay uyum sağladıklarını, aynı zamanda ebeveynlerini memnun etme/mükemmel olmayı arzulayabileceklerini göstermektedir. Kadınlara atfedilen kurtarıcı/fedakâr rolünü (Bepko ve Krestan, 1998; Norwood, 1993) içselleştiren ve yetişkinlerin üstlenmesi gereken rolleri üstlenen çocukların gelecekte karşılıklı bağımlı ilişki içinde kendilerini buldukları (Forward ve Buck, 2014) bilinmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada ailedeki rollerin hem ailenin işlevselliği hem de karşılıklı bağımlılık üzerinde pozitif yöndeki etkileri, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ancak roller ile karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkide aile işlevselliğinin etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Roller, ailenin işlevselliği ve karşılıklı bağımlılık arasındaki ilişkinin açıklanmasında gerçek doğum sırası ile psikolojik doğum sırası arasında istatistiksel olarak

anlamli farklılık bulunmuştur. Psikolojik doğum sırası ile gerçek doğum sırası farklı olanların, aynı olanlara göre rollerin hem genel işlevsellik hem de karşılıklı bağımlılık üzerindeki etkisinin daha yüksek olduğu istatistiksel olarak anlamli bulunmuştur. Psikolojik doğum sırası büyük olup gerçek doğum sırası küçük olanların rollerinin ailenin işlevselliği üzerindeki etkisi en büyüktür ve pozitif yöndedir. Psikolojik doğum sırası büyük olup gerçek doğum sırası tek çocuk olanların rollerinin karşılıklı bağımlılık üzerindeki etkisi en büyüktür ve pozitif yöndedir.

Gerçek doğum sırası tek ve küçük çocuk olup psikolojik doğum sırası büyük olan kadınların rollerinin hem ailedeki işlevselliği hem de karşılıklı bağımlılıkta etkisinin büyük olmasında yetiştirilme tarzlarının da ilgisi olduğu düşünülmektedir. Bir insanın hayatına yön veren eğilimlerin erken yaşlarda ortaya çıktığı (Adler, 1994), karşılıklı bağımlılığın ebeveynlik stilleri ile ilişki olduğu (Crothers ve Warren, 1996; Fischer ve Crawford, 1992) düşünüldüğünde, kız çocuklarının yaşamlarının ilk yıllardan itibaren ailede üstlendikleri rolleri belirleyen kişiler olarak ebeveynlerin dikkatli olması önerilmektedir. Psikolojik doğum sırası büyük çocuk olmanın memnun edici/düzenleyici bir rolü içerdiğini (White vd., 1995) ebeveynlerin bilmeleri ve bu rolün ailede yüceltilmemesine özen göstermeleri tavsiye edilir. Çünkü önceleri ebeveynleri ileride diğer insanları memnun etmek için çabalayan çocukların karşılıklı bağımlılığa daha açık hale geldikleri bilinmektedir (Beattie, 2012; Forward ve Buck, 2014; Norwood, 1993).

İşlevleri bozulmuş bir ailede ruhsal bozukluklar çıkabileceği gibi, ruhsal bozuklukları olan aile üyesi veya üyelerinin varlığının ailenin işlevselliğini bozabileceği düşünülmektedir (Bulut, 1993). Bu araştırmada katılımcıların sadece roller, ailenin işlevselliği ve karşılıklı bağımlılık değişkenlerine bakılmış ancak ruh sağlıkları genel olarak değerlendirilmemiştir. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda depresyon, anskiyete, yaşam doyumu gibi değişkenlerin etkilerinin ölçülebileceği araştırmaların planlanması önerilmektedir. Bu araştırmanın örneklemini üniversite öğrenimine devam eden kadın öğrencilerden oluşturduğu için; bu araştırma kapsamında geliştirilen modelin farklı gelişim düzeylerindeki kadınlar üzerinde yeniden test edilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmacıların karşılıklı bağımlılığı azaltmaya yönelik deneysel çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Özellikle kadınların karşılıklı bağımlılığını azaltmaya yönelik hazırlanacak müdahale programlarında rollere ve ailenin işlevselliğine yönelik içeriklere yer vermeleri tavsiye edilmektedir.

Adler (1999), kız çocuklarının gelişimi sırasında yaşadığı zorlukların dikkate alınması gerektiğine, erkeklerin sahip olduğu haklardan mahrum bırakıldıklarında bir uzlaşmaya varılamayacağına vurgu yapmaktadır. Ancak erkeklere tanınan ayrıcalıkların, bütün kültürlerde kadınlara tanınan ayrıcalıklardan daha geniş kapsamlı olması, tüm toplumlarda olağan karşılanmaktadır (Benedict, 2003). Bu araştırmada, aile işlevselliği ve karşılıklı bağımlılık üzerindeki etkisinde psikolojik ve gerçek doğum sıralarının rolüne bakılmıştır ancak kültür yapısı gibi diğer değişkenlerin de rolünün inceleneceği yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın örneklemini sadece kadınlardan oluşturduğu için ileride araştırmacıların erkeklerin de dahil olduğu örneklem grupları üzerinde bu araştırmayı test etmeleri ve cinsiyet rolleri değişkenini de araştırmaya dahil etmeleri önerilmektedir.

### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

**Destek/Finansman Bilgileri**

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 08.10.2020 tarih, 19 sayı, 2020/19-4 karar numarası ile etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Adler, A. (1994). *İnsan tabiatını tanıma*. (Çev. A. Yörükhan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Adler, A. (1999). *Cinsiyetler arasında işbirliği*. (Çev. S. Selvi). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Adler, A. (2015). *Bireysel psikoloji*. (Çev. A. Kılıçlıoğlu). İstanbul: Say Yayınları.
- Akgül Gök, F. (2013). *Evli kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili algılarının aile işlevlerine yansımaları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Hacettepe Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ançel, G. & Kabakçı, E. (2009). Psychometric properties of the Turkish form of codependency assessment tool. *Archives of Psychiatric Nursing*, 23 (6), 441- 453. DOI:10.1016/j.apnu.2008.10.004
- Ançel, G., Yuva, E. & Gökmen-Öztuna, D. (2012). Eş-bağımlılık ve iş yerinde mobing arasındaki ilişki. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 13, 104-109.
- Ançel, G. (2012). Karşılıklı bağımlılık kavramı: Hemşirelikle ilişkisi ve karşılıklı bağımlılığı belirleme araçları. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 1, 70- 78
- Anderson, S.C. (1994). A critical analysis of concept of codependency. *Social Work*, 39(6), 677-685.
- Beattie, M. (2012). *İlişkilerde bağımlılığa son*. (Çev. F.N. Öztürk). İstanbul: OVVO Basım Yayın ve Dağıtım.
- Benedict, R. (2003). *Kültür kalıpları*. (Çev. N. Şarman). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Bepko C. & Krestan J. (1998). *İyi kadınlar mutsuz yaşamlar* (Çev. C. Ener Sılay). İstanbul: İlhan Yayınevi.
- Brown, L.S. (1994). *Subversive dialogs: Theory in feminist therapy*. New York: Basic Books.
- Bulut, I. (1993). *Ruh hastalığının aile işlevlerine etkisi*. Ankara: Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, L., White, J., & Stewart, A. (2006). The relationship of psychological birth order to actual birth order. (Edt. S. Slavik ve J. Carlson). *Readings in the theory of individual psychology*, 325-335. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Carfora, R. E. (2009). *Codependency among only children as predicted by parenting styles practiced in family-of-origin* (Unpublished master's thesis). Smith College Scholl of Social Work, Northampton.
- Chang, S. (2018). Testing a model of codependency for college students in Taiwan based on Bowen's concept of differentiation. *International Journal of Psychology*, 53(2), 107-116. <https://doi.org/10.1002/ijop.12271>
- Cohen, J., (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2. Edition, Taylor & Francis INC, New York, US.
- Cook, E. P. (1990). Gender ans psychological distress. *Journal of Counseling & Development*, 68, 371-375. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb02513.x>
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*, 7. Baskı. Ankara: Mentis Yayıncılık.

- Cori J. L.(2015). *Var olan annenin yokluğu-Verilmeyen sevginin telafisi*. (Çev. E. Akay). 4.basım, İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Crothers, M., & Warren, L. W. (1996). Parental antecedents of adult codependency. *Journal of Clinical Psychology*, 52, 231-239. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(199603\)52:2<231::AID-JCLP14>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199603)52:2<231::AID-JCLP14>3.0.CO;2-L)
- Çakır, S.(2019). *Gerçek ve psikolojik doğum sırasına göre genel aidiyet, öz-anlayış, kendini affetme, başa çıkma tutumları ve problem alanlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Üsküdar üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çalışkan, M. (2017), Aile işlevselliğinin aile doyumuyla incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17 (39), 59-74.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş.(2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eckstein, D., Aycock, K. J. Sperber, M. A. McDonald, J., Van Wiesner III, V. Watts, R. E. & Ginsburg, P. (2010). A review of 200 birth-order studies: Lifestyle characteristics. *The Journal of Individual Psychology*, 66(4), 408–434.
- Engel, B. (2002). *Kimliksiz kadınlar*. (Çev. D. Atlas). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Ernst, C , & Angst, J. (1983). Birth order: Its influence on personality. New York: Springer-Verlag
- Farrell, A. M. & J. M. Rudd (2009). Factor analysis and discriminant validity: A brief review of some practical issues, *Australia-New Zealand Marketing Academy Conference*, 30 November-2 December 2009, 16(1):91-109.Australia.
- Faul, F., Erdfelder, E. & Lang, A.-G., (2009). G\*Power 3.1: Test for correlation and regression analyses flexible statistical power analysis. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Fischer, J.L. & Crawford, D.W. (1992). Codependency and parenting styles. *Journal of Adolescent Research*, 7 (1992), 352-363. <https://doi.org/10.1177/074355489273005>
- Forward, S. & Buck, C. (2014). *Zor bir ailede büyümek: Geçmişini onarmanın ve hayatı geri kazanmanın yolları*. (Çev. A. Terzi). 4. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Frank, P. B. & Golden, G.K.(1992). Blaming by naming: Battered women and the epidemic of codependence. *Social Work*, 37(1), 5-6.
- Fuller, J.A. & Warner, R.M.(2000). Family stressors as predictors of codependency. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126 (1), 5-22
- Granello, D.H. & Beamish, P.M. (1998). Reconceptualizing codependency in women: A sense of connectedness, not pathology. *Journal of mental health counseling*, 20(4), 344-358.
- Gürbüz, S.(2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Haaken, J.(1990). A critical analysis of the co-dependence construct. *Psychiatry*, 53, 396-406.
- Holder, L.M, Farnsworth, B.J. & Wells, D.(1994). A preliminary survey of codependency traits and family of origin status of nursing students. *Addictions Nursing*, 6 (2), 76-80.
- Horney, K.(2010). *Nevrozlar ve insan gelişimi kendini gerçekleştirme mücadelesi*. (Çev.E. Erbatur). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- İkiz, F. & Yörük, C. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1) , 225-252.



- Kalkan, M. (2005). White-Campbell psikolojik doğum sırası envanterinin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji*, 13(3), 169-174.
- Kalkan, M. & Koç, H. E. (2008). Psikolojik doğum sırası bireylerin stresle başa çıkma stratejilerinin yordayıcısı mıdır? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 45-59.
- Kamışlı, E. (2018). *Toplumsal cinsiyet rolleri ve aile işlevselliğinin problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karagöz, Y (2019). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma- bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. İstanbul: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kasl, C.D.(1993). *Kadın, cinsellik ve bağımlılık*. (Çev. L. Onat). Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Kaul, A. & Srivastava, A. (2018). Birth order and personality. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 9(3), 377- 379.
- Kayacı, Ü. (2014), "Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Doğum Sıraları ve Sosyal İlgili Düzeylerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerini Yordamadaki Rolünün İncelenmesi", Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kelly-Rank S. (2003). *An exploratory study examining perceived codependency in a south korean college-age population*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the doctor of philosophy health education the university of. New Mexico.
- Kidwell, J. (1982): The Neglected Birth Order: Middleboms, in: *Journal of Marriage and the Family* 1982: 225-235
- Kiracofe, N. M. & Kiracofe, H. N. (1990). Child-perceived parental favoritism and birth order. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 46(1), 74-81.
- Lampis, J., Cataudella, S., Busonera, A. & Skowron, E. (2017). The role of differentiation of self and dyadic adjustment in predicting codependency. *Contemporary Family Therapy*, 39(1), 62-72. <https://doi.org/10.1007/s10591-017-9403-4>.
- Lohman, J. F., Lohman, T. G. & Christensen, O. (1985). Psychological position and perceived sibling differences. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 41(3), 313-327.
- Loring, S. ve Cowan, G.(1997). Codependency: An interpersonal phenomenon. *Sex roles*, 36, 115-123.
- Manaster, G.J.(2006). Family constellation meaning research and future research. Edt. S. Slavik ve J. Carlson). *Readings in the theory of individual psychology*,297-306. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Mansfield, A. K., Keitner, G. I. & Dealy, J. (2015). The family assessment device: An update. *Family Process*, 54(1), 82-93. <https://doi.org/10.1111/famp.12080>
- Marks, A.D.G., Blore, R.L., Hine, D.W. & Dear, G.E.(2012). Development and validation of a revised measure of codependency. *Australian Journal of Psychology*, 64, 119-127. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9536.2011.00034.x>
- Mukba, G.(2013). Üniversite öğrencilerinde ilişki bağımlılığının bazı değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Yüzüncü Yıl Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları: Olgu sunumu yaklaşımıyla* (2. Baskı), (F. Akkoyun, Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Norwood, R. (1993). *Kadın eğer çok severse*. (Çev. H. Kanbur ve A.M. Yararbaş). Ankara: İnkılap Kitabevi.
- O’Gorman, P.(1993). Codependency explored: A social movement in research of definition and treatment. *Psychiatric Quarterly*, 64 (2),199-212
- Oktan, V., Odacı, H., Çelik Berber, Ç. (2014). Psikolojik doğum sırasının psikolojik sağlamlığın yordanmasındaki rolünün incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 140-152.
- Olver, R.R., Aries, E. & Batgos, J. (1989). Self-other differentiation and the mother-child relationship: The effects of sex and birth order. *The Journal of genetic psychology*.150(3), 311-322. DOI: 10.1080/00221325.1989.9914600.
- Öner, N.(2012). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler: Bir başvuru kaynağı*. Yedinci baskı. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Özatça A. (2009). Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlığın yordayıcısı olarak aile işlevleri. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Çukurova Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özdemir, N. (2015). Hemşirelerde karşılıklı bağımlılık ve ilişkili faktörler. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Haliç Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Prest, L. A., Benson, M. J. & Protinsky, H. O. (1998). Family of origin and current relationship influences on codependency. *Family Process*, 37, 513–528.
- Salmon, C. A. ( 2003). Birth order and relationships: friends, family, sexual partners. *Human Nature*, 14, 73-81. <https://doi.org/10.1007/s12110-003-1017-x>
- Salmon, C. A., & Daly, M. (1998). Birth order and familial sentiment: Middleborns are different. *Evolution and Human Behavior*, 19, 299– 312
- Salmon C. A., Shackelford T.K. & Michalski R.L. (2012). Birth order, sex of child, and perceptions of parental favoritism. *Pers. Individ. Differ.* 52(3), 357–362. DOI:[10.1016/j.paid.2011.10.033](https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.033)
- Sancar, S. (2017). *Türk modernleşmesinin cinsiyeti: Erkekler devlet, kadınlar aile kurar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sezen, B. (2019). Psikoloji öğrencilerinin ve klinik psikologların karşılıklı bağımlılık düzeyleri ve yetişkin bağlanma boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]Maltepe Üniversitesi.<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sharf, S.S. (2014). *Psikoterapi ve Psikolojik Danışma Kuramları*, Çev Ed.: Nilüfer Voltan Acar, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Shek, D. T. L. (2001). The general functioning scale of the family assessment device: Does it work with Chinese adolescents? *Journal of Clinical Psychology*, 57(12), 1503–1516. <https://doi.org/10.1002/jclp.1113>
- Shulman, B. H., & Mosak, H. H. (1977). Birth order and ordinal position: Two Adlerian views. *Journal of Individual Psychology*, 33, 114-12

