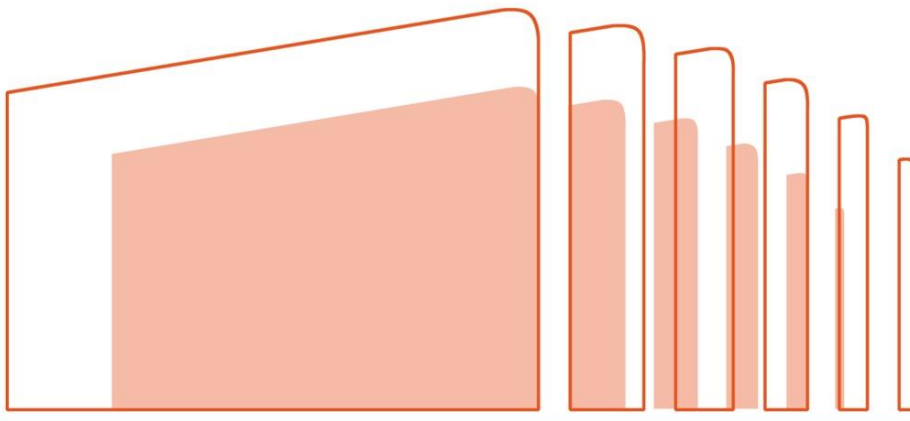




EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

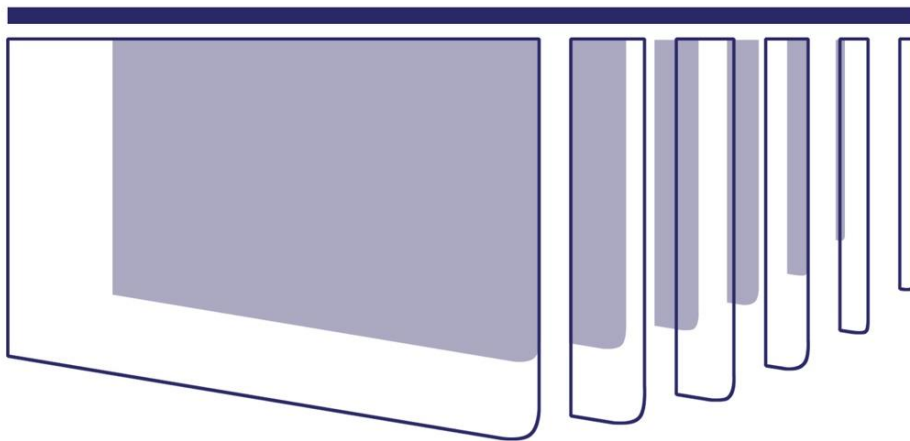


ISSN : 1307 - 4474



24(3), 2023

ISSN: 1307-4474





ISSN : 1307 - 4474

Ege Eğitim Dergisi mart, temmuz ve kasım aylarında olmak üzere yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Yayın Dili
Türkçe ve İngilizce

Derginin Sahibi
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi adına Prof. Dr. Osman Ferda Beytekin
Eğitim Fakültesi Dekanı, Türkiye

Yazı İşleri Müdürü
Doç. Dr. Soner Akşehirli, Ege Üniversitesi, Türkiye

Baş Editör
Doç. Dr. Tarkan Kışla
(Ağustos 2023 – ...)

Editör Yardımcıları
Dr. Öğr. Üyesi Beril Ceylan
Dr. Öğr. Üyesi Selda ŞAN

Editör Kurulu

Doç. Dr. Mine Aladağ	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Doç. Dr. Esen Altunay	Eğitim Yönetimi
Doç. Dr. Nihat Bayat	Türkçe Eğitimi
Doç. Dr. Belgin Arslan Cansever	Temel Eğitim
Prof. Dr. Hatice İrem Çomoğlu	İngilizce Eğitimi
Doç. Dr. Eylem Dayı	Özel Eğitim
Prof. Dr. Neşe Güler	Ölçme ve Değerlendirme
Prof. Dr. Nesrin Işıkoğlu	Erken Çocukluk Eğitimi
Doç. Dr. Bahadır Namdar	Fen Bilgisi Eğitimi
Prof. Dr. Emine Özlem Yiğit	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Doç. Dr. Nazan Sezen Yüksel	Matematik Eğitimi
Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci	Güzel Sanatlar Eğitimi

İstatistik Editörü

Prof. Dr. Tahsin Oğuz Başokçu

Türkçe Redaksiyon Editörleri

Doç. Dr. Özden Ölmez Ceylan
Dr. Asuman Gürman Şahin
Dr. Esra Güven

İngilizce Redaksiyon Editörü

Öğr. Gör. Dilek Canlier
Öğr. Gör. Zehra Esin Yücel

Teknik Editör

Doç. Dr. Onur Dönmez

Yazım Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi Selda Şan

Kapak, Logo ve Grafik Tasarım

Doç. Dr. Ekin Boztaş

Dizinlenme Bilgileri

TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı (SBVT)

Yazışma Adresi

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 35040 Bornova, İzmir, Türkiye.
Telefon: +90 (232) 373 35 75, Belgegeçer: +90(232) 373 47 13
<http://dergipark.gov.tr/egeefd/>
e-posta: ege.egitim.dergisi@gmail.com

Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Ege Journal of Education is a tri-annual (March, July and November) and peer-reviewed publication.

Publication Language
Turkish and English

Owner of the Journal
On behalf of Ege University Faculty of Education Prof. Osman Ferda Beytekin
Dean of the Faculty of Education, Turkey

Managing Editor
Assoc. Prof. Soner Akşehirli, Ege University, Turkey

Editor-in-Chief
Assoc. Prof. Tarkan Kışla
(August 2023 – ...)

Assistant Editors
Assist. Prof. Beril Ceylan
Assist. Prof. Selda ŞAN

Editorial Board

Assoc. Prof. Mine Aladağ	Guidance & Counseling
Assoc. Prof. Esen Altunay	Educational Administration
Assoc. Prof. Nihat Bayat	Turkish Language Education
Assoc. Prof. Belgin A. Cansever	Primary Education
Prof. Hatice İrem Çomoğlu	English Language Education
Assoc. Prof. Eylem Dayı	Special Education
Prof. Neşe Güler	Measurement & Evaluation
Prof. Nesrin Işıkoğlu	Early Childhood Education
Assoc. Prof. Bahadır Namdar	Science Education
Prof. Emine Özlem Yiğit	Social Sciences Education
Assoc. Prof. Nazan Sezen Yüksel	Mathematics Education
Assoc. Prof. Dizar Ercivan Zencirci	Fine Arts Education

Statistical Editor

Prof. Tahsin Oğuz Başokçu

Turkish Language Proofreading Editors

Assoc. Prof. Özden Ölmez Ceylan
Asuman Gürman Şahin (PhD)
Esra Güven (PhD)

English Language Proofreading Editor

Inst. Dilek Canlier
Inst. Zehra Esin Yücel

Technical Editor

Assoc. Prof. Onur Dönmez

Copy Editors

Assist. Prof. Selda Şan

Cover, Logo and Graphic Design

Assoc. Prof. Ekin Boztaş

Abstracting & Indexing

The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK)
Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM) Social
Sciences Database

Correspondence Address

Ege University Faculty of Education, 35040 Bornova, Izmir, Turkey.
Phone: +90 (232) 373 35 75, Fax: +90(232) 373 47 13
<http://dergipark.gov.tr/egeefd/>
e-mail: ege.egitim.dergisi@gmail.com

Scientific responsibility for the articles belongs to the authors themselves.



ISSN : 1307 - 4474

Danışma Kurulu

Advisory Board

Prof. Dr. Buket Akkoyunlu	Çankaya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hayriye Kayı-Aydar	Arizona Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Aydoğan Aykut Ceyhan	Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çağlayan Dinçer	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdiç Duru	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kamil İşeri	Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Uğur Kale	West Virginia Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. M. Sabri Kocakulah	Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Jered Kolbert	Duquesne Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Dini-Metro Roland	Western Michigan Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Tim Rowland	Cambridge Üniversitesi, Birleşik Krallık
Prof. Dr. Yasemin Sözer	Avrupa Benelüks Üniversitesi, Belçika
Prof. Dr. Marina Tzakosta	Crete Üniversitesi, Yunanistan
Doç. Dr. Anne Lise Wie	Nord Üniversitesi, Norveç
Prof. Dr. Tija Zirina	Latvia Üniversitesi, Letonya

Prof. Buket Akkoyunlu	Çankaya University, Turkey
Assoc. Prof. Hayriye Kayı-Aydar	University of Arizona, United States of America
Prof. Aydoğan Aykut Ceyhan	Anadolu University, Turkey
Prof. Çağlayan Dinçer	Ankara University, Turkey
Prof. Erdiç Duru	Pamukkale University, Turkey
Prof. Selahattin Gelbal	Hacettepe University, Turkey
Prof. Kamil İşeri	Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Uğur Kale	West Virginia University, United States of America
Prof. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe University, Turkey
Prof. M. Sabri Kocakulah	Balıkesir University, Turkey
Prof. Jered Kolbert	Duquesne University, United States of America
Prof. Dini-Metro Roland	Western Michigan University, United States of America
Prof. Tim Rowland	University Of Cambridge, United Kingdom
Prof. Yasemin Sözer	European University of Benelux, Belgium
Prof. Marina Tzakosta	University of Crete, Greece
Assoc. Prof. Anne Lise Wie	Nord University, Norway
Prof. Tija Zirina	University of Latvia, Latvia

Cilt 24 – Sayı 3 için Hakem Listesi
(Hakemlerin onamları alınarak yayımlanmıştır.)

List of Reviewers for Volume 24 – Issue 3
(Published with the consent of the reviewers.)

Işık Akın Bülbül	Gazi Üniversitesi	Işık Akın Bülbül	Gazi Üniversitesi
Ömür Çoban	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Ömür Çoban	Karamanoğlu Mehmetbey University
Gülten Feryal Gündüz	İstanbul Kültür Üniversitesi	Gülten Feryal Gündüz	İstanbul Kültür University
Engin Karahan	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Engin Karahan	Middle East Technical University
Erkan Özcan	Dokuz Eylül Üniversitesi	Erkan Özcan	Dokuz Eylül University
Nedim Özdemir	Ege Üniversitesi	Nedim Özdemir	Ege University
Mahmut Polatcan	Karabük Üniversitesi	Mahmut Polatcan	Karabük University
Derya Genç Tosun	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Derya Genç Tosun	Eskişehir Osmangazi University
Mesut Türk	Amasya Üniversitesi	Mesut Türk	Amasya University
Barış Uslu	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Barış Uslu	Çanakkale Onsekiz Mart University
Perihan Ünüvar	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Perihan Ünüvar	Burdur Mehmet Akif Ersoy University
Münevver Can Yaşar	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Münevver Can Yaşar	Alanya Alaaddin Keykubat University
Selin Urhan	Hacettepe Üniversitesi	Selin Urhan	Hacettepe University
Ayperi Dikici Sığırtaç	Çukurova Üniversitesi	Ayperi Dikici Sığırtaç	Çukurova University

İçindekiler

Table of Contents

<p>Zorunlu Örgün Öğretim Okullarında Eğitimsel Etkililik: Anne-Baba Görüşleri Temelinde Bağlamsal Model Arayışı [Araştırma Makalesi] Kamil Yıldırım</p>	224-240	<p>Educational Effectiveness in the Compulsory Formal Schools: Looking for a Contextualized Model Based on Parents' Views [Research Paper] Kamil Yıldırım</p>
<p>Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Hegemonik Erkeklik ve Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi Merve Uğur ve Elif Aydoğdu [Araştırma Makalesi]</p>	241-261	<p>Examining the Behaviors of School Administrators in the Context of Hegemonic Masculinity and Gender Merve Uğur and Elif Aydoğdu [Research Paper]</p>
<p>Pandemi Döneminde Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecindeki Teknoloji Kullanımlarının İncelenmesi [Araştırma Makalesi] Kıvanç Topraklıkoğlu, Filiz Tuba Dikkartin Övez ve Gülcan Öztürk</p>	262-279	<p>Examining the Use of Technology by Teacher Candidates During the Distance Education Process in the Pandemic Period [Research Paper] Kıvanç Topraklıkoğlu, Filiz Tuba Dikkartin Övez, and Gülcan Öztürk</p>
<p>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Geliştiren Eğitim Ortamları Oluşturma Deneyimlerinin İncelenmesi [Araştırma Makalesi] Duygu Çetingöz, Büşra Bakırcı ve Ömer Konur</p>	280-297	<p>Examination of Preschool Teachers' Experiences in Effectuating Educational Environments That Develop Creativity [Research Paper] Duygu Çetingöz, Büşra Bakırcı, and Ömer Konur</p>
<p>Duygu Düzenleme ve Mesleki Kaygı: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarını Değerlendirme Hilal Yılmaz [Araştırma Makalesi]</p>	298-313	<p>Emotion Regulation and Occupational Anxiety: An Evaluation of Pre-school Teacher Candidates Hilal Yılmaz [Research Paper]</p>
<p>8. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Zihnin Geometrik Alışkanlıklarına Göre Karşılaştırmalı Analizi Halil Canavcı ve Emine Gaye Çontay</p>	314-331	<p>Comparative Analysis of 8th Grade Mathematics Textbooks According to the Geometric Habits of Mind Halil Canavcı and Emine Gaye Çontay</p>
<p>Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamaların Yaygınlaştırılması: Tele-Sağlık Hizmetleri Meral Koldaş ve Şerife Şahin [Derleme]</p>	332-349	<p>Dissemination of Evidence-Based Practices for Individuals with Autism Spectrum Disorder: Telehealth Meral Koldaş and Şerife Şahin [Review]</p>

Zorunlu Örgün Öğretim Okullarında Eğitimsel Etkililik: Anne-Baba Görüşleri Temelinde Bağlamsal Model Arayışı

Kamil Yıldırım¹

Öz

Öğrencilerin edinimi eğitimsel etkililik ölçütü olduğu gibi bağlamsal değişkenlerin etkilerinin azaltılması da eğitimsel etkililik ölçütüdür. Bu çalışmada, anne-babaların zorunlu örgün öğretim okullarında verilen eğitimin etkililiğine ilişkin algıları, bu algıları açıklayan bağlamsal değişkenleri içeren bir modelin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çalışma nicel verilere dayalı betimsel ve ilişkisel desende gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2021 Eylül-Kasım döneminde Aksaray ilinde zorunlu örgün öğretim kademesinde öğrencisi olan anne-babalar oluşturmaktadır. Katılımcılara kolay ulaşılabılır ve kartopu örneklemeyle erişilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracıyla toplam 296 anne-babaya ait veri incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra açıklayıcı faktör analizi, kümeleme analizi, tek yönlü varyans analizi, χ^2 (Chi-Square) ve lojistik regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmada okuldaki eğitimin kısmi düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Anne-baba eğitimsel etkililik algısı ile okul türü, okul kademesi, yerleşim yeri ve aile büyüklüğünün anlamlı ilişkisi bulunmuştur. Model denemeleri okulun türü, okul kademesi ve ailenin büyüklüğünü içeren bir model üretmiştir. Kalabalık ailelere göre küçük aileler okuldaki eğitimin etkisiz olduğunu algılamaktadır. Ebeveynler, özel okula göre devlet okullarındaki eğitimin ve meslek liselerindeki eğitimin etkisiz olduğunu algılamaktadır.

Anahtar Sözcükler

Eğitimsel etkililik
Bağlamsallık
Okul etkililiği ölçümü

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
15 Şubat 2023
Kabul Tarihi
01 Ağustos 2023
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Educational Effectiveness in the Compulsory Formal Schools: Looking for a Contextualized Model Based on Parents' Views

Abstract

Student attainment is a measure of educational effectiveness and reducing the impact of contextual variables is also an indicator of it. This study aimed at identifying parents' perceptions about educational effectiveness in compulsory formal schools and finding a model containing contextual variables. It was conducted by descriptive and correlational design using quantitative data. The study group consisted of parents whose children were attending compulsory formal schools located in Aksaray Province between September and November 2021. Participants were accessed through snowball and convenience sampling. Data collected from 296 parents with the instrument developed by the researcher were analyzed. Besides descriptive statistics, exploratory factor analysis, cluster analysis, one-way variance analysis, chi-square, and logistic regression analysis were used. The study identified the education at school was partially effective. Relationships between parents' perceptions of educational effectiveness and school type, school level, residential area, and family size were meaningful. Trials for the model identified the significant predictors as school type, school level, and family size. Small-sized families perceived that education in compulsory formal schools is ineffective compared to big-sized families. Parents also perceived that education in public schools was ineffective compared to private schools and education in vocational high schools was ineffective.

Keywords

Educational effectiveness
Contextuality
Measuring school effectiveness

Article Info

Received
February 15, 2023
Accepted
August 01, 2023
Article Type
Research Paper

Atf: Yıldırım, K. (2023). Zorunlu örgün öğretim okullarında eğitimsel etkililik: Anne-baba görüşleri temelinde bağlamsal model arayışı. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(3), 224-240. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1251484>

¹  Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, kamiyildirim@aksaray.edu.tr



Extended Abstract

Introduction

Improving students' attainment in terms of knowledge, skills, and abilities is an indicator of the effectiveness of education systems. Besides, countries make effort to improve the factors influencing students' attainment (Hanushek & Woessmann, 2011; Lockheed & Hanushek, 1994; Lunenburg & Ornstein, 2022; Özdemir, 1995). International comparisons reveal Turkey's below-average performance and indicate the problems of equity and significant differences between schools, geographical regions, and socioeconomic groups for long years (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2020; Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2021). Low educational effectiveness means low-skilled human capital. According to human capital theory, prior attainment forms subsequent attainments (Schultz, 1961). Therefore, human capital is an accumulative process. Ongoing lower knowledge, skills and ineffectiveness cause social and economic problems requiring investigations.

Studies on educational effectiveness were mainly conducted from the perspectives of teachers and administrators. However, parents are one of the shareholders of educational effectiveness (Coleman, 1968; Grissmer & Ross, 2000; Mayer & Peterson, 1999; Yıldırım, 2012). And differences between the views of educators and parents' views and the need for studies investigating parents' views were reported (Bakker, Denessen, & Brus-Laeven, 2007; Portela & Camanho, 2007; Weininger & Lareau, 2003). But literature review revealed very scarce studies based on the parent's perspective.

The recent tendency in educational effectiveness is to measure students' social, emotional, sportive, and artistic attainments not only their academic achievements (Gill, Ashton, & Algina, 2004). Relevant literature includes the overwhelming studies conducted by using students' academic performance and analyzed at the system level (Hanushek & Woessmann, 2011; Scheerens, 2015). As systems-level studies swallow contextual differences, their validity decreases. Therefore, studies conducted at the micro level and considering contextual variables are needed. Such studies can contribute to the educational effectiveness realm by investigating both the influence of contextual variables and multidimensional student attainments.

This study aimed at investigating educational effectiveness in compulsory formal schools from the parents' perspective by considering both the students' attainment and contextual variables that would affect their attainments. Operationally it sought to answer the following research questions:

1. How are the perceptions of parents related to the educational effectiveness in compulsory formal schools?
2. What are the relationships between parents' perceptions and contextual variables?
3. Is there any significant contextual model explaining parents' perceptions of educational effectiveness?

Method

The study group consists of parents whose children were attending compulsory formal schools located in Aksaray Province during the term of September and November 2021. Participants were accessed through snowball and convenience sampling. Data were collected by the cross-section survey method using a questionnaire including the researcher-made instrument and contextual items. This instrument was developed considering both the literature review and research problems. Validity and reliability were measured with expert views, piloting, structure analysis, and internal consistency analyses. Before starting the analysis, missing, outliers, and normal distribution with one dependent variable were checked. The skewness scores were computed (± 1 boundaries) for the normal distribution because the study has only one dependent variable. Missing and outliers were checked by descriptive statistics (max, min, mean, s), and any situation requiring intervention was not observed. In addition, exploratory factor analysis, one-way variance analysis, chi-square, and multinomial logistic regression were implemented.

Findings

The average score of parents' perceptions about the effectiveness of education at school is 2.65 ($S = .63$), which indicates partial effectiveness. By using cluster analysis, groups were generated based on the relative of each participant's perception score. F test [$F_{(2-293)} = 732.439, p = .000$] confirmed the distinguished groups. 27% of parents perceived ineffectiveness, 36% of them perceived partial effectiveness and the rest of them (37%) viewed the education in the school as effective.

Relationships between clusters generated based on parents' perception of the educational effectiveness and contextual variables were analyzed by chi-square (χ^2) as all the variables are categorical. Contextual variables were the child's gender, school type (public-private), school level (primary, lower secondary, vocational secondary, academic secondary), residential area, parent's educational level, monthly income, and family size. χ^2 displayed the significant relationships between school type, school level, residential area, family size, and effectiveness groups. Multinomial logistic regression analysis was performed to test the joint influence of these

significant variables. Predictors were put into the analysis as a block. Predictors' meaningful contribution to the model was observed ($-2LL = 231.485$; $X^2 = 65.527$, $df = 18$, $p = .000$). Since the alternative hypothesis arguing the difference between the data set and the model was declined, it confirmed the fit between the model and the data set (*Pearson's* $X^2 = 111.594$, $p = .164$; *Deviation* $X^2 = 114.620$, $p = .120$) (Çokluk, 2010). Nagelkerke's score, one of the *Pseudo-R*² scores showing the power of the relationship between predictors and dependent variable, was .224, which means one unit change of all significant predictors explain the 22.4% of the change in the dependent variable. This score also means that variables out of the study may explain the rest of the $\frac{3}{4}$ change in the dependent variable. Other than residential area, school type ($-2LL = 244.444$; $X^2 = 12.959$, $df = 2$, $p = .002$), school level ($-2LL = 252.809$; $X^2 = 21.324$, $df = 6$, $p = .002$), and family size ($-2LL = 244.652$; $X^2 = 13.167$, $df = 6$, $p = .040$) are all significant predictors, which are able to distinguish whether a parent is member of an ineffective or partially effective group.

Discussion and Conclusion

Parents perceived partial effectiveness of education in the compulsory formal schools. This result contradicts the high educational effectiveness identified based on the perception of teachers and administrators (Abdurrezzak & Uğurlu, 2016; Ada & Ayık, 2009; Helvacı & Aydoğan, 2011; Kuşaksız, 2010; Yıldızbaş, Özkul, Doğan, & Abdurrezzak, 2023). This contradiction confirms the differences between the parent's perspective and school educators' perspective (Bakker et al, 2007; Portela & Camanho, 2007; Weininger & Lareau, 2003). Therefore, it supports the prior results suggesting the importance of considering the views of parents as school shareholders when assessing the educational effectiveness in the school (Bogetoft, Heinesen, & Tranæs, 2015; Miningou & Vierstraete, 2013; Okpala, Okpala, & Smith, 2001; Yumuşak & Korkmaz, 2022). On the other side, the result of partial educational effectiveness in the school is consistent with the prominent studies of educational effectiveness (Coleman, 1968; Jencks, 2002; Mayer & Peterson, 1999). Whereas, a small amount of change (22.4%) in the dependent variable explained by the independent variables in the current study refers to $\frac{3}{4}$ of change in the dependent variable may be explained by other variables such as school-related variables (teachers' professional capabilities, professional development activities, leadership, etc.). That means school-related variables are responsible for the educational effectiveness in compulsory formal schools.

This study identified a significant relationship between school type, school level, residential area, family size, and the groups of educational effectiveness. This result is harmonious with the result of a meta-analysis study conducted by Turgut (2021) who found a non-significant relationship between participants' gender and their perception of educational effectiveness. This result is also consistent with the study result by Houston, Henderson, Peterson and West (2022). Parents' perception of educational effectiveness in a school can change regarding the residential area. Despite the very small contribution of a particular school to students' learning, its educational effectiveness might be perceived as higher because of the school's location. Another side of this situation is that the qualities of students who were accepted to the school might form the perception of educational effectiveness related to the particular school (Moore, 2022). For instance, the lower academic achievement of students attending vocational high schools may form the perception of educational effectiveness in these schools (Karip, 2017). This result is partially consistent with the result by Kyriakides, Creemers and Charalambous (2019). Despite being debatable, the argument that private schools are more effective compared to public schools is harmonious with the public choice theory. The public choice theory argues that public institutions may become more effective through market mechanisms and a competitive environment (Scheerens, 2015). In the current result, market mechanisms and competition may take place behind the perception of private schools' effectiveness.

The study concluded that parents' perception of educational effectiveness in the school is formed broadly by the perception of school type and students' qualities in the school. From the perspective of diminishing the influence of contextual variables (Kyriakides et al., 2019), the need for improvement of education provision in public schools and vocational high schools is identified.

Giriş

Öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi eğitim sistemlerinin etkililik göstergesidir. Öğrenci edinimi bakımından toplumsal kesimler, okullar ya da bölgesel farklılıklar hem de fırsat eşitliği meselesidir. Ülkeler, öğrenci edinimlerinin iyileştirilmesinin yanı sıra bu edinimler üzerinde etkili olan faktörleri iyileştirmeye çaba harcamaktadır (Hanushek ve Woessmann, 2011; Lockheed ve Hanushek, 1994; Lunenburg ve Ornstein, 2022; Özdemir, 1995). Uluslararası karşılaştırmalarda Türkiye'nin ortalamasının altındaki performansının yanı sıra okullar, bölgeler ve sosyoekonomik kesimler arasındaki anlamlı farklılıklar eğitimsel etkililik ve fırsat eşitliği sorununa işaret etmektedir (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2020; Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2021). Eğitimsel etkililiğin düşük olması düşük bilgi ve becerili insan kaynağı demektir. İnsan sermayesi teorisine göre insan sermayesi birikimli bir süreçtir, önceki edinimler sonrakileri etkiler (Schultz, 1961). Sürekli eksik bilgi, beceri ve etkisizlik sonraki süreçlere de olumsuz yansıtacağından toplumsal ve ekonomik problemlere yol açar. Bu durum önemli bir sorundur ve sebeplerinin incelenmesi gerekir.

Öğretim programları-öğretim faaliyetleri-ölçme değerlendirme ve iyileştirme ilişkisinde öne çıkan unsur okullar ve öğretmenlerdir. Fakat anne-baba ve öğrenci nitelikleri de eğitimsel etkililik ve verimlilikte önemlidir (Coleman, 1968; Grissmer ve Ross, 2000; Mayer ve Peterson, 1999; Yıldırım, 2012). Eğitimcilerin bakışı ile anne-babaların bakışı arasında farklılık olduğu raporlanmaktadır (Bakker, Denessen ve Brus-Laeven, 2007; Portela ve Camanho, 2007; Weininger ve Lareau, 2003). Eğitimsel etkililiği anne-baba bakış açısıyla incelemek, bilgi birikimine ve uygulamaya katkı yapabilir. Uygulama bakımından eğitim kurumlarının dışarıdan nasıl görüldüğü, eğitimsel etkililiğin anne-baba tarafından nasıl algılandığı bilindiğinde geliştirilmesi gerekli yönler saptanabilir. Politik düzeyde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen ve öğrenci öğrenmesini geliştirmeyi amaçlayan destekleme ve yetiştirme kursları (örn., İYEP) ya da BİLSEM gibi projelerin (MEB, 2022) etkisine ilişkin dolaylı bilgi sunabilir. Okul etkililiği alanyazınında öğrenci öğrenmesi ve gelişimi üzerinde etkisi incelenen değişkenlerin etki büyüklüğü analizlerinde (Creemers ve Kyriakides, 2008; Scheerens, 2015) açıklanamayan varyansın büyük olması, daha başka değişkenlerin dikkate alınması gereğine işaret etmektedir. Etkililik modellerine dâhil edilebilecek değişkenler arasında okul dışı unsurlar, öğrencinin sosyal, duygusal, kişisel nitelikleri, anne-baba desteği de vurgulanmaktadır (Lee ve Shute, 2010; Kyriakides, Creemers ve Charalambous, 2019; Molden, 2016). Türkiye'deki okul etkililiği çalışmalarında anne-baba bakış açısının ihmal edildiği raporlanmıştır (Yumuşak ve Korkmaz, 2021). Bu çalışma öncelikle anne-baba görüşleri temelinde eğitimsel etkililik algısını ortaya koymayı, ardından bu algıyla ilişkili bağlamsal faktörleri tespit etmeyi ve eğitimsel etkililiği açıklayıcı bir modeli keşfetmeyi amaçlamaktadır. Böylece eğitimsel etkililiğin bağlamsal etkenleri anne-baba bakış açısıyla ortaya konulabilir ve hem araştırma boşluğunun giderilmesine hem de uygulamada insan sermayesinin geliştirilmesi yönünde yapılacak müdahalelere kanıt temeli sunulabilir. İzleyen satırlarda kavramsal, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar sunulmaktadır.

Eğitimsel Etkililik

Eğitimsel etkililik, eğitimin üretim fonksiyonu temelinde elde edilen sonuçları iyileştirmeye odaklı bir çalışma alanı olarak belirlenmiştir (Balci, 2001). Öğretmen, yönetsel uygulamalar, motivasyon, öğretim faaliyetleri gibi girdi ve süreç değişkenlerine müdahale edilerek en önemli çıktı olan öğrenci gelişimi üzerindeki etkiler incelenmiştir (Şişman, 2002). Coleman'ın (1968) ve Jencks'in (2002) raporlarından günümüze yaklaştıkça eğitimsel etkililiğe yaklaşım ve odaklanılan değişkenler önemli ölçüde değişmiştir. Okulların bağlamı ve okulun çevresinin etkisi, öğrencinin öznel iyiliği gibi çeşitli unsurlar dikkate alınmaya başlamıştır (OECD, 2020). Eğitimsel etkililik çalışmalarında öne çıkan temel konu hangi değişkenlerin kullanılacağı ve bunların nasıl ölçüleceğidir (Scheerens, 2015).

Eğitimsel etkililik farklı bakış açılarıyla ölçülebilmektedir. Öncelikle hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin öğrencilere edindirilmesi ve onların çeşitli yönleriyle geliştirilme düzeyi eğitimsel etkililik hakkında bilgi sağlamaktadır (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005; Scheerens, 2015; Şişman, 2002). Bunun yanı sıra öğrencinin edinimi üzerinde cinsiyet, yerleşim yeri, okul türü, sosyoekonomik ardülke etkisinin azaltılması da eğitimsel etkililik ölçütüdür (Kyriakides ve diğ., 2019). Okullardaki eğitimin etkililiğine ilişkin farklı zaman dilimlerinde beliren eğilimleri ve bu eğilimlerin etkililik tanımlarını ortaya koyan Cheng (2013) günümüze yaklaştıkça okulların dikkatini kendi iç dinamiklerinden dış dinamiklere yönelttiğini açıklar. Bu eğilime bağlı olarak paydaşların ve hayatın gerektirdiği taleplere uygun şekilde öğrenci gelişimini çok boyutlu sağlama çabalarını vurgular.

Okul etkililiği ölçümlerinde dört farklı model raporlanmaktadır: (a) Kaba edinim (raw attainment) modelinde belirli bir zaman noktasında ortalama ders başarısı ölçülmektedir. (b) Bağlamsallaştırılmış edinim (contextualized attainment) modelinde öğrencinin çeşitli arka plan bilgisi öğrenilerek eğitimsel edinimi anlamlandırılmaktadır. (c) Okulun katkısı (school value-added) modelinde belirli bir ders ve belirli bir sınıfta (örneğin 9. sınıf matematik) öğrencinin başlangıç ve bitiş edinimi karşılaştırılmaktadır. (d) Bağlamsallaştırılmış okul katkısı (contextualized

school value-added) modelinde öğrencinin başlangıç ve bitiş edinimleri arasındaki fark öğrencinin çeşitli arka plan bilgisiyle anlamlandırılmaktadır. Bu modelde belirli bir ders ve belirli bir sınıf temelinde etkililik ölçümü yapıldığından kurumsal düzeyde etkililik oldukça sınırlanmaktadır (Moore, 2022). Eğitimsel etkililik çalışmaları ağırlıklı rasyonel paradigma kapsamında incelenmektedir. Belirlenen amaca ulaştırabilecek alternatif davranışlar arasından en uygununun tercih edilmesi rasyonel paradigmanın temel ilkesidir. Başlıca rasyonel modeller eğitimin üretim fonksiyonu, rasyonel planlama (synoptic planning), olasılık teorisi, sibernetik ve kamu tercihi teorisidir (Scheerens, 2015). *Eğitimin üretim fonksiyonu* girdilerin süreç aracılığıyla değer katılmış çıktılara dönüştüğünü varsayar (Bogetoft, Heinesen ve Tranæs, 2015; Hanushek, 1987; Lunenburg ve Ornstein, 2022; Okpala, Okpala ve Smith, 2001). Eğitimsel etkililik uygulamada okul etkililiği şeklinde belirmektedir (Scheerens, 2015).

Eğitimsel Etkililik Ölçümü

Eğitimsel etkililik ölçüleri üzerinde henüz bir uzlaşma bulunmamaktadır. Kullanılan ölçüler *odaklanılan konu ve bağlama* göre belirlenmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2022). Eğitimsel etkililiği Sosyal Sistem Teorisi kapsamında ele alan Hoy ve Miskel (2013) girdi, süreç ve çıktı değişkenlerinin etkililik ölçütü olarak kullanılabilirliğini belirtmektedir. Girdiler *öğrenci kaynaklı, okul kaynaklı ve çevresel kaynaklı* girdiler şeklinde sınıflandırılabilir gibi *fiziki girdiler ve beşeri girdiler* şeklinde de sınıflandırılabilir. Bir başka sınıflandırmada girdiler dört ana grupta tanımlanmaktadır: *Aile arka planı, akran etkileri, okul girdileri ve öğrencinin nitelikleri*. Aile, anne-babanın eğitim düzeyi, eve giren gelir, anne-babanın çocukla ilgilenme süresi ve kalitesi, göçmenlik, ana dili-öğretim dili uyumu gibi öğrencinin gelişimiyle ilişkilendirilebilecek ev ile ilgili öğeleri içermektedir. Akran etkileri kapsamında öğrencinin gelişimini etkileyebilecek arkadaş grubunun ve grup dinamiklerinin etkileri dikkate alınmaktadır. Okul girdileri, öğretmenlerin mesleki uzmanlık düzeyi, mesleki deneyimleri, öğretim yöntemleri, yönetsel tarz, okul iklimi, okul büyüklüğü, sınıf mevcudu gibi unsurları içermektedir. Öğrencinin nitelikleri arasında ise yetenekleri, ilgileri, isteklilik düzeyleri, öğrenme stilleri gibi öğrencinin bireysel özellikleri yer almaktadır (Johnes, Portela ve Thanassoulis, 2017; Lockheed ve Hanushek, 1994; OECD, 2020; Şişman, 2002). Girdi, süreç ve çıktı ölçülerine ilişkin literatür taraması (Bogetoft ve diğ., 2015; Johnes, Portela ve Thanassoulis, 2017; Lunenburg ve Ornstein, 2022; Miningou ve Vierstraete, 2013; Şişman, 2002; Yıldırım, 2012) sıklıkla kullanılan ölçüler arasında alt yapı yeterliliği, öğretmen nitelikleri, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğrenci başına yapılan harcama, müfredat yoğunluğu, öğretim faaliyetlerinin niteliği, anne-baba katılımı, öğrenci nitelikleri (sorumluluk bilinci, isteklilik, başarıma arzusu), sınav başarısı, kazanılan bilgi-beceri-tutum-değer, mezuniyet, paydaşların memnuniyeti, istihdam ve elde edilen gelir bulunmaktadır. Sınav başarısı sıklıkla kullanılan bir çıktı ölçütü olmasına karşın eleştirilmektedir. Çünkü belirli çevrelerde yer alan okulların, öğrencinin sınav başarısına anlamlı katkısı olmasa bile etkili, kaliteli algılanabilmektedir (Grissmer ve Ross, 2000; Houston, Henderson, Peterson ve West, 2022; Karip, 2017). Okul etkililiği araştırmalarında 1980'li yıllara kadar öğrencilerin akademik başarısına odaklanılırken sonraki araştırmalar öğrencilerin sosyal edinimlerini de içermeye başlamıştır (Gill, Ashton ve Algina, 2004). Çoklu ölçü kullanılması kapsamında toplumsal kurallara uyma, sosyal ve duygusal iyi olma, sanatsal beceriler, sportif yeteneklerin geliştirilmesi gibi çeşitli yönlerin kullanılması önerilmektedir (Houston ve diğ., 2022). Geniş örneklemli sonuç değerlendirmeye niteliğindeki test sonuçlarının (PISA, TIMSS, PIRLS vb.) eğitim kalitesini temsil etme gücünün sınırlı olduğu raporlanmıştır (Hanushek ve Woessmann, 2011; Scheerens, 2015). Eğitimin kalitesine ilişkin ölçüleri (measures) belirleyebilmek miktarına göre çok daha zordur (Johnes ve diğ., 2017). Türkiye bağlamında üst kademeye geçme veya mezun olma öğrencinin bilgi ve becerisinin güvenilir bir göstergesi değildir. Sınav odaklı öğretim, okul dışındaki sınava hazırlık çabaları ve öğrenci niteliğinin edinimlerdeki payını artırmıştır. Belirli nitelikte öğrencilerin belirli okullarda toplanması okul etkililiği hakkında yanıltıcı algılara yol açabilmektedir (Karip, 2017; TEDMEM, 2021). PISA test sonuçlarının kullanılmasıyla mezuniyet oranlarının anlamsızlaşması da mezuniyet oranlarının güvenilir bir ölçü olmadığına işaret etmektedir (Bogetoft ve diğ., 2015).

Eğitimsel Etkililiğin Bir Paydaşı Olarak Anne-Babalar

Eğitimsel etkililiğin paydaşları arasında öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler, anne-babalar ve üst düzey yöneticiler ile çevresel otoriteler sıralanabilir. Anne-babalar eğitimsel etkililikte fark yaratan bir unsurdur. Okul etkililiğindeki farklılığın önemli bir kısmı anne-baba niteliklerince açıklanmaktadır (Coleman, 1968; Hanushek ve Woessmann, 2011; Jencks, 2002). Çocuğun içine doğduğu ev ortamının biçimlendirici etkisi fırsat eşitliği bakımından da önemli bir husustur. Farklı arka plana sahip öğrencilerin okul çatısı altında bir araya getirilerek ortak müfredatın uygulanması yoluyla eğitimsel fırsat eşitliğinin sağlanmasına çalışılmıştır. Fakat okullar bu konuda tam etkili olamadığından sorunlar yaşanmaktadır. Toplumsal hareketlilikteki payı açısından karşılaştırıldığında kişisel yeteneklerin ev arka planıyla birlikte, okula göre daha belirleyici olduğu raporlanmaktadır (Coleman, 1968; Jencks, 2002; Mayer ve Peterson, 1999). Anne-babanın okuldaki eğitimi destekleyici katkısı, okuldakilerle olumlu iletişimi ve çocuğun öğrenmesine katkısı okuldaki eğitimsel etkililiği artırmaktadır (Molden, 2016). Anne-babalar ve sahip oldukları sosyal sermaye (Bourdieu) çocukların akademik başarısında ve istihdama erişmesinde okuldan daha etkili olabilmektedir (Grissmer ve Ross, 2000; Weininger ve Lareau, 2003). Cheng (2013) okuldaki eğitimsel etkililiğe farklı paydaşların farklı bakış açılarıyla bakabileceğini

bu durumun eğitimsel etkililik alanına esneklik sağlayabileceğini belirtmektedir. Portela ve Camanho (2007) okulların katkısına hem anne-baba bakış açısı hem de okuldaki eğitimcilerin bakış açısıyla bakmıştır. Anne-babalar, kısıtlı kaynakların, olumsuz çevre ve kalitesiz öğretmenler sebebiyle okulların katkısının (value added) düşük olduğunu değerlendirmişlerdir. Eğitimciler ise ebeveyn ilgisizliğinin öğretmenlerin ve okulların performansına olumsuz yansımaları vurgulamıştır. Örnekte verilen görüş farklılığı başka çalışmalarda da vurgulanmıştır (Bakker ve diğ., 2007; Portela ve Camanho, 2007; Weininger ve Lareau, 2003).

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Eğitimsel etkililik kapsamında okul düzeyinde yapılan meta analiz çalışmalarına (Creemers ve Kyriakides, 2008; Hattie, 2009; Scheerens, 2015) dayalı saptanan okul değişkenleri etki büyüklüğüne (d coefficient) göre şu şekilde sıralanmıştır: izleme ve değerlendirme, anne-baba katılımı, liderlik, öğrenme zamanı, olumlu bir iklim, ev ödevi, farklılaştırma. Anılan meta-analiz çalışmalarındaki etki büyüklüklerinin orta ve küçük olması açıklanamayan varyans miktarının fazla olduğuna işaret etmektedir. Özellikle öğrenci arka planı bu açıklanamayan varyansın önemli bir kısmını oluşturabilir (Scheerens, 2015). Eğitimsel etkililik araştırmaları çoğunlukla ilköğretim kademesine odaklanmakla birlikte (Lunenburg ve Ornstein, 2022) günümüze yaklaştıkça örgün öğretimin tamamını kapsayıcı bir eğilim gözlemlenmektedir. Örneğin Lee ve Shute (2010) literatür taramasına dayalı çalışmalarında İngiltere’de örgün öğretim (K-12) kademesinde eğitimsel etkililik faktörlerini saptamıştır. Öğrenci katılımı (kurallara uyma, derse katılım, isteklilik), öğrenme stratejileri (not alma, ödev yapma, soru sorma), okul iklimi (ilişkiler, öğrenmeye önem, liderlik) ve anne-baba katılımı (etkinliklere destek, okula katkı, öğrenci ihtiyaçlarını temin) öğrencilerin akademik performanslarını büyük ölçüde açıklamaktadır. Uzun süreli benzer bir çalışma Chicago devlet okullarında gerçekleştirilmiştir (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu ve Easton, 2010). Bu çalışmada Lee ve Shute (2010) tarafından saptanan faktörlerin yanı sıra öğretimsel liderlik ve mesleki uzmanlığın öğrencilerin akademik performanslarında etkili olduğu belirlenmiştir. Okpala ve diğerleri (2001) ilköğrencilerinin matematik başarıları ile çocuğa derslerinde anne-babanın yardım etme düzeyi, sosyoekonomik düzey ve eğitimsel harcamalar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Düşük gelirli bir yörede gerçekleştirilen çalışma sonunda sosyoekonomik düzey ile çocuğun matematik performansı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Kyriakides ve diğerleri (2019) ikincil veri analiziyle eğitimsel etkililiğin öğrencilerin sosyoekonomik arka planı ve cinsiyet değişkenlerine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışma sonucunda sosyoekonomik faktörün kontrol edilmesiyle öğrencilerin edimleri arasındaki farkın azaldığını saptamışlardır. Cinsiyet anlamlı bir faktör değildir. Molden (2016) öğretmenlerle anne-babalar arasındaki iletişimin niteliğinin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisini raporlamıştır. Öte yandan belirli kesim çocuklarının belirli okullara gitmesi, öğrenci kompozisyonu bakımından okullar arasındaki farklılıkları daha çarpıcı hâle getirmektedir (Kyriakides ve diğ., 2019). Houston ve diğerleri (2022) anne-babaların okuldaki eğitimin kalitesine ilişkin algısının, okulun bulunduğu yere ilişkin daha önce oluşmuş algıya göre değiştiğini saptamışlardır. Yüksek statüde algılanan bir yerleşim yerinde belirli bir okul aslında öğrenci gelişimine çok katkı yapmasa dahi okul daha etkili olarak algılanmaktadır. Moore (2022) Hindistan’da okul etkililiği varyansının yarısından fazlasının okul dışındaki faktörlerle açıklandığını raporlamıştır. Ayrıca bir okulun eğitimsel etkililik algısının o okulun aldığı öğrencilerin niteliklerine ilişkin algıya dayalı olarak biçimlendiğini saptamıştır. Ölçülen okul etkililiğinin yarından fazlasının öğrencinin önceki edimleriyle açıklanabileceğini raporlamıştır. Etkili okul çalışmalarında devlet okullarına alternatif olan özel okullar ve misyon okulları (örneğin Katolik Okulları, İmam-Hatip Okulları vb.) ilgi çekmektedir. Bu tür okulların öğrenci öğrenmesi, gelişimi ve performansı bakımından devlet okullarına göre daha etkili oldukları raporlanmaktadır (Burney, Johnes, Al-Enezi ve Al-Musallam, 2013; Gill ve diğ., 2004; Scheerens, 2015; TEDMEM, 2021).

Ulusal düzeyde alanyazın taraması, okul etkililiğine ilişkin çok sayıda çalışma olduğunu göstermiştir. Günümüze yakın dönemde gerçekleştirilenlerden en ilgili olanlar ağırlıklı olarak öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı gerçekleştirilmiştir (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016, 2019; Ada ve Ayık, 2009; Çevrik ve Koçak, 2022; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Kuşaksız, 2010; Yıldızbaş, Özkul, Doğan ve Abdurrezzak, 2023). Bu çalışmalarda okulun yüksek düzeyde etkili algılandığı saptanmıştır. Türkiye’de 2010-2020 arasındaki okul etkililiği odaklı çalışmaları meta-analiz yöntemiyle inceleyen Yumuşak ve Korkmaz (2021) öğrenci ve anne-babaların görüşlerine dayalı çalışma eksikliği belirlemiştir.

Alanyazın öğrencinin öğrenmesi üzerinde etkili olabilecek bağlamsal değişkenler arasında özellikle öğrenci, ev ve anne-baba nitelikleri ile bulunulan yerleşim yeri ve belirli okul türünün etkili olabileceğine işaret etmektedir (Burney ve diğ., 2013; Creemers ve Kyriakides, 2008; Gill ve diğ., 2004; Hattie, 2009; Houston ve diğ., 2022; Lee ve Shute, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 2022; Okpala ve diğ., 2001; Scheerens, 2015; TEDMEM, 2021; Yumuşak ve Korkmaz, 2021). Alanyazın temel alınarak öğrencinin cinsiyeti, devam ettiği okulun türü ve düzeyi, yaşadığı yerleşim yeri, anne-babanın eğitim düzeyi, eve giren gelir düzeyi, ailenin büyüklüğü değişkenlerinin öğrencinin öğrenmesi üzerinde etkisine dayalı bir model test edilebilir.

Anne-babalar, çocukların evdeki eğitimsel nitelikleri, okuldaki performansları ve okulun katkısı hakkında bilgi sahibidirler. Bu nedenle okulun eğitimsel etkililiği anne-baba görüşlerine dayalı ortaya konulabilir. Böylece

öğretmen ve yöneticilerin yanı sıra anne-baba görüşlerinin saptanması okulun eğitimsel etkililiğine ilişkin bilgi birikimine katkı yapabilir. Alanyazın, anne-baba bakış açısına dayalı eğitimsel etkililik çalışmalarına ihtiyacı raporlamaktadır (Okpala ve diğ., 2001; Portela ve Camanho, 2007; Yumuşak ve Korkmaz, 2021).

Amaç ve Alt Problemler

Bu çalışma, anne-baba bakış açısıyla zorunlu örgün öğretim okullarındaki eğitimsel etkililiği hem öğrenci edinimi hem de öğrenci edinimini etkileyen faktörler temelinde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik aşağıdaki alt problemlerin yanıtlanmasına çalışılmaktadır.

1. Zorunlu öğretim okullarındaki eğitimin etkililiğine ilişkin anne-baba algısı nasıldır?
2. Anne-baba eğitimsel etkililik algısıyla bağlamsal değişkenler arasındaki ilişkiler nasıldır?
3. Anne-baba eğitimsel etkililik algısını açıklayan anlamlı bağlamsal bir model var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nicel verilere dayalı betimsel ve ilişkisel desende gerçekleştirilmiştir. Betimsel ilişkisel desen, değişkenleri betimleyerek aralarındaki ilişkileri incelemektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2018). Eğitimsel etkililik ölçüm modeli olarak bağlamsallaştırılmış öğrenci edinimi (contextualized attainment) kullanılmıştır. Bu model, kurumsal temsiliyeti sağlaması ve edinimin anlamlandırılması bakımından araştırma amacına hizmet etmektedir (Moore (2022).

Katılımcılar

Çalışma grubunu 2021 Eylül-Kasım döneminde Aksaray ilinde (köy, ilçe, şehir merkezi) zorunlu örgün öğretim kademesinde öğrencisi olan anne-babalar oluşturmaktadır. Katılımcılara çoklu örnekleme (kolay ulaşılabilir ve kartopu) yöntemiyle erişilmiştir. Belirli bir ilde zorunlu örgün öğretim kademesinde çocuğu olma koşulu dikkate alındığından amaçlı örnekleme yapılmıştır. Araştırmacının iletişim hâlinde olduğu katılımcılar aracılığıyla diğer katılımcılara ulaşıldığından kartopu örnekleme gerçekleştirilmiştir. İletişim kurulan ve amaçlı örnekleme koşulunu karşılayanların örnekleme girme şansı eşit olduğundan tesadüfi örnekleme yapılmıştır (Cohen ve diğ., 2018). Çalışma grubunu oluşturan anne-babaların demografik özellikleri Tablo 1 ile verilmektedir. Görüşülen ve anketi dolduranların %60'ı annelerden oluşmaktadır. Köyde yaşayanların oranı %14.5 iken şehirde yaşayanların oranı %61.1'dir. Katılımcıların eğitim düzeylerine göre dağılımında en büyük oranı lise mezunları (%27) ve lisans mezunları (%25) oluşturmaktadır. İlkokul mezunu anne-baba oranı %20 iken ortaokul mezunu olanların oranı %17'dir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler	f/%	1	2	3	4	5	6	Toplam
Ebeveyn	f	180	116					296
1: Anne; 2: Baba	%	60.2	39.8					100
Yerleşim Yeri	f	43	72	181				296
1: Köy; 2: İlçe; 3: Şehir	%	14.5	24.3	61.1				100
Eğitim Düzeyi: 1: İlkokul; 2: Ortaokul; 3: Ortaöğretim; 4: Ön lisans; 5: Lisans; 6: Lisansüstü	f	61	52	80	22	75	6	296
	%	20.6	17.6	27.0	7.4	25.3	2.0	100
Aylık Eve Giren Gelir (TL):	f	120	125	51				296
1: 5000 ve daha az; 2: 5000-10 000 arası; 3: 10 000 ve üstü	%	40.5	42.2	19.2				100
Aile Büyüklüğü (Aynı evde birlikte yaşayanların sayısı)	f	45	114	84	53			296
1: 2-3; 2: 4; 3: 5; 4: 6 ve üstü	%	15.3	38.5	28.4	17.9			100
Çocuğun cinsiyeti	f	134	162					296
1: Kız; 2: Erkek	%	45.3	54.7					100
Çocuğun öğrenim gördüğü okulun türü	f	260	36					296
1: Devlet; 2: Özel	%	87.8	12.2					100
Eğitim kademesi: 1: İlkokul; 2: Ortaokul; 3: Meslek Lisesi; 4: Diğer Lise	f	67	104	22	103			296
	%	22.6	35.1	7.4	34.8			100

Çalışmanın gerçekleştirildiği dönemde eve giren toplam gelir miktarına göre dağılım incelendiğinde aylık 5 bin TL ve altında geliri olanların oranı %40.5'tir. Aylık geliri 5 -10 bin TL arasında olanların oranı %42.2'dir. Eve giren aylık gelir miktarına göre katılımcı anne-babaların orta ve alt gelir grubunda yoğunlaştığı söylenebilir. Sosyo-kültürel ve ekonomik göstergeler dikkate alınarak yapılan oranlamada alt düzeyde olanların oranı OECD ülkeleri genelinde %15 iken Türkiye'de %69 olarak belirtilmektedir (TEDMEM, 2014). Türkiye İstatistik Kurumu tarafından 2017 yılında gerçekleştirilen hane halkı işgücü araştırmasına göre kamu ve özel sektör birlikte ortalama yıllık gelir 7.342 \$ US (aylık ortalama 2 141 TL) olarak hesaplanmıştır. Ortalama eğitim süresi ise 7.5 yıldır

(Patrinos, Psacharopoulos ve Tansel, 2019). Aynı evde birlikte yaşayanların sayısı bakımından katılımcıların yaklaşık %14'ü 2-3 kişilik iken %38.5 dört kişilik ailelerdir. Geriye kalan %47.7 ise en az 5 ve üstü aynı evde birlikte yaşayan ailelerdir. Evdeki bilgisayar ve internet erişimi açısından yalnızca %14.2'si bilgisayar olmadığını %8.1 ise internete erişim olmadığını ifade etmiştir. Evinde bir bilgisayar olanların oranı %43.2 iken katılımcıların %27'si iki bilgisayara sahip olduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların çocuklarının %45'i kızdır. Çocukların büyük çoğunluğu (%87.8) devlet okullarında öğrenim görmektedir. Özel okulda öğrenim görenlerin oranı %12.2 olup bu oran 2020 yılı Türkiye geneli örgün öğretim istatistikleriyle uyumludur (Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı [MEB SGB], 2021). Çocukların öğrenim gördüğü kademelere göre dağılımında ilkokulların oranı %22.6 iken ortaokulda öğrenim görenlerin oranı %35'tir. Lise düzeyi mesleki, genel ve akademik olarak sınıflandırılmıştır. Meslek liselerinde öğrenim görenlerin oranı %7.4 iken genel liselerde olanlar %24.3 ve akademik liselerde (fen liseleri, sosyal bilimler liseleri) olanlar %10.5'tir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada standart bir ölçek kullanılmamıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracıyla toplanmıştır. Nicel çalışmalarda geçerlik sağlamak için en sıklıkla içerik, kapsam, ölçüt ve dış geçerlik kontrol edilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Cohen, Manion ve Morrison, 2018; Karasar, 2009). Bu çalışmanın veri toplama aracının geçerliği alanyazın taranarak, uzman görüşü alınarak, ön uygulama yapılarak ve istatistiksel olarak (Açımlayıcı Faktör Analizi) yapı geçerliği çözümlenerek sağlanmıştır. Veri toplama aracının güvenilirliği ise istatistiki yoldan iç tutarlık katsayısı ve madde-toplam puan korelasyon katsayısı hesaplanarak kontrol edilmiştir. Geçerlik-güvenirlik için ayrıca bir başlık açılmadan izleyen satırlarda veri toplama aracının oluşturulma ve geçerlik-güvenirlik sağlama yollarının ayrıntısı verilmektedir.

Geliştirme sürecinde geçerlik iki farklı boyut göz önüne alınarak sağlanmaya çalışılmıştır. İlki okulun eğitimsel etkililiğinin temsilcisi olarak öğrencinin eğitimsel edinim durumu, ikincisi ise bağlamsal değişkenlerin temsilcisi olarak öğrenci, ailesi, yerleşim yeri ve okulla ilgili demografik değişkenlerdir. Öğrencinin edinim durumunu tespit edebilmek amacıyla zorunlu örgün öğretim programlarında yer verilen ve öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, değer ve tutumların temsil edilmesi dikkate alınmıştır. Bu kapsamda 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan Millî Eğitimin Genel Amaçları (Mevzuat Bilgi Sistemi, 2022) ve derslerin genel amaçları (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2020) incelenmiştir. Ayrıca alanyazın taramasında belirlenen ilgili çalışmalarda (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2019; Ada ve Ayık, 2009; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Kuşaksız, 2010; Yıldızbaş ve diğ., 2023) veri toplama araçları incelenmiştir. Önceki çalışmalar arasında anne-baba görüşlerine dayalı bir veri toplama aracına erişilememiştir. Bu çalışma anne-baba görüşlerine dayalı olduğundan araştırmanın amacı, geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik ilkeleri gözetilerek madde sayısı ve madde ifadesi düzenlenmiştir. İlk aşamada 15 demografik ve dört boyutta (akademik, kişisel-sosyal, özel yetenek, tutum-değer) 39 eğitimsel edinim olmak üzere toplam 54 madde üretilmiştir.

Veri toplama aracının içerik geçerliği uzman görüşleriyle sağlanmıştır. Doktorasını eğitim yönetimi, eğitimde ölçme ve değerlendirme ve eğitim programları ve öğretim alanında yapmış üç uzmanın görüşü doğrultusunda madde silme, madde birleştirme, yeniden ifade etme yolları ile 15 demografik ve 22 eğitimsel edinim olmak üzere toplam 37 madde elde edilmiştir. Karasar (2009) "*asıl araştırma için planlanana benzer koşullarda ve onu temsil edebilecek daha küçük birimlerde ve araştırmacının da katılımıyla ön deneme yapılmasını*" s. 156) önermektedir. Ön deneme kapsamında 2021 Eylül ayının sonunda veri toplama aracı yüz yüze görüşülerek 20 anne-babaya uygulanmıştır. Karasar (2009) ön uygulamada "*araştırılan konuya bağlı olmakla birlikte 50 kişiye erişilmesi*" (s. 156) koşulunu belirtmektedir. Bu koşul bakımından mevcut çalışmanın ön uygulamadaki eriştiği kişi sayısı bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Ön uygulamada anne-babalardan beşi köyde, 13'ü ise şehir merkezinde yaşamaktaydı. Eğitim düzeylerine göre dağılımda beş ilkokul, 4 ortaokul, 5 lise ve 4 lisans düzeyinde eğitilmiş anne-baba bulunmaktaydı. Eve giren aylık gelir miktarı bakımından dokuz anne-baba 5 bin TL ve daha az aylık gelire sahip olduğunu bildirirken 10 bin TL ve üzeri aylık gelire sahip olanların sayısı dörttür. Aynı evde birlikte yaşayanların sayısı bakımından dört kişilik aileye sahip olanlar 11 iken yedi katılımcı beş ve üzeri kişinin aynı evde birlikte yaşadıklarını bildirmiştir. Evdeki bilgisayar sayısı bakımından beş kişi bilgisayar olmadığını, dokuz kişi ise bir bilgisayar olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların yalnızca ikisi evde internet bağlantısının olmadığını belirtmiştir. Ön uygulama sonucunda silme, birleştirme ve yeniden ifade etme işlemiyle 15 demografik ve 16 eğitimsel edinim maddesi olmak üzere toplam 31 maddelik bir veri toplama aracı oluşturulmuştur. Ön uygulamada güvenilirlik kontrolü iç tutarlık katsayısı (Cronbach's Alpha =.754) ve madde-toplam puan korelasyon katsayısı (.30 üstü) ile kontrol edilmiştir. Veri toplama aracı bu haliyle ana uygulamada kullanılmıştır.

Ana uygulamada veri toplama aracı hem basılı halde hem de elektronik anket (Google form) şeklinde uygulanmıştır. Anket formu şeklinde düzenlenen veri toplama aracında birinci kısım araştırmaya ilişkin bilgi ve etik kurallar ile araştırmaya katılım onayını içermekteydi. İkinci kısımda demografik sorular vardı. Veri toplama aracındaki maddeler anne-babanın sosyoekonomik durumu, aile büyüklüğü, ikamet edilen yer, çocuğun cinsiyeti, öğrenim gördüğü kademe, okulun türü (devlet-özel), çocuğun okula yönelik tutumu, okul faaliyetlerindeki çabası

ve okuldaki eğitimsel edinimlerine ilişkindir. Likert tipi maddeler dört ölçekli [1: Etkisiz (1.00-1.75), 2: Az etkili (1.76-2.50), 3: Kısmen etkili (2.51-3.25), 4: Çok etkili (3.26-4.00)] düzenlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı, iletişim hâlinde olduğu anne-babalara, onların tanıdıkları başka anne-babalara ve onların da önerdiği başka anne-babalara erişmiştir. Araştırmacının yanı sıra eğitilen anketörler veri toplama aracını uygulamıştır. Anne-babaların tercihleri doğrultusunda elektronik anketin erişim bağlantısı kısa mesaj ve e-posta yoluyla katılımcılara gönderilmiştir. 197'si elektronik anket olmak üzere toplam 304 anne-babaya veri toplama aracı uygulanmıştır. 2021 Kasım ayı sonunda veri toplama süreci tamamlanarak analiz aşamasına geçilmiştir.

Veri Analizi

Analiz başlangıcında hem basılı hem elektronik formlardan elde edilen veriler istatistik paket programına (IBM SPSS 22) aktarılmıştır. Elektronik formlardan sekiz tanesi standartlara uygun doldurulmadığından (yarısından fazlası boş, maddelerin tamamı aynı seçeneekli) analizden çıkarılmıştır. Analize hazırlık kapsamında uç değer, kayıp veri, tek değişkenli normallik dağılımı kontrol edilmiştir. Kayıp ve uç değer kontrolü tanımlayıcı istatistikler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada tek bağımlı değişken (eğitimsel etkililik algı puanı) kullanıldığından çarpıklık katsayıları temelinde normal dağılım kontrol edilmiştir. Çarpıklık katsayısı (skewness) ± 1 değerlerine yakın olduğundan tek değişkenli normallik dağılımının sağlandığı değerlendirilmiştir (Pallant, 2015).

Ana uygulama verilerinde eğitimsel edinim maddelerinin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır (temel bileşenler, Varimax döndürme, öz değeri 1 ve üstü, KMO = .820 ve Bartlett $p = .000$). AFA sonucunda, faktör yükleri $|.515|$ ile $|.860|$ arasında değişen 14 maddenin dört boyut altında toplandığı ve toplam varyansın %64.67'sini açıkladığı gözlemlenmiştir. Birden fazla faktördeki yük değeri .10 altındaki iki madde çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Tablo 2, yapıları ve içeriklerini göstermektedir. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans miktarı ise özel yetenek için 20.43, tutum ve değer için 17.89, akademik beceriler için 13.44 ve kişisel-toplumsal beceriler için 12.93 olarak hesaplanmıştır. Faktörlerin iç tutarlılık katsayıları .651 ve .793 arasındadır. Kişisel-Toplumsal Beceriler boyutunun iç tutarlılık katsayısı orta düzeyde olmasına karşın veri toplama aracının geçerliği, maddelerin içeriği ve madde-toplam puan korelasyon değerlerinin .30 üzerinde olması (Büyüköztürk, 2012) dikkate alınarak muhafaza edilmiştir.

AFA analizine bağlı olarak her bir katılımcı için *eğitimsel etkililik algı puanı* hesaplanmıştır. Hesaplanan eğitimsel etkililik algı puanları temelinde katılımcılar üç algı grubuna (1-Etkisiz, 2-Kısmen Etkili, 3-Etkili) ayrılmıştır. Bu kapsamda hiyerarşik kümeleme (Ward's Clustering Method with squared euclidean distance) analizi yapılmıştır. Kümeleme analizi ile üretilen grupların kontrolü için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir (Bağımlı değişken: Eğitimsel etkililik puanları, Bağımsız değişken: Etkililik grupları). ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunmuş böylece kümeleme analiziyle üretilen grupların tam ayrıştığı teyit edilmiştir [$F_{(2, 293)} = 732.439, p = .000$].

Kümeleme analiziyle üç kategorili bir bağımlı değişken üretilmiştir. Bu değişken ile cinsiyet, yerleşim yeri, eğitim düzeyi gibi kategorik değişkenlerin ilişkileri incelenmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin kategorik olduğu durumlarda ilişkilerin analizi için X^2 analizi yapılmaktadır (Pallant, 2015; Seçer, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013). Etki büyüklüğü (effect size) kontrolü için X^2 analizinde Phi Coefficient ve Cramer's V dikkate alınmıştır. Phi ve Cramer's V için etki büyüklükleri iki kategori için küçük = .01, orta = .30, büyük = .50; üç kategori için küçük = .07, orta = .21, büyük = .35; dört kategori için küçük = .06, orta = .17, büyük = .29 olarak yorumlanmaktadır (Pallant, 2015).

Anlamlı ilişkiye sahip değişkenler belirlendikten sonra grup üyeliğini tahmine dayalı bir model keşfedilmeye çalışılmıştır. Kategorik bir bağımlı değişkeni tahmin etmek üzere çoklu bağımsız değişkenin (sürekli veya kesikli) kullanıldığı analiz lojistik regresyon analizidir. Lojistik regresyon analizi, parametrik analizlerin temel varsayımları olan normal dağılım, süreklilik gibi varsayımları gerektirmemektedir (Çokluk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çalışmada bağımlı değişkenin ikiden fazla kategorisi olduğundan ve çok sayıda bağımsız değişken kullanıldığından multinomial lojistik regresyon yöntemi ve olabilirlik (likelihood ratio) tekniği kullanılmıştır. Katılımcı sayısı ($n = 296$) bu yöntem için uygundur. Değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity) için Tablo 6'da β değerlerinin standart hataları ($sh < 2$) kontrol edilmiş (Çokluk, 2010) ve değişkenler arası yüksek ilişkiye rastlanmamıştır. Analizlerde anlamlılık ölçütü $p \leq .05$ alınmıştır.

Etik Konular

Bu çalışmanın etik kural ve ilkelere uygunluğu Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu kararıyla onaylanmıştır. Veri toplama aracının ilk sayfası onam ve bilgilendirme sayfası olarak düzenlenmiş ve gönüllü katılım onayı alınmıştır.

Tablo 2

AFA Sonucu Elde Edilen Yapılar ve İçerikleri

Yapı	Madde	Faktör Yük Değeri	\bar{x}	S	Çarpıklık $Sh = .142$	Madde-Toplam Puan İlişkisi
Tutum, Değer	M5. Çocuğum okula giderken coşkulu, neşeli ve mutludur.	.692	2.79	.968	-.322	.449
	M6. Çocuğum, zor olsa bile konuları en ayrıntısıyla öğrenebilmek için çaba harcamaktadır.	.860	2.89	.951	-.486	.479
	M7. Çocuğum, üstlendiği sorumlulukları yerine getirebilmek için gayret göstermektedir.	.830	3.05	.902	-.616	.456
	Tutum ve değer (Cronbach's Alpha = .786)		2.91	.787	-.528	
Kişisel-Toplumsal Beceriler	M10. Bu okul, çocuğuma toplumdaki kurallara uygun davranmayı öğretmektedir.	.591	3.01	1.08	-.743	.361
	M11. Araç ve eşyalara zarar vermeden temiz ve dikkatli kullanmayı öğretmekte başarılıdır.	.735	3.31	0.77	-.990	.456
	M12. Çocuğumun, temiz olmasını ve kişisel bakımına özen göstermesini öğretmekte başarılıdır.	.785	3.40	0.81	-1.317	.466
	M20. Bu okulda toplumsal, kültürel ve dini değerlere saygılı olmayı öğretmektedirler.	.577	3.32	0.81	-1.083	.389
	Kişisel-Toplumsal Beceriler Boyutu (Cronbach's Alpha = .651)		3.26	0.61	-.579	
Akademik Beceriler	M13. Bu okul çocuğuma, Türkçeyi etkili kullanmayı ve okuma alışkanlığı kazandırmıştır.	.515	2.77	1.17	-.345	.431
	M14. Çocuğuma matematik alanında düzeyinin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmıştır.	.834	2.69	1.05	-.236	.644
	M15. Çocuğuma fen alanında düzeyinin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmıştır.	.825	2.61	1.05	-.200	.651
	M16. Bu okul çocuğuma bir yabancı dili kullanma bilgi ve becerisi kazandırmakta başarılıdır.	.576	2.25	1.18	.326	.618
	Akademik Beceriler (Cronbach's Alpha = .769)		2.58	0.86	-.042	
Özel Yetenek	M17. Bu okuldaki müzik eğitimiyle çocuğuma bir müzik aletini kullanmayı öğretmektedirler.	.818	1.92	1.11	.764	.532
	M18. Çocuğuma görsel sanatlar eğitimi verilerek bu alanda eserler üretmeyi öğretmektedirler.	.813	2.05	1.10	.594	.515
	M19. Spor eğitimi verilerek bir spor dalında bilinçli şekilde uğraşmayı öğretmektedirler.	.752	2.35	1.06	.130	.404
	Özel Yetenek (Cronbach's Alpha = .793)		2.11	0.92	.534	
Eğitimsel Etkliliklik Skorları (İndeks = Tutum-Değer+Kişisel-Toplumsal Beceriler+Akademik Beceriler+Özel Yetenek) (Cronbach's Alpha = .847)			2.64	0.63	.199	

Bulgular

Elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre izleyen satırlarda sunulmaktadır.

Zorunlu Öğretim Okullarındaki Eğitimin Etkililiğine İlişkin Anne-Baba Algıları Nasıldır?

Anne-babaların okuldaki eğitimin etkililiğine ilişkin algılarının ortalaması 2.65 ($S = .63$) olup kısmi etkililiğe işaret etmektedir. Tablo 3, eğitimsel etkililik algılarına göre katılımcıların dağılımını göstermektedir. Kümeleme analizi bağıl yöntemle katılımcıların birbirlerine göre durumu temelinde grupları oluşturmuştur. F testi [$F_{(2-293)} = 732.439$, $p = .000$] kümeleme analizi sonuçlarını teyit etmektedir. Tablo 3'e göre anne-babaların %27'si zorunlu örgün öğretim okullarındaki eğitimin etkisiz olduğunu düşünmektedir. Kısmen etkili olduğunu düşünenler (%36) ile etkili olduğunu düşünenlerin oranı (%37) birbirine yakındır.

Tablo 3

Kümeleme Analiziyle Belirlenen Eğitimsel Etkliliklik Algı Grupları

Eğitimsel Etkliliklik	N (%)	\bar{x}	S	Min	Mak	F	Sig. (p)
1: Etkisiz	80 (%27)	1.88	.22	1.25	2.17	732.439	.000
2: Kısmen Etkili	106 (%36)	2.52	.19	2.19	2.86	$df: 2-293$	
3: Etkili	110 (%37)	3.32	.33	2.89	4.00		

Anne-Baba Eğitimsel Etkliliklik Algısıyla Bağlamsal Değişkenler Arasındaki İlişki Nasıldır?

Eğitimsel etkililik algı grupları etkisiz, kısmi ve etkili şeklinde oluşturulmuştur. Anne-babaların okuldaki eğitimin etkililiğine ilişkin algılarıyla çeşitli faktörler arasındaki ilişki, χ^2 ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4'te

gösterilmiştir. Çocuğun cinsiyeti, öğrenim görülen okulun türü, okulun kademesi, ikamet yeri, anne-babanın eğitim düzeyi, eve giren aylık gelir düzeyi ve aile büyüklüğü eğitimsel etkililik algı gruplarıyla ilişkisi incelenmiştir.

Tablo 4

Eğitimsel Etkililik Algı Gruplarıyla Kategorik Bağlamsal Değişkenlerin İlişkisi

Değişken	Kategori	Etkisiz		Kısmi		Etkili		Total		Chi-Square Test	
		f	%	f	%	f	%	f	%	Pearson X^2	Asymp. Sig (2 sided)
Cinsiyet	Kız	34	11.5	50	16.9	50	16.9	134	45.3	.404	.817
	Erkek	46	15.5	56	18.9	60	20.3	162	54.7	sd	<i>Phi</i>
	Toplam	80	27.0	106	35.8	110	37.2	296	100	2	.037
Okul Türü	Devlet	78	26.4	97	32.8	85	28.7	260	87.8	19.822	.000
	Özel	2	0.7	9	3.0	25	8.4	36	12.2	sd	<i>Phi</i>
	Toplam	80	27.0	106	35.8	110	37.2	296	100	2	.259
Okul Düzeyi	İlkokul	13	4.4	26	8.8	28	9.5	67	22.6	29.689	.000
	Ortaokul	25	8.4	38	12.8	41	13.9	104	35.1	sd	<i>Cramer's V</i>
	Meslek Lisesi	16	5.4	4	1.4	2	0.7	22	7.4	7	.224
	Diğer Lise	26	8.8	38	12.8	39	13.1	103	34.8		
Yerleşim	Köy	22	7.4	10	3.4	11	3.7	43	14.5	15.097	.005
	İlçe	15	5.1	28	9.5	29	9.8	72	24.3	sd	<i>Cramer's V</i>
	Şehir	43	14.5	68	23.0	70	23.6	181	61.1	4	.160
Eğitim Düzeyi	İlkokul	19	6.4	20	6.8	22	7.4	61	20.6	9.113	.167
	Ortaokul	17	5.7	20	6.8	15	5.1	52	17.6	sd	<i>Cramer's V</i>
	Lise	26	8.8	28	9.5	26	8.8	80	27.0	6	.124
	Yükseköğretim	18	6.1	38	12.8	47	15.9	103	34.8		
Aylık Gelir	5 000 TL'den az	37	12.5	42	14.2	41	13.9	120	40.5	2.679	.613
	5-10 000 TL arası	32	10.8	47	15.9	46	15.5	125	42.2	sd	<i>Cramer's V</i>
	10 000 TL'de fazla	11	3.7	17	5.7	23	7.8	51	17.2	4	.067
Aile Büyüklük	2-3 Kişilik	7	2.4	18	6.1	20	6.8	45	15.2	19.092	.004
	4 Kişilik	21	7.1	41	13.9	52	17.6	114	38.5	sd	<i>Cramer's V</i>
	5 Kişilik	29	9.8	30	10.1	25	8.4	84	28.4	6	.180
	6 ve daha fazla	23	7.8	17	5.7	13	4.4	53	17.9		
Toplam		80	27.0	106	35.8	110	37.2	296	100		

İlk olarak öğrencilerin cinsiyeti ile anne-babaların eğitimsel etkililik algıları arasında bir ilişki olup olmadığı test edilmiştir. Test sonuçlarına göre cinsiyet ile eğitimsel etkililik algısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur [$X^2(2-293) = .404, p \geq .05; Phi = .037$]. Okul türü (devlet okulu ve özel okul) ile anne-babaların eğitimsel etkililik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Özel okulda öğrencisi olanlar eğitimin daha etkili olduğu algısına sahiptir [$X^2(2-293) = 19.822, p = .000; Phi = .259$]. *Phi* değeri iki kategorili bağımsız değişken için orta büyüklükte bir etki değerine karşılık gelmektedir (Pallant, 2015, 220). Okul kademeleriyle eğitimsel etkililik ilişkisinin de anlamlı olduğu gözlemlenmektedir [$X^2(8-287) = 29.689, p = .000; Cramer's V = .224$]. Meslek liselerindeki eğitimsel etkililik için düşük algıya sahip olanlar daha fazla iken etkililiğin yüksek olduğunu algılayanların oranı anlamlı şekilde daha azdır. Etki büyüklüğü, bağımsız değişken kategori sayısı ikiden fazla olduğu için *Cramer's V* ile kontrol edilmiştir. Orta büyüklükte etki büyüklüğü gözlemlenmiştir. Yerleşim yeri değişkeni ile eğitimsel etkililik anlamlı bir ilişkiye sahiptir [$X^2(4-291) = 15.097, p = .005; Cramer's V = .160$]. Anne-babaların okuldaki eğitimin etkililiğine ilişkin algıları şehirden köye doğru azalmaktadır. Etki büyüklüğü ise küçüktür. Anne-babanın eğitim düzeyi ve anne-babaların eğitimsel etkililik algıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur [$X^2(6-289) = 9.113, p \geq .05; Cramer's V = .124$]. Benzer şekilde eve giren gelir düzeyi ve eğitimsel etkililik algıları arasında da anlamlı bir ilişki yoktur [$X^2(4-291) = 2.679, p \geq .05; Cramer's V = .124$]. Öte yandan aile büyüklüğü ile eğitimsel etkililik anlamlı bir ilişkiye sahiptir [$X^2(6-289) = 19.092, p = .004; Cramer's V = .180$]. Anne-babaların okuldaki eğitimin etkililiğine ilişkin algıları aile büyüdükçe azalmaktadır. Etki büyüklüğü ise küçüktür.

Anne-Baba Eğitimsel Etkililik Algısını Açıklayan Anlamlı Bağlamsal Model Var mıdır?

Bir önceki aşamada anne-baba eğitimsel etkililik algısı ile okul türü, okul kademesi, yerleşim yeri ve aile büyüklüğü arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştu. Bu değişkenlerin birlikte etkisini temsil eden bir model aramak üzere Çok Değişkenli Lojistik Regresyon (Multinomial Logistic Regression-MLR) analizi yapılmıştır. Bağımlı değişkenin üç kategorisi arasından “etkili” kategorisi referans kategori olarak belirlenmiştir. Bu durumda “etkisiz” ve “kısmi etkili” görüşünde olanların (odds) bu gruptaki varlığını anlamlı şekilde destekleyen değişkenler modeli oluşturacaktır. Tablo 5, eğitimsel etkililik modelindeki değişkenlerin anlamlılığını göstermektedir.

Tablo 5

Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişken Üzerindeki Açıklayıcı Katkılarının Anlamlılığı

Effect	Model Fitting Criteria			Likelihood Ratio Tests		
	AIC of Reduced Model	BIC of Reduced Model	-2 Log Likelihood of Reduced Model	Chi-Square	sd	Sig.
Intercept	271.485	345.292	231.485 ^a	.000	0	.
Okul Türü	280.444	346.871	244.444	12.959	2	.002
Aile Büyüklük	272.652	324.317	244.652	13.167	6	.040
Yerleşim	271.435	330.481	239.435	7.950	4	.093
Okul Düzeyi	280.809	332.474	252.809	21.324	6	.002

Bağımsız değişkenler aynı anda analize alınmıştır. Bağımsız değişkenlerin modele anlamlı katkı yaptığı gözlemlenmiştir ($-2LL = 231.485$; $X^2 = 65.527$, $sd = 18$, $p = .000$). Model ile veri seti arasındaki uyum desteklenmiştir çünkü farkın olduğunu iddia eden alternatif hipotez reddedilmiştir (*Pearson's* $X^2 = 111.594$, $p = .164$; *Deviation* $X^2 = 114.620$, $p = .120$). Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü gösteren *Pseudo- R²* skorlarından Nagelkerke değeri .224 olup bağımsız değişkenlerin birlikte bağımsız değişkendir bir birimlik değişiminin %22.4'ünü açıkladığını ifade etmektedir. Bu skor, araştırmaya dâhil edilmeyen başka değişkenlerin eğitimsel verimliliğinin yaklaşık $\frac{3}{4}$ 'ünü açıklayacağı anlamına gelmektedir. Yerleşim yeri değişkeni dışındaki diğer değişkenlerin modele anlamlı katkı yaptıkları söylenebilir. *Okul türü* ($-2LL = 244.444$; $X^2 = 12.959$, $sd = 2$, $p = .002$), *okul düzeyi* ($-2LL = 252.809$; $X^2 = 21.324$, $sd = 6$, $p = .002$) ve *aile büyüklüğü* ($-2LL = 244.652$; $X^2 = 13.167$, $sd = 6$, $p = .040$) bir ebeveynin okulda verilen eğitime ilişkin olarak *etkisiz* ve *kısmi etkili* grup üyeliğini tahmin etmede anlamlı yordayıcıdır. Modele anlamlı katkı yapan bağımsız değişkenlerin alt kategorilerinin katkısının anlamlılığını gösteren parametre tahminleri (parameter estimates) Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Parametre Tahminlerine İlişkin Bulgular

	Bağımlı Değişken Eğitimsel Etkililik	β	S.H.	Wald	sd	p	Exp(B) e ^{β}
Etkisiz	Sabit	-1.252	.849	2.177	1	.140	.
	Devlet Okulu	1.911	.776	6.064	1	.014	6.761
	Özel Okul	0 ^b	.	.	0	.	.
	Aile 2-3 kişilik	-1.581	.621	6.470	1	.011	.206
	Aile 4 kişilik	-1.285	.465	7.631	1	.006	.277
	Aile 5 kişilik	-.403	.474	.725	1	.395	.668
	Aile 6 ve daha fazla	0 ^b	.	.	0	.	.
	İlkokul	-.506	.452	1.252	1	.263	.603
	Ortaokul	-.308	.391	.619	1	.431	.735
	Lise-Mesleki	2.281	.823	7.677	1	.006	9.784
Lise-Genel	0 ^b	.	.	0	.	.	
Kısmen Etkili	Sabit	-.652	.575	1.288	1	.256	.
	Devlet Okulu	1.164	.432	7.238	1	.007	3.201
	Özel Okul	0 ^b	.	.	0	.	.
	Aile 2-3 kişilik	-.247	.511	.233	1	.629	.781
	Aile 4 kişilik	-.424	.435	.948	1	.330	.655
	Aile 5 kişilik	-.066	.467	.020	1	.888	.936
	Aile 6 ve daha fazla	0 ^b	.	.	0	.	.
	İlkokul	-.184	.371	.246	1	.620	.832
	Ortaokul	-.186	.336	.306	1	.580	.831
	Lise-Mesleki	.467	.908	.265	1	.607	1.596
Lise-Genel	0 ^b	.	.	0	.	.	

a. Referans kategori: Etkili. b. Bu parametre analiz dışı kaldığından sıfır olarak girilmiştir.

Alt kategorilerin sonucusu referans olarak alınmıştır. Tablo 6'ya göre okuldaki eğitimi "etkisiz" olarak algılayan bir ebeveynin böyle düşünmesine yol açan anlamlı parametreler *devlet okulu* olması ($\beta = 1.911$, $Wald = 6.064$, $p = .014$), meslek lisesi olması ($\beta = 2.281$, $Wald = 7.677$, $p = .006$) ve küçük aile olmasıdır. β skorlarının negatif değer alması aile büyüklüğü ile etkisizlik algısının ters yönlü olduğunu göstermektedir. Referans alınan altı ve daha fazla kişiden oluşan aileye doğru negatif değerler azalmaktadır. Örneğin 2-3 kişilik aile ($\beta = -1.581$, $Wald = 6.470$, $p = .011$) ile dört kişilik aile ($\beta = -1.285$, $Wald = 7.631$, $p = .006$) karşılaştırıldığında negatifliğin azaldığı gözlemlenmektedir. Tablo 6'da kısmi etkililik algısına yol açan anlamlı parametreler arasında yalnızca devlet okulu anlamlı ayırt edici etki yaratmaktadır ($\beta = 1.164$, $Wald = 7.238$, $p = .007$). Değişkenlerin modele anlamlı katkı

yapmasına karşın, sabit (constant) değeri ($\beta = -1.252$, $Wald = 2.177$, $p = .140$) dikkate alındığında bu değişkenlerden oluşan modelin anne-babaların okuldaki eğitimin etkililiğine ilişkin algılarını ayırt etmede anlamlı olmadığı söylenebilir. Modelde yer alan değişkenlerin dışında başka değişkenler eklendiğinde model anlamlı hâle gelebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, anne-baba bakış açısıyla zorunlu örgün öğretim okullarındaki eğitimsel etkililiği öğrenci edinimi ve bu edinimi etkileyen faktörler temelinde incelemiştir.

Anne-babalar, okuldaki eğitimin kısmi düzeyde etkili olduğunu algılamaktadırlar. Bu sonuç, öğretmen algılarına dayalı tespit edilen okulların yüksek düzeyde etkili olduğu algısıyla çelişmektedir (Abdurrezzak ve Uğurlu, 2016, Ada ve Ayık, 2009; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Kuşaksız, 2010; Yıldızbaş ve diğ., 2023). Bu çelişki anne-baba görüşleriyle okulda görevli eğitimcilerin görüşleri arasındaki farklılığı teyit etmektedir (Bakker ve diğ., 2007; Portela ve Camanho, 2007; Weininger ve Lareau, 2003). Buradan hareketle, okul etkililiğini değerlendirirken okulun paydaşı olan anne-babaların da görüşlerinin alınmasının önemine ilişkin önceki araştırma sonuçları güç kazanmaktadır (Bogetoft ve diğ., 2015; Miningou ve Vierstraete, 2013; Okpala ve diğ., 2001; Yumuşak ve Korkmaz, 2022). Öte yandan okulların kısmi etkili bulunması, okul etkililiğine ilişkin köklü ve yaygın sonuçlarla uyumludur (Coleman, 1968; Jencks, 2002; Mayer ve Peterson, 1999). Bununla birlikte bu çalışmada bağımsız değişkenlerin birlikte bağımlı değişkendeki bir birimlik değişimin %22.4'ünü açıklaması başka değişkenlerin (örneğin öğretmen nitelikleri, liderlik, mesleki öğrenme gibi) eğitimsel verimliliğin yaklaşık dörtte üçünü açıklayacağı dikkate alınmalıdır. Yani okul değişkenleri okul etkililiğini açıklayabilen önemli değişkenlerdir.

Bu çalışmada; çocuğun cinsiyeti, okul türü, okul kademesi, ikamet yeri, anne-babanın eğitim düzeyi, eve giren aylık gelir düzeyi ve aile büyüklüğünün eğitimsel etkililik algı gruplarıyla ilişkisi incelenmiştir. Analiz sonucunda anne-baba eğitimsel etkililik algısının *okul türü*, *okul kademesi*, *yerleşim yeri* ve *aile büyüklüğü* değişkenleriyle anlamlı ilişkisi bulunmuştur. Bu sonuç, Turgut (2021) tarafından gerçekleştirilen meta analiz çalışmasının sonuçlarıyla uyumludur. Anılan çalışmada etkili okul algısıyla katılımcıların cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Houston ve diğerleri (2022) tarafından ulaşılan sonuçla uyumludur. Yerleşim yerine göre belirli bir okuldaki eğitimin etkililiğine ilişkin anne-baba algıları değişebilmektedir. Yüksek statüde algılanan bir yerleşim yerinde belirli bir okul aslında öğrenci gelişimine çok katkı yapmasa dahi daha etkili olarak algılanmaktadır. Bu durumun tersi ise okulun aldığı öğrencilerin niteliğinden kaynaklı bir eğitimsel etkililik algısının oluşmasıdır (Moore, 2022). Örneğin meslek lisesine giden öğrencilerin özellikle akademik başarı yönünden diğer okullara göre farklı olması bu okullardaki eğitimsel etkililik algısını şekillendirmektedir (Karip, 2017). Kyriakides ve diğerleri (2019) tarafından ulaşılan sonuçla kısmen örtüşmektedir. Cinsiyet ve eğitimsel etkililik arasında anlamlı bir ilişki saptanmaması bakımından uyumlu iken sosyoekonomik faktör bakımından uyumsuzdur. Çünkü Kyriakides ve diğerleri (2019) sosyoekonomik faktörün kontrol edilmesiyle öğrencilerin edinimleri arasındaki farkın azaldığını saptamışlardır.

Okul türü (devlet-özel), okul düzeyi (ilkokul, ortaokul, akademik lise, meslek lisesi) ve aile büyüklüğü bir ebeveynin okulda verilen eğitime ilişkin olarak *etkisiz* ve *kısmi etkili* grup üyeliğini tahmin etmede anlamlı yordayıcıdır. Bir başka söyleyişle anne-babaların okuldaki eğitimin etkililiğine ilişkin algılarını biçimlendiren temel faktörler okulun devlet ya da özel okul olup olmaması, okulun meslek lisesi olup olmaması ve ailenin büyüklüğüdür. Özel okulların, devlet okullarına göre daha etkili olduğuna ilişkin iddia tartışmalı olsa da kamu tercihi teorisiyle uyumludur. Kamu tercihi teorisi, pazar mekanizmaları ve rekabet ortamını kullanarak devlet kurumlarının daha etkili hâle getirileceğini öngörmektedir (Scheerens, 2015). Mevcut çalışmada özel okulların daha etkili algılanmasının arka planında kamu tercihi teorisinin önerdiği pazar mekanizması ve rekabet koşulları yer alıyor olabilir. Ayrıca misyon okullarının devlet okullarına göre daha etkili olduğu raporlanmıştır (Gill ve diğ., 2004; TEDMEM, 2021). Bu durum, okulun geneline yansıyan güçlü bir iddianın motive ettiği özel bir çabanın anne-babaların olumlu algı geliştirmesinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çalışma sonunda anne-babaların okuldaki eğitimin etkililiğine ilişkin algılarının ağırlıklı okula ve okula giden öğrencilerin niteliğine ilişkin yaygın algıya göre biçimlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan bağlamsal değişkenlerin etkisinin azaltılması perspektifine (Kyriakides ve diğ., 2019) göre devlet okullarının, meslek liselerinin eğitimsel etkililiklerinin geliştirilme ihtiyacı saptanmıştır.

Önceki çalışmalarda eğitimsel çıktı öğrencilerin test sonuçlarıyla temsil edilmiştir (Hanushek ve Woessmann, 2011). Bu çalışmada, önceki çalışmalardan farklı olarak, eğitimsel çıktı akademik performansın yanı sıra öğrencinin sosyal ve özel yetenek yönleri ile temsil edilmiştir. Öğrencilerin okuldaki kazanımları sadece akademik bilgi ve becerilerle sınırlı değildir (Scheerens, 2015). Öğrenciler toplumsal yaşama uyumun yanı sıra müzik, resim ve spor gibi alanlarda da bilgi ve beceriler edinmektedirler. Bu çalışmada öğrencilerin özel yetenek edinimlerinin düşük düzeyde gerçekleştiği saptanmıştır. Eğitimsel etkililiğin geliştirilmesi yönünde müdahale edilebilecek yönlerin başında öğrencilerin ilgi ve yetenekleri gelmektedir. Aslında yasal düzenlemeler ve politika düzeyindeki planlar (MEB, 2022; Mevzuat Bilgi Sistemi, 2022) öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesini gerektirmesine karşın uygulamada bu durumun tam gerçekleştirilmediği söylenebilir. Özel yetenek gelişiminin yanı sıra akademik

edinim kapsamında özellikle matematik başarılarına ilişkin ulusal düzeydeki sınav sonuçları (TEDMEM, 2020) ve uluslararası düzeydeki öğrenci başarısını değerlendirme sınavlarındaki Türkiye'nin performansı (OECD, 2020) bu çalışmanın ulaştığı sonuçla uyumludur. Ayrıca, Patrinos ve diğerleri (2019) tarafından raporlandığı üzere eğitimin bireysel ve toplumsal getirilerini inceleyen önceki çalışmalarda ağırlıklı olarak öğretim süresi (years of schooling) dikkate alınmakta fakat eğitim kademeleri göz ardı edilmektedir. Mevcut çalışmada eğitim kademelerine duyarlı yapılan analizler, önceki çalışmaların eksik bıraktığı boşluğu doldurmada bir katkı olarak nitelenebilir. Bu çalışmanın bir diğer farkı mikro düzeyde gerçekleştirilmesidir. Okul etkililiğine odaklı çalışmaların çoğunda ülke düzeyinde analizler, bireysel çeşitliliği yuttuğundan bağlamsal duyarlılıkları zayıflamaktadır. Bu çalışma mevcut gerçekliği yansıtmaya bakımından alandaki bilgi birikimine katkı yapabilir.

Çalışma grubunun belirli bir ilde ikamet edenleri içermesi çalışmanın sonuçlarını sınırlandırmaktadır. Anne-babaların, çocuklarının okuldaki performansları hakkında duygusal davranarak gerçek dışı görüş bildirme olasılığı bir başka sınırlılıktır. Araştırmanın veri toplama aracı standart bir ölçek olmayıp araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu nedenle ulaşılan sonuçlar veri toplama aracındaki maddelerle sınırlıdır.

Anne-baba görüşlerine dayanarak Bağlamsallaştırılmış Eğitimsel Etkililik modelinde gerçekleştirilen bu çalışmanın sonunda örgün zorunlu öğretimde okullarda verilen eğitimin kısmen etkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve okulun türü, kademesi, yerleşim yeri ve ailenin büyüklüğünün anlamlı değişkenler olduğu belirlenmiştir. Bu değişkenler fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından dikkate alınması gereken değişkenlerdir. Çalışmanın sonuçları politik, uygulama ve araştırma bakımından yansımaları sahiptir. Okulun kısmen etkili görülmesi ve bu değerlendirmede okul değişkenlerinin payı politik düzeyde geliştirme yönlü arayışlara ihtiyacı bildirmektedir. Anne-babaların okulun etkililiğini değerlendirirken okulda yapılanları değil öğrenci niteliğini dikkate alması, okulun kendini tanıtmaya sorununa işaret etmektedir. Bu nedenle okuldaki uygulayıcıların okuldaki faaliyetleri anne-babalara tanıtılmaları gerekmektedir. Gelecekte eğitimsel etkililik çalışmaları için anne-baba görüşlerini derinliğine inceleyebilecek nitel yöntem veya karma yöntemli çalışmalar önerilir. Anne-baba bakışıyla okuldaki eğitimcilerin bakışındaki farklılık dikkate alınarak veri çeşitlemeye dayalı araştırmalar önerilir. Ayrıca, devlet okulları ve özellikle meslek liselerindeki eğitimsel etkililiğin düşük algılanmasında öğrenci niteliklerinin aracı etkisini inceleyen çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı

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

Mali Destek

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

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 22/02/2022 tarihli ve 2022/01-35 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça / References

- Abdurrezzak, S. ve Uğurlu, C. T. (2016). Okul liderliği davranış ve uygulamalarının okul etkililiğini sağlamadaki rolüne ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 215-242.
- Abdurrezzak, S. ve Uğurlu, C. T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 69-82.
- Ada, Ş. ve Ayık, A. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192. doi: 10.1080/03055690601068345
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bogetoft, P., Heinesen, E., & Tranæs, T. (2015). The efficiency of educational production: A comparison of the Nordic countries with other OECD countries. *Economic Modelling*, 50, 310-321.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworh, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Burney, N. A., Johnes, J., Al-Enezi, M., & Al-Musallam, M. (2013). The efficiency of public schools: The case of Kuwait, *Education Economics*, 21(4), 360-379. doi:10.1080/09645292.2011.595580
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, Y. C. (2013). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Coleman, J. S. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1) 7-22.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. New York: Routledge.
- Çevrik, M. ve Koçak, S. (2022). Karizmatik liderlik ile kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiği üzerindeki rolü. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 6(3), 1-15.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Gill, M. G., Ashton, P., & Algina, J. (2004). Authoritative schools: A test of a model to resolve the school effectiveness debate. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 389-409.
- Grissmer, D. W., & Ross, J. M. (2000). *Analytic issues in the assessment of student achievement*. NCES. Washington, DC: US Department of Education.
- Hanushek, E. A. (1987). Educational production function. In G. Psacharopoulos (Ed.), *Economics of education research and studies* (pp. 33-42). New York: Pergamon.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2011). The economics of international differences in educational achievement. In E. A. Hanushek, S. J. Machin, & L. Woessmann (Eds), *Handbook of the Economics of Education*, 3, 89-200 Amsterdam: Elsevier.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Houston, D. M., Henderson, M., Peterson, P. E., & West, M. R. (2022). Status, growth, and perceptions of school quality. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 44(1), 105-126.

- Jencks, C. (2002). Does inequality matter? *Daedalus*, 131(1), 49-65.
- Johnes, J., Portela, M., & Thanassoulis, E. (2017). Efficiency in education, *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 331-338. doi: 10.1057/s41274-016-0109-z
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karip, E. (2017). *İyi okullar mı, iyi öğrenciler mi?* <http://www.tedmem.org> adresinden elde edildi.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri: Üsküdar ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Charalambous, E. (2019). Searching for differential teacher and school effectiveness in terms of student socioeconomic status and gender: Implications for promoting equity. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(3), 286-308. doi: 10.1080/09243453.2018.1511603
- Lee, J., & Shute, V. (2010). Personal and social-contextual factors in K–12 Performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist*, 45, 185-202.
- Lockheed, M. E., & Hanushek, E. (1994). *Concepts of educational efficiency and effectiveness*. Human Resource Development and Operations Policy Working Paper Serious. Washington DC: World Bank.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2022). *Educational administration: Concepts and practices* (7th ed.). London: Sage.
- Mayer, S. E., & Peterson, P. E. (Eds.). (1999). *Earning and learning: How schools matter*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Mevzuat Bilgi Sistemi. (2022). *1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr> adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *İdare faaliyet raporu 2021*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı [MEB SGB]. (2021). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim. <https://sgb.meb.gov.tr/www/icerikgoruntule.php?KNO=424> adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB TTKB]. (2020). *Öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 13.08.2020 adresinden elde edildi.
- Miningou, É. W., & Vierstraete, V. (2013). Households' living situation and the efficient provision of primary education in Burkina Faso. *Economic modelling*, 35, 910-917.
- Molden, S. A. (2016). *Teacher and parent perceptions and preferences regarding effective school to home communication*. (Unpublished doctoral dissertation). Holy Family University, Philadelphia, Pennsylvania, USA.
- Moore, R. (2022). Variation, context, and inequality: Comparing models of school effectiveness in two states in India. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(4), 588-609. doi: 10.1080/09243453.2022.2089169
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2020). *Education at a glance*. Paris: OECD Publication.
- Okpala, C. O., Okpala, A. O., & Smith, F. E. (2001). Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(2), 109-116.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi. *Eğitim Yönetimi*, 1(3), 377-389.
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual*. New York: McGraw Hill.
- Patrinos, H. A., Psacharopoulos, & Tansel, A. (2019). *Returns to investment in education: The case of Turkey*. Policy Research Paper 8789. Retrieved from <http://www.worldbank.org/research>
- Portela, M. C., & Camanho, A. S. (2007). Performance assessment of Portuguese secondary schools. *Working Paper in Economics, No. 07*. Universidade Católica Portuguesa.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. doi: 10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10-31. doi: 10.1080/09243453.2013.858754
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American economic review*, 51(1), 1-17.

- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). New York: Pearson.
- Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu [TEDMEM]. (2021). *Eğitim değerlendirme raporu 2020*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Turgut, M. (2021). *Etkili okul özelliklerine ilişkin bir meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: The question of social class and family–school relations, *Poetics*, 31, 375-402.
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye’de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 229-255.
- Yıldızbaş, Y. V., Özkul, R., Doğan, Ü. ve Abdurrezzak, S. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet ile çalıştıkları okulun etkililiğine ilişkin algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 636-651. doi: 10.24315/tred.1080133
- Yumuşak, H. ve Korkmaz, M. (2021). Okul etkililiği konulu tez ve makalelerin incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1771-1800.

Okul Yöneticilerinin Davranışlarının Hegemonik Erkeklik ve Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi*

Merve Uğur¹ ve Elif Aydoğdu^{**2}

Öz

Bu araştırmanın amacı erkek okul yöneticilerinin toplumsal cinsiyete ve hegemonik erkekliğe yükledikleri anlamları keşfetmek, bu bakış açılarının ailede, sosyal yaşamda ve okul yaşantısında yansımalarını açığa çıkartmaktır. Bu nitel çalışmada fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini 23 erkek müdür ve müdür yardımcısı oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında erkek yöneticilerin toplumsal cinsiyete ve hegemonik erkekliğe dayalı algılarının oluşumunda aile yaşantılarının, içinde buldukları çevrenin, sosyoekonomik durumun rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin söz konusu toplumsal cinsiyete dair değerlerinin, liderlik niteliklerine yönelik görüşlerine dayanan görev seçimlerini ve okul üyelerine yönelik iş bölümü, karar alma gibi yönetsel süreçlerinde sergiledikleri davranışlarını şekillendirdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda ailelere, öğretmenlere ve yöneticilere toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin farkındalık sağlayacak eğitimleri verilmesi, bu farkındalığı değerlendirecek araştırma desenlerinin tasarlanması ve araştırma örneklemelerinin doğu - batı, taşra - metropol, ulusal - uluslararası gibi çeşitlendirilerek kültürlerarası karşılaştırmalar yapabilecek şekilde seçilmesi gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler

Okul yöneticisi
Hegemonik erkeklik
Toplumsal cinsiyet

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
16 Mayıs 2023
Kabul Tarihi
08 Ekim 2023
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Examining the Behaviors of School Administrators in the Context of Hegemonic Masculinity and Gender

Abstract

The purpose of this research is to discover the meanings that male school administrators attribute to gender and hegemonic masculinity, and to reveal the reflections of these perspectives on family, social life and school life. A phenomenological research design was used in this qualitative research. The sample of this study consisted of 23 male principals and vice principals. The data collected by the semi-structured interview technique were analyzed by content analysis. In the light of the findings obtained in the research, it has been concluded that the family life, the environment they live in, and the socioeconomic status play a role in the formation of the perceptions of male school administrators based on gender and hegemonic masculinity. It has been determined that school administrators' gender-related values shape their task choices based on their views on leadership qualities and their behaviors towards school members in administrative processes such as division of labor and decision-making. In this context, suggestions were presented such as providing training to families, teachers and administrators to raise awareness about gender roles, designing research designs to evaluate this awareness, and selecting research samples in a way that can make intercultural comparisons by diversifying such as east-west, provincial-metropolitan, national-international.

Keywords

School administrator
Hegemonic masculinity
Gender

Article Info


Received
May 16, 2023
Accepted
October 08, 2023
Article Type
Research Paper

Atf: Uğur, M. ve Aydoğdu, E. (2023). Okul yöneticilerinin davranışlarının hegemonik erkeklik ve toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(3), 241-261. <https://doi.org/10.12984/egedf.1297601>

* Bu çalışma, Merve Uğur tarafından Dr. Öğr. Üyesi Elif Aydoğdu danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. [This study was produced from master thesis prepared by Merve Uğur under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Elif Aydoğdu.]

¹  Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, merve-19m@hotmail.com

^{**} Sorumlu Yazar / Corresponding Author

²  Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, aydogduelf@gmail.com



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

Extended Abstract

Introduction

While sex is defined as a demographic category based on biological determination of individuals, the concept of gender refers to the meanings and expectations attributed to women and men by the society and culture in which individuals live (Dökmen, 2010). Feminist movement tried to raise awareness on women's low-status positions, inequality between women and men and the destructions caused by patriarchy and tried to explain how patriarchal system pushes women to a disadvantageous position, but considering the fact that this system works in the axis of the rules set by men, it is insufficient to explain it through women (Demren, 2003). The fact that feminism found great sides over time caused men to become aware of gender inequalities and confront them, and then it became necessary to conduct studies on different masculinities (Bozok, 2009). Connell (2005) emphasizes that there is not a single type of masculinity, in other words, there is more than one form of masculinity, and it is necessary to analyze the relationships between masculinities and how dominance, obedience or alliances are established in relationships. The oppression of hegemonic masculinity may have reflections in business life as well as in private and social life. In this context, the aim of the research was to reveal how the meanings that male school administrators attribute to gender in the family, social environment; and how school life and the hegemonic masculinity values play a role in their life practices. The sub-aims of this research are:

1. What are the masculinity experiences of male school administrators in terms of the social, cultural and economic characteristics of the family they grew up in and established?
2. What are the views of male school administrators on the role of hegemonic masculinity in the formation of their ideal male perceptions?
3. What are the gender-based experiences of male school administrators in their professional lives?
4. What are the views of male school administrators on the feminine and masculine reasons for choosing to be an administrator?

Method

This study, in which school administrators' behaviors were evaluated in the context of gender and hegemonic masculinity, was a qualitative study. In this study, phenomenological design was used. The sample of this study consisted of 23 male principals and vice principals selected by maximum diversity sampling. The data were collected through semi-structured interviews and analyzed by content analysis.

Findings

Signs of Masculinity in the Family

When *the families of origin* of male administrators were examined in this study, it was revealed that most of their mothers were housewives and their fathers worked as workers. Almost all of the participants stated that they grew up in the districts and villages of Anatolia. Male administrators defined the economic level of their families as middle and lower level. While male school administrators were talking about *their family life*, they stated that their parents were self-sacrificing people who made an effort for the education of their children. There are participants who stated that there was limited communication between family members and the father. Participants emphasized that the father made the final decisions in the family. Participants emphasized *the division of labor on the basis of gender* in their families. They stated that the mother did housework, childcare, cleaning, and the father did the repairs in the house as well as going to work.

Construction of Hegemonic Masculinity

Participants defined the *ideal man* with adjectives such as strong, reliable, fair, honest, responsible, authoritative, brave, determined, and leader. While half of the participants explained *being a man in Turkey*, they stated that due to the Turkish family structure, men are imposed that they should be strong from childhood. It is also among the discourses that while being economically strong is an indispensable obligation for men, it is not so important for women. Many participants argued that men should have equal freedom with women, but they stated that masculinity is glorified in Turkish culture due to the patriarchal structure of society.

The Role of Gender in Career Choice

According to male school administrators, professions that require interaction with children such as teaching and patient care such as nursing are *perceived as specific to women*. It has been emphasized that teaching, which is seen as *a profession dominated by women numerically*, causes female teachers to come together and male teachers to feel excluded. *Male teachers, defined as the minority group*, are more preferred due to their low demands from the management, having no arguments, making no gossip among them, and being more competent in establishing authority. During *the transition from teaching to management*, it was determined that

the participants saw leadership qualities in themselves and stated reasons such as career desire, need to gain prestige, and salary increase.

Female and Male Administrators from a Masculine Perspective

When the reasons for being an administrator were questioned from a *masculine and feminine perspective*, it was revealed that most of the participants saw crisis management, taking initiative, being determined and authoritarian as the most important characteristics of men. It has been said that women, on the other hand, make it difficult to solve problems because they often act emotionally or make decisions within the framework of the regulation. Considering the perceptions of *ideal female administrator*, male administrators said that it is important for the female administrator to act fairly and not to discriminate between people. Participants stated that *the advantages of being a male administrator outweigh the disadvantages*. They said that they are more advantageous than women, especially in terms of being respected and perceived as authoritarian. Almost all of the participants stated that although the number of women in the teaching profession is very high, the reason why *they are few in the managerial level* is due to the domestic responsibilities of women. According to this point of view, women give priority to allocating time to housework and childcare. *Considering the management position from a masculine and feminine perspective*, 16 of the 23 participants interviewed stated that they would like to work with male administrators. They stated that the reason for this is that it is easier to communicate with their fellows, men do not follow the rules too much, take responsibility when appropriate, and do not discriminate. Examining the views on *gender-based distribution of tasks at school*, the participants stated that female teachers work better in the organization of ceremonies and planning of social activities. They stated that since women have sensitive and delicate personalities, guard duties such as garden and ground floor, and disciplinary work are given to male teachers. K5, on the other hand, emphasized that some female teachers created inequality with their gender-appropriate task demands.

Discussion and Conclusion

It was determined that most of the male administrators participating in this study grew up in families with low and middle socioeconomic status, had parents who were primary and secondary school graduates, and lived in small settlements. The participants' mothers are generally responsible for childcare, cooking and cleaning; fathers are responsible for chores such as home repairs as well as going to work. When focusing on the concept of patriarchy in the separation of private and public spheres, women are identified with nature due to their fertility characteristics, domestic work and childcare; whereas men are matched with culture and associated with responsibilities such as creating civilization, using and managing authority in the public sphere, and this situation causes women to be excluded from the public sphere (Günindi Ersöz, 2015). The participants of this research stated that the ideal man should be strong, brave, honest, reliable and fair. They also defined the ideal man as being a good father and showing loyalty to his wife. Teaching is perceived as an extension of motherhood and it is seen as a perfect fit for women in terms of not disrupting the housework responsibilities of women due to working hours. Bourdieu (1990, p. 54) considers the concept of habitus as a product of history and explains it as the production of personal and collective practices according to the mental schema created in history. Bora (2010) states that in the process of making sense of the position of working women in patriarchal bargaining, it can be examined within the habitus, which also includes class and gender. In this study, it is stated that men are seen as risk takers, determined, authoritarian, and manage the crisis as the masculine reasons for choosing management. Participants state that students, parents and teachers see the male administrator as an authority figure at school. In the international comparative study conducted by Hofstede, Hofstede and Minkov (2010), Turkish culture was determined as a society with a high power distance. Based on the results of this research, it is recommended to provide trainings to parents, teachers and administrators to raise awareness of gender roles, to design research designs that will evaluate this awareness, and to select research samples by diversifying such as east-west, provincial-metropolitan, national-international in order to make cross-cultural comparisons.

Giriş

Dünyada toplumlar ve bireyler açısından yaşanan eşitsizlikler, birçok ulusal ve uluslararası politika ve araştırmaların temel konusu olmakta ve mevcut eşitsizliklere çözümler üretilmeye çalışılmaktadır. Toplumda sınıfsal, kökensele vb. ayrımlar, bazı birey ya da grupların diğerlerinden farklı konumlandırılması, ötekileştirilmesi, marjinalleştirilmesi, haklarının kısıtlanması, hizmetlere erişiminin engellenmesi gibi sorunlar oluşturmaktadır. Bu tür sorunlara neden olan ayrımların yaşandığı bir alanda toplumda cinsiyete dayalı yaşanan eşitsizliklerdir. Cinsiyet, bireyleri biyolojik belirlemeye dayalı bir demografik kategori olarak tanımlarken toplumsal cinsiyet kavramı kadın ve erkeğe, içinde var oldukları toplum ve kültür tarafından yüklenen anlamlara ve beklentilere işaret etmektedir (Dökmen, 2010). Toplumsal cinsiyet kavramı; aile ve topluluk içerisindeki güç, ideoloji, sınıf gibi ayrımların nasıl ortaya çıktığını görmemizi ve tahakküm kuran yapının ortaya çıkışını ve yeniden üretimini anlamamıza olanak sağlamaktadır (Dedeoğlu, 2000). Feminist yaklaşımlar toplumsal cinsiyet temelli açıklamalarında kadınların iş hayatında görünürlüğünün azlığı ve ikincil konuma atılışı gibi sorunlara yanıt ararken ataerkillik kavramı üzerinde durmaktadır (Özçatal, 2011). Walby (2021) toplumsal cinsiyetin sosyalizasyonu sürecinde *patriyarka* kavramına değinmekte ve erkeğin her alanda üstün olduğu, bu sebeple kadınların ezildiği ve ikincilleştirildiği yapı sistemine dikkat çekmektedir. Kadınların düşük statülü konumları, kadın erkek eşitsizliği, ataerkinin yarattığı tahribatlar üzerine feministler bilinç alanı oluşturmaya ve erkek egemenliğinin, ataerkil sistemin kadınları dezavantajlı konuma nasıl ittiği anlatılmaya çalışılmıştır ancak bu sistemin erkeklerin koyduğu kurallar ekseninde işlemesi göz önünde tutulursa kadınlar üzerinden anlatılması yetersiz kalmaktadır (Demren, 2003). Zaman içerisinde feminizmin büyük taraflar bulması erkeklerin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin farkına varıp kendileri ile yüzleşmeleri gerektiğini ortaya çıkarmış, ardından farklı erkeklikler üzerine çalışmalar gerekliliği bilinci doğmuştur (Bozok, 2009).

Connell (2005), tek tip bir erkeklik olmadığını birden fazla erkeklik biçimi olduğunu vurgulamakta ve erkeklikler arası ilişkilerin incelemesini ve ilişkilerde hakimiyet, itaat ya da ittifakların nasıl kurulduğunun analiz edilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Connell'in tasvir ettiği hegemonik erkeklik, kültüre ve tarihsel süreçlere göre farklılık göstermekte olup içinde bulunulan toplumun iktidarı elinde tutan, başat rol oynayan erkeklik tipidir. Hegemonik erkeklik kadınları tahakküm altına almasının yanı sıra hegemonik erkeklik değerlerine uymayan veya uyamayan erkekleri de baskı altına alır. Hegemonik erkekliğin oluşturduğu baskının özel hayatta, sosyal hayatta olduğu gibi iş hayatında da yansımaları olabilir. Devlet ve sahip olduğu kurumların işleyişinde eril yapılanma ve erkek egemen deneyim ve pratiklerin mevcudiyeti ve cinsiyete dayalı iş bölümünün varlığı söz konusudur (Orhun, 2021). Toplumda cinsiyet eşitliğinin sağlanamaması ve cinsiyet ayrımına dayanan bir iş bölümü bazı grupları üretim, dağıtım ve bölüşüm ilişkilerinde avantajlı hâle getirmekte ve mevcut eşitsizliklerin yeniden üretiminde belirleyici olmaktadır (Sezer Şanlı ve Kemahlı Garipoğlu, 2021). Yavuz (2015) tarafından Trabzon'da gerçekleştirilen araştırmada kadınların yasalar bazında sağlanmaya çalışılan toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarını günlük yaşantılarında içselleştiremedikleri tespit edilmiş ve eşitliğin sağlanabilmesi için aile, eğitim, hukuk, iletişim gibi alanlardaki uygulamalarda da değişim gerekliliği vurgulanmıştır.

Türkiye'de eğitim kurumu olan okulların yönetim kadrolarındaki cinsiyet dağılımı da bu eşitsizlik durumuna paralellik göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) (2022) örgün eğitim 2020/2021 verilerine göre MEB'e bağlı resmi okullarda çalışan kadın öğretmenlerin oranı %56 iken erkek öğretmenlerin oranı %44'tür. TALIS (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018) verilerine göre OECD ülkeleri ortalamasında kadın öğretmen oranı %68.3 iken Türkiye'de bu oran %55.8 olmasına rağmen yönetim kademesinde kadın müdürlerin oranının OECD ortalamasında %47.3 iken Türkiye ortalaması %7.2'de olduğu raporlanmıştır. Bu durumun oluşmasında toplumsal cinsiyet ve hegemonik erkeklik algılarının rolü olduğundan yola çıkılabilir. Tan (1996, 2002), dünyada ve Türkiye'de kadınların meslek becerilerinin annelik ve bakıcılık görevlerine yakın algılandığı alt statüdeki öğretmenliklerde yoğunlaşırken eğitim kurumlarında karar yetkisine sahip olanlar ve denetleyenlerin erkekler olduğunu belirterek eğitim yöneticiliğinde kadınların dışlandığına vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde Chan (2011), Hong Kong'da ilköğretim kurumlarında çalışan 12 erkek okul müdürü ile gerçekleştirdiği araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin daha titiz ve erkeklerin daha disiplin odaklı olduğuna ilişkin öznel yargıların sadece toplumsal cinsiyet stereotipi olmadığını aynı zamanda düşük kademelerdeki eğitim biçimlerinin öğretilmesinin kadın işi olarak görülüp feminenleştirilmesine, disiplinin de erkeklerin alanı olarak görülüp maskülenleştirilmesine yol açtığını dolayısıyla erkek yöneticilerin işe alma ve iş tahsisi uygulamaları yoluyla cinsiyet eşitsizliklerini daha da güçlendirme ve teşvik etme olasılığı yaratabileceğine değinmektedir. Eleştirel teori, gücün bireylerarası eşitlikliliğin temel nedeni olarak görülmesine dayanmaktadır ve bireyin, grubun ya da toplumun kendilerini etki altına alan baskılara neden olan güçlerin eleştirisini yaparak özgürleşmesini sağlayamaya odaklanmaktadır (Peca, 2000). Bu bağlamda birçok eleştirel teorisyen toplumda sınıf, ırk, cinsiyet, vb. açılardan eşitsizlikleri ortaya koymakta, bu eşitsizlikleri iktidar, itaat ve tahakküm ilişkileri bağlamında sorgulamakta ve eşitliğe dayanan toplumsal dönüşümün sağlanmasına odaklanmaktadır. Freire (1995), iktidar tarafından sistematik değiştirilebilen bir eğitim yerine ezen ve ezilenin varoluşsal bir anlamlandırma süreci sonucu bilinç yükseltme ve eyleme geçmesi bağlamında

açıkladığı praxis ile özgürleşme sürecine dayanan bir eğitime vurgu yapmaktadır. Bu açıdan feminist pedagoji de bilinç yükseltme sürecine dayanan özgürleştirici bir bilgi arayışına vurgu yaparak yapıcı bir eyleme geçmeyi hedeflemekte, eğitim ortamlarında toplumsal cinsiyet rolüne dikkat çekmektedir (Sayılan, 2017). Arar ve Oplatka (2014), müdürlerin erkeklik anlayışının irdelenmesinin çalıştıkları eğitim kurumlarında günlük etkileşimlerini kültürel farklılıklar temelinde nasıl yapılandırdığının anlaşılmasında ve liderlik pratiklerinin nasıl şekillendirildiğinin açıklanmasında, sonuç olarak bu algıların müdür - öğretmen ilişkileri ve performanslarını nasıl etkilediği konusunda farkındalık yaratmasında faydalı olacağını belirtmektedir. Dolayısıyla okulların etkililiği bağlamında yöneticilerin liderlik becerilerinin önemi düşünüldüğünde okul yöneticilerinin sergilediği davranışların ve liderliğini dayandığı gücü nasıl kullandığının üyeler arasındaki etkileşim sürecinde düşünsel, söylesel ve davranışsal düzlemlerde toplumsal cinsiyet ve hegemonik erkeklik algıları açısından kurumsal kültürü ve üyeler arası iletişimi etkileyerek motivasyon, aidiyet, performans gibi çıktılar üzerinde olumlu veya olumsuz sonuçlar doğuracağı düşünülebilir. O hâlde kadınların yoğun olarak yer aldığı öğretmenlik mesleğinin idari kadrosunda bulunan erkek okul müdürlerinin erkeklik inşa süreçlerinin daha iyi anlaşılması ve erkek yöneticilerin öğretmenlerle etkileşim süreçlerinde hegemonik erkeklik yapılarını ne şekilde kullandıklarını ve toplumsal cinsiyete ilişkin deneyimlerini tespit etmenin cinsiyet temelli eşitsizliklerin, güç ve iktidar ilişkileri bağlamında oluşan cinsiyete dayalı eşitsizliklerin anlaşılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde toplumsal cinsiyet konulu araştırmaların farklı eğitim kademelerinde kadınlar ya da her iki cinsiyet gözünden ele alındığı çalışmalar (Alptekin, 2019; Aslan, 2015; Erdoğan, 2008; Erkol, 2015; Köroğlu, 2006; Savaşkan, 2019; Yeşil, 2020; Yıldız, 2019) görülmektedir. Kadının her zaman ikinci planda kalması ve ezilen tarafta olması toplumsal cinsiyet çalışmalarının kadın üzerinde yoğunlaşmasına sebebiyet vermiştir fakat erkek çalışmaları ikinci plana atılmıştır. Ayrıca Türk toplumunda var olan erkek iktidarının meslek seçiminde ve okul yöneticiliği boyutunda nasıl bir durum sergilediğini ortaya çıkarmak gerekmektedir. Ulusal literatür ele alındığında erkeklığe yönelik çalışmalar genellikle militarizm (Akgül ve Sancar, 2011; Aktaş, 2010; Yirmidokuz ve Karaman, 2021), erkeklerin azınlıkta kaldığı meslekler olan hemşirelik, okul öncesi öğretmenliği (Demiray, Bayraktar ve Khorshid, 2013; Gönc, 2017; İpek, 2019; Kılıç, 2019; Özarslan, 2015), medya, edebiyat, sanat gibi alanlarda erkeklik öğeleri (Aka Erdem, 2017; Çetin, 2013; Güven Akdoğan, 2014) gibi konular ele alınmıştır. Uluslararası literatürde ise erkek müdürlerin ve erkek öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları zorluklar ve erkeklığı ne şekilde inşa ettiklerine odaklanan çalışmalar (Arar ve Oplatka, 2014; Chan, 2011; Chatlos, 2018; Cruickshank, 2020; Fuller, 2010; Mackinnon, 2021) yapıldığını görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada Türk kültürü bağlamında eğitim alanında erkeklik ile yöneticilik olgularını birlikte deneyimleyen katılımcıların gözünden sunularak literatüre katkı sağlayabilmesi yanı sıra toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin görünürlüğüne dair özel ve kamusal alandan bulgular sunarak eşitsizliklere yönelik farkındalık yaratma ve cinsiyete dayalı eşitsizliklerin dönüştürülmesi açısından öneriler sunma yönünde fayda sağlayabilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı erkek okul yöneticilerinin gözünden ailede, sosyal çevrede ve okul yaşantısında toplumsal cinsiyete yükledikleri anlamlar ve idealize ettikleri hegemonik erkeklik değerlerinin yaşam pratiklerinde nasıl bir rol oynadığını ortaya çıkartmaktır. Bu ana amaç doğrultusunda araştırmada şu alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Erkek okul yöneticilerinin büyüdükleri ve kurdukları ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri açısından erkeklik deneyimleri nelerdir?
2. Erkek okul yöneticilerinin ideal erkek algılarının oluşumunda hegemonik erkeklığın rolü üzerine görüşleri nelerdir?
3. Erkek okul yöneticilerinin mesleki yaşamlarında cinsiyete dayalı deneyimleri nelerdir?
4. Erkek okul yöneticilerinin yönetici olmayı tercih etmelerindeki dişil ve eril gerekçelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Okul yöneticilerinin davranışlarının toplumsal cinsiyet ve hegemonik erkeklik bağlamında değerlendirildiği bu çalışma nitel bir araştırmadır. Bu araştırmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenoloji; kişilerin bir fenomen ya da kavram ile ilgili sahip oldukları deneyimlerin ortak anlamını açığa çıkartmaktadır (Creswell, 2015). Bu araştırmada eğitim yöneticilerinin çocukluk yaşantısından başlayarak aile bireyleri ile ilişkileri, babanın konumu, kendi eşleri ile iş bölümü, okuldaki kadın öğretmenlere ve idarecilere yaklaşımları bağlamında toplumsal cinsiyet ve erkeklik fenomenini nasıl anlamlandırdıkları ve deneyimledikleri ortaya konulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme, çalışmanın hedefine uygun olarak belli kriterleri sağlayan, en çok çeşitli bilgiye ulaşılacak ve derinlemesine verilerin toplanmak istendiğinde kullanılan yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara İl Milli Eğitim

Müdürlüğüne bağlı Mamak ilçesindeki resmî kurumlarda görev yapmakta olan 23 erkek müdür ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmacıların birinin bu bölgede görev yapıyor oluşu, ilgili kültürü tanıma ve çalışma grubuna erişim açısından Mamak ilçesi sınırlarında çalışan okul yöneticileri seçmenin sebeplerinden biridir. Diğer bir sebep ise Mamak ilçesinde yaşayan insanların düşük gelir grubuna sahip ve düşük eğitim düzeyinde oluşunun hegemonik erkeklik yapılanmalarında değişim oluşturabileceği, ayrıca sosyal yaşamlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğini deneyimleme çeşitliliğini aklı getirmektedir. Mamak ilçesi uzun yıllardan beri çevre illerden ve çevre köylerden göç alan bir bölge olup burada yaşayan ailelerin büyük bir bölümü imalata dayalı sanayi ve hizmet sektöründe çalışmaktadır (Çakmak, 2016). İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırmasının bulgularına göre (Acar ve diğ. 2022), Mamak, Ankara'nın 25 ilçesi ile karşılaştırma sonucu 9. sırada yer almaktadır. 2022 yılı verilerine göre Mamak ilçesinde yaşayan insanların eğitim düzeyleri incelendiğinde %71'nin ilkököl, ortaokul ve lise mezunlarından oluştuğu görülmektedir (Endeksa, 2022). Okulun çevre ile etkileşim hâlinde açık bir sistem oluşundan yola çıkarsak okulun bulunduğu mahallenin sosyoekonomik durumu, kültürel özellikleri, veliler ve öğrenciler yoluyla okul kültürünü etkileyecek dolayısıyla yöneticilerin toplumsal cinsiyete ve hegemonik erkeklige ilişkin algılarına dayalı yaşam pratiklerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin etkileşim hâlinde olduğu öğrenci, veli, meslektaş çevresine yönelik sergiledikleri davranışların, okul yöneticilerinin yaşı ve mesleki deneyimlerinden, eğitim geçmişlerinden, farklı okul türlerinin ve kademelerinin farklı örgütsel kültürlere sahip olabileceği düşüncesinden yola çıkılarak seçim kriterleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları olan okul yöneticileri yaş, meslekte geçirilen süre, statü, eğitim düzeyi gibi bireysel etmenler ve kurumun düzeyi gibi örgütsel etmenler göz önüne alınarak maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçim yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ise katılımcılarda aranan kriterler çok çeşitlilik gösterdiğinde ve bu çeşitliliklere rağmen ortak bir olgu, düşünce veya bu olgular arasında farklılık olup olmadığını ortaya çıkartmak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda araştırmaya dâhil edilen katılımcılar, 12 erkek müdür ve 11 erkek müdür yardımcısından oluşmaktadır. Katılımcılardan yedisi ilkököl, 13'ü ortaokul kademesinde, iki tanesi ise lisede yöneticilik yapmaktadırlar. Ayrıca katılımcıların yaşları 31- 64 yaş arasında değişmektedir. Mesleki kıdem açısından 8 ile 39 yıl arasında deneyim sahibi katılımcılar yer almaktadır. Katılımcıların biri doktora, beşi yüksek lisans, 17'si lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Okul yöneticilerinin davranışlarını hegemonik erkeklik ve toplumsal cinsiyet bağlamında açığa çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme sorularının oluşturulmasında konuyla ilgili alanyazın taranmıştır ve oluşturulan sorular uzmanın önerisine ve dil ve anlam açısından bir Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Bu aşamada bazı yeni sorular eklenmiş, amaca hizmet etmeyen, aynı amaca hizmet eden, kendini tekrarlayan sorular çıkartılmıştır. Ardından üç kişi ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmelerin ardından 'Okulda olmazsa olmaz dediğiniz ilk kural nedir? Neden bu kurala önem veriyorsunuz?' sorusu yüzeysel kaldığı için genel geçer cevaplar alındığı için çıkartılmıştır. 'Kariyer yaşamınızda öğretmenlikten yöneticiliğe geçme sürecinizi anlatabilir misiniz?' sorusu ile 'Neden yönetici olmak istediniz?' sorularına benzer cevaplar verildiği için ilk soru çıkartılmıştır. Bu düzeltmelerin ardından çalışmanın amacını ortaya çıkarmamıza hizmet edecek yarı yapılandırılmış görüşme sorularının uygulanmasına geçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında üç ay sürede yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Planlanan görüşmelerin yüzde yetmiş beşi tamamlandıktan sonra verilen cevapların tekrara düştüğü, yeni veriler elde edilemediği görülmüş bu anlamda veri doygunluğuna ulaşıldığı düşünülerek görüşmeler 23 okul müdürü ve müdür yardımcısı ile sınırlandırılmıştır. Görüşmeler pandemi etkisinin devamı sebebi ile isteyen katılımcılarla yüz yüze, telefon ve Zoom yoluyla yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara incelemeleri için uygulama izni ve gönüllü katılım formu sunulmuştur. Araştırmanın konusundan kısaca bahsedilip katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından görüşme süresince ses kaydı alınacağı belirtilmiş, ses kaydı alınmasına izin vermeyen katılımcılar ile görüşme yapılmamıştır. Görüşme sürecinde notlar tutularak katılımcılar hakkındaki izlenimler, kısa bilgiler, görüşmenin yapıldığı yer, zaman gibi bilgiler alınmıştır. Veri toplama aşamasında görüşmelerin en kısısı 20 dakika, en uzununu 120 dakika sürmüştür. Transkript edilen ses kayıtları toplam 205 sayfadan oluşmuştur. Katılımcıların bilgilerini gizli tutmak amacıyla görüşülen kişiler K1, K2, K3 ... K23 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, sayısal verilerin aksine toplanan verilerin kavram hâline getirilip temalar yoluyla anlamları ortaya çıkarmak ve anlamı çözümlenmektedir. Kavramsallaştırmalar yoluyla incelenen görüşler yorumlanarak bir sonuca varmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşmeleri içeren ses kayıtları yazıya döküldükten sonra her bir katılımcıya ait görüşme

dökümleri birden fazla okunmuştur ve aktarılan ifadeyi yansıtan kelime veya kelime grupları yani kodlar belirlenmiştir. Ardından kodlardan yola çıkarak genel bir anlam ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve temalar oluşturulmuştur. Bu çalışma toplumsal cinsiyet ve hegemonik erkekliğin sosyal olarak inşa edilen dinamik bir süreç içerdiği varsayımından yola çıkmaktadır. Connell (2005) erkekliğin bir nesne olarak açıklanmamasına vurgu yapmakta; erkekler ve kadınların cinsiyete dayalı yaşamlar sürdürdüğü süreçlere ve ilişkilere odaklanılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Connell ve Messerschmidt'e göre (2005) erkeklik, fiziksel ya da kişisel bir özellik olarak değişmez bir nitelik içermemekte; sosyal eylemde yapılandırılmakta ve sosyal ortamdaki cinsiyet temelli ilişkilere göre çeşitlilik göstermektedir. Liderliğin etkileşime dayalı sosyal bir uygulama alanı içermesi göz önünde tutulduğunda bu çalışmanın verileri analiz edilirken erkek yöneticilerin toplumsal cinsiyet ve hegemonik erkeklik algılarının içinde buldukları kültürden diğer bir ifade ile toplumsal açıdan en küçük birimlerden biri olan yetiştikleri ve oluşturdukları aile yapılarından başlayarak mesleki seçimleri ve iş yaşamında kurdukları etkileşim biçimleri ve yönetici algıları temelinde sergiledikleri pratikler bağlamında temalaştırılarak araştırmanın analiz edilmesi ve yorumlanması sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri/İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği tespit ederken inandırıcılığın daha fazla önem arz ettiğini bu yüzden araştırmacının; inanılabilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik üzerinde durması gerektiği belirtilmiştir (Guba, 1981; Guba ve Lincoln, 1981, 1982). İnanılabilirliği sağlamak adına veri toplama sürecinde yeterli ve uygun katılım sağlamak gerekmektedir (Merriam, 2013). Bu uzun süreli etkileşim kurma yolu; çalışmada araştırmacıya kendi varlığından kaynaklanabilecek herhangi bir çarpıtmayı engellemesine, ön yargılarının farkına varmasına ya da katılımcıların araştırmacı varlığını tehdit olarak algılamayarak uyum sağlamasına imkân tanır (Guba, 1981). Shenton (2004), nitel araştırmada katılımcıların araştırmadaki hakları, araştırma soruları, araştırmacının duruşu hakkında bilgilendirilmesi, istekli ve özgür bir biçimde araştırmaya dahil edilmesinin verdikleri yanıtların dürüstlüğü bağlamında etkisine değinmektedir. Bu çalışmada öncelikle araştırmanın katılımcıları ile temasa geçirilerek araştırma amacı ve süreci, katılımcı olarak hak ve sorumlulukları üzerine detaylı bilgiler vermek adına görüşülmüş, gönüllülük temelli bir sürecin önemi vurgulanmış ve güvene dayalı bir ortamda görüşmelerin gerçekleşmesi sağlanmaya çalışılmıştır. İlgili görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Çünkü Guba (1981), Eisner'in (1979) araştırmada belgeler, filmler, videolar, ses kayıtları gibi ham ve hayattan kesit içeren malzemelerin toplanması ve sonrasında bulguların ve yorumların test edilmesinde kullanılması olarak açıkladığı referans yeterlik malzemelerinin arşivlenmesinin inandırıcılık için önemli olduğunu belirtmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırma sürecinin açık, net, detaylı şekilde açıklanması aktarılabilirlik sağlanması için önemlidir (Başkale, 2016). Guba (1981), nitel araştırmalarda uygunluk hakkında yargıda bulunabilmek için verilerin detaylı betimlemesinin yapılması ve elde edilecek veri çeşitliliğini en üst seviyeye çıkarmayı sağlayan teorik ya da amaçlı örnekleme kullanılmasının aktarılabilirlik için kullanılacak stratejilerden olduğunu belirtmektedir. Shenton (2004) ise araştırma süreçlerinin ayrıntılı şekilde açıklanması ile ileride yapılacak araştırmaların benzer sonuçları ulaşmamasına rağmen araştırmayı tekrar gerçekleştirmesine olanak sağlanabileceğini belirtmektedir. Bu durum okuyucuların uygun araştırma sürecinin gerçekleştirilip gerçekleştirmediğine dair fikir edinmesini sağlayarak araştırmanın tutarlığına katkı sağlayacaktır. Bu açıdan bu çalışmada araştırma deseni açıklanmış, amaçlı örnekleme ile seçilen katılımcıların bilgilerine ayrıntılı bir biçimde yer verilmiş, veri toplama ve analiz süreçleri hakkında bilgiler sunulmuş ve bu bilgiler temalarla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca katılımcıların ifadelerini doğrudan alıntı yaparak bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Nitel araştırmada ortaya koyulan sonuçların ham veriler temelinde üretildiğinin teyit edilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2021), diğer bir ifade ile araştırmada bulguların, araştırmacıların özellikleri ve tercihlerinden ziyade katılımcıların deneyimlerinin ve görüşleri doğrultusunda oluşturulduğunun gösterilmesi onaylanabilirlik için yapılması gereken bir durumdur (Shenton, 2004). Bu açıdan bu araştırmada, verilerinin analizi esnasında kod ve temalaştırma sürecinin nasıl yapıldığına dair bilgiler sunulmuştur. Nitel araştırmada yaygın kullanılan güvenirlilik sağlama yöntemlerinden biri, iki veya daha fazla kişinin aynı verileri kodlaması ve karşılaştırmasına dayanarak yapılan incelemedir (Weaver Hightower, 2021). Bu çalışmada elde edilen verilerin incelenmesiyle oluşturulan tema ve kodlamalar iki araştırmacı arasındaki uyuma bakılarak karşılaştırılmıştır. Bu aşamada birinci araştırmacı tarafından yapılan yirmi üç katılımcıya ait transkriptler, her iki araştırmacı tarafından detaylıca incelenmiş, ardından kodlamalar gerçekleştirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Kod ve temaların ortaya çıkışı sürecinde araştırmacılar arasında yapılan tartışma oturumları sonucunda bazı tema adları değiştirilmiştir ve ilgili konu altındaki temaya kaydırılmıştır. Örneğin yöneticilerin aile yapısı ve yaşantısını açığa çıkarmayı amaçlayan ilk temanın alt başlıklarından olan *aile yapısı*, yöneticilerin yetiştikleri ailelerini ifade etmesi açısından *kök aile yapısı* olarak değiştirilmiştir. İkinci temanın adı *Türkiye'deki erkek iktidarı* iken alt temalar ve kodlar ile tekrara düşen kelimeler olması nedeniyle *hegemonik erkeklik inşası* olarak revize edilmiştir. Üçüncü temada ise ilk başta sadece meslek seçiminde *cinsiyetin rolü, yöneticiliğin avantajları, eril gerekçeleri* başlıkları yer alırken ortak karar sonucunda üçüncü temanın yalnızca *meslek seçimi ve yöneticilerin kadın ve erkek öğretmenlere bakışımı* içeren kategorileri kapsaması gerekliliği nedeniyle dördüncü temadan bu kısma taşınmıştır. Son temada ise *erkek*

yöneticilerin gözünden, kadın ve erkek yöneticilerin yetkinlik karşılaştırılması, kadınların idari kadrolarda az oluşu gibi başlıklar oluşturulmuştur, böylece temalar araştırmanın alt amaçları ile uyumlu hâle gelmiştir. Toplanan veriler belli bir sistematik ile tartışma ve sonuç bölümünde ele alınarak birbirleri arasındaki uyum karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırılma yapılırken literatürde destekleyen ifadeler de yer verilmiştir.

Etik Konular

Bu araştırmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuş ve etik onay alınmıştır. Ayrıca araştırmada görüşmeler gerçekleştirilmeden önce katılımcılara uygulama izni ve gönüllü katılım formunu incelemeleri için sunulmuştur, araştırmanın konusundan ve katılımcı olarak hak ve sorumluluklarından bahsedilerek katılımcıların onamları alınmıştır.

Bulgular

Bu araştırmanın verilerinin analizi sonucunda katılımcıların toplumsal cinsiyet ve hegemonik erkeklik deneyimleri; erkekliğin ailedeki izleri, hegemonik erkekliğin inşası, meslek seçiminde cinsiyetin rolü, eril bakış açısından kadın ve erkek yöneticiler olmak üzere dört tema ve bunlara ait alt temalar çerçevesinde sunulmuştur.

Erkekliğin Ailedeki İzleri

Kök Aile Yapısı. Bu araştırmada erkek yöneticilerin büyük bir bölümünün annelerinin ev hanımı ve babalarının işçi olmak üzere hizmet sektöründe yer aldığı tespit edilmiştir. Lise ve üniversite mezunu olan üç yöneticinin babaların meslekleri ise banka memuru, astsubay ve öğretmendir. Annesi çalışma hayatında yer almış olan üç yöneticinin anne meslekleri ise öğretmen, hemşire ve esnaf olarak belirtilmiştir. Genel olarak kardeş sayıları iki ve üzerindedir. En fazla kardeş sayısı yedi, en az kardeş sayısı ikidir. Doğup büyüdüleri çevrenin neredeyse tamamını İç Anadolu'nun ilçe ve köyleri oluşturmaktadır. Birden fazla kardeşin olması, evin geçimini üstlenen kişinin yalnızca baba olması nedeniyle erkek yöneticiler ekonomik durumlarını orta ve alt olarak tanımlamışlardır:

İç Anadolu'da bir ilde doğdum annem ev hanımı babam özel sektörde işçiydi. Dört çocuklu sadece tek çalışani olan bir ailenin çocuğuydum ekonomik olarak kendi kendimize yetmeye çalışıyorduk. Maddi durumumuz şu andaki durumundan daha kötüydü diyebilirim, zor şartlar vardı (K2).

Aile Yaşantısı. Erkek okul yöneticilerine aileleri ile olan ilişkileri sorulduğunda geçmişe dair güzel anılarının olduğunu, çocuklarının eğitimi için çaba gösteren fedakâr ebeveynlere sahip olduklarını söylemişlerdir. Öte yandan aileleri onları nasıl yetiştirdiyse kendi ailelerinde baba olarak aynı şekilde düzeni sürdürdüğünü ifade eden katılımcının görüşü şu şekildedir:

Hem ablama karşı hem bana karşı yaklaşımları güzeldi, aynıydı. Bir çocuk nasıl yetiştirilmesi gerekiyorsa o şekilde yetiştik. Şu anki durum açısından düşündüğümde yani kendi çocuklarıma olan yaklaşımıma düşündüğümde çok da bir fark yok açıkçası (K16).

Baba ile mesafenin olduğu, çok fazla etkileşime geçmediğini, disiplinli bir aile yapısı içerisinde yetiştiğini beyan eden katılımcılar da vardır:

Biz çocukken benim annem de babam da klasik insanlardı. Klasik Anadolu insanları idi. Babam oldukça otoriter, çok sert bir adamdı. Genelde hani biz çok fazla paylaşımda falan bulunmazdı. Kendisine özel paylaşımda da bulunmazdı. Özellikle çocukluk dönemimizde bizimle sınırlı bir iletişimi vardı. Daha çok annemle paylaşımlarda bulunduk. O da yine hani normal, sıradan bir Anadolu insanıydı ekstra hani çok fazla bir evde paylaşılmaz ya da hani böyle bir arkadaşlık ilişkisi. Bir anne, baba, çocuk ilişkimiz yoktu, bir aile ilişkisi içerisindeydik. Belli bir mesafelerimiz vardı ve öyle standart bir hayatımız vardı yani (K9).

Katılımcılar ailede kararları babanın verdiğini ifade ederken anne ve çocukların görüşleri alınarak babanın onayı ile son kararın verildiği de vurgulanmaktadır. Kararları annenin aldığı ifade eden hiçbir katılımcıya rastlanmamıştır. Para kazanan, maddi gücü elinde tutan figür baba olduğu için kararları babanın aldığı ifade edilmektedir:

Ailede kararları genellikle baba verirdi çünkü eve parayı getiren o olduğu için. Bu yüzden karar veren mercii babamdı, bizlere, anneme de danıştırdı ama en son kararı o verirdi (K22).

Kız kardeşleri ile kendilerinin arasında yetiştirilme açısından ise erkek çocuk olarak kız kardeşlerine kıyasla daha rahat olduklarını, kızların biraz daha fazla kısıtlandığını ifade etmişlerdir:

Evet, ailem dış çevreye karşı da hani kızlar konusunda daha koruyuculardı. Yani erkek olarak bizler biraz daha fazla dışarıda zaman geçirme işte ya da bir yere gitme konusunda daha özgür idik. Kızlarsa daha kısıtlıydı ama dediğim gibi babam değil de kız kardeşlerimi aslında bizler yönlendirdik, bizim yönetimizdeydiler (K14).

Tam tersi şekilde ailelerinin kız kardeşlerine karşı ayrımda bulunmadığı, eşit davrandıklarını söyleyen, onların da eğitim almasını sağlayan ailelere sahip olan katılımcılar az da olsa mevcuttur:

Dört tane kız kardeşim var kesinlikle ayırım yoktu, hepimizi eşit şekilde severdi annem ve babam. Kızların hepsi de üniversite mezunu zaten. Şu an 55-60 yaşındalar, bizim köyde zaten üniversite mezunu olan bayan yok benim kardeşlerim dışında (K3).

Toplumsal Cinsiyet Temelinde İş Bölümü. Katılımcılar yetiştikleri ailelerinde iş bölümü olduğunu vurgulamışlardır. Bu iş bölümünü annenin ev işleri, çocuk bakımı, temizlik gibi, babanın ise çalışmak, para kazanmak dışında evdeki tamirat - tadilat gibi ağır işler olduğunda annelerine yardımda buldukları yönünde tanımlamışlardır. Aslında toplumsal cinsiyet rollerine göre görevlerin yerine getirilmesi söz konusuysen bunu doğal iş bölümü şeklinde ifade eden katılımcıların sayısı oldukça fazladır. Bunun yanı sıra bütün ev işlerinin annede toplandığını, babanın sadece işe gidip gelme dışında bir işle ilgilenmediğini söyleyen katılımcılar da mevcuttur:

Annem yapardı bütün işleri. Babam işi ile meşguldü. Bizler okula gidip geldik, kız kardeşlerim ise ev temizliği gibi işleri yaparlardı (K12).

Klasik ataerkil yapının getirdiği iş bölümünden bahsedebiliriz. Anne evde ev işleri baba dışarıda çalışıyor, sobalı bir evde ilk çocukluk yılları. İşte bu sobanın kömürünün külünün taşınması edilmesi gibi güç isteyen erkekvari işlerde daha çok baba aktifken; onun dışındaki işlerde anne ilgilenirdi... (K8).

Şu anki aile yaşantılarında iş bölümünün düzeyi hegemonik erkeklik kodlarının ortaya çıkartılmasında önemli bilgiler sağlamaktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu günümüzde kendi kurdukları ailelerinde ise evde iş bölümü olduğunu, evde her türlü işi yaptıklarını ifade etmişlerdir:

... erkek olarak evde neler yapıyorsunuz dersiniz ben yemek yapıyorum. Temizlik yapmıyorum çünkü sevmiyorum kadın işi olarak tanımladığım için değil sevmiyorum ve beceremiyorum. Yardım ediyorum da aslında doğru değil çünkü ev işi kadın görevi değil ortak bir hayat birleştirilmiş herkesin sorumlulukları var onları yapabildiğimiz kadar bölüşüyoruz (K7).

Bazı katılımcılar ise iş bölümünü eşlerine bazı işlerinde yardım etmek şeklinde sınırlamışlardır. Evde iş yapmayı aslında kadının asli görevi olduğu, mümkün olduğunca eşe yardım ederek üzerindeki yükü almak şeklinde tanımlamışlardır. K20 ise eşinin ev hanımı olduğu için bütün ev işlerini ona yüklediğini belirtmiştir:

Ev işlerinin tamamını eşime verdim ben. Alışverişten tut yemek temizlik hepsini o yapıyor çünkü ev hanımı. Çünkü idareci olduğum için vaktimin büyük bir çoğunluğu okulda geçiyor (K20).

Hegemonik Erkeklik İnşası

İdeal Erkek Algısı. Katılımcılar ideal erkekliği tanımlarken fiziki ve manevi anlamda “*güçlükler karşısında dik durabilen kişi*” olarak ifade etmişlerdir. Bir diğer sık dile getirilen özellik ise “*güvenilir olmak*”, erkeklik için en önemli kıstas olarak görülmektedir. İdeal erkekte olması gereken özellikler; adaletli, dürüst, sorumluluk sahibi, otoriter, cesur, kararlı, lider gibi tanımlamalar katılımcılar tarafından sıkça söylenmiştir:

...Çevresine güven vermek zorunda, güven vermiyorsa bence bir kıymeti yok. Eğer bir erkek evli ise eşine çocuğuna güven vermeli onlara saygılı olmalı, hürmetkâr olmalı, bazı maddi konularını evde baskıcı olarak kullanmamalı. Daha çok ben kendim bayan olmuş olsaydım güvenebileceğim bir erkeğin yanında olmak isterdim. (K13)

Erkeğin her şeyden önce aile babası olması gerektiği bunun için de örnek davranışlara sahip olması gerektiği K2, K10, K15 tarafından dile getirilmiştir:

Bir kere ahlaki olmalıdır, ondan sonra namuslu olmalıdır, fedakâr olmalıdır. Hem eşine hem ailesine karşı. Onun dışında ailesini geçindirecek bir ekonomik güce ulaşması gerekiyor. Bir düzeye ulaşması gerekiyor. Bunun dışında çalışkan olmalıdır, yani çalışmalıdır. Kötü alışkanlıklardan uzak durmalı içki, alkol de bir kumardır bunlar. Çünkü erkeğe ve ailesine zarar verir. Yani erkeğin erkekliğinden götürür bunlar. Öyle söyleyeyim ister istemez sıkıntıya sokar (K2).

Sadece iki katılımcı ideal erkek veya ideal kadın gibi cinsiyete dayalı tanımlamalara gidilemeyeceği, doğru olanın ideal insanın kim olacağı, nasıl olacağı üzerine konuşmak olmalıdır demiştir:

Yani ideal bir erkek için bir şey diyemem ama hani ideal bir insanın özellikleri neyse ideal erkekte öyle olmalıdır. Yani ideal bir kadın nasıl olması gerekiyorsa etik, ahlaki değerlere sahipse, kadın veya erkek olmasının herhangi bir öneminin olmadığını düşünüyorum. Ben ideal kadın, ideal erkek diye bir ayrım yapılabildiğine çok da fazla inanmıyorum açıkçası. Yani evrensel eğer inançsız bir insansanız, etik ve ahlaki değerler, inançlı bir insansanız da inancımız gereği nasıl olmanız gerekiyorsa öyle olmanız gerekir diye düşünüyorum. Bu kadın için de erkek için de öyle geçerli yani benim için (K9).

Türkiye’de Erkek Olmak. Katılımcıların yarısı Türkiye’de erkek olmayı kolay olarak görürken diğer yarısı ise zor olduğunu iddia etmektedir. Türk aile yapısı erkeklerin çocukluktan itibaren güçlü olması gerektiğini empoze ettiği için bütün zor işlerin erkeklere yıkıldığı vurgulanmıştır. Ekonomik yönden güçlü olmak erkek için olmazsa olmaz bir yükümlülük iken kadının ekonomik gücünün çok fazla önem arz etmediği de söylemler arasındadır.

Erkek daha sahiplenici olmak zorunda daha fazla aile sorumluluğu yükleniyor ister istemez. Çevrenin yüklediği sorumluluklar da var, bu sorumlulukları yerine getirmek için maddi güç gerekiyor, statü gerekiyor. Kişi bunları karşılamak zorunda hissettiğinde kendisini ister istemez baskı altında oluyor. Ailesine daha iyi bir yaşam şartları sunmak için daha iyi işe sahip olması lazım ve üzerinde büyük bir baskı oluyor. Erkek psikolojik olarak sürekli yıpranıyor (K16).

K22 ise Türkiye'deki erkekliği “*kaba saba olan, özgürlüğüne düşkün, kararları tek başına veren, kadını sadece meta olarak gören kişi*” olarak imgelemiştir. Bir diğer dikkat çeken ifade ise erkek olmanın zorluğu olarak duygularını açıkça yaşayamamak K8 tarafından şöyle açıklanmıştır:

Toplum işte birçok şeyi sizden bekliyor, güçlü olmanız lazım, duygusal olmamanız lazım ya da bunları çok hissettirmeniz lazım dışarıya. Mesela ben çok duygusal bir yapıya sahibimdir, yakın çevrem bunu çok iyi bilir, eşim de çok iyi bilir. Televizyonda bir sahnede duygusal bir şey yaşandığında hemen gözlerim dolar, gözyaşlarım akmaya başlar. Eşimle 2007'den beri birlikteyiz beş yıldır evliyiz yani 15 yıldır beraberiz ama onun yanında bir türlü ağlayamıyorum, ona sarılıp duygularımı açığa çıkartamıyorum, bunu kıramıyorum bir türlü. Bu durum toplumun yüklediği bir rol işte. Erkek güçlü görünmeli gibi bir rol.

Erkek olmanın kolaylıklarının daha fazla olduğunu düşünen kesim ise kadınlara nazaran daha özgür olduklarını, kısaca hayata bir adım önde başladıklarını vurgulamışlardır. Birçoğu erkek olmanın kolaylıkları olmaması gerektiği, kadınlarla eşit düzeyde özgürlüğe sahip olması gerektiğini savunmuştur fakat toplumun ataerkil yapısı yüzünden erkekliğin yüceltildiği temel söylemlerden olmuştur:

Kolaylıkları var olmaması gerekiyor ama var ne yazık ki. Eğer erkeksen gece geç saatlere kadar dışarıda gezebilirsin ya da istediğin zaman istediğin şeyi yapmakta özgür olursun. Hatta bir erkek sünnet edildiği zaman bunun düğünü yapılır, kutlanır yani erkek olmak Türkiye şartlarında gerçekten el üzerinde tutulan bir varlık olmak gibi bir şey yani (K22).

Meslek Seçiminde Cinsiyetin Rolü

Kadınların Hakimiyet Kurduğu Meslek: Öğretmenlik. Katılımcıların yarısından fazlası kadın öğretmenlerle çalışmanın zor olduğunu söylemiştir. Kadın öğretmenle çalışmanın idari anlamda zorluklarından en çok vurgu yapılan husus kadınların çok daha fazla izin almalarıdır. Çocuk bakımı genelde kadının üzerinde olduğu için sık sık kadın öğretmenlerin izin aldığı, doğum iznine ayrıldıkları bu yüzden ücretli öğretmenin gelip düzenin bozulduğunu bu durumun öğrenciler ve veliler üzerinde olumsuz etki yarattığını söyleyenler mevcuttur. Öte yandan ailevi problemlerin okula yansıtılması okuldaki huzuru bozduğu yönünde söylemler olmuştur:

Genelde bayanlarla çalışmak gerçekten yorucu oluyor. Çünkü bayanlar çok fazla hasta olabiliyor. Onun dışında bayanlar, çocuklar hasta olduğu için gene bayan hocalar izin alıyor. Hatta bu konuda ben çok mustaribim. Çünkü 10 tane erkek öğretmenin 10-12 tane, geri kalan işte 40-41 öğretmen de bayan. Dolayısıyla hem kendileri hasta olduğu için hem çocuklar rahatsız hastalandığında bunlardan dolayı izin olayı kış aylarında çok fazla oluyor. Türkiye'de bayanların çocuk doğurmasından kaynaklı olarak hamilelik sürecinde uzun süre izne ayrılması ister istemez ekibi değiştiriyor (K15).

K4 ve K17 ise kadınların taleplerinin çok fazla olduğunu, en çokta ders programı hazırlarken zorlandıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

Kadın öğretmenlerle çalışmanın en zor yanı ders programı yapmak oluyor. O kadar çok istekleri oluyor ki geç gelip erken çıkmak istiyorlar. Bunun sebebini de çocukların bakımını üstlenmiş olmaları oluşturuyor. Fakat erkek öğretmenler öyle değil çok fazla talepkâr değiller (K4).

Kadınların çoğunlukta olduğu okullarda dedikodunun, gruplaşmanın fazla olduğu ayrıca kadınların alıngan yapıda oldukları vurgulanmıştır. Kadın öğretmenlerin kendi aralarında çekememezlik olduğu, hep bir çatışma halinde oldukları belirtilmektedir. Ayrıca kadın öğretmenlerin gruplaşarak erkek öğretmenlerin kendilerini dışlanmış hissetmeleri de dikkat çekici bir ifadedir:

... kadınlar birbiriyle çekişmelerinden dolayı okulun düzenini ve huzurunu bozmaya biraz daha yatkın olabiliyorlar. Daha nazik bireyler oldukları için birbirlerine daha çabuk alınganlık gösterip grup yapısını yani grup olma bilincini kaybedip kendi aralarında gruplaşmaya gidebiliyorlar. Tamamen kadın olması bazı veya kadınların çoğunlukta olması erkeklerin azınlıkta olması ile birlikte erkekleri yalnızlaştırma veya onları dışlama gibi bir duruma itiyor onları. Bu durum erkekler için olumsuz bir hale geliyor (K22).

Kadın öğretmenlerle çalışmaktan memnun olduklarını söyleyen yöneticiler ise kadınların daha yaratıcı, istekli, idealist olduklarına atıf yapmaktadırlar:

Etkinlik, tören, organizasyon gibi işlerde bayan öğretmenler daha istekli oluyorlar. Nasıl diyeyim daha verimliler, daha güzel yapıyorlar. Başarıyı elde etmek istiyorsanız birkaç tane sağlam bayan öğretmeniniz olması lazım başarı derken illaki not değil etkinlik okulun tanıtımı açısından önemli. Örneğin 23 Nisan'a çıkacağız bayan öğretmenler erkek öğretmenlerden daha çok elini taşın altına koyuyor. Kütüphaneler haftasını kutlayacağız bayan öğretmenler daha hevesli daha istekli oluyor daha yaratıcı şeyler ortaya koyuyorlar (K19).

Kadın öğretmenin olduğu ortamda erkek öğretmen ve idarecilerin hal ve hareketlerine daha dikkat ettiği bu nedenle kadın erkek dengesinin önemli olduğunu savunanlar da vardır:

Bayanın olduğu yerde nezih bir ortam oluyor. Oturuş, kalkış, adabımıza, konuştuğunuz kelimelere dikkat etmek zorunda kalıyorsunuz, her yönüyle ortama bir nezihlik, bir kalite getiriyor haliyle. Bazen kadınların bakış açısına, kadın ruhunun getirdiği inceliğe, onun birtakım dokunuşlarına, sıcaklığına ortamı bazen çekip çevirme gücüne muhakkak ihtiyaç oluyor bunlar gibi olumlu yönlerinin olduğunu söyleyebilirim. (K8)

Azınlıkta Kalan Kesim: Erkek öğretmenler. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin büyük bir kısmı erkek öğretmenlerle çalışmanın kadınlarla çalışmaya kıyasla daha rahat olduğunu savunmuşlardır. Erkek öğretmenlerinin idareden taleplerinin daha az olduğu, onlar arasında tartışma, dedikodu gibi olayların yaşanmadığını ifade etmişlerdir. Öte yandan bazı okul dışı görevleri yerine getirme konusunda erkek öğretmenler daha uygun görülmüştür:

Erkek öğretmene bir görev verdiğinde dış görev, okulun dışında toplantılar ve yahut toplantılara katılma gibi erkek öğretmen itiraz etmez, bayan ben gitmem, çocuğum var, evde yemek yapacağım, ütü yapacağım gibi bahaneler üretebiliyor (K10).

Erkek öğretmenlerin işlerine duygularını karıştırmadığı belirtilmiştir. Ayrıca sınıf içerisinde otorite sorunu yaşamamak adına ve velilerin karşısında bir erkek figürünün olması eğitim öğretim sürecinin kalitesinin artmasına fayda sağladığı diğer düşünceler arasındadır:

... veliler ve öğrenciler de yakınıyor kadın öğretmen çokluğundan. Veliler erkek öğretmenleri daha otoriter, sınıf düzenini sağlama konusunda hâkim diye düşünüyorlar, haklılar da ben de öyle düşünüyorum. Erkek öğretmen daha çok olduğunda okuldaki disiplin durumları da düzene oturuyor. Problemler azalıyor daha doğrusu, öğrenciler çekiniyor çünkü erkek öğretmenden. İdari açıdan da iyi olur, dersler boş geçmez, izin alma olayı vs. gibi durumlar azalıyor (K18).

K4 ise erkek öğretmenin varlığının özellikle ilkokul döneminde dağınık aileye sahip çocuklar için rol model olabileceğinden bahsetmektedir:

Baktığınız zaman bilhassa ilkokullarda genelde kadın öğretmenler çoğunlukta. Belli bir noktadan sonra hep kadın öğretmen ile muhatap olunca erkek çocuklarının tavrı duruşu değişebiliyor. Özellikle anne babası boşanmış, babası vefat etmiş öğrenciler için erkek öğretmenin varlığı önemli, hem baba görevi görüyor hem de erkeğe özgü davranış kalıplarını öğreniyor çocuk (K4).

Bütün bu ifadelerin tam tersi şekilde erkek öğretmenin kadın öğretmen kadar özverili çalışmadığını, işine özen göstermediğini bu yüzden zorlandıklarını ifade eden müdürler de vardır:

Şunu söyleyebilirim kadın arkadaşlar daha özverililer, daha dikkatli, daha sorumluluk sahibiler ama erkekler ne yazık ki böyle değil. Yalnız bunu söylerken de sorumluluk sahibi olmalarının kökeninde yine yıllarca onlara verilen dersler, ödevler, sen bunu yapmalısın, senin zaten bu işin, öğretmenliğe de genel olarak kadın mesleği olarak bakılması var maalesef (K7).

Öğretmenlikten Yöneticiliğe Geçiş. Katılımcılara öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş sebepleri sorulduğunda büyük bir çoğunluğu tıpkı öğretmenlik mesleğini seçerken olduğu gibi “*aniden gelişti, tesadüfen, şartlar buna zemin hazırladı*” gibi istekleri dışında olduğunu vurgulamışlardır. Diğer bir kısmı ise yöneticilikte derse girme zorunluluğu olmadığını için akademik kariyerine rahatça devam etmek adına idari kadrolara geçiş yapmışlardır. Öğretmenliğin yoğun temsalden bunalıp daha konforlu bir çalışma hayatına geçmek isteyen yöneticiler de vardır. Katılımcılardan K6 ve K7 ise liderlik vasfını kendilerinde gördükleri, bu iş için uygun kişilik ve karakterde olduklarını düşündükleri için yöneticiliğe geçiş yaptıklarını ve bu durumdan oldukça mutlu olduklarını belirtmektedirler:

Açıkgası ihtiyaç durumunda bir kişinin sorumluluk alması gerekiyordu, ben de o koltuğu boş bırakmak istemedim. Kendimde o sorumluluk alma yeterliliğini gördüm ve başladım idarecilığe. Öğretmenliğe başladığımdan beri daha doğru şöyle benim kişilik yapımda bir yerlerde iyi yönetici olmak ya da liderlik vasfı göstermek için şahsen kendimde gördüğüm özelliklerden birisi. Hani o konuda özgüveni iyi bir insanım yüksek bir insanım. Genelde arkadaş grupları içerisinde olsun, zamanında okul grupları içerisinde olsun, işte üniversitelerde öğrenci yönetimler olsun, belli bir şeylerde görev almış, belli sürelerde bunları temsil etmiş bir insandım (K6).

Yöneticiliğin öğretmenlikten daha fazla prestij, saygınlık getirdiğini düşünenler vardır. Birçok katılımcı tarafından yöneticilik bir bakıma öğretmenlikten kaçış yolu olarak görülmektedir. K4 ise evin geçim yükünü tek başına üstlendiği için ek dersi sene boyunca tam alabilmek adına müdür yardımcısı olmak zorunda kaldığını şöyle ifade etmiştir:

Pandemi döneminde de eşim işten çıkarıldı. Biz de ev kirasını ödemek zorundaydık ve düşününce bu dönemde ek ders almanın tek yolunun müdür yardımcılığı olduğunu gördüm, hiç aklımda yokken müdür yardımcılığı sınavına girdim ve kazandım. Ekonomik sıkıntılardan dolayı müdür yardımcısı oldum

diyebilirim aslında ve bundan dolayı da mesleğime devam ediyorum yoksa idealim de olan bir meslek değil (K4).

Eril Bakış Açısından Kadın ve Erkek Yöneticiler

Yöneticiliğin Eril ve Dişil Gereksinimleri. Katılımcıların birçoğu erkeklerin idareci vasfına sahip olduğunu vurgulamıştır. Çünkü erkeklerin krizi yöneten, gerektiğinde inisiyatif alabilen, kararlı, otoriter yapıda olmaları yöneticilik için gereken en önemli hususlardan görülmüştür. Kadınların genellikle duygularıyla hareket ettikleri, yönetmeliklere harfiyen uydukları bu da sorunların çözümünü zorlaşmasına sebebiyet verdiği söylenmiştir. Erkeklerin işlerini yaparken daha profesyonel hareket ettikleri de ifade edilmektedir:

Ben kendi tecrübemden yola çıkarak söyleyeyim. Ben iki tane bayan müdür ile çalıştım, ikisi de çok fazla kuralcıydı. İdareci demelerinin sebebi idare edeceksin, kanun ve yönetmeliklerle ve idare edeceksin. Kadınlar bu idare etme yönünü çok fazla kullanmıyorlar daha çok kanun, yönetmelik gibi yasalara bağlı kalıyorlar, bu yüzden de işin içinden çok fazla çıkamıyorlar. Yani özgür karar alamıyorlar çünkü okul müdürlüğü sadece kural ve yönetmeliklerle yürümez, aldığı kararlarda bazen inisiyatif kullanması gerekiyor idarecinin (K13).

Yöneticiliğin sadece evrak işi olmadığı, çok büyük sorumlulukları olduğu altı çizilen bir diğer sorundur. Yeri geldiğinde yöneticinin akşam saatlerinde ve hafta sonunda okulun tamir tadilat işleri ile ilgilenmesi gerektiği, bunu da ancak bir erkeğin yapabileceği söylenmektedir:

Bizim okullarda müdürlük sadece imza işi değil birçok işe koşturmanız lazım. Gerekirse hizmetli olacaksınız, gerekirse gece çalışmanız gerekecek. Yine toplumsal bakış açısı bu ama gene de kendine güvenen, cengâver kadınların da yapabileceğini düşünüyorum. Mesela biz erken geliriz akşam yedi sekizde çıkarız ama bir kadın yönetici olsa bu saatte ne işi var derler (K23).

İdareciliğin kişilik meselesi olduğu cinsiyet ayrımı yapmanın doğru olmayacağı yönünde düşünen katılımcılar vardır:

Yöneticiliğin kadın ve erkek olarak ayrılmasından çok iyi bir yönetim şeklinin olması daha önemli ve bu şekilde değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yoksa iyi kadın yöneticiler de gördüm iyi erkek yöneticiler de gördüm. Tam tersini de görüyoruz. Erkek veya kadından çok adaletli, ortamı sakinleştirebilecek, kargaşaya karşı ya da iletişimi sağlıklı bir şekilde sağlayabilecek kişilerle alakalı olduğunu düşünüyorum (K22).

İdeal Kadın Yönetici Algısı. Erkek yöneticiler, ideal kadın yöneticinin en başta adil olmasını, ayırım yapmamasının önemli olduğunu söylemişlerdir. Birçoğunun özellikle kadınlara olumsuz davranışlarda bulunduğu yani cinsiyet ayrımına gittiklerini görmüşlerdir. Bu durumun aksi biçimde feminizmi yalnızca “*erkek düşmanlığı*” olarak tanımlayan katılımcılar, feminist kadın müdürlerin varlığının da kurumdaki işleyişi bozduğunu iddia etmektedirler. Katılımcıların kadın yöneticiler adına en önemli üzerinde durdukları ortak vurgu adaletli olmaları gerektiğidir:

... İyi bir kadın yönetici bence herkese karşı adil olmalı yani o kişinin feminist olmasını istemiyorum. Kadın idareciler feminist olabiliyor veya kadınlara karşı daha sert olabiliyorlar erkeklere karşı ise daha yumuşak olabiliyorlar. Bunun dengesini sağlayabilmeli sonuçta burası bir eğitim kurumu. O noktada işini yapan olarak bakması gerekiyor cinsiyet olarak değil de işini yapıyorsa sıkıntı yok ama işini yapmıyorsa onu kırmadan tatlı dille okulun sürecin işlemleri için konuşmalıdır... (K6).

Katılımcılar, kadın yöneticinin hemen alınmayan, olaylar karşısında güçlü durabilen, duygusallıktan kaçınan kişilerin olması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Erkek egemen yönetim kademesinde kadınların kendilerini kabul ettirebilmeleri için akademik yetkinliğe sahip olmaları gerektiği, çevresine karşı bilgili olduğunu karşısındakilere hissettirebilmelidir. Ancak bu şekilde erkek yöneticilerin ve öğretmenlerin kendisini otorite sahibi olarak görebilecekleri ifade edilmektedir:

Bir okulu idare edecek olan kadın yöneticinin akademik anlamda kendini gerçekleştirmesi lazım. Çünkü fiziksel olarak ve çevresel olarak erkekler biraz daha baskın olabiliyorlar, bayan yönetici kendisini akademik olarak üst konumda konumlandırabilirse herkesin saygı duyduğu o karizmatik lider özelliğini kazanabilir. O yüzden bir okula müdür olacak kadının akademik geçmişi olması gerektiğini düşünüyorum (K16).

Özellikle kadınların idarecilikte feminen duruş ve davranışlardan kaçınmaları gerektiği K18 tarafından şöyle ifade edilmiştir:

İyi bir kadın yönetici bulmak zor iş ama olacaksa da kendisini bir erkek gibi yetiştirmelidir. Otoriter, duyguları ile hareket etmeyen, analitik düşünen, çabuk çözüm üreten kişi olmalıdır kadın idareci (K18).

Ayrıca ev işlerini ve idareciliği birbirinden ayırması, özel hayatını işine yansıtması gerekliliği de vurgulanmıştır:

Ya bir kere ailesi, ailesiyle ilgili şeyleri olmaması gerekiyor. Yani nasıl diyeyim işyerine odaklanması gerekiyor. Yani kadın müdürlerin ailesiyle ilgili bazen sıkıntılar olabilir. E işte çocuğu hasta olabiliyor,

çocukları ya sıkıntı yaşar yani. Bir kadın müdür olduysa, çocukları da küçükse veya bakıma muhtaç ise mutlaka ayağını bağlar. Onun çalışma temposunu, performansını mutlaka etkiliyor (K15).

Erkek Yönetici Olmanın Avantajları ve Dezavantajları. Katılımcılar erkek yönetici olmanın kendilerine getirdiği avantajların dezavantajlardan daha çok olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle saygınlık anlamında kadınlara göre daha ön planda olduklarını söylemişlerdir. Okuldaki kadın öğretmenlerin karşılarında erkek idareci olduğu için daha kabullenici olduklarını, velilerin ise kendilerini sorunların çözüm mercisi olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Velilerin erkek yöneticilerden daha fazla çekindiği, kadın yöneticilere daha kolay bir biçimde kafa tutabildiklerinin üzerinde durmaktadırlar. K10, erkek yöneticilerin toplumun her paydaşı tarafından otorite figürü olarak görüldüğünü, bunu kendisinin de hissettiğini şöyle aktarmıştır:

Başta da söyledim Türk toplumunda erkek olmanın otoriter bir yapısı var. Yönetici olduğun zaman da bu otoriter yapıyı kullanmanın avantajı var. Kapıdan içeri girdiğimde yöneticinin erkek olduğunu gördüğünde bakıyorum davranışları biraz daha değişik algılandığını hissediyorum.

Bazı yöneticiler ise üst kademelerdeki yöneticiler ile daha rahat diyalog hâlinde olduklarını belirtmiştir. Üst kademelerdeki yöneticilerin genellikle erkeklerden oluştuğu ve bu yüzden erkeklerle iletişim kurmanın daha kolay olduğu, daha samimi bir ortam oluştuğu vurgulanmıştır:

Mesela ilçe milli eğitim müdürlüğüne gidiyorsun toplantılar için falan erkek olduğumuz için yeri geldiğinde resti çekebiliyoruz ama bir bayan olsa bunu yapamaz bence. Ortaya çıkıyor tabii velilerde de öyle erkek olduğunuz zaman daha bir ayrı gözle bakıyor sana. İlçe milli eğitimde bile ortaya çıkıyor, bayanlar daha sessiz sakın böyle toplantılarda ama biz erkekler hiç de öyle sessiz kalmıyoruz (K19).

Erkek yönetici olmanın dezavantajlarından bahsederken ise en çok vurgu yapılan sorun *iftira* konusudur:

Ben erkek yönetici olarak kız öğrencilerle veya kadın velilerle görüşürken huzursuz olabiliyorum. Toplumdaki algıdan kaynaklanıyor bu. O yüzden her okulda bir tane bayan idareci olmasını tavsiye ediyorum. Bir bayan veli veya kız öğrenci ile konuşurken yanımda mutlaka bir bayan idarecinin olmasını sağlıyorum. Hataya düşülebilir, açık konuşmak gerekirse iftiraya uğrayabilirsiniz ve bu durum beni rahatsız eder (K13).

Bir diğer sorun ise erkek velilerin erkek yöneticilere karşı şiddet kullanmaya, hakaret etmeye daha yatkın olduklarıdır. Şikâyet edilen diğer bir unsur ise öğretmen, öğrenci ve veli tarafından yönetici erkek olduğu için daha çok talepte bulunup onun kesin çözüm makamı olarak görülmesine yol açmaktadır:

Dezavantajları az da olsa var. Erkek idareci olduğun için her türlü olayı, zorluğu çözen bekleniyor senden, çözüyorum ama kadın olsam bu beklenti dolayısıyla sorumluluk daha da azalardı (K18).

Yönetici Koltuğunda Kadınların Azlığı. Kadınların öğretmenlikte sayıca çok fazla olmalarına rağmen yönetici koltuğunda az yer almaları dikkat çekicidir. Bunun sebebinin nerdeyse erkek yöneticilerin tamamına yakını kadının evin sorumluluğunu almasından kaynaklandığını söylemişlerdir. Buna bağlı olarak da kadınların öğretmenliği seçmesinin temel nedeninin mesai saatlerinin az olması olarak yorumlamışlardır. Bu bakış açısına göre kadın her şeyden önce evine ve çocuklarına vakit ayırmayı tercih etmektedir. Yöneticilikte ise uzun mesai saatlerinin olması, iş yükünün fazla olması, yaz tatillerinin sınırlı olması kadınların bu alandan uzak kalma sebepleri olarak görülmektedir:

... Bayanların idareciliği seçmeme sebebi bence evde daha çok çoluk çocuk ile ilgilenmek için ya da ne bileyim yemek, ev gibi işlerle ilgilenmek ya da ev temizliği oluyor herhalde öyle düşünüyorlar. Bana sorarsanız ben evli olsam mesela eşimin idareci olmasını istemem. Niye istemem zor çünkü sıkıntıları çok fazla beşte okuldan çıkıyorsun, yeri geliyor gece 11 12'ye kadar okulda duruyoruz. Bayan öğretmenlerin evde de çok işi olduğu için fazla tercih etmiyorlar ama şu anda baktığımızda bir artış var (K19).

Bir diğer katılımcı ise geçmişte erkek hegemonyasının Milli Eğitim de dâhil olmak üzere tüm yönetim kademelerini ele geçirdiğini, bu yüzden kadınların kendilerine yer edinemediklerine değinmiştir.

Yöneticilikteki Eril ve Dişil Çatışması. Görüşülen 23 katılımcının 16 tanesi erkek yöneticilerle çalışmak istediklerini belirtmişlerdir. İfadelerinin başında bazıları kadınların daha titiz, düzenli, işini takip eden yöneticiler olduklarını söylediler de bir seçim yapmak zorunda olduklarında erkek yöneticiyi seçmişlerdir. Bunun sebebinin ise hemcinsleri ile iletişim kurmanın daha kolay olduğu, erkeklerin kurallara çok fazla takılmadığı, yeri geldiğinde sorumluluk aldığı, ayırım yapmadığını söylemişlerdir. Erkeğin okul ortamında ve çevreye karşı daha fazla saygınlık gördüğü, daha baskın olduğunu da ifade etmişlerdir:

Çok kısa bir süre çalıştım kadın idareci ile gerçekten hayatımın en zor dönemiydi işlere karşı çok ayrıntıcı yaklaşıyordu, ayırım yapıyordu, özellikle kendi hemcinslerine yani kadınlara daha fazla zorluk çıkartıyordu (K17).

Ben her zaman için erkek müdür veya müdür yardımcısı ile çalışmak isterim. Kadınlarla çalışmak istemem çünkü kadın idarecinin sorunları daha fazla oluyor. Ben kendi yaşadıklarımın yola çıkarak söylüyorum bunları. Genel anlamda kibirli oluyorlar, çok fazla detaycı oluyorlar, gereksiz bir detaydan bahsediyorum.

Cinsiyet eşitsizliği anlamında söylemiyorum bunları da kadının toplumda ve aile hayatında birçok sorumluluğu olduğu için idarecilikte çok fazla okulda kalmayı gerektirdiği için haliyle kalamıyor. İşler yarım kaldığı için veya tamamlanmadığı için haliyle kurumun da iç huzuru bozuluyor, uyum açısından bir sorun yok aslında çalışma açısından sıkıntı var (K2).

Diğer beş katılımcı ise kadın veya erkek olmasının fark etmeyeceğini, önemli olanın okuldaki idari kadroda cinsiyet dengesi olması gerektiğini söylemişlerdir. Bunun sebebi ise hem kadının hem erkeğin üstleneceği farklı görevler ve ihtiyaçlar olmasıdır:

Dediğim gibi kadın ve erkek dengesinin olması benim için her zaman daha mantıklı. Çünkü iletişim konusunda erkeklerin ve kadınların düşünme şekli birbirinden farklı olduğunu düşündüğüm için öğretmenler veya veliler olsun öğrenciler olsun bunlar, onların herhangi bir sıkıntısında yöneticilerden birisinin cinsiyete göre onları daha iyi anlayabileceğini düşünürüm. Kendim erkek olduğum için müdür yardımcısı veya müdür kısmında bir kadın olmasını tercih ederdim sanırım (K22).

K19 ise çalışmak istediği yöneticinin cinsiyetinin önemli olmadığını fakat kadın yönetici olacaksa da cesaretli, sert olması gerektiğini yani erkeksi özellikler taşıması gerektiğinin altını çizmiştir:

Vallahi işini düzgün yapan böyle cengâver, tuttuğunu koparan bir bayan müdür yardımcısı da olabilir, erkek de olabilir ama işini düzgün yapan birisi olması lazım hiç fark etmez cinsiyeti.

Okulda Cinsiyete Dayalı Görev Dağılımı. Katılımcılar özellikle törenler, sosyal etkinlikler gibi işlerde kadın öğretmenlerin daha iyi iş çıkardığı, daha becerikli olduğu bu yüzden kadın öğretmenlere daha fazla görev verdiklerini ifade etmişlerdir. Erkek öğretmenlerin pano hazırlama, özel günleri ve haftaları kutlama konusunda bir adım geride durduklarını söylemişlerdir. Bunun sebebini ise erkeklerin el işi yapma, kesme, yapıştırma gibi işlerde beceri ve istek azlığı ile yaklaştıklarını vurgulamışlardır:

Normal bir işte beceri isteyen işlerde panolar olsun, belirli gün ve haftalar gibi etkinliklerde kadınlar daha çok ince eleyip sık dokuduğu için ben bu tür işlerde kadınlara sorumluluk veriyorum. Detaylı işler, özenli işler veya okulun tanıtımında kadınların yaptığı işleri daha çok önemserim (K1).

Kadın öğretmenlerin daha hassas, narin yapısı olduğunu düşünen bazı yöneticiler bahçe, giriş kat gibi nöbet görevlerini erkek öğretmenlere daha uygun olduğunu düşünmektedir:

O şekilde bir cinsiyetçi ayrıma gitmiyorum ama şunu yapıyorum ama mesela nöbet yazılacaksa zordan kolayca doğru sıralıyoruz. Zorları biraz daha erkek öğretmenlere rahat olan bölümleri bayan öğretmenlere vermeye çalışıyoruz. Bayan öğretmenin o bölümde yapamayacağından değil ama biraz daha rahatlatıcı olsun diye böyle düşünüyoruz. Bahçe nöbetleri zordur hani soğuk olur, yağmur olur, kış olur. Ya da çok sıcak olur, öğrenciler çok kalabalık oluyor teneffüslerde. Bu yüzden bahçe nöbetine erkek öğretmenlere, kadın öğretmenler genelde katlarda oluyorlar, üç kişinin bir arada nöbet tutabileceği yerlere, çok zorlamayacağı yerlere veriyoruz (K16).

Biyolojik sebeplerden ötürü kadının ve erkeğin yapıp yapamayacağı işlerin istemsizce belirlendiği bu yüzden ağır işler varsa erkek öğretmenlere yaptırdığını söyleyen katılımcıların neredeyse tamamı bu durumu savunmaktadır. Bilakis kadın öğretmenin de eline yakışan işlerin erkek öğretmene yaptırılması abes kaçacağı düşünülmektedir:

... Kadının yapamayacağı işler de vardır. Mesela güce dayalı işler varsa yapamaz. Bu okulda mesela bir yer kazılacak veya yapılacak 3 tane hizmetli bayanımız var. Erkekler dururken gel Ayşe veya gel Fatma şurayı kaz diyemem. Erkeğin yapacağı iş ayrı, kadının yapacağı iş ayrıdır. Mesela öğretmenler odasındaki bir tencereyi Ali gel yıka Ahmet gel yıka diyemem (K11).

Ortaokulda çalışan bir katılımcı ise öğrencilerin erkek öğretmenlerden çekindiğini bu yüzden sekizinci sınıflara daha çok erkek öğretmen görevlendirmeye çalıştığına dikkat çekmiştir:

Okuldaki cinsiyet dağılımına baktığımız zaman kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısından daha fazla olduğu görülüyor. Bu belki psikolojimiz de kadınların olduğu yerde disiplin sağlanamaz şeklinde bir algı oluşturmaya sebep olabiliyor. Şöyle düşünüyorum doğru olmamakla birlikte özellikle 8. sınıf üst sınıflarda otoriteyi tesis edebilecek erkek öğretmenleri seçmeye çalışırım. Otoritesinden ve sınıf yönetiminden çok emin olmadığım arkadaşlarımı da 5 ve 6. sınıflara yönlendiririm (K2).

K5 ise aslında eşitsizliği kadın öğretmenlerin kendilerinin yarattığını; erkek öğretmenler varken kadın öğretmenler verilen işin zorluğundan veya yoğunluğundan yakındıklarını aslında kendilerinin kolay olanı veya cinsiyete uygun olan işi istediklerini şöyle ifade etmiştir:

... Bir tane bayan öğretmenimizin ikiz çocukları var. Öyle bir ders programı istiyor ki mesela okulun hiçbir aktivitesini katılmak istemiyor, çocuğum var çünkü diyor. Ama çocuğun olması farklı bir rol, öğretmenlik farklı bir rol, iki rolü de beraber götürmeniz gerekiyor. Ama mecburen onun istediği gibi bir program vermek zorunda kalıyorsun çünkü toplumsal bir beklenti var. Hatta o bayan öğretmenin söylediği bir şey var bana, 'O kadar erkek öğretmen var onların içinde bana mı kaldı bu görev?' diye. Olayın iyi tarafını alıyor. Bazıları da

var ki aslında çoğu da diyebilirim bu eşitsizliği bekliyor ve istiyor. Ben aslında hiçbir zaman bu eşitsizliği yapmamaya çalıştım ama çünkü şöyle değerlendiriyorum. Ben herkese de söyledim bunu aynı maaşı alıyoruz, aynı işi yapıyoruz, kimsenin birbirinden bir farkı yok. Tabii ki çok büyük fiziksel etkinlik, fiziksel güç isteyen işler olur, toplumumuzda öyle bir dinamik var. Kimse size bırakmaz o ara işleri kadınlara yani. Ama ben bayanım, ben bunu yapmam gibisinden yaklaşırsanız işte kendiniz bu eşitsizliği yaratmış oluyorsunuz (K5).

Okuldaki iş bölümü ve görev dağılımında hiçbir şekilde cinsiyete dayalı ayırım yapmadığını savunan yedi idareci mevcuttur. Katılımcılar önemli olanın kişinin gönüllü olması, yetenekleri doğrultusunda görev dağılımı yapılmasının altını çizmişlerdir:

... Hiç böyle cinsiyete dayalı görev dağılımı yapmadım. Kabiliyetlerine, becerilerine göre müdür yardımcılara görev dağılımı yaptım. Komisyonlar kurarken de bu kadın bu erkektir diye düşünmedim hep kişilerin ilgisine veya becerisine göre görevlendirmeler yaptım (K10).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmaya katılan erkek yöneticilerin büyük bir bölümünün düşük ve orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde yetiştikleri, ilçe ve daha küçük yerleşim birimlerinde büyüdükleri ve ebeveynlerinin büyük bir bölümünün ilkökul ve ortaokul mezunu olduğu saptanmıştır. Anneler, genellikle çocuk bakımı, yemek, temizlik gibi işlerden sorumluyken babalar işe gidip gelme dışında tamirat, tadilat gibi işlerden sorumlu olmuştur. Habermas'ın (2005) ortaya koyduğu kamusal alan kavramı insanların özel alanlarından çıkıp her türlü sorun üzerine kafa yordukları, çözümler ürettikleri, politik olarak söz söyleyebildikleri bunları yaparken de eşit vatandaşlar olarak var oldukları alanları ifade etmektedir (akt. Torun, 2019). Özel alan ve kamusal alan ayrışmasında ataerkillik kavramına odaklanıldığında kadınların doğurganlık özelliği dolayısıyla doğa ile özdeşleştirilerek ev içi işler ve çocuk bakma; erkeklerin ise kültür ile eşleştirilip uygarlık yaratma, kamusal alanda otorite kullanma ve yönetme gibi sorumluluklarla bağdaştırıldığı ve bu durumun kadınların kamusal alandan dışlanmasına neden olduğu belirtilmektedir (Günindi Ersöz, 2015). Bu araştırmada yöneticilerin kendi yetiştikleri ailelerde annelerin özel alanda, babaların ise kamusal alanda konumlandığı görülmüştür. Şu an kendi kurdukları ailelerde kadınların da iş hayatında yer alması dolayısıyla ev içerisinde geçmişe göre daha fazla iş bölümü vurgulansa da evde iş yükünün büyük kısmı özellikle çalışmayan eşler olan kadınlarda toplanmaktadır. Bu durum katılımcıların ailelerinde gördükleri cinsiyete dayalı rolleri sürdürdüklerini gösterebilir. Türkiye'deki duruma paralel biçimde Thebaud (2010) on sekiz farklı ülkede gerçekleştirdiği çalışmada ücretli işe sahip olma ve yüksek gelir elde etme gibi değerlere önem veren kültürlerde erkeklerin ev işini gelirlere takas etme olasılığının daha düşük olduğunu saptamıştır. Connell (2005), erkeğin egemenliği ve kadının ikincil konuma itilişini ele alan ataerkil düzendeki toplumsal cinsiyet rollerinin düzenlenişine vurgu yaparak hegemonik erkekliği, toplumsal yaşamda belirli bir zaman diliminde erkekliğin bir biçiminin kültürel olarak diğerlerinden daha fazla yüceltilmesiyle ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu durum aslında bir yandan hegemonik erkekliğin para kazanmaya, evin geçimini sağlamaya daha fazla değer atfetmesi, ev işlerinin ise kadınlara bırakılmasına neden olmaktadır.

Bu araştırmanın katılımcıları erkeğe; güçlükler karşısında dik durabilen, cesur, dürüst, güvenilir, adaletli davranma yanı sıra iyi bir aile babası olması ve eşe sadakat göstermesi gibi özellikleri atfetmişlerdir. Dikkat çeken bir diğer nokta ise katılımcılar ideal erkekliği tanımlarken fiziksel tanımlamalar yapmamış genel olarak ahlaki özelliklerden bahsetmişlerdir. Benzer şekilde Sakallı Uğurlu, Türkoğlu, Kuzlak ve Gupta'nın (2021) çalışmasında katılımcıların bekar erkek beklentilerinde cinsiyet rollerinin daha az belirgin olduğu ancak evli erkek beklentilerinde ise eve ekmek getiren, babalık yapan, sadık, güvenilir, koruyucu, yardımsever, sahiplenici, ailesine düşkün, evine bağlı gibi geleneksel toplumsal cinsiyete rollerine uygun şekilde tanımlamıştır. Bu araştırmada katılımcılar, erkek olmanın zorluklarından bahsederken yine hegemonik erkekliğin kodlarından olan ailenin geçim sorumluluk yüküne atıf yapmaktadırlar. Özdemir (2019) tarafından yapılan araştırmada katılımcılar erkek olmanın en büyük zorluklarının, ailenin geçimini sağlama sorumluluğu ve güçlü olma gerekliliği, dolayısıyla duygularını saklama olduğunu belirtirken avantajların ise ev işlerinden muaf olma ve daha özgür olma olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmada öğretmenlik mesleği, anneliğin uzantısı şeklinde algılanmakta ve mesai saatlerinden ötürü kadının ev işi sorumluluğunu aksatmaması açısından kadınlar için biçilmiş kaftan olarak görülmektedir. Chan (2011) tarafından yapılan araştırmada görüşülen erkek yöneticilerin yorumlarının açıkça ataerkil ya da kadın düşmanı bir tarz içermediği ancak derinine inildiğinde örneğin 'iş bağlılığı' söyleminin masumane bir söylemden öte bireysel çabalara vurgu yaparak ve aile yerine işi önceliklendirerek kadın öğretmenleri kolayca aile sorumluluklarını üstlenen cinsiyete dayalı rol içine ittiği ve dolayısıyla iş yerlerinde cinsiyet eşitliği temelli politikalar yürürlüğe koymak yerine kadınların kendine özgü engellerini aşması beklentisine götürebileceğine dikkat çekmektedir. Wilson (2020) anneliğin en fazla şefkat ile ilişkilendirildiğine ve doğum yapmak, bebek emzirmek gibi cinsiyet niteliklerinin toplumsal cinsiyet şemalarını temellendirdiğini belirtmektedir. Parlaktuna (2010) Türk kültüründe mesleki ayrımcılık kavramına değinmekte ve toplumsal cinsiyet temelli iş bölümünün kadınların hangi mesleklere uygun görülüp görülmediğinde rol oynadığına değinmektedir. Bu araştırmada

erkeğe uygun görülen meslek tanımlamalarında ise erkeğin her işi yapabilecek yetkinlikte olduğu vurgusu ortak vurgu olsa da özele inildiğinde kas gücüne dayanan, mental dayanıklılık isteyen, analitik düşünce süreçlerini işe katan meslek gruplarının uygunluğu öne çıkmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarının mesleklere cinsiyet atfetmeleri ve bu doğrultuda sınıflamalara yönelmelerinde içinde buldukları sosyal çevrenin, aile yapısının etkili olduğu düşünülebilir. Bourdieu (1990, s. 54) *habitus* kavramını bir tarih ürünü olarak ele almakta ve kişisel ve kolektif pratiklerin tarih içerisinde oluşturulan zihinsel şemaya göre üretmesi olarak açıklamaktadır. Bora (2010), ücretli ev emeğini konu edindiği araştırmasında çalışan kadınların ataerkil pazarlıkta konumlarını anlamlandırmaları sürecinde sınıfın ve cinsiyetin de dâhil olduğu *habitus* içinde incelenebileceğini belirtmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlikten idareciliğe geçiş sürecinin tesadüfen ya da belli sebepler nedeniyle zorunlu bir geçiş olduğu vurgulanmaktadır. Katılımcıların bazıları ise kendilerinde yöneticilik vasfı gördüklerini veya çevrelerinde kendilerine yönetici olmaları yönünde telkinde buldukları için bu konuma geldiklerini söylemişlerdir. Deniz'in (2019) öğretmenlerin yöneticiliğe geçme sebeplerini sorguladığı çalışmasında en çok başkalarının yönlendirmesi ile yöneticiliği seçtiklerini söyleyen altı katılımcıdan beşinin erkek olması dikkat çekicidir. Kültürün ve toplumsal cinsiyetin beslediği yöneticilik konumunun erkeklik ile özdeşleştirilmesi erkek okul müdürlerinin tercihlerine de yön verdiği düşünülmektedir. Çünkü bu çalışmada erkeklerin risk alabilen, kararlı, otoriter, krizi yönetebilen yapıda görülmeleri, yöneticiliği icra etmenin eril gerekçeleri olarak ortaya çıkmıştır. Herhangi bir sorunun varlığında erkeğin güçlü durması, duygularıyla hareket etmemesi, yeri geldiğinde işlerin kolaylaşması için kuralları esnetebilmeleri kendilerini kadınlardan ayıran hususlar olduğu ifade edilmektedir. Erkeklerin okul yöneticiliğine daha uygun oldukları düşüncesi kadın yönetici ile çalışmak istememe durumunu ortaya çıkartmaktadır. Bu isteksizliğin dayanak noktası kadın yöneticilerin fazla titiz, ayrıntıcı, kaprisli kişilik özelliklerine sahip olması iddiasıdır. Ayrıca kadın yöneticinin kadın öğretmenlere çok daha olumsuz davrandığını böylece kurum kültürünün sarsıldığı söylenmektedir. Güvenel Karaduman ve Ergun (2018) kadın yöneticilerin iş yaşamlarında oldukça eril bir ortamda çalıştıkları, erkeksi özellikleri benimseyerek maskülen davranışlar sergiledikleri ve kendilerinin gördüğü ayrımcılığı başka kadın çalışanlara uygulayabildikleri belirtilmektedir. Özellikle hemcinslerine karşı böylesi bir tutumda olmaları akla kraliçe arı sendromunu getirmektedir. Kraliçe arı sendromuna göre kadın yöneticiler, bilhassa astlarında çalışan kadınlara çok daha eleştirel yaklaşarak hemcinslerini tehdit unsuru olarak gördüğü için onları engellemeye çalışmaktadır. Ancak kraliçe arı sendromu, cinsiyet hiyerarşisine dayanan örgüt kültürleri ve kadın alt grupları bağlamında ortaya çıkan bir durum olup her kadına karşı gösterilen tepki olmadığını (Derks, Ellemers, Van Laar ve De Groot, 2011; Derks, Van Laar ve Ellemers, 2016) unutmamak gerekir. Bu araştırmanın katılımcıları, yöneticilikte erkek olmanın çok fazla avantajı olduğunu dile getirirken en büyük faydasının kendilerine saygınlık kazandırdığını belirtmektedirler. Öğrencilerin, velilerin hatta öğretmenlerin bile erkek yöneticiden daha fazla çekindiği, erkek yöneticiyi okulda bir nevi otorite figürü olarak gördüklerini eklemektedirler. Hofstede, Hofstede ve Minkov (2010) tarafından yapılan uluslararası karşılaştırmalı çalışmada Türk kültürü, güç mesafesi yüksek bir toplum olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada güç mesafesi; gücün eşit olmayan bir şekilde dağıtılmasını ilişkin beklenti ve kabullere vurgu yapmakta olup bu tarz ülkelerde otorite beklentisi, astların üstlere bağlılık sergilemesi söz konusudur. Daha önce bulgularda bahsedilen okul yöneticilerinin yetiştikleri ailelerinde babalarının mutlak sözü geçen kişi rolünde oluşu, diğer aile bireyleri arasında mesafenin varlığı ve saygı duyulan kişi olma hâlinin yöneticilik boyutunda benzer biçimde devam ediyor oluşu Türk kültürünün güç mesafesinin yüksek toplum olmasının okul yönetimine yansımış hâli olabilir. Erkek yönetici olmanın dezavantajının şiddet ve iftiraya maruz kalma ve bazı erkek velilerin de kendilerine fiziki ve sözel şiddet uygulamaya meyilli olmalarıdır. Cemaloğlu ve Ertürk (2007) Ankara'da cinsiyete dayalı yıldırma davranışlarını ele almış ve erkek yönetici ve öğretmenlerin kadın yönetici ve öğretmenlere nazaran itibara saldırı boyutunda daha fazla yıldırma davranışı ile uğraştıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca erkek öğretmen sayısının az oluşunun okuldaki dengeyi bozduğunu, sosyalleşme açısından zorluk yaşanıldığı, özellikle baba figürü ihtiyacı olan öğrenciler için rol model eksikliği yarattığı okul yöneticileri tarafından ifade edilmektedir. Erginer ve Saklan'ın (2020) çalışmasında katılımcıların bir kısmı, öğretmenliğin feminizasyonunun erkek öğrencilerin erkek öğretmenleri model alamaması, cinsiyet eşitliği kavramına zarar vermesi, ileride öğretmen olmak isteyenler için olumsuz imaj çizmesi gibi birtakım zararları olduğunu dile getirmiştir. Cruickshank (2020), Avustralya'da erkek öğretmenlerin öğretmenlikte azınlıkta kalma durumunun okulda kendilerini yalnız hissetmelerine, kadın öğretmenlerden izole olmalarına sebep olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmada okuldaki iş bölümünde kadın öğretmenlere; iletişim yeteneğinin güçlü olması, yaratıcı olmaları, el işine yatkın olmaları nedeniyle pano hazırlama, tören ve kutlamalarda daha fazla görev verildiği; otoriter olacağı düşüncesi ile erkek öğretmenlere istenmeyen davranış sorunu olan sınıflarda görevlendirme, disiplin kurulu gibi kurul ve komitelere üye seçme, bahçe, giriş kat nöbeti gibi zorlu koşullarda ön plana atma gibi ataerkil kodlarla uyumlu görevler verildiği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada katılımcıların çok az bir bölümü okulda asla cinsiyete dayalı iş bölümüne gitmeyeceğini, kadının da erkeğin de her işi yapabileceğini ifade etmektedir. Acar Şimşek (2019) bulgulara benzer şekilde okulda erkek öğretmenlerin ekonomik ve idari işlerde

görev aldıkları, kadın öğretmenlerin ise incelik, sanatsal bakış açısı isteyen emek gerektiren işlerde görevlendirildiği aktarılmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların toplumsal cinsiyet ve hegemonik erkeklik algılarının aile, sosyal sınıf ve çevre içinde inşa edildiği, toplumsal cinsiyet ayrımına dayalı iş bölümünün yeniden üretiminde rol oynadığı ve kurumsal düzeyde mesleki yaşantıda liderlik pratiklerine yansıdığını göstermektedir. Ancak bu araştırmanın niceliksel bir tasarımla oluşturulmadığı ve araştırmanın bu bulgularının Türkiye'deki tüm eğitim kurumu yöneticilerinin bakış açısı olarak genellenemeyeceği ve araştırmanın örneklem kısmında verilen bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara göre politika yapıcılar, uygulayıcılar ve araştırmacılara şu öneriler geliştirilmiştir.

Bu araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlik mesleğini ve okul yöneticiliği görevini üstlenen bireylerin genellikle düşük ve orta sınıf ailelerden geldikleri görülmüştür. Ayrıca okul içinde etkileşime girdikleri öğrenci, veli, mahalle bireyleri bağlamında da benzer demografik özellikler olduğu söylenebilmektedir. Dolayısıyla bu ailelere dönük sosyal hizmetler, belediyeler, sivil toplum kuruluşları tarafından toplumsal cinsiyet eşitliği algısını artırmak temelli farkındalık eğitimleri verilebilir. Ayrıca kadınların yönetim kadrolarında daha fazla yer alması böylece okul yönetimindeki erkek egemenliğinin kırılması için kadın yöneticilerin aile ve iş dengelerini kurabilecekleri kreş desteği, mesai saatlerinde esneklik gibi düzenlemeler uygulanabilir.

Eğitim fakültelerinde bazı derslerin kapsamında toplumsal cinsiyet ve erkeklik çalışmaları konusu işlenmektedir fakat bu konuyu daha görünür kılmak adına müfredatın kapsamı genişletilebilir. Eğiticiler öğretmen yetiştirme süreçlerinde ilgili derslerde toplumsal cinsiyet temelli uygulamalara yönelik farklı kültürden örnek olaylar seçerek öğrencilerde farkındalık yükseltici tartışma ortamları sağlayabilir. Okul yöneticilerine liderliğin hem erkeksi hem kadınsı özellikler bağlamında nasıl daha etkili hâle getirilebileceğine yönelik eğitimler sunulabilir. Böylece yöneticilerin toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yeniden üretme ya da dönüştürme bağlamında rolleri konusunda bilinç kazanmaları sağlanabilir.

İleride yapılacak araştırmalarda okul yöneticilerinin hegemonik erkeklik ve toplumsal cinsiyete dayalı yargılarını dönüştürmek amaçlı deneysel çalışmalar tasarlanabilir. Her bireyin yaşadığı çevreye, aileye göre belli bir kültürel sermaye oluşturduğundan yola çıkarsak çalışma grubunu doğu - batı, taşra - büyük şehir, ulusal - uluslararası vb. olarak genişletmek daha çeşitli veriler elde edilmesine ve kültürler arası karşılaştırma yapılmasına olanak sağlayabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar olarak bu çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

Mali Destek

Yazarlar olarak bu çalışma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek almadığımızı beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversite Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 25/01/2022 tarihli ve 2022-02 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça/References

- Acar, S., Şahin Cinoğlu, D., Karagöz, T., Kaygısız, G., Meydan, M. C. ve Işık, M. (2022). *İlçelerin sosyoekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması SEGE-2022*. Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü Yayını, Sayı: 35, Araştırma Raporu, Sayı: 8, Ankara.
- Acar Şimşek, G. (2019). *Eğitim ve öğretim ekseninde toplumsal cinsiyet kaynaklı eşitsizliklerin izdüşümleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Aka Erdem, N. (2017). Toplumsal cinsiyet bağlamında Alev Alıtlı romanlarında özne-iktidar ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 936-963.
- Akgül, Ç. ve Sancar, S. (2011). Sözleşmeli askerlik: Demokratik vatandaşlık mı, küresel militarizm mi? *Birikim Dergisi*, 264-265.
- Aktaş, F. O. (2010). *Türkiye’de erkekliğin kurgulanışında askerliğin yeri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Alptekin, B. (2019). *Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Arar, H. K., & Oplatka, I. (2014). Muslim and Jewish teachers’ conceptions of the male school principal’s masculinity: Insights into cultural and social distinctions in principal–teacher relations. *Men and Masculinities*, 17(1), 22-42. doi: 10.1177/1097184X13516961
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bora, A. (2010). *Kadınların sınıfı: Ücretli ev emeği ve kadın öznelliğinin inşası*. İstanbul: İletişim.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. California: Stanford University Press.
- Bozok M. (2009). Feminizmin erkekler cephesindeki yankısı erkekler ve erkeklikler üzerine eleştirel incelemeler. *Cogito*, 58, 269-284.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. ve Ertürk, A. (2007). Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 345-365.
- Chan, A. K. W. (2011). Feminising and masculinising primary teaching: A critical examination of the interpretive frameworks of male primary school principals in Hong Kong. *Gender and Education*, 23(6), 745-759, doi: 10.1080/09540253.2011.611041
- Chatlos, J. E. (2018). *A male elementary school principal’s experience of gender and leadership*. (Unpublished doctoral dissertation). Northern Colorado University, Colorado.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Siyasal.
- Connell, R. W. (2005), *Masculinities* (2nd ed.). Berkeley: University of California Press.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity. *Gender and Society*, 19(6), 829-859. doi: 10.1177/0891243205278639
- Cruickshank, V. (2020). How do Australian male primary teachers cope with social isolation in their schools? *Education*, 48(6), 690-703. doi: 10.1080/03004279.2019.1645191
- Çakmak, M. H. (2016). *Mamak (Ankara) ilçesinin kentsel ekolojik özellikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, Ç. (2013). *Why have there been no men artists? Analyzing awareness of masculinities through the artworks of “men” artist post 1990 in Turkey*. (Unpublished doctoral dissertation). Sabancı University, İstanbul.
- Dedeoğlu, S. (2000). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından Türkiye’de aile ve kadın emeği. *Toplum ve Bilim*, 86(3), 139-170.

- Demiray, A., Bayraktar, D. ve Khorshid, L. (2013). Erkek hemşirelik öğrencilerinin hemşireliği seçme nedenleri ve bu mesleği seçme nedeni ile yaşadıkları sorunlar. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1440-1445.
- Demren, Ç. (2003). *Erkeklik, ataerkillik ve iktidar ilişkileri*. Hacettepe Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi. <http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/erkek.htm> adresinden elde edildi.
- Deniz, V. (2019). *Öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş: Uyum ve sosyalleşme süreci*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Derks, B., Ellemers, N., Van Laar, C., & De Groot, K. (2011). Do sexist organizational cultures create the queen bee? *British Journal of Social Psychology*, 50, 519-535. doi:10.1348/014466610X525280.
- Derks, B., Van Laar, C., & Ellemers, N. (2016). The queen bee phenomenon: Why women leaders distance themselves from junior women. *The Leadership Quarterly*, 27(3), 456-469.
- Dökmen, Z. Y. (2010). *Toplumsal cinsiyet-sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Publishing.
- Endeksa. (2022). *Mamak eğitim düzeyi verileri*. <https://www.endeksa.com/tr/analiz/ankara/mamak/demografi> adresinden elde edildi.
- Erdoğan, N. (2008). *Toplumsal cinsiyet bağlamında kadının görünmeyen emeği: Mersin örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Erginer, A. ve Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Journal of International Social Science Education*, 6(2), 363-393. doi: 10.47615/issej.840163
- Erkol, H. (2015). *Kadın eğitim yöneticilerinin bakış açısıyla okul yönetimi ve kadın yöneticiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Freire, P. (1995). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Fuller, K. (2010). Talking about gendered headship: How do women and men working in schools conceive and articulate notions of gender? *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 363-382, doi: 10.1080/00220620.2010.514041
- Gönç, T. (2017). Türkiye'de erkek hemşire olmak: Avantajlar ve dezavantajlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 72(1), 35-76.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91. doi: 10.1007/BF02766777
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 363-381.
- Günindi Ersöz, A. (2015). Özel alan/kamusal alan dikotomisi: Kadınlığın "doğası" ve kamusal alandan dışlanmışlığı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 80-102.
- Güven Akdoğan, Ö. (2014). *Popüler Türkiye sinemasında gülünleştirilen erkeklik*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güvenel Karaduman, C. ve Ergun, A. (2018). Erkek egemen iş ortamlarında kadın yöneticilerin deneyimleri ve stratejileri. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 21(2), 114-143.
- Habermas, J. (2005). *Kamusallığın yapısal dönüşümü* (6. baskı). (T. Bora ve M. Sancar, çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- İpek, S. (2019). *Okul öncesi eğitimde erkek öğretmen olmaya ilişkin bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kılıç, S. (2019). *Hegemonik erkeklik bağlamında cinsiyetçi meslek seçimi: Erkek okul öncesi öğretmenlerin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Köroğlu, F. (2006). *Okul yönetiminde cinsiyet etkeni ve kadın öğretmenlerin okul yöneticiliği talepleri (Bingöl İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Mackinnon, K. (2021). 'The women are taking over': Exploring hegemonic masculinities in elementary principalship. *Management in Education*, 35(1), 32-42.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *2021 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, çev.). Ankara: Nobel.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *TALIS indicators*. Retrieved from <https://stats.oecd.org/>
- Orhun, O. (2021). *Siyasetçi erkekler ve erkekliği yeniden üretme pratikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özarslan, A. D. (2015). Hegemonik erkeklik bağlamında erkek hemşireler. *Alternatif Politika*, 7(1), 118-142.
- Özçatal, E. Ö. (2011). Ataerkillik, toplumsal cinsiyet ve kadının çalışma yaşamına katılımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 21-39.
- Özdemir, H. (2019). Toplumsal cinsiyet perspektifinde erkeklik ve kadınlık algısı: Bir alan araştırması. *Akademik Sosyal Araştırmalar*, (10), 90-107.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye'de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış*, 10(4), 1217-1230.
- Peca, K. (2000). *Critical theory in education: Philosophical, research, sociobehavioral, and organizational assumptions* (ED450057).
- Sakallı Uğurlu, N., Türkoğlu, B., Kuzlak, A., & Gupta, A. (2021). Stereotypes of single and married women and men in Turkish culture. *Current Psychology*, 40, 213-225. doi: 10.1007/s12144-018-9920-9
- Savaşkan, E. (2019). Kadın yöneticiler açısından toplumsal cinsiyet eşitsizliği üzerine kavramsal bir çalışma. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 1-23. doi: 10.22466/acusb.585271
- Sayılan, F. (2017). Feminist pedagoji. *Eleştirel Pedagoji*, 7(49), 60-61.
- Sezer Şanlı, A. ve Kemahlı Garipoğlu, F. (2021). Yeniden üretimi cinsiyet ilişkileri üzerinden okumak: R. W. Connell'in hegemonik erkeklik kavramı üzerine kuramsal bir değerlendirme. *Praksis*, 57, 169-190.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Tan, M. (1996). *Eğitim yönetiminde kadın azınlık*. Amme İdaresi Dergisi, 29(4), 33-42.
- Tan, M. (2002). Eğitim yönetiminde kadınlara yer/gerek var mı? C. Elma ve Ş. Çınkır (Ed.), *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 191, (ss. 37-46).
- Thebaud, S. (2010). Masculinity, bargaining, and breadwinning: Understanding men's housework in the cultural context of paid work. *Gender and Society*, 24(3), 330-354.
- Torun, T. (2020). Jürgen Habermas'ın kamusal alan kavrayışı: Rasyonel politik irade oluşumu. *Kaygı*, 19(1), 220-238. doi: 10.20981/kaygi.619184
- Walby, S. (2021). *Patriyarka kuramı* (2. baskı). (H. Osmanağaoğlu, çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Weaver-Hightower, M. B. (2021). *Nitel araştırma nasıl yazılır?* (S. Turan, çev. ed.). Elazığ: Asos Yayınları.
- Wilson, F. M. (2002). Theme: Gender, the professions and public management: Management and the professions: How cracked is that glass ceiling? *Public Money and Management*, 22(1), 15-20. doi: 10.1111/1467-9302.00290
- Yavuz, Ş. (2015). Ataerkil egemen erkeklik değerlerinin üretiminde kadınların rolü: Trabzon örneği. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 7(1), 117-130.

- Yeşil, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı oluşturmaya yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete yönelik sınıf içi algıları ve bir ölçek geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yirmidokuz, E. ve Kahraman, A. B. (2021). Bedelli askerliğin erkeklik algısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi: Mehmetçik'ten Mehmet Bey'e. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 267-283.

Pandemi Döneminde Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecindeki Teknoloji Kullanımlarının İncelenmesi

Kıvanç Topraklıkoğlu^{*1}, Filiz Tuba Dikkartin Övez² ve Gülcan Öztürk³

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarını, teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri ile çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerini incelemektir. İlişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 2020-2021 bahar döneminde Türkiye'nin batısında bulunan bir üniversitedeki 141 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken, Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği, Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli-2 Ölçeği, Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarının akademik not ortalaması ve ders işleme tercihi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği, teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin öğrenim görülen sınıf düzeyi, akademik not ortalaması ve ders işleme tercihi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği, çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerinin ise öğrenim görülen sınıf düzeyi ve ders işleme tercihi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Uzaktan eğitim
Teknoloji kabulü
Çevrim içi teknolojiler
Öz yeterlik algısı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
14 Ekim 2022
Kabul Tarihi
13 Ağustos 2023
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Examining the Use of Technology by Teacher Candidates During the Distance Education Process in the Pandemic Period

Abstract

The purpose of this study was to examine preservice teachers' attitudes regarding using distance education environments, levels of acceptance and usage of technology, and self-efficacy perceptions of online technologies. In this correlational survey study, convenience sampling method was used in the study. This study was conducted with 141 pre-service teachers at a university in western Turkey in the spring semester of 2020-2021. A Personal Information Form, The Use of Distance Education in the Pandemic Process and its Psychometric Effects on Individuals Scale, the Unified Theory of Acceptance, Usage of Technology-2 Scale, and the Online Technologies Self-Efficacy Scale were used while collecting data. The participants' attitudes regarding using distance education environments showed significant differences according to their academic success score and teaching preferences. The participants' levels of acceptance and usage of technology demonstrated significant differences according to their year of university education, academic success score and teaching preferences. The participants' self-efficacy perceptions of online technologies differ significantly according to their year of university education and teaching preferences.

Keywords


Distance education
Technology acceptance
Online technologies
Self-efficacy perception

Article Info

Received
October 14, 2022
Accepted
August 13, 2023
Article Type
Research Paper

Atf: Topraklıkoğlu, K., Dikkartin Övez, F. T. ve Öztürk, G. (2023). Pandemi döneminde öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecindeki teknoloji kullanımlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(3), 262-279. <https://doi.org/10.12984/egcedf.1189090>

* Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹  Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türkiye, kivanc.topraklikoglu@balikesir.edu.tr

²  Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, f.tubadikkartin@gmail.com

³  Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Türkiye, ozturkg@balikesir.edu.tr



Extended Abstract

Introduction

The importance of Learning Management Systems (LMS) has increased worldwide as the COVID-19 pandemic has emerged. LMS are information communication tools that can be used by administrators, instructors and students to support face-to-face education and increase student satisfaction (Kaleci & Kapıdere, 2014; Üstün, Yılmaz, & Yılmaz, 2021). Yavuz, Kayalı, Balat, and Karaman (2020) examined applications for emergency distance education used by universities throughout the COVID-19 pandemic process and determined that the most preferred synchronous distance education tool is the Zoom application. Zoom application is followed by Microsoft Teams. It has been emphasized that the reason for this ranking may be related to *perceived usefulness* and *ease of use* according to the Acceptance of Technology Model (Yavuz et al., 2020). Accordingly, it can be said that the ease of use of the technology and the perceived benefit of the user are important in the selection of the platforms preferred to be used for distance education.

Education is a process that depends on many variables. The acceptance and use of technology is also an important element of these variables. In addition, when technology is used effectively, it provides students with high-level thinking skills and helps to involve the student in the active learning process (Güneş & Buluç, 2017). One of the important elements of technology integration is the self-efficacy of technology use (Doğru, 2014). Self-efficacy is a person's belief in her or his ability to perform a task (Bandura, 1977). Online technologies self-efficacy is teachers' self-confidence while performing their teaching tasks by using technology effectively in online classrooms (Horzum & Çakır, 2009). Teaching practices are significantly affected when teachers use LMS. For this reason, the level of teachers' self-efficacy perceptions of online technologies is very important.

Studies in the literature demonstrated that preservice teachers' attitudes regarding using distance education environments change depending on various variables. Preservice teachers having high acceptance of technology had high attitudes regarding using distance education environments (Barış, 2015; Çakır & Arslan, 2020; Çelik Eren, Korkmaz, Öz Yıldırım, & Aydın Avcı, 2021; Korkmaz, 2021; Marjerison, Rahman, & Li, 2020). Preservice teachers having high self-efficacy beliefs had higher attitudes regarding using instructional technologies and their technology acceptance levels were also higher (Açıkgül & Diri, 2020; Aktürk & Delen, 2020; Güneş & Buluç, 2017; Warden, Yi-Shun, Stanworth, & Chen, 2022; Yıldız & Seferoğlu, 2020; Yılmaz, Tomris, & Kurt, 2016). Studies examining preservice teachers' acceptance and usage of technology levels showed that these levels were generally high.

There are studies in the literature that look at preservice teachers' opinions regarding using distance education environments (Barış, 2015; Çelik Eren et al., 2021; Marjerison et al., 2020; Yıldız, Çengel, & Alkan, 2021), their acceptance and usage of technology levels (Açıkgül & Diri, 2020; Aktürk & Delen, 2020; Elçiçek & Pesen, 2022; Gurer, 2021; Güneş & Buluç, 2017; Yılmaz & Kavanoz, 2017), and their self-efficacy perceptions of online technologies (Açıkgül & Diri, 2020; Aktürk & Delen, 2020; Barış, 2015; Çakır & Arslan, 2020; Yıldız & Seferoğlu, 2020) according to various variables. Due to the pandemic, synchronous and asynchronous distance education systems were urgently used. In order for distance courses to be more effective, the number of research and application studies on this subject should increase (Korkmaz, 2021). The aim of this study is to examine the preservice teachers' attitudes regarding using distance education environments, their levels of acceptance and usage of technology, and their self-efficacy perceptions of online technologies during the pandemic period.

Method

In this correlational survey study, convenience sampling method was used in the study. Participants in the study were 141 preservice teachers from a university in western Turkey. A personal information form, The Use of Distance Education in the Pandemic Process and its Psychometric Effects on Individuals Scale, the Unified Theory of Acceptance and Usage of Technology-2 Scale and the Self-Efficacy of Online Technologies were used while collecting data.

The data were analyzed using the statistical analysis program IBM SPSS 24. Descriptive statistics were utilized to decide the distribution of scores from The Use of Distance Education in the Pandemic Process and its Psychometric Effects on Individuals Scale, the Unified Theory of Acceptance and Usage of Technology-2 Scale and the Self-Efficacy of Online Technologies. In order to discover whether there was a difference between the participants' scores, according to gender and device type used for attending course, t-test for independent samples was performed. One-way Analysis of variance (ANOVA) was utilized to find out whether there were differences according to year of university education, grade point average, time spent on the Internet variables, and variable of preference for distance or face-to-face teaching of the course.

Findings

It was concluded that preservice teachers' attitudes regarding using distance education environments were high, their levels of acceptance and usage of technology were high, and their self-efficacy perceptions of online technologies were high. The participants' levels of acceptance and usage of technology, self-efficacy perceptions of online technologies, and attitudes regarding using distance education environments did not differ based on gender and device type used for attending course. The participants' attitudes regarding using distance education environments and levels of acceptance and usage of technology changed according to their academic success scores and their teaching preferences.

Discussion and Conclusion

Preservice teachers' attitudes regarding using distance education environments, levels of acceptance and usage of technology, and self-efficacy perceptions of online technologies did not differ according to time spent on the Internet. The preservice teachers' self-efficacy perceptions of online technologies also changed according to their teaching preferences and their year of university education. The participants' levels of acceptance and usage of technology, and self-efficacy perceptions of online technologies changed according to the year of their university education.

This study is limited to the voluntary participation of preservice teachers studying at a university in western Turkey during the pandemic period. In different studies, more comprehensive results will be able to be reached by reaching preservice teachers studying at different universities and investigating which variables affect their attitudes regarding using distance education environments, levels of acceptance and usage of technology, and self-efficacy perceptions of online technologies. In the continuation of the study, the preservice teachers' attitudes regarding using distance education environments, their levels of acceptance and usage of technology, and their self-efficacy perceptions of online technologies after the pandemic period will be able to be examined and compared with the data acquired from this study.

Giriş

COVID-19 pandemisiyle birlikte eğitim alanında, dünya çapında Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) ön plana çıkmıştır. ÖYS, eğitimcilerin eğitim kaynaklarını yönetmelerini sağlamak, yüz yüze eğitimleri desteklemek ve öğrenci memnuniyetini artırmak için yöneticiler, öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından kullanılabilen bilgi iletişim araçlarıdır (Kaleci ve Kapıdere, 2014; Üstün, Yılmaz ve Yılmaz, 2021). COVID-19 pandemisi başladığında üniversitelerin kapasitelerinin gerektirdiği şekilde uzaktan eğitim faaliyetlerine başlamalarının önemli olduğu ve üniversitelerin senkron ya da asenkron şekilde uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütebilecekleri belirtilmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2020). COVID-19 pandemisi sürecinde zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim, acil uzaktan öğretim olarak adlandırılmıştır (Hodges, Moore, Lockee ve Trust, 2020). Buna göre zorunluluk olarak uygulamaya konulan acil uzaktan eğitim, mevcut imkânlar içinde geçici çözümler üretme sürecini içermektedir. Bu süreç eldeki imkânlarla eğitim sürecini devam ettirme çabasıdır (Bozkurt ve Sharma, 2020; akt. Topraklıkoğlu ve Öztürk, 2021). Yavuz, Kayalı, Balat ve Karaman (2020), pandemi sürecinde üniversitelerin kullandıkları acil uzaktan eğitim uygulamalarını incelemiş ve en çok tercih edilen senkron uzaktan öğretim aracının Zoom uygulaması olduğunu, Zoom uygulamasını Microsoft Teams'in takip ettiğini tespit etmiştir. En sıklıkla kullanılan diğer uygulamalar ise Perculus ve Google Meet olarak ifade edilmiştir. Bu sıralamanın sebebinin Teknoloji Kabul Modelinde yer alan kullanım kolaylığı boyutu ve algılanan fayda boyutu ile ilgili olabileceği vurgulanmıştır (Yavuz ve diğ., 2020). Buna göre, uzaktan öğretimin gerçekleştirilmesi için kullanılması tercih edilen platformların seçiminde teknolojinin kullanım kolaylığı ve kullanıcının algıladığı faydanın önemli olduğu söylenebilir.

Kullanılan teknolojinin benimsenmesinde önemli iki kavram olan algılanan faydanın ve algılanan kullanım kolaylığının, belirli bir yeni teknolojiyi kullanıcının kabul edip benimsemesinde belirleyici oldukları belirtilmektedir. Bir kişinin teknolojiyi kullanırken çok fazla çaba harcamayacağına inanması algılanan kullanım kolaylığı olarak tanımlanırken ilgili teknolojinin kullanılmasının kişinin kendi performansını arttıracığına inanması ise algılanan fayda olarak tanımlanır (Davis, 1989). Özellikle teknoloji anlamındaki toplu ve örgütsel değişimler, pek çok kişinin bilinmeyen korkması nedeniyle ve örgütsel değişimlerin de etkisiyle çoğu zaman dirençle karşılaşmıştır (Gibson, Harris ve Colaric, 2008). Rogers, Singhal ve Quinlan (2014), yeniliklerin yayılımı teorisinde kişinin, teknolojinin sağladığı faydaları algılaması, yeni teknolojinin belirsizliği ile baş etmeye istekli olması ve bu teknolojinin en azından bazı faydalarının olduğunu kabul etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bazı öğrenciler yeni teknolojilere uyum sağlarken zorluklarla karşılaşabildikleri için öğrencilerin fikirleri ile algılarının belirlenmesi ve dikkate alınması, etkili ve verimli bir öğretim süreci için avantajlı olabilir. Bireylerin ve toplumların teknoloji kabulüyle ilgili geliştirilen birçok model Venkatesh, Morris, Davis ve Davis (2003) tarafından yapılan araştırma ile Teknoloji Kabul ve Kullanımı Birleştirilmiş Modeli şeklinde ifade edilmiştir.

Eğitim öğretim süreci birçok değişkene bağlı bir süreçtir. Teknoloji kabul ve kullanım düzeyi de bu değişkenlerin önemli bir ögesidir. Ayrıca teknoloji etkili kullanıldığında, öğrenciye üst düzey düşünme becerileri kazandırır ve öğrenciyi aktif öğrenme sürecine dâhil etmeye yardımcı olur (Güneş ve Buluç, 2017). Rogers, Singhal ve Quinlan (2014) yenilik-karar sürecinde, öğretme ve öğrenme amacıyla kullanılacak teknolojiyi öğrencilerin benimsemesi için öğretim ortamlarına teknolojinin entegrasyonunun önemli olduğunu belirtmiştir. Teknoloji entegrasyonunun önemli unsurlarından birisi ise teknoloji kullanımı öz yeterliğidir (Doğru, 2014). Öz yeterlik, kişinin bir görevi yerine getirme aşamasında o görevi başarmasını sağlayacak ilgili yeteneğine olan inancını gösterir (Bandura, 1977). Çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algılanan öz yeterlik, öğretmenlerin internet üzerinden erişilen uzaktan derslerde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanarak ders işleme görevlerini yerine getirirken kendilerine olan güvenlerini ifade etmektedir (Horzum ve Çakır, 2009). Öğretmenlerin ÖYS kullanımı, öğretim uygulamalarını önemli ölçüde etkilediğinden, çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerinin düzeyi de oldukça önemlidir. Çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algılanan öz yeterliğin, öğretmenlerin teknoloji kullanım niyetlerini ve ilgili göreve ilişkin çaba ve performans beklentilerini etkilemesi beklenir (Balkaya ve Akküçük, 2021). Bu nedenle, çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik, teknoloji kullanımına bağlı kullanım kolaylığı, çaba ve performans beklentisi gibi faktörlerden ayrı düşünülmemelidir.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalar, uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumun çeşitli değişkenlere bağlı olarak değiştiğini ancak teknoloji kabul düzeyi yüksek olarak değerlendirilen öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarına yönelik tutumlarının da yüksek olduğunu göstermiştir (Barış, 2015; Çakır ve Arslan, 2020; Çelik Eren, Korkmaz, Öz Yıldırım ve Aydın Avcı, 2021; Korkmaz, 2021; Marjerison, Rahman ve Li, 2020). Öğretmen adaylarının katılımı ile gerçekleştirilen ve çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerini inceleyen araştırmalar, yüksek öz yeterlik inancına sahip olan bireylerin, öğretim teknolojilerinin kullanımına yönelik tutumlarının ve teknoloji kabul düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir (Açıkgül ve Diri, 2020; Aktürk ve Delen, 2020; Güneş ve Buluç, 2017; Warden, Yi-Shun, Stanworth ve Chen, 2022; Yıldız ve Seferoğlu, 2020;

Yılmaz, Tomris ve Kurt, 2016). Öğretmen adaylarının katılımı ile gerçekleştirilen ve teknoloji kabul ve kullanım düzeylerini inceleyen araştırmalarda, teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu ancak kolaylaştırıcı koşulların, öznel normların ve teknolojiye yönelik tutumların teknoloji kabul düzeyini etkilediği tespit edilmiştir (Chizwina ve Mhakure, 2018; Elçiçek ve Pesen, 2022; Gurer, 2021; Hughes, McLeod, Brown, Maeda ve Jiyoung, 2007; Korucu ve Biçer, 2017). Bu bilgiden yola çıkılarak, teknoloji kabul düzeyi incelenirken teknoloji kabul düzeyini etkileyebilecek değişkenlerin belirlenip bu değişkenler hakkında da bilgi toplanması gerektiği söylenebilir.

Alanyazında öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarını (Barış, 2015; Çelik Eren ve diğ., 2021; Marjerison ve diğ., 2020; Yıldız, Çengel ve Alkan, 2021), teknoloji kabul ve kullanım düzeylerini (Açıkgül ve Diri, 2020; Aktürk ve Delen, 2020; Elçiçek ve Pesen, 2022; Gurer, 2021; Güneş ve Buluç, 2017; Yılmaz ve Kavanoz, 2017), çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerini (Açıkgül ve Diri, 2020; Aktürk ve Delen, 2020; Barış, 2015; Çakır ve Arslan, 2020; Yıldız ve Seferoğlu, 2020) çeşitli değişkenlere göre inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarının, teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin, çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerinin bir arada incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Pandemi döneminde acil uzaktan eğitime geçilmesi zorunluluğu, bilinen öğretim sürecindeki ezberlerin bozulmasına neden olmuştur. Günümüzde öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip, teknolojiyi etkin kullanabilen ve alfa kuşağı olarak nitelendirilen öğrencilere yönelik etkin eğitim ortamlarını tasarlayabilme konusunda yeterli becerilere sahip kişiler olması beklenmektedir. Ancak, özellikle uzaktan eğitim uygulamalarının veya çevrim içi öğrenme ortamlarının eğitim öğretim sürecine entegre edilebilmesinin, öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının bu ortamlarla ilgili deneyimleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda eğitim fakültesi öğrencilerinin benzer süreçleri sağlıklı yürütebilmesi için teknolojiyi ve uzaktan eğitim uygulamaları gibi yenilikçi öğretim uygulamalarını kabul ederek içselleştirmeleri, uzaktan eğitim ortamlarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve çevrim içi teknolojiler konusunda belirli bir öz yeterlilik düzeyine sahip olmaları gerekir. Ancak çeşitli örnek uygulamalar ve farkındalık çalışmaları ile kazandırılması gereken bu tip yeterlilik ve becerilerin oluşumundan önce acil uzaktan eğitime geçilmiş olması nedeni ile gerek teknoloji kabul ve kullanımı gerekse bu teknolojilere yönelik öz yeterlilik ile tutum gibi duyuşsal özelliklerin negatif etkilenmiş olması söz konusu olabilir. Bu doğrultuda var olan durumun ortaya konulması, gerekli önlemlerin alınması için önemli görülmektedir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının pandemi döneminde deneyimledikleri uzaktan eğitim ortamlarına bakış açıları ile teknoloji kabul düzeylerine bağlı olarak çevrim içi teknolojilere yönelik tutumlarının nasıl olduğu incelenmiştir. Buna göre araştırmanın amacı, pandemi sürecinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarını, teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri ile çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerini incelemektir. Araştırmanın problemi ‘öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumları, teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri ile çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterlikleri nasıldır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumları, teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri ile çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterlikleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumları, teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri ile çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterlikleri cinsiyete, ders için kullanılan cihaz türüne, öğrenim görülen sınıf düzeyine, akademik not ortalamasına, internette geçirilen süreye, ders işleme tercihine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasında bir ilişkinin varlığını ve varsa bu ilişkinin düzeyini tespit etmeyi amaçlayan araştırmalar ilişkisel tarama modeli olarak tanımlanmıştır (Karasar, 2016). Araştırmada katılımcıların uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarına, teknoloji kabul ve kullanım düzeylerine ve çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerine etkisi incelenen bağımsız değişkenler; cinsiyet, ders için kullanılan cihaz, öğrenim görülen sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, internette geçirilen süre ve ders işleme tercihidir (uzaktan, yüz yüze, hem uzaktan hem yüz yüze).

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008), kolay ulaşılabilir örnekleme yönetimini, araştırma yapılacak kişilere ulaşmanın ve kişilerin araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay olmasıyla ilişkilendirerek tanımlamıştır.

Bu örnekleme yönteminin kullanılmış olmasının nedeni COVID-19 sürecinde yükseköğretimin yüz yüze gerçekleştirilmesine ara verilerek acil uzaktan eğitime geçilmesidir. Araştırmanın verileri, çevrim içi veya telefonla ulaşılabilen katılımcılardan toplandığı için bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 2020-2021 bahar yarıyılında Türkiye'nin batısında yer alan orta büyüklükte bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören 141 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma öncesinde ulaşılabilecek en az katılımcı sayısı, güç analizi yapılarak belirlenmiştir. Bu analizde hata payı (α) = 0.05, testin gücü ($1-\beta$) = 0.95, etki büyüklüğü $\eta^2 = 0.4$ olarak hesaplanarak minimum örneklem sayısı 102 olarak bulunmuştur. Eğitim fakültesindeki her bir bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarına, gerek buldukları ikamet yerindeki internet bağlantısı engeli gerekse bilgi iletişim araçlarının eksiklikleri nedeniyle ulaşılamamıştır. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölüm evrenini temsil edebilecek yeterli sayıda öğretmen adayına ulaşılamadığı için öğrenim görülen bölüm değişkeni bağımsız değişken olarak incelenememiştir. Araştırmaya matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümünden 48, temel eğitim bölümünden 23, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünden 29, Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümünden 35, yabancı diller eğitimi bölümünden altı kişi katılmıştır. Örnekleme bulunan öğretmen adaylarının araştırmanın değişkenleri ile ilgili özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	93	66.0
	Erkek	48	34.0
Ders için kullanılan cihaz	Masaüstü/dizüstü bilgisayar	106	75.2
	Akıllı cep telefonu /tablet	35	24.8
İnternette geçirilen süre	3 saat ve altında	70	49.6
	4 - 6 saat arası	49	34.8
	7 saat ve üzerinde	22	15.6
Öğrenim görülen sınıf düzeyi	1. sınıf	24	17.0
	2. sınıf	21	14.9
	3. sınıf	31	22.0
	4. sınıf	65	46.1
Akademik not ortalaması	2.50 ve altında	17	12.1
	2.51-3.00	37	26.2
	3.01-3.50	66	46.8
	3.51-4.00	21	14.9
Ders işleme tercihi	Uzaktan	28	19.9
	Yüz yüze	62	44.0
	Hem uzaktan hem yüz yüze	51	36.2

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 141 öğretmen adayının 93'ünün (%66) kadın, 48'inin (%34) erkek; 24'ünün (%17) birinci sınıf, 21'inin (%14.9) ikinci sınıf, 31'inin (%22) üçüncü sınıf, 65'inin (%46.1) dördüncü sınıf olduğu görülebilir. Katılımcıların %46.8'inin akademik not ortalamalarının 3.01 – 3.50 arasında olduğu; %49.6'sının internette üç saat ve altında vakit geçirdiği; %75.2'sinin derslerine masaüstü ya da dizüstü bilgisayarları ile katıldığı; %44'ünün dersleri yüz yüze işlemeyi tercih ettiği belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımsız değişkenleri (cinsiyet, ders için kullanılan cihaz türü, öğrenim görülen sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, internette geçirilen süre, ders işleme tercihi) ile ilgili verilerin toplanması amacıyla araştırmacıların oluşturduğu bilgi formu kullanılmıştır. Uzaktan eğitimin gerçekleştiği ortamların kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını belirleyebilmek için Yıldız ve diğerleri (2021) tarafından geliştirilen Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımı ve Bireyler Üzerindeki Psikometrik Özellikleri Ölçeği (PUEOÖ) kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların ölçekte bulunan her bir ifadeye katılma düzeyleri beşli likert tipinde; hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) şeklindedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 24 ile 120 arasındadır. Puanların değerlendirilmesinde kullanılan ölçekleme, 1.00-1.80 (hiç katılmıyorum), 1.81-2.60 (katılmıyorum), 2.61-3.40 (kararsızım), 3.41-4.20 (katılıyorum) ve 4.21-5.00 (tamamen katılıyorum) şeklindedir. Ölçeğe ait Cronbach'ın alfa değeri .93 olarak bulunmuştur (Yıldız ve diğ., 2021). Bu araştırmada PUEOÖ'ye ait Cronbach'ın alfa değeri .93 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların teknolojiyi kabullenme ve teknoloji kullanma düzeylerini tespit etmek için Venkatesh, Thong ve Xu'nun (2012) geliştirdiği, Yılmaz ve Kavanoz'un (2017) Türkçeye uyarladığı Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli-2 (TKKBM-2) ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte, 28 madde yer almaktadır. Ölçeğin bütün maddeleri olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Yedili likert tipindeki ölçeğin derecelendirmesi; hiç katılmıyorum

(1), çoğunlukla katılmıyorum (2), kısmen katılmıyorum (3), kararsızım (4), kısmen katılıyorum (5), çoğunlukla katılıyorum (6) ve tamamen katılıyorum (7) şeklindedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 28 ile 196 arasındadır. Puanlar, 1.00-1.86 (hiç katılmıyorum), 1.87-2.71 (çoğunlukla katılmıyorum), 2.72-3.57 (kısmen katılmıyorum), 3.58-4.43 (kararsızım), 4.44-5.29 (kısmen katılıyorum), 5.30-6.15 (çoğunlukla katılıyorum), 6.16-7.00 (tamamen katılıyorum) ölçeklemesi kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçeğe ait Cronbach'ın alfa değeri .97 olarak bulunmuştur (Yılmaz ve Kavanoz, 2017). Bu araştırmanın verileri kullanılarak hesaplanan, TKKBM-2'ye ait Cronbach'ın alfa değeri .96 olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının katılımı ile gerçekleştirilen bu çalışmada, katılımcıların çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerini belirlemek için Miltiadou ve Yu'nun (2000) geliştirdiği, Horzum ve Çakır'ın (2009) Türkçeye uyarladığı Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (ÇTYÖAÖ) kullanılmıştır. Ölçek, 29 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların ölçekte bulunan her bir ifadeye katılma düzeyleri beşli likert tipinde; hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) şeklindedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 29 ile 145 arasındadır. Puanların değerlendirilmesinde kullanılan ölçekleme, 1.00-1.80 (hiç katılmıyorum), 1.81-2.60 (katılmıyorum), 2.61-3.40 (kararsızım), 3.41-4.20 (katılıyorum) ve 4.21-5.00 (tamamen katılıyorum) şeklindedir. Ölçeğe ait Cronbach'ın alfa değeri .94 tür (Horzum ve Çakır, 2009). Bu çalışmada ÇTYÖAÖ'ye ait Cronbach'ın alfa değeri .98 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Veriler istatistiksel analiz programı olan IBM SPSS 24 kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının PUEOÖ, TKKBM-2 ve ÇTYÖAÖ'den aldıkları puanların dağılımlarını belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde normal dağılım durumları incelenerek parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılması gerektiğini belirlemek amacıyla normallik testleri yapılmıştır. Katılımcıların ilgili ölçeklerden almış oldukları puanların bağımsız değişkenlere göre çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir ve normal dağılıp dağılmadığına karar verilmiştir (Lomax ve Hahs-Vaughn, 2012). Değerler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Ölçme Araçlarından Alınan Puanların İncelenen Değişkenlere Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler		Ölçekler					
		PUEOÖ		TKKBM-2		ÇTYÖAÖ	
		Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	-0.053	-0.426	-0.356	-0.672	-0.047	-1.268
	Erkek	-0.351	-0.615	-0.904	0.430	-0.274	-1.272
Ders için kullanılan cihaz	Masaüstü/dizüstü bilgisayar	-0.205	-0.263	-0.534	-0.274	-0.164	-1.379
	Akıllı telefon/tablet	0.082	-0.609	-0.740	0.364	0.000	-0.969
Öğrenim görülen sınıf düzeyi	1. sınıf	0.003	-0.539	-0.068	-0.638	0.460	-0.984
	2. sınıf	-0.625	-0.571	0.299	-0.825	0.310	-0.021
	3. sınıf	0.061	-1.033	-1.018	1.258	-0.701	-0.824
	4. sınıf	0.268	-0.321	-1.042	1.353	-0.199	-1.435
Akademik not ortalaması	2.50 ve altında	-0.578	0.053	-0.747	0.326	-0.300	-1.603
	2.51-3.00	-0.111	-1.219	-0.522	-0.706	0.160	-1.110
	3.01-3.50	0.174	0.010	-0.318	-0.541	-0.205	-1.315
	3.51-4.00	0.325	-0.223	0.200	-0.770	-0.149	-1.301
İnternette geçirilen süre	3 saat ve altında	-0.064	-0.511	-0.408	-0.539	0.222	-1.237
	4- 6 saat arası	-0.078	-0.180	-0.210	-0.435	-0.451	-0.934
	7 saat ve üzerinde	-0.550	-0.628	-0.964	0.236	-0.476	-1.304
Ders işleme tercihi	Uzaktan	-0.303	-0.158	-0.631	-0.748	-0.897	-0.411
	Yüz yüze	0.233	-0.264	-0.199	-0.392	0.178	-1.091
	Her ikisi de	-0.246	1.562	-1.346	2.654	-0.140	-1.298

Toplanan verilerin normal dağıldığının kabulü için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ve +1.5 aralığında bulunması gerekir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre Tablo 2'deki değerler incelenerek PUEOÖ, TKKBM-2 ve ÇTYÖAÖ puanlarının incelenen değişkenlere göre normal dağıldığı belirlenmiştir.

PUEOÖ, TKKBM-2 ve ÇTYÖAÖ'den alınan ortalama puanlar arasında, cinsiyet ve ders için kullanılan cihaz türü değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirleyebilmek için bağımsız örneklem için t testi; öğrenim görülen sınıf düzeyi, akademik not ortalaması, internette geçirilen süre ve ders işleme tercihi

değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde fark olup olmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Etik Konular

Araştırmanın gerçekleştirilmesinden önce, Balıkesir Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır. Veri toplama aşamasında katılımcılar bilgilendirilmiş ve gönüllü katılımlarını sağlayan onayları alınmıştır. Raporlamada katılımcıların anonimliği sağlanmıştır. Araştırmada katılımcıların kimliklerini ortaya çıkaracak hiçbir görsel kullanılmamıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Pandemi sürecinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarının, teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin ve çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerinin nasıl olduğunu belirlemek ve araştırmanın birinci alt problemi olan 'Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumları, teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri ile çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterlikleri nasıldır?' sorusuna yanıt bulabilmek için PUEOÖ, TKKBM-2 ve ÇTYÖAÖ puanlarına ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3

Ölçme Araçlarından Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Ölçekler	<i>n</i>	Minimum	Maksimum	\bar{X}	<i>Ss</i>
PUEOÖ	141	2.38	4.96	3.67	.622
TKKBM-2	141	3.75	7.00	5.99	.702
ÇTYÖAÖ	141	3.03	5.00	4.29	.583

Tablo 3 incelendiğinde, PUEOÖ puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 3.67$ olduğu ve bu puanın 'katılıyorum' derecesine karşılık geldiği görülebilir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. PUEOÖ'ye öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların madde puanlarına göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama puana sahip maddenin uzaktan eğitim platformunu kullanmanın kolay olduğunu belirten madde olduğu, en düşük ortalama puana sahip maddenin ise platforma giriş yapmadan önce öğrenilmesi gereken çok şey olduğunu belirten madde olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları uzaktan eğitim amacıyla tercih edilen platformu zorlanmadan kullandıklarını, platformun kullanımını öğrenmek için zaman ayırmadıklarını ve çaba sarf etmediklerini belirtmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, TKKBM-2 puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 5.99$ olduğu ve bu puanın 'çoğunlukla katılıyorum' derecesine denk geldiği görülebilir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. TKKBM-2'ye öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların madde puanlarına göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama puana sahip maddenin öğretim teknolojisi araçlarının öğretmenin işini kolaylaştıracağını belirten madde olduğu, en düşük ortalama puana sahip maddenin ise öğretim teknolojisi araçlarını kullanmak için verilen ücretlerin harcanan çabaya değdiğini belirten madde olduğu görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi araç ve ortamlarının işlerini kolaylaştırdığını ancak öğretim araçlarını ve teknolojilerini kullanmak için ücretli eğitimlere katılmak gerekmediğini düşündükleri yorumu yapılabilir. Bunun nedeni, teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin yüksek olması sebebiyle öğretim teknolojisi araç ve ortamlarının kullanımını zaten bildikleri ya da ücretsiz eğitimler ile öğretim teknolojilerinin kullanımına hâkim olabileceklerini düşünmeleri olabilir.

Tablo 3 incelendiğinde, ÇTYÖAÖ puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 4.29$ olduğu ve bu puanın 'tamamen katılıyorum' derecesine denk geldiği görülebilir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. ÇTYÖAÖ'ye katılımcıların verdikleri yanıtların madde puanlarına göre ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama puana sahip maddenin bir web sayfası ile bir kelime işlemci programı arasında metin kopyalama ve yapıştırma işlemi için kendine güveni ifade eden madde olduğu, en düşük ortalama puana sahip maddenin ise adres defteri oluşturma konusunda kendine olan güveni ifade eden madde olduğu görülmüştür. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının derslerinde ve günlük yaşamlarında kelime işlemci programını ve internet tarayıcılarını sıklıkla kullandıkları, bu programlarda yapılan işlemlerde kendilerine güvendiklerini ve kendilerini yeterli gördükleri ancak e-posta işlemlerinden biri olan adres defteri oluşturma işlemiyle sık karşılaşmadıkları ve sık kullandıkları bir işlev olmaması nedeniyle işlemi nasıl gerçekleştireceklerinden emin olmadıkları yorumu yapılabilir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumları, teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri ile çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere

göre farklılık gösterme durumunu belirlemek ve araştırmanın ikinci alt problemine yanıt bulabilmek için katılımcıların yanıtlarından elde edilen PUEÖÖ, TKKBM-2 ve ÇTYÖAÖ puanlarının dağılımları incelenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4

Ölçme Araçlarından Alınan Puanların Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerine Göre Dağılımları

Değişkenler		Ölçekler								
		PUEOÖ			TKKBM-2			ÇTYÖAÖ		
		n	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss
Cinsiyet	Kadın	93	3.63	.542	93	5.98	.635	93	4.22	.586
	Erkek	48	3.75	.752	48	6.00	.823	48	4.42	.561
Ders için kullanılan cihaz	Masaüstü/dizüstü bilgisayar	106	3.69	.600	106	6.03	.670	106	4.33	.575
	Akıllı telefon/tablet	35	3.62	.689	35	5.87	.789	35	4.16	.597
Öğrenim görülen sınıf düzeyi	1. sınıf	24	3.57	.604	24	5.75	.744	24	4.05	.567
	2. sınıf	21	3.53	.678	21	5.69	.623	21	4.11	.530
	3. sınıf	31	3.59	.740	31	5.92	.741	31	4.39	.622
	4. sınıf	65	3.80	.532	65	6.20	.633	65	4.39	.561
Akademik not ortalaması	2.50 ve altında	17	4.05	.635	17	6.12	.695	17	4.45	.562
	2.51-3.00	37	3.49	.761	37	5.71	.863	37	4.15	.618
	3.01-3.50	66	3.63	.510	66	6.14	.567	66	4.33	.547
	3.51-4.00	21	3.81	.535	21	5.88	.656	21	4.29	.635
İnternette geçirilen süre	3 saat ve altında	70	3.65	.650	70	5.92	.740	70	4.21	.552
	4 - 6 saat arası	49	3.76	.593	49	6.10	.533	49	4.39	.575
	7 saat ve üzerinde	22	3.55	.587	22	5.95	.889	22	4.33	.680
Ders işleme tercihi	Uzaktan	28	4.28	.445	28	6.35	.583	28	4.56	.547
	Yüz yüze	62	3.25	.526	62	5.71	.692	62	4.12	.572
	Her ikisi de	51	3.85	.425	51	6.13	.650	51	4.35	.557

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet açısından PUEOÖ ölçeği ortalama puanları kadın öğretmen adayları için $\bar{X} = 3.63$, erkek öğretmen adayları için $\bar{X} = 3.75$; TKKBM-2 ölçeği ortalama puanları kadın öğretmen adayları için $\bar{X} = 5.98$, erkek öğretmen adayları için $\bar{X} = 6.00$; ÇTYÖAÖ ölçeği ortalama puanları kadın öğretmen adayları için $\bar{X} = 4.22$, erkek öğretmen adayları için $\bar{X} = 4.42$ olarak tespit edilmiştir. Ders için kullanılan cihazlar açısından katılımcıların PUEOÖ puan ortalamaları incelendiğinde masaüstü/dizüstü bilgisayar kullanan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X} = 3.69$, akıllı telefon/tablet kullanan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X} = 3.62$; TKKBM-2 ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde masaüstü/dizüstü bilgisayar kullanan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X} = 6.03$, akıllı telefon/tablet kullanan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X} = 5.87$; ÇTYÖAÖ ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde masaüstü/dizüstü bilgisayar kullanan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X} = 4.33$, akıllı telefon/tablet kullanan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X} = 4.16$ olduğu belirlenmiştir. Öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından PUEOÖ puan ortalamaları için en yüksek ortalamaya 4. sınıf öğretmen adaylarının sahip olduğu, TKKBM-2 ölçeği puan ortalamaları için en yüksek ortalamaya 4. sınıf öğretmen adaylarının sahip olduğu, ÇTYÖAÖ ölçeği ortalama puanları için 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının eşit ve en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Akademik not ortalaması değişkeni açısından ise 2.50 ve altında ortalamaya sahip öğretmen adaylarının en yüksek PUEOÖ, ÇTYÖAÖ puan ortalamalarına sahip olduğu, TKKBM-2 ölçeği için ise 3.01-4.00 akademik not ortalamalarına sahip öğretmen adaylarının en yüksek TKKBM-2 ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. İnternette geçirilen süre açısından incelendiğinde 4 ile 6 saat arası internette zaman geçiren öğretmen adaylarının PUEOÖ ortalama puanları $\bar{X} = 3.76$; TKKBM-2 ortalama puanları $\bar{X} = 6.10$; ÇTYÖAÖ ortalama puanları $\bar{X} = 4.39$ olarak tespit edilmiş ve en yüksek ortalamaların bu grupta olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının lisans derslerine yönelik olarak ders işleme tercihleri incelendiğinde uzaktan eğitimi tercih eden öğretmen adaylarının PUEOÖ ortalama puanları $\bar{X} = 4.28$; TKKBM-2 ortalama puanları $\bar{X} = 6.35$ ve ÇTYÖAÖ ortalama puanları $\bar{X} = 4.56$ olarak tespit edilmiştir. Üç ölçek için en yüksek ortalamaların, uzaktan eğitimi tercih eden öğretmen adaylarının bulunduğu grupta olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların cinsiyetlerine ve uzaktan dersler için kullandıkları cihaz türüne göre PUEOÖ, TKKBM-2 ve ÇTYÖAÖ puanlarının anlamlı fark gösterme durumunu belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5

Ölçme Araçlarından Alınan Puanların Cinsiyete ve Ders İçin Kullanılan Cihaz Türüne Göre t Testi Analizi

Ölçekler	Değişkenler		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
PUEOÖ	Cinsiyet	Kadın	93	3.63	.542	139	1.145	.058
		Erkek	48	3.75	.752			
	Ders için kullanılan cihaz	Masaüstü/dizüstü bilgisayar	106	3.69	.600	139	0.608	.372
		Akıllı telefon/tablet	35	3.62	.689			
TKKBM-2	Cinsiyet	Kadın	93	5.98	.635	139	0.211	.068
		Erkek	48	6.00	.823			
	Ders için kullanılan cihaz	Masaüstü/dizüstü bilgisayar	106	6.03	.670	139	1.155	.363
		Akıllı telefon/tablet	35	5.87	.789			
ÇTYÖAÖ	Cinsiyet	Kadın	93	4.22	.586	139	1.932	.982
		Erkek	48	4.42	.561			
	Ders için kullanılan cihaz	Masaüstü/dizüstü bilgisayar	106	4.33	.575	139	1.589	.576
		Akıllı telefon/tablet	35	4.16	.597			

Öğretmen adaylarının PUEOÖ puanlarının [$t(139) = 1.145, p > .05$], TKKBM-2 puanlarının [$t(139) = 0.211, p > .05$] ve ÇTYÖAÖ puanlarının [$t(139) = 1.932, p > .05$] cinsiyetlerine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği görülmektedir (Tablo 5). Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının PUEOÖ, TKKBM-2 ve ÇTYÖAÖ puanlarının cinsiyetlerine göre fark göstermediği; uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarının, çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algılanan öz yeterliklerinin ve teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5 incelendiğinde, masaüstü/dizüstü bilgisayar kullanan ve akıllı telefon/tablet kullanan katılımcıların PUEOÖ puanlarının [$t(139) = 0.608, p > .05$], TKKBM-2 puanlarının [$t(139) = 1.155, p > .05$] ve ÇTYÖAÖ puanlarının [$t(139) = 1.589, p > .05$] anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının PUEOÖ, TKKBM-2 ve ÇTYÖAÖ puanlarının uzaktan dersler için kullandıkları cihaz türüne göre fark göstermediği; uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarının, çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerinin ve teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin kullandıkları cihaz türüne göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların PUEOÖ, TKKBM-2 ve ÇTYÖAÖ puanlarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ANOVA yapılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6

Ölçme Araçlarından Alınan Puanların Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçekler		Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark	η^2
PUEOÖ	Gruplar arası	1.961	3	0.654	1.717	.166	-	-
	Gruplar içi	52.137	137	0.381				
	Toplam	54.098	140					
TKKBM-2	Gruplar arası	6.325	3	2.108	4.615	.004	A-D, B-D	.09
	Gruplar içi	62.586	137	0.457				
	Toplam	68.911	140					
ÇTYÖAÖ	Gruplar arası	2.905	3	0.968	2.968	.034	A-C, A-D	.06
	Gruplar içi	44.703	137	0.326				
	Toplam	47.608	140					

Not: A: 1. sınıf, B: 2. sınıf, C: 3. sınıf, D: 4. Sınıf.

Tablo 6'ya göre, katılımcıların TKKBM-2 puanları [$F(3, 137) = 4.615, p < .05$] ve ÇTYÖAÖ puanları [$F(3, 137) = 2.968, p < .05$] öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilirken PUEOÖ puanlarının [$F(3, 137) = 1.717, p > .05$] öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. TKKBM-2 için varyansların homojen olduğu (Levene testi: $F = 0.817; p > .05$) görüldüğünden LSD testi yapılmıştır. LSD testinin tercih edilme nedeni testin uygulama kolaylığı ve daha küçük ortalama farkların önemli bulunması ihtimalinin yüksek olmasıdır. Test sonucuna göre birinci sınıftaki öğretmen adaylarının puanları ile dördüncü sınıftakilerin puanları ve ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının puanları ile dördüncü sınıftakilerin puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. η^2 (Eta²) formülü kullanılarak etki büyüklüğü hesaplanmış ve TKKBM-2 için bu değer .09 olarak bulunmuştur. Eta² değeri .01 düzeyinde ise küçük, .06 düzeyinde ise orta ve .14 düzeyinde ise büyük etki olarak yorumlanır (Cohen, 1992). Bu durum orta düzeyde etki olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde ÇTYÖAÖ için varyansların homojen olduğu (Levene testi: $F = 0.240; p > .05$) görüldüğünden LSD testi sonucuna göre birinci sınıftaki öğretmen adaylarının puanları

ile üçüncü sınıftakilerin puanları ve birinci sınıftaki öğretmen adaylarının puanları ile dördüncü sınıftakilerin puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Eta² formülü kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü, ÇTYÖAÖ için .06 olarak bulunmuştur. Bu durum orta düzeyde etki olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgu, öğrenim görülen sınıf düzeyi arttıkça ÇTYÖAÖ ve TKKBM-2 puanlarının anlamlı biçimde arttığı, etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların akademik not ortalamalarına göre PUEOÖ, TKKBM-2 ve ÇTYÖAÖ puanlarının anlamlı fark gösterip göstermediğini tespit etmek için ANOVA kullanılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7

Ölçme Araçlarından Alınan Puanların Akademik Not Ortalamalarına Göre ANOVA Sonuçları

Ölçekler		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
PUEOÖ	Gruplar arası	4.123	3	1.374	3.767	.012	A-B	.07
	Gruplar içi	49.975	137	0.365				
	Toplam	54.098	140					
TKKBM-2	Gruplar arası	4.890	3	1.630	3.488	.018	B-C	.07
	Gruplar içi	64.022	137	0.467				
	Toplam	68.911	140					
ÇTYÖAÖ	Gruplar arası	1.307	3	0.436	1.289	.281	-	-
	Gruplar içi	46.302	137	0.338				
	Toplam	47.608	140					

Not. A: 2.5 ve altı, B: 2.51-3.00, C: 3.01-3.50, D: 3.51-4.00.

Tablo 7'ye göre, katılımcıların PUEOÖ puanları [$F(3, 137) = 3.767, p < .05$] ve TKKBM-2 puanları [$F(3, 137) = 3.488, p < .05$] akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı fark gösterirken ÇTYÖAÖ puanları [$F(3, 137) = 1.289, p > .05$] katılımcıların akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. TKKBM-2 için varyansların homojen olmadığı (Levene testi: $F = 4.280; p < .05$) görüldüğünden Dunnett's C testi sonucuna göre akademik not ortalaması 2.51-3.00 aralığındaki katılımcıların puanları ile not ortalaması 3.01-3.50 aralığındaki katılımcıların puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu görülmüştür. Eta² formülü kullanılarak etki büyüklüğü hesaplanmış ve PUEOÖ için bu değer .07 olarak bulunmuştur. Bu durum orta düzeyde etki olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde PUEOÖ için varyansların homojen olmadığı (Levene testi: $F = 4.468; p < .05$) görüldüğünden Dunnett's C testi sonucuna göre akademik not ortalaması 2.50 ve altındaki katılımcıların puanları ile not ortalaması 2.51-3.00 aralığındaki katılımcıların puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu görülmüştür. Eta² formülü kullanılarak etki büyüklüğü hesaplanmış ve TKKBM-2 için bu değer .07 olarak bulunmuştur. Bu durum orta düzeyde etki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, not ortalaması düşük olan öğretmen adaylarının teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin, not ortalaması yüksek olanların teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinden daha yüksek olduğu ve akademik not ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarının, not ortalaması düşük olanlarınkinden daha yüksek olduğu ve orta etki büyüklüğüne sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların internette geçirdikleri süreye göre PUEOÖ, TKKBM-2 ve ÇTYÖAÖ puanlarında gözlenen farkların anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ANOVA kullanılmıştır (Tablo 8).

Tablo 8

Ölçme Araçlarından Alınan Puanların İnternette Geçirilen Süreye Göre ANOVA Sonuçları

Ölçekler		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
PUEOÖ	Gruplar arası	.773	2	0.387	1.000	.370	-
	Gruplar içi	53.325	138	0.386			
	Toplam	54.098	140				
TKKBM-2	Gruplar arası	.930	2	0.465	0.944	.392	-
	Gruplar içi	67.982	138	0.493			
	Toplam	68.911	140				
ÇTYÖAÖ	Gruplar arası	1.037	2	0.518	1.536	.219	-
	Gruplar içi	46.572	138	0.337			
	Toplam	47.608	140				

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların gün içinde internette geçirdikleri süreye göre PUEOÖ puanlarının [$F(2, 138) = 1.000, p > .05$], TKKBM-2 puanlarının [$F(2, 138) = 0.944, p > .05$] ve ÇTYÖAÖ puanlarının [$F(2, 138) = 1.536, p > .05$] anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarının, çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterlikleri ile teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin gün içinde internette geçirdikleri süreye

göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların ders işleme tercihlerine göre PUEOÖ, TKKBM-2 ve ÇTYÖAÖ puanlarında gözlenen farkların anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ANOVA yapılmıştır (Tablo 9).

Tablo 9

Ölçme Araçlarından Alınan Puanların Ders İşleme Tercihine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçekler		Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark	η^2
PUEOÖ	Gruplar arası	22.823	2	11.411	50.352	.000	A-B, A-C, B-C	.42
	Gruplar içi	31.275	138	0.227				
	Toplam	54.098	140					
TKKBM-2	Gruplar arası	9.414	2	4.707	10.917	.000	A-B, B-C	.13
	Gruplar içi	59.498	138	0.431				
	Toplam	68.911	140					
ÇTYÖAÖ	Gruplar arası	4.068	2	2.034	6.446	.002	A-B	.08
	Gruplar içi	43.541	138	0.316				
	Toplam	47.608	140					

Not. A: Uzaktan, B: Yüz yüze, C: Her ikisi de.

Tablo 9'a göre, katılımcıların PUEOÖ puanları [$F(2, 138) = 50.352, p < .05$], TKKBM-2 puanları [$F(2, 138) = 10.917, p < .05$] ve ÇTYÖAÖ puanları [$F(2, 138) = 6.446, p < .05$] katılımcıların ders işleme tercihlerine göre anlamlı fark göstermektedir. TKKBM-2 için varyansların homojen olduğu (Levene testi: $F = 0.577; p > .05$) görüldüğünden LSD testi sonucuna göre derslerini uzaktan işlemeyi tercih eden katılımcılar ile yüz yüze işlemeyi tercih eden katılımcıların puanları arasında ve derslerini yüz yüze işlemeyi tercih eden öğretmen adayları ile hem uzaktan hem yüz yüze işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarının puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu bulunmuştur. Eta² formülü kullanılarak etki büyüklüğü hesaplanmış ve TKKBM-2 için bu değer .13 olarak bulunmuştur. Bu durum orta düzeyde etki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, derslerini uzaktan ya da hem uzaktan hem yüz yüze işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarının teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin, derslerini yüz yüze işlemeyi tercih edenlerin teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinden daha yüksek olduğu ve orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

PUEOÖ için varyansların homojen olduğu (Levene testi: $F = 1.683; p > .05$) görüldüğünden LSD testi sonucuna göre derslerini uzaktan işlemeyi tercih eden öğretmen adayları ile yüz yüze işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarının puanları arasında; derslerini yüz yüze işlemeyi tercih eden öğretmen adayları ile hem uzaktan hem yüz yüze işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarının puanları arasında ve derslerini uzaktan işlemeyi tercih eden öğretmen adayları ile hem uzaktan hem yüz yüze işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarının puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu bulunmuştur. Eta² formülü kullanılarak etki büyüklüğü hesaplanmış ve PUEOÖ için bu değer .42 olarak bulunmuştur. Bu durum yüksek düzeyde etki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, derslerini uzaktan işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarının derslerini yüz yüze ya da hem uzaktan hem yüz yüze işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarının tutumlarından daha yüksek olduğu, derslerini hem uzaktan hem yüz yüze işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarının tutumlarının da derslerini yüz yüze işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarının tutumlarından daha yüksek olduğu ve yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

ÇTYÖAÖ için varyansların homojen olduğu görüldüğünden (Levene testi: $F = 0.216; p > .05$) LSD testi sonucuna göre derslerini uzaktan işlemeyi tercih eden öğretmen adayları ile yüz yüze işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarının puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu bulunmuştur. Eta² formülü kullanılarak etki büyüklüğü hesaplanmış ve ÇTYÖAÖ için bu değer .08 olarak bulunmuştur. Bu durum orta düzeyde etki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, derslerini uzaktan işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerinin derslerini yüz yüze işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu ve orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumları, teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri ile çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerinin nasıl olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Pandemi koşullarından dolayı mecbur kaldığımız uzaktan eğitim ortamlarını geliştirmek ve öğrencilere daha iyi bir ders deneyimi yaşatabilmek önemlidir. Bu araştırma, öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarına yönelik tutumlarını tespit etmenin ve bu sonuçların hangi değişkenlerden etkilendiğini anlayabilmenin gerekliliğinden yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Marjerison ve diğerlerinin (2020) yapmış olduğu ve katılımcıların uzaktan

eğitime karşı genel olarak olumlu bir tutum içinde olduklarını tespit ettiği araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermekte ancak Çelik Eren ve diğerlerinin (2021) yapmış olduğu ve katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu tespit ettiği araştırmanın sonuçlarıyla uyuşmamaktadır. Buna göre, uzaktan eğitim ortamlarına yönelik tutumun yüksek ya da düşük olmasının hangi değişkenlere bağlı olduğu hakkında yorum yapılabilmesi için bu konuda daha fazla ve kapsamlı araştırmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, Güneş ve Buluç (2017), Açıkgül ve Diri (2020), Aktürk ve Delen (2020), Gurer (2021) ve Elçiçek ve Pesen'in (2022) yapmış olduğu araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Pandemi döneminden önce yapılan araştırmalarda yüksek düzeyde belirlenen teknoloji kabul ve kullanım düzeyinin pandemi dönemi araştırmalarıyla aynı düzeyde olması nedeniyle teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin pandemiden etkilenmediği çıkarımı yapılabilir. Ancak bu durum sadece pandemi değişkeniyle açıklanamayacağı, katılımcı özelliklerinin de teknoloji kabul ve kullanım düzeyinin değişmemesinde etken olabileceği düşünülerek bu konuda farklı ve geniş çaplı araştırmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarından oluşan katılımcıların çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Yıldız ve Seferoğlu'nun (2020) ve Barış'ın (2015) yapmış olduğu araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermekte ancak Çakır ve Arslan'ın (2020) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarıyla uyuşmamaktadır. Bu farklılıkta pandemi koşullarının önemli bir rolü olup olmadığı hakkında yorum yapabilmek için öğretmen adaylarının pandemi döneminde çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterlikleri konusunda farklı araştırmaların yapılması ve pandemi döneminden önce yapılmış araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılması gerektiği söylenebilir.

Bu araştırmanın katılımcılarının pandemi döneminde teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin, çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerin ve uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarının cinsiyetlerine ve derse katılmak için kullandıkları cihaz türüne göre fark göstermediği belirlenmiştir. Bunun nedeni, uzaktan eğitim uygulamalarının mobil cihazlarda ya da kişisel bilgisayarlarda benzer arayüz tasarımı ve özellikler barındırmaları sayesinde benzer kullanım deneyimi sağlamaları olduğu düşünülebilir. Bir diğer çıkarım da katılımcıların derslerine hareket halinde değil, genelde evlerinden ya da hareket gerektirmeyen ortamlardan katıldıkları ve bu nedenle mobil cihazların kişisel bilgisayarlardan farklı olarak sundukları hareket halinde öğrenme deneyimini kullanmadıkları şeklinde yapılabilir. Elde edilen bu sonuç; Barış (2015) ile Korkmaz'ın (2021) araştırmalarında elde ettikleri uzaktan eğitime yönelik tutumun kullanılan cihaza göre değiştiği sonucuyla ve Güneş ve Buluç (2017) ile Yılmaz ve diğerlerinin (2016) araştırmalarında elde ettikleri uzaktan eğitime yönelik tutumun cinsiyete göre değişmediği sonucuyla örtüşürken, Yıldız ve Seferoğlu'nun (2020) araştırmasından elde edilen uzaktan eğitime yönelik tutumun cinsiyete göre değiştiği sonucu ile örtüşmemektedir.

Katılımcıların pandemi döneminde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarının akademik not ortalamalarına göre değiştiği, not ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, Hughes ve diğerlerinin (2007) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Buna göre, uzaktan eğitim ortamlarının akademik başarısı yüksek olan öğretmen adayları için yüz yüze eğitim ortamlarına kıyasla negatif yönde bir etkisinin bulunmadığı yorumu yapılabilir. Ayrıca bu sonuç, güncel not ortalamaları düşük olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarına yönelik görece negatif tutumları nedeniyle akademik başarılarının da düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun nedenlerinin kapsamlı bir durum araştırmasıyla belirlenmesi önerilebilir.

Pandemi döneminde teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin akademik not ortalamalarına göre değiştiği, not ortalaması en düşük aralıkta olan öğretmen adaylarının teknoloji kabul ve kullanımının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, Chizwina ve Mhakure (2018) tarafından yapılan araştırmada elde edilen teknoloji kullanımının öğrencileri yanlış yönlendirerek düşük notlar elde etmelerine sebep olduğu ve bu nedenle öğretmenlerin teknolojiyi benimseme düzeylerinin düşük olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Bunun nedeninin teknoloji kabul ve kullanım düzeyi yüksek öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına günlük yaşamlarında daha fazla zaman ayırırken dersleri için daha az süreyle teknoloji kullanmaları ve bu durumun not ortalamalarını olumsuz yönde etkilemesi olduğu düşünülebilir. Teknoloji kullanım ve kabul düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının akademik başarılarının artmasını sağlamak için kullandıkları ve benimsedikleri teknolojileri derslerinde kullanmalarının sağlanması gerektiği önerilebilir. Ayrıca teknoloji kullanım ve kabul düzeyi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen kapsamlı araştırmaların yapılması önerilebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarının, teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin ve çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerinin internette geçirilen süre değişkenine göre fark göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, Korucu ve Biçer'in (2017) araştırmasında elde ettiği, öğretmen adaylarının teknoloji kabul ve kullanım durumlarının haftalık internet

kullanımına göre değişmediği sonucu ile örtüşmektedir. Bunun nedeninin katılımcıların internette geçirdikleri süre farklı olsa da bu süre sonunda aynı kazanımı elde etmeleri, diğer bir deyişle farklı verimlilikte internet kullanmaları olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarının ders işleme tercihinin göre değiştiği, derslerini uzaktan işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumlarının derslerini yüz yüze işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarının tutumlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının pandemi dönemindeki ders işleme tercihinin öncelikle uzaktan, gerekirse hem uzaktan hem yüz yüze, daha sonra da sadece yüz yüze ders işlemek olduğu söylenebilir. Yüz yüze ders işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarına yönelik tutumlarının düşük düzeyde olması teknoloji kabul düzeyleriyle de açıklanabilir. Ancak öğretmen adaylarının ders işleme tercihinin mi tutumlarını etkilediği yoksa tutumlarının mı ders işleme tercihinin etkisi olduğunun kapsamlı bir durum çalışmasıyla belirlenmesi önerilebilir. Öğretmen adaylarının teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin ders işleme tercihinin göre değiştiği, derslerini uzaktan ya da hem uzaktan hem yüz yüze işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarının teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin, derslerini yüz yüze işlemeyi tercih edenlerin teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, teknoloji kabul ve kullanım düzeyi yüksek öğretmen adaylarının derslerini uzaktan işlerken sorun yaşamadığı, teknoloji kullanımında kendilerine güvendikleri ve bu nedenle derslerini uzaktan işlemeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen adaylarının çevrim içi teknolojilere yönelik olarak algıladıkları öz yeterliklerinin de ders işleme tercihinin göre değiştiği, derslerini uzaktan işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin derslerini yüz yüze işlemeyi tercih eden öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre, çevrim içi teknolojilerin kullanımında kendine güvenen öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde sorun yaşamadıkları ve uzaktan eğitim ortamlarını yüz yüze eğitim ortamlarına tercih ettikleri, uzaktan eğitim ortamında kendilerini daha rahat ve güvende hissettikleri sonucuna ulaşılabilir.

Bu araştırma, bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının gönüllü katılımıyla ve veri toplama amacıyla kullanılan ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır. Farklı araştırmalarda, farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarına ulaşılarak teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri ve çevrimiçi öz yeterliklerini hangi değişkenlerin ne derecede etkilediği araştırılarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir ve daha farklı ölçme araçları kullanılarak ya da güncel ölçekler geliştirilerek farklı öğrenim düzeyindeki katılımcılara yer verilebilir. Araştırmada kullanılan uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumla ilgili veriler pandemi döneminde elde edilmiştir. Araştırmanın devamında, öğretmen adaylarının ya da farklı örneklem türündeki katılımcıların pandemi döneminden sonra uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumları incelenebilir ve pandemi döneminde elde edilen veriler ile karşılaştırma yapılabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar olarak aramızda çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederiz.

Mali Destek

Yazarlar olarak bu araştırma ile ilgili herhangi bir kuruluştan mali destek almadığımızı beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Balıkesir Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Etik Kurulunun 05/05/2021 tarihli ve E-19928322-302.08.01-32518 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça / References

- Açıkgül, K. ve Diri, E. (2020). Matematik öğretmen adaylarının mobil öğrenmeyi benimseme düzeylerinin yeniliğin yayılması teorisi çerçevesinde incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 353-373. doi: 10.9779/pauefd.593656
- Aktürk, A. ve Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 67-80.
- Balkaya, S., & Akküçük, U. (2021). Adoption and use of learning management systems in education: The role of playfulness and self-management. *Sustainability*, 13, 1127. doi: 10.3390/su13031127
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46. doi: 10.19126/suje.38758
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic, *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/download/447/297>
- Chizwina, S., & Mhakure, D. (2018) Exploring how the attributes of technology affect adoption in teaching mathematics in a higher education institution in South Africa. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 22(3), 276-286. doi: 10.1080/18117295.2018.1499459
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Çakır R. ve Arslan, F. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eş zamanlı sanal sınıf ortamlarını kullanım niyetleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 114-133. doi: 10.46778/goputeb.732565
- Çelik Eren D., Korkmaz M., Öz Yıldırım Ö. ve Aydın Avcı, İ. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutum ve memnuniyet düzeyleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 24(2), 246-254. doi: 10.17049/ataunihem.862820
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13, 319-339. doi: 10.2307/249008
- Doğru, M. (2014). Development of a self-efficacy scale of technology usage in education. *Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6), 1785-1798. doi: 10.12973/eurasia.2014.1204a
- Elçiçek, M. ve Pesen, A. (2022). Mobil öğrenmeyi benimseme düzeyinin yeniliğin yayılması teorisi bağlamında incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 217-232. doi: 10.33308/26674874.2022361377
- Gibson, S. G., Harris, M. L., & Colaric, S. M. (2008). Technology acceptance in an academic context: Faculty acceptance of online education. *Journal of Education for Business*, 83(6), 355-359. doi: 10.3200/JOEB.83.6.355-359
- Gurer, M. D. (2021). Examining technology acceptance of preservice mathematics teachers in Turkey: A structural equation modeling approach. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4709-4729. doi: 10.1007/s10639-021-10493-4
- Güneş, A. ve Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 94-113.
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12
- Horzum, M. B. ve Çakır, Ö. (2009). Çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1327-1356.
- Hughes, J. E., McLeod, S., Brown, R., Maeda, Y., & Jiyoung, C. (2007). Academic achievement and perceptions of the learning environment in virtual and traditional secondary mathematics classrooms. *The American Journal of Distance Education*, 4(21), 199-214. doi: 10.1080/08923640701595365
- Kaleci, D. ve Kapıdere, M. (2014). Moodle için web tabanlı Scorm paketi tasarımı: Soru ve sınav hazırlama örneği. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 29-39.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Korkmaz, E. (2021). COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim ve Google Classroom: İlköğretim matematik öğretmen adaylarının tutum ve görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 207-228. doi: 10.33418/ataunikkefd.831517
- Korucu, A., & Biçer, H. (2017). Investigation of teacher candidates' occupational anxiety status and technology acceptance and condition of use. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 6(3), 111-124.
- Lomax, R. G., & Hahs-Vaughn, D. L. (2012). *An introduction to statistical concepts* (3rd ed.). New York: Routledge. doi: 10.4324/9780203137819
- Marjerson, R. K., Rahman, J. M., & Li, Z. (2020). Students' attitudes towards distance education: A comparative study between Sino-foreign cooperative universities and typical universities in China. *Journal of Instructional Pedagogies*, 25, 1-22.
- Miltiadou, M., & Yu, C. H. (2000). *Validation of the Online Technologies Self-Efficacy Scale (OTSES)* (Publication No. ED445672). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445672.pdf>
- Rogers, E. M., Singhal, A., & Quinlan, M. M. (2014). Diffusion of innovations. In D. W. Stacks & M. B. Salwen (Eds.), *An integrated approach to communication theory and research* (pp. 432-448). New York: Routledge.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Topraklıkoğlu, K. ve Öztürk G. (2021). Covid-19 acil uzaktan öğretim sürecinde ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ve matematik kaygılarının incelenmesi. H. Özerk (Ed.), *Pandemi döneminde sosyal bilimler ekseninde multidisipliner yaklaşım* içinde (ss. 185-229). Klaipeda: SRA Academic Publishing.
- Üstün, A., Yılmaz, F. G. ve Yılmaz, R. (2021). Investigating the role of accepting learning management system on students' engagement and sense of community in blended learning. *Education and Information Technologies*, 1, 1-19. doi: 10.1007/s10639-021-10500-8
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. doi: 10.2307/30036540
- Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157-178. doi: 10.2307/41410412
- Warden, C. A., Yi-Shun, W., Stanworth, J. O., & Chen, J. F. (2022). Millennials' technology readiness and self-efficacy in online classes. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(2), 226-236. doi: 10.1080/14703297.2020.1798269
- Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş. ve Karaman, S. (2020). Salgın sürecinde Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının acil uzaktan öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 1, 129-154. doi: 10.37669/milliegitim.784822
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, E. ve Seferoğlu, S. S. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 33-46. doi: 10.18026/cbayarsos.514904
- Yıldız, E., Çengel, M. ve Alkan, A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ölçeği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 132-153. doi: 10.26466/opus.811510
- Yılmaz, E., Tomris, G. ve Kurt, A. (2016). Pre-school teachers' self-efficacy beliefs and their attitudes towards the use of technological tools: Balıkesir province sample. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 1-26. doi: 10.18039/ajesi.18656
- Yılmaz, M. B. ve Kavanoz, S. (2017). Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli-2 Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 12(32), 127-142. doi: 10.7827/TurkishStudies.12064

Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2020). *Basın açıklaması*.
<https://basin.yok.gov.tr/KonusmaMetinleriBelgeleri/2020/04-yok-baskani-sarac-uzaktan-egitime-iliskin-basin-toplantisi.pdf> adresinden elde edildi.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılığı Geliştiren Eğitim Ortamları Oluşturma Deneyimlerinin İncelenmesi

Duygu Çetingöz*¹ Büşra Bakırcı² ve Ömer Konur³

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamları oluşturma deneyimlerinin incelenmesidir. Çalışmanın verileri 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde İzmir Buca'da bağımsız bir anaokulunda görev yapmakta olan dokuz okul öncesi öğretmeni ile yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yapılan görüşmeler sonucu toplanmıştır. Olgubilim desenindeki bu çalışmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum ve ölçüt örnekleme yöntemlerine göre belirlenmiştir. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamlarına yönelik deneyimleri incelendiğinde yaratıcılık tanımı için özgün bir fikir, ürün ortaya koyma, yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamlarının çocuğun sosyal-duygusal gelişim yeterliklerinden kendini rahat ifade etmeye etkisi olduğu, yaratıcılığı geliştiren psikolojik eğitim ortamında çocukları motive etmek için her çocuğun kendini rahat ifade etmesini ve özgür çalışmalar yapmasını sağlama çoğunlukla ifade edilen görüşler olarak belirlenmiştir. Yaratıcılığı geliştiren fiziksel eğitim ortamı için sınıf ortamında teknolojik araçları kullanmanın, yaratıcılığı geliştiren fiziksel eğitim ortamı oluşturmada yaşadıkları güçlük olarak sınıfta yeterli alan ve materyal bulamamanın ise tüm katılımcılar tarafından ifade edilen görüşlerdir.

Anahtar Sözcükler

Okul öncesi dönem
Yaratıcılık
Eğitim ortamı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
01 Mayıs 2023
Kabul Tarihi
29 Ağustos 2023
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Examination of Preschool Teachers' Experiences in Effectuating Educational Environments That Develop Creativity

Abstract

The purpose of this study is to examine the preschool teachers' experiences in effectuating educational environments that develop creativity. The data of the study were collected via semi-structured interviews with nine preschool teachers working in an independent kindergarten in Buca, İzmir using interview forms, in the spring term of the 2021-2022 academic year. The sample of this phenomenological study was determined by the typical case and criterion sampling methods. The collected data were analyzed by content analysis method. When the experiences of the preschool teachers in educational environments that develop creativity are examined, revealing an original idea, product for the definition of creativity, educational environments that develop creativity having an effect on the child's social-emotional development competencies, on free self-expression, in order to motivate children in psychological education environments that develop creativity ensuring that each child can express her/himself comfortably and work freely are the most frequently expressed opinions. The experiences expressed by all participants are that they use technological tools in the classroom for a physical education environment that develops creativity, that it is difficult to create a physical education environment that develops creativity and that they cannot find enough space and materials in the classroom.

Keywords

Preschool period
Creativity
Educational environment


Article Info


Received
May 01, 2023
Accepted
August 29, 2023
Article Type
Research Paper

Atf: Çetingöz, D., Bakırcı B. ve Konur, Ö. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamları oluşturma deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(3), 280-297. <https://doi.org/10.12984/egged.1290916>

* Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹  Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, duygucetingoz@gmail.com

²  T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, İnkapı İlkokulu, Türkiye, busrabkr97@gmail.com

³  Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı, Türkiye, omerkonur3535@gmail.com



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

Extended Abstract

Introduction

According to the body of literature on the preschool period, it has been concluded that the assurance of educational environments that develop creativity for children in this period affects their development positively and the necessity to conduct research to create an environment that supports creativity. The best observer and supporter in the development and education of children, especially in their creativity, is the teacher. For this reason, it is expected that presenting the experiences of preschool teachers about educational environments that develop children's creativity in the preschool period will contribute significantly to the body of literature. Based on these explanations, the purpose of this study is to examine the experiences of the preschool teachers about educational environments that develop creativity.

Method

The phenomenological research design, which is one of the qualitative research designs, was used in this study. The study group of this study consists of nine preschool teachers working in an independent kindergarten affiliated with the Ministry of National Education in Buca district of Izmir. The study group was selected by the employment of the typical case and criterion sampling methods, two of the purposive sampling methods. The participation of teachers in the study was voluntary. In the first stage, an independent kindergarten was selected by typical case sampling. Socio economic level of people living around the chosen school was same as the average level of all city residents, and the number of teachers and students at the school was also within the average number of teachers and students of other schools in the city of Izmir. In the second stage, the study group was formed according to the criterion sampling method, considering the criterion that teachers to be a preschool teacher with three or more years of professional experience. An Information Form was employed which describe some of the characteristics of the participants. The data from preschool teachers were obtained via a semi-structured interview form.

Findings

As a result of data analysis, themes and sub-themes were reached. These themes and sub-themes were created by analyzing the experiences of the preschool teachers in effectuating educational environments that develop creativity. It was determined that the theme of creativity includes sub-themes of product and process, and the theme of developmental competencies includes sub-themes of social-emotional competencies, cognitive competencies, motor competencies, and language competencies, and the theme of physical education environment includes sub-themes of classroom environment (indoor) materials and tools and outdoor materials and tools, and the theme of psychological education environment includes sub-themes of motivation, classroom management, cooperation with family, and the theme of difficulties in the educational environment includes sub-themes of difficulties in the physical education environment and the difficulties in the psychological education environment.

Discussion and Conclusion

The findings suggest that when the creativity theme is examined, it is mostly stated that it is coming up with an original idea or a product. In the theme of developmental competencies, comfortable self-expression was mostly specified for social-emotional competencies. It can be said that some of the findings obtained from the teachers participating in the study are in line with the literature relating to the effects of creative environments on children's development in the preschool period.

Another finding of the study is that all teachers stated technological tools as classroom materials and tools in the physical education environment for the development of creativity. Some of the teachers indicated waste materials as outdoor (garden) materials and tools. In accordance with these findings, it is noteworthy how little preschool teachers expressed natural and waste materials in classroom materials and tools for creativity. However, these materials are shown as important materials that support the development of creativity in the body of literature (Louv, 2017; Zembat, Tosun, Çalış, & Yılmaz, 2020). They expressed very few views regarding outdoor (garden) materials and tools for the development of creativity in the preschool period. Among them, the most frequently stated opinion is waste materials. While the use of waste materials in the internal physical environment is very low, it is seen that they are used more in the external physical environment. It can be said that the desire to preserve order and cleanliness due to the lack of space in the interior physical environments may have affected the formation of opinions in this way. In addition, it is thought that the use of technology in the classroom is being intensely stated by the teachers in order to develop creativity is an important finding. It is a positive situation that technological tools are used to support creativity in the classroom environment. However, it is thought that teachers' not being able to find different materials to use in creativity-enhancing

activities and sufficient space for these activities may have affected the intensive use of technological tools in the classroom environment.

The most frequently stated views on the theme of psychological education environment that develop creativity in the preschool period were determined as ensuring that each child expresses himself comfortably, and enabling them to do free studies. It is thought that it is important that psychological education environments have to be psychological environments where children feel comfortable, express themselves freely and work freely in terms of creativity.

The findings, regarding the theme of difficulties experienced in the process of creating the physical environment that develops creativity in the preschool period, indicate that all teachers stated the absence of enough space and lack of materials in the classroom. In the theme of difficulties experienced in the process of creating a psychological environment that develops creativity in the preschool period, it was stated that the most common difficulty was in getting the support of the family. It can be said that it is important to focus on the reasons for the difficulties experienced by both parties and to review family involvement studies in terms of developing creativity.

As a result, it has been determined that from their experiences in creating educational environments that develop creativity, preschool teachers have the knowledge compatible with the literature and develop practices, but they encounter some difficulties in the process of creating these environments emphasizing the difficulties they experience are due to not finding enough space and materials in the classroom. In addition, it has been determined that technological tools are the most frequently used tool by teachers in order to develop creativity, and they express their experiences that the educational environment that develops creativity has the most impact on the child's social-emotional competencies.

Giriş

Çocukların en hızlı geliştikleri dönem olan okul öncesi dönem yani yaşamın ilk altı senesinde etkili bir eğitim almalarını sağlayacak zengin uyurıcıların bulunduğu bir çevre içerisinde yer almaları onlar için önem taşımaktadır (Gültekin Akduman, 2016; Kartal, 2005; Kandır ve Kurt, 2010; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; Oktay, 2007; Şahin ve Türkün Dostoğlu, 2012). Bu yıllarda çocuğun gelişimi açısından kritik bir dönem olması nedeniyle okul öncesi dönemde eğitim ortamlarının oluşturulması önemlidir. Eğitim ortamları çocukların kendilerini güvende hissettikleri, değer gördüklerine inandıkları ortamlarda öğrenme fırsatı buldukları; çocukların her türlü güvenlik ve sağlık önlemlerini sağlayan, keşfederek öğrenme fırsatı sunan, programda yer alan kazanım ve göstergelere ulaşılmasına yardımcı ortamlar olarak tanımlanmaktadır (Özdemir Beceren, 2012; Özkubat, 2013). Okul öncesi dönemde fiziksel ve duygusal eğitim ortamı, çocukların birbirleriyle iletişim kurup etkileşim içinde oldukları, bireysel ya da toplu yaratıcı çalışmalar yürüttüğü ortamlardır.

Okul öncesi eğitim alanlarındaki iç ve dış eğitim ortamlarının çocuğun keşfetmesini ve bütün gelişim alanlarını desteklenmesi önemlidir. Hem iç hem de dış eğitim ortamının çocuğun kendisini rahat ve güvende hissetmesini sağlayacak, çocuğun ilgi alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenmesi gereklidir. Bu dönemde çocuklarının eğitim aldıkları ortamlar oluşturulurken fiziksel ve duygusal anlamda olumlu olması sağlanmalıdır (Altay, 2018; Zembat, 2005). Okul öncesi eğitim kurumları alanında uzman ve bilinçli eğitimciler işbirliği içerisinde çalışarak çocukların öğrenim gördükleri ortamları donanımlı bir düzeye getirmeye çalışmalıdırlar. Bu kurumların uzun vadede çocuğa katkı sağlayacak amaçları belirleyerek bu doğrultuda hareket etmeleri neticesinde; çocuğun kendi ve becerilerini tanıyabilmesini ve doğru kararlar almasını desteklemesi gerekmektedir. Hızlı bir değişim ve gelişim yaşadığımız günümüzde, bu değişim ve gelişime uyum sağlayabilecek yaratıcı çocukların yetiştirilmesinde onlara gerekli koşulların sağlanması önemlidir (Eckhoff, 2011; Özerbaş, 2011; Polat, 2014). Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri akademik başarı kadar çocukların yaratıcı becerilerini geliştirmek için ortam hazırlamaları gerekmektedir (Cameron, 2010). Yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamlarının sunulmasıyla çocuklarda gelişmesi beklenen yaratıcılık birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır.

Yaratıcılık kavramı insan yaşamında hemen hemen her alanda kullanılmakta ve oluşturulan her özgün ürünün temelinde yaratıcı zekâ bulunduğu fikri geniş kesimler tarafından kabul edilmektedir. Konu üzerine çalışan bilim insanları yaratıcılığın tanımı için benzer ifadelerde birleşeler de tanımlar arasında birtakım farklıklar olduğu görülmektedir. Bazılarına göre yaratıcılık bir eylem, bazılarına göre ise ortaya çıkan bir sonuçtur (Erdoğan, 2006). Bireyin karşılaştığı her durumda, yaratıcılığın merkezinde merak, imgelem, buluş, özgünlük gibi öğeler yer almaktadır. Yaratıcı bir birey, sorunlara alternatif çözüm önerileri sunan, karmaşık durumlara özgün bir derleme yapabildir. Yaratıcılık, insan yaşamının ve insan yaşamında meydana gelen değişimin tüm evrelerinde yer almakta olan temel bir yetenektir (San, 1979a). Yaratıcılığı bir süreç ya da ürün şeklinde nitelendiren Torrance (1969) bu kavramı “bilgideki sorunları veya boşlukları algılama, fikir veya hipotez oluşturma, bu hipotezleri test etme ve değiştirme ve sonuçları iletme sürecidir.” olarak tanımlanmıştır (s. 3-4). Yaratıcılığı tek bir ifade ile tanımlamak mümkün olmasa da yaratıcılığı “orijinal bir fikir, özgün bir bakış açısı ya da alışılmamış bir düşünce” olarak betimlemek mümkündür (Çeliköz, 2017; Kuru Turaşlı, 2010).

Yaratıcılık okul öncesi dönemde çocuğa kazandırılması beklenen 21. yüzyıl becerileri arasında yer almaktadır (Chan ve Yuen, 2014; Eckhoff, 2011; United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2019) ve okul öncesi dönemde alınan eğitim yaratıcılık dâhil olmak üzere çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde önemli etkilere sahiptir. Leggett (2017) yaratıcılığın çocukta gelişimi ile ilgili birçok araştırmanın sonuçlarını analiz ettiğinde yaratıcı düşünmenin gelişimi ve sonraki dönemlerdeki yaratıcı potansiyel için kritik yaşların dört ile altı yaş arasında olduğunu belirtmektedir. Bu dönemde yaratıcılığı destekleyen nitelikli eğitimin kazandırılmasında okul öncesi öğretmenine önemli görevler düşmektedir. Okul öncesi dönem öğretmenin eğitim ortamları açısından yaratıcılığın gelişimini destekleyen fiziksel, duygusal çevre ve deneyimlerle dolu bir eğitim planı oluşturması gerekmektedir (Beghetto ve Kaufman, 2014; Bentley, 1999; Dababneh, Ihmeideh ve Al-Omari, 2010; Karakale, 2000; Marksberry, 1963; Özkan, 2016). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen eğitim ortamlarını sağlamaya yönelik görev ve sorumlulukları bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitim ortamları çocukların yaratıcılığını erken yaşlardan itibaren etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır ve eğitim ortamının çocukların yaratıcılığı üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olabilmektedir (Yıldız Çiçekler ve Aral, 2021). Eğitimde yaratıcılığı destekleyen ortamlar dendiğinde iç ve dış mekânın çevresel düzenlenmesi önem kazanmaktadır (Öztürk Aynal, 2015). Mekânın özellikleri, koşulları ve fiziksel çevredeki materyaller, mobilyalar, araç-gereçler çocukların gelişimini desteklemede önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenme merkezlerinde gerçekleştirilen etkinlikler ile çocukların yaratıcılıkları desteklenmeli ve merkezler düzenlenirken çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek materyallerin bulundurulması sağlanmalıdır (Çelik ve Kök, 2007; Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2011). Bu bağlamda öğrenme merkezlerindeki materyal, araç-gereç ve tasarımların yaratıcılığı geliştirmeyi hedefleyecek biçimde düzenlenmesi önem taşımaktadır (Beaty, 2000; Isenberg ve Jalongo, 1997; Karlıdağ, 2021; Yıldız ve Şener, 2007). Öğretmenlerin fiziksel çevrede yaratıcılığı etkileyen unsurların neler olduğunu, öğrenme çevresinde yaratıcılığı geliştirecek koşulların nasıl

tasarlanması ve planlanması gerektiğini bilmelerinin oldukça önemli olduğu üzerinde durulmaktadır (Beghetto ve Kaufman, 2014). Aynı zamanda okul öncesi dönemde yaratıcılığın geliştirilmesinde eğitim ortamlarındaki psikolojik çevrenin de önemi büyüktür. Yaratıcılığın gelişimi için öğrenme ortamının kabul edici, cesaretlendirici, güvenli, özgür ve sosyal desteği içeren bir yapıda olması gerektiği belirtilmektedir (Beaty, 2000; Isenberg ve Jalongo, 1997; Yıldız ve Şener, 2007). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenin yaratıcılığı geliştiren etkili bir eğitim ortamını hem fiziksel hem de psikolojik olarak oluşturmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında okul öncesi dönemde yaratıcılığı destekleyen eğitim ortamlarının oluşturulmasında okul ve öğretmenin rolünü inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Sharma'nın (2016) çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde okul ortamlarının etkisini incelediği araştırmasının sonuçları okul ortamının yaratıcılığın motive edilmesi, bilişsel ortam boyutları, serbestlik boyutlarında çocuklarının yaratıcılığını etkilediğini göstermektedir. Ayrıca zengin ve yetersiz ev ortamları açısından bakıldığında çocukların yaratıcılığının tüm boyutlarında yaratıcılığı destekleyen zengin ortamlar lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan okulda ve evde yaratıcılığı destekleyen ortamların sunulmasının çocukların yaratıcılığı üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Legget (2017) ise erken çocukluk eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin benimsedikleri rollerin ve tutumların çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisini araştıran güncel çalışmaları derlediği çalışmada çocuklarda yaratıcı düşüncenin erken gelişiminde öğretmen rolünün çok önemli olduğunu belirlemiştir. Yuvacı'nın (2017) çalışmasında altı yaş çocuklarına sunulan yaratıcılığı destekleyen eğitim ortamlarını incelediği araştırmasında çocukların yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerin sınıfta bulunan merkezleri çocukların ihtiyaçları doğrultusunda değiştirmeleri lehine farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bahsedilen araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak okul ve öğretmenin yaratıcılığın desteklenmesinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönemde yaratıcılığı destekleyen fiziksel ve psikolojik eğitim ortamlarına yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Makhmalbaf ve Yi-Luen Do (2007) çocukların içinde bulunduğu fiziksel ortamın çocukların yaratıcılık gelişimleri üzerinde etkili olduğunu belirtirken Alfuhaiği (2015) ise yaratıcılığı geliştirecek bir ortam yaratmada okulun önemli bir rolü olduğu belirtmekte; yaratıcılığı hem psikolojik ve sosyal açıdan hem de fizikî kaynaklar açısından destekleyen bir okul ortamının yaratıcı kişilik özelliklerini geliştirmeye yardımcı olarak çocukların yaratıcılığını desteklediğini belirlemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelediği araştırmasında Kara (2007) çocuğun yaratıcılığını geliştiren en önemli çevresel etkenin çocuğa oyun ortamı sağlanması, okul ile ilgili etkenin etkinliklerde çeşitli malzemelerin kullanılması, aile ile ilgili etkenin ailenin çocuğa karşı ilgili olması, çocuğun kendisi ile ilgili etkenin çocuğun kendisine güvenmesi, görsel sanatlarla ilgili etkenin ise renkleri kullanarak etkinlikler yapması olduğunu belirlemiştir. Öte yandan deneysel araştırma sonuçları da yaratıcı düşünmeye elverişli olarak hazırlanmış eğitim ortamının olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Örneğin Özerbaş'ın (2011) deney grubu ile yaratıcı düşünme yöntemine uygun olarak tasarlanan öğrenme ortamında öğrenme-öğretme etkinlikleri gerçekleştirilirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim ortamında öğretim gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar deney grubu öğrencilerin akademik başarılarının, kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Karlıdağ (2021) okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenmeyi oluşturmaya yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde öğrenme çevresinde çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemesinin yanında zengin araç-gereç ve çeşitli materyaller bulunması yoluyla çocukların merak, hayal gücü ve yaratıcılıklarının desteklenmesi gerektiğini, öğrenme merkezlerinin yaratıcılığı geliştirecek şekilde olmasını ifade ettiklerini belirtmektedir. Bu araştırmaların sonuçlarından özetle yaratıcılığın desteklenmesinde etkili olacak fiziksel ve psikolojik eğitim ortamlarının oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda özetlenen araştırma sonuçları, okul öncesi dönem çocuklarına yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamlarının sağlanmasının onların gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu araştırmalar ışığında okul öncesi dönemde yaratıcılığı destekleyen eğitim ortamları oluşturmaya yönelik araştırmalar yapılmasının önemi bir kez ortaya çıkmaktadır. Ancak okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamları ile ilgili yapılan araştırmaların doğrudan öğretmen deneyimlerine yönelik olmadığı bu nedenle okul öncesi dönemde öğretmen deneyimlerine dayalı olarak yaratıcılığı destekleyen eğitim ortamlarıyla ilgili araştırmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır. Çocukların tüm gelişim ve eğitiminde olduğu gibi yaratıcılıktaki gelişimlerinde de en iyi gözlemci ve destek konumundaki kişi öğretmendir. Dolayısıyla bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamları oluşturma deneyimlerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada sunulan deneyimlerin eğitim ortamındaki mevcut durumu ve ihtiyaçları, yaşanan güçlükleri ortaya koyarak bilimsel alanyazına, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine, MEB'in kalite ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamları oluşturma deneyimlerinin incelenmesidir. Çalışmada bağımsız bir anaokulundaki öğretmenlerin yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamlarını sağlarken yaşadıkları deneyimlerin ve güçlüklerin incelenmesi sonucunda yaratıcılığı

geliştiren eğitim ortamlarının oluşturulması sürecine ilişkin bilgi edinilmesinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1. Okul öncesi dönemde yaratıcılığın tanımı nedir?
2. Okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamlarında çocukların hangi gelişimsel özellikleri desteklenmektedir?
3. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların yaratıcılığını geliştirmek için eğitim ortamlarını nasıl oluşturmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Yaşanmış deneyimlerin değerlendirilmesini amaçlayan olgubilim çalışmaları farkındalığına sahip olduğumuz fakat bütünüyle ayrıntılı bir anlayışa sahip olamadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim çalışmalarındaki amaç tamamıyla yabancı olunmayan ancak derinlemesine bir bilgi sahibi olmadığımız olguları bireyler ile yapılan görüşmeler aracılığıyla düşünceler ve deneyimler şeklinde ortaya koymaktır (Marton, 1986; Miller, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada okul öncesi eğitim ortamlarının çocukların yaratıcılıklarını geliştiren bir ortam özelliği göstermesi gerektiği konusunda farkındalığına sahip olduğumuz olgusuna dayalı olarak uygulamada bu olguya yönelik öğretmenlerin yaşadığı deneyim ve düşüncelerin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu çalışmada olgubilim deseni kullanılarak öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyen eğitim ortamlarına yönelik algılarının ve bunlara yükledikleri anlamların açıklanması sağlanmıştır. Bu nedenle bu olguya yönelik öğretmen deneyimlerine odaklanarak derinlemesine bilgi sahibi olmak için öğretmenler ile bireysel yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın Örnekleme

Bu çalışmanın örneklemini, İzmir ilinde bulunan ve Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız bir devlet anaokulunda görev yapmakta olan dokuz okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Olgubilim deseninde örneklem belirlenirken ortak tecrübeleri yaşama fırsatına sahip kişiler olmasının ana temalara daha rahat ulaşılmasını sağladığı belirtilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin ortak deneyimlere sahip olmasının ana temaları meydana getirmede olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemlerine göre belirlenmiştir. Tipik durum örnekleme yönteminde ortalama olan durumlar üzerinden bir uygulama, konu ya da alan hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlamak amaçlanmaktadır (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Tipik durum örnekleme yönteminde tipik durum özelliği gösteren bir ya da birkaç okul çalışılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ölçüt örnekleme yönteminde ise katılımcıların belirli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçüt ya da ölçütleri karşılayan birimler (kişiler, nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Bu açıklamalara dayalı olarak bu araştırmanın verileri için uygun özellikleri taşıyan kişiler ile çalışmak istenmesi sonucu görüşme yapılacak öğretmenlerin belirlenmesinde birinci aşamada tipik durum örnekleme yöntemine göre sosyo-ekonomik açıdan ortalama, öğretmen ve öğrenci sayıları açısından şehir merkezindeki okulların ortalamasındaki bir bağımsız anaokulu seçilmiştir. Bu bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin çalışmaya katılımı için iki ölçüt belirlenmiştir. İlk ölçüt öğretmenlerin çalışmaya katılmak için gönüllü olmalarıdır. Bunu sağlamak için öğretmenler çalışmanın amacı hakkında önceden bilgilendirilmişlerdir. İkinci ölçüt öğretmenlerin üç yıl ya da daha fazla mesleki deneyimi olmasıdır. Bu ölçütleri sağlayan öğretmenleri belirlemek için kurumla ön görüşme yapılmış ve çalışmanın örnekleme oluşturulmuştur. Örnekleme yer alan dokuz okul öncesi öğretmeni Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Örneklemin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları incelendiğinde; tümünün cinsiyetinin kadın, altısının okul öncesi öğretmenliği, üçünün çocuk gelişimi lisans mezunu, sekizinin lisans, birinin ön lisans eğitim durumunda, mesleki hizmet yılı açısından dördünün 10 yıl altı, beşinin 10 yıl üstü olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları ve bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bazı özelliklerini betimlemek amacıyla Bilgi Formu kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından alanyazın incelenerek hazırlanmış olup, formda yer alan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü okul öncesi eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapmış ve görüşme tekniğinin uygulama konusunda deneyim sahibi araştırmacılardan alınmıştır. Görüşme formu uzman görüşü için

İlgili araştırmacılar ile paylaşılmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda soruların daha anlaşılır olması sağlanmış ve içeriğinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca iki öğretmen ile yaklaşık 35 dk. süren görüşme yapılarak taslak formdaki sorular denenmiştir. Bunun sonucunda bazı soruların deneyimlere odaklanması daha güçlü hale getirilmiştir. Bu şekilde forma son haline getirilmiştir. Görüşmeler yazılı olarak kaydedilmiştir. Görüşme formunda altı soru yer almaktadır ancak görüşme sürecinde gereksinime bağlı olarak ek sorular da kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan altı soru; “Okul öncesi dönemde yaratıcılığı nasıl tanımlarsınız?, Yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamlarıyla çocuğun hangi gelişimsel özelliklerini desteklemeyi hedefliyorsunuz?, Fiziksel eğitim ortamının özellikleri ile çocukların yaratıcılığını nasıl geliştirmektесiniz?, Psikolojik eğitim ortamının özellikleri ile çocukların yaratıcılığını nasıl geliştirmektесiniz?, Çocukların yaratıcılığını geliştiren fiziksel eğitim ortamını oluşturma sürecinde ne tür güçlükler yaşamaktasınız?, Çocukların yaratıcılığını geliştiren psikolojik eğitim ortamını oluşturma sürecinde ne tür güçlükler yaşamaktasınız?” şeklindedir. Görüşmede kullanılan ek sorular ise; “Yaratıcılığı geliştiren fiziksel bir eğitim ortamı sağlamak için sınıfınızda hangi materyaller yer alıyor?, Yaratıcılığı geliştiren fiziksel bir eğitim ortamı sağlamak için sınıfınızı nasıl düzenliyorsunuz?, Yaratıcılığı geliştirmek için okulun dış mekânı nasıl düzenliyorsunuz? Yaratıcılığı desteklemek için çocuklarla nasıl iletişim kuruyorsunuz?” sorularıdır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri 2021-2022 öğretim yılı bahar döneminde İzmir ilinde bağımsız bir anaokulunda görev yapmakta olan dokuz okul öncesi öğretmeni ile görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeler sonucu toplanmıştır. Çalışmalara gönüllülük esasına dayalı olarak katılan öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle ve objektif bir şekilde açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve en az 45 dakika ile en fazla bir saat arası sürmüştür.

Veri Analizi

Bu çalışmada toplanan veriler, içerik analizi yöntemi benimsenerek analiz edilmiştir. İçerik analizindeki temel amaç, elde edilen bilgileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunları okuyucuya anlamlı bir şekilde sunmak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan öğretmenler ile görüşmeler sonucunda elde edilen veriler incelenmiş ve analize hazır hale getirilmesi sağlanarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu bağlamda temalar, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucunda beş tema ve 13 alt temaya ulaşılmıştır. Aşağıda verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için gerekli koşulların (Lecompte ve Goetz, 1982; Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2018) izlendiğine ilişkin bilgiler verilmektedir.

İnanırcılık

Çalışmanın görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelenmiş, konu hakkında uzman iki araştırmacıdan görüş alınmış ve form yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca görüşme formundaki soruların amaca hizmet etme durumlarını saptamak amacıyla iki öğretmen ile ön görüşme yapılmış ve bunun sonucunda form son şeklini almıştır. Ölçütleri sağlayan öğretmenleri belirlemek için kurumla ön görüşme yapılmış ve öğretmenler ile önceden tanışılmıştır. Görüşme derinliği açısından görüşmeler yüz yüze yapılmış 45 dakika ile en fazla bir saat arası sürmüştür. Her görüşmenin sonunda elde edilen veriler katılımcılara özetlenmiştir. Çalışmanın süreci ayrıntılı bir biçimde sunulmuş, temalar, alt temalar ve kodlar ile anlamlı bütünler oluşturulmaya çalışılmıştır. Doğrudan alıntı örneklerine yer verilmiş, amaçlı örnekleme kullanılmış ve geçerlik-güvenirlik bilgileri açıklanmıştır. Kodlamalar arası güvenilirliğe yer verilmiştir. Bu amaçla kodlama güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik için formül; Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş AyrılığıX100'dür. Bu güvenilirliğin en az %70 olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İki araştırmacı, birbirlerinden bağımsız şekilde katılımcılara ait görüşme formlarını okuyarak ilgili kodlamaları yapmışlardır. Bu kodlamalara dayalı olarak hesaplanan kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı %91 olarak bulunmuştur. Çalışmanın katılımcıları ve araştırmacıların konumu anlaşılır biçimde açıklanmış, teyit için elde edilen verilerin analizine diğer araştırmacı da katılmış ve görüşme sonunda katılımcılarından elde edilen veriler değerlendirme ve onay alma amacıyla katılımcılara tekrar edilmiştir, görüşme ve analiz süreçleri yeterli bir biçimde ortaya konulmuştur.

Araştırmacıların Rolü

Görüşmelerin gerçekleştirilmesine destek veren araştırmacılar okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olup, bu alanda yüksek lisans yapmaktadırlar. Hem lisans hem de yüksek lisans eğitimlerinde okul öncesi eğitimde yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik ders almış olmalarının görüşmeleri yaparken ek sorular oluşturabilmelerinde avantaj yarattığı düşünülmektedir. Ancak mesleki staj dışında öğretmenlik deneyimlerinin olmaması öğretmenlerin görüşlerini anlama konusunda araştırmacı rollerindeki sınırlılıkları olarak söylenebilir. Araştırmacıların görüşme öncesi bir deneme görüşmesine katılmalarının sağlanmış olmasının ve yüksek lisans

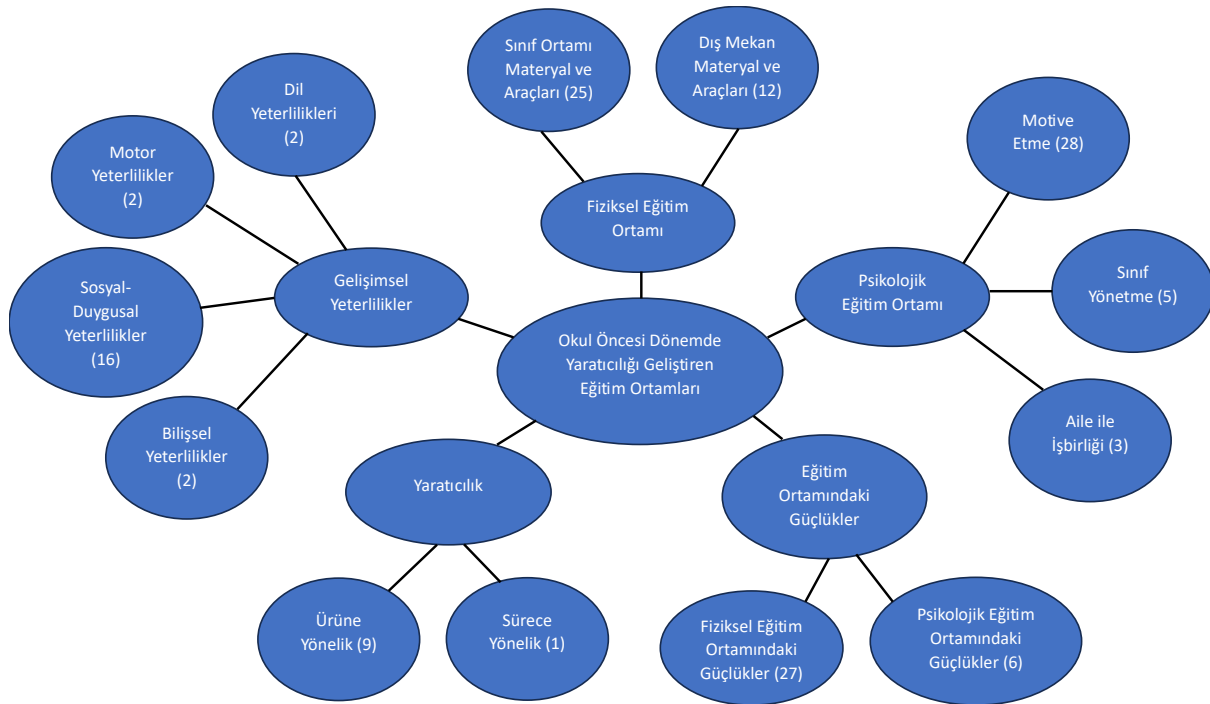
düzeyinde bilimsel araştırma teknikleri ve yayın etiği dersi almış olmalarının görüşme tekniğini uygulama konusunda yarar sağladığı düşünülmektedir. Diğer araştırmacının nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş araştırmaları bulunmaktadır. Görüşme tekniğinin kullanımı konusunda deneyimlidir. Ayrıca lisans ve yüksek lisans düzeyinde okul öncesi dönemde yaratıcılığın geliştirilmesi kapsamında dersler vermektedir. Araştırmacı görüşme tekniğini kullanırken nelere dikkat edilmesi gerektiği hakkında diğer araştırmacıları bilgilendirmiş ve tekniğin kullanımı konusunda model olmuştur. Kodlama sürecine katılan araştırmacıların okul öncesi dönemde yaratıcılıkla ilgili bilgi birikimine sahip olmalarının çalışmanın tema, alt-tema ve kodlarının oluşturulmasında avantaj oluşturduğu düşünülmektedir.

Etik Konular

Bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Araştırma için Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılar bilgilendirilmiş gönüllü olur formu imzalamışlardır.

Bulgular

Veri analizi sonucu beş ana tema ve bunlara ait alt temalara ulaşılmıştır. Temalar ve alt temalar Şekil 1'de gösterilmiştir.



Not: Alt temalarda ifade edilen rakamlar frekanslardır.

Şekil 1. Okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamlarına ait temalar ve alt temalar

İlk tema olan yaratıcılık temasının ürüne ve sürece yönelik yaratıcılık alt temalarından oluşmuştur. İkinci tema olan gelişimsel yeterlikler ise sosyal-duygusal yeterlikler, bilişsel yeterlikleri, motor yeterlikler, dil yeterlikleri alt temalarından oluşmuştur. Üçüncü tema olan fiziksel eğitim ortamı sınıf ortamı (iç mekân) materyal ve araçları ile dış mekân materyal ve araçları alt temalarından, psikolojik eğitim ortamı ise motive etme, sınıf yönetimi, aileyle işbirliği alt temalarından oluşmaktadır. Dördüncü tema olan eğitim ortamındaki güçlükler teması fiziksel eğitim ortamındaki güçlükler ve psikolojik eğitim ortamındaki güçlükler alt temalarını içermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık kavramı ile ilgili olarak ürüne ve sürece yönelik olarak açıklanan iki alt temada tanımlamalar oluşturdukları belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler ürüne yönelik olarak açıkladıkları yaratıcılığı çoğunlukla özgün bir fikir, ürün ortaya koymak ifadesiyle açıklamaktadırlar. Örneğin Ö2 “*Yaratıcılık çocuğun özgün bir fikir ortaya koymasıdır.*” ifadesiyle yaratıcılığı açıklamıştır. Ö4 ise “*Yaratıcılık çocuğun kendi dünyasından bir ürün çıkartmasıdır. Zihnindeki ürünü özgürce yansıtmasıdır, örneğin etkinliklerde yaptıkları robotlar.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı da içinden geleni ortaya koymak şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşü belirten Ö3 “*Çocukların yönlendirmeye, baskıya maruz kalmadan doğal bir şekilde içinden geldiğini ortaya çıkarmasıdır.*” şeklinde yorum yapmaktadır. Sürece yönelik olarak ise Ö8

“Yaratıcılık sadece sanat etkinliğinde ya da sohbette karşımıza çıkan bir süreç değildir, hayal gücünün olduğu her koşulda ortaya çıkan bir durumdur.” şeklinde ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel yeterlikler temasını sosyal-duygusal, bilişsel, motor, dil yeterlikleri alt temalarında açıkladıkları belirlenmiştir. Sosyal-duygusal yeterlikler için çoğunlukla kendini rahat ifade etme belirtilmektedir. Bu görüşe yönelik olarak Ö7 “*Olumlu bir iletişim her şeyi olduğu gibi yaratıcılığı da kolaylaştırır. Çocuklar kendilerini rahat ifade edebiliyor.*” görüşünü belirtmiştir. Ö1 ise “*Çocuğun kendisini psikolojik olarak güvende hissetmesini sağladığımda çocuk kendini rahat ifade edebiliyor.*” yorumunu yapmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı da kendini rahat hissetme ve materyalleri yaratıcı kullanma ifadelerini belirtmişlerdir. Bu görüşler için Ö6 ya göre “*Çocuk ailesi, öğretmeni ve arkadaşları ile birlikte rahat bir atmosferde psikolojik olarak kendini ne kadar iyi hissederse, yaratıcılığı doğru orantılı olarak gelişir.*” ifadesini kullanırken Ö3 ise “*Yaratıcılığın gelişimi için çocukların kendilerini rahat hissetmelerini sağlıyorum. Oyun etkinliklerinde, müzik etkinliklerinde ya da ritim çalışmalarında kendilerini rahat hissedebiliyorlar.*” şeklinde belirtmiştir. Materyalleri yaratıcı kullanma için Ö7’nin yorumu “*Örneğin bir öğrencim legolar ile oynarken kahve makinesi yapmıştı benim için bu bir yaratıcılık örneğidir*” biçimindedir. Ö8 ise “*Yaratıcı bir biçimde düz kâğıtları hediye paketlerine dönüştürüyorlar.*” ifadesini belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı da sosyal ortamlarda yer alma şeklinde görüş belirtmişlerdir. Sosyal ortamlarda yer alma için görüş belirten öğretmen Ö3 “*Özgün ürünler çıkardıkça ve arkadaşlarıyla paylaştıkça sosyal alanda desteklenmiş olur. Yaratıcı etkinliklerde akran grupları şeklinde çalıştıklarında sosyal olarak gelişiyorlar.*” yorumunu yapmıştır.

Bilişsel yeterliklerde yaratıcı çözümler üretme için Ö1 “*Eğitim ortamında açık uçlu soruları da kullanarak problem durumları oluşturuyor ve çocuğun yaratıcı çözümler üretmesini sağlamış oluyorum.*” ifadesini belirtmiştir. Düşünme becerilerini geliştirmede Ö9 “*Gözlemediklerini anlatmalarını, sorular sorarak gözlemediklerinden farklı çağrışımlar yakalamalarını ve denemeler yapmalarını destekliyorum.*” yorumunu belirtmiştir.

Motor gelişimde ritmik hareket etme için Ö2 “*Dans etkinlikleri sırasında yaratıcı oluyorlar ve ritme dayalı hareketlerini destekliyorum.*” ifadesini kullanmıştır. Dil gelişiminde kendini farklı yollarla ifade etme için Ö4 “*Hikâyeleri anlatma, canlandırma ve siz yazar olsaydınız neler yapardınız gibi sorular sorarak yaratıcılıklarını destekliyorum.*” görüşünü belirtmiştir. Ö7 ise “*Hikâye kartları ile kendi hikâyelerini oluşturarak yaratıcılıkları ortaya çıkıyorlar.*” şeklinde yorumlamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamının özelliklerini fiziksel eğitim ortamı teması için iç, dış mekân ve psikolojik eğitim ortamı teması için ise motive etme, aileyle işbirliği alt temalarında açıkladıkları belirlenmiştir.

Fiziksel eğitim ortamında sınıf ortamı materyal ve araçlarına yönelik olarak öğretmenlerin tümü teknolojik araçları belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu geçici merkez materyallerini ifade ederken bir kısmı da kitaplar, müzik aletleri ve doğal materyallere vurgu yapmışlardır. Yaratıcılığın gelişimine yönelik sınıf ortamı materyal ve araçlarında teknolojik araçlar için yorum yapan Ö8 “*Yaratıcılığı geliştirmek amaçlı bilgisayar kullanıyorum. Özellikle oyunlara yönelik interaktif soruları yaratıcılığı geliştirmek için kullanıyorum.*”, Ö6 “*Bilgisayarda eğitici videolar açıyorum, gayet faydalı oluyor. Kendi hoşlandıkları şeyi keşfetmelerinde teknolojiyi kullanmış oluyorum. Ayrıca yaratıcılıklarını desteklemek için klasik müzik açıp dans ettiriyorum.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö1 ise “*Çocukların yaratıcılığını desteklemek için teknolojiyi kullanıyorum. Bilgisayarda Web 2.0 araçlarını kullanıyorum. Programı kullanarak etkinlikleri daha yaratıcı ve amaca yönelik olarak sunabiliyorum.*” şeklinde yorum yapmaktadır. Televizyon yönelik görüş belirten Ö2 “*Sınıfta bilgisayara bağlı televizyon var. Video ve animasyon açıyorum. Sinema saati yapıyorum. Hoparlör var. Bu yolla hayal güçlerini destekliyorum.*” şeklinde ifade etmektedir. Sınıfta teknolojiyi kullanmayı ifade eden Ö7 ise “*Çocukların hayal güçlerini desteklemek için önemli olan kişileri ya da olayları televizyon aracılığı ile anlatıyorum. Bilgilendirme amaçlı kullanıyorum, müzik için kullanıyorum, etkinlikler için televizyondan faydalanıyorum.*” görüşünü belirtmiştir.

Geçici merkez materyalleri için görüş belirten Ö1 “*Merkezler çocukların ilgi alanları oluşturması açısından yaratıcılığı destekliyor. Bu nedenle kendim geçici merkezler oluşturuyorum. Fen merkezinde yaratıcılığı desteklemek için bahçeden yararlanıyorum.*” ifadesinde belirtirken Ö4 “*Geçici merkezler yapıyorum. Fen merkezinde kaba kum yerine bulgur üstüne dinazor koyup arkeolojik alan yaratarak çocukların hayal gücünü harekete geçirmeye çalıştım.*” olarak yorumunu yapmıştır. Kitaplar için Ö4 “*Kitapları anlatma, canlandırma yapmalarını sağlayarak ve çocuklara siz yazar olsanız neler anlatırdınız gibi sorular sorarak yaratıcılıklarını destekliyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Ö2 ise “*Sınıftaki kitaplardan yaratıcılık için yararlanıyorum.*” yorumunu yapmıştır. Müzik aletleri için yorum yapan öğretmen Ö9 “*Müzik aletleri ile ritim çalışmaları yapıldığında çocuğun yaratıcılığı geliştiriliyor.*” derken Ö3 “*Ritim çalışmalarında çocukların kendilerini rahat hissediyor olmaları yaratıcılığı olumlu etkiliyor.*” şeklinde ifade etmektedir. Doğal materyallere yönelik görüş belirten Ö5 ise “*Doğal materyallerin kullanıldığı ve yaratıcılığa yönlendiren etkinlikler yaptırıyorum.*” yorumunu yapmıştır. Ö8 “*Özellikle geri dönüşebilen materyaller kullanarak yaratıcılığı desteklemeyi hedefliyorum. Çevremdeki her*

materyali değerlendirmeye çalışıyorum.” şeklinde belirtmiştir. Ö1 ise “Sınıfta yeterli materyal olması yaratıcılık için önemli. Sınıfta materyal eksikliğini gideriyorum. Dışarıdan doğal malzemeler getiriyorum.” şeklinde söylemektedir.

Dış mekân (bahçe) materyal ve araçlarında için öğretmenlerin bir kısmı artık materyalleri belirtmektedir. Spor malzemeleri öğretmenlerin bir kısmı tarafından belirtilirken kum havuzu materyalleri, doğal malzemeler, büyüteç ve hayvan yuvalarının ise çok az öğretmen tarafından ifade edildiği belirlenmiştir. Dış mekânda (bahçe) kullanılabilir bazı materyaller ifade edilmiştir ancak ifade edilme düzeyleri düşüktür. Artık materyalleri belirten Ö5 “Bahçede yaratıcılığı desteklerim. Gözlemler yaparız, artık materyalleri değerlendirip kullanıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Ö9 “Plastik tabaktan raket yaptık. Ufak bir artık materyali oyunlarında kullanabiliyorlar.” şeklinde belirtirken Ö7 ise “Bahçede kompost yapmak için organik atıklar getirmelerini istedik.” olarak ifade etmiştir. Doğal materyaller için Ö4 ün görüşü “Yaratıcılığı desteklemek için bahçede bitki yetiştiriyoruz ve meyve, yaprak toplama etkinlikleri yapıyoruz.” şeklindedir. Spor malzemeleri için görüş belirten Ö1 “Spor aletlerinden, ipler, çemberler, toplar ve benzeri materyaller ile çeşitli oyunlar düzenleyerek yaratıcılıklarını destekliyorum.” derken kum havuzu materyalleri için görüş belirten Ö2 “Kum havuzunda çeşitli materyaller ile oynayarak yaratıcılıkları gelişiyor.” şeklinde ifade etmektedir. Büyüteç için Ö7 “Bahçede büyüteçlerle çeşitli bitkileri, hayvanları ve ağaçları inceliyoruz.” görüşünü ifade etmiştir. Hayvan yuvaları için görüş belirten Ö5 “Okulda bahçede gözlem yapılabilen doğal bir ortamın olması ve bir kümesin olması yaratıcılık konusunda çocuklara katkı sağlıyor.” ifadesini belirtmektedir.

Psikolojik eğitim ortamında motive etme için öğretmenler çoğunlukla her çocuğun kendini rahat ifade etmesini ve özgür çalışmalar yapmalarını sağlamayı belirtmektedirler. Öğretmenlerin bazıları ise çocukların fikirlerini ve hayal dünyalarını desteklemeyi belirtmiştir. Kendini rahat ifade etmesini sağlamayı belirten Ö5 “Çocuğun kendini ifade ettiği, kendi kararlarını verdiği psikolojik ortam olmasını sağlıyorum.” şeklinde ifade ederken Ö6 “Sürekli onları dinlerim ve engellemem. Söz aldıklarında konuştururum onları, kendilerini ifade etmelerini isterim.” şeklinde belirtmiştir. Özgür çalışmalar yapmalarını sağlama için Ö2 “Sanat etkinliklerinde çocukları serbest bırakmaya çalışıyorum. Zaman konusunda kısıtlamıyorum ve özgürce davranmalarına olanak sağlıyorum.” yorumunu yapmıştır. Ö5 ise “Serbest çalışmalar özellikle özgürlük sağlamaktadır. Fakat amacı belli olan etkinliklerde ise çocuklar farklı bir şey yaptığında neden yaptığını soruyorum ama müdahale etmiyorum.” şeklinde ifade etmektedir. Çocuklara fikirleri konusunda destek olmayı belirten Ö6 “Etkinliklerde düşüncelerini yansıtmasını sağlıyor ve destekliyorum. Yapamadım öğretmenim dediklerinde Doğada her şey var, istediğin renkte istediğin şekilde yapabilirsin’ diyerek destekliyor ve çocukların fikirlerini önemli buluyorum. Senin fikirlerin önemli, senin fikirlerine ihtiyaç var diyorum.” yorumunu yapmaktadır. Hayal dünyalarını desteklemeyi ifaden eden Ö4 “Etkinlik sırasında karşılıklı konuşarak yönlendirmeden çocuğun hayal dünyasını yansıtması için sorular soruyorum. Hayal güçlerini kullandırmaya yönelik sorular sorarım. Örneğin Ağaç olsanız ne yapardınız? Polis olsanız hangi kuralları koyardınız?” görüşünü belirtmiştir. Ö2 “Çocuklara olabildiğince, ‘Aaa ne güzel, ne anlatmak istedin’ gibi sorular sorarak ve destekleyici yaklaşarak baskı ortamı yaratmıyorum. Çocuğu destekleyerek hayal dünyasını sergilemesini sağlıyorum.” şeklinde ifade ederken Ö9 ise “Psikolojik olarak desteklemek de önemli ancak öğretmenin deneyimli olması gereklidir. Çocukları belli kalıplara sokmamaya çalışarak hayal güçlerini geliştiriyorum.” yorumunu yapmaktadır. Çocukların soru sormasını destekleme için Ö2 “Bilgin yoksa çocuklar tarafından sorulan soruları cevaplamıyorum, sonrasında cevap veriyorum. Araştırıp bilgiye ulaşım yapıyorum. Eğer bilgin varsa hemen yanıtlıyorum. Çocukların rahatça soru sormalarını istiyorum.” şeklinde belirtmiştir.

Sınıf yönetiminde sınıf kurallarını gereksinime göre esnetme ve sınıf kurallarını çocuklarla birlikte oluşturma için deneyimlerini paylaşan bazı öğretmenlerden Ö3 “Sınıfın belli başlı kuralları var fakat bu kuralları esnetebiliyorum. Etkinliklerden zevk alıyorsa süreyi uzatabiliyorum.” şeklinde ifade ederken Ö6 “Sınıf kurallarını hatırlatırım, önce yapılması gerekenleri söylerim ancak farklı durumlar oluşursa onların düşüncelerini destekliyorum. Önce kuralları uygulayıp sonra istediklerini dikkate alarak yeniden kuralları oluşturuyoruz.” demektedir.

Aileyle işbirliğinde ailenin desteğini almayı belirten Ö6 “Yaratıcılık için ailenin daha fazla bilinçli olması gerekiyor bu nedenle öğretmeni ciddiye almasını sağlamak için aile ile iletişim halinde olmaya çalışıyorum” görüşünü belirtmiştir. Ö5 ise “Yaratıcılık için ailenin desteğinin daha iyi olabileceğini düşünerek davranıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamındaki güçlükler temasını fiziksel ve psikolojik eğitim ortamındaki güçlükler alt temalarında açıkladıkları belirlenmiştir.

Fiziksel ortamı oluşturma sürecinde yaşanan güçlüklerle yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin tümü sınıfta yeterli alan bulunmamasını ve sınıfta materyal eksikliği olmasını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise bahçede materyal eksiklikleri var şeklinde görüş belirtmiştir. Sınıfta yeterli alan bulunmaması için görüşünü belirten Ö3 “Fiziksel alan yeterli bulmuyorum. Kendi sınıfımı fiziksel ortam açısından yeterli bulmuyorum” ifadesini belirtirken Ö5 “Fiziksel alan yetersizliği nedeniyle sınıflarda merkezler yok. Geçici merkezler oluşturuluyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ö9 ise “Yaratıcılığı desteklemek için sınıfta alan yetersiz olduğu için

bahçede zaman geçirmeye çalışıyorum. Merkezimiz yok, oluşturmaya çalışsak da sınıf içerisinde alan yetersizliğine bağlı güvenlik sıkıntısı olduğu için yeterli düzenlemeleri yapamıyoruz. Bazı köşeler çok sivri ve zarar vereceğini düşünüyorum.” yorumunu yapmaktadır. Sınıfta materyal eksikliği olması için görüş bildiren Ö1 *“Sınıfta yaratıcılığı geliştirici materyaller eksik. Değişik materyaller, ilgi çekici materyaller yok.”* yorumunu yapmıştır. Ö2 *“Materyaller yaratıcılığı geliştirici olmalıdır. Sınıfta bu tarz materyaller yok.”* ifadesini belirtmiştir. Bahçede materyal eksiklikleri olması için görüş belirten Ö9 *“Bahçe güzel ama yaratıcılık için kullanışsız. Parktaki materyaller yeterli ve sağlam değil, bazen çocuklar oynamak için tek tek beklemek zorunda kalıyor. Yaratıcılıklarını kısıtlayıcı bu durumlar için bahçede farklı alternatifler oluşturuyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Ö8 *“Bahçeyi yaratıcı olarak kullanmaya çalışsam da yaratıcılığı geliştirici materyal açısından yeterli bulmuyorum. Parkur oyuncakları sürekli bahçede kalamıyor. Değişiklik yapabilirsem parkı bahçeden çıkarırdım. Çocuklara yaratıcılıklarını desteklemek amacıyla parkurlar, toprak alanlar sunardım ve bu fırsatların yaratıcılık açısından verimli olacağını düşünüyorum.”* yorumunu yapmaktadır.

Psikolojik ortamı oluşturma sürecinde, bazı öğretmenler ailenin desteğini almakta zorluk çektiklerini söylemiştir. Ailenin desteğini almakta zorluk görüşünü belirten Ö2 *“Yaratıcılık için aile desteği yani okuldan sonra verilen destek önemli, bunu göremiyoruz.”* yorumunu yapmaktadır. Ö7 *“Yaratıcılık tek başına gerçekleştirecek bir şey değildir aile ile öğretmenin desteği ve beraberliğini gerektirir. Ancak bu konuda yeterli destek bulamıyoruz.”* ifadesini belirtmiştir. Ö8 ise *“Aile boyutunda destek olamıyorum. Yaratıcılığın gelişimi konusunda aile ve okul önemlidir. Çocuklarla iletişimin ve bağın aile ile birlikte okulda sağlanmasının yaratıcılıklarını desteklediğini düşünüyorum.”* yorumunu yapmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamları oluşturma deneyimleri inceleyen bu çalışmada yaratıcılık, gelişimsel yeterlikler, fiziksel eğitim ortamı, psikolojik eğitim ortamı, eğitim ortamındaki güçlükler olarak açıklanan temalar önemli bulgular olarak ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığın özgün bir fikir, ürün ortaya koymak olduğu görüşünü taşıdıkları belirlenmiştir. Benzer bir biçimde alanyazında yaratıcılık orijinal bir fikir, özgün bir bakış açısı ya da alışılmamış bir düşünce olarak ifade edilmektedir (Beghetto ve Kaufman, 2014; Çeliköz, 2017; Sternberg, 2005; Kuru Turaşlı, 2010). Bir başka araştırmanın içerisinde ise yaratıcılık ile ilgili hayal gücü farklı ve sıradanlıktan uzak gibi ifadeler yer almaktadır (Doğan Altun ve Ekinci Vural, 2017). Diğer bir bulgu olan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamlarının çocuğun gelişimsel yeterlikleri üzerindeki etkisinde ise sosyal duygusal yeterliklerden kendini rahat ifade etme, kendini rahat hissetme, materyalleri yaratıcı kullanma görüşlerinin çoğunlukla ifade edildiği belirlenmiştir. Alanyazında yaratıcılığın güçlendirildiği ortamlarda bireylere kendisi olma özgürlüğü verildiği (Sungur, 1992), bağımsızlık ve çocuğun kendine güvende hissetmesi gibi kişilik özelliklerinin desteklendiği (Karlıdağ ve Gönen, 2019) ve yaratıcılıkla ilgili bir düşünme yapısı olan ıraksak düşünmenin bir nesne ya da eşya için yeni fikirler oluşturmayı içerdiği belirtilmektedir (Üstündağ, 2009). Benzer bir biçimde Eckhoff (2011) okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılığı en çok orijinal yollar ile düşünme olarak tanımladıklarını ve yaratıcılıkla birlikte gelişimsel olarak özgüven ve farklı düşünme becerilerinin geliştiğini belirlemiştir. Isenberg ve Jalongo (1997) çocukların kendini rahat hissettiği ve kendini rahat ifade ettiği ortamlarda daha yaratıcı olduklarını belirtmektedir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin okul öncesinde yaratıcılık ve yaratıcı ortamların çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerine yönelik alanyazın ile tutarlı görüş içinde oldukları görülmektedir. Ayrıca elde edilen gelişimsel yeterlik alt temalarının MEB okul öncesi eğitim programının gelişim alanları ile uyumlu bir görünüm sergilemektedir. Ancak bu noktada tüm katılımcıların hem yaratıcılığın tanımı hem de yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamlarının çocuğun gelişimsel yeterlikleri üzerindeki etkisine yönelik daha fazla bilgi sahibi olmalarının yaratıcılığı geliştiren ortamları oluşturmalarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Çalışmanın diğer bir bulgusunda okul öncesi öğretmenleri deneyimlerine dayalı olarak yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamlarındaki sınıf ortamı (iç mekân) materyal ve araçlarının bazılarını yoğun olarak ifade etmişlerdir. Yaratıcılığın gelişimine yönelik sınıf ortamı materyal ve araçlarında öğretmenlerin tümü teknolojik araçları belirtmiştir. Teknoloji ve yaratıcılık arasında karşılıklı etkileşim ve iletişim bulunmaktadır (Çiçek, 2011; Marsh ve diğ., 2018; McPake, Plowman ve Stephen, 2013). Bu nedenle bilgisayar yoluyla eğitim çocuğun yaratıcılık becerilerinin gelişiminde etkili olmaktadır (Beaty, 2000; Kubanç, 2014; Sayan, 2016). Okul öncesi dönemde teknoloji kullanımı ile yaratıcılığın geliştirilebildiği belirtilmektedir (Kubanç, 2014; Liu, Lin, Liou, Feng ve Hou, 2013; Sayan, 2016). Okul öncesi dönemde 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık ve yenilik becerilerinin geliştirilmesinde genel olarak teknoloji tabanlı etkinlikler kullanılmaktadır. Diğer bir çalışmada, beş yaş grubundaki çocukların teknoloji tabanlı etkinlikler yoluyla yaratıcı düşüncülerinin geliştiği ifade edilmektedir (Liu ve diğ., 2013). Eğitim ortamlarında teknolojinin kullanılmasıyla çocukların sanal dünyada gördüklerini yaratıcılıkları sayesinde hayal ettikleri ve böylelikle çocukların aktif bir biçimde düşünerek bilişsel gelişimlerinin desteklendiği açıklanmaktadır (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002). Alanyazında öğrenme merkezlerinin yaratıcılığı destekler nitelikte materyallere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Karlıdağ, 2021). Geçici

merkez materyalleri yaratıcı eğitim ortamları oluşturmada öğretmenlerin çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. Sınıfta geçici merkezlerin yaratıcılığı desteklemesi görüşüne yönelik olarak Ömeroğlu ve Turla (2001) okul öncesi eğitim döneminde yaratıcılığı geliştirmek için sınıflarda çocukların bir günlük etkinlik sürecinde köşelerin tümünden yararlanacakları şekilde bir düzenlemenin gerekliliğini ifade etmektedirler. Çocuğun yaratıcılığını geliştirmek için öğrenme merkezlerinin öneminden bahsedilmekte ve öğrenme merkezlerinin çocuğun yaratıcılığını geliştirecek biçimde düzenlenmesi vurgulanmaktadır (Beghetto ve Kaufman, 2014; Kubanç, 2014; Mayesky, 2012; Üstündağ, 2009; Yıldız ve Şener, 2007). Ayrıca okul öncesi dönemde öğrenme merkezlerinde çok farklı şekilde materyaller bulunması yaratıcılığı geliştirmektedir (Çelik ve Kök, 2007; Öztürk Aynal, 2015; Yılmaz, 2011). Öğretmenlerin bir kısmı da kitapların yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamlarında bulunan materyallerden olduğunu iletmiştir. Kitaplar aracılığı ile okul öncesi dönemde yaratıcılık desteklenmektedir (Beaty, 2000). Cingi (2022) etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarının gelişiminde etkili olduğunu saptamıştır. Yazıcı Bolay Belen, Yaman Baydar, Okutan ve Aksu (2019) 61-66 aylık çocukların öykü temelli etkinliklere katılımını sağlamışlar ve yaratıcılıklarının olumlu etkilendiğini bulmuşlardır. Chew ve Eau, (2017) kitap okumanın 4-5 yaş çocuklarının akıcılık, orijinallik ve detaylandırma yaratıcılık puan türlerinde olumlu etkileri olduğunu saptamışlardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamlarındaki dış mekân (bahçe) materyal ve araçlarına yönelik deneyimleri incelendiğinde, bazı öğretmenler tarafından artık materyaller söylenmiştir. Alanyazında bahçe araç gereçlerinin yaratıcılığı desteklediği unutulmadan mutlaka okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğa uygun tek başına ya da grup şeklinde oyunların yürütebileceği, araç gereçlerin bulunduğu bir bahçe planlanması gerektiğini ifade etmektedirler (Acar, 2014; Leggett, 2017; Ömeroğlu ve Turla, 2001). Eğitimde dış mekânın da etkin bir öğrenme ortamı sayıldığı, doğada olmanın çocukların yaratıcılıklarını ve buna bağlı olarak üretkenliklerini arttığı, doğa ile iç içe olunması gerektiği vurgulanmıştır (Kösem, 2022). Zembat, Tosun, Çalış ve Yılmaz (2020) okul öncesi öğretmenlerinin artık materyaller hakkındaki görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, artık materyal kullanımının çocuklara katkılarının neler olduğu sorusuna öğretilenlerin en çok yaratıcılığı/hayal gücünü geliştirir şeklinde yorum getirdikleri saptanmıştır. Doğada bulunan nesnelere (ağaç, çalı, çim, kum vb.) kullanılması sonucu hayal gücü ve yaratıcılığın artması gözlemlenebilir (Louv, 2017). Doğanın içerisinde mekân, zaman, materyal bolluğu ve yetişkin desteğinin olduğu doğal ortamların çocuğun yaratıcılığı ve hayal gücü üzerinde etkileri olduğu ifade edilmektedir (Kiewra ve Veselack, 2016). Dış mekânlarda zaman geçiren çocukların yaratıcılıklarının geliştiği vurgulanmaktadır (Atchley, Strayer ve Atchley, 2012; Ernst ve Burçak, 2019; Kellert, 2005; Özdemir, 2011). Elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık için sınıf ortamı materyal ve araçlarında doğal ve artık materyalleri yeterince vurgulamamış olmaları dikkati çekmektedir. Oysaki bu materyaller alanyazında yaratıcılığın gelişimini destekleyen önemli materyaller olarak gösterilmektedir. Okul öncesi dönemde yaratıcılığın gelişimine yönelik dış mekân (bahçe) materyal ve araçları açısından çok az sayıda görüş ifade etmişlerdir. Bunların içinde en sık ifade edilen görüş artık materyaller olmuştur. Artık materyallerin sınıf ortamında kullanımı çok az belirtilirken dış fiziksel ortamda daha fazla kullanıldığı ifade edilmektedir. Sınıf ortamında mekân yetersizliği nedeniyle düzen ve temizliğin korunmak istenmesinin bu deneyimlerin oluşmasını etkilemiş olabileceği söylenebilir. Ayrıca öğretmenler tarafından yaratıcılığı geliştirmek amacıyla sınıfta teknoloji kullanımının yoğunluğu belirtilmiş olmasının önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Teknolojik araçların sınıf ortamında yaratıcılığı desteklemek için kullanılması olumlu bir durumdur. Ancak öğretmenler tarafından yaratıcılığı geliştirici etkinliklerde kullanılacak farklı materyalleri ve bu etkinlikler için yeterli alanı bulamıyor olmalarının da teknolojik araçların sınıf ortamında yoğun olarak kullanımını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamlarındaki psikolojik eğitim ortamı için öğretmenlerin motive etme deneyimlerine bakıldığında her çocuğun kendini rahat ifade etmesini sağlama, özgür çalışmalar yapmalarını sağlama ve çocuklara fikirleri konusunda destek olmayı ifade ettikleri belirlenmiştir. Çocuğun kendini rahat ifade etmesini sağlama görüşüne yönelik olarak Darıca (2003) okul öncesi dönemde yaratıcılığın geliştirileceği ortamın çocuğun kendini rahat hissedebileceği bir ortam olmasını gerektiğini belirtmektedir. Yılmaz (2021) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada yaratıcı eğitim ortamında çocukların kendilerini ifade etmelerine izin verilmeli, merak duygularını artırıcı etkinlikler ve oyunlar tasarlanmalı, çocuklar belli kalıplara sokulmamalı, çocukların kendilerini ve çevrelerini keşfetmelerine izin verilmeli şeklinde görüşlere ulaşmıştır. Leggett ve Ford (2013) göre eğitimciler açık uçlu sorular sorma, alternatifler arama, düşünceleri destekleme, olasılıkları arama, çocukları cesaretlendirme gibi stratejiler kullanarak çocuğun kendini rahat hissedebileceği yaratıcılığın gelişimini destekleyen bir ortam oluşturmaktadır. Yıldız ve Şener (2007) bir çocuk grubuna komik içerikli diğer çocuk grubuna ise ciddi içerikli film izletildiğini ve izledikten hemen sonra çocukların yaratıcılık testine katıldığını belirtmektedirler. Komedi filmi izleyen çocukların yaratıcılıklarının daha yüksek çıktığını aktarmaktadırlar. Her çocuğun kendini rahat ifade etmesini sağlamak için alanyazında Salı (2019) çocuğun kendi düşüncesini ortaya çıkarmasına yardımcı olmanın yaratıcılık için önemli olduğunu belirtmektedir. Özgür çalışmalar yapmalarını sağlamak açısından bakıldığında Sungur'a (1992) göre yaratıcılık için özgürlüğe gereksinim vardır ve çocuğa etkinlikler sırasında özgür olma

fırsatı verilmelidir. Benzer bir biçimde Kara ve Şenççek (2015) yaratıcılık için öğretmenin sınıf içerisinde özgür ve demokratik ortam oluşturması gerektiğini belirtmektedirler. Sönmez Ektem (2017) okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki gözlemlerine dayalı olarak okullarda yaratıcılığı geliştirmek için özgür öğrenme ortamları oluşturulmalı şeklinde görüş belirttiklerini saptamıştır. Turdieva (2021) çocukların yaratıcılıklarını arttırmak için yeni fikirler üretmeye teşvik etmenin, kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ortamlar oluşturmanın, çocukların grup içerisinde olmalarına olanak sağlamanın, her çocuğa özel bir yaklaşım benimseyerek gözlemci ve dikkatli olunmasının çocukların yaratıcılıklarında olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda çocukların kendilerini rahat hissedecekleri ortamlarda bulunmaları yaratıcılıklarını olumlu olarak etkilemektedir. Bu nedenle psikolojik eğitim ortamlarının yaratıcılık açısından çocukların kendilerini rahat hissedecekleri, rahat bir şekilde ifade edip özgür çalışmalar yapabilecekleri psikolojik ortamlar olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin her çocuğun kendini rahat ifade etmesini sağlayan bir psikolojik ortam oluşturmayı sıklıkla belirtmiş olmalarından dolayı bu konuda farkındalıklarının yüksek olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştiren psikolojik eğitim ortamında öğretmenler sınıf yönetimi ve aileyle işbirliği alt temalarına yönelik deneyimlerini belirtmişlerdir. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin sınıf yönetiminde, ailenin ise evde demokratik yaklaşımlar göstermelerinin önemine değinilmektedir (Üstündağ, 2009; Yıldız ve Şener, 2007). Ayrıca alanyazında yaratıcılığı destekleyen öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha rahat ve etkili olabildikleri belirtilmektedir (Zembat, İçli Küsmüş ve Yılmaz, 2018). Öğretmenlerin yaratıcılığı geliştiren psikolojik eğitim ortamı için çoğunlukla motive etme alt temasına yönelik deneyimlerini paylaştıkları belirlenmiştir. Sınıf yönetimi ve aileyle işbirliği alt temalarına ilişkin olarak ise daha az yorum yapmış olmalarına dayalı olarak bu alt temalarda hem bilgi hem de uygulama düzeyinde daha fazla desteğe gereksinimleri olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin tümü yaratıcılığı geliştiren fiziksel eğitim ortamındaki güçlükler alt temasındaki deneyimlerinde sınıfta yeterli alan bulunmaması ve sınıfta materyal eksikliği olması görüşlerini belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, benzer olarak sınıf alanın yapılan etkinlikler ve çocuk sayısı için uygun yeterlikte olmasının yaratıcılık üzerinde de etkili olduğu belirtilmektedir (Isenberg ve Jalango, 1997). Polat (2014) ECERS-R Okulöncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği ve Williams Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Farklı Düşünme Testlerini kullanarak yaptığı araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel kalitenin çocukların yaratıcılıklarına olumlu etkisini belirlemiştir. Benzer bir biçimde çevresel faktörlerin çocukların yaratıcılığı üzerinde önemli etkisi olduğu ifade edilmiş ve zengin materyal, malzeme sunulan eğitim ortamlarının yaratıcı düşünme üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır (Pandit ve Neogi, 2016). Yaratıcı etkinliklere uygun fiziksel düzenlemeler yapma için benzer olarak Özdemir ve diğerleri (2007) okul öncesi eğitim kurumlarındaki iç mekân düzenlemelerinin etkinliklerin uygulamasına kolaylık ve rahatlık sağlaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Sınıfta yeterli alan yaratmaya yönelik olarak Yıldırım (2015) çocuklara sunulan alanın yeterli olmasının çocukların yaratıcılığını olumlu yönde etkilediğini ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen ortamlarda öğretmenin bazen geniş hareket alanı bırakırken bazen de küçük özel alanlar oluşturabileceğini belirtmektedir. Eckhoff (2011) okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılığın gelişimini etkileyen faktörler arasında en fazla sıklıkta çevreyi ifade ettiklerini belirlemiştir. Isenberg ve Jalango (1997) yaratıcı etkinliklere uygun fiziksel düzenlemeler yapmak için esnek, taşınması basit, yapılandırmamış materyallerin sınıfta bulunmasının uygun düzenlemeler yapmayı kolaylaştırdığını vurgulamaktadırlar. Aynı şekilde Davies ve diğerleri (2013) fiziksel çevre ile ilgili olarak iç ve dış alanların esnek kullanımının çocukların yaratıcılığını destekleyebileceğini belirtmektedir.

Sınıfta materyal eksikliği olması görüşüne yönelik olarak Kara (2007) öğretmen görüşlerine göre okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubundaki çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörün etkinliklerde çeşitli malzemelerin kullanılması olduğunu belirlemiştir. Çevre zenginliği ve olanak sağlanması çocukların çizimlerinde ve yaratıcılıklarında olumlu etkiler yapmaktadır (Hakimi Manesh, Mojdehi ve Tashakkori, 1984; Feeney ve Moravick, 1987). Öztürk Aynal (2010) yaratıcı bir öğretmenin sınıfta yeterli materyalin sağlanması için maliyet olarak düşük ve doğal-geri dönüşümlü malzemelerden çok farklı materyaller, düzenlemeler yapabileceğini belirtmektedir. Okul öncesi eğitim döneminde yaratıcılığı destekleyen ortamlarda kullanılan materyallerin çocukların ilgisini, hayal gücünü canlı tutacak nitelikte olması ve bol miktarda olması önerilmektedir (Isenberg ve Jalango, 1997; Pekdoğan ve Kanak, 2016; Salı, 2019; San, 1979b). Buna bu çalışmada, öğretmenlerin yaratıcılık açısından hem sınıfta hem de bahçede sorunlar olduğunu yoğun olarak belirtmiş olmaları fiziksel ortamın halihazırda yaratıcılığı geliştirmeye çok uygun olmadığını düşündürmektedir. Benzer olarak sınıfta yeterli materyal olmamasını vurgulamış olmalarından dolayı materyal açısından da yeterli bir ortam olmadığı düşünülmektedir. Bu eksikliğin hem materyal çeşitliliği yani uyaran fazlalığı açısından hem de doğrudan yaratıcılığı geliştiren materyaller açısından olduğu söylenebilir. Yaratıcılığın geliştirilmesinde fiziksel ortam koşulları açısından öğretmenlerin güçlük yaşıyor olmalarının önemli bir bulgu olduğu ve güçlüklerin giderilmesinin, gereksinimlerin karşılanmasının önem taşıdığı düşünülmektedir.

Diğer bir bulgu olan okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştiren psikolojik eğitim ortamındaki güçlükler alt temasındaki deneyimlerinde ise ailenin desteğini almada zorluk en fazla sıklıkla belirtilen görüştür. Kara ve Şençiçek (2015) yaratıcılığın desteklenip geliştirilebilecek bir özellik olduğunu vurgulamış ve bu noktada ailenin yaratıcı çocuğun gelişiminde etkin rol oynadığını ifade etmişlerdir. Elibol (2010) öğretmenlerin çocuğun yaratıcılığını geliştirmek için ailenin desteğine gereksinimi olduğunu söylemektedir. Ailenin desteğini almak için Ünlüer (2010) okul öncesi dönemde öğretmenin aileyle yaratıcılığı evde nasıl geliştirileceği konusunda iletişime geçebileceğini ve aileyi sınıf etkinliklerine katarak çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için onlardan yardım alabileceğini belirtmektedir. Okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştiren psikolojik ortamı oluşturma sürecinde yaşanan güçlükler temasında, ailenin desteğini almada zorluk yaşandığı belirtilmiş olmasından dolayı yaşanan güçlüklerin her iki taraf açısından da neden kaynaklandığının üzerinde durulmasının ve yaratıcılığın geliştirilmesi boyutunda aile katılımı çalışmalarının gözden geçirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamları oluşturmaya yönelik deneyimlerinden alanyazınla uyumlu bilgilere sahip oldukları ve uygulamalar gerçekleştirdikleri ancak yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamları oluşturma sürecinde bazı güçlükler yaşadıkları ve katılımcı öğretmenlerin sınıfta yeterli alan ve materyal bulamamaktan kaynaklı yaşadıkları güçlükleri vurguladıkları belirlenmiştir. Ayrıca teknolojik araçların yaratıcılığı geliştirmek amacıyla öğretmenler tarafından en yoğun kullanılan araç olduğu ve yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamının çocuğun en çok sosyal-duygusal yeterlikleri üzerinde etkisi olduğuna yönelik deneyimlerini ifade ettikleri ortaya konmuştur.

Öneriler

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamları oluşturma deneyimlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda derlenen öneriler aşağıda sıralanmaktadır:

- Okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcılığı destekleyen fiziksel koşullar için başta MEB, özel vakıflar, yerel bazı toplulukların desteği sağlanarak yaratıcılığı geliştiren materyaller nicelik olarak artırılabilir, bina ve bahçe özellikleri yaratıcılığı destekler hale getirilebilir.
- MEB tarafından eğitimde kalite çalışmaları kapsamında yaratıcılık ve yaratıcılığı etkileyen eğitim ortamlarının oluşturulması gibi konularda öğretmenlere kendilerini geliştirebilecekleri hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Okul öncesi öğretmenleri yaratıcı eğitim ortamlarına yönelik yenilikleri takip edebilirler ve güncel konularda bilgi sahibi olabilirler.
- Öğretmenler sınıf yönetiminde çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat verebilir, her düşünceye saygı duyulması gerektiğini model olarak öğretebilir ve farklı düşünceleri destekleyebilir.
- Bu çalışmada okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştiren eğitim ortamı nitel yöntemle dayalı olarak araştırılmıştır. Başka çalışmalarda nicel yöntemler kullanılarak araştırılabilir.
- Bu çalışmanın örneklemini bağımsız bir anaokulunda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Başka çalışmalarda örneklem ilkokullara bağlı ana sınıflarında öğretmenlik yapan öğretmenlerden oluşturulabilir.
- Gelecek araştırmalarda okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştiren psikolojik ve fiziksel ortama yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar olarak bu araştırmayı etkileyebilecek mali ya da mali olmayan herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederiz.

Mali Destek

Yazarlar olarak bu araştırma ile ilgili herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek almadığımızı beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 19/04/2022 tarihli ve 246423/2 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça / References

- Acar, H. (2014). Learning environments for children in outdoor spaces. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 141, 846-853. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.147
- Akkoyunlu, B. ve Tuğrul, B. (2002). Okulöncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 12-21.
- Alfuhaiği, S. S. (2015). School environment and creativity development: A review of literature. *Journal of Educational and Instructional Studies*, 5(2), 33-37.
- Altay, M. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Atchley, R. A. Strayer, D. L., & Atchley P. (2012). Creativity in the wild: Improving creative reasoning through immersion in natural settings. *PloS One* 7(12), e51474. doi: 10.1371/journal.pone.0051474
- Beatty, J. J. (2000). *Skills for preschool teachers* (6th ed.) New Jersey: Merrill Publisher.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. doi: 10.1080/13598139.2014.905247
- Bentley, T. (1999). *Takımınızın yeteneklerini geliştirmede yaratıcılık*. (1. baskı) (O. Yıldırım, çev.). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, P., A. (2010). *Preschool environments, relationships and creative skills: A case study*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Walden, Minneapolis.
- Chan, S., & Yuen, M. (2014). Personal and environmental factors affecting teachers' creativity-fostering practices in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 69-77. doi: 10.1016/j.tsc.2014.02.003
- Chew, F. P., & Eau, K. L. (2017). Creativity teaching through e-book reading program among the children in Malaysia. *Advanced Science Letters*, 23(3), 2043-2047. doi: 10.1166/asl.2017.8588
- Cingi, M. A. (2022). *Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımının önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(15), 158-170.
- Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25.
- Çiçek, I. (2011). Teknoloji geliştirmede yaratıcılığı yönetmek. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 45-55.
- Dababneh, K., Ihmeideh, F. M., & Al-Omari, A. A. (2010). Promoting kindergarten children's creativity in the classroom environment in Jordan. *Early Child Development and Care*, 108(9), 1165-1184. doi: 10.1080/03004430902872950
- Darıca, N. (2003). *Yaratıcı etkinlikler uygulama kitabı* (1. baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Davies, D., Jindal Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. doi: 10.1016/j.tsc.2012.07.004
- Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımı* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan Altun, Z. ve İkinci Vural D. (2017). Okul öncesi dönemde düşünme becerileri: Öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44),214-224.
- Eckhoff, A. (2011). Creativity in the early childhood classroom: Perspectives of preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(3), 240-255. doi: 10.1080/10901027.2011.594486
- Elibol, F. (2010). Okul öncesinde yaratıcılık eğitiminde ailenin rolü. E. Ç. Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (7. baskı) içinde (ss. 192-206). Ankara: Pegem Akademi.

- Erdoğdu, Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Ernst, J., & Burçak, F. (2019). Young children's contributions to sustainability: The influence of nature play on curiosity, executive function skills, creative thinking, and resilience. *Sustainability*, 11(15), 4212(1-22).
- Feeney, S., & Moravick, E. (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young Children*, 42(6), 7-15.
- Gültekin Akduman, G. (2016). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (6. baskı) içinde (ss. 2-17). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Hakimi Manesh Y., Mojdehi, H., & Tashakkori, A. (1984). Short communication: Effects of environmental enrichment on the mental and psychomotor development of orphanage children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25(4),643-650. doi: 10.1111/j.1469-7610.1984.tb00178.x
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (1997). *Creative expression and play in early childhood* (2nd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Kandır, A. ve Kurt, F. (2010). *Proje temelli okul öncesi eğitim programı* (1. baskı). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Kara, A. (2007). *Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kara, Ş. ve Şenççek, S. (2015). Yaratıcı çocuk yetiştirmede problemler ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 90-97.
- Karakale, S. (2000). Yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesinde eğitimcilerin rolü. *Yaşadıkça Eğitim*, (67),11-15.
- Karlıdağ, İ. ve Gönen, M. (2019). Okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcılığa etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 928-960.
- Karlıdağ, Ö. İ. (2021). Creating learning environments in preschool classrooms: Perspectives of pre-service preschool teachers. *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 327-342. doi: 10.29329/ijpe.2021.346.21
- Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitim programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın 6 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kellert, S. (2005). *Building for life: Understanding and designing the human-nature connection* (1st ed.). Washington, DC: Island Press.
- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1),70-91.
- Kösem, M. (2022). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin dış oyun alanlarının kullanımı ve materyallerinin niteliğine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 665-688.
- Kuru Turaşlı, N. (2010). Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak. E. Ç. Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (7. baskı) içinde (ss. 2-14). Ankara: Pegem Akademi.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J.P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: Challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 845-853. doi: 10.1007/s10643-016-0836-4
- Leggett, N., & Ford, M. (2013). A fine balance: Understanding the roles educators and children play as intentional teachers and intentional learners within the early years learning framework. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 42-50.
- Liu, E. Z.-F., Lin, C.-H., Liou, P.-Y., Feng, H.-C., & Hou, H.-T. (2013). An analysis of teacher student interaction patterns in a robotic course for kindergarten children: A pilot study. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 9-18.

- Louv, R. (2017). *Doğadaki son çocuk, çocuklarımızdaki doğa yoksunluğu ve doğanın sağaltıcı gücü*. (C. Temürçü, çev.). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Makhmalbaf, A., & Yi-Luen Do, E. (2007). Physical environment and creativity: Comparing children's drawing behavior at home and at the bookstore. *International Association of Societies of Design Research*.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marksberry, L. M. (1963). *Foundation of creativity* (1st ed.). New York: Harper & Row Publishers.
- Marsh, J. Plowman, L. Yamada-Rice, D. Bistop, J. Lahmar, J., & Scott, F. (2018). Play and creativity in young children's use of apps. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 870-882.
- Mayesky, M. (2012). *Creative activities for young children* (10th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Mcpake, J. Plowman, L., & Stephen, C. (2013). Pre-school children creating and communicating with digital technologies in the home. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 421-431.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden elde edildi.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (6. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. ve Turla, A. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, (151), 49-53.
- Özdemir, A. (2011). Okul bahçesi peyzaj tasarım anlayışındaki değişim ve bu değişimin uygulamaya yansımalarının Bartın kenti örneğinde irdelenmesi. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 13(19), 41-51.
- Özdemir Beceren, Y. (2012). Okul öncesi eğitim ortamları. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (1. baskı) içinde (ss. 180-199). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Özkan, H. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Öztürk Aynal, Ş. (2015). Eğitimde yaratıcılık. E., Ç. Öncü (Ed.), *Erken dönemde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (4. baskı) içinde (ss. 100-118). Ankara: Pegem Akademi.
- Pandit, N., & Neogi, S. (2016). A study on the impact of pre-school factors on creativity of young children. *International Journal of Home Science*, 2(2), 94-96.
- Patton, M., Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pekdoğan, S., & Kanak, M. (2016). A qualitative research on active learning practices in pre-school education. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 232-239. doi: 10.11114/jets.v4i9.1713
- Polat, A. E. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki kalitenin çocuğun yaratıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Salı, G. (2019). Çocuklarda yaratıcılığın gelişimine ilişkin boylamsal bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1574-1589. doi: 10.17240/aibuefd.2019
- San, İ. (1979a). *Sanatsal yaratma çocukta yaratıcılık* (2. baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (1979b). Yaratıcılık iki düşünme biçimi ve çocuğun yaratıcılık eğitimi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1), 117-190.

- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13), 67-83.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce* (1. baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Sharma, R. (2016). Effect of school and home environments on creativity of children. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 1(2), 38-57. doi: 10.52634/mier/2011/v1/i2/1614
- Sönmez Ektem, I. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama okullarındaki etkinliklerin yaratıcılık bağlamında değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 524-546. doi: 10.14520/adyusbd.336491
- Sternberg, R. J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of Human- Computer Studies*, 63(4), 370-382. doi: 10.1016/j.ijhcs.2005.04.003
- Şahin, E., & Türkün Dostoğlu, N. (2012). The importance of preschoolers' experience in kindergarten design. *METU JFA*, 29(1), 301-320. doi: 10.4305/metu.jfa.2012.1.17
- Torrance, E. P. (1969). *Creativity: What research says to the teacher*. Washington, DC: National Education Association.
- Turdieva, M. J. (2021). *Preschool age is important time to focus on creativity*. Oral Presentation, II. International Scientific Conference: Technologies, Tools and Strategies for Scientific Research Implementation, Lviv, Ukraine.
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (2019). *A world ready to learn*. USA: UNICEF. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf>
- Ünlüer, E. (2010). Okul öncesinde yaratıcılık eğitimde ailenin rolü. E. Ç. Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi* (1. baskı) içinde (ss. 192-205). Ankara: Pegem Akademi.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcılığa yolculuk* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazıcı, E., Bolay Belen, H., Yaman Baydar, I., Okutan, N. Ş. ve Aksu, G. (2019). Öykü temelli etkinliklerin çocukların yaratıcılık becerilerine etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 226-249. doi: 10.17984/adyuebd.487001
- Yıldırım, A. (2015). Yaratıcılığa dayalı eğitim programları oluşturma. E. Ç. Öncü (Ed.), *Yaratıcılığın keşfi* (1. baskı) içinde (ss. 114-127). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Çiçekler, C., & Aral, N. (2021). An investigation of preschool children's creativity in terms of their courage value and competition. *Early Child Development and Care*, 192(15), 2455-2464.
- Yıldız, F. Ü. ve Şener, T. (2007). *Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve yaratıcı etkinliklerde kullanmak için materyal hazırlama* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, S. (2011). *Pre-service in-service preschool teachers' views regarding creativity in early childhood education*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Yılmaz, Y. (2021). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde yaratıcılığın önemine ve geliştirilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul Öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zembat, R. (2005). Okul öncesi eğitimde nitelik. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (1. baskı) içinde (ss. 25-45). Ankara: Morpa Yayınları.
- Zembat, R., İçli Küsmüş, G. ve Yılmaz, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ve sınıf yönetimleri. S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim* (1. baskı) içinde (ss. 67-81). Ankara: Pegem Akademi.
- Zembat, R., Tosun, D., Çalış, B., N. ve Yılmaz, H. (2020). Okul öncesi eğitimde doğal ve artık materyallerin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 19-32.

Duygu Düzenleme ve Mesleki Kaygı: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarını Değerlendirme*

Hilal Yılmaz¹

Öz

Okul öncesi öğretmen adaylarının çeşitli kişilik özelliklerinin mesleki kaygıları ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu özelliklerden biri de duygu düzenleme becerileridir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri ve mesleki kaygılarının demografik bilgilerine göre herhangi bir değişiklik gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da bulunan iki devlet üniversitesinde Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 296 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları şunlardır: Öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri gizleme alt boyutu puanlarının orta, yeniden değerlