



AMASYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ AMASYA EDUCATION JOURNAL

HAZİRAN 2023 CİLT 12 SAYI 1 / JUNE 2023 VOLUME 12 ISSUE 1

AEFD



Baş-Editör*Dr. Resul ÇEKİN (Dekan)***Editor-in-Chief***Dr. Resul ÇEKİN (Dean)***Kurucu Editör***Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU***Founded Editor***Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU***Yardımcı Editörler***Dr. Önder ERYILMAZ**Dr. Nurşat BİÇER**Dr. Kurtuluş ÖZLÜ***Associate Editors***Dr. Önder ERYILMAZ**Dr. Nurşat BİÇER**Dr. Kurtuluş ÖZLÜ***Editör Kurulu***Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU, Amasya Üniversitesi**Dr. Erkan ÇER, Amasya Üniversitesi**Dr. Aslıhan SEZGİN, Amasya Üniversitesi***Editorial Board***Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU, Amasya University**Dr. Erkan ÇER, Amasya University**Dr. Aslıhan SEZGİN, Amasya University***Alan Editörleri***Dr. Ümit ÇELEN, Amasya Üniversitesi**Dr. Nihan OSMANAĞAOĞLU, Amasya Üniversitesi**Dr. Gönül Türkan DEMİR, Amasya Üniversitesi**Dr. Hasan BALTACI, Amasya Üniversitesi**Dr. Nail DEMİRCİOĞLU, Amasya Üniversitesi**Dr. Fatih CAN, Amasya Üniversitesi**Dr. Ersin TOPÇU, Amasya Üniversitesi**Dr. Rumiye ARSLAN, Amasya Üniversitesi**Dr. Ayfer Su BERGİL, Amasya Üniversitesi**Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi**Dr. Nida EMÜL, Amasya Üniversitesi**Dr. Mehmet KARA, Amasya Üniversitesi**Dr. Volkan KUKUL, Amasya Üniversitesi**Dr. Uğur Ferhat ERMIŞ, Amasya Üniversitesi**Dr. Neşe KUTLU ABU, Amasya Üniversitesi**Dr. Ela Sümeyye SEÇİM, Amasya Üniversitesi***Field Editors***Dr. Ümit ÇELEN, Amasya University**Dr. Nihan OSMANAĞAOĞLU, Amasya University**Dr. Gönül Türkan DEMİR, Amasya University**Dr. Hasan BALTACI, Amasya University**Dr. Nail DEMİRCİOĞLU, Amasya University**Dr. Fatih CAN, Amasya University**Dr. Ersin TOPÇU, Amasya University**Dr. Rumiye ARSLAN, Amasya University**Dr. Ayfer Su BERGİL, Amasya University**Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya University**Dr. Nida EMÜL, Amasya University**Dr. Mehmet KARA, Amasya University**Dr. Volkan KUKUL, Amasya University**Dr. Uğur Ferhat ERMIŞ, Amasya University**Dr. Neşe KUTLU ABU, Amasya University**Dr. Ela Sümeyye SEÇİM, Amasya University***Yayın Kurulu***Dr. Ali Rıza AKDENİZ, Trabzon Üniversitesi**Dr. Berrin AKMAN, Hacettepe Üniversitesi**Dr. Murat ALTUN, Uludağ Üniversitesi**Dr. Alipaşa AYAS, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi**Dr. Adnan BAKI, Trabzon Üniversitesi**Dr. Javier Fombona CADAVIECO, Oviedo Üniversitesi**Dr. William W. COBERN, Western Michigan Ü.**Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ Üniversitesi**Dr. Mustafa EROL, Dokuz Eylül Üniversitesi**Dr. Ömer GEBAN, ODTÜ**Dr. Tokay GEDİKOĞLU, Kıbrıs İlim Üniversitesi**Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi**Dr. Fitnat KAPTAN, Hacettepe Üniversitesi**Dr. İzzet KARA, Pamukkale Üniversitesi**Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU, Amasya Üniversitesi**Dr. Settar KOÇAK, ODTÜ**Dr. Nasser MANSOUR, Exeter Üniversitesi**Dr. Sinan OLKUN, Uluslararası Final Üniversitesi**Dr. Jacinta A. OPARA, Uluslararası Kampala Üniversitesi**Dr. Yaşar ÖZBAY, Hasan Kalyoncu Üniversitesi**Dr. Haluk ÖZMEN, Trabzon Üniversitesi**Dr. Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe Üniversitesi**Dr. Thomas WAITZ, Goettingen Üniversitesi**Dr. Ayhan YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi***International Editorial Board***Dr. Ali Rıza AKDENİZ, Trabzon University**Dr. Berrin AKMAN, Hacettepe University**Dr. Murat ALTUN, Uludağ University**Dr. Alipaşa AYAS, İhsan Doğramacı Bilkent University**Dr. Adnan BAKI, Trabzon University**Dr. Javier Fombona CADAVIECO, Univ. of Oviedo**Dr. William W. COBERN, Western Michigan University**Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University**Dr. Mustafa EROL, Dokuz Eylül University**Dr. Ömer GEBAN, METU**Dr. Tokay GEDİKOĞLU, Cyprus Science University**Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi University**Dr. Fitnat KAPTAN, Hacettepe University**Dr. İzzet KARA, Pamukkale University**Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU, Amasya University**Dr. Settar KOÇAK, METU**Dr. Nasser MANSOUR, University of Exeter**Dr. Sinan OLKUN, Final International University**Dr. Jacinta A. OPARA, Kampala International University**Dr. Yaşar ÖZBAY, Hasan Kalyoncu University**Dr. Haluk ÖZMEN, Trabzon University**Dr. Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe University**Dr. Thomas WAITZ, University of Goettingen**Dr. Ayhan YILMAZ, Hacettepe University*

İngilizce Redaksiyon/Redaktörler

Dr. Gamze Erdem COŞKUN, Amasya Üniversitesi
Dr. Sare TERZİ İLHAN, Amasya Üniversitesi
Keziban KILIÇ TOPAL, Amasya Üniversitesi
Fatma İNCEMAN KARA, Amasya Üniversitesi
Dr. Şeyma IRMAK, Amasya Üniversitesi
Şule Tuğçe ÇİMEN, Amasya Üniversitesi
Merve DİNÇER, Amasya Üniversitesi

Yayın Editörü

Dr. Safiye Çiğdem GÖREN

Dizgi ve Teknolojik Destek

Dr. Mehmet KARA, Amasya Üniversitesi
Dr. Volkan KUKUL, Amasya Üniversitesi

İletişim

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
05100, Amasya, Türkiye
Tel.: 0 358 2526230-31-32; Faks: 0 358 2526232
E-posta: dergi@amasya.edu.tr
Web: <http://dergipark.gov.tr/amauefd>
Yılda iki defa yayımlanan hakemli bir dergidir.

English Proof Reading

Dr. Gamze Erdem COŞKUN, Amasya University
Dr. Sare TERZİ İLHAN, Amasya University
Keziban KILIÇ TOPAL, Amasya University
Fatma İNCEMAN KARA, Amasya University
Dr. Şeyma IRMAK, Amasya University
Şule Tuğçe ÇİMEN, Amasya University
Merve DİNÇER, Amasya University

Publishing Editor

Dr. Safiye Çiğdem GÖREN

Typography and Technological Support

Dr. Mehmet KARA, Amasya University
Dr. Volkan KUKUL, Amasya University

Contact

Amasya Education Journal
Amasya University Faculty of Education
05100, Amasya, Turkey
Tel.: +90 358 2526230-31-32; Fax: +90 358 2526232
E-mail: dergi@amasya.edu.tr
Web: <http://dergipark.gov.tr/amauefd>
A refereed journal published twice a year

ISSN: 2146-7811

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AÜEFD);

Dergipark, MedOANet, CiteFactor, ASOS, Araştırmak, Google Akademik, Index Copernicus (IC), NewJour, Research Bible, JournalTOCs, WorldCat-Current Index to journals in Education (CIJE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Ulrich's Periodicals Directory, Elektronische Zeitschriftenbibliothek - EZB- (Electronic Journal Library), Zeitschriftendatenbank - ZDB- (German Journal Database), ZHdK Medien- und Informationszentrum, George Town Üniversitesi Kütüphanesi, Saskatchewan Üniversitesi Kütüphanesi, Cal State Monterey Bay Kütüphanesi, Western Theological Seminary - Beardslee Kütüphanesi, ILSE - IPN Bibliothekssuchmaschine, Bibliothek Hamburg, SciTitles, Acar Index - Akademik Araştırmalar İndeksi, The Knowledge Network – Social Services Knowledge Scotland (SSKS) ve Türk Eğitim İndeks'lerinde dizinlenmektedir.

Amasya Education Journal (AEJ) is indexed in Dergipark List, MedOANet, CiteFactor, ASOS, Araştırmak, Google Scholar, Index Copernicus (IC), NewJour, Research Bible, JournalTOCs, WorldCat-Current Index to journals in Education (CIJE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Ulrich's Periodicals Directory, Elektronische Zeitschriftenbibliothek - EZB- (Electronic Journal Library), Zeitschriftendatenbank - ZDB- (German Journal Database), ZHdK Medien- und Informationszentrum, George Town University Library, University of Saskatchewan Library, Cal State Monterey Bay Library, Western Theological Seminary - Beardslee Library, ILSE- IPN Bibliothekssuchmaschine, Bibliothek Hamburg, SciTitles, Acar Index - Academic Researches Index, The Knowledge Network – Social Services Knowledge Scotland (SSKS) and Index of Turkish Education.

Değerli Okuyucular,

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 21. Sayısını yayımlayarak 10 yıldan fazla bir süredir bilime katkı sağlamaya devam etmektedir. Eğitim Fakültesi Dergisi'nin 12. yılının ilk sayısını yayımlamaktan büyük mutluluk duyuyoruz. Bu süreçte derginin yayımlanmasında emeği geçen bütün paydaşlara teşekkür ediyorum.

Bu sayıda da derginin etki alanının genişletilmesine yönelik çalışmalar devam etmektedir. Bu kapsamda, derginin yayın çeşitliliğine özen gösterilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda bu sayıda birbirinden değerli ve farklı alanda çalışmalarını sürdüren araştırmacıların araştırmalarını yayımlamaktan büyük mutluluk duyduğumuzu ifade etmek isterim.

Dergi politikamız doğrultusunda, öncelikle dergimizin ULAKBİM'de taranması için gerekli prosedürlerin yerine getirilmesi için özenle çalışmaya devam ediyoruz. Benzer şekilde uzun vade de uluslararası dizinlerde taranmak için çaba sarf etmekteyiz. Sizlerden gelecek dönüt, görüş ve önerilerin dergimize katkı sağlayacağına inanıyoruz.

Dergimizin Haziran 2023 sayısında yayımlanan makalelerin eğitim alanında çalışan bilim insanlarına ve eğitimcilere yararlı olmasını diliyoruz; yazarlarımıza, hakemlerimize ve editör / yayın kurulu üyelerine teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Resul ÇEKİN
Baş Editör

Dear Readers,

Amasya University Journal of the Faculty of Education has been contributing to science for more than 10 years by publishing its 21st issue. We are pleased to publish the first issue of 12th year of the journal. I would like to state my thanks to all stakeholders of the journal.

We try to continue expanding the scope of the journal. In this context, it has been tried to pay attention to the publication diversity of the journal. In this regard, I would like to express that we are very happy to publish the researches of precious researchers who study in different scientific areas in this issue.

In the light of our journal policy, we continue to work diligently to fulfill the procedures for indexing in ULAKBİM Index.

Based on the revised journal policy, it is aimed in the short run to be included in the TR index, a national index. Similarly, we make an effort to be indexed in international recognized indexes in the long term. We strongly believe that your feedback, opinions and suggestions will contribute to our journal.

I hope the articles published in the June 2023 issue of our journal will be useful to researchers in educational disciplines and educators, and I would like to express my thanks to our authors, reviewers, and editorial board.

Prof. Dr. Resul ÇEKİN
Editor-in-Chief

İÇİNDEKİLER/CONTENT

Özgün Araştırma Makaleleri / Original Research Articles	Sayfa/ Page
İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarısızlık Nedenlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Evaluation of Primary School Students' Reasons for Failure in Mathematics Lesson According to Classroom Teachers' Views Pınar Afacan ve Mehmet Akif Bircan	<i>1-17</i>
Kemal Bilbaşar'ın "Yonca Kız" Kitabının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi Examination of Kemal Bilbaşar's "Clover Girl" Book in Terms of Values Education Fadime Yiğit	<i>18-27</i>
Türkiye'de Özel Gereksinimli Bireylerin Aileleri İçin Yapılmış Aile Eğitim Programlarının Alanyazın İncelenmesi Literature Review of Family Education Programs for the Families of Individuals with Special Needs in Türkiye Elif Alpay Çelik ve Raziye Erdem	<i>28-60</i>
Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı ve Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Analysis of the Relationship Between Teachers' Educational Program Literacy and Professional Self-Efficiency Levels Asuman Seda Saracaloğlu ve İpek Gündüz Çetin	<i>61-74</i>



İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarısızlık Nedenlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Pınar Afacan ¹, Mehmet Akif Bircan ²

¹ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, ORCID: 0000-0002-5865-6606

² Eğitim Fakültesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, ORCID: 0000-0003-2442-0600

Özet

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlıklarının nedenleri sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenen 12 sınıf öğretmeni olmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılarak MAXQDA programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda; ilkokul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlıklarında bireysel faktörlerin, ailevi faktörlerin, öğretmenden ve öğretim programından kaynaklı faktörlerin ve okulun fiziki imkânlarından kaynaklı faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak ilkokul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlıklarının altında yatan bireysel faktörlerin öğrencinin matematiğe karşı tutumu; ailevi faktörlerin ailenin sosyo-ekonomik durumu ve matematiğe bakış açısı; öğretmenden kaynaklı faktörlerin öğretmenin tecrübesi ve matematiğe karşı bakış açısı; okulun fiziki imkânlarından kaynaklı faktörlerin fiziki yetersizliklerin olması ve matematik sınıflarının olmaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Makale

Geçmiş:

Alındı:

20/09/2022

Revize Edildi:

08/05/2023

Kabul Edildi:

22/05/2023

Anahtar

Kelimeler:

İlkokul;
Matematikte başarısızlık;
Sınıf öğretmenleri

Atf için:

Afacan, P. ve Bircan, M. A. (2023). İlkokul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlık nedenlerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>



Evaluation of Primary School Students' Reasons for Failure in Mathematics Lesson According to Classroom Teachers' Views

Pınar Afacan ^{1*}, Mehmet Akif Bircan ²

¹ Graduate School of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye, ORCID: 0000-0002-5865-6606

² Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye, ORCID: 0000-0003-2442-0600

Abstract

In this study, the reasons for the failures of primary school students in mathematics lessons were examined according to the opinions of their classroom teachers. Case design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consists of 12 classroom teachers determined by criterion sampling, one of the purposive sampling methods. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool. The research data were analyzed through the MAXQDA Analytics Pro 2022 (18.2.5) program using content analysis, one of the qualitative data analysis techniques. In the results of working; It has been concluded that individual factors, familial factors, factors originating from the teacher and the curriculum, and factors originating from the physical facilities of the school are effective in the failure of primary school students in mathematics lessons. In addition to these, the individual factors underlying primary school students' failures in mathematics lessons are the students' attitudes towards mathematics; familial factors, socio-economic status of the family and their perspective on mathematics; factors originating from the teacher, the teacher's experience and perspective towards mathematics; It has been concluded that the factors arising from the physical facilities of the school are the physical inadequacies and the absence of mathematics classes.

Article History:

Received:
20/09/2022

Revised:
08/05/2023

Accepted:
22/05/2023

Keywords:

Elementary school;
Math failure;
Classroom teachers

To cite this article:

Afacan, P. & Bircan, M. A. (2023). Evaluation of primary school students' reasons for failure in mathematics lesson according to classroom teachers' views. *Amasya Education Journal*, 12(1), 1-17.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author Pınar Afacan ✉ afacanpinar@gmail.com

ISSN: 2146-7811, ©2023 Amasya University

Giriş

Hızla gelişen bilim ve teknoloji ile birlikte temel bir bilim olan matematik hem ülkemizde hem de dünyada daha da önemli hale gelmiştir. Çağın getirdiği bilgi ve becerilerin kazanılıp kullanılması ülkelerin gelişmişlik seviyelerini de etkilemektedir. Gelişmişlik seviyesini etkileyen en önemli unsurun da eğitim olduğu bilinmektedir. Eğitim seviyesi ne kadar yüksek ise gelişmişlik seviyesinin de o kadar yüksek olduğu görülmektedir. Eğitimin önemli bir basamağını oluşturan matematik ise gün geçtikçe önem arz etmektedir. Matematikle birlikte kazanılan bilgi ve becerileri günlük hayatımızda kullanılacak duruma getirip problem çözme, üretme ve yenilikler ortaya çıkarmamız gerekmektedir.

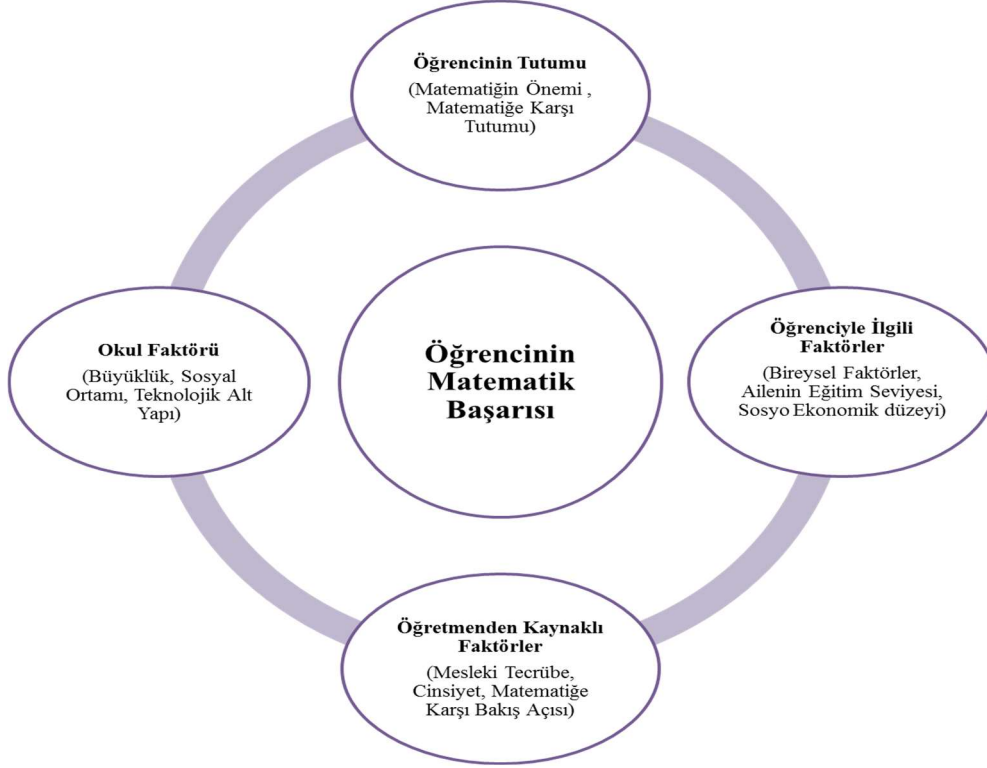
Tarihi insanlığın başlangıcı kadar eski olan matematik çok farklı şekillerde tanımlanmıştır (Pesen, 2019). Baykul (2020) "matematik nedir?" sorusunun cevabının bazı değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Bu değişkenlere örnek vermek gerekirse kişinin matematiğe başvurmadaki amacı, matematiğe karşı sevgisi, ilgisi ve tutumu bunlardandır. Matematiğin en açıklayıcı tanımlarından biri "biçim, sayı ve çoklukların yapılarını, özelliklerini ve aralarındaki ilişkileri usbilim (mantık) yoluyla inceleyen ve sayıbilgisi (aritmetik), cebir, uzambilim (geometri) gibi dallara ayrılan bilim dalı" olduğudur (TDKK, 1983 akt. Umay, 2002). Toluk (2003) ise matematiği "sayı ve şekil bilgisi", "işlemler ve kurallar topluluğu", "desenler ve düzenler bilimi" olarak tanımlamaktadır. Kaçar (2019) ise matematiği, çevremizi, günlük hayatta gördüğümüz olayları, bilimi ve teknolojiyi özetle hayatı anlamlandırmak için kullanılan araç olarak tanımlamaktadır.

Hayatımızın her alanında karşılaştığımız matematik, iyi bir yaşam ve iyi bir kariyer için önemlidir. Aynı zamanda hayatın ve dünyanın anlaşılmasında, gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasında ve yeni fikirlerin üretilmesinde yardımcı bir eleman olarak görülmektedir (Ernest, 1991). Matematiği en iyi şekilde kavrayan, onu etkin bir biçimde kullanabilen bireyler olmadan toplumların bilim ve teknolojiye ilerleme kaydetmesi olanaksızdır (Kaçar, 2019). Bu nedenle toplumun her kesiminde matematiği bilen, matematiksel düşünebilen ve problem çözen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Amerika Ulusal Matematik Öğretmenleri Derneği [NCTM], 2000). Baki (2019) okulda verilen matematiğin; insanları matematik alanında eğiterek sanayi ve teknoloji başta olmak üzere toplumun her kesiminin ihtiyacı olan elemanları yetiştirmek ve matematik alanında çalışacak bilim insanları yetiştirmek gibi iki temel amacı olduğundan söz eder. Yine De Corte (2004) okul matematiği ile günlük hayatta kullanılan matematik arasında bağ kurabilmenin matematik eğitiminin en önemli amaçlarından biri olduğundan bu sebeple matematik eğitiminin ana hedefinin soyut öğretilerden ziyade matematik ile hayat ilişkisinin kurulduğu gerçekçi ve somut bağlama kaydığında söz etmektedir. Matematiğin burada sözü edilen hedefinden dolayı ülkeler eğitim programlarında güncellemeler yapmakta ve matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesine yönelik amaçlara öğretiminde programlarında yer vermektedir. Örneğin ülkemizde son güncellenen matematik öğretim programının özel amaçları kısmında öğrencilerin "matematiksel kavramları anlayabilecek, bu kavramları günlük hayatta kullanabilecekler" ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018).

Matematik hayatımızda çok önemli bir role sahiptir fakat birçok kişi matematiği anlaşılmayan, sıkıcı, sevilmeyen ve soyut bir ders olarak kabul etmektedir (Dursun ve Dede, 2004). Matematiğe karşı oluşan bu bakış açısının birçok sebebi bulunmaktadır. Örneğin; matematiğin, düşünceyi dile getiren özel simge ve sembollerini temsil etmesi ve bunu yaparken soyut bir dil kullanması, öğrencilerin cinsiyeti, ailenin eğitim düzeyi, sosyo ekonomik seviyesi, öğrencinin matematiksel zekâsı bu sebeplerden birkaçı olabilir. Matematiğin öğretilmesinde kullanılan öğretim şekli de bu sebepler arasında sayılabilir. Çünkü bir kişinin matematiğe karşı oluşturduğu bakış açısını, o kişinin matematiği nasıl öğrendiği etkilemektedir (Dursun ve Dede, 2004).

Matematiğin bir program çerçevesinde temellerinin atılması ilkököl döneminde gerçekleşmektedir. İlköklük döneminde atılan bu temellerde sınıf öğretmenleri önemli bir yere sahiptir. Mesleğinde söz sahibi olan ve iyi yetişmiş öğretmenlerin de eğitim sistemimizin amacına uygun öğrenciler yetiştirmesi mümkündür (Duru, Savaş ve Taş, 2010). Öğretmenlerin yeteneği ve vazifelerine yönelik sergiledikleri tutum, inanç ve duygular öğretimin niteliğini etkilemektedir. Sınıf öğretmenlerinin de öğretimin nitelikli hale gelmesi için matematik bilgilerinin ve bu derse karşı olan inançlarının yeterli olması gerekmektedir (Pul ve Aksu, 2020). Çocuğun matematikle tanışması, hayatında matematiği bulması, gerekli bilgi ve becerilerin çocuğa kazandırılması, matematiğin çocuğa sevdirmesi çocukta matematiğe karşı olan tutumu geliştirmektedir. Çocuğun matematiğe karşı oluşan tutumunda yaşadığı başarı veya başarısızlıkta birçok etmen etkili olmaktadır. Bunlar; bireysel, ailevi, çevre, eğitim aldığı kurum ve birçok faktörün matematikteki başarıyı etkilediğini söyleyebiliriz. Aysan, Tanrıöğen ve Tanrıöğen (1996) tarafından yapılan bir çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yaşadığı akademik başarısızlıklarının nedenlerinde; öğretmen davranışlarının, öğretim metotlarının, öğrenme ortamlarının, müfredatın,

öğrencilerin psikolojik sorunlarının, ailedeki doyumsuzlukların ve bunun gibi birçok sebebin olduğu tespit edilmiştir (Dursun ve Dede, 2004). Öğrenci başarısını etkileyen birçok faktörün olduğu yapılan çalışmalarda da görülmektedir. Thomson, Lokan, Lamb ve Ainley (2003) matematik öğretimini etkileyen faktörleri şekil 1'deki gibi belirlemişlerdir. Yapılan araştırmaların büyük oranında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.



Şekil 1. Öğrencilerin Matematik Dersindeki Başarısını Etkileyen Faktörler (Thomson vd., 2003)

Son yıllarda ulusal ve uluslararası yapılan sınavların sonuçlarından derslerdeki başarı ve başarısızlık durumlarını görebiliyoruz. Ülkemizdeki ulusal sınavlar bir üst kademeye geçmek için uyguladığımız Liseye Geçiş Sınavı (LGS), Temel Yeterlilik Testi (TYT)- Alan Yeterlilik Testi (AYT)' dir. Uluslararası katıldığımız sınavlar ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından organize edilen Programme for International Student Assessment (PISA)-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı ve Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) sınavlarıdır (Reyhanlıoğlu ve Tiryaki, 2021). OECD tarafından üç senede bir gerçekleştirilen PISA, 15 yaş grubundaki öğrencilerin eğitim sürecinde edindikleri temel bilgi ve becerileri ölçmek için uygulanan uluslararası bir sınavdır (PISA, 2018; MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi). TIMSS ise öğrencilerin hem matematik hem de fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik yapılan bir tarama araştırmasıdır (TIMSS, 2019; MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi). Ülkemizde son yıllarda uluslararası sınavlara katılım göstermektedir.

Ulusal ve uluslararası yapılan sınavların başarı durumları değerlendirildiğinde başarısız olunan derslerin başında matematik dersinin geldiği görülmektedir. Örneğin son yapılan 2022-TYT'de kırk soruluk temel matematik testinde doğru ortalaması 6,93; AYT'de kırk soruluk matematik testinin ortalaması ise 7,24'tür. 2022 TYT ve AYT sınavlarında fen bilimleri dersinden sonra en az doğru ortalaması matematik dersine aittir (ÖSYM, 2022). Yine 2022 LGS'de yirmi soruluk matematik testinde doğru ortalaması 4,74'tür. 2022 LGS'de yabancı dil sınavından sonra en az doğru ortalamasının olduğu ikinci ders matematiktir (MEB, 2022). Uluslararası sınavlardaki başarı durumlarına bakıldığında ise ülkemizde uygulanan PISA ve TIMSS sınavlarında da durumun çok iyi olmadığı görülmektedir. TIMSS sınavının orta ölçek noktası 500 puandır. Türkiye ise 2019 TIMSS 4.sınıflar sınavında katılan 58 ülke arasından 523 puanla 23. sırada yer almaktadır. TIMSS 2019 8.sınıflar sınavından ise katılan 39 ülke arasından 496 puanla 20.sıradadır. Türkiye son yapılan 2018 PISA uygulamasında ise matematik alanında katılan 79 ülke arasında 42.sırada yer almaktadır. Ayrıca katılan ülkelerin matematik alanında ortalama puanı 459 iken Türkiye 454 puan ile ortalamanın altında kalmıştır (MEB, 2019). Ülkemizde yapılan uluslararası sınavlarda da başarılı olmadığımız görülmektedir. Öğrencilerimizin LGS, TYT-AYT gibi ulusal

sınavlardaki matematik netleri ve PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlarda elde ettikleri matematik başarı puanları bu ifadeyi destekler niteliktedir.

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde öğrencilerin matematik dersindeki başarısızlıklarını inceleyen birçok araştırma ve rapor olduğu görülmektedir. Örneğin Baştürk (2012) sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarı ve başarısızlığına atfettiği nedenler çalışmasında öğrencilerin bireysel ve zekâ farklılıklarının dikkate alınmadığı, soyut işlemlere hızlı geçildiği ve derslerin daha açık ve anlaşılır işlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Dursun ve Dede (2004) öğrencilerinin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından adlı çalışmasında öğrencilerin matematik dersinden korktuklarını, matematiği anlaşılmayan zor bir ders olarak gördüğünü ve matematik dersinde yaşanan başarısızlığı bir nedene bağlamanın zor olduğunu bu başarısızlıkta birçok nedeninin olduğunu ifade etmiştir. Savaş ve ark. (2010) matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler çalışmasında benzer sonuçları ifade edip yaşanan başarısızlıkta öğrencinin matematik dersine karşı olan tutumunun da başarıyı etkilediğini belirtmiştir. Uluslararası yapılan çalışmalarda ise Mehta ile Ram Narayan (2017) Santhal öğrencilerinin matematik başarısızlığının nedenleri üzerine yaptığı çalışmada ekonomik koşulların, ailenin eğitim seviyesinin, materyal eksikliğinin, öğrenme ortamının düzensizliğinin, okul politikalarının etkilediğini belirtmiştir. Suleiman ve Hamed (2019) ortaokul öğrencilerinin matematik başarısızlıklarında algılanan nedenler: eğitim yöneticileri için çıkarımlar üzerine yaptığı çalışmada benzer sonuçların yanı sıra nitelikli matematik öğretmenin eksikliği, öğretmenlerin sık sık başka okullara nakledilmesi, matematiğe ayrılan sürenin yeterli olmamasının da yaşanan başarısızlığı etkilediğini ifade etmiştir.

Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda hem benzer konular araştırılmış hem de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Matematikte yaşanan başarısızlıklar her zaman araştırılması gereken önemli ve eğitime katkı sağlayacak bir konudur. Bu bağlamda eğitimin ilk kademesi olan ilkökulda öğrencilerin matematik dersinde yaşadığı başarısızlıkların nedenlerini tespit etmek ve bu nedenleri ortadan kaldırarak başarıyı artırmak için önemlidir. Araştırmanın bulgularından hareketle yaşanan başarısızlıkların nedenlerinin erken dönemde çözüme kavuşturulmasının başarısızlıkları ortadan kaldıracığı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle çalışmanın amacı ilkökul öğrencilerinin matematik dersinde yaşadığı başarısızlıkların nedenlerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir şehirde sınıf öğretmeni olarak görev yapan amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha zengin veri elde edileceğinden dolayı çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt olarak öğretmenlerin mesleki kıdem yılları belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş belirli ölçütlere göre durumların değerlendirilmesi olup araştırmadaki gözlem unsurlarının belirli bir durum, olay ya da kişilerden örneklemin seçilmesidir (Büyükköztürk vd., 2014).

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında; "İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarısızlıklarına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ne tam yapılandırılmış görüşme tekniği kadar kesin ne de yapılandırılmamış görüşme tekniği kadar esnek görüşleri kapsamaz, iki uç arasındadır (Karasar, 1999). Araştırmacı tarafından öncelikle çalışmanın problem durumuna yönelik alan taraması yapıp sorular oluşturulmuştur. Belirlenen sorular matematik eğitimi alanında uzman 3 akademisyenin görüşüne sunulup uzman görüşünden sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Gözden geçirilen formun geçerliliğinin sağlanması için 3 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda uygulamaya katılan öğretmenlerden alınan geri bildirimler aracılığı ile görüşmede sorulan soruların açık, anlaşılır ve net sorular olduğu ifade

edilmiştir. Soruların araştırmanın amacına uygun anlamlar uyandırdığı yapılan görüşmeler sonucunda anlaşılmıştır. Forma son şekli verildikten sonra esas form ile uygulama yapılmaya başlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde ilk olarak Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu'ndan etik kurul izni alınmıştır. Alınan izinden sonra araştırmanın modeline uygun çalışmaya katılacak sınıf öğretmenlerine çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Yapılan bilgilendirmenin ardından gönüllü öğretmenler belirlenmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 12 öğretmenlerle müsait oldukları günler için görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan görüşmeler süre kısıtlaması ve herhangi bir yönlendirme olmadan gerçekleştirilip görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ses kaydına alınan görüşmeler bilgisayar ortamında kelimesi kelimesine yazılıp her bir görüşme " Ö1, Ö2 , ... ,Ö12 " şeklinde kodlanmıştır. Kodlanan her görüşme içerik analizi yapılarak MAXQDA Analytics Pro 2022 (18.2.5) programına aktarılmıştır. MAXQDA programı, nitel veri analizinde metinlerin yorumlanmasını ve sistemli bir şekilde diyagramlarla gösteren bir bilgisayar yazılımıdır (Deniz vd., 2022). Analizde öncelikle araştırmacı tarafından kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Kodlar anlam birimleridir ve araştırmaya katılanların görüşmede verdiği yanıtlardan ortaya çıkarılır ve kümeleme yapılır. Görüşmelerdeki kodlar oluşturulduktan sonra benzer olanlar kategorileri veya temaları oluşturur (Elaldi ve Yerliyurt, 2017). Nitel veri analizinde oluşturulan kod, kategori ve temaların güvenilirlik bakımından incelenmesi için nitel araştırma yöntemleri alanında uzman kişinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman geri bildirimleri incelendikten sonra oluşturulan kod, kategori ve temalar ile benzerlik sağlandığı görülmüştür. Araştırmacı ve uzman arasında Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilip güvenilirlik hesaplanmıştır. Güvenirlik formülünün hesaplanması sonucunda, güvenilirlik=0.80 olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan bu oran araştırmanın güvenilir olarak kabul edildiğini göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Verilerin analizinde çoklu kodlama (Barbour, 2001) yapılmıştır. Nitel araştırmaların niteliğini artırmak için Lincoln ve Guba'nın (1986) geçerlik ve güvenilirlik sağlama yöntemlerinden inandırıcılık basamağı da dikkate alınarak çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır.

İnandırıcılık ve Etik

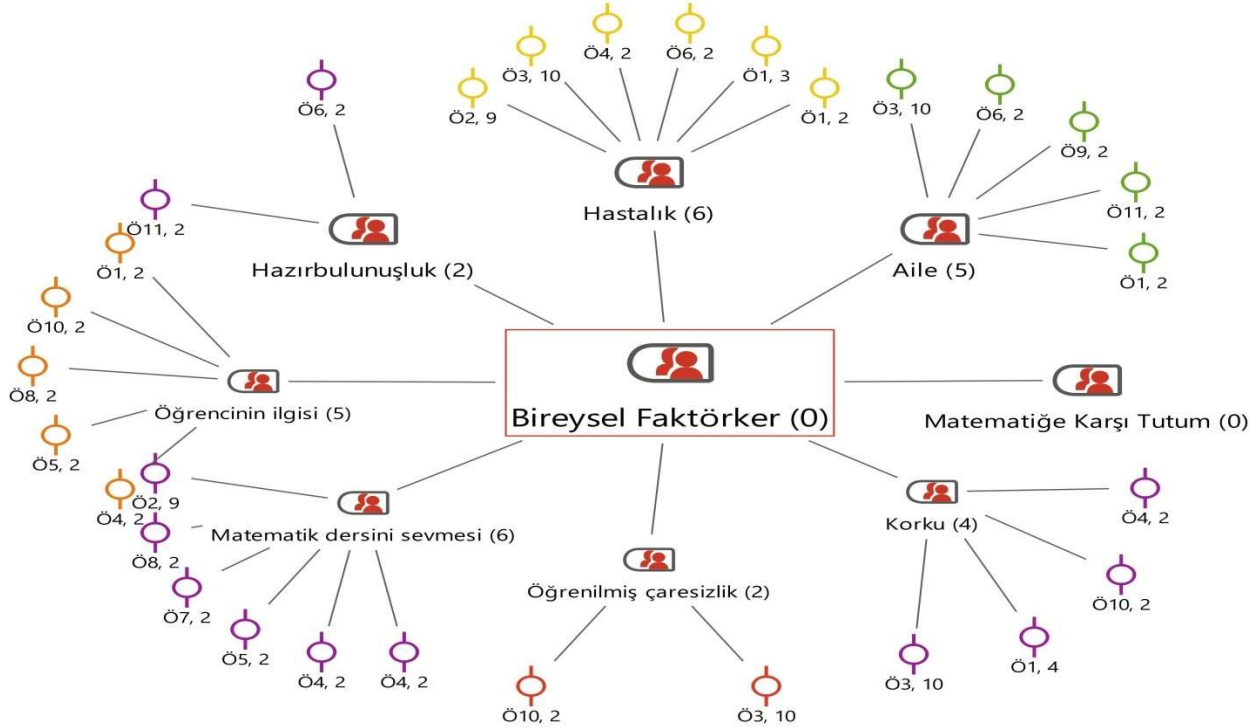
Araştırmanın inandırıcılığının sağlanmasında, nitel araştırmalarda Lincoln ve Guba'nın (1986) geçerlik ve güvenilirlik ölçütleri referans alınarak aktarılabilirlik, inandırıcılık, tutarlılık ve teyit edilebilirlik özelliklerine dikkat edilmiştir. Lincoln ve Guba (1986), nitel araştırmaların yapısına daha uygun olduğunu düşündükleri için "iç geçerlik" yerine "inandırıcılık", "dış geçerlik" yerine "aktarılabilirlik", "iç güvenilirlik" yerine "tutarlılık", "dış güvenilirlik" yerine "teyit edilebilirlik" kavramlarını kullanmışlardır (Deniz vd., 2022). Bu bağlamda Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği ifadeler dikkate alınarak çalışma sürdürülmüştür. Tutarlılık aşamasında, hazırlanan form araştırmacıya uzman görüşü belirtmesi açısından sunulmuştur. Aktarılabilirlik aşamasında alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırmanın konusuyla ilgili yapılan çalışmalardan uygun alıntılar yapılmıştır. Teyit edilebilirlik aşamasında ise, araştırmaya uygun veri toplama aracını geliştirmek ve verilerin analizi sürecinde uygulanacak adımlar için uzman görüşü alınmıştır. İnandırıcılık aşamasında ise yapılan görüşmelerde katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katılımları sağlanmıştır. Katılımcılara, araştırma kapsamında vermiş oldukları bilgilerin bu çalışma haricinde başka hiçbir kişi ve kurumlar ile paylaşılmayacağı belirtilerek, görüşmelerde toplanan verilerin " Ö1, Ö2 , ... ,Ö12 " şeklinde kodlanarak saklanacağı belirtilmiştir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde 7 temaya ulaşılmıştır. Bu temaları, (i) *matematik dersindeki başarısızlıkta etkili olan bireysel faktörler*, (ii) *matematik dersindeki başarısızlıkta etkili olan ailevi faktörler*, (iii) *matematik dersindeki başarısızlıkta etkili olan öğretmenden kaynaklı faktörler*, (iv) *matematik dersindeki başarısızlıkta etkili olan öğretim programından kaynaklı faktörler*, (v) *matematik dersindeki başarısızlıkta etkili olan okulun fiziki imkanlarından kaynaklı faktörler*, (vi) *matematik dersindeki başarısızlıkta etkili olan eğitim programlarından kaynaklı faktörler*, (vii) *matematik dersindeki başarısızlıkta etkili olan başka faktörler* olmak üzere sıralamak mümkündür.

İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarısızlıklarında Etkili Olan Bireysel Faktörler

Şekil 2'de sınıf öğretmenlerin ilkökul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlıklarında etkili olan bireysel faktörlere verdikleri cevaplara yer verilmiştir.



Şekil 2. Matematik Dersindeki Başarısızlıkta Etkili Olan Bireysel Faktörler

Şekil 2 incelendiğinde ilkökulda matematik dersinde başarısızlık yaşayan öğrencilerde etkili olan bireysel faktörler temasına ilişkin: *Matematiğe Karşı Tutum, Aile, Hastalık, Hazırbulunuşluk* kategorileri oluşturulmuştur. Matematiğe karşı tutum kategorisinde *Öğrenilmiş Çaresizlik, Matematik Dersini Sevme, Öğrencinin İlgisi ve Korku* olmak üzere kodlar oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşmasında etkili olan örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

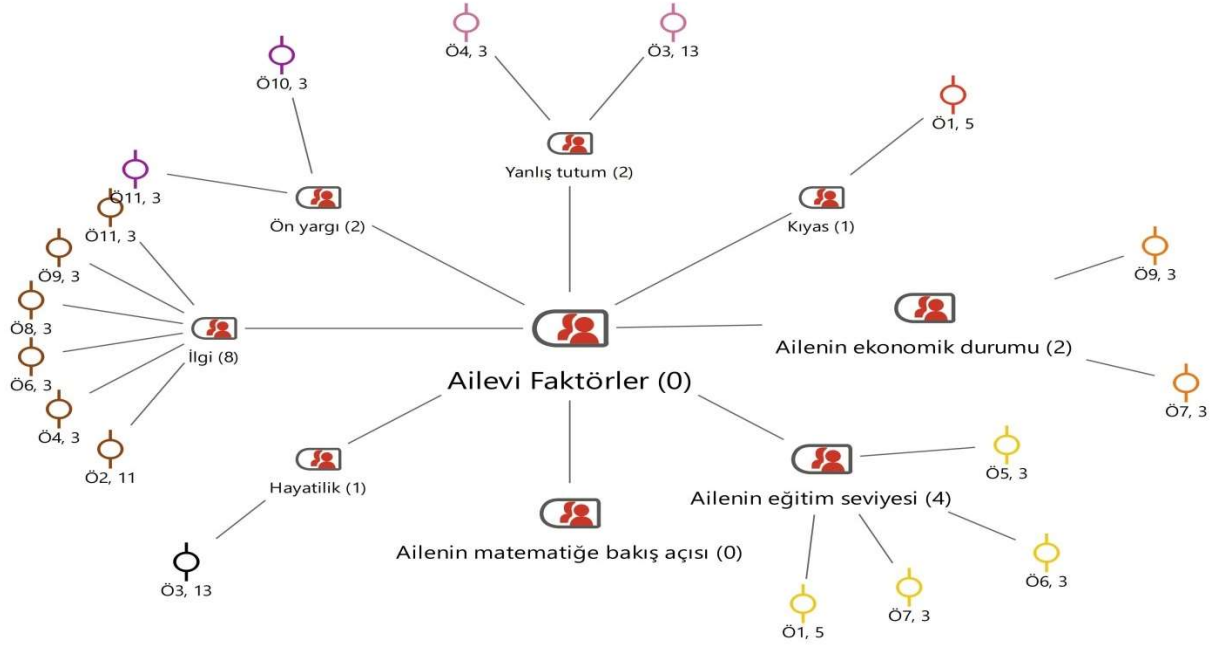
Ö1: Öğrenme güçlüğü yaşayanlar, matematiği sevenler sevmeyenler diye ayırabilirim. Mesela bir öğrencimde ailenin çok fazla ilgilenmemesi, ailedeki okuma seviyesinin çok ileride olmaması gerekli yardımı alamaması sebebiyle başarısızlık yaşadığını düşünüyorum. Başka bir öğrencimde kıyaslamaya maruz kalıp özgüven eksikliği yaşadığını düşünüyorum. Bu da matematikteki başarısını etkilediğini düşünüyorum. Bazı soruları anlamadığı halde bunu sormuyor, anlamaya çalışmıyor.

Ö4: ... Ben genellikle matematikte başarısız olan öğrencilerin matematiğe olan ilgilerinin az olduğunu görüyorum. Ve matematiğin gerçekten de sevilerek yapılacak bir ders olduğunu düşünüyorum. Özellikle öğrenme güçlüğü, ilgisizlik gibi kaygı gibi matematikten korkan çocuklar ben bunu başaramam diyen çocukların daha başarısız olduklarını gözlemliyorum. Fakat ilgisi yüksek olan matematiği seven işlem yapmayı seven isteyen öğrencilerin daha başarılı olduğunu çalıştığım süre boyunca gördüm.

Ö6: ... Bireysel faktörler tabiki etkili. Özel gereksinimli öğrenciler olabiliyor, aileden kaynaklı nedenler olabiliyor, hazırbulunuşluk seviyesi yeterli olamayabiliyor. Bunu gibi sebepleri sayabiliriz.

İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarısızlıklarında Etkili Olan Ailevi Faktörler

Şekil 3'te sınıf öğretmenlerin ilkökul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlıklarında etkili olan ailevi faktörlere verdikleri cevaplara yer verilmiştir.



Şekil 3. Matematik Dersindeki Başarısızlıkta Etkili Olan Ailevi Faktörler

Şekil 3 incelendiğinde ilkökulda matematik dersinde başarısızlık yaşayan öğrencilerde etkili olan ailevi faktörler temasına ilişkin: *Ailenin Ekonomik Durumu*, *Ailenin Eğitim Seviyesi* ve *Ailenin Matematikçe Bakış Açısı* kategorileri oluşturulmuştur. Ailenin matematiğe bakış açısı kategorisinde *Hayatilik*, *İlgi*, *Önyargı*, *Yanlış tutum* ve *Kıyas* kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlardan hareketle oluşan kategorilerde etkili olan örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: ... Ailevi faktörlerin etkili olduğunu düşünüyorum. Özellikle bir öğrencimin abisi çok başarılı bir öğrenci ama kendisi bazı soruları anlamakta zorluk yaşıyor. Abisinin başarısı çocuğa yansıtıldığı için öğrencim eleştirilere maruz kalıyor. Başarısızlıkla suçlanıyor. Bu nedenle özgüven eksikliği yaşıyor. Kendisi yanlış yaptığı soruları düzeltmeye çalışmıyor. Başka bir öğrencimin ailesinin okuma seviyesi ilkökul seviyesinde ama çok uzun geçtiği için çoğu işlemleri özellikle matematikle ilgili çoğu şeyi hatırlayamıyorlar ve çocuklarına yardımcı olamıyorlar...

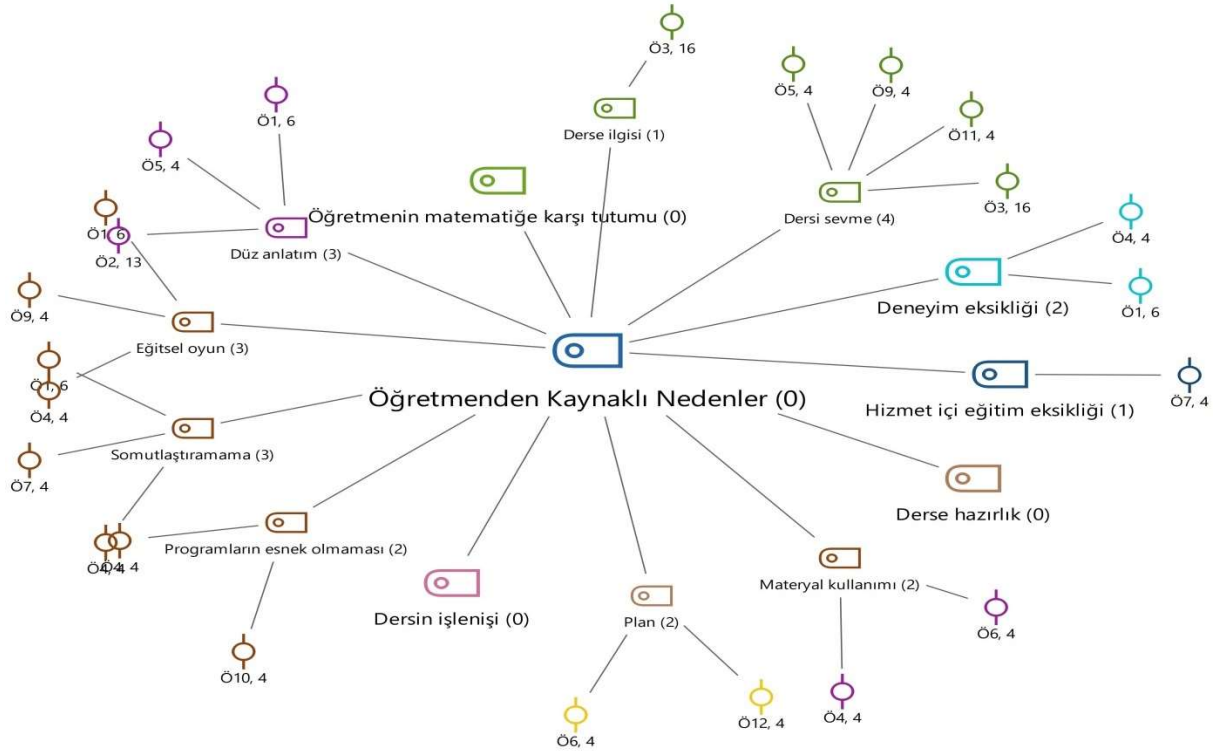
Ö4: ...Matematik konusunda velilerin de korkusu var. Genelde matematikten korkuyorlar. Matematiğin zor olduğunu düşünüyorlar. Şimdi matematiğin zor olduğunu düşündüklerinde ablası abisi gibi önündeki kişilerin matematik konusunda başarısız olduğunu gören öğrencilerimde kaygı oluyor. Bu sebepten dolayı bu öğrencilerimde kaygının korkunun ve velinin desteğinin olmaması ister istemez öğrenciye yansıyor ve başarısız oluyor. Fakat tam tersi matematiği seven matematikte başarılı olan anne baba abla abi gibi başarılı kişiler varsa çocuk bunu görerek matematiği seviyor ve başarılı oluyor.

Ö7: ... Okumuş bir aile ile, okumuş bir anne baba ile okumamış anne babanın çocuğu arasında çok fazla fark vardır. Ekonomik durumları farklı olan ailelerinden çocuklarında fark vardır. Mesela örnek olarak ekonomik durumu çok iyi olan bir öğrenciye paralar konusunu çok iyi anlatabilirsin çünkü çocuk parayı bildiği için parayı tanıdığı için paralar konusundaki soruları daha iyi yapabilir...

Ö11: ...Matematikte aile desteği olmadığında fazlasıyla hissetmekteyim. Ailede matematiğin zor algılanması, zor olduğuna dair önyargılar anne babanın ben anlamıyorum yapamıyorum demesi ya da bu işe girişmemesi öğrencide ön yargı oluşturmaktadır...

İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarısızlıklarında Öğretmenden Kaynaklı Nedenler

Şekil 4'ye sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlıklarında etkili olan öğretmenden kaynaklı nedenler sorusuna verdikleri cevaplara yer verilmiştir.



Şekil 4. Matematik Dersindeki Başarısızlıkta Etkili Olan Öğretmen Kaynaklı Faktörler

Şekil 3 incelendiğinde ilkökulda matematik dersinde başarısızlık yaşayan öğrencilerde etkili olan öğretmen kaynaklı faktörler temasına ilişkin: *Öğretmenin Matematiğe Bakış Açısı*, *Deneyim Eksikliği*, *Hizmet İçi Eğitim Eksikliği*, *Derse Hazırlık* ve *Dersin İşlenişi* kategorileri oluşturulmuştur. Öğretmenin matematiğe karşı tutumu kategorisinde *Derse İlgisi* ve *Dersi Sevmesi* kodları, *Derse hazırlık* kategorisinde *Plan* ve *Materyal Kullanımı* kodları, *Dersin İşlenişi* kategorisinde *Programların Esnek Olmaması*, *Somutlaştıramama*, *Eğitsel Oyun* ve *Düz Anlatım* kodları oluşturulmuştur. Bu kategorilerin oluşmasında etkili olan örnek öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö3: . *Eğer bir öğretmen matematiği seviyorsa çocuğa da sevdirebilir. Yani matematiğe karşı tutum olumlu ise ben dersi keyif alarak, eğlenerek anlatıyorsam dönüt aldığımda çocuktan da o şekilde dönüt alıyorum. Sadece matematik için değil her ders için geçerli. Ben ne kadar seviyorsam ona da o kadar sevdireyorum.*

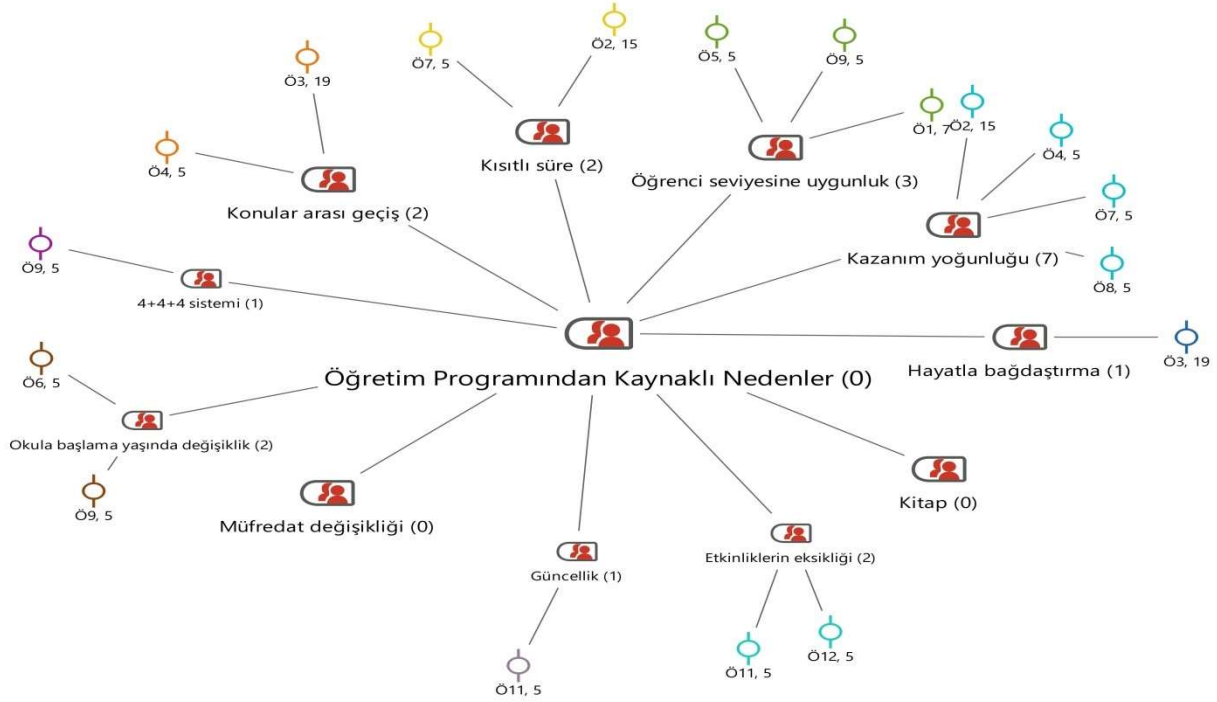
Ö2: *Öğretmenin anlatım tarzından kaynaklı ya da öğretme yöntemlerinden kaynaklı sıkıntılarda oluşuyordur.*

Ö6: *Öğretmen yeterince konulara hazırlanmıyorsa planlı bir şekilde derse girmiyorsa veya ilgili materyalleri görsel işitsel materyaller hazırlamıyorsa illaki öğretmenden kaynaklı sebepler olacaktır.*

Ö9: *...ben çocuklarla köşe kapmaca oynarken 100 e kadar saymalarını oyunun kuralının bu olduğunu söyledim. Ve çocuklara 100 e kadar saymayı öğrendiler. Yakan top oynarken biraz ilerledikten sonra çocuklar 10 a kadar sayıyordu. Ben 20 den geriye 10 dan a geriye sayarak oyunu oynattım. Buradan geriye saymayı öğreniyorlar. Ondan sonra birer birer uzun oluyor dedim artık ikişer sayalım dedim ve böyle böyle ikişer saymayı öğrendiler. Yeri geldiğinde çocukların matematiğin sayılarla olan ilişkisini sağlam kurarak matematiği eğlendiği her alanın yanına koyarak eğlenceli hale getirmeliyiz...*

İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarısızlıklarında Öğretim Programından Kaynaklı Nedenler

Şekil 5'te sınıf öğretmenlerin ilkökul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlıklarında etkili olan öğretim programından kaynaklı nedenler sorusuna verdikleri cevaplara yer verilmiştir.



Şekil 5. Matematik Dersindeki Başarısızlıkta Etkili Olan Öğretim Programı Kaynaklı Faktörler

Şekil 4 incelendiğinde ilkokulda matematik dersinde başarısızlık yaşayan öğrencilerde etkili olan öğretim programı kaynaklı faktörler temasına ilişkin: *Öğrenci Seviyesine Uygunluk*, *Kazanım Yoğunluğu*, *Kitap*, *Müfredat Değişikliği*, *Konular Arası Geçiş*, *Kısıtlı Süre* ve *Hayatla Bağdaştırma* kategorileri oluşturulmuştur. Müfredat kategorisini *Okula Başlama Yaşında Değişiklik* ve *4+4+4 Sistemi* kodları, Kitap kategorisinin *Etkinliklerin eksikliği* ve *Güncellik* kodları ortaya çıkmıştır. Öğretim programından kaynaklı nedenlerde etkili olan kategorilerin oluşmasında etkili olan örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö6: Özellikle çocukların yaş seviyesinin okula başlama yaşının düşürülmesiyle birlikte müfredat biraz ağırlaşmış gibi geldi hatta müfredat ağırlaştırıldı. Bu yaşı küçük çocuklarda olumsuz sonuçlar doğurabiliyor. Yani matematik biraz soyut bir alan olduğu için çocukların soyut zekası gelişmediği için bu konuda zorlanabiliyorlar. Özellikle bazı konularda. Soyut seviyesi yüksek konularda zorlanma görülebiliyor. Müfredattan kaynaklı sorunlarla karşılaşabiliyoruz.

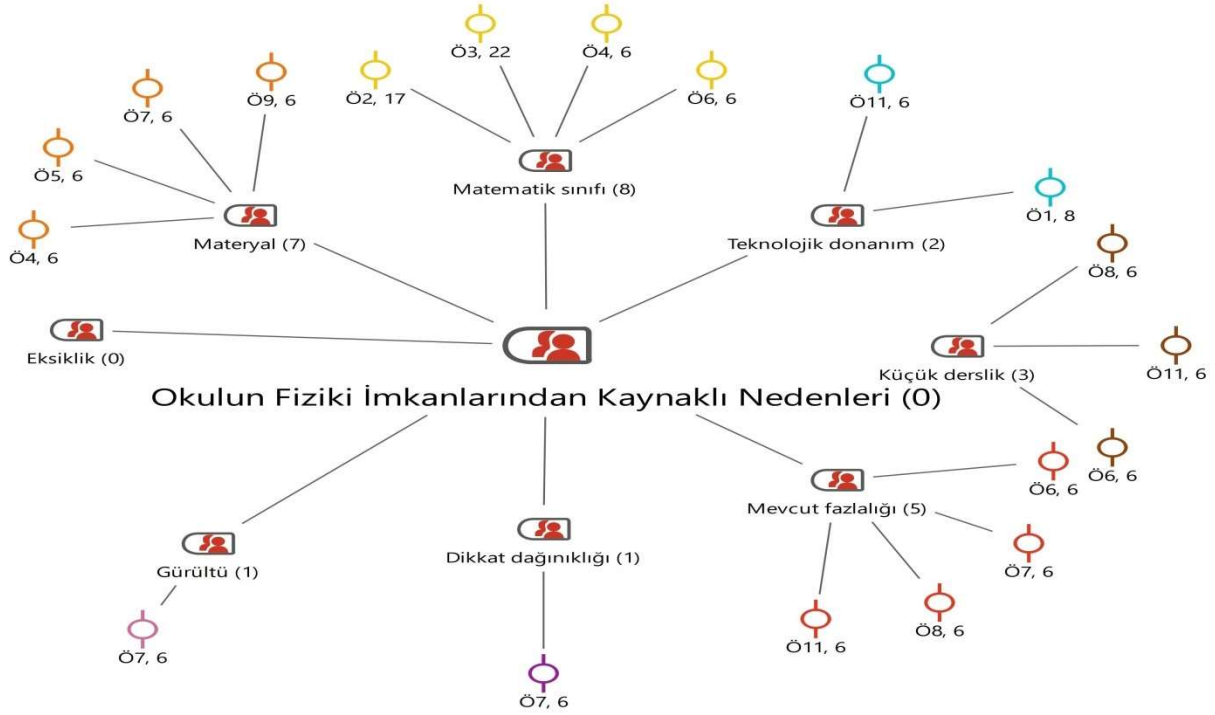
Ö7: Öğrencilerimizin matematik dersindeki başarısızlıklarında öğretim programından kaynaklı nedenleri ister istemez vardır. Milli eğitim bakanlığı matematikte kısa bir ders saati uygulaması yapıyor. Haftada 5 saat olduğu içinde birçok kazanım istiyor. Ve bu kazanımları yetiştiremiyoruz. Misal 4.sınıfta zaman kavramına 1 haftalık süre ayrılıyor. Ama benim gözümde zaman kavramı en az 1 ay ünite de olması gerekiyor. Burada öğretmenlerimiz bir suçu yok. Öğretmenlerimiz kazanımlara göre planları hazırlıyor zaten. Ama çok fazla kazanım istediği için mecburen kazanımları kısa tutmak zorundayız. Kazanımları da kısa tuttuğumuz zaman o konuyu anlayan öğrenciyle diğer kazanıma geçiyoruz ama anlamayanı es geçebiliyoruz.

Ö9: ...Müfredat bazı kazanımlarda bize esnekliği veriyor ama bazılarında vermiyor. Müfredat değişti ama uyum sağlanamadı. 4+4+4 ten sonra bizim ülkemizde 60 aylık yaş grubunu alırken müfredatın bence bu grupları düşünerek yapıldığının düşünmüyorum. 72 aylık olarak hazırlandığı düşünüyorum. Özellikle 4+4+4 ten sonra 1.sınıflar için müfredat uygun değil...

Ö12: Ben müfredatın yoğun olduğunu düşünüyorum. Derslerin çok olduğunu düşünüyorum. 1.sınıftan sonra özellikle matematik konuları çok olduğu için her bir konuya özen gösterilemiyor, çeşitlendirilemiyor etkinlikler fazla yapılmıyor bu yüzden de tam öğrenme sağlanamıyor diye düşünüyorum matematikte.

İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarısızlıklarında Okulun Fiziki İmkanlarından Kaynaklı Nedenler

Şekil 6'da sınıf öğretmenlerin ilkökul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlıklarında etkili olan okulun fiziki imkanlarından kaynaklı nedenler sorusuna verdikleri cevaplara yer verilmiştir.



Şekil 6. Matematik Dersindeki Başarısızlıkta Etkili Olan Okulun Fiziki İmkanlarından Kaynaklı Faktörler

Şekil 6 incelendiğinde ilkökulda matematik dersinde öğrencilerin başarısızlığında etkili olan okulun fiziki imkanlarından kaynaklı faktörler temasına ilişkin: *Teknolojik Donanım*, *Mevcut Fazlalığı*, *Küçük Derslik* ve *Eksiklik* kategorileri oluşturulmuştur. Eksiklik kategorisinde *Materiyal* ve *Matematik Sınıfı* kodları, Mevcut Fazlalığı kategorisinde *Dikkat Dağınıklığı* ve *Gürültü* kodları ortaya çıkmıştır. Bu temayı oluşturulan kategorilerin oluşmasını sağlayan örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

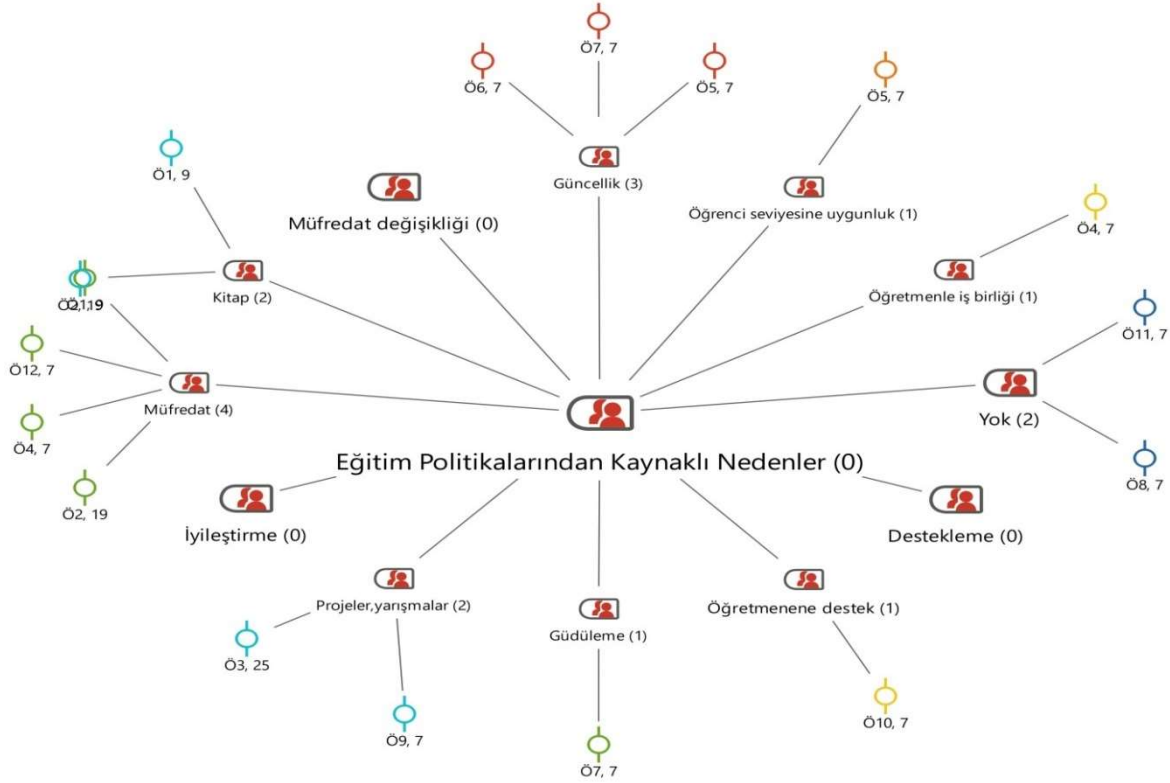
Ö4:Okulun materyal eksiklikleri, okulun dizayn şekilleri falan matematiği çok etkiliyor. Onun dışında bulunduğu yörede bütün dersleri etkiliyor. Ama matematiği daha fazla etkiliyor. Okulda bir matematik odasının olması matematik sınıfı şeklinde düzenlenmesi orada matematikle ilgili materyallerin olması. Şöyle Materyal açısından veya ekonomik açıdan zenginliği olan her istediğine kolay ulaşabilir okullarda çok daha fazla çalışmalar yapılabilir ve öğrenci başarısının arttığı gözlemlenebilir....

Ö6: Sınıfların kalabalık olması, dersliklerin küçük olması, panoların yetersiz olması bir matematik setinin olmaması, matematik sınıfının matematik atölyesinin olmaması çocuklar için dezavantaj diyebiliriz. Bu konuda matematik atölyesi oluşturulabilir. Her okulda matematik sınıfı olabilir. O da yapılamıyorsa bir matematik seti matematik dolabı oluşturulabilir. Çocuklar yaparak yaşayarak dokunarak öğrenirse onlar için avantaj olacaktır.

Ö7:... Sınıfların çok kalabalık olması, sınıfların kalabalık olmasından dolayı da sınıftaki gürültü ortamının gürültünün fazla olması ve gürültü fazla olduğu zaman birçok öğrencinin dikkatinin dağılması, dikkatini derse toplayamamak bunlar önemli faktörlerdir. Araç gereçler bizim okulumuzda matematik odasını boş verin matematik materyaline dair hiçbir şeyimiz yok. Bir iletki, bir küp onluk birlik yüzlük bloklarımız hiçbir şey olmadığı için biz bunları öğretmenler kendimiz hazırlasak kendimiz yapabiliyoruz. Yoksa şu an da hiçbir materyal okulda bulunmamakta. Bu da ister istemez eğitim öğretimiz etkilemektedir...

İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarısızlıklarında Eğitim Politikalarından Kaynaklı Nedenler

Şekil 7'de sınıf öğretmenlerin ilkökul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlıklarında etkili olan eğitim politikalarından kaynaklı nedenler sorusuna verdikleri cevaplara yer verilmiştir.



Şekil 7. Matematik Dersindeki Başarısızlıkta Etkili Olan Eğitim Politikaları Kaynaklı Faktörler

Şekil 7 incelendiğinde ilkökulda matematik dersinde öğrencilerin başarısızlığında etkili olan eğitim politikalarından kaynaklı faktörler temasına ilişkin: *Müfredat Değişikliği*, *İyileştirme*, *Destekleme* ve *Yok* kategorileri oluşturulmuştur. Müfredat Değişikliği kategorisini *Öğrenci Seviyesine Uygunluk*, *Öğretmenle İş Birliği* kodları, İyileştirme kategorisini *Müfredat* ve *Kitap* kodları, Destekleme kategorisini *Proje*, *Yarışmalar*, *Güdüleme* ve *Öğretmene Destek* kodları oluşturmuştur. Kodların oluşturduğu kategorilerde etkili olana örnek öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö2: Müfredat ve ders kitapları iyileştirilmelidir.

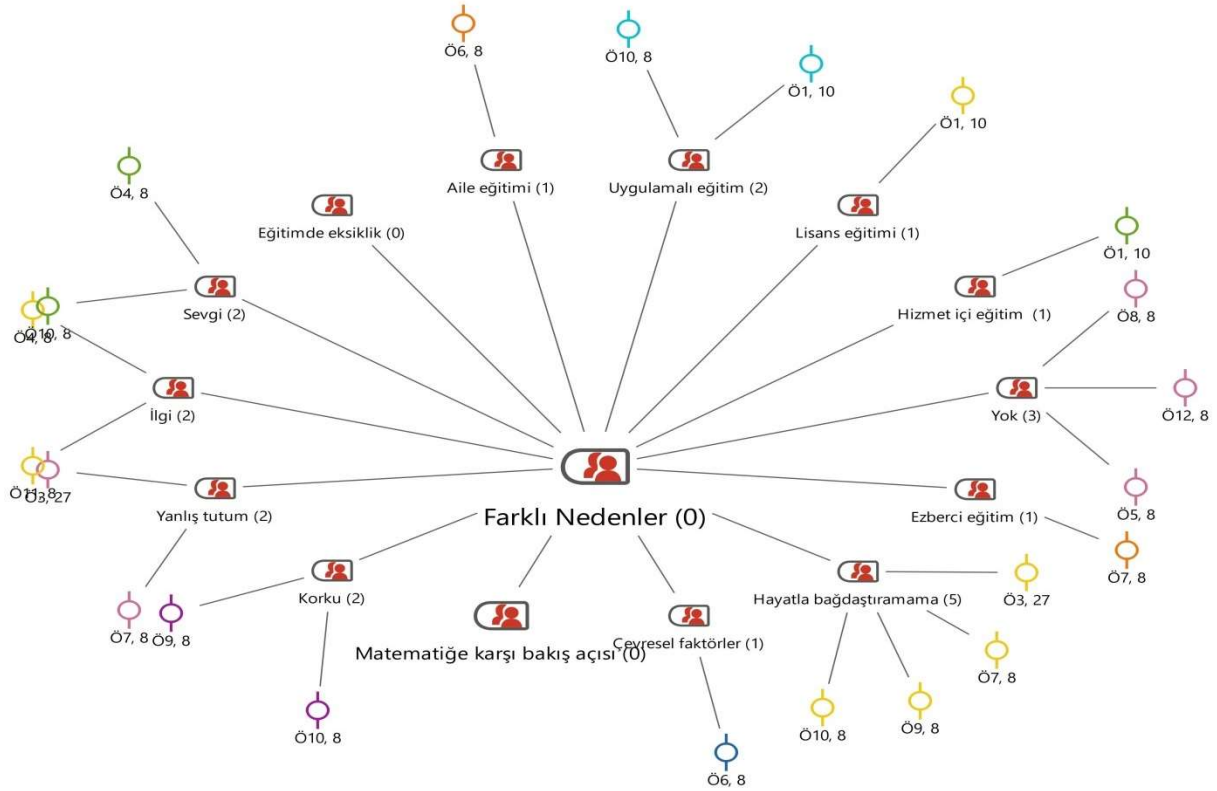
Ö5: Eğitim politikalarının öğrenci seviyesine uygun ve sürekli kendini güncellemesi gerekir.

Ö9: ...PISA kelimesini yeni yeni duymaya başladık. Matematik olimpiyatları haberlerde küçük notlar halinde geçerse farkındalık yaratıp öğrencileri buna hazırlamalı...

Ö10: ...öğretmene eğitimciye yeterli oranda destek verilmemesi...

İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarısızlıklarında Etkili Olan Farklı Nedenler

Şekil 8' de sınıf öğretmenlerin ilkökul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlıklarında etkili olan farklı nedenlerin olup olmadığına dair verdikleri cevaplara yer verilmiştir.



Şekil 8. Matematik Dersindeki Başarısızlıkta Etkili Olan Farklı Nedenler

Şekil 8 incelendiğinde ilkökulda matematik dersinde öğrencilerin başarısızlığında etkili olan farklı nedenler temasına ilişkin: *Matematiğe Karşı Bakış Açısı*, *Hayatla Bağdaştıramama*, *Eğitimde Eksiklik*, *Ezberci Eğitim*, *Çevresel Faktörler* ve *Yok* kategorileri oluşturulmuştur. Matematiğe bakış açısı kategorisinde *Korku*, *Yanlış Tutum*, *İlgi* ve *Sevgi* kodları, Eğitimde Eksiklik kategorisinde *Aile Eğitimi*, *Uygulamalı Eğitim*, *Lisans Eğitimi* ve *Hizmet İçi Eğitim* kodları ortaya çıkmıştır. Kategorilerin belirlenmesinde etkili olan örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: ...Ben yeni bir öğretmenim okulumuzda matematikle ilgili daha çok ders verilseydi uygulama alanında bende sınıfta daha çok kullanabilirdim. Bir öğretmen eğitimi hizmet içi eğitim matematik üzerine verilebilir...

Ö3: ...matematikte başarısızlığımızın genel sebebi matematiğe karşı yanlış tutumlardır. Şunu da eklemek istiyorum. Hangi mesleği yaparsak yapalım matematik olmadan olmayacağı bilincinin önce veliye sonra öğrenciye verilmesinin bunun sağlanmasını istiyorum. Eğer matematik olmazsa hayatında birçok şeyin yarım kalacağı bilinci verilmeli çocuklara.

Ö6: Çevresel faktörler olabilir. Yaşadığı yer olabilir. Aile eğitim düzeyi, geçirdiği hastalıklar olabilir...

Ö10: ...Aslında hayatın kendisi matematik. Her alanda her yerde her ortamda matematikle birlikte yapıyoruz. Matematikle oluşturmaya çalışıyoruz. Ama bunun bilincine varamıyoruz. Matematik denildiği zaman korku duvarları yaratmaya çalışıyoruz. Matematik denildiği zaman aşılmayacak duvarlar engeller oluşturmaya çalışıyoruz. Bunu bırakıp sadece çocuklarımıza hayatın kendisi olduğunun ve yaşamında kullandığı şekilde ona anlatmamız gerektiğine indirgeyebilirsek ve bunu da yaparken çok karmaşık sistemlerin içerisine boğulmak yerine böyle biraz daha onlara uyacak onları rahatsız etmeyecek onlara sıkıntı yaratmayacak şekilde yapabiliyorsak çok başarılı olabiliriz.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlık nedenlerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ilkökul öğrencilerinin matematik dersinde yaşadığı başarısızlıklarda birçok faktörün etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Burada önemli olan bu faktörlerin belirlenip öğrencilerin başarısızlıklarını en

aza indirip daha başarılı olmalarını sağlamak için gerekli düzenlemelerin yapılmasına olanak sağlamaktır.

İlkokul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlığında bireysel faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel faktörlerde öğrencinin matematiğe karşı tutumu, dersi sevip sevmemesi, korkuları, matematiğe karşı ilgisi, hazırbulunuşluk seviyesi, aile ve hastalık durumlarının matematik dersinde başarısızlık yaşamasına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalarda da özellikle öğrencilerin matematiğe karşı oluşturdukları tutumun tüm hayatlarını etkileyebilecek ölçüde önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Brown ve Baird (1993) yılında aday öğretmenlerle yaptıkları bir çalışmada aday öğretmenlerin eğitim aldıkları süre içinde sahip oldukları tavrın, meslek hayatına geçtikleri zaman hem matematiğe verecekleri önemi hem de matematiği öğretirken kullanacakları öğretim tekniklerini bile etkileyeceğini ifade etmişlerdir (Duru, Savaş ve Taş, 2010). Benzer şekilde Baştürk (2012) sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde yaşanan başarı ve başarısızlığa atfettikleri nedenlerde bireysel farklılıkların etkilediğini belirtmiştir. Bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak başarıyı etkileyen faktörler arasında zekânın, bireyin genel yeteneğinin, ön bilgilerinin, öğrenme yönteminin, duyuşsal özelliklerinin, cinsiyetinin, motivasyonunun, dikkatinin, kaygının ve yaşın olduğunu söyleyebiliriz (Duru, Savaş ve Taş, 2010). Yapılan çalışmalarda da matematik dersinde yaşanan başarısızlıklarda bireysel faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Bireysel faktörlerin göz önüne alınarak yapılan matematik derslerinde istenilen başarıyı elde etmek mümkün olabilir.

Ailevi faktörlerde ailenin matematiğe karşı bakış açısının, ekonomik durumunun ve eğitim seviyesinin matematik dersinde başarısızlığı etkilediği tespit edilmiştir. Ailelerin matematiğe karşı önyargılı ve yanlış tutum sergiledikleri görülmektedir. Matematik hayatla bağdaştırılmadığı zaman çocukların başarısızlık yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin ekonomik durumunun da matematik dersinde başarısızlık yaşanmasına neden olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular Ainley vd. (1995), Zabulionis (1997) ve TIMSS (1999) raporlarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ailenin eğitim seviyesinin çocuğun derslerine yardım etme, çocukla ilgilenme konusunda önemli olduğu görülmektedir. Eğitim seviyesi ortaokul, lise, üniversite olan velilerin çocuklarına derslerinde daha çok yardımcı oldukları ve başarısızlık durumlarının eğitim seviyesi ilkököl veya hiç okumamış ailelere göre daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili olarak literatürde geçen çalışmaların kapsamlı bir incelemesini Marjoribanks (1979) yapmıştır. Bu incelemesinde öğrencilerin başarısıyla sosyoekonomik statü olarak bilinen anne-babanın eğitim düzeyi, mesleği ve ailenin gelir düzeyi arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Burada ulaşılan bulgular daha sonra yapılan çalışmalar (Chevalier ve Lanot, 2002; Güncer ve Köse, 1993; Hakkinen, Kirjavainen ve Uusitalo, 2003; Heyneman ve Loxley, 1983; Parcel ve Dufur, 2001; Yayan ve Berberoğlu, 2004) ile de desteklenmektedir (Duru, Savaş ve Taş, 2010). Christenson, Rounds ve Gorney (1992) de yaptığı bir çalışmada öğrencinin başarısında aile ve çevrenin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci başarısını etkileyen faktörlerde ailenin öğrenciden beklentisi, yaşanan çevrenin etkisi, anne ve babanın çocuğa karşı olan ilgisi, sahip oldukları öğrenim düzeyi ve disiplin olduğu ifade edilmiştir (Duru, Savaş ve Taş, 2010). Mehta ile Ram Narayan (2017) yaptıkları bir araştırmada zayıf ekonomik koşulların ve ailenin eğitim seviyesinin başarısızlığa yol açtığını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda da benzer sonuçları görmekle birlikte ailevi faktörlerin yaşanan başarısızlıkta etkili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin matematik dersindeki başarısızlıklarında öğretmenden kaynaklı nedenlerin olduğu görülmektedir. Öğretmenden kaynaklı nedenlerde genellikle dersin işlenişinden kaynaklı olduğu ifade edilmiştir. Matematiğin soyut bir ders olmasından dolayı öğretmenlerin dersi somutlaştırmadan, düz anlatım yöntemiyle ve müfredata bağımlı olarak esneklik sağlamadan işlemesinin başarısızlığa yol açtığı söylenebilir. Öğretmenlerin deneyimlerinin az olması da öğrencilerin matematik dersindeki başarısızlığında etkili olduğu ifade edilmiştir. Suleiman ve Hammed (2019) yaptıkları bir çalışmada nitelikli öğretmenlerin eksikliğinin de başarısızlığa yol açtığı sonucu bu ifadeyi desteklemektedir. Öğretmenlerin derse hazırlık yapmadan girmesi, planlı ve programlı ders işlememesi ve materyal kullanımının eksikliği de başarısızlık nedenleri arasındadır. Öğretmenlerin matematiğe karşı bakışı ve tutumu da ilkököl öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlığında etkili olmaktadır. Benzer bir çalışmada da öğretmenlerin ilkököl matematiğine karşı sahip oldukları tutumun, davranışın ve inançlarının öğrencilerinde de matematiğe karşı oluşturacakları tutum ve davranışları etkilediği bilinmektedir (Deringöl, 2018). İlkokul öğrencileri tarafından sınıf öğretmenleri rol model olarak görülmektedir. Böyle bir durumda öğretmenin matematik dersine karşı tutumu öğrencinin matematik dersindeki başarı ve başarısızlığı üzerinde de etkili olmaktadır.

Çocuğun başarısını etkileyen nedenler arasında okulda uygulanan öğretim programının da yer aldığı Fidan'ın (1986) çalışmasında da görülmüştür. Öğretim programlarından kaynaklı başarısızlık nedenlerine baktığımızda kazanımların yoğun olması, kitaplardaki eksiklikler ve güncelliğin olmaması,

öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanmaması, konular arası geçişlerin uygun olmaması ders saati sürelerin az olması söylenebilir. Müfredat değişikliği ile birlikte 4+4+4 sistemine geçilmesiyle okula başlama yaşının öne çekilmesi öğretmenler tarafından matematik dersinde başarısızlığa yol açtığı ifade edilmiştir. Bu durum matematiğin soyut bir ders olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Öğrencinin eğitim hayatını geçirdiği okullarında yaşanan başarısızlıklarda etkili olduğu görülmektedir. Okulun fiziki imkânlarının sınırlı olması, matematiğe ait materyallerin yetersizliği, bir matematik sınıfının olmaması, teknolojik donanımın yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazla olması ve dersliklerin küçük olması matematik dersinde başarısızlık yaşamasına neden olduğu ifade edilmektedir. Yapılan bir araştırmada okuldaki fiziki yapının, araç-gereçlerin yeterli sayıda ve nitelikli olmasının hem öğrenmeyi kolaylaştırdığı hem de öğrencilerin okul ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Duru, Savaş ve Taş, 2010).

Araştırmada öğretmenlerin %83'ü matematik dersindeki başarısızlıklarda eğitim politikalarının da etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim politikalarından kaynaklı nedenlerde müfredatın güncel olmaması, öğretmenlerin desteklenmemesi ve bazı alanlarda iyileştirmelerin yapılması sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin %17'si ise eğitim programlarının başarısızlığa neden olmadığını belirtmişlerdir.

Yapılan bu araştırma sonuçlarından hareketle sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkökul öğrencilerin matematik dersindeki başarısızlıklarında bireysel ve ailevi, öğretmenden, okulun fiziki imkânlarından, eğitim politikalarından ve öğretim programlarından kaynaklı nedenlerinin olduğuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçlarının yapılan bazı araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Benzerliklerin yanında çalışmanın sonucunda farklılıklar da ortaya konulmuştur. Özellikle öğretim programlarının neden olduğu başarısızlıklar gösterilebilir. Yaşanılan başarısızlığı etkileyen faktörler ortadan kaldırılıp veya en aza indirgenebilirse başarıya ulaşmak mümkün olabilir.

Öneriler


Yapılan araştırmanın sonuçlarından hareketle ilkökul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlıklarını ortadan kaldırmak ve matematikteki başarıyı artırmak için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Müfredatta iyileştirmeler yapılabilir.
- Öğretmenlere matematik alanında hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Matematik günlük hayatla bağdaştırılarak programlar güncellenebilir.
- Araştırmacıların farklı örnekleme, yöntemlerle ve veri toplama araçlarını kullanarak araştırma yapması önerilebilir.

Ek Bilgi

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sunmuş ve makalede raporlanan çalışmanın yapılması ve raporlanmasında herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

ORCID ve İletişim

Pınar AFACAN  <https://orcid.org/0000-0002-5865-6606>, E-posta: afacanpınar@gmail.com

Mehmet Akif BİRCAN  <https://orcid.org/0000-0003-2442-0600>, E-posta: mehmetakifbircan@cumhuriyet.edu.tr

Kaynaklar

- Aysan, F., Tanrıöğen, G. ve Tanrıöğen, A. (1996). Perceived causes of academic failure among the students at the faculty of education at Buca. G. Karagözoğlu (Ed.), *Teacher training for the twenty first century*. Buca Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Baki, A. (2015). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Barbour, R. S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: a case of the tail wagging the dog? *British Medical Journal* 322(1), 115-117.

- Baştürk, S. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarı ya da başarısızlığına atfettikleri nedenler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 105-118.
- Baykul, Y. (2020). *İlkokulda matematik öğretimi*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chevalier, A. & Lanot, G. (2002). The relative effect of family characteristics and financial situation on educational achievement. *Education Economics*, 10(2), 165-181.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178.
- De Corte, E. (2004). Mainstreams and perspectives in research on learning mathematics from instruction. *Applied Psychology*, 53, 279-310.
- Deniz, M. E. , Yıldırım Kurtuluş, H. ve Uzun, G. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde ortaokula devam eden ve covid-19 geçiren çocukların duygu ve düşünceleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1) , 46-59.
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi kaygıları ve matematik öğretimi yeterlikleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(2), 261-278.
- Dursun, Ş. ve Yüksel, D.(2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Elaldi, S. ve Yerliyurt, N. S. (2017). The efficacy of drama in field experience: A qualitative study using MAXQDA. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 10-26.
- Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education*. Falmer Press.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretim*. Kadioğlu Matbaası.
- Güncer, B. ve Köse, R. (1993). Effects of family and school on Turkish student's academic performance. *Education and Society*, 11(1), 51-63.
- Hakkinen, F., Kirjavainen, T., & Uusitalo, R. (2003). School resources and student achievement revisited: new evidence from panel data. *Economics of Education Review*, 22(3), 329-335.
- Heyneman, S.P. & Loxley, W.A. (1983). The effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high and low income countries. *American Journal of Sociology*, 88(6), 1162-1194.
- Kaçar, A. (2019): *İlkokulda matematik öğretimi*. Pegem Akademi.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E.G (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 30, 73-84.
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments: An empirical analysis*. Routledge ve Kegan Paul.
- MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- MEB. (2019). *MEB PISA 2018 ön raporu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- MEB. (2022). *2022 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav raporu*. <https://www.meb.gov.tr/2022-ortaogretim-kurumlarina-iliskin-merkezi-sinav-raporu/haber/26870/tr>
- Mehta, RN (2017). *Santhal öğrencilerinin matematik başarısızlık nedenleri* (Doktora Tezi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı).

- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications, Inc.
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Va. NCTM.
- ÖSYM. (2022). *2022 YKS sınavına ilişkin sayısal veriler*. <https://www.osym.gov.tr/TR,23867/2022-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- Parcel, T. L. & Dufur, J.M. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, 79(3), 881-911.
- Pesen, C. (2019): *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre matematik öğretimi*. Sempati.
- Pul, H. H., ve Aksu, H. H. (2020). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilik inançları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 99-114.
- Reyhanlıoğlu, Ç., ve Tiryaki, İ. (2021). Gerçek gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmelere genel bir bakış. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (16), 70-93.
- Savaş, E., Selma, T. ve Adem, D. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Suleiman, Y. & Hamed, A. (2019). Perceived causes of students' failure in mathematics in kwara state junior secondary schools: Implication for educational managers. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 6 (1) , 19-33
- Thomson, S., Lokan, J., Lamb S., & Ainley, J. (2003). *Lessons from the third international mathematics and science study*. TIMSS Australia Monograph Series. Australian Council for Educational Research.
http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=timss_monographs
adresinden 10.09.2007 tarihinde alınmıştır.
- Toluk, Z. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): matematik nedir? *İlköğretim Online*, 2(1), 36-41.
- Umay A. (2002). Öteki matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23), 275-281.
- Yayan, B. ve Berberoğlu, G. (2004). A re-analysis of the TIMSS 1999 mathematics assessment data of the Turkish students. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 87-104.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zabulionis, A., (1997). A first approach to identifying factors affecting achievement. In P. Vari (ed.), *Are we similar in math and science? A study of grade 8 in nine central and eastern european countries* (pp. 147-168). International Association for the Evaluation of Educational Achievement,

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul Onayına İlişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi=29.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=E-60263016-050.06.04-159552



Kemal Bilbaşar'ın “Yonca Kız” Kitabının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi

Fadime Yiğit ^{1*}

¹ Şehit Gökhan Uzun İmam Hatip Ortaokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, Trabzon, Türkiye, ORCID: 0000-0003-0477-8170

Özet

Türkçe öğretimi, bireylere değerleri aşılama da kullanılabilir önemli araçlardan biri olan edebi metinler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Değerler eğitiminin olumlu sonuçlar vermesi için okuma kitapları vasıtasıyla değerler eğitiminin devamlılığı sağlanmalıdır. Bu araştırmada Kemal Bilbaşar'ın “Yonca Kız” adlı kitabı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019) yer alan değerler açısından incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi tekniği, verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda kitapta sırasıyla en fazla sevgi (20), saygı (9) ve yardımseverlik (9) değerlerinin işlendiği görülmüştür. Adalet, sabır, dostluk ve dürüstlük değerlerinin de verildiği kitapta; sorumluluk, vatanseverlik ve öz denetim değerlerine rastlanamamıştır.

Makale

Geçmişi:

Alındı:

05/12/2022

Revize Edildi:

02/06/2023

Kabul Edildi:

10/06/2023

Anahtar

Kelimeler:

Değer Eğitimi;

Türkçe Öğretimi;

Yonca Kız

Atf için:

Yiğit, F. (2023). Kemal Bilbaşar'ın “Yonca Kız” kitabının değerler eğitimi açısından incelenmesi *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 18-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Sorumlu Yazar Fadime Yiğit ✉ fadimecanak@gmail.com

ISSN: 2146-7811, ©2023 Amasya Üniversitesi

Examination of Kemal Bilbaşar's "Clover Girl" Book in Terms of Values Education

Fadime Yiğit ^{1*}

¹ Şehit Gökhan Uzun İmam Hatip Secondary School, Ministry of Education, Trabzon, Türkiye, ORCID: 0000-0003-0477-8170

Abstract

Teaching Turkish is carried out through literary texts, which are one of the important tools that can be used to instill values in individuals. For values education to yield positive results, the continuity of values education should be ensured through reading books. In this research, Kemal Bilbaşar's book "Yonca Kız" was examined in terms of the values in the Turkish Lesson Curriculum (Ministry of Education, 2019). Document analysis technique, one of the qualitative research techniques and the descriptive analysis method was used in the research. As a result of the study in the book, it was seen respectively that the values of love (20), respect (9) and, benevolence (9) were processed the most. The values of justice, patience, friendship and, honesty were covered, which the values of responsibility, patriotism and, self-control were not found in the book.

Article History:

Received:
05/12/2022

Revised:
02/06/2023

Accepted:
10/06/2023

Keywords:

Values
Education;
Turkish
Teaching;
Yonca Kız

Giriş

Günümüzde “değer” sözcüğü bir varlığa verilen kıymeti, varlığın beğenilme durumunu ifade eden soyut bir kavram olarak kullanılmaktadır. Eyüpoğlu (1998), “değer” sözcüğünün Türkçede “dokun-, değ-” anlamına gelen “teg-” kelimesinden türediğini belirtir.

“Değer” kavramı geçmişten günümüze kadar iktisat, sosyoloji, psikoloji, etik ve felsefe gibi birçok alanın çalışma konusu olmuştur. Bu sebeple literatürde değer kavramına ilişkin farklı tanımlar bulmak mümkündür. Güngör’e (1993, s. 27) göre değer, “bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır”. Değer “kişi ya da toplumun kabul ettiği var olma ve hareket etme tarzıdır” (Doğan, 2007, s. 309). İnsan davranışlar alışkanlık olabildiği gibi bilinçli şekilde yapılmış bir değerler seçimi de olabilir. Değer, bireyi seçimlere götüren temel inançlardır (Cüceloğlu, 2012). Tanımlar birbirinden farklı olsa da değerlerin insan davranışlarına yön verdiği ve toplumun ortak bakış açısını yansıttığı bilinmektedir. Çünkü Tural’ın (1992) belirttiği üzere değerler; toplumun tarihî birikimi ile ortaya çıkar, toplumun tamamı tarafından kabul görür, toplumun birliğini ve devamını sağlar. Toplumun varlığı üzerinde etkili olan değerlerin eğitimi ve öğretimi oldukça önemlidir.

Okullar, eğitim ve öğretimin planlı yapıldığı yerler olduğundan değerler eğitiminde en etkili sahalardan biridir. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda da millî eğitimin genel amaçlarında “Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseyen, koruyan, geliştiren” kişiler yetiştirmek olduğu vurgulanmıştır. 2019 yılında ortaokul derslerinin öğretim programlarında değerlere yer verilerek belli bir plan çerçevesinde öğrencilere değerler eğitiminin verilmesi planlanmıştır. Türkçe dersi, Türkiye’de toplumun dünya görüşünü ve değerler sistemini barındırması açısından değerler eğitiminin gerçekleştirilebileceği dersler arasında önemli bir yere sahiptir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s. 3) “Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren” bireyler olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019), daha önceki programdan (MEB, 2006) farklı olarak “Değerlerimiz” başlığı açılmış ve verilmesi gereken değerlerin neler olduğuna ilişkin açıklamaya yer verilmiştir. Öğretim proramında yer verilen kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir. Kök değerler ilgili olduğu alt değerlerle birlikte verilebileceği gibi diğer kök değerlerle ilişkilendirilerek de verilebilir (MEB, 2019).

Türkçenin öğretimi, çeşitli niteliklere sahip edebî metinlerle gerçekleştirildiğinden değerlerin öğrencilere tanıtılmasında Türk ve dünya edebiyatı eserlerinden yararlanılmaktadır. Sağlık’ın (2005) belirttiği üzere edebî eserler, değerler bakımından oldukça zengindir ve bu yüzden bireylere değerleri aşılama da kullanılabilir önemli araçlardır. Geleceğin yetişkinlerine değerler açısından eğitmek için öğretmenler, nasihat içerikli metinlerin yer aldığı klasik eserleri kullanabilirler (Akalin, 2021). Değerler eğitiminden olumlu sonuç almak için ders saati dışında okuma kitapları vasıtasıyla değerler eğitiminin devamlılığı sağlanabilir. Bu yüzden öğretmenlerin ve velilerin okuma kitaplarını gelişigüzel değil, bilinçli şekilde seçerek çocuklara tavsiye etmeleri önemlidir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2005 tarihinde öğrencilere okumaları için tavsiye edilecek kitapların seçiminde öğretmenlere ve velilere yol göstermek için “100 Temel Eser” adı altında bir kitap listesi yayımlamıştır. İlköğretim öğrencileri için hazırlanan listede yerli eserler arasında yer alan Kemal Bilbaşar’ın “Yonca Kız” kitabı, içeriğinde öğrenci seviyesine uygun olmayan davranış ve olumsuz ifadelerin bulunması sebebiyle 12. 02. 2014 tarihinde 100 Temel Eser arasından çıkarılmıştır (MEB, 2014). 17.12. 2018 tarihinde ise 43769797-10.06.02- E. 24334160 sayılı genelge ile 100 Temel Eser listelerinin iptaline ve öğrencilerin Anayasa’ya, yasalara ve millî eğitimin temel amaçlarına uygun; millî ve insani değerlere saygılı tüm eserlerden öğrencilerin yararlandırılmasına karar verilmiştir (MEB, 2018). Yapılan bu son düzenleme ile öğretmenlere daha geniş imkânlar sunulmuş ve öğrencilerin ufku genişletilmiştir.

Kemal Bilbaşar’ın Sanat Anlayışı ve “Yonca Kız” Kitabı

1910 Çanakkale doğumlu, edebiyatımızın öğretmen yazarlarından biri olan Bilbaşar; edebiyata hikâye ile başlamış, romanları ile büyük ilgi toplamıştır (Enginün, 2006). Eserlerinde toplumsal sorunları işleyen Kemal Bilbaşar, toplumcu gerçekçi yazarlar arasında anılır. Kendisi de bunu şöyle ifade eder: “Fikirde toplumcu, sanatta gerçekçi görüşe bağlı idim. Memleketimizin insanların dertlerini, toplum gerçeklerini ancak bu edebiyat tekniğiyle gün ışığına çıkarmak ve onlara çözüm yolunu göstermek mümkün olacağına inanıyordum” (Kemal Bilbaşar Anlatıyor, 1967, s. 218-219).

Toplumcu gerçekçiler, tespit ettikleri gerçekleri sosyalist açıdan değerlendirir ve bunları sosyalist bir amaç için kullanırlar. Roman, onlar için toplumu değiştirmeyi, yeni bir toplum yaratmayı sağlayan bir araçtır. Kimileri kötülöklere, yolsuzluklara, haksızlıklara dikkat çekmek gerektiğini savunur. Kimileri ise toplum düzeninde Marksist açıdan köklü değişiklikler olmasını ister (Kabaklı, 2006). Bilbaşar'ın eserlerinde toplumcu gerçekçi yazarlarda olduğu gibi belirgin bir devrim fikri yoktur. Yazar; Cumhuriyet'e ait değerleri, Atatürk'ün ilke ve inkılâplarını savunur (Bağcı Tayfur, 2008). İncelediğimiz Yonca Kız eserinde de 23 Nisan şenliklerinin düzenlenmesi buna bir örnek teşkil etmektedir (Bilbaşar, 2006, s. 183).

Bilbaşar, toplumdaki ekonomik ve sosyal problemlerin incelenmesi gerektiğini savunur. Sosyal adaletsizliğe karşı olan yazar eserlerinde ıstırap çeken ancak bir türlü seslerini duyuramayan insanların hayatlarını anlatır (Enginün, 2006). Sadece toplumsal gerçekleri göz önüne sermekle kalmaz, toplumsal sorunların çözümü için yol gösterir. Bu yüzden Bağcı Tayfur (2008), Kemal Bilbaşar'ın "toplumsal gerçekçilik" ile "eleştirel gerçekçiliği" sentezlediğini savunur.

1971 yılında yayımlanan ve toplumsal içerikli bir çocuk romanı olan "Yonca Kız" kitabında olaylar, İzmir'in küçük bir kasabasında başlar. Mehmet Torlak; eşi Gonca Ana ve kızı Yonca Kız'ı da yanına alarak geçimlerini sağlamak için İzmir'e göçer. İzmir'de Mehmet Torlak'ın fabrika sahibi olan teyze oğlu İbrahim Bey; Mehmet'i kapıcı, Gonca Ana'yı hizmetçi olarak evine alır. İbrahim Bey ve ailesi giyim kuşamlarından ve konuşmalarından dolayı Torlak ailesini küçük görürler. İbrahim Bey'in annesi Ayşe Hanım -aynı zamanda Mehmet Torlak'ın teyzesi- ve köşkün hizmetçisi Sultan Bacı bu gariban aileye yakınlık gösterir. Ancak Mehmet Torlak ve ailesi hor görülmeye daha fazla dayanamaz ve köşkten ayrılırlar. Taşındıkları aileevinde bir süre mutlu şekilde yaşayan Torlak ailesi komşularıyla birlikte gecekonduyu yapmaya karar verir. Bu sırada İbrahim Bey'in Mehmet Torlak'ın annesinden kalan mirasa el koyduğu ortaya çıkar. Ev yapacakları arsanın başkaları tarafından alındığını gören Mehmet ve arkadaşları, karşı grup ile kavgaya tutuşur ve Mehmet bıçaklanarak öldürülür. Ayşe Hanım, Mehmet'in ailesini huzurlu bir yaşam sürmeleri için Bursa'da yaşayan kız kardeşi Hatice'nin yanına gönderir. Bir süre sonra Ayşe Hanım ile Sultan Bacı da Hatice Hanım'ın yanına yerleşirler ve yaz tatilinde hep beraber Uludağ'a tatile giderler. Bir gün otelin çevresinde köpeği ile dolaşmaya çıkan Yonca Kız, Çingene bir aile tarafından kaçırlır. Çingene aile; Yonca Kız'a "Asiye" adını verir ve sirkte yapacağı bazı işleri döverek öğretirler. Yonca Kız, uzun zaman oradan kaçmanın yollarını arar ve nihayet kaçmayı başarır. Yonca Kız'ı sokakta uyurken bulan Kezban onu kendi evine götürür, küçük kızı kendi çocuğu gibi kabul eder. Bir süre bu aile ile yaşayan Yonca Kız; tesadüfen kendini kaçırılan Çingene Hasan'ı görür, polise durumu anlatır ve Çingene Hasan'ı yakalatır. Yapılan soruşturmada İbrahim Bey'in Mehmet Torlak'ın öldürülmesinde ve Yonca Kız'ın kaçırılmasında azmettirici olduğu ortaya çıkar. Yonca Kız, Bursa'ya asıl ailesinin yanına götürülür ve eski mutlu günlerine geri döner.

Romanda zor hayat şartları, zenginlik-fakirlik, ezilen-ezen, kasaba-şehir yaşamı, göç vb. konular işlenmiş ve romana toplumsal bir içerik katılmıştır. Yazar, toplumsal gerçekçi sanat anlayışını "Yonca Kız" adlı çocuk romanına da böylece yansıtmıştır.

Problem Cümlesi

Kemal Bilbaşar'ın "Yonca Kız" adlı kitabı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) yer alan kök değerlerden hangilerini içermektedir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında ilköğretim öğrencileri için önerilen ve daha sonra 2014 yılında listeden çıkarılan "Yonca Kız" kitabını içerdiği değerler açısından incelemek amaçlanmıştır. Şen (2007) "Millî Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmada "Yonca Kız" kitabının da aralarında bulunduğu toplam 58 eseri incelemiştir. Örneklemin geniş tutulmasından dolayı "Yonca Kız" eserindeki değerlerin ayrıntılı olarak incelenmediği tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde "Yonca Kız"da yer alan değerlerin ayrıntılı olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma "Yonca Kız" kitabındaki değerlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2019) göre tespit edilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın Türkçe ders kitaplarını hazırlanmasında, öğretmen ve velilere öğrencilere kitap tavsiyesinde kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016); nitel araştırmaların sayısal bilgilerden çok sözel bilgilere, olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizine dayandığını belirtir.

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada doküman analizi tekniği kullanılarak Kemal Bilbaşar'ın Can Çocuk Yayınları tarafından yayımlanan "Yonca Kız" adlı eseri içerdiği değerler açısından incelenmiştir. Makalede kullanılan yöntemden dolayı etik kurul raporu gerekmemektedir.

Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Kemal Bilbaşar'ın "Yonca Kız" adlı kitabı temin edilmiş ve roman baştan sona okunmuştur. Araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) yer alan kök değerler temel alınmıştır. Kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir. Değerleri romanda tarayarak fişlemek için roman iki kez okunmuş; not alma, ileti çıkarma, değerlendirme işlemi yapılmıştır. Değerlendirme ile ilgili sonuçlar her bir değer için ayrı başlık altında toplanmıştır. Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre betimsel analizin amacı elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Değerlerle ilgili iletilerin romanda nasıl verildiği ve değerlerin nasıl işlendiği tespit edilmiş, yorumlama yapılmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) yer alan kök değerlerin kitabın hangi sayfalarında yer aldığı belirtilerek değerlerin eserde bulunma frekansı belirlenmiştir.

Tablo 1. "Yonca Kız" Romanında Değerlerin Dağılımı

Değerin Adı	Sayfa	Frekans
Sevgi	13, 15, 25, 71, 75, 76, 79, 84, 85, 86, 94, 95, 96, 99, 100, 105, 116, 118, 119, 124	20
Saygı	33, 37, 38, 47, 49, 52, 53, 106, 161	9
Yardımseverlik	44, 60, 62, 63, 70, 75, 159, 160, 161	9
Adalet	60, 72, 154, 169, 180, 183	6
Sabır	57, 58, 144	3
Dostluk	66, 103	2
Dürüstlük	72	1
Öz denetim	-	-
Sorumluluk	-	-
Vatanseverlik	-	-

Tablo 1 incelendiğinde "sevgi" değerini yansıtan örneklerin daha çok olduğu görülmektedir (20). Bu değeri saygı (9), yardımseverlik (9), adalet (6), sabır (3), dostluk (2) ve dürüstlük (1) izlemektedir. Eserde bulunmayan değerler; öz denetim, sorumluluk ve vatanseverliktir. Romanda yer alan her değer için açıklama ve yorumlama aşağıda yapılmış, ilgili değerlere ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

Sevgi Değeri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

İnsanı insan yapan temel değerlerden biri olan sevgi "bir kimseye ya da bir şeye karşı insanda oluşan, onu gerektiğinde büyük özverilere götürebilen yakınlık, ilgi, beğeni gibi bağlarla ifadesini bulan duygusal bir hâldir" (Bilhan, 1991, s. 896). Sevgi içerisinde saygı, hoşgörü, yardımseverlik, dayanışma, misafirperverlik gibi birçok değeri barındırır ve görünmeyen bir bağla insanları birbirine bağlar.

Romanın birçok sayfasında sevgi değeri işlenmiş, sevginin önemine ve zorlukların üstesinden gelmekteki gücüne dikkat çekilmiştir. Romanda sevgi değeri; çocuk sevgisi, anne-baba sevgisi, insan sevgisi, hayvan sevgisi ve doğa sevgisi olarak işlenmiştir.

Mehmet Torlak, Gonca Ana ile evlat özlemiyle yanıp tutuşan Urgancı Ali ve Kezban karakterleri evlat sevgisinin güzelliğini gösterir: *"Yonca Kız'ın kara kara saçları, güvem gibi gözleri, ufacık ağzı vardı. Mehmet Torlak, elinden gelse kızını yüreğinin içine sokacaktı"* (Bilbaşar, 2006, s. 15).

Yonca Kız'da da baba sevgisi aynı yoğunlukta görülmektedir: *"Yonca Kız, babasını görünce, 'Bubacılı!' diye bağırdı, bir sıçrayışta kendisini babasının kucağına attı"* (Bilbaşar, 2006, s. 15).

Çocuk sevgisini başta Hatice Teyze olmak üzere Sultan Bacı ve Ayşe Teyze'nin söz ve tutumlarında açıkça görmek mümkündür: *"Amanın sevsinler kahve pişiren o küçük elleri," diye Sultan Bacı, Yonca Kız'ın ellerini öpüp okşamıştı* (Bilbaşar, 2006, s. 71). *"Yavrurum, Yonca Kız'ım, Kocaninen sana kurban olsun!" dedi.* (Bilbaşar, 2006, s. 76)

Hatice Teyze sadece torununa karşı değil, tüm çocuklara karşı sevgi doludur: *"Hatice Hanım'ın yüreği mutlulukla çarpıyordu. Yoca Kız ne iyi akıl etmişti de arkadaşlarını getirmişti. Çocukları sık sık buraya çağırmalıydı. Bundan böyle koru çocuk sesleriyle çınlamalıydı"* (Bilbaşar, 2006, s. 105).

Romanda sevgi değeri bireyin mutluluğuna katkı sağlaması açısından işlenmiştir: *"Hatice Hanım, uyuyan bebeğiyle yanak yanağa yatan bu sevimli çocuğun yaşayışına yepyeni bir anlam kattığını anlıyor, yüreğinin sıcak duygularla tatlı tatlı çarptığını duyuyordu."* (Bilbaşar, 2006, s. 100)

Dağ yoluna tırmanırken rastladıkları keçi çobanlarına el sallayan Yonca Kız; her insana, her canlıya sevgiyle yaklaşmaktadır (Bilbaşar, 2006, s. 118). Yonca Kız'daki karşılıksız sevgiyi *"Bana hiçbir şey almasan da, şımartmasan da severim seni. Boynuna sarılıp tek sana 'Kocaninem' diyeyim."* sözleri gözler önüne sermektedir (Bilbaşar, 2006, s. 84).

Romanda hayvan sevgisi de derinlemesine işlenmektedir. Hatice Hanım *"Hayvanlara bir de çocuklara karşı her zaman tatlı dille seslenirdi. Hayvanları sevmesini bilmeyen insanları sevmez, derdi"* (Bilbaşar, 2006, s. 79). Hayvanlara karşı olan sevgi ve ilgisi o denli büyüktü ki evinde birçok hayvan besler, onlara isimler verir:

"Sonra ötekilerin adlarını söyledi. Gri renklisinin adı incap'tı, fıstık, leblebi yediği için ona bu adı koymuştu. Birinin adı Toz-Toprak'tı; arabayla geçerken yolda bulmuştu onu Hatice Hanım. Topraklara bulanmış olduğundan bu adı takmıştı. Kapkara olanın adı Zifir, kınalısının adı Sarman'dı. Seçerek almadığı, sokağa atılmış kedileri bulup eve getirdiği için cins kedi değillerdi ama, hepsi de sevilip okşanmaya alışmış, temiz, insancıl hayvanlardı. Durmadan masa altından ayaklarına sürtünüp mırnavlıyorlardı" (Bilbaşar, 2006, s. 99).

Yonca Kız; hayvanlara karşı sevgi ve merhamet doludur, hayvanlara zarar verenleri sevmemektedir: *"Tavukları, tavşanları kesmediğine pek sevindim"* dedi. *"Kesseydi, ben o Beşir Beyamca'yı hiç sevmeyecektim"* (Bilbaşar, 2006, s. 96).

Yonca Kız, hayvanları o kadar çok sevmektedir ki bir aylık tatilde bir onlardan uzak kalmaya dayanamamaktadır (Bilbaşar, 2006, s. 116). Hayvanları sevmenin yanı sıra onları koruyup beslemek romanda işlenen değerlerdendir: *"Hepsi de Kara'yı okşayıp sevdiler. Merak ettikleri tavukları, tavusları gördüler. Onlara avuç avuç yem serptiler. Tavşanlara marul yaprağı yedirdikten sonra Beşir'in yanına çıktılar. Cıvıl cıvıl şakiyip gülüşerek maymunu fındık, fıstıkla beslediler"* (Bilbaşar, 2006, s. 94-95).

Romanda insanlara ve hayvanlara duyulan sevginin yanı sıra doğa sevgisi de verilmiştir. Doğanın roman kahramanlarına huzur verdiği görülür: *"Sındırgı ormanında öğle yemeğini yediler. Tahta oluktan akan buz gibi sudan içtiler. Hep birlikte çamlıkların altında dolaşıp kır çiçekleri topladılar. Dağın çam ve kekik kokan serin havasını ciğerlerine doldurdular"* (Bilbaşar, 2006, s. 85-86).

Saygı Değeri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Değerler, birbirini etkileyen ve aynı zamanda birbirinden etkilenen özelliğe sahiptir. Sevgi, saygı, hoşgörü, yardımseverlik gibi değerleri birbirinden ayrı düşünmek doğru değildir. Bu değerler arasında karşılıklı bir ilişki vardır.

Saygı, aileden topluma kadar her kesimde olması zorunlu değerlerdendir. TDK (1998, s. 1922) saygıyı *"Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet"* olarak tanımlamıştır. Yaş, makam, güç gibi özellikler; bu özellikleri taşıyan kişilere saygıyı gerektirir. "Yonca Kız" romanında özellikle büyüklere saygılı olmak gerektiği işlenmektedir. Eserde küçüğün büyüğe saygısı çoğunlukla el öpme âdetiyle verilmiştir: *"Babası da, 'Hadi git kızım, öp elini Ayşe Deyze'nin!'" deyince Yonca Kız tıptış tıptış Ayşe Teyze'nin önüne vardı, bayramlarda komşu teyzelerinin elini öptüğü gibi, törenli biçimde öptü, alına*

koydu” (Bilbaşar, 2006, s. 52-53). Urgancı Ali’yi kooperatif binasının inşaatında bulurlar ve “Ali, Kocanine’nin gelişine pek sevinir ve elini öper.” (Bilbaşar, 2006, s. 161).

Romanda çalışanın patronuna saygısı işlenmiştir: “İbrahim Bey müşterilerini merdiven başına kadar uğurladı. Sonra kenara çekilmiş, ellerini saygıyla kavuşturmuş tezgâhtara sordu: Ne istiyorsun?” (Bilbaşar, 2006, s. 33).

Eserde müşteriye gösterilen saygıyı Uludağ’daki otel müdürünün Hatice Hanım ve misafirlerine göstermiş olduğu hürmetle görmek mümkündür: “(...) Hatice Hanım’ın önünde saygıyla eğildi, ‘Otelimize şeref verdiniz Hanımefendi’ dedi” (Bilbaşar, 2006, s. 106).

Romanda yapmacık şekilde saygılı davranan kişiler bulunmaktadır. Aslında yazar bu kişiler ile fakirin zenginler karşısında ezilmişliğini ve insanların çıkar uğruna ne denli ikiyüzlü olabileceklerini eleştirmektedir. İbrahim Bey’in emri ile Mehmet Torlak ve ailesine kıyafet alınırken bu durum açıkça görülmektedir: “Her mağazada satıcılar İbrahim Bey’in adamıyla gelen müşterilere karşı aşırı derecede saygı gösteriyorlardı. Ne var ki Mehmet, soyunup giyinirken mağaza satıcılarının burun buruna verdiklerini, kendilerine bakarak fiskos ettiklerini gülüşüklerini görüyordu” (Bilbaşar, 2006, s. 37-38).

Yazar, saygı değerini saygı-saygısızlık şeklinde zıtlıklarla vermektedir. İbrahim Bey’in karısı Yonca Kız ile Gonca Ana’ya kaba ve küçümseyici davranışlar sergilerken Ayşe Teyze “Gelinin saygısızlığını unutturacak, gönül alacak sözler bulup söylemeye” çalışır (Bilbaşar, 2006, s. 47).

Eserde saygı değeri; örnek teşkil edecek nitelikte davranan, yapmacık bir tavırla saygı gösteren ve saygısızca davranan karakterler vasıtasıyla işlenmiştir. Romanda saygıya yönelik tutum ve davranışlara dokuz defa yer verilmiş, saygı değeri ön plana çıkarılmıştır.

Yardımseverlik Değeri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Yardım, kendi gücünü ve imkânlarını başka birinin iyiliği için kullanma, yardımseverlik yardım etmekten hoşlanma durumudur (TDK, 1998, s. 23). Yardımseverlik; başta yardıma muhtaç insanlara, özürülere, yetimlere, yaşlılara, hastalara olmak üzere sevdiğimiz, sevindirmek istediğimiz bütün insanlara maddi veya manevi destek olmaktır.

Mehmet Torlak ve ailesi konaktan ayrılırken Ayşe Teyze’nin onlara para vermesi (Bilbaşar, 2006, s. 63), Mehmet Torlak’ın hemşehrisi Urfat’ın hem Mehmet’e hem de Gonca Ana’ya iş bulacağını söylemesi ve oturdukları aileevinde boş bir oda olduğunu söylemesi (Bilbaşar, 2006, s. 62) zor durumda kalan insanlara yardım etmek gerektiğine örnek oluşturur. Kezban’ın Yonca Kız’ı bulduğunda onu evine getirmesi, temizleyip paklaması yardımseverliğini göstermektedir (Bilbaşar, 2006, s. 159).

Yardımsever insanlar; herhangi bir zorlamayla değil, tamamıyla içten gelen bir dürtü ile insanlara el uzatır. Yonca Kız da yaşının küçük olmasına rağmen yardımseverlik dürtüsüyle annesi ve babası isteyken komşuları Elif geline yardım eder: “Çamaşır yuğduğu, sökülük diktiği, aş pişirdiği sıra Yonca Kız, Ayşe’yle Aysel’i oyalıyordu” (Bilbaşar, 2006, s. 60).

Eserde Yonca Kız, “Asiye” ismiyle Urgancı Ali ve Kezban’a da yardım ederken karşımıza çıkar: “Asiye kız oyuna da, Kezban anasına, Ali babasına da yardıma vakit buluyordu” (Bilbaşar, 2006, s. 160).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere yardımseverlik değeri çalışkanlık değeriyle iç içe verilmiştir. Yardımseverlik değerini taşıyan insanlar için birine yardımda bulunmak külfet değil, bir zevk hâline gelebilir. Başkalarına yardım etmek Yonca Kız’ın gücüne gitmez, aksine mutluluk duyar. Romanda yardımseverlik değerinin öne çıktığı, okuyucuya bu değeri iletme açısından Yonca Kız karakterinin rol model olduğu söylenebilir.

Adalet ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Romanda işlenen değerlerden biri olan adaleti, TDK (1998, s. 21) “1.Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, doğruluk. 2. Bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşları. 3. Herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme.” olarak tanımlar.

Yonca Kızı kaçırılan Çingene Hasan polisler tarafından tutuklanır ve “Çingene Hasan’ın verdiği ifade üzerine İzmir Savcılığı’nın açtığı soruşturma, suçlarını kabul etmemelerine karşılık, İbrahim Bey’le karısının suçlu oldukları” ortaya çıkar (Bilbaşar, 2006, s. 180). Romanın sonunda adalet yerini bularak Mehmet Torlak’ı öldürten ve Yonca Kız’ı kaçırtan İbrahim Bey ile eşi cezalandırılır.

Romanda adil olma değeri sadece hukuk açısından değil, bireysel ilişkilerde ve bireyin iç dünyasında da işlenmiştir. Adil olma değerini Yonca Kız’ın küçük yüreğinde bile görmek mümkündür. Yonca Kız

rüyasında, kırbaçı maymuna vererek “Çingene Hasan, seni çok dövdü, şimdi de sen onu kırbaçlayacaksın.” (Bilbaşar, 2006, s. 154) der.

Şüphesiz ki adil olmanın önemini anlatmanın güzel bir yolu da adeletsiz davranan karakterlerin okuyucunun gözünde değersizleştirilmesidir. Romanda bu karakter İbrahim Bey’in karısıdır. “Hanımefendi hiçbir şey sormadan, olanı bitenleri Yonca Kız’dan bildi.(...) ceza olarak Yonca Kız’ın örgülü saçlarını kökünden kesti” (Bilbaşar, 2006, s. 60).

Romanda adil olma değeri paylaşımlarda eşitliği gözetmek gerektiği açısından işlenmiştir. Teyze oğlunun malına el koyan İbrahim Bey, eleştirilmiş ve aşağılanmıştır (Bilbaşar, 2006, s. 72). “Yonca Kız” romanında paylaşımlarda eşitliğin gözetilmesi ve kişilerarası ilişkilerde adil davranılması gerektiği, kanunlar sayesinde adaletin yerini bulacağı vurgulanmıştır. Yazarın eserinde sosyal adalet temasını yoğun olarak işleme doğal olarak sanat anlayışıyla ilişkilendirilebilir.

Sabır Değeri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Günlük hayatta da sıkça kullanılan sabır kavramı bireyin ruh sağlığı ve sosyal hayatı açısından önemlidir. Sabır, insanın olaylara veya kişilere karşı davranışlarını etkileyen bir değerdir. Yaşamda bazı zamanlar üzücü veya tahammül etmesi zor olabilmektedir. Sabır, “katlanılması zor olan haksızlık, sıkıntı, acı, hastalık, yoksulluk, felaket vb. durumlar karşısında umutsuzluğa kapılmayıp şikâyet etmeden, sızlanmadan dayanma, tahammül gösterme” (Ayverdi, 2005, s. 2616) olarak tanımlanmaktadır. Sabrı sadece olumsuz durumlar karşısında sakin kalmak şeklinde tanımlamak doğru olmayabilir. Doğan (2017) sıradan günlük yaşamda iyi şeyler arzu edildiğinde de sabra başvurulduğunu belirtmektedir.

Yazar, romanda sabır değerini başta Yonca Kız olmak üzere Mehmet Torlak ve eşi Gonca üzerinden yoğun şekilde işlemiştir. Yonca Kız; İbrahim Bey’in evinde hor görülmesine, ailevindeki zorlu yaşam şartlarına, babasının ölümüne, uzun süre ailesinden uzak kalmasına rağmen metanetini korumuş ve zorluklar karşısında sabrederek dirençli davranabilmiştir: “Odaya girdiklerinde Şehvar bütün oyuncaklarını ortaya seriyordu. Ama Yonca Kız’a birini elletmiyordu. Onu bir kenarda oturtuyor nispet verir gibi her oyuncuğun marifetini gösteriyordu. Oysa Yonca Kız kıskanmadan, bir şey söylemeden onu seyrediyordu” (Bilbaşar, 2006, s. 58)

Yonca Kız’ın kendisini kaçırانların elinden kaçmayı başarması ve suçluların yakalanmasına yardım etmesi onun öfkeye kapılmadan zorlukların üstesinden gelebildiğini göstermektedir: “Nasıl kaçacaktı, nereye kaçacaktı? Bildiği yoktu. Yalnız kafasının içinde bu istek vardı: Kaçacaktı. Günlerde fırsat kollayarak dolaştı.” (Bilbaşar, 2006, s. 144)

Mehmet ve Gonca Torlak da maddi sıkıntılara, hor görülmeye karşı uzun süre sabırlı davranmış ve pes etmemişlerdir: “Gonca ana ağzını açıp şikâyetle bulunmuyordu; bulunmuyordu ama onun da bu durumdan memnun olmadığı, gizli gizli burnunu çekip ağladığı, gözlerinin kırmızılığından anlaşılıyordu.” (Bilbaşar, 2006, s. 57)

Dostluk ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Dostluk; insan hayatında bireyin kendini yalnız hissetmemesi, acısını, sevincini, üzüntüsünü, başarısını vb. paylaşabilmesi açısından önemli bir değerdir. Dostluk; “Birbirlerine karşı sevgi ve anlayış gösteren kimselerden her biri” (TDK, 2005, s. 120) olarak tanımlanan arkadaş kavramının daha üstünde olan bir erdemdir. İnsan, dostlarıyla kendini daha güçlü ve güvende hisseder. Dostluk değeri; sevgi, paylaşma, dürüstlük, yardımseverlik, saygı gibi değerlerle iç içedir. “Yonca Kız” kitabında dostluk değerinin işlendiği bazı cümleler şunlardır: “Yonca Kız, az zamanda ailevindeki Ayşelerin, Fatmaların, Hatçelerin, Hasanların, Alilerin, Osmanların Yonca ablası oldu” (Bilbaşar, 2006, s. 66). “Yonca Kızı okul arkadaşları pek seviyorlardı. Her oyunda onun başarılı olmasına karşılık hiçbiri Yonca Kız’ı kıskanmıyordu” (Bilbaşar, 2006, s. 103).

Dürüstlük Değeri ile İlgili Bulgu ve Yorumlar

Dürüstlük, bir nesilden diğerine aktarılması gereken en önemli değerlerden birisidir. Dürüst olmayan bireylere güven duyulmaz ve bu kişiler toplumda dışlanır. Nitekim romanda İbrahim Bey dürüst olmadığı için gecekonducu tarafından eleştirilir: “Onda merhamet olsa, anasının malına el uzatmaz, yetim hakkı yemezdi. Teyzesinin mirası üzerine oturmazdı. Dedesi, teyzesini reddetmişmiş de, malından zırnık vermeyeceksiniz o kıza, demişmiş de. Hepsi yalan, hepsi düzenbazlık” (Bilbaşar, 2006, s. 72).

Dürüst olmamak insanı yapmacık ve başkalarını kandıran insanlara dönüştürür. Yapılan sahtekârca davranış bir diğerine yol açar. Sahtekârlık neredeyse bir yaşam biçimine dönüşebilir (Urban, 2007).

İbrahim Bey, başkasının hakkına el uzatmakla kalmamış; teyze oğlu Mehmet Torlak ve ailesini aşağılamış, teyze oğlunun öldürülmesine ve Yonca Kız'ın kaçırılmasına sebep olmuştur. Bu sahtekârlık İbrahim Bey'in yaşam biçimi hâline gelmiştir. İbrahim Bey, romanın sonunda özgürlüğü elinden alınarak cezalandırılmış ve annesi de dâhil olmak üzere çevresindekiler tarafından kınanmıştır. Romanda sahtekâr insanların toplum tarafından kınanıp dışlanacakları ve nihayetinde cezalarını çekecekleri iletili verilerek dürüstlük değerine dikkat çekilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda “Yonca Kız” romanında en çok sevgi değerinin işlendiği tespit edilmiştir. Yazar, gerek kahramanların diyaloglarıyla gerekse olay örgüsüyle sevginin önemini ve gücünü anlatmaya çalışmıştır. Sevgi değerinden sonra romanda en çok karşılaşılan değer saygı ve yardımseverlik olmuştur. Romanda kahramanlar büyüklerine saygılı davranmış, el öpme gibi örnek davranışlarla okuyucular saygıya özendirilmiştir. Yardımseverlik değerinin çalışkanlık değeriyle ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. İhtiyaç sahiplerine para yardımında bulunan, zor durumdaki insanlara iş ve kalacak yer sağlayan kahramanlar; yardımseverlik açısından okurlara rol model olmaktadır. Adalet değeri romanda altı kez geçmiş olduğundan en çok işlenen değerler arasında sayılabilir. Toplumsal yaşamda adaleti kanunların sağladığı ve paylaşımlarda eşitliğin gözetilmesi gerektiği verilerek adil olma değeri işlenmiştir.

Sabır, dostluk ve dürüstlük değerlerinin romanda işlendiği ancak ön plana çıkarılmadığı görülmektedir. TDÖP'te (2019) yer alan kök değerlerden öz denetim, sorumluluk ve vatanseverlik kitapta hiç yer almamaktadır. Bir edebî eserin bütün değerleri iletmek açısından yeterli olamayacağından bu durum eser açısından olumsuzluk olarak değerlendirilemez.

Çalışma sonucunda içeriğinde öğrenci seviyesine uygun olmayan davranış ve olumsuz ifadelerin yer alması sebebiyle 100 Temel Eser listesinden çıkarılan “Yonca Kız” kitabında sevgi, saygı ve yardımlaşma gibi önemli kök değerlerin başarılı bir şekilde işlendiği görülmüştür. Eserde Romanlara yönelik olumsuz algı oluşturacak bir tavır olduğu düşünülmektedir çünkü her etnik gruptan veya meslek grubundan art niyetli insanların var olabileceği göz önüne alınmalıdır. Eserde Yonca Kız karakterini kaçıranın bir Roman olması okurları ırksal ayrımcılığa sürüklemeyeceği düşünülmektedir. Üstelik Mehmet Torlak'ın öldürülmesinde, Yonca Kız'ın kaçırılmasında azmettirici İbrahim Bey'dir ve bu gerçek romanın sonunda açıklanmaktadır. Bu nedenle İlköğretim 100 Temel Eser listesinden çıkarılarak toplumun olumsuz tutumuna maruz bırakılan “Yonca Kız” kitabı olumlu yönlerden gündeme getirilerek esere iade-i itibarı verilmesi gerekmektedir. Aşağıda araştırma sonuçlarına dayalı ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler bulunmaktadır:

- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) her sınıf seviyesinde okutulması gereken zorunlu temalardan birinin “Erdemler” olduğu belirtilmiştir. Bu durum göz önünde bulundurulursa sevgi değerinin sıkça işlendiği “Yonca Kız” kitabının bir bölümü 5 ve 6. sınıf ders kitaplarında “Erdemler” temasında kullanılabilir.
- “Yonca Kız” romanı “Erdemler” teması işlenirken öğrencilere tavsiye edilebilir.
- “Yonca Kız” kitabı çocukta sevgi ve saygı değerlerinin oluşturulabilmesi için kullanılabilir.
- Yonca Kız kitabı millî, dinî ve evrensel değerler açısından incelenerek yeni bir araştırma yapılabilir.

ORCID ve İletişim

Fadime Yiğit  <http://orcid.org/0000-0001-9600-3190>, E-posta: fadimecanak@gmail.com

Kaynaklar

- Akalın, E. (2021). Değerler eğitiminde klasik türk edebiyatı metinlerinden faydalanmak: manzum nasihatnameler örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 79-128.
- Ayverdi, İ. (2005). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Bağcı Tayfur, M. (2008). Kemal Bilbaşar'ın hikâyeleri, romanları ve tiyatroları üzerine bir inceleme (Yayımlanmamış doktora tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bilbaşar, K. (2006). *Yonca kız*. İstanbul: Can Çocuk.

- Bilhan, S. (1991), Eğitim ve sevgi. Türk Aile Ansiklopedisi, (C. 3 s. 896-897), Ankara: TC Başbakanlık Aile Araştırmaları Kurumu.
- Cüceloğlu, D. (2012). Değerler, yaşam ve eğitim üstüne birkaç gözlem ve öneri. *Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı*, 28-29 Mayıs 2010, 341 -346.
- Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji: kavram ve sorunlar*. Ankara: Pegama.
- Doğan M. (2017). Karakter gücü olarak sabır ve psikolojik iyi oluş ilişkisi. *The Journal of Happiness & Wellbeing*, 5(1), 134-153.
- Enginün, İ. (2006), *Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatı*. İstanbul: Dergah.
- Eyüpoğlu, İ. Z. (1998). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü*. Ankara: Sosyal.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği.
- Kabaklı, A. (2006). Türk edebiyatı V. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı.
- Kemal Bilbaşar Anlatıyor. (Aralık 1967). *Türk Dili*, 27 (195), 218- 219.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu 6, 7 ve 8. Sınıflar*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *100 temel eser listesi genelgesi*, 43769797-10.06.02-E.24334160.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014), 100 temel eser, http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_02/14113826_100.pdf (ErişimTarihi: 08 Aralık 2014).
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Sağlık, Ş. (2005). Değerli öyküler Yahut Hüseyin Su'nun 'gülşefdeli yemeni' kitabındaki öykülerde değerler. İçinde K. Aykut ve Ö. Lelesiz (Ed.) Hüseyin su kitabı (151-185), İstanbul: Nehir Yayınları.
- Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tural, S. (1992). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Ankara: Ecdâd Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Basım Evi.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Urban, H. (2007). *Hayat dersleri*. (Çev. G. Şen). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Türkiye’de Özel Gereksinimli Bireylerin Aileleri İçin Yapılmış Aile Eğitim Programlarının Alanyazın İncelenmesi

Elif Alpay Çelik ^{1*}, Raziye Erdem ²

¹ Ahmet Yılmaz Özel Eğitim Uygulama Okulu, Milli Eğitim Bakanlığı, Trabzon, Türkiye, ORCID: 0000-0002-4090-1167

²Fatin Eğitim Fakültesi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye, ORCID: 0000-0001-7631-1575

Özet

Bu çalışmada, 1986-2022 yılları arasında özel gereksinimli bireylerin aileleri için yapılmış aile eğitim programlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma 2022 yılında gerçekleştirilmiştir. Tarama sırasında “aile”, “aile eğitimi”, “aile eğitim programı”, “anne”, “baba”, “kardeş”, “ebeveyn” anahtar kelimeleri “Google Akademik”, “TR Dizin”, “Dergipark”, “YÖK Ulusal Tez Merkezi”, “Ebscohost”, “Proquest” veri tabanlarında taranmıştır. Çalışma kapsamında ölçütleri karşılayan 60 çalışma incelenmiştir. Araştırmada derleme çalışması yöntemi kullanılmış ve çalışmaların özetlenmesi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için başka bir özel eğitim öğretmeninden tarama yapması istenmiş ve kodlayıcı güvenilirliği %100 çıkmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar dokuz başlık altında incelenmiştir. Bunlar; çalışmanın yayın yılı, çalışmanın yayın türü, yazarın bağlı olduğu üniversite, çalışmanın alanı, çalışmanın katılımcıları, araştırma yöntemi, konusu, çalışmanın veri toplama araçları ve çalışmanın önemli bulgularıdır. Yapılan analiz sonucunda çalışmaların en fazla 2015 yılında yapıldığı ve çalışma yazarlarının çoğunlukla Anadolu ve Gazi Üniversitesine bağlı oldukları bulunmuştur. Araştırma kapsamında getirilen bazı öneriler ise özel eğitim alanındaki derleme çalışmalarının ve özel eğitimdeki aile eğitim programlarının artırılması şeklindedir.

Makale

Geçmişi:

Alındı:

15/12/2022

Revize Edildi:

16/02/2023

Kabul Edildi:

20/02/2023

Anahtar

Kelimeler:

Aile;

Aile Eğitimi;

Aile Eğitim

Programı;

Aile Eğitim

Çalışmaları

Atf için:

Alpay Çelik, E. ve Erdem, R. (2023). Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin aileleri için yapılmış aile eğitim programlarının alanyazın incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 29-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Sorumlu Yazar Elif Alpay Çelik ✉ elif_alpaycelik21@trabzon.edu.tr

ISSN: 2146-7811, ©2023 Amasya Üniversitesi



Literature Review of Family Education Programs for the Families of Individuals with Special Needs in Türkiye

Elif Alpay Çelik ^{1*}, Raziye Erdem ²

¹ Ahmet Yılmaz Special Education Practive School, Ministry of Education, Trabzon, Türkiye, ORCID: 0000-0002-4090-1167

²Faculty of Education, Trabzon University, Trabzon, Türkiye, ORCID: 0000-0001-7631-1575

Abstract

In this study, it was aimed to examine the family education programs made for the families of individuals with special needs between the years 1986-2022. This study was carried out in 2022. Were scanned in the databases "Google Academic", "TR Index", "Dergipark", "YÖK National Thesis Center", "Ebscohost", "Proquest" the keywords "family", "family education", "family education program", "mother", "father", "brother", "parent". Within the scope of the study, 60 studies that met the criteria were examined. In the research, compilation study method was used and descriptive analysis technique was used to summarize the studies. In order to ensure the reliability of the study, another special education teacher was asked to perform a screening and the coder reliability was 100%. The studies included in the research were examined under nine headings. These; the publication year of the study, the publication type of the study, the university the author is affiliated with, the field of the study, the participants of the study, the research method, the subject, the data collection tools of the study and the important findings of the study. As a result of the analysis, it was found that the most studies were conducted in 2015 and the study authors were mostly affiliated with Anadolu and Gazi University. Some suggestions made within the scope of the research are to increase compilation studies in the field of special education and family education programs in special education.

Article History:

Received:
15/12/2022

Revised:
16/02/2023

Accepted:
20/02/2023

Keywords:

Family;
Family
Education;
Family
Education
Program;
Family
Education
Studies

To cite this article:

Alpay Çelik, E. & Erdem, R. (2023) Literature review of family education programs for the families of individuals with special needs in Türkiye. *Amasya Education Journal*, 12(1), 29-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author Elif Alpay Çelik ✉ elif_alpaycelik21@trabzon.edu.tr

ISSN: 2146-7811, ©2023 Amasya University

Giriş

Aile tüm insanların hayatında büyük bir yere sahiptir. Çocuk doğduğu andan itibaren aile üyeleri ile etkileşim kurmaya ve bazı becerileri ilk olarak ailede öğrenmeye başlar. Özellikle yaşamın ilk altı yılı çocukların tüm hayatına etki etmektedir (Yavuzer, 2010). Bu yüzden aile, çocukların hayatında büyük bir önem arz etmektedir (Cavkaytar, 1999; Tavail, 2005; Varol, 1996; Vuran, 1997). Çocuklar, gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemde ilk tecrübe ve etkileşimlerini aile üyeleri ile yaşar (Üstünoğlu, 1991). İyi bir aile hayatı ise çocukların kendilerine güvenen ve kendilerini rahatlıkla anlatabilen bireyler olmalarını sağlar (Ereş, 2009). Aile ortamındaki iyi koşullar, ebeveynlerin sergilemiş oldukları doğru aile tutumları, çocuğun sevgi ve bakım ihtiyacının zamanında giderilmesi ve çocuğun sevgiden mahrum kalmaması çocuğun tüm gelişim alanlarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu durumlar ile çocuğun aile ortamında tüm hayatının temeli atılmaktadır (Bayraktar ve ark., 2016).

Aile, tüm çocuklar için oldukça önemlidir ancak özel gereksinimli çocuklar için ailenin önemi daha fazladır. Çünkü özel gereksinimli çocuklar gelişim özelliklerinden dolayı aile desteğine ve yardımına daha fazla ihtiyaç duyarlar. Özel gereksinimli bireylerin tanımı incelendiğinde yapılmış birçok tanım olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre ise özel gereksinimi olan bireyler; "Farklı nedenlerden dolayı bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitsel performansları açısından diğer çocuklardan anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Yapılan bu tanım ise diğer çocuklardan farklı özellikler gösteren ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bütün çocukları içine almaktadır (Cavkaytar, 2016). Özel gereksinimli çocukların akranlarından farklı olan gelişimsel özelliklerinden dolayı bazı özel ihtiyaçları bulunmaktadır (Cavkaytar ve ark., 2014). Bu özel ihtiyaçlar gerektiği gibi karşılanmadığında çocuklar bazı olumsuz durumlar yaşamaktadır (Gürdoğan-Bayır, 2019). Özel gereksinimli çocukların toplumda bağımsız olarak yaşayabilmeleri için okulda verilen eğitim tek başına yeterli değildir. Bu çocuklar için okulda hazırlanan programların yanında ailelere de sistematik olarak verilecek eğitimlerin planlanması gerekmektedir. Bu durumda aileler çocuklarının eğitimlerini ev ortamında da destekleyebilecektir. Ancak bu şekilde çocukların toplumda bağımsız yaşaması ve kabul görmesi mümkün olacaktır (Batu, 2008; Cavkaytar, 2007).

Ülkemizdeki mevzuata göre özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin çocuklarının eğitim hayatındaki her aşamaya aktif olarak katılması gerekmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Ancak bazı ailelerin çocukların eğitim hayatlarına katılmadığı görülmektedir (Keçeli-Kaysılı, 2008). Özel gereksinimli çocuğu olan aileler çocuklarının eğitimine katılmak için bilgiye ve kaynağa ihtiyaç duymaktadır. Aileler bu bilgi ve kaynağa ulaşamadığında ise çocuklarının eğitim hayatlarına katılım gösterememektedir. Bu olumsuz durumun önlenmesi için ailelere ihtiyaç duydukları bilgi ve kaynak sağlanmalıdır. Ailelerin bu ihtiyaçları ise aile eğitim programları aracılığıyla giderilebilmektedir (Tavail & Karasu, 2013). Ailelere yönelik hazırlanan programlar, ailelerin çocuklarına bilgi, beceri ve çeşitli kavramları kazandırmada ve çocuklarının davranışlarını olumlu olarak düzeltmede başvurabilecekleri güvenilir yöntem ve teknikleri öğrenmelerini amaç edinen programlardır (Kargın, 1990; Küçük, 1993). Aile eğitimindeki en temel amaç ise ebeveynlerin çocuklarına bilgi ve beceri aktarmalarını sağlamak ve ebeveyn olmanın farklı yanları ile ilgili bilgilendirme yapmaktır (Cavkaytar, 1998; Varol, 2005). Bu amaç doğrultusunda, ailelerin ve çocukların ihtiyaçlarına göre hazırlanan aile eğitim programları geliştirilip ebeveynlere sunulmaktadır (Cavkaytar, 1998).

Ailelerin özel gereksinimi olan çocuklarına eğitim verebilmeleri ve destek olabilmelerine yönelik alanyazında yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda anne babalar ya da çocuğun bakımı ile yakından ilgilenen kişiler özel gereksinimi olan çocuklarına; ev içi becerileri (Batu, 2008), kavram becerileri (Şahin, 1994), tuvalet becerileri (Özcan & Cavkaytar, 2009; Sönmez & Aykut, 2011), öz-bakım becerileri (Cavkaytar, 2007), matematik becerileri (Can Toprakçı, 2006), toplum temelli becerileri (Tekin-İftar, 2008), Küçük Adımlar Kursunda öğrenilen becerileri (Birkan, 2001), bağcık bağlama becerisini (Güneş, 2012) ve renk kavramını (Demirci, 2015) başarılı bir şekilde öğretmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde aile eğitim programlarının özel gereksinimli çocuklar ve ailelerine yararlı olduğu görülmektedir. Son yıllarda özel gereksinimli çocuğu olan ailelere yönelik hazırlanan aile eğitim programları ile ilgili yapılan çalışmaların arttığı tespit edilmiştir (Ulugöl & Cavkaytar, 2020; Keser & Cavkaytar, 2021; Ertürk-Mustul, 2015, Turan ve ark., 2019; Aydın & Cavkaytar, 2020; Kılıç & Kılıçoğlu, 2021; Aksoy & Demirli, 2020; Yaşar, 2021; Yıldırım, 2020; Kızılkaya, 2021). Ancak bu konuda yapılan çalışmaların artmasına rağmen alanyazında özel gereksinimli çocuğu olan ailelere yönelik hazırlanan aile eğitim programları ile ilgili günümüze kadar olan tüm araştırmaları inceleyen güncel bir derleme çalışmasının olmadığı göze çarpmaktadır. Yapılan alanyazın incelemesinde özel gereksinimli çocuğu olan aileleri için hazırlanmış aile eğitim programlarına ilişkin sadece bir derleme çalışmasının olduğu



(Tavil & Karasu, 2013) görülmektedir. Tavil & Karasu (2013) tarafından hazırlanan bu çalışmanın yılı nedeniyle son yıllarda yapılan araştırmalar incelenememiştir. Bu nedenle özel gereksinimli çocuğu olan ailelere yönelik hazırlanan aile eğitim programları ile ilgili güncel araştırmaları içeren bir derleme çalışmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise alanyazındaki bilgiler doğrultusunda aile eğitim programlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Yapılan bu çalışma ile 1986-2022 yılları arasında özel gereksinimli çocuğa olan ailelere yönelik hazırlanmış aile eğitim programları analiz edilmiştir. Yapılan bu çalışmada özel gereksinimli çocuğa olan ebeveynler için hazırlanmış aile eğitim programlarını derlemek ve aile eğitim programları ile ilgili hazırlanmış araştırmaların genel özelliklerini belirlemek amaçlanmaktadır. Yapılan bu çalışma alanyazındaki güncel araştırmaları da kapsamı bakımından önemlidir. Ortaya çıkan sonuçların konu ile ilgili gelecekte yapılacak çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma özel gereksinimli çocuğa olan ailelere yönelik hazırlanmış aile eğitim programları ile ilgili sınırlılıkları da ortaya koyacaktır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda ailelere yönelik daha işlevsel eğitim programlarının hazırlanacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, çalışma alanyazına önemli katkılar sunacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 1986-2022 yılları arasında özel gereksinimli bireylerin aileleri için yapılmış aile eğitim programları ile ilgili çalışmalarını incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıda bulunan soruların cevabı aranmıştır:

1. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler için yapılmış aile eğitim programlarını kapsayan araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler için yapılmış aile eğitim programlarını kapsayan araştırmaların yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
3. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler için yapılmış aile eğitim programlarını kapsayan araştırmaların üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
4. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler için yapılmış aile eğitim programlarını kapsayan araştırmaların alanlara göre dağılımı nasıldır?
5. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler için yapılmış aile eğitim programlarını kapsayan araştırmaların katılımcılara göre dağılımı nasıldır?
6. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler için yapılmış aile eğitim programlarını kapsayan araştırmaların yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
7. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler için yapılmış aile eğitim programlarını kapsayan araştırmaların konularına göre dağılımı nasıldır?
8. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler için yapılmış aile eğitim programlarını kapsayan araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
9. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler için yapılmış aile eğitim programlarını kapsayan araştırmaların önemli bulguları nelerdir?

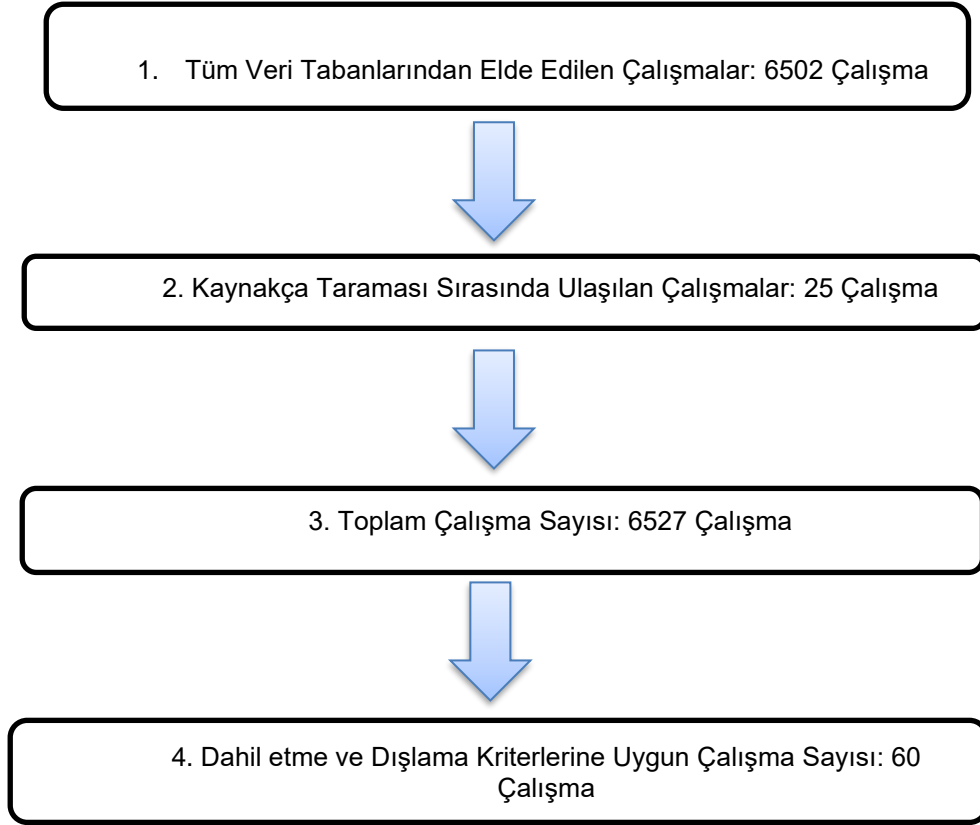
Araştırma Modeli

Özel gereksinimli bireylerin aileleri için yapılmış aile eğitim programları ile ilgili çalışmalarını incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmada derleme çalışması yöntemi kullanılmıştır. Derleme çalışması; araştırma yapılan konu ile ilgili yazılı materyallerin kapsamının ve içeriğinin gerekli yöntemler ile detaylı bir şekilde sentezinin, yorumlamasının ve değerlendirmesinin yapılmasıdır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar internet ortamından elektronik olarak elde edilmiştir. Verileri ayrıntılı şekilde incelemek ve özetlemek için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Tarama Süreci

Alanyazın taraması yapılırken “aile”, “aile eğitimi”, “aile eğitim programı”, “anne”, “baba”, “kardeş”, “ebeveyn” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama işlemi sırasında “Google Akademik”, “TR Dizin”, “Dergipark”, “YÖK Ulusal Tez Merkezi”, “Ebscohost”, “Proquest” veri tabanları taranmıştır. Tarama sırasında bireylerin engel türü ile ilgili herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Seçilen anahtar kelimeler kullanılarak gerçekleştirilen tarama sonucunda 6502 çalışmaya ulaşılmıştır. Tarama sırasında bulunan çalışmaların kaynakçaları incelendiğinde ise 25 çalışmaya ulaşılmıştır.

Tarama sırasında bulunan çalışmalar dâhil etme ve dışlama ölçütlerine göre gözden geçirildiğinde ulaşılan çalışma sayısı 60 olmuştur. Tarama süreci Şekil 1’de özet şeklinde gösterilmiştir.



Şekil 1. Çalışmaların Belirlenme Aşamaları

Dahil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Tarama sonucunda bulunan verilerin araştırmaya dâhil edilmesi için bazı kriterler belirlenmiştir.

Araştırmanın dâhil etme kriterleri şunlardır:

1. Araştırmadaki katılımcıların özel gereksinimli çocukların aileleri olması,
2. Araştırmada özel gereksinimli çocukların aileleri için hazırlanmış aile eğitim programlarının yer alması,
3. Araştırmanın tam metninin erişilebilir olması,
4. Yayın dilinin Türkçe olması,
5. Çalışmaların tarih aralığının 1986-2022 yılları arasında olması,
6. Araştırmanın dışlama ölçütleri şunlardır:
7. Araştırmadaki katılımcıların özel gereksinimli çocukların aileleri dışındaki diğer örneklem grupları olması,
8. Derleme ve tarama çalışması olmasıdır.

Araştırma kapsamında incelenecek çalışmalar araştırmacının belirlediği kategoriler altında analiz edilecektir. Bu kategoriler; (1) çalışmanın yayın yılı (2) çalışmanın yayın türü (3) yazarın bağlı olduğu üniversite (4) çalışmanın alanı (5) çalışmanın katılımcıları (6) araştırma yöntemi (7) çalışmanın konusu (8) çalışmanın veri toplama araçları (9) çalışmanın önemli bulgularıdır.

Güvenirlilik

Yapılan bu çalışmanın güvenirliğini sağlamak için bir özel eğitim öğretmeninden aynı anahtar kelimeler ile tarama yapması istenmiştir. Yapılan tarama sonucunda kodlayıcı güvenirliği %100 çıkmıştır. Veri analizi sırasında da aynı kişiden güvenirliği sağlamak adına çalışmadaki basamakları takip ederek analiz yapması istenmiştir.

Verilerin Analizi



Bu çalışma kapsamında belirlenen anahtar kelimeler ile veri tabanlarında tarama yapılmış ve 6502 çalışmaya ulaşılmıştır. Tarama sırasında bulunan çalışmaların kaynakçaları incelendiğinde ise 25 çalışmaya daha ulaşılmıştır. Ulaşılan toplam çalışma sayısı 6527 olmuştur. Çalışma için belirlenen dâhil etme ve dışlama kriterleri ile incelenen çalışma sayısı 60 olmuştur. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için başka bir özel eğitim öğretmeninden tarama yapması istenmiş ve kodlayıcı güvenilirliği %100 çıkmıştır. Son olarak incelenen çalışmalar; çalışmanın yayın yılı, çalışmanın yayın türü, yazarın bağlı olduğu üniversite, çalışmanın alanı, çalışmanın katılımcıları, araştırma yöntemi, çalışmanın konusu, çalışmanın veri toplama araçları ve çalışmanın önemli bulguları olmak üzere dokuz başlık olarak incelenmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada, 1986-2022 yılları arasında özel gereksinimli bireylerin aileleri için yapılmış aile eğitim programları ile ilgili yapılmış 60 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalar; çalışmanın yayın yılı, çalışmanın yayın türü, yazarın bağlı olduğu üniversite, çalışmanın alanı, çalışmanın katılımcıları, araştırma yöntemi, çalışmanın konusu, çalışmanın veri toplama araçları ve çalışmanın önemli bulguları olmak üzere dokuz başlık olarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonuçları Tablo 1’de özet şeklinde gösterilmiştir.

Tablo 1. Özel Gereksinimli Bireylerin Aileleri İçin Yapılmış Aile Eğitim Programlarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi

Yazar	Yayın Yılı	Yayın Türü	Üniversite	Çalışma Alanı	Katılımcılar	Araştırma Yöntemi	Konu	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Cavkaytar	1999	Makale	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	3 zihin engelli çocuk ve anne	Tek Denekli Araştırma Yöntemi- Beceriler Arası Çoklu Yoklama Modeli	Öz bakım ve Ev İçi Beceriler	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Öğretim süreci verileri kayıt formu, başlama düzeyi, yoklama ve izleme verileri kayıt formu, veri kayıt formu)	Annelerin uygulanan program sonunda çocuklarıyla yaptıkları çalışmalar sonucunda zihinsel yetersizliği olan çocuklarının amaçlanan becerileri öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır.
Sucuoğlu, Küçükler, & Kanık	1992	Makale	Hacettepe Üniversitesi Birden fazla üniversite	Özel Eğitim	11 anne-baba	Nitel Yöntem	Davranış Değiştirme	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Program öncesi değerlendirme formu, içerik değerlendirme formu, program sonrası değerlendirme formu)	Anne babaların programdan yararlandıkları, çocuklarına karşı daha tutarlı oldukları ve program sürecinde kazandıklarını çocuklarında uygulamaya başladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.
Küçükler, Bakkaloğlu, & Sucuoğlu	2001	Makale	Ankara Üniversitesi Birden fazla üniversite	Özel Eğitim	40 gelişimsel gerilik gösteren çocuk ve 40 anne 14 baba	Nicel Yöntem	Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Bilgi formu, Anne bebek etkileşimi gözlem formu)	Uygulanan program sonucunda annelerin çocuklarıyla olan etkileşimini olumlu etkileyen davranışlarında artış olmuştur. Annelerin çocuklarıyla olan etkileşimi olumsuz etkileyen davranışlarında azalma olmuştur. Babaların çocuklarıyla olan etkileşim kurma davranışlarında ise herhangi bir değişiklik olmamıştır.
Özkubat & Töret	2014	Makale	Gazi Üniversitesi	Özel Eğitim	Zihinsel yetersizliği olan 3 erkek çocuk ve anneleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi- Denekler Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	Tuvalet Becerisi	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Kuruluk süresi kaydı tutma becerisi ölçü aracı, gündüz tuvalet kontrolünü kazandırma becerisi ölçü aracı, gündüz tuvalet kontrolü ölçü aracı)	Program sonucunda annelerin çocukların kuruluk kaydı ile ilgili verilerini toplamada ve çocuklara tuvalet becerisi kazandırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Sönmez & Varol	2009	Makale	Akdeniz Üniversitesi Birden fazla üniversite	Özel Eğitim	Zihinsel engelli çocuğa sahip 3 anne	Tek Denekli Deneysel Desen- AB Deseni	Tuvalet Becerisi	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Aile görüşme formu, kuruluk süresi kaydı tutma becerisi ölçü aracı, gündüz tuvalet kontrolünü kazandırma becerisi ölçü aracı ve uygulama güvenilirliği formları)	Uygulanan programın, annelerin çocukların kuruluk kaydı ile ilgili verilerini toplamada ve çocuklara tuvalet becerisi kazandırmada etki düzeyi yüksek olduğu bulunmuştur.
Küçüker	2001	Makale	Ankara Üniversitesi	Özel Eğitim	Gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip 29 anne 28 baba	Nicel Yöntem	Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı	Standart Ölçme Aracı (Aile Stres Değerlendirme Ölçeği, Beck Depresyon Envanteri)	Annelerin stres düzeyinde program uygulandıktan sonra anlamlı bir fark bulunmadığı; "çocuğun özellikleri" boyutunda babaların stres puanlarında azalma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
Ulugöl & Cavkaytar	2020	Makale	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	Orta düzeyde zihin yetersizliği olan 1 birey ve bu bireyin teyzesi	Tek Denekli Araştırma Yöntemi- Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Modeli	Ev İçi Beceriler	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Aile eğitim program amaçlarını değerlendirme formu, aile eğitimi programı uygulama kontrol listesi, yoklama oturumları veri kayıt formları, öğretim oturumları uygulama güvenilirliği veri kayıt formu, başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumları uygulama güvenilirliği veri kayıt formu, sosyal geçerlilik soru formu)	Birey belirlenen becerileri kazanmıştır. Bireyin kazandığı becerileri koruduğu görülmüştür. Teyze öğretilen yöntemi uygun ve güvenilir bir şekilde kullanmıştır. Teyzenin programdan memnun olduğu bulunmuştur.
Keser & Cavkaytar	2021	Makale	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	3 anne ve onların OSB tanısı almış çocukları	Tek Denekli Araştırma Yöntemi- Katılımcılar Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Düzeyi Modeli	Serbest Zaman Değerlendirme	Standart Olmayan Ölçme Aracı (SEZEP amaçları değerlendirme formu ve SEZEP uygulama kontrol listesi, başlama, yoklama ve izleme oturumları veri kayıt formu, SEZEP öğretim oturumları uygulama güvenilirliği veri kayıt formu, sosyal geçerlilik soru formu)	Program sonucunda öğrenciler makasla kesme becerisini kazanmışlardır. Ebeveynler yöntemi uygun ve güvenilir bir şekilde kullanmıştır. Ebeveynler programa katılmaktan memnun olmuşlardır.
Ertürk- Mustul, Turan, & Uzuner	2019	Makale	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	İşitme kayıplı 1 çocuğun annesi ve çocuğun eğitimcisi	Eylem Araştırması	Doğal İşitsel- Sözel Yöntem	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Video kayıtları, ses kayıtları, eğitim planı, günlükler, mektup)	Annenin çocuğun becerilerini destekleyen davranışlarında düzelme ve eğitimi yapan kişinin uygulanan aile eğitiminde olumlu anlamda değişiklikler olduğu görülmüştür.

Turan	2010	Makale	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	İşitme kayıplı 1 çocuk ve annesi	Vaka Çalışması	Doğal İşitsel-Sözel Yöntem	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Video kayıtları, yansıtılmalı günlük ve seans planlarının dosya kayıtları)	Anneye verilen eğitimin amacına ulaştığı gözlemlenmiştir.
Aydın & Cavkaytar	2020	Makale	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	OSB olan 1 kız çocuğu ve babası	Tek Denekli Araştırma Yöntemi-Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Modeli	Matematik Becerileri	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Basamaklandırılmış kontrol listesi, eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının kullanımına ilişkin bir kayıt formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu)	Babanın çocuğuna sunduğu öğretimin çocuğun temel düzeyde olan matematik becerilerini edinmesinde işlevsel bir program olduğu görülmüştür. Babaya verilen geri dönütler sayesinde yapılan uygulamanın güvenilirlik düzeyinde artış olmuştur.
Kılıç & Kılıçoğlu	2021	Makale	Karatay Üniversitesi	Çocuk Gelişimi	Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan özel gereksinimli birey ve bu bireyin annesi	Olgu Sunumu	Temel Özel Eğitim Uygulamaları	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Videolar, Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı'nın Bilişsel Becerilere Hazırlık Kaba Değerlendirme Formu)	Çocuğun göz teması kurma ve masada oturma süresinin uzadığı tespit edilmiştir.
Yakın & Özmen	2010	Makale	Gazi Üniversitesi	Özel Eğitim	Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 2 öğrenci ve anneleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi-Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Modeli	Doğal Dil Sağaltım Teknikleri	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Video kamera ile kayıt, veri toplama formu)	Programın, annelere öğretilen teknikleri kullanmalarında, teknikleri ev içi etkinliklere genellemelerinde ve tekniklerinin kullanımını sürdürmelerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
Batu, Aksoy, & Öncül	2014	Makale	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	4 anne ve onların OSB tanılı çocukları	Tek Denekli Araştırma Yöntemi-Deneklerarası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli	Eşzamanlı İpucu	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Öğretim CD'si, bilgisayar, CD oynatıcı, hedef beceriler için gerekli araçlar, hedef becerilerin analizleri, veri toplama kayıt çizelgeleri)	Annelerin kendilerine öğretilen yöntemi güvenilir bir biçimde uygulayabildikleri ve çocukların da annelerinin öğrettiği hedef becerileri öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır.
Dilmaç, Çıkılı, Koçak, & Çalıkçı	2015	Makale	Selçuk Üniversitesi	Özel Eğitim	20 anne	Deneysel Model	Kaygı	Standart Ölçme Aracı (Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri) Standart Olmayan Ölçme Aracı (Kişisel bilgi formu)	Uygulanan programın, annelerin kaygı seviyelerini olumlu anlamda etkilediği gözlemlenmiştir.
Berbercan & Tavit	2012	Makale	Gazi Üniversitesi	Özel Eğitim	4 baba ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukları	Tek Denekli Araştırma Yöntemi-AB Deseni	Davranış Değiştirme	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Kavram ve işlem süreçlerine ilişkin ölçüt bağımlı ölçü araçları, sosyal geçerlilik formu ve uygulama güvenilirliği formu)	Babaların hedeflenen davranışları kazanmalarında eğitim programının etkili olduğu görülmüştür.

Meral, Özbey, & Sola	2011	Makale	Sakarya Üniversitesi	Özel Eğitim	Gelişimsel yetersizliği olan çocuğa sahip 10 anne	Nitel Yöntem	Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Aile bilgi formu, araştırma soruları)	Programın ebeveyn yeterliklerini ortaya koyan ve artırıcı bir yapıda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
Sucuoğlu	1994	Makale	Ankara Üniversitesi	Özel Eğitim	Zihin engeli-Otizm tanılı 12 çocuk ve anneleri	Nicel Yöntem	Öğretme Becerileri	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Öğretme becerileri gözlem formu)	Annelerin pekiştirici kullanma ve çocuklarına yardım etme tekniklerinde olumlu gelişmeler olduğu görülmüştür.
Kargın	2001	Makale	Ankara Üniversitesi	Özel Eğitim	12 işitme engelli çocuk ve ailesi	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Model	İşitme Engeli	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Aile bilgi formu, sözel iletişim değerlendirme gözlem formu) Standart Ölçme Aracı (Anne-Baba Gereksinimlerini Belirleme Aracı)	Ailelere sunulan programın işitme engelli olan çocukların sosyal ve iletişim becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir.
Aksoy & Demirli	2020	Makale	İstanbul Ticaret Üniversitesi	Aile Danışmanlığı	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısına sahip çocuğu bulunan 18 anne	Durum Çalışması Modeli	Temel Düzey Özel Eğitim Bilgileri	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Yarı yapılandırılmış görüşme, aile destek eğitim programı değerlendirme formu)	Programa katılan ailelerin bilgi ve farkındalık düzeyinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.
Yıldırım & Conk	2005	Makale	Cumhuriyet Üniversitesi Birde fazla üniversite	Hemşirelik	Üç ayrı özel eğitim merkezine devam eden çocukların 18 babası ve 42 annesi	Yarı Deneysel Çalışma	Stres ve Depresyon	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Kişisel anket formu) Standart Ölçme Aracı (Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği)	Yapılan değerlendirmede Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği alt gruplarının tamamında puanlar olumlu olarak değişmiştir. Beck Depresyon Ölçeği puanları incelendiğinde ise eğitim bittikten sonra ebeveynlerin puanları ciddi bir düzeyde düşüş göstermiştir.
Uyaroğlu & Bodur	2009	Makale	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Birde fazla üniversite	Hemşirelik	Zihinsel yetersizliği çocuğu olan 91 anne ve 13 baba	Yarı Deneysel Çalışma	Kaygı ve Stres	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Demografik bilgi formu) Standart Ölçme Aracı (Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri)	Yapılan bilgilendirme, zihin engelli olan çocukların ebeveynlerinin kaygı puanının düşmesini sağlamıştır.
Gökcan	1987	Tez	Anadolu Üniversitesi	Sosyal Bilimler	İşitme engelli çocuğu olan 32 anne ve 32 baba	Kesit Alma Yöntemi	İşitme Engeli	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Anket)	Ebeveynlerin eğitim almadan önceki beklentileri ile eğitim aldıktan sonraki beklentilerinin değiştiği ve daha pozitif olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koca	2016	Tez	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	İşitme kayıplı bir çocuk, annesi ve eğitimci/araştırmacı	Eylem Araştırması	Doğal İşitsel-Sözel Yöntem	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Videoteyp kayıtları, görüşmeler, ses kayıtları, araştırmacı günlükleri)	Annenin çocuğun becerilerini destekleyen davranışlarında düzelme ve eğitimi yapan kişinin uygulanan aile eğitiminde olumlu anlamda değişiklikler olduğu görülmüştür.
Şahin	1994	Tez	Hacettepe Üniversitesi	Çocuk Sağlığı ve Eğitimi	16 zihinsel engelli çocuk ve aileleri	Deneysel Çalışma	Kavram	Standart Ölçme Aracı (Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı) Standart Olmayan Ölçme Aracı (Bilişsel gelişim kontrol listesi, şekil kavramı bilgi formu, bilgi formu, aileler için bilgi düzey formu, mektuplar, gözlem defteri)	Ailelere verilen eğitimin, zihin engeli olan çocukların kavram becerilerini etkilediği görülmüştür. Ebeveynler, çocuklarının durumlarını kabul etmiş ve psikolojik açıdan daha iyi olmuşlardır. Anne babalar, çocuklarını daha iyi tanıma fırsatı bulmuşlardır.
Vuran	1997	Tez	Anadolu Üniversitesi	Sosyal Bilimler	3 zihin engelli çocuk ve anneleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi-Değişen-Koşullar Deseni	Davranış Değiştirme	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Anekdot kaydı, hedef davranış kayıt formu)	Annelerin aldığı eğitim boyunca, annelerin değiştirilmesi hedeflenen davranışları belirlenen amaca ulaşmıştır. Aynı değişiklikler çocukların hedeflenen davranışlarında da gözlenmiştir.
Richter	1998	Tez	Ankara Üniversitesi	Özel Eğitim	16 altı gelişim geriliği olan (Down Sendromlu) bebek ile anneleri	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Model	Temel Özel Eğitim Uygulamaları	Standart Ölçme Aracı (Stres Envanteri) Standart Olmayan Ölçme Aracı (Anne-Bebek Etkileşimi Gözlem Formu)	Kontrol grubunda anlamlı düzeyde farklılık olmamışken; deney grubunun stres seviyesinde ve birtakım anne-bebek etkileşiminde anlamlı olarak değişiklikler olmuştur.
Cavkaytar	1998	Tez	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	3 zihin engelli öğrenci ve anneleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi-Becerilerarası Çoklu Yoklama Modeli	Öz bakım ve Ev İçi Beceriler	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Öğretim süreci veri kayıt formu, başlama düzeyi, yoklama ve izleme verileri kayıt formu, veri kayıt formu)	Çocukların hedeflenen becerileri bağımsız bir şekilde yaptıkları, program bittikten sonraki yapılan izlemede de aynı şekilde performanslarını sürdürdükleri görülmüştür. Uygulanan programın zihin yetersizliği olan çocukların öz bakım ve ev içi becerilerini edinmelerinde işlevsel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ertürk- Mustul	2015	Tez	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	Çok ileri dereceli işitme kayıplı çocuğu olan işiten 1 anne	Eylem Araştırması	Dil Gelişimi	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Gözlemler, görüşmeler, ses kayıtları, kontrol listeleri, araştırmacı günlükleri, çeşitli belgeler)	Anneye verilen eğitimler ile annenin çocuğu ile olan etkileşimsel davranışlarında olumlu yönde değişiklikler olmuştur. Annenin çocuğu ile olan etkileşimini olumsuz açıdan etki eden davranışlarının sıklığının azaldığı, etkileşimi olumlu yönde etki eden davranışlarının artış gösterdiği görülmüştür.
Olçay Gül	2012	Tez	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	OSB tanısı bulunan, 3 ergen ile bu ergenlerden birinin ablası ve diğer iki ergenin anneleri	Karışık Desen (Tek Denekli, Betimsel Yöntem ve Nicel Değerlendirme)	Sosyal Öykü	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Sosyal Öykü Yazma Değerlendirme Formu, Aile Üyelerine Yönelik Sosyal Geçerlik Formu, Uygulama Güvenirligi Formu, video kayıtları)	Eğitimi alan ailedeki kişilerin, sosyal öyküleri doğru bir şekilde yazdıkları ve uyguladıkları görölmüştür. Ayrıca ailedeki kişiler öğrendikleri becerileri unutmamışlar ve sosyal öykü yazımını farklı becerilere genelledikleri gözlenmiştir. Ailelerin program ile ilgili olumlu görüşlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Kuloğlu	2001	Tez	Ankara Üniversitesi	Özel Eğitim	Down Sendromlu bebeği olan 20 anne-baba	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Model	Down Sendromu	Standart Ölçme Aracı (Beck Umutsuzluk Ölçeği, Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı, 'Birtchnell Eş Değerlendirme Ölçeği) Standart Olmayan Ölçme Aracı (Aile bilgi formu)	Sunulan program, ebeveynlerin umutsuzluk ve gereksinim seviyelerini düşürmüş, eşler arasındaki ilişkileri ise olumlu açıdan değiştirmiştir. Kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Özen	1999	Tez	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	Gelişimsel yetersizliği çocuğu olan 12 anne	Tek Denekli Araştırma Yöntemi- Davranışlar Arası Yoklama Evrelî Çoklu Yoklama Modeli	Etkili İletişim Becerileri	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Çoktan seçmeli sorular, Annelerin Bir Eğitim uzmanıyla İlk Kez Görüşürken Sahip Olmaları Gereken Etkili İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği)	Hazırlanan öğretim materyallerinin, annelere, bir eğitimi ile ilk defa görüşme yaptığında ihtiyacı olan etkili iletişim becerilerini öğrenmesinde işlevsel bir program olduğunu göstermiştir.

Birkan	2001	Tez	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	Gelişim geriliği çocuğu olan 4 anne	Tek Denekli Araştırma Yöntemi- Davranışlar Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli	Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Değerlendirme yapma becerisi kayıt formu, öğretim programı hazırlama becerisi kayıt formu, öğretim yapma becerisi kayıt formu)	Araştırmanın sonunda bütün annelerin Küçük Adımlar Erken Eğitim Programını %100 seviyesinde uyguladıkları görülmüştür. Anneler öğrenmiş oldukları davranışları sürdürmüşlerdir.
Gıcı- Vatansver	2018	Tez	Trakya Üniversitesi	Engelli Çalışmaları	OSB tanısı almış 3 çocuk ve anneleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi- Çiftler Arası Çoklu Başlama Düzeyi Modeli	İpucunun Giderek Arttırılması	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Veri toplama formu, yarı yapılandırılmış görüşmeler)	Program sonunda, annelerin hedef becerileri edinim düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir. Tüm anne-çocuk katılımcıların becerileri edinim düzeylerini korudukları gözlenmiştir. Anneler çalışmaya katıldıkları için memnun olduklarını belirtmişlerdir.
Yücel	2006	Tez	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	72 otizmli çocuğun 67 annesi 12 babası	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Model	OÇEM	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Aile Bilgi Formu, OÇEM Bilgi Testi)	Programın, ailelerin OÇEM hakkında bilgi düzeylerinde anlamlı bir artışa yol açtığını, kontrol grubundaki ailelerin OÇEM hakkındaki bilgi düzeylerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilerlemenin olmadığını göstermektedir.
Berbercan	2010	Tez	Gazi Üniversitesi	Özel Eğitim	Zihin engelli çocuğu olan 4 baba	Tek Denekli Araştırma Yöntemi- AB Deseni	Davranış Değişirme	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Hedef davranış kayıt formu, kavramlara ilişkin ölçüt bağımlı ölçü aracı, işlemlere ilişkin ölçüt bağımlı ölçü aracı ve sosyal geçerlilik formu)	Program, kavramların kazanılmasında etkilidir. Program, işlem süreçlerinin kazanılmasında etkilidir. Programın uygulama açısından güvenilir ve sosyal açıdan geçerli bir program olduğu belirlenmiştir.

Çakmak	2011	Tez	Gazi Üniversitesi	Özel Eğitim	Görme engelli 3 çocuk ve anneleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi-Beceriler Arası Çoklu Yoklama Deseni	Özbakım Becerileri	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Özbakım becerilerinin öğretim basamaklarını uygulama düzeyini belirleme ölçü aracı, özbakım becerilerini gerçekleştirme düzeyi ölçü aracı, sosyal geçerlik formu)	Anneler, çocuklarına özbakım becerilerini öğretirken izlemesi gereken bütün basamakları yerine getirmişlerdir. Çocukların özbakım becerileri performans verilerinde annelerin eğitim almadan önceki veriler ile eğitim aldıktan sonraki veriler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.
Vardarcı	2011	Tez	Dokuz Eylül Üniversitesi	Özel Eğitim	Otizmi çocuğu olan 16 anne	Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Model	Problem Çözme ve Duygular	Standart Ölçme Aracı (Aile Yapısını Değerlendirme Aracı, Evlilik Uyum Ölçeği, Problem Çözme Envanteri) Standart Olmayan Ölçme Aracı (Kişisel bilgi formu)	Ailelere verilen eğitimin annelerin aile içinde olan etkileşimini, eşi ile olan uyumunu ve problem çözme becerilerini olumlu anlamda değiştirdiği belirlenmiştir. Verilen eğitimin annelerin çocuklarının sahip olduğu bazı belirtilere karşı olan kaygı düzeyini düşürdüğü tespit edilmiştir.
Afat	2013	Tez	İstanbul Üniversitesi	Özel Eğitim	Üstün zekâlı çocuğa sahip 24 anne	Ön Test-Son Test Kalıcılık Testi Kontrol Gruplu Deneysel Model	Üstün Zekalı Çocuklar	Standart Ölçme Aracı (Ebeveyn Farkındalıkları Ölçeği)	Üstün zekâlı çocuğu olan ebeveynlere yönelik hazırlanan programın, annelerin çocukları hakkında olan farkındalıklarında pozitif anlamda değişikliğe sebep olduğu bulunmuştur.
Boyraz	2015	Tez	Gazi Üniversitesi	Özel Eğitim	Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip 10 anne	Tek Denekli Araştırma Yöntemi-AB Deseni	Davranış Değişirme	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Aile görüşme formu, video kamera kayıtları, işlem süreçlerine ilişkin ölçüt bağımlı ölçü araçları, uygulama güvenilirliği formu ve sosyal geçerlilik formu)	Ailelere sunulan programın, işlem süreçlerinin ebeveynlere kazandırılmasında işlevsel olduğu bulunmuştur. Programın uygulama yönünden güvenilir ve sosyal yönden geçerli olduğu görülmüştür.

Şimşek	2018	Tez	Ankara Üniversitesi	Çocuk Gelişimi	İşitme kayıplı çocuğu olan 10 anne	Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Kontrol Gruplu Deneysel Desen	İşitme Engeli	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Genel bilgi formu, işitme engelli çocuğu olan annelerin eğitim ihtiyaçlarını belirleme formu) Standart Ölçme Aracı (Denver II Gelişimsel Tarama Testi, Okul Öncesi Dil Ölçeği-4)	Uygulanan eğitim programıyla birlikte deney grubunda yer alan çocukların dil gelişimlerine ilişkin puan ortalamalarının kontrol grubuna nazaran daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Programın tamamlanmasından üç hafta sonra da bu etkinin devam ettiği görülmüştür.
Yaşar	2021	Tez	Kapadokya Üniversitesi	Odyoloji	İşitme engeli olan 54 çocuk ve aileleri	Yarı Deneysel Model	Çocukla İletişim	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Türkçe Erken Dil Gelişim Testi-TEDIL)	Aile eğitiminin çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve genel dil gelişimi ile ilişkisinin olduğu ve erken yaşta yapılan tanılama ve cihaz takmanın alıcı dil, ifade edici dil ve genel dil gelişimi ile ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni, ailenin sosyoekonomik durumu ve ebeveynlerin eğitim seviyesi ile dil gelişimi arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.
Kızır	2018	Tez	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Özel Eğitim	OSB tanısı almış olan 3 çocuk ve anneleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi-Yoklama Evreli Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli	Ayrık Denemelerle Öğretim	Standart Ölçme Aracı (Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi) Standart Olmayan Ölçme Aracı (Temel taklit becerileri kontrol listesi, taklit becerileri değerlendirme ölçeği, teknoloji eğitimi ölçütü bağımlı ölçü aracı, kontrollü olay kaydı formu, anne başlama düzeyi belirleme formu, adö veri kayıt formu, anne-babaların adö sunma davranışları ve ayrık denemelerle öğretim değerlendirme formu, ayrık denemelerle öğretim uygulama güvenilirliği formları, gözlemcilerarası güvenilirlik formu, koçluk oturumu geri bildirim formu	Annelerin çocuklarına temel taklit becerilerini öğretirken ayrık denemelerle öğretim yönteminin etkili olduğu, öğrendiklerini diğer davranışlara genelledikleri ve program bittikten sonra da öğrendikleri becerileri devam ettirdikleri görülmüştür. Anneler aldıkları eğitim ile ilgili pozitif görüş bildirmişlerdir.

Çotuk	2015	Tez	Gazi Üniversitesi	Özel Eğitim	Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren 4 kardeş	Tek Denekli Araştırma Yöntemi-Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli	Eşzamanlı İpucu	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Eşzamanlı ipucuyla beceri öğretimi uygulama güvenilirliği veri formu, elle duvar takibi becerisi değerlendirme ölçüt bağımlı ölçü aracı, sosyal geçerlik ölçekleri)	Görme engeli olan çocukların kardeşleri eşzamanlı ipucu yöntemi kullanarak bağımsız hareket becerileri öğretmede etkili olduğu bulunmuştur. Öğretimin ardından eşzamanlı ipucu yöntemiyle bağımsız hareket becerileri öğretiminin kalıcılığını koruduğu kanıtlanmıştır.
Yıldırım	2020	Tez	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Özel Eğitim	40 özel gereksinimli çocuğu olan 2 baba 37 anne 1 bakıcı	Öntest-Sontest Deneysel Desen	İhmal ve İstismardan Korunma	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Görüşme formu) Standart Ölçme Aracı (Anababa Bilgi Anketi (ABA) ve Ebeveyn Çocuk İhmal ve İstismarı Farkındalık Ölçeği)	Ailelere verilen eğitim programı sonucunda ebeveynlerin ölçek puanlarının arttığı ve verilen eğitimin etki düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Uygulanan aile eğitiminin etkisinin ilerleyen zamanlarda da korunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Şeker	2013	Tez	Marmara Üniversitesi	Halk Eğitimi	20 özel gereksinimli çocuğun 20 anne 20 babası	Nitel Araştırma-Fenomenoloji Tekniği	Temel Özel Eğitim Uygulamaları	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Bireysel bilgi formu, aile eğitimi değerlendirme anket formu, ses ve video kayıtları)	Aileler, verilen eğitimde anlatılan konular ile ilgili bildiklerini belirtmişler ve aldıkları eğitim ile ilgili pozitif görüş bildirmişlerdir.
Tavil	2005	Tez	Gazi Üniversitesi	Özel Eğitim	Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin annelerinden 6 anne	Tek Denekli Araştırma Yöntemi-AB Deseni	Davranış Değişirme Eğitimi	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Aile görüşme formu, Scatter Plat Kaydı, anekdot kaydı, video kamera, televizyon, hedef davranış kayıt formu, pekiştireç belirleme formu, kavramlara ilişkin ölçüt bağımlı ölçü aracı, işlemlere ilişkin ölçüt bağımlı ölçüt aracı)	Anneler, eğitim verilen tüm kavram ve işlem süreçlerinin alt basamaklarını yerine getirmişlerdir. Sunulan aile eğitim programı, amaçlanan kavram ve işlem süreçlerini ebeveynlerin öğrenmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
Toprakçı	2006	Tez	Gazi Üniversitesi	Özel Eğitim	Zihinsel engelli 3 öğrenci ve anneleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi-Değişken Koşullar Deseni	Matematik Becerileri	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Aile görüşme formu, kontrol listeleri, ayrıntılı ölçü araçları, kayıt çizelgeleri, sosyal geçerlilik formu)	Okulda verilen eğitimle aynı zamanda, Geleneksel Veli Toplantıları ve Genişletilmiş Aile Eğitimi Programlarının sunulmasının çocukların matematik ile ilgili belirlenen amaçları kazanmalarının benzer düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir.

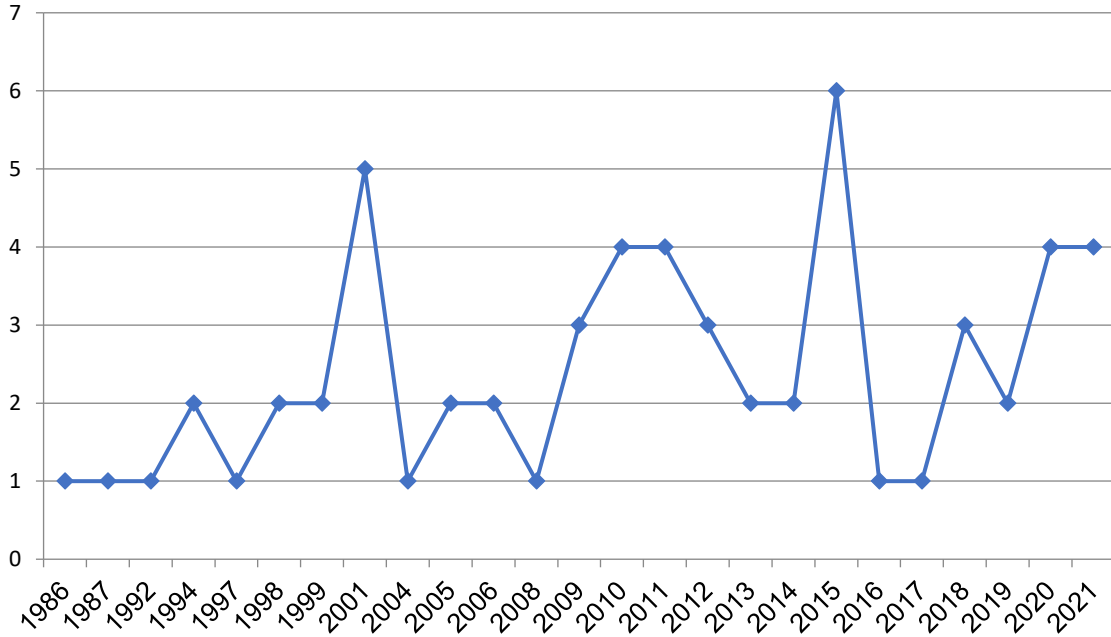
Özcan	2004	Tez	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	3 anne ve zihin engelli çocukları	Tek Denekli Araştırma Yöntemi- Denekler Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli	Tuvalet Becerisi	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Başlama düzeyi, yoklama ve izleme veri kayıt formu ve öğretim süreci verileri kayıt formu)	Eğitimi alan annelerin öğrendikleri uygulamalar sonucunda çalışmalarda bulunan çocukların tuvalet becerisini edinmede ilerleme gösterdikleri gözlenmiştir.
Diler Sönmez	2008	Tez	Gazi Üniversitesi	Özel Eğitim	3 zihin engelli çocuk ve anneleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi-AB Deseni	Tuvalet Becerisi	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Kaba değerlendirme formu, aile görüşme formu, kuruluk süresi kayıt tutma becerisi ölçü aracı, gündüz tuvalet kontrolünü kazandırma becerisi ölçü aracı, kuruluk süresi kayıt formu, uygulama güvenilirliği formları ve sosyal geçerlik formu)	Aile Eğitimi Programı'nın verilmesi, araştırmaya alınan annelerin, çocukların kuruluk süresini kaydetme ve çocuklarına tuvalet becerisi kazandırma becerilerinin alt hedeflerini yerine getirmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
Yakın	2009	Tez	Gazi Üniversitesi	Özel Eğitim	Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 2 öğrenci ve anneleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi- Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Deseni	Doğal Dil Sağaltım Teknikleri	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Video kamera, veri toplama formu, sosyal geçerlik formu)	Aile eğitim programı, zihinsel yetersizliğe sahip çocukları olan annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini öğrenmelerinde, öğrendiklerini ev çalışmalarına genellemelerinde ve tekniklerin öğretimi anlatıldıktan sonra tekniklerin hepsini aynı etkinlikte kullanmalarında faydalı olduğu görülmüştür.
Ünlü	1986	Tez	Anadolu Üniversitesi	Sosyal Bilimler	İşitme kayıplı çocuğu olan 31 anne 31baba	Nicel Yöntem	İletişim Becerisi	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Anket, ön test, son test)	İşitme engelli çocukların ebeveynlerine sunulan program ile ailelerin uzaktan eğitim yöntemleri kullanılarak eğitim alabilecekleri bulgusuna ulaşılmıştır. Uygulanan program ile ailelerin çocuklarına iletişim becerisi edindirme konusunda bilgi düzeylerinin arttığı da gözlenmiştir.

Gökçe	2017	Tez	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	OSB'li çocuğa sahip 6 anne ve 2 baba	Fenomenolojik Desen	Ayrık Denemelerle Öğretim	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Yarı-yapılandırılmış görüşmeler)	Uygulanan program sonucunda eşler arasındaki anlayış düzeyinin arttığı, problemleri birlikte çözdükleri ve sosyalleşmeye daha çok zaman ayırdıkları gibi olumlu yönde değişimler olmuştur. Ebeveynler uygulanan aile eğitim programı ile ilgili düşüncelerinin pozitif olduğunu söylemişlerdir.
Güneş	2012	Tez	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	Gelişimsel yetersizlik gösteren 3 çocuk ve anneleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi- Yoklama Evreli Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli	Eşzamanlı İpucu	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Video kaydı, yoklama oturumları, uygulama güvenilirliği veri toplama formu, eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulama güvenilirliği veri toplama formu, yoklama, izleme ve genelleme oturumları veri toplama formu, sosyal geçerlik veri toplama formu)	Annelerin aldıkları eğitim sonucunda eşzamanlı ipucu yöntemi ile çocuklarına yaptıkları öğretimi doğru bir biçimde gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Çocukların aldıkları eğitim ile bağcık bağlama becerisinde genelleme yaptıkları ve kalıcılığın da yüksek bir seviyede sağlandığı görülmüştür.
Balta	2010	Tez	Anadolu Üniversitesi	Özel Eğitim	21 anne	Yarı Deneysel Model	Temel Düzey Özel Eğitim Bilgileri	Standart Olmayan Ölçme Aracı (BAET Bilgi Testi) Standart Ölçme Aracı (BAET Gereksinim Belirleme Anketi)	Sunulan aile eğitimi uygulamasının, ebeveynlerin eğitim öncesi ihtiyaçları ve bilgi seviyeleriyle, eğitim sonrası ihtiyaçları ve bilgi seviyeleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir.
Kızılkaya	2021	Tez	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Özel Eğitim	OSB'li çocuğa sahip 20 anne 4 baba	Keşifsel Sıralı Karma Yöntem	Davranış Değiştirme	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Yarı yapılandırılmış görüşme formu, başarı testi)	Ailelere verilen programın yüksek düzeyde etkili bir aile eğitim programı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

E. Alptekin	2011	Tez	Selçuk Üniversitesi	Çocuk Gelişimi	Zihinsel engelli 20 çocuk ve anneleri	Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Model	Temel Özel Eğitim Uygulamaları	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Değerlendirme Formu) Standart Ölçme Aracı (Denver II Gelişimsel Tarama Testi)	Aile katımlı eğitimin, çocukların alıcı dil ve motor bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerine olumlu katkı sunarken; özbakım becerilerinde beklenen katkıyı sağlayamadığı bulgusuna ulaşmıştır.
Demirci	2015	Tez	Gazi Üniversitesi	Resim İş Eğitimi	Otizm tanısı almış 5 öğrenci ve anneleri	Tek Grup Ön Test – Son Test Modeli	Kavram	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Görüşme formları, kırmızı renk değerlendirme aracı)	Ailelerin aldıkları eğitim ile çocuklarının kavram eğitimi konusunda farkındalıklarının arttığı ve annelerin kırmızı renginin öğretiminde başarı sağladıkları tespit edilmiştir.
Aktaş	2015	Tez	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Özel Eğitim	OSB tanısı almış 3 çocuk ve anneleri	Tek Denekli Araştırma Yöntemi-Denekler Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli	İletişim Becerileri	Standart Olmayan Ölçme Aracı (Ortalama sözce uzunluğu, tepki isteme model olma tekniği öğretim amaçlarını değerlendirme testi) Standart ölçme aracı (TEDİL)	Uygulanan aile eğitim programının etki düzeyinin yüksek olduğu, anneler tarafından çocuklarına uygulanan tepki isteme-model olma tekniğinin otizmlili çocukların kelime haznesini genişletmede ve öğrenilen yeni kelimelerin ilerleyen zamanlarda da kullanılmasında işlevsel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Dilsiz	2019	Tez	Hacettepe Üniversitesi	Çocuk Gelişimi	Serebral Palsi'li çocuğu olan 24 anne 4 baba	Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Model	Serebral Palsi	Standart Olan Ölçme Aracı (Aile Değerlendirme Ölçeği, Aile Yılmazlık Ölçeği, Beck Umutsuzluk Ölçeği)	Serebral Palsili çocuğa sahip olan ailelere uygulanan aile eğitim programının, anne-babaların aile içindeki işlevleri, yılmazlık becerileri ve umutsuzluk düzeyleri üzerinde olumlu anlamda etkili olduğu ve bu etkinin de kalıcı olduğu gözlenmiştir.

İncelenen Çalışmaların Yayınlandıkları Yıllara İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmaların yayın yıllarına ilişkin veriler Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

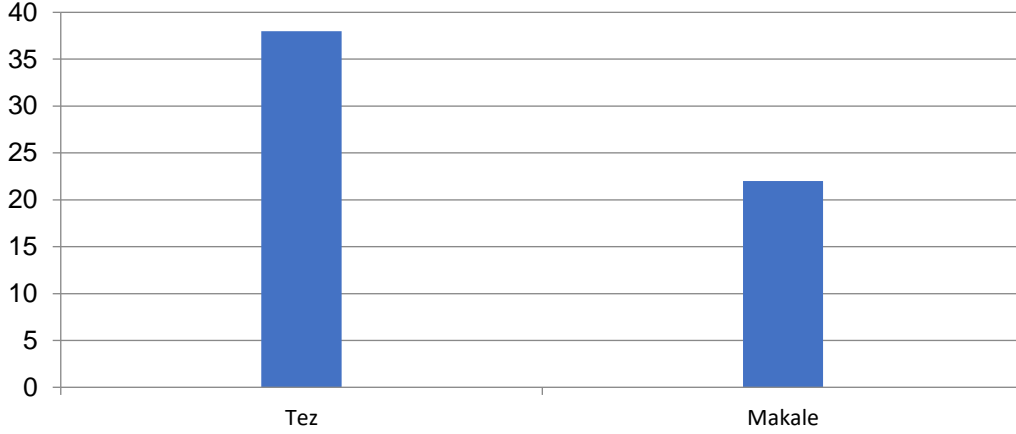
Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla 2015 yılında çalışma yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2015 yılından sonra en fazla çalışmanın yapıldığı yılın 2001 yılı olduğu görülmektedir. Ancak 1988, 1989, 1990, 1991, 1993, 1995, 1996, 2000, 2002, 2003, 2007 ve 2022 yıllarında çalışma için belirlenen ölçütleri karşılayan herhangi bir müdahale çalışmasına ulaşılamamıştır.

İncelenen Çalışmaların Yayın Türüne İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmaların yayın türüne ilişkin veriler Şekil 3'te gösterilmiştir. Çalışmaların yayın türüne ilişkin bulgular ise Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Çalışmaların Yayın Türüne İlişkin Bulgular

Makale	Tez
Cavkaytar, 1999; Sucuoğlu, Küçüker, & Kanık, 1992; Küçüker, Bakkaloğlu, & Sucuoğlu, 2001 Özkubat & Töret, 2014; Sönmez & Varol, 2009 Küçüker, 2001; Ulugöl & Cavkaytar, 2020; Keser & Cavkaytar, 2021; Ertürk-Mustul, Turan, & Uzuner, 2019; Aydın & Cavkaytar, 2020; Turan, 2010; Kılıç & Kılıçoğlu, 2021; Yakın & Özmen, 2010; Batu, Aksoy, & Öncül, 2014; Dilmaç, Çıkılı, Koçak, & Çalıkçı, 2015; Berbercan & Tavil, 2012; Sucuoğlu, 1994; Meral, Özbey, & Sola, 2011; Kargın, 2001; Aksoy & Demirli, 2020 Yıldırım & Conk, 2005; Uyaroğlu & Bodur, 2009	Gökcan, 1987; Koca, 2016; Şahin, 1994; Vuran, 1997; Richter, 1998; Cavkaytar, 1998; Ertürk-Mustul, 2015; Olçay Gül, 2012; Kuloğlu, 2001; Özen, 1999; Birkan, 2001; Gıcı- Vatanserver, 2018; Yücel, 2006; Berbercan, 2010; Çakmak, 2011; Vardarcı, 2011; Afat, 2013; Boyraz, 2015; Şimşek, 2018; Kizir, 2018; Yaşar, 2021; Çotuk, 2015; Yıldırım, 2020; Şeker, 2013; Tavil, 2005; Toprakçı, 2006; Özcan, 2004; Diler Sönmez, 2008; Yakın, 2009; Ünlü, 1986; Gökçe, 2017; Güneş, 2012; Balta, 2010; Kızılkaya, 2021; E. Alptekin, 2011; Demirci, 2015; Aktaş, 2015; Dilsiz, 2019

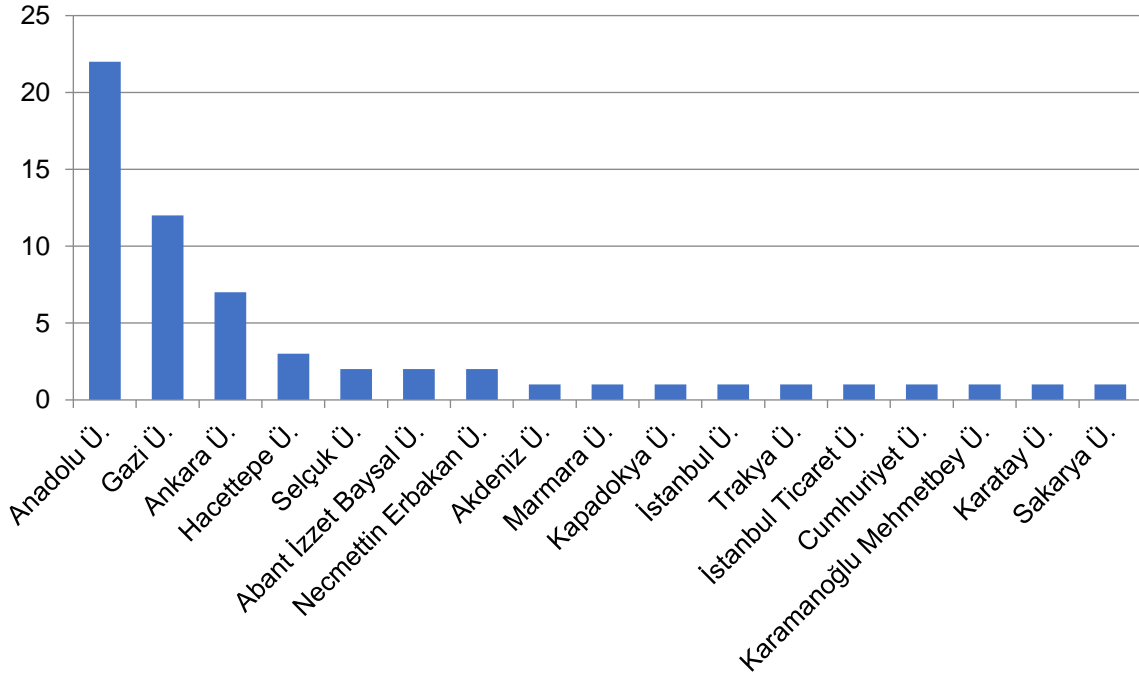


Şekil 3. Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yayın türüne göre dağılımı incelendiğinde tez çalışmalarının makale çalışmalarına göre daha fazla olduğu görülmektedir.

İncelenen Çalışmaların Yazarlarının Bağlı Olduğu Üniversiteye İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmaların yazarlarının bağlı olduğu üniversiteye ilişkin veriler Şekil 4'te gösterilmiştir. Araştırma verileri oluşturulurken birinci yazarın bağlı olduğu üniversite dikkate alınmıştır.

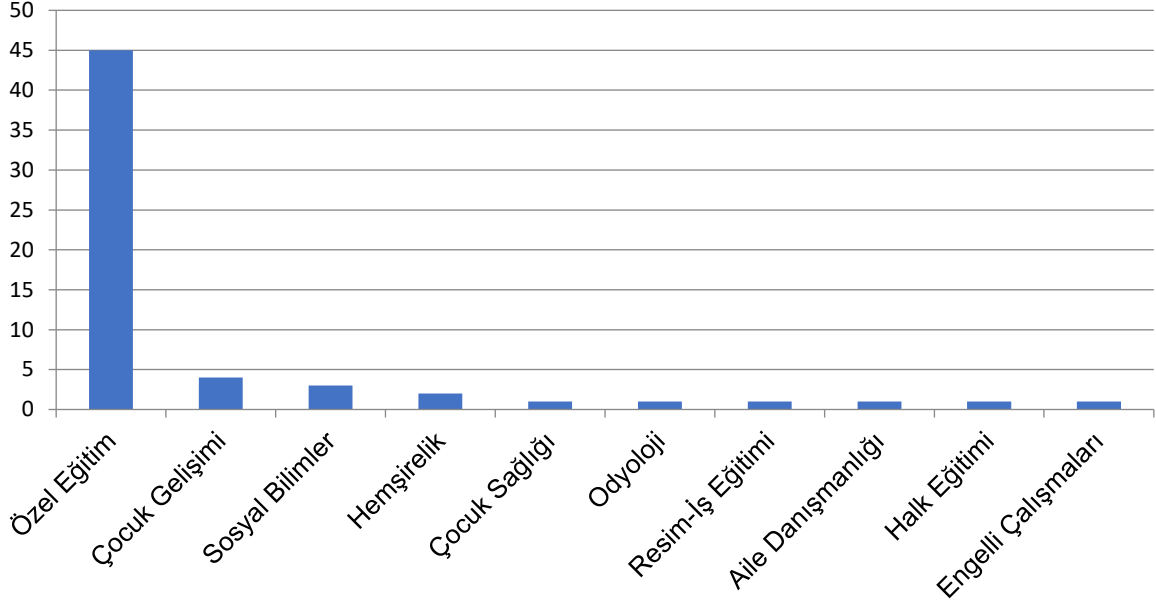


Şekil 4. Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yazarının bağlı olduğu üniversiteye göre dağılımı incelendiğinde en fazla Anadolu Üniversitesinde görev yapan yazarların olduğu görülmektedir. Anadolu Üniversitesi'nden sonra en fazla Gazi ve Ankara Üniversitesi'nde görev yapan yazarların olduğu görülmektedir.

İncelenen Çalışmaların Alanlarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmaların katılımcılarına ilişkin veriler Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Çalışmaların Alanlarına Göre Dağılımı

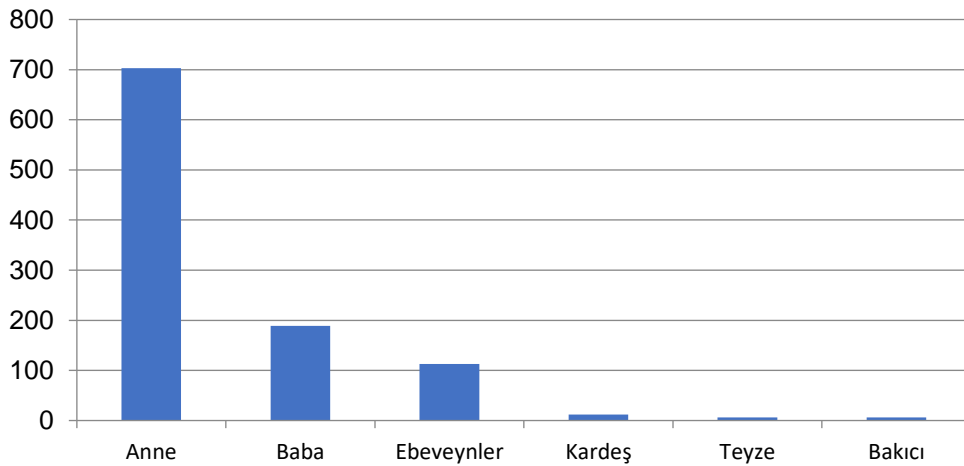
Araştırma kapsamına alınan çalışmaların alanlarına göre dağılımı incelendiğinde en fazla özel eğitim alanında çalışma yapıldığı görülmektedir. Özel eğitim alanından sonra en fazla çalışma çocuk gelişimi alanında yapılmıştır.

İncelenen Çalışmaların Katılımcılarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmaların katılımcılarına ilişkin veriler Şekil 6'da gösterilmiştir. Çalışmanın katılımcılara göre dağılımı ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaların Katılımcılara Göre Dağılımı

Katılımcılar	F	%
Anne	622	71
Baba	145	16,5
Ebeveynler	102	11,6
Kardeş	5	0,57
Teyze	1	0,11
Bakıcı	1	0,11



Şekil 6. Çalışmaların Katılımcılara Göre Dağılımı

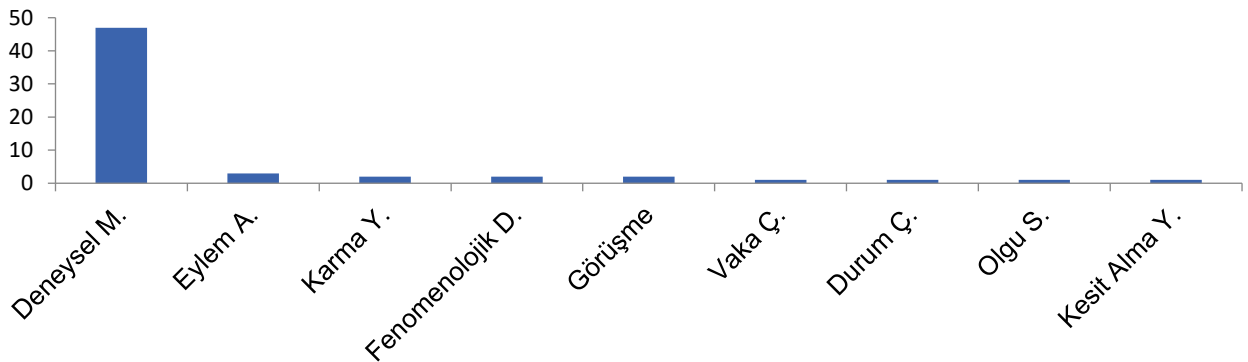
Araştırma kapsamına alınan çalışmaların katılımcılara göre dağılımı incelendiğinde en fazla annelerin çalışmalara katıldığı görülmektedir. Çalışmalara annelerden sonra en fazla babalar katılmıştır. Çalışmalara en az ise teyze ve bakıcılar katılmıştır.

İncelenen Çalışmaların Araştırma Yöntemine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmaların araştırma yöntemine ilişkin veriler Şekil 7'de gösterilmiştir. Çalışmaların araştırma yöntemine ilişkin bulgular ise Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Çalışmaların Araştırma Yöntemine İlişkin Bulgular

Kaynaklar	Araştırma Yöntemi
Dilsiz, 2019; Aktaş, 2015; E. Alptekin, 2011; Demirci, 2015; Güneş, 2012; Balta, 2010; Özcan, 2004; Ünlü, 1986; Diler Sönmez, 2008; Yakın, 2009; Tavil, 2005; Toprakçı, 2006; Çotuk, 2015; Yıldırım, 2020; Şimşek, 2018; Kizir, 2018; Yaşar, 2021; Vardarcı, 2011; Afat, 2013; Boyraz, 2015; Berbercan, 2010; Çakmak, 2011; Birkan, 2001; Gıcı- Vatanserver, 2018; Yücel, 2006; Kuloğlu, 2001; Özen, 1999; Cavkaytar, 1998; Şahin, 1994; Vuran, 1997; Richter, 1998; Yıldırım & Conk, 2005; Uyaroğlu & Bodur, 2009; Kargın, 2001; Sucuoğlu, 1994; Dilmaç, Çıkılı, Koçak, & Çalıkçı, 2015; Berbercan & Tavil, 2012; Yakın & Özmen, 2010; Batu, Aksoy, & Öncül, 2014	DeneySEL Model
Aydın & Cavkaytar, 2020; Ulugöl & Cavkaytar, 2020; Keser & Cavkaytar, 2021; Özkubat & Töret, 2014; Sönmez & Varol, 2009; Küçükler, 2001; Küçükler, Bakkaloğlu, & Sucuoğlu, 2001; Cavkaytar, 1999	
Ertürk-Mustul, 2015; Koca, 2016; Ertürk-Mustul, Turan, & Uzuner, 2019	Eylem Araştırması
Kızılkaya, 2021; Olçay Gül, 2012	Karma Yöntem
Gökçe, 2017; Şeker, 2013	Fenomenolojik Desen
Meral, Özbey, & Sola, 2011; Sucuoğlu, Küçükler, & Kanık, 1992	Görüşmeye Dayalı Analiz
Turan, 2010	Vaka Çalışması
Aksoy & Demirli, 2020	Durum Çalışması Modeli
Kılıç & Kılıçoğlu, 2021	Olgu Sunumu
Gökcan, 1987	Kesit Alma Yöntemi

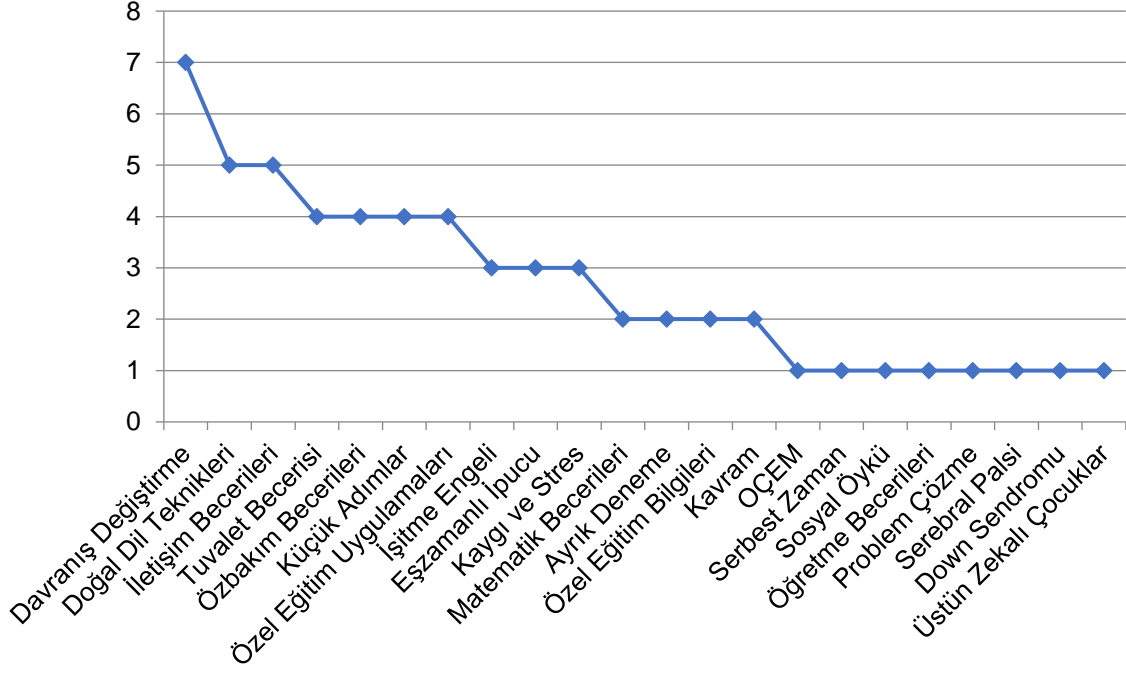


Şekil 7. Çalışmaların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı incelendiğinde en fazla deneysel modelin kullanıldığı görülmektedir. Deneysel model kullanılan 47 çalışmanın 19'u ise tek denekli araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. İncelenen çalışmalarda en az ise vaka çalışması, durum çalışması modeli, olgu sunumu ve kesit alma yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

İncelenen Çalışmaların Konularına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmaların konularına ilişkin veriler Şekil 8'de gösterilmiştir.

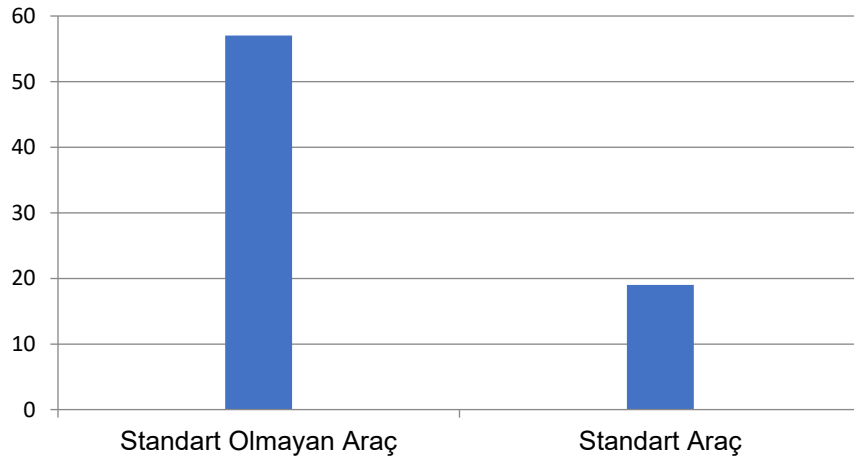


Şekil 8. Çalışmaların Konularına Göre Dağılımı

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların konularına göre dağılımı incelendiğinde en fazla davranış değiştirme konusu ile ilgili aile eğitimi yapıldığı görülmektedir. Bunu doğal dil teknikleri ve iletişim becerileri takip etmektedir. En az aile eğitimi yapılan konular ise serbest zaman, sosyal öykü, down sendromu, üstün zekâlı çocuklar, serebral palsi, problem çözme, OÇEM ve öğretme becerileridir.

İncelenen Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada incelenen çalışmaların veri toplama aracına ilişkin veriler Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımı incelendiğinde standart olmayan araçların standart olan araçlara göre daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Standart olmayan araçların içerisinde ise gözlem formu, video kaydı, ses kaydı, ortalama sözcük uzunluğu, veri kayıt formu, sosyal geçerlik formu, kontrol listesi, ölçüt bağımlı ölçü aracı, anket, değerlendirme formu, anekdot kaydı, araştırmacı günlüğü ve mektup gibi veri toplama araçları bulunmaktadır.

İncelenen Çalışmaların Önemli Bulgularına İlişkin Veriler

Çalışma kapsamında incelenen araştırmalara ait önemli bulgular incelendiğinde hazırlanan aile eğitim programlarının özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde etkili olduğu bulunmuştur. Sunulan aile eğitim programlarının; annelerin özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerinde (Cavkaytar, 1998; Cavkaytar, 1999; Çakmak, 2011; Ulugöl & Cavkaytar, 2020), annelerin kurulum süresi kaydı tutma ve çocuklara gündüz tuvalet becerisi kontrolü becerilerini kazanmalarında (Özcan, 2004; Özkubat & Töret, 2014; Diler Sönmez, 2008; Sönmez & Varol, 2009), ailelerin Küçük Adımlar Erken Eğitim Programındaki becerileri kazanmalarında (Birkan, 2001; Küçüker, 2001; Küçüker, Bakkaloğlu, & Sucuoğlu, 2001), ailelere dil iletişim becerilerinin öğretiminde (Koca, 2016; Ertürk-Mustul, 2015; Turan, 2010; Turan, Koca, & Uzuner, 2019; Ünlü, 1986; Yakın, 2009; Yakın & Özmen, 2010), ailelere davranış değiştirme yöntem ve tekniklerinin kazandırılmasında (Berbercan, 2010; Boyraz, 2015; Gökçe, 2017; Kızılkaya, 2021; Kızır, 2018; Sucuoğlu, Küçüker, & Kanık, 1992; Şeker, 2013; Tavil, 2005; Vuran, 1997), ailelere kavram öğretiminde (Demirci, 2015; Şahin, 1994), ailelerin kaygı ve stres düzeylerinin azalmasında (Dilmaç, Çıkılı, Koçak, & Çalıkçı, 2015; Vardarcı, 2011) ve ailelere eşzamanlı ipucunun öğretiminde (Aydın & Cavkaytar, 2020; Çotuk, 2015; Güneş, 2012) etkili olduğu bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye'deki aile eğitimi ve katılımı ile ilgili ilk çalışmalar MEB 1952 Programı'nda bahsedilmeye başlamıştır (Arabacı, 2015). Son 15-20 yılda ise özel eğitim alanında yapılan aile eğitim programlarının sayısı artmış ve alanyazına birçok yeni çalışma eklenmiştir. Aile eğitim programları ile ilgili son iki yılda yapılan çalışmalar daha da artış göstermiştir. (Doğan, 2015). Bu çalışmada, 1986-2022 yılları arasında özel gereksinimli bireylerin aileleri için yapılmış aile eğitim programları ile ilgili çalışmaları incelemek amacıyla 22 makale ve 38 tez olmak üzere toplam 60 çalışma incelenmiştir. İncelenen çalışmaların yayın yılı, yayın türü, üniversitesi, alanı, katılımcıları, yöntemi, konuları, veri toplama araçları ve önemli bulguları elde edilen sonuçlar doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırmada incelenen en eski çalışmanın 1986 yılında, en yeni çalışmanın ise 2021 yılında olduğu görülmektedir. İncelenen araştırmalara bakıldığında ise en fazla 2015 yılında çalışma yapıldığı göze çarpmaktadır. Türkiye'de özel eğitime araştırmaları ile ilgili yapılmış bir derleme çalışmasında zaman içinde özel eğitim alanında yayınlanan makale sayısının arttığı ve en fazla 2011 yılından sonra makale yayınlandığı bulunmuştur (Yıldız, Melekoğlu, & Paftalı, 2016). Bu durum, özel gereksinimli çocukların aile eğitim çalışmalarına verilen önemin son yıllarda artması ile açıklanabilir. Ancak özel eğitim alanında aile eğitim programı ile ilgili yapılan çalışma sayısının yetersiz olduğu düşünülmektedir. Özel eğitimdeki aile eğitim programları ile ilgili yapılan çalışma sayısının ilerleyen yıllarda artması beklenmektedir. Aile katılımının önemi düşünüldüğünde bu konuda yapılacak çalışmalara araştırmacıların daha fazla önem vermesi gerekmektedir.

İncelenen çalışmaların yayın türü analiz edildiğinde tez çalışmalarının makale çalışmalarına göre daha fazla yapıldığı bulunmuştur. Bu bulgu ile aile eğitim programlarının hazırlanma ve uygulanma süreçlerinin teferruatlı olmasının ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak aile katılım çalışmalarının önemi düşünüldüğünde bu konu ile ilgili yapılacak makale çalışmalarının da artması gerekmektedir.

Araştırmada kapsamına alınan çalışma yazarlarının bağlı olduğu üniversite incelendiğinde en fazla Anadolu Üniversitesi'nde görev yapan yazarların olduğu görülmektedir. Bunu Gazi ve Ankara Üniversitesi takip etmektedir. Türkiye'de özel eğitim araştırmaları ile ilgili yapılmış bir çalışmada özel eğitimde çıkan makale yazarlarının çoğunluğunun Anadolu Üniversitesi öğretim elemanlarından oluştuğu bulunmuştur. Bu çalışmada, özel eğitim araştırmalarının Anadolu Üniversitesinden sonra en fazla Ankara ve Gazi Üniversitesinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız, Melekoğlu, & Paftalı, 2016). Çalışma sonucunda elde edilen bu bulgunun sebebi uzun yıllar boyunca özel eğitim bölümünün sadece bu üniversitelerde olması ile açıklanabilir. Ancak son zamanlarda özel eğitim bölümünün başka üniversitelerde de açılmasından dolayı konu ile ilgili yapılacak çalışmaların artması beklenmektedir. Başka üniversitelerden konu ile ilgili sunulacak farklı bakış açıları gelecek çalışmalara ışık tutacak ve alana katkı sağlayacaktır.

Araştırmada incelenen çalışmaların alanları ile ilgili bulgulara bakıldığında ise en fazla özel eğitim alanında çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Çalışma yapılan diğer alanlara bakıldığında sosyal bilimler, hemşirelik, odyoloji ve aile danışmanlığı alanları görülmektedir. İncelenen çalışmalarda özel eğitim alanının fazla çıkmasının sebebinin araştırmalardaki örneklem grubunun özel gereksinimli çocukların aileleri olmasının olduğu söylenebilir. Ancak aile eğitim programları ile ilgili farklı disiplin alanlarının bakış açılarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle özel eğitimdeki aile eğitim programlarının farklı alanlardaki bilgiler ile birleştirilmesi gerekmektedir. Konu ile ilgili bu ihtiyaçlar göz önünde bulundurulduğunda diğer alanlardan özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere yönelik eğitim programlarının hazırlanması ailelere fayda sağlayacaktır.

Araştırmadaki çalışmaların katılımcıları incelendiğinde en fazla annelerin çalışmalara katıldığı görülmüştür. Aile eğitim programları ile ilgili yapılmış bir meta analiz çalışmasında da eğitim programlarına çoğunlukla annelerin katıldığı bulunmuştur (Tavil, 2013). Özel eğitimde anne-baba eğitimi programları ile ilgili yapılan başka bir çalışmada ise 12 alanda ailelerden bilgi alınmış ve 12 alanda da annelerin çocuklarının eğitimine babalardan daha çok katıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Sucuoğlu, Küçüker, & Kanık, 1994). Aile eğitim çalışmalarına annelerin katılmasının genellikle çocuklarla annelerin ilgilenmesi ile açıklanabilir. Babaların ise aile eğitim çalışmalarına daha az katılım göstermesinin nedeni olarak iş hayatlarından dolayı babaların bu sürece vakit ayıramamaları gösterilebilir. Günümüzde ise annelerin çalışma hayatına girmesinden ve çocuklar ile diğer aile üyelerinin de etkileşim kurmasından dolayı ailedeki diğer kişilerin çalışmalara katılım göstermeleri gerekmektedir. İlerleyen zamanlarda aile eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmalara anneler dışındaki aile bireylerinin de katılması için çaba sarf edilmelidir.

Çalışma kapsamındaki araştırmaların yöntemleri ile ilgili mevcut duruma bakıldığında çoğunlukla deneysel modelin kullanıldığı görülmüştür. Özel eğitimde erken çocukluk döneminde Türkiye’de yapılmış lisansüstü dönemi tez çalışmalarına bakıldığında özel eğitim alanında en fazla nicel araştırmaların yapıldığı bulunmuştur (Gül & Diken, 2009). Türkiye’de özel eğitim alanı ile ilgili gerçekleştirilmiş lisansüstü dönemindeki tezlerin farklı değişkenler açısından incelendiği bir araştırmada özel eğitim alanında yapılan tez çalışmalarında en fazla nicel yöntemin tercih edildiği bulunmuştur (Coşkun, Dündar, & Parlak, 2014). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aile eğitim programlarının yapıldığı çalışmalarda deneysel modelin sıklıkla tercih edilmesinin nedeni programların etkililiğinin deneysel modellerle ölçülmeye uygun olmasıdır. Özel eğitim alanında yapılan aile eğitim çalışmalarında tek denekli araştırma yöntemlerinin sıklıkla tercih edilmesi ise katılımcı bulmanın zorluğu ile açıklanabilir. Bu bağlamda aile eğitim programları ile ilgili araştırmalarda etkililik ve verimliliğin artması için farklı yöntemlere başvurulması gerekmektedir. Aile eğitim programlarının yapılacağı araştırmalarda farklı yöntemlerin kullanılması konu ile ilgili sonuçların tekrara düşmesini engelleyecektir. Bu nedenle gelecek çalışmalarda diğer araştırma yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir.

Çalışmaların veri toplama araçları ile ilgili bulguları incelendiğinde en fazla standart olmayan araçların kullanıldığı görülmüştür. Özel eğitim erken çocukluk dönemi ile ilgili Türkiye’de yapılmış lisansüstü dönemi tez çalışmaları incelendiğinde çalışmalarda kullanılan ölçeklerin araştırmanın amacı ve özellikleri doğrultusunda farklılık gösterdiği ve bazı araştırmalarda ölçeklerin araştırmayı yapan kişi tarafından geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır (Gül & Diken, 2009). Bu çalışmaya dâhil edilen araştırmalarda standart olmayan araçların daha çok kullanılmasının nedeni olarak tek denekli araştırmaların standart bir ölçme aracının olmaması olabilir. Ayrıca bu durumun nedeninin özel eğitimdeki standart araç sayısının az olmasından ve ölçme araçlarının çocuklara özgü hazırlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılacak olan çalışmalarda araştırmacılar tarafından standart araçlar hazırlanarak araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Eğitim ve psikoloji alanlarında kullanılan standart araçların, özel gereksinimli çocuklara ve ailelere uyarlama çalışmalarının yapılması özel eğitim alanındaki standart araç sayısını arttıracaktır. Önerilen çalışmalar ile özel eğitim alanında standart araçlar konusunda yaşanan bu sınırlılık ortadan kalkacaktır.

Çalışmadaki araştırmaların konusu incelendiğinde ailelere en fazla davranış değiştirme ile ilgili eğitim verildiği bulunmuştur. Bu durumun nedeni olarak aile eğitim programları uygulanmadan önce aile ihtiyaç belirleme formunda ailelerin davranış değiştirme konusunu belirtmesi gösterilebilir. Ailelerin bu konuyu talep etmesi çocukların davranışlarını değiştirmede zorlandıkları için olabilir. Özel eğitimde davranış değiştirme konusu oldukça önemlidir ancak ailelerin diğer konulardaki bilgi eksikliği de giderilmelidir. Özel eğitimdeki diğer konulara da aile eğitim programlarında yer verilmelidir. Çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi onların bağımsız yaşam becerilerine destek sağlayacaktır.

Araştırmadaki çalışmaların önemli bulgularına bakıldığında aile eğitim programlarının aileler için etkili ve yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dünyada ve Türkiye'deki aile katılımının incelendiği bir çalışmada hemen hemen tüm aile eğitim programlarının çocukların ve ebeveynlerin yararına olduğu görülmüştür (Kocabaş, 2006). Dünyada yapılan aile eğitim programlarının incelendiği bir çalışmada ise programların anne-babaların çocuklarına olan davranışlarını olumlu olarak etkilediği, ailelerin yeterliliklerini arttırdığı ve ebeveynlerin çocuklarla olan etkileşimlerini iyi yönde etkilediği bulunmuştur (Şahin & Kalburan, 2009). İlköğretimde aile katılımının incelendiği farklı bir çalışmada aile eğitim programlarının ebeveynlerin okul ve çocukları ile olan iletişiminin artmasına ve bu iletişimin olumlu olmasına yardımcı olduğu görülmüştür (Akkök, Ögetürk, & Kökdemir, 1998). Günümüzde aile eğitim programlarının etkililiğini sorgulamak yerine farklı bakış açıları içeren aile eğitim programlarını hazırlama ve sunma çalışmalarına önem verilmelidir. Aile eğitim programları okul türü ve düzeyi ayırt etmeksizin tüm okullarda uygulanmaya başlanmalıdır. Ülke genelinde bu programların artması için ilgili tüm kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması gerekmektedir.

Sonuçlar incelendiğinde; çalışmaların en fazla 2015 yılında yapıldığı, tez çalışmalarının ağırlıkta olduğu, çalışma yazarlarının çoğunlukla Anadolu ve Gazi Üniversitesi'ne bağlı oldukları, çalışmaların çoğunluğunun özel eğitim alanında yapıldığı, çalışmalara çoğunlukla annelerin katıldığı, çalışmalarda sıklıkla deneysel modelin kullanıldığı, çalışmalarda standart olmayan araçların tercih edildiği ve uygulanan aile eğitim programlarının etkili olduğu bulunmuştur.

Bu çalışma doğrultusunda Türkiye'deki özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere yönelik hazırlanan aile eğitim programlarının mevcut durumu ve özellikleri ile ilgili genel bir çerçeve çizilmiştir. Yapılan bu çalışma; alanı güncel tutması, konu ile ilgili bilgi kopukluğunu önlemesi, sınırlılıkları ön plana çıkarması ve gelecek çalışmalara yol göstermesi bakımından önemlidir.

Öneriler

Araştırmamızın sonuçlarına göre şu önerilerde bulunmaktadır:

- Aile eğitim programları ile ilgili yapılmış yurtiçi ve yurtdışındaki çalışmaların ortak ve farklı yönlerinin incelenmesi,
- Aile eğitim programlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi,
- Özel eğitim alanındaki derleme çalışmalarının artırılması,
- Özel eğitimdeki aile eğitim programlarının artırılması,
- Normal gelişim gösteren çocukların ailelerine uygulanan aile eğitim programları ile özel gereksinimli çocuğu olan ailelerine uygulanan aile eğitim programlarının karşılaştırılması,
- Planlanan aile eğitim programlarının okullarda daha sık uygulanması,
- Aile eğitim programlarına anneler dışındaki diğer aile üyelerinin katılımı,
- Özel eğitimde uygulanan aile eğitim programları ile ilgili standart ölçme araçlarının artırılması,
- Aile eğitimleri ile ilgili kurum ve kuruluşların iş birliği içinde olması önerilmektedir.

Ek Bilgi

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sunmuş ve makalede raporlanan çalışmanın yapılması ve raporlanmasında herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

ORCID ve İletişim

Elif Alpay Çelik  <http://orcid.org/0000-0002-4090-1167>, E-posta: elif_alpaycelik21@trabzon.edu.tr

Raziye Erdem  <http://orcid.org/0000-0001-7631-1575>, E-posta: raziyeerdem@trabzon.edu.tr

Kaynaklar

- Afat, N. (2013). *Üstün zekâlı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkililiğinin sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkök F, Ögetürk B ve Kökdemir H. (1998). İlköğretimde aile katılımı. Eğitim '97-1998, *TED Ankara Koleji Dergisi*; 1 (1): 14-17.
- Aksoy, M., & Demirli, C. (2020). zihinsel engelli çocuğu olan annelerin karşılaşılabilecekleri güçlüklerle baş etme durumlarının incelenmesi: Bir aile destek eğitim programının uygulanması. *Education Sciences*, 15(3), 73-84.
- Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmlı çocuğa sahip ailelerin milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme–model olmayı kullanmalarındaki etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Alptekin, A. E. (2011). *0-3 yaş özel eğitim alan zihinsel engelli çocukların gelişiminde aile katılımlı eğitimin etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arabacı N. (2015). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. A.B. Aksoy (Ed.). *Aile eğitimi ve katılımı. Her yönüyle okul öncesi eğitim-10*. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Aydın, O., & Cavkaytar, A. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Çocuğa Temel Matematik Becerilerinin Öğretiminde Baba Eğitim Programının Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 71-93.
- Balta, M. (2010). *Almanya'daki zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip Türk ailelerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan aile eğitimi uygulamasının etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Batu, S. E., Bozkurt, F. ve Öncül, N. (2014). görsel destek ile öğretilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin annelerin otizmlı çocuklarına beceri öğretilmelerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174) 91-104.
- Batu, S. (2008). Kaynaştırma ve destek özel hizmetleri. İ. Diken (Ed.) *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 89-107). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, V., Güven, G. ve Temel, F. Z. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770.
- Berbercan, F. (2010). *Problem davranışların azaltılmasına yönelik grup aile eğitim programı'nın babaların davranışları kontrol etmek için gerekli kavram ve işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berbercan, F. ve Tavail, Y. Z. (2012). Grup aile eğitim programının babaların davranışsal işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi. *Gazi University Journal Of Gazi Educational Faculty (Gujgef)*, 32(2).
- Birkan, B. (2001). *Küçük Adımlar Kursu'nun gelişim geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımları uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boyras, G. (2015). *Aile eğitim programının annelerin ayrımlı pekiştirme kullanarak çocuklarına kural kazandırma becerisini edinmelerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can Toprakçı, N. (2006). *Kurumda eğitim alan zihinsel engelli öğrencilerin annelerine genişletilmiş aile eğitim programının uygulanmasının öğrencilerin matematik ders amaçlarını edinmelerinde, sürdürme ve genellemelerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cavkaytar, A. (1998). *Zihin engellilere öz bakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile programının etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03).

- Cavkaytar, A. (2007). *Özel eğitime giriş*. Kök Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (2016). *özel eğitimde aile eğitimi*. Vize Akademi.
- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M. ve Yıldız, G. (2014). geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya'da ve Türkiye'de kavramların evrimi. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 111-122.
- Coşkun, İ., DüNDAR, Ş., ve Parlak, C. (2014). Türkiye'de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Çakmak, S. (2011). *Görme engeli olan çocuklara özbakım becerilerini kazandırmada video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çotuk, H. (2015). *Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklara kardeş öğretimi aracılığıyla sunulan bağımsız hareket becerilerinin eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, İ. (2015). *Renk öğretimine yönelik hazırlanan aile eğitim programının etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Diler Sönmez, N. (2008). *Eve Dayalı gündüz tuvalet kontrolü aile eğitimi programı'nın annelerin kurulum kaydı tutma ile gündüz tuvalet kontrolü kazandırma becerisini ve çocukların gündüz tuvalet kontrolünü kazanmasındaki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilmaç, B., Çıkkılı, Y., Koçak, F. ve Çalıkçı, M. (2009). zihinsel engelli çocuğa sahip olan annelerin kaygı düzeylerini azaltıcı eğitim programının annelerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24).
- Dilsiz, H. (2019). *Serebral palsili çocukların ebeveynlerine uygulanan aile eğitimi programının aile işlevleri, yılmazlık ve umutsuzluk üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ereş, F. (2009). Toplumsal bir sorun: Suçlu çocuklar ve ailenin önemi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 5, 88 – 96.
- Ertürk-Mustul, E. (2015). *Çok ileri dereceli işitme kayıplı çocuğu olan işiten bir annenin etkileşim davranışlarının aile eğitimi bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gıcı-Vatansever, A. (2018). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Gökcan, M. (1987). *Aile eğitiminin işitme engelli çocukların ailelerinin beklentileri üzerine* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir
- Gökçe, S. (2017). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğa sahip ailelerin katıldıkları aile eğitimi programı sonrasında yaşam döngüsüne ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Gül, S. O. ve Diken, İ. H. (2009). A review of master and doctoral dissertations in the field of early childhood special education in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1 (1), 46-78.
- Güneş, N. (2012). *Annelerin sunduğu eşzamanlı ipucuyla öğretimin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına bağcık bağlama becerisinin öğretimi üzerindeki etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-14.
- Kargın, T. (1990). *Eğitsel yaklaşımlı aile rehberliğinin işitme engelli çocukların sözel iletişim becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kargın, T. (2001). Kırsal bölgede yaşayan işitme engelli çocuklara yönelik geliştirilen bireyselleştirilmiş aile eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 49-60.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Keser, F., ve Cavkaytar, A. (2021). Özel gereksinimli çocuklara serbest zaman becerisinin öğretiminde aile eğitiminin etkililiği (Sezep). *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 505-528.
- Kılıç, S., ve Kılıçoğlu, E. A. (2021). Pandemi sürecinde çevrimiçi yürütülen ev programı ve uygulamalar üzerine bir olgu sunumu. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(8), 104-116.
- Kızılkaya, A. E. (2021). *Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlere yönelik geliştirilen pekiştirme eğitim programının olumlu davranışların artırılmasına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kızır, M. (2018). Ayrık denemelerle öğretimin çevrimiçi sunulan aile eğitim programıyla kazanımının incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Koca, A. (2016). İşitme kayıplı çocuğu olan bir ailenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Kocabaş, E. Ö. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143-153.
- Kuloğlu, N. (2001). *Bilgi verici psikolojik danışma ve didaktik bilgi verme programlarının down sendromlu bebeği olan anne-babaların umutsuzluk, gereksinim ve eş ilişkisi düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, S. (1993). Özürü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*. 1 (3), 23-29.
- Küçük, S., Bakkaloğlu, C. H. ve Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Meral, B. F., Özbey, F., ve Sola C. (2011). Küçük adımlar erken eğitim programının aile görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 25-40.
- Olçay Gül, S. (2011). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Özcan, N. (2004). *Zihin özürü çocuklara tuvalet becerisi öğretimine yönelik aile eğitimi programının etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Özcan, N. ve Cavkaytar, A. (2009). Öğretmen olarak ebeveynler: Ebeveynlere otizmlili ve zeka geriliği olan çocuklarına tuvalet becerilerini nasıl öğreteceklerini öğretmek. *Gelişimsel Yetersizliklerde Eğitim ve Öğretim*, 237-243.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2018). T.C. Resmi Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.
- Özen, A. (2014). *Gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerine eğitim uzmanlarıyla çalışırken gerekli olan etkili iletişim becerilerinin kazandırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Özkubat, U. ve Töret, G. (2014). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara gündüz tuvalet kontrolü becerisi öğretiminde anneleri tarafından sunulan geleneksel gündüz tuvalet kontrolü öğretimin etkililiği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 61-84.
- Richter Kanik, N. (1998). Erken eğitim Down Sendromlu bebeği olan annelerin stres ve anne-bebek etkileşim düzeyine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Sönmez, N., & Aykut, Ç. (2011). Gelişimsel yetersizliği olan bir çocuğa annesi tarafından bağımsız tuvalet yapma becerisinin eşzamanlı ipucu ile kazandırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 1151-1171.
- Sönmez, N., & Varol, N. (2009). Annelere eve dayalı gündüz tuvalet kontrolü öğretme becerilerinin kazandırılması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 8 (16), 159-178.
- Sucuoğlu, B., Küçüker, S., ve Kanık, N. (1992). Özel eğitimde anne-baba eğitimi programları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (Jfes)*, 25(2), 521-537.
- Sucuoğlu, B., Küçüker, S., & Kanık, N. (1994). *Anne babaların özürli çocuklarının eğitimine katılımları. Yayınlanmamış Araştırma Raporu*. AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi, EPH Anabilim Dalı, Ankara.
- Şahin, F. T. ve Kalburan, F. N. C. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: dünyada neler uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 1-12.
- Şahin, S. (1994). *Zihin engelli çocukların ailelerine verilen eğitimin çocuğun kavram gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şeker, E. (2013). *Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlere yönelik olarak düzenlenen aile eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek Ş. (2018). Anne eğitim programının işitme engelli çocukların dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavil, Y. Z. (2005). Davranış denetimi aile eğitim programının annelerin davranışsal işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi (doğrudan öğretim yaklaşımı ile sunulan). (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavil, Y. Z. ve Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları: Bir gözden geçirme ve meta-analiz örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 85-95.
- Tekin-İftar, E. (2008). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara topluluk becerilerini öğretmek için eş zamanlı yönlendirme ile ebeveyn tarafından sağlanan topluluk temelli eğitim. *Gelişimsel Yetersizliklerde Eğitim ve Öğretim*, 249-265.
- Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3),1697-1756.
- Turan, Z., Koca, A., & Uzuner, Y. (2019). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 93-117.
- Ulugöl, F. ve Cavkaytar, A. (2020). zihin yetersizliği olan bireylere ev içi becerilerinin öğretiminde aile eğitimi programının etkililiği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 930-957.
- Uyaroğlu, A. K. ve Bodur, S. (2009). Zihinsel yetersizliği olan çocukların anne-babalarında kaygı düzeyi ve bilgilendirmenin kaygı düzeyine etkisi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(5).
- Ünlü, S. (1986). İşitme engelli çocukları olan ailelerin uzaktan öğretim ile eğitilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Üstünoğlu, Ü. (1991). Okulöncesi dönemdeki aile eğitiminde benimsenebilecek farklı yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1-2), 121-133.
- Vardarcı, G. (2011). *Otistik çocuklu ailelere uygulanacak aile eğitim programının aile içi iletişim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla ilgili algılarına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Varol, N. (1996). Beceri öğretim materyali geliştirme ve beceri öğretiminde ipuçlarının kullanımı. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 35-46.
- Varol, N. (2005). *Aile eğitimi*. Kök Yayıncılık.
- Vuran, S. (1997). Zihinsel engelli çocuk annelerine ödüllendirme ve eleştirmemenin kazandırılmasında bilgilendirme, dönüt verme, dönüt verme ve ödüllendirmenin etkililiği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Yakın, M. (2009). *Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yakın, U. M. ve Özmen, R. G. (2010). Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(17), 21-39.
- Yaşar, E. (2021). *Aile eğitiminin işitme engelli çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kapadokya Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Nevşehir.
- Yavuzer, H. (2010). Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları. H. Yavuzer (Ed). *Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları içinde* (s.11-41). Timaş Yayınları.
- Yıldırım, S. (2020). *Özel gereksinimli çocuğu olan ailelere sunulan ihmal ve istismardan korunma aile eğitim programının etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, N. G., Melekoglu, M. A., ve Paftalı, A. T. (2016). Türkiye'de Özel Eğitim Araştırmalarının İncelenmesi. *İlkogretim Online*, 15(4). 1076-1089
- Yücel, G. (2016). Bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezi hakkında uzaktan eğitime dayalı aile eğitim programının etkililiği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.



Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı ve Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Asuman Seda Saracaloğlu ¹, İpek Gündüz Çetin ^{2*}

¹ Eğitim Fakültesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye, ORCID: 0000-0001-7980-0892

² Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye, ORCID: 0000-0003-2919-1827

Özet

Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık seviyeleri ile mesleki öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlik düzeylerinin kişisel özelliklere göre farklılıkları araştırılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli ve ilişkisel desen kullanılmıştır. Bu çalışmanın çalışma evrenini Aydın ilinde, devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise küme örnekleme yöntemi ile ulaşılmış 396 öğretmen oluşmaktadır. Çalışmada, Kişisel Bilgi Formu, Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ve Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlikleri yüksek düzeyde bulunmuş ve aralarındaki ilişkinin ise orta düzeyde pozitif yönlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, ancak mesleki öz-yeterlik açısından cinsiyete bağlı bir farklılık tespit edilmediği görülmüştür. Mezun olunan okul türü açısından yapılan incelemede, öğretmenlerin program okuryazarlık eğitimi veya mesleki öz-yeterlik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Hizmet yılı ile program okuryazarlığı arasında bir ilişkiye rastlanmazken mesleki öz-yeterlik ve hizmet yılı arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır.

Makale

Geçmişi:

Alındı:

26/01/2023

Revize Edildi:

05/06/2023

Kabul Edildi:

08/06/2023

Anahtar

Kelimeler:

Program

Okuryazarlığı;

Öğretmen

Eğitimi;

Öğretmen Öz-

yeterliği;

Eğitim Programı

Atf için:

Saracaloğlu, A. S. & Gündüz Çetin, İ. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 61-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Sorumlu Yazar İpek Gündüz Çetin ✉ ipek.gunduz.35@gmail.com

ISSN: 2146-7811, ©2023 Amasya Üniversitesi



Analysis of the Relationship Between Teachers' Educational Program Literacy and Professional Self-Efficiency Levels

Asuman Seda Saracaloğlu ¹, İpek Gündüz Çetin ^{2*}

¹ Faculty of Education, Aydın Adnan Menderes University, Aydın, Türkiye, ORCID: 0000-0001-7980-0892

² Graduate School of Education, Aydın Adnan Menderes University, Aydın, Türkiye, ORCID: 0000-0003-2919-1827

Abstract

The purpose of this study was to examine the relationship between teachers' curriculum literacy levels and professional self-efficacy. In addition, the curriculum literacy and professional self-efficacy levels of teachers were examined according to various variables. Descriptive survey model and relational design were used in the research. The study population of this research consists of teachers working in public schools in Aydın province. The sample consists of 396 teachers reached by cluster sampling method. Personal Information Form, Education Program Literacy Scale, Teacher Self-Efficacy Scale were used in the study. According to the findings of the study, curriculum literacy and professional self-efficacy of teachers were found to be at a high level and the relationship between them was found to be moderately positive. In addition, according to the results of the study, it was seen that the curriculum literacy level of female teachers was higher than male teachers, but no gender-related difference was found in terms of professional self-efficacy. In the analysis conducted in terms of the type of school graduated from, no significant difference was observed in terms of teachers' curriculum literacy training or professional self-efficacy levels. While no relationship was found between years of service and curriculum literacy, a low level and positive relationship was found between professional self-efficacy and years of service.

Article History:

Received:
26/01/2023

Revised:
05/06/2023

Accepted:
08/06/2023

Keywords:

Curriculum
Literacy;
Teacher
Training;
Teacher Self-
Efficacy;
Curriculum

To cite this article:

Saracaloğlu, A. S. & Gündüz Çetin, İ. (2023). Analysis of the relationship between teachers' educational program literacy and professional self-efficiency levels. *Amasya Education Journal*, 12(1), 61-74.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author İpek Gündüz Çetin ✉ ipek.gunduz.35@gmail.com
ISSN: 2146-7811, ©2023 Amasya University

Giriş

Eğitim, bireyde gözlenebilir ve ölçülebilir bir değişimin oluşmasını ve bu değişimin kalıcı hale gelmesini amaçlamaktadır. Eğitim programları, bu amaca ulaşabilmek için okulda ve okul dışında planlanan etkinlikler ile düzenlenen öğrenme faaliyetleri sistemi olarak tanımlanabilir (Demirel, 2017). Oliva (2009) ise, eğitim programını öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme yaşantıları için okulun yönlendirmesi ile oluşan bir plan olarak görür. Eğitim programları, hedef (amaç), içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört unsurdan oluşmaktadır. Hedefler, öğrencilerin davranışlarında gerçekleştirilmeyi amaçladığımız değişiklikleri ifade eder ve "niçin öğretiyoruz" sorusunun yanıtını sağlar. İçerik, hedefler doğrultusunda öğrencilere öğretmek istenilen konuların düzenlendiği kısımdır. Öğrenme-öğretme süreci ise içeriğin nasıl öğretilceğini ve sunulacağını belirleyen bölümdür. Değerlendirme unsuru ise hedeflere ulaşılma düzeyinin kontrol edildiği ve programın geri bildirimini sağlandığı kısımdır (Demirel ve Kaya, 2018).

Öğretmenler, eğitim programlarının hayata geçirilmesi ve işlevselliği konusunda önemli sorumluluklar taşımaktadır (Fer, 2015; Saracaloğlu, 2000). Öğretmenlerin, öğretim sürecini etkin bir şekilde yönetme görevi olduğu gibi, öğrencilerin hedeflere ulaşmalarını sağlamada kullanılan öğretim yöntemleri ve tekniklerini etkin bir şekilde kullanma sorumluluğu da bulunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2017). Aynı zamanda, bir programın öğrencilere fayda sağlayabilmesi, öğretmenin programı benimsemesi ve etkin bir şekilde uygulamasıyla mümkündür (Bruner, 1977). Bu nedenle, öğretmen ve öğretmen adaylarının program hakkındaki bilgi ve düşünceleri büyük önem taşımaktadır (Çepni ve Akdeniz, 1996).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2017) öğretmen yeterlikleri kitabında belirtildiğine göre, öğretmenlerin programı etkin bir şekilde kullanabilmesi, programın içeriğini ve hedeflerini anlayabilmesi, dersleri planlarken amaca uygun bir şekilde tasarlaması, uygun öğretim stratejilerini seçmesi ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendirmesi gerekmektedir. Böylelikle, öğretmenler programı bilinçli bir şekilde kullanarak, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilmekte ve programın hedeflerine ulaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Okuryazarlık, okuma, anlama, yaratma ve yorumlamayı barındıran bir araç şeklinde tanımlanmaktadır. Program okuryazarlığı ise, temel program bilgilerine sahip olma, eğitim programını anlama ve yorumlama, eleştirel bir gözle inceleme, uygulama becerilerine sahip olma ve uygulamaları şartlara göre uyarlayabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Keskin ve Korkmaz, 2017). Okuryazarlık ve program okuryazarlığı kavramlarının içinde barındırdığı anlamlar da göz önüne alındığında öğretmenlerin eğitim programını en iyi şekilde uygulayabilmeleri için öncelikle programı analiz edebilmeleri ve uygulamaya dönük planlamaları yapabilmeleri gerektiği söylenebilir.

Nitelikli bir eğitim ortamının sağlanabilmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Nitelikli bir öğretmenin özellikleri, alan yazında geniş çapta incelenen bir konudur. Bu özellikler arasında, pedagojik alan bilgisi önemli özelliklerden biri olarak kabul edilebilir. Pedagojik alan bilgisi öğretmenlerin içerikleri, öğrencilere ne şekilde öğretecekleri hususunda edindikleri özel bir bilgi türüdür (Shulman, 1987). Program okuryazarlığı, Hashweh'in (2005) de belirttiği gibi, pedagojik içerik bilgisinden bağımsız olmamakla birlikte, genel pedagojik bilginin bir parçasıdır. Öğretmenlerin programı anlama, uygulama ve öğrenci başarısını artırma becerileri, genel pedagojik bilginin yanı sıra programın özel gereksinimlerini de içermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin program okuryazarlığını geliştirmek için sürekli olarak pedagojik bilgilerini güncel tutmaları önemlidir.

Öğretmenlerin sahip olduğu yetkinlikler bakımından kendilerine ilişkin algıları alan yazında öz-yeterlik olarak ifade edilmiştir (Aston, 1984). Başka bir deyişle öğretmenlerin mesleki öz-yeterliği, kendi mesleki rollerini etkili bir şekilde yerine getirme yeteneklerini ifade eder (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 1998). Bu, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini kullanarak öğrencilere etkili bir şekilde öğretim, sınıf yönetimi stratejilerini uygulama, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak dersleri uyarlayabilme ve öğrenci başarısını değerlendirme becerilerini içerir (Bandura, 1997). Öğretmenlerin mesleki öz-yeterliği eğitim araştırmalarında giderek önemli bir rol oynamaktadır, çünkü öz-yeterlik öğretim etkinliği, öğretim uygulamaları ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olabilmektedir (Klassen et al., 2009; Klassen & Tze, 2014).

Öğretmen mesleki öz-yeterliğini inceleyen pek çok çalışma bu kavramın demografik değişkenlere göre değişip değişmeme durumunu incelemiştir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Çalışkan vd., 2010; Deneme, 2022; Gün vd., 2021; Kesgin, 2006; Küçük vd., 2013; Özenoğlu-Kiremit ve Gökler, 2010; Öztuna Kaplan ve Önen, 2005; Saracaloğlu vd. 2010; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Yenice, 2009).

Bununla birlikte son yıllarda öğretmen ve öğretmen adaylarının program okuryazarlığına ilişkin çalışmaların arttığı görülmüştür. Öğretmen ve öğretmen adaylarının program okuryazarlığının hangi düzeyde olduğunu belirleyen çalışmalarda, aynı zamanda program okuryazarlığının cinsiyete, öğrenim türüne, hizmet yılına ve mezun olunan/ görev yapılan okul türüne göre çeşitli incelemeler yapılmıştır (Barut ve Gündoğdu, 2023; Berkant ve Mansuroğlu, 2023; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Demir ve ark., 2011; Erdem ve Eğmir, 2018; Eskiocak, 2005; Gülpek, 2020; Gürol ve Serhatlıoğlu, 2007; Keskin, 2020; Kuyubaşoğlu, 2019; Saracaloğlu ve ark., 2019; Sarıca, 2021; Süral ve Dedeali, 2018).

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin daha iyi düzeye getirilebilmesi için program okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlik kavramlarına alan yazında sıklıkla rastlanmaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleki öz-yeterliği ve eğitim programı okuryazarlığının etkileşimine ilişkin sınırlı akademik bilgi mevcuttur. Yasin ve ark. (2022) çalışmalarında program okuryazarlığı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, program okuryazarlığı düzeyi düşük olan öğretmenlere göre öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek alana katkı sağlamaktır. Bunun yanı sıra program okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlikleri cinsiyet, mezun olunan okul türü ve hizmet yılı açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler incelenmiştir:

1. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlik puanları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyi, mesleki öz-yeterlik düzeyi ve alt boyutları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyi, mesleki öz-yeterlik düzeyi ve alt boyutları mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Hizmet yılı ile öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyi ve mesleki öz-yeterlik düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri ile mesleki öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir korelasyon bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelinde, birden çok sayıdaki değişkenin birlikte değişim gösterip göstermediği ve bu değişimin büyüklüğü belirlenmektedir (Karasar, 2016). Araştırmada öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve öz-yeterlik düzeylerindeki ilişki ortaya çıkarılmak istendiği için ilişkisel desen kullanılmıştır.

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Aydın İlinde 2020-2021 öğretim yılı içerisinde devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Bu dönemde Aydın ilinde 12.603 öğretmen görev yapmaktadır. Yazıcıoğlu & Erdoğan (2004) 10.000 ve 25.000 arasında olan evren büyüklüğünde $\pm 0,05$ örneklem hatasına göre 370 örneklemin yeterli olacağını belirtmektedirler. Araştırmada küme örnekleme yöntemi seçilmiştir. Küme örnekleme, homojen karakteristiklere sahip bireyleri veya nesnelere gruplandırarak ve her gruptaki bireylere veya nesnelere eşit veya belirli kriterlere dayalı seçenekler vererek kümelerin oluşturulmasıdır. Araştırma için ölçme aracı yazarlarından gerekli izinler ve etik kurul belgesi alınmış, ardından 2020-2021 öğretim yılı içerisinde devlet okullarında görev yapan 396 öğretmene öncelikle okullar küme örnekleme yöntemi ile belirlenerek ulaşılmış, gönüllülük esasına göre ölçme araçlarını yanıtlamaları sağlanmıştır. Örneklemin kişisel özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin Kişisel Özellikleri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	255	64.4
	Erkek	141	35.6
Bitirilen Okul Türü	Eğitim Fakóltesi	333	84.1
	Fen Edebiyat Fakóltesi	45	11.4
	Diğer	18	4.5

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme yer alan 396 kişinin 255'inin kadın, 141'inin erkek olduğu görölmektedir. Öğretmenler arasında ise 333'ü eğitim fakóltesi mezunu, 45'i fen edebiyat fakóltesi mezunu ve 18'i diğer fakólterden mezun olarak öğretmenlik yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve her ikisi de beşli Likert tipinde ölçeklerden oluşan "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" (Bolat, 2017) ve "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği" (Çapa vd., 2005) aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği, Tschannen-Moran ve Hoy tarafından geliştirilmiş olup Türk kültürü için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları da yapılmıştır. Çalışmaya başlanmadan önce ölçme araçları için gerekli izinler alınmıştır.

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, 15 maddeden oluşan okuma boyutu ve 14 maddeden oluşan yazma boyutu olmak üzere 29 maddeden oluşmaktadır (Bolat, 2017). Bolat (2017) yaptığı açımlayıcı faktör analizinde bu iki faktörün açıkladığı varyansın, toplam varyansın % 43.05'i olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güvenilirlik analizi sonuçlarına göre Cronbach's Alfa katsayısının okuma ve yazma boyutları için .89 ve .91 olduğu sonucuna ulaşmış ve ölçeğin tümü için .94 hesaplanmıştır.

Çalışmada ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve iki boyutlu yapısı doğrulanmıştır (Ki-kare=1138.85; $p < .05$, RMSEA= .08; TLI= .94; SRMR= .08; CFI= .94). Çalışmanın örneklemini üzerinde yapılan analizler sonucunda Cronbach's Alfa katsayısının okuma ve yazma boyutları için .97 ve .96 olduğu sonucuna ulaşmış ve ölçeğin tümü için .98 hesaplanmıştır.

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ise her biri sekizer madde olan toplam 24 maddeyi içermektedir. Ölçme aracı öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarından oluşmaktadır. Çapa ve ark., (2005) çalışmasında ölçeğin dil bakımından geçerliliğini doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya çıkartmıştır (RMSEA= .07; CFI= .99). Güvenilirlik analizleri sonucunda ise Cronbach's Alpha değerleri öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında sırasıyla .82, .86, .84 şeklinde bulunmuş; tüm ölçek için ise .93 şeklinde hesaplanmıştır.

Ölçme aracı geçerlik ve güvenilirlik açısından mevcut örneklem ile tekrar incelenmiştir. Ölçeğin 3 faktörlü yapısı, örneklem üzerinde doğrulanmıştır (Ki-kare=1306.76, $p < .05$, RMSEA= .04; CFI= .95; TLI= .94; SRMR= .04). Cronbach's Alpha değerleri ise öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında sırasıyla .85, .87, .88 şeklinde bulunmuş; tüm ölçek için ise .95 şeklinde hesaplanmıştır. Eğitim programı okuryazarlık ölçeği ve öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öncelikle gerekli izinler ve etik kurul onay alınmıştır. Ardından COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim yapıldığı için öğretmenlere yüz yüze ulaşmak yerine çevrim içi form hazırlanmıştır. Böylece hem öğretmenlere ulaşım kolaylaşmış, hem de sağlık açısından tehdit oluşturabilecek durumların önüne geçilmiştir. Verilerin gizliliği, kullanım amacı gibi şartları içeren gönüllü onam formu ise formu doldurmak için ön koşul olarak belirlenmiştir. Aydın ilinde devlet okullarında görev yapmakta olan 400 öğretmene ulaşmak hedeflenmiş ancak 396 adet eksiksiz cevaba ulaşılmıştır. Ardından verilerin analizine geçilmiştir.

Araştırmada ulaşılan veriler SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir. Ölçme araçlarının bütünü ve alt faktörlerine ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Eğitim programları okuryazarlık ölçeği, öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik ölçeği, alt boyutları ve hizmet yılı sürekli değişkeninin çarpıklık ve basıklık katsayıları +/- 1,5 aralığında (Tabachnick ve Fidel, 2007) olduğu için normal dağılım sağlanmıştir.

Çalışmanın kişisel değişkenleri incelenirken öncelikle MANOVA'nın varsayımları incelenmiş ancak cinsiyet için de mezun olunan okul türü için de alt boyutlarda çeşitli normallik ihlalleri görölmüştür.

Örneğin kadın öğretmenler alt grubunda okuma alt boyutu için çarpıklık değeri -1.71, basıklık değeri 3.70 bulunmuştur. Benzer şekilde diğer alt boyutlar ve diğer grup içi analizlerde de varsayımlar sağlanmadığı için bağımlı değişkenler ayrı ayrı incelenmiştir.

Grup içi normalliğin sağlanamaması nedeniyle cinsiyete yönelik anlamlı bir farklılaşma bulunup bulunmadığı Mann-Whitney U Testi, mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılaşma bulunup bulunmadığı ise Kruskal Wallis Testi ile incelenmiştir.

Ölçme araçları, alt boyutları ve hizmet yılı sürekli değişkeni normallik koşulunu sağladığı için değişkenler arasındaki birlikte artış ya da azalışın varlığı ve düzeyini araştırmak için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı (r), 0-0.3 arasında değer alıyorsa aradaki birlikte hareketin zayıf, .3-.7 arasında değer alıyorsa aradaki birlikte hareketin orta, .7-1 arasında değer alıyorsa aradaki birlikte hareketin yüksek olduğu söylenebilir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Bulgular

Çalışmanın bulgular bölümünde çalışmanın amacı ve alt problemlerine yönelik toplanan verilerin analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri ve Öğretmenlerin Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyleri

Eğitim program okuryazarlığı ölçeği, öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyine ve mesleki öz-yeterlik düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	SS
Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyi	396	1.03	5.00	3.97	.72
Okuma Boyutu	396	1.07	5.00	4.02	.77
Yazma Boyutu	396	1.00	5.00	3.91	.73
Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyi	396	2.4	5.00	3.95	.52
Öğrenci Katılımı Boyutu	396	2.25	5.00	3.87	.53
Öğretim Stratejileri Boyutu	396	1.75	5.00	3.99	.54
Sınıf Yönetimi Boyutu	396	1.88	5.00	3.98	.58

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyinin 3.97, okuma boyutunun 4.02, yazma boyutunun 3.91 olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin 3.95, öğrenci katılımı boyutunun 3,87, öğretim stratejileri boyutunun 3.99 ve sınıf yönetimi boyutunun 3.98 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyi, mesleki öz-yeterlik düzeyleri ve alt boyutlarının benzer değerlerde ve yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyi, Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyinin ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Farklılaşması

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyi, mesleki öz-yeterlik düzeyi ve alt boyutların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bağımsız örneklem Mann-Whitney U Testi aracılığıyla bakılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyete göre eğitim program okuryazarlık düzeyi, mesleki öz-yeterlik düzeyi ve alt boyutlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Grup	N	\bar{X} Sıra	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyi	Kadın	255	217.25	55397.50	13197.50	.00*
	Erkek	141	164.60	23208.50		
Okuma Boyutu	Kadın	255	222.71	56791.50	11803.50	.00*
	Erkek	141	154.71	21814.50		
Yazma Boyutu	Kadın	255	207.94	53024.00	15571	.03*
	Erkek	141	181.43	25582.00		
Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyi	Kadın	255	200.86	51218.50	17376.50	.49
	Erkek	141	194.24	27387.50		
Öğrenci Katılımı Boyutu	Kadın	255	193.23	27245.00	17234	.49
	Erkek	141	201.42	51361.00		
Öğretim Stratejileri Boyutu	Kadın	255	198.11	50518.50	17878.50	.93
	Erkek	141	199.20	28087.50		
Sınıf Yönetimi Boyutu	Kadın	255	202.08	51530.50	17064.50	.40
	Erkek	141	192.02	27075.50		

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyinin (U= 13197.50; p<.05), okuma boyutunun (U= 11803.50; p<.05) ve yazma boyutunun (U= 15571; p<.05) cinsiyete göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyi incelendiğinde ise ölçek genelinde (U=17376.50; p>.05), öğrenci katılımı boyutunda (U=17234; p>.05), öğretim stratejileri boyutunda (U=17878.50; p>.05) ve sınıf yönetimi boyutunda (U=17064.50; p>.05) cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyi, Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyi ve Alt Boyutlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılaşması

Örneklemenin mezun olunan okul türü bilgileri incelenmiş ve bağımlı değişkenlerin mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir değişikliğe sahip olup olmadığını anlayabilmek için Kruskal Wallis Testi yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Mezun olunan okul türüne göre eğitim program okuryazarlık düzeyi, mesleki öz-yeterlik düzeyi ve alt boyutlarının Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Grup	N	\bar{X} Sıra	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyi	Eğitim Fakóltesi	333	199.34	2	.21	.90	-
	Fen Edebiyat Fakóltesi	45	196.97				
	Diğer	18	186.81				
Okuma Boyutu	Eğitim Fakóltesi	333	197.00	2	.40	.82	-
	Fen Edebiyat Fakóltesi	45	208.28				
	Diğer	18	201.78				
Yazma Boyutu	Eğitim Fakóltesi	333	201.53	2	.60	.45	-
	Fen Edebiyat Fakóltesi	45	185.86				
	Diğer	18	174.11				
Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyi	Eğitim Fakóltesi	333	198.69	2	.41	.82	-
	Fen Edebiyat Fakóltesi	45	191.72				
	Diğer	18	211.92				
Öğrenci Katılımı Boyutu	Eğitim Fakóltesi	333	197.95	2	1.98	.55	-
	Fen Edebiyat Fakóltesi	45	191.66				
	Diğer	18	225.75				
Öğretim Stratejileri Boyutu	Eğitim Fakóltesi	333	199.47	2	.17	.92	-
	Fen Edebiyat Fakóltesi	45	192.17				
	Diğer	18	196.47				
Sınıf Yönetimi Boyutu	Eğitim Fakóltesi	333	198.65	2	.13	.94	-
	Fen Edebiyat Fakóltesi	45	194.44				
	Diğer	18	205.86				

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyinin ($\chi^2_{(2)} = .21$; $p > .05$), okuma boyutunun ($\chi^2_{(2)} = .40$; $p > .05$), yazma boyutunun ($\chi^2_{(2)} = 1.60$; $p > .05$); öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeyi incelendiğinde ise ölçek genelinde ($\chi^2_{(2)} = .41$; $p > .05$), öğrenci katılımı boyutunda ($\chi^2_{(2)} = 1.98$, $p > .05$), öğretim stratejileri boyutunda ($\chi^2_{(2)} = .17$; $p > .05$) ve sınıf yönetimi boyutunda ($\chi^2_{(2)} = .13$; $p > .05$) mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyi ve Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyinin Hizmet Yılı ile İlişkisi

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyinin ve alt boyutlarının hizmet yılı ile ilişkisi Tablo 5'te, mesleki öz-yeterliklerinin ve alt boyutlarının hizmet yılı ile ilişkisi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Eğitim programı okuryazarlığı düzeyinin ve alt boyutlarının hizmet yılı ile ilişkisinin korelasyon analizi sonuçları

		Eğitim Programı Okuryazarlık	Okuma Boyutu	Yazma Boyutu	Hizmet Yılı
Eğitim Programı Okuryazarlık	r	1			
	p				
	n	396			
Okuma Boyutu	r	.96*	1		
	p	.00			
	n	396	396		
Yazma Boyutu	r	.95*	.82*	1	
	p	.00	.00		
	n	396	396	396	
Hizmet Yılı	r	-.01	-.02	.01	1
	p	.86	.74	.91	
	n	396	396	396	396

* $p < .05$

Hizmet yılının, eğitim programı okuryazarlığı ($r = -.01$; $p > .05$), okuma boyutu ($r = -.02$; $p > .05$) ve yazma boyutu ile ($r = .01$; $p > .05$) anlamlı bir ilişki içerisinde olmadığı saptanmıştır.

Tablo 6. Mesleki öz-yeterlikler düzeyinin ve alt boyutlarının hizmet yılı ile ilişkisinin korelasyon analizi sonuçları

		Mesleki Öz- Yeterlik Düzeyi	Öğrenci Katılımı Boyutu	Öğretim Stratejileri Boyutu	Sınıf Yönetimi Boyutu	Hizmet yılı
Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyi	r	1				
	p					
	n	396				
Öğrenci Katılımı Boyutu	r	.93*	1			
	p	.00				
	n	396	396			
Öğretim Stratejileri Boyutu	r	.94*	.81*	1		
	p	.00	.00			
	n	396	396	396		
Sınıf Yönetimi Boyutu	r	.95*	.82*	.84*	1	
	p	.00	.00	.00		
	n	396	396	396	396	
Hizmet yılı	r	.12*	.10*	.13*	.11*	1
	p	.02	.05	.01	.03	
	n	396	396	396	396	396

* $p < .05$

Tablo 6'ya göre hizmet yılının, Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyi ($r = .12$; $p < .05$), Öğrenci Katılımı Boyutu ($r = .10$; $p < .05$) Öğretim Stratejileri Boyutu ($r = .13$; $p < .05$) ve Sınıf Yönetimi Boyutu ($r = .11$; $p < .05$) ile düşük düzeyde ve pozitif anlamlı bir ilişki içerisinde bulunduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyi İle Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyinin ve Alt Boyutlarının İlişkisi

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyi ile mesleki öz-yeterlik düzeyinin ve alt boyutlarının ilişkisi Pearson Korelasyon Katsayısı aracılığıyla incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Eğitim programı okuryazarlığı düzeyi ile mesleki öz-yeterlik düzeyinin ve alt boyutlarının ilişkisinin korelasyon analizi sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7
Eğitim Programı	r	1						
Okuryazarlık- 1	p							
	n	396						
Okuma Boyutu- 2	r	.96*	1					
	p	0,00						
	n	396	396					
Yazma Boyutu- 3	r	.95*	.82*	1				
	p	.00	.00					
	n	396	396	396				
Mesleki Öz-Yeterlik Düzeyi- 4	r	.57*	.50*	.60*	1			
	p	.00	.00	.00				
	n	396	396	396	396			
Öğrenci Katılımı Boyutu- 5	r	.53*	.46*	.57*	.93*	1		
	p	.00	.00	.00	.00			
	n	396	396	396	396	396		
Öğretim Stratejileri Boyutu- 6	r	.51*	.44*	.55*	.94*	.81*	1	
	p	.00	.00	.00	.00	.00		
	n	396	396	396	396	396	396	
Sınıf Yönetimi Boyutu- 7	r	.55*	.49*	.57*	.95	.82*	.84*	1
	p	.00	.00	.00	.00	.00	.00	
	n	396	396	396	396	396	396	396

Tablo 7'de görüldüğü gibi eğitim programı okuryazarlığı ile mesleki öz-yeterlik ($r = .57$; $p < .05$), öğrenci katılımı ($r = .53$; $p < .05$), öğretim stratejileri ($r = .51$; $p < .05$) ve sınıf yönetimi ($r = .55$; $p < .05$) arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca alt boyutların kendi arasında da orta düzeyde pozitif yönde ilişkilerin olduğu gözlemlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Aydın ilinde çalışmakta olan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterliği incelenmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığının ve mesleki öz-yeterliklerinin tüm alt boyutları ile birlikte yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyine ilişkin farklı sonuçlar bulunmaktadır. Barut ve Gündoğdu (2023), Çetinkaya ve Tabak (2019), Erdamar (2020), Saracaloğlu ve ark., (2019) ve Süral ve Dedeşali (2018) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığının yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, Kahramanoğlu (2019) ve Saral (2019) çalışmaları, orta düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin okuma boyutu ve yazma boyutu incelendiğinde okuma boyutunun yazma boyutundan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Çetinkaya ve Tabak (2019) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşırken Erdem ve Eğmir (2017) yazma boyutunun okuma boyutundan daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu saptamıştır. Saracaloğlu ve ark., (2019) tarafından yapılan karma modeldeki araştırma, nicel bulguların yüksek düzeyde program okuryazarlığını

gösterdiğini, ancak katılımcı görüşmelerinde programın kavramını tam olarak açıklayamadıklarını ve programı uygulamada büyük sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Saracaloğlu ve ark., (2010) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirtirken Gün ve ark., (2021) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada ve Deneme (2022) İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmada bu çalışmaya benzer bulgular elde etmiştir. Bu sonuçların öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri ile ilgili daha ayrıntılı çalışmaların yapılması gerektiğine işaret ettiği söylenebilir.

Program okuryazarlığı konusunda, kadın öğretmenlerin daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Kahramanoğlu (2019) ve Saral (2019) çalışmaları, eğitim programı okuryazarlığının kadın öğretmenler lehine olduğunu belirlemiştir. Diğer yandan, Erdem ve Eğmir (2018), Keskin (2020) ve Saracaloğlu ve ark., (2019) gibi araştırmalar, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Çalışmanın sonuçlarına göre mesleki öz-yeterlik konusunda kadın ve erkek öğretmenler benzer eğilim göstermektedir. Literatürde öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını saptayan çalışmaların (Çalışkan vd., 2010; Özenoğlu-Kiremit ve Gökler, 2010) yanı sıra bu çalışma ile paralel sonuçlara ulaşan pek çok çalışma bulunmaktadır. (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Deneme, 2023; Küçük Altun ve Paliç, 2013; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Yenice, 2009). Literatüre göre, öğretmenlik mesleğinin genellikle kadınlara uygun bir meslek olarak algılandığı yaygın bir görüştür. Bu nedenle, kadın öğretmenlerde mesleki öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olması beklenir. Ancak, bu araştırmada cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuç, günümüzde kadın-erkek eşitlik kavramının gelişmesiyle açıklanabilir (Deneme, 2022).

Eğitim fakültesi mezunu veya fen edebiyat fakültesi mezunu olmanın öğretmenlerin program okuryazarı olma ya da meslekte yeterli hissetmesi üzerine bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aslan (2018), Berkant ve Mansuroğlu (2023) ve Saracaloğlu ve ark., (2019) da çalışmalarında öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığının mezun olunan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığını saptamıştır. Bunun yanında aynı çalışmada (Aslan, 2018) eğitim programlarının planlama boyutunun eğitim fakültesi mezunu öğretmenler tarafından daha iyi yapıldığı görülmüştür. Mesleki öz-yeterlik bakımından literatürde Saracaloğlu ve ark., Gencil (2010) ile Kesgin (2006)'in de benzer sonuçlara ulaştığı görülmüştür.

Çalışmada program okuryazarlığı ile hizmet yılı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde hizmet yılı ve eğitim programı okuryazarlığı arasında ilişki bulunmadığını ortaya koyan pek çok çalışma bulunmaktadır (Aslan, 2018; Berkant ve Mansuroğlu, 2023; Kahramanoğlu, 2019; Keskin, 2020; Erdamar, 2020). Bu sonuç, yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe daha istekli ve heyecanlı olmaları, ayrıca sınavlardan geçerek mesleki bilgi ve becerilerini kanıtlamış olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca Superfine (2008) çalışmasında, deneyimli öğretmenlerin yazılı ve teorik planlamaya ziyade zihinsel olarak planlama yapma eğiliminde olduklarını ve kendi deneyimlerine dayanarak etkinlikleri gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Öte yandan, deneyimli öğretmenlerin programı uzun bir süredir takip etmesi ve defalarca uygulaması programı daha iyi anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olabilir.

Mesleki öz-yeterlik ile hizmet yılı arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Öztuna Kaplan ve Önen (2005) de çalışmasında bu çalışmaya benzer şekilde öğretmenlik hizmet yılı ile mesleki öz yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptamıştır. Ancak literatürde kıdem ve öz-yeterlik algısı arasında anlamlı fark bulunmayan çalışmalara da rastlanmıştır (Kesgin, 2006; Saracaloğlu vd., 2006).

Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim programı okuryazarı olma ve mesleki öz-yeterliğe sahip olma konusundaki görüşleri birlikte bir yapı sergilemiştir. Tüm alt boyutlar arasındaki pozitif ilişki orta düzeyde de olsa bu yapıların birlikte artma-azalma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gülpek (2020) de çalışmasında beden eğitimi öğretmen adayları ve beden eğitimi öğretmenleri ile çalışmamıza paralel sonuçlara ulaşmıştır.

Ornstein ve Hunkins (2017) eğitim programlarının daha çok teorik ağırlıklı olmasına karşın öğretmenlerin uygulamayı daha önemli bulmaları nedeniyle teorik boyutu görmezden geldiklerini belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin belirli konulara, içeriklere, becerilere, hedeflere ve programın içeriğini oluşturan tüm öğeler konusunda yeterli olması oldukça önemlidir (Posner, 1995). Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenci katılımı, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri gibi öğretmenlik uygulamasına dayalı konuların yanı sıra eğitim programı okuryazarlıklarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılması ve bu iki yapının birliktelik sergilemesi olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Çalışmanın bulguları temelinde, öğretmenlerin program okuryazarlığı ile mesleki öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi dikkate alarak, aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyi bu çalışmada yüksek bulunmuştur. Ancak, literatürde genellikle orta düzeyde bulunan öz-yeterlik düzeylerinin nedenleri daha detaylı bir şekilde anlaşılabilmesi için nitel ve karma desenli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin hizmet yılı ile eğitim programı okuryazarlığı arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Literatürde buna ilişkin çeşitli görüşler tartışma bölümünde sunulmuştur. Daha kapsamlı bir anlayış için nitel araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine bir inceleme gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlik algıları branşlara, çalışılan okul türüne göre değerlendirilebilir.
- Bu çalışma ölçme araçlarından elde edilen bulgular ile sınırlıdır. Çalışma görüşme ve gözlem gibi nitel araştırma yöntemleri ile derinlemesine incelenebilir.
- Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyinin artırılabilmesi amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bu durum, program okuryazarlığı ile mesleki öz-yeterlikleri arasındaki ilişki nedeniyle dolaylı olarak öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerini etkileyebilir.

Ek Bilgi

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sunmuş ve makalede raporlanan çalışmanın yapılması ve raporlanmasında herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

Bu çalışma, 23-24 Ekim 2020 tarihinde düzenlenen “Deneyimsel Öğrenme Kongresi”nde sözlü bildiri olarak sunulan çalışmadan genişletilmiştir.

ORCID ve İletişim

Asuman Seda Saracaloğlu  <http://orcid.org/0000-0001-7980-0892>, E-posta: sedasaracal@gmail.com

İpek Gündüz Çetin  <http://orcid.org/0000-0003-2919-1827>, E-posta: ipek.gunduz.35@gmail.com

Kaynaklar

- Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17390/181756>
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aston, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28- 32. <https://doi.org/10.1177/002248718403500507>
- Berkant, H. G. & Mansuroğlu, C. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 97-116 . Doi: 10.31592/aeusbed.1104843
- Bolat, Y. (2017). Eğitim Programı Okuryazarlığı Kavramı ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 12(18), 121-138. 10.7827/TurkishStudies.12103

- Barut, C. & Gündoğdu, K. (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 198-217. Doi:10.35675/befdergi.1213781
- Bruner, J. (1977). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Çalışkan, S., Selçuk, G.S. & Özcan, Ö. (2010). Fizik öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları: Cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.18(2). 449-466. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49063/626015>
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale, *Education and Science* 30(137), 74-81.
- Çepni, S. & Akdeniz, A. (1996). Fizik Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Yeni Bir Yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12). Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7825/102878>
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 38(1). <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Demir, B., Yücesoy, Y. & Serttaş, Z. (2020). Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Seviyeleri: KKTC Örneği. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1) , 28- 37. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turksosbilder/issue/58519/825663>
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2018). Eğitimle ilgili temel kavramlar. İçinde Demirel, Ö & Kaya, Z. (Ed.), *Eğitime giriş* (ss. 1-22). Pegem Akademi Yayınları.
- Deneme, S. (2022). İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(89), 259-274. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71371/1147607>
- Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. 10.32709/akusosbil.428727
- Eskiocak, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama aşamasında karar verme sürecine etki eden etmenlerin analizi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Anı Yayıncılık.
- Gülpek, U. (2020). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık ve Beden Eğitimi Öğretim Yeterliliği Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gün, Ö, Acar-Şeşen, B, Akbulut, C, Çetin-Dindar, A. & Molu, Z. (2021). Fen Bilimleri ve İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları ile Öz-Yeterlik Kaynaklarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 47-69 10.33711/yyuefd.859382
- Gürol, A. ve Serhatlıoğlu, B. (2007). Sınıf öğretmenliği programı son sınıf öğrencilerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (27-29 Nisan 2007) sunulmuş bildiri.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 273-292. <https://doi.org/10.1080/13450600500105502> [Links]
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(65), 827-840. 10.17719/jjsr.2019.3495
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.
- Kesgin, E. (2006). *Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Denizli ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin Öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, A. & Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin "Program okuryazarlığı" kavramına yükledikleri anlam. *5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. 26-28 Ekim 2017, Muğla, Türkiye.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Har Chong, W., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., et al. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemp. Educ. Psychol.* *34*, 67–76. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.08.001
- Klassen, R. M., and Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educ. Res. Rev.* *12*, 59–76. Doi: 10.1016/j.edurev.2014.06.001
- Kuyubaşoğlu, R. M. (2019). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Küçük, M., Altun, E. & Paliç, G. (2013). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Rize ili örnekleme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 45-70. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.831085>
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, *45*, 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- MEB, (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the Curriculum*. Boston: Ally and Bacon.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles and issues*, Vivar: Pearson Education.
- Öztuna Kaplan A. & Önen F. (2005). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi, *İstek Vakfı Okulları I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumu*, vol.1, 1-11.
- Özenoğlu-Kiremit, H., & Gökler, İ. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*, 41-54. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11116/132929>
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- Saracaloğlu, A.S. (2000). *Fen ve edebiyat fakülteleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri*. İzmir: *İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını*: 100.
- Saracaloğlu, A.S. & Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *5*(2), 244-260. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5450/73853>
- Saracaloğlu, A. S., Aslantürk, E. & Çengel, M. (2006). Aydın ili ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki ve bireysel yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*. 14-16 Nisan 2006: 104-118.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. & Gencel, İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *9* (33), 265-283. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6147/82535>
- Saracaloğlu, A. S., Madran, F. ve Altın, M. (2019). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığının incelenmesi. *III. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi*, Ankara: TED Üniversitesi ve EPDAD, 30 Kasım 2019- 01 Aralık 2019.
- Saral, N. Ç. (2019). *Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarının incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. *22*(1), 132-170. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/60452/776214>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57* (1), 1- 22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

- Süral, S. & Dedeşali, N. C. (2018). Study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2): 303-317. 10.12973/eu-jer.7.2.303
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Eds.). New York: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9. 1-16.
- Woolfolk Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Yasin, B., Kasim, U., Mustafa, F., Marhaban, S., & Komariah, E. (2022). Self-efficacy of English language teachers with low and high curriculum literacy in Indonesian schools. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 81–97. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.96187>
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Detay.
- Yenice, N. (2009). Search of science teachers' teacher efficacy and self-efficacy levels relating to science teaching for some variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1062-1067. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.191>

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul Onayına İlişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi=29.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= E-84982664-050.01.04-30591