- Strakes, C. (1997). *Cognitive group therapy program for codependent women: Development and effects on self-esteem, depression and coping skills*. Thesis of Doctorate. Columbia University, Columbia.
- Uğurlu, N. S., Türkoğlu, B., Kuzlak, A. & Gupta, A. (2018). Stereotypes of single and married women and men in Turkish culture. *Current Psychology: Research and Reviews*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9920-9>
- Ulusoy, Y. & Güçray, S. S. (2017). Adaptation of composite codependency scale to Turkish: a validity and reliability study. *Journal of International Social Research*, 10(49). <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1588>
- Ulusoy, Y. & Güçray, S.S. (2019). Psikodrama teknikleri ile bütünleştirilmiş etkileşim grubu uygulamasının karşılıklı bağımlılık üzerindeki etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(1):246-260. <https://doi:10.18863/pgy.619107>
- Veronie, L. & Fruehstorfer, D. B. (2001). Gender, birth order and family role identification among adult children of alcoholics. *Current Psychology*, 20(1), 53–67. <https://doi:10.1007/s12144-001-1003-6>
- White J., Campbell, L. & Stewart, A. (1995). Associations of scores on the White-Campbell Psychological Birth Order Inventory and the Kern Lifestyle Scale. *Psychological Reports*, 77, 1187-1196. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.3f.1187>
- Wolfe, B.E.(1984). Gender ideology and phobias in women. (Edt. C.S.Widom) *Sex Roles and Psychopatology*, 51-72. Newyork:Plenum Press.
- Zelvin, E.(1999). Applying relational theory to the treatment of women's addictions. *Affilia: Journal of Women in Social Work*, 14 (1), 9-23. <https://doi.org/10.1177/08861099922093491>

#### **İletişim/Correspondence**

Dr. Öğretim Üyesi Yağmur ULUSOY  
[yagmur.ulusoy@inonu.edu.tr](mailto:yagmur.ulusoy@inonu.edu.tr)

Dr. Öğretim Üyesi Feyza İNCEOĞLU  
[feyza.inceoglu@ozal.edu.tr](mailto:feyza.inceoglu@ozal.edu.tr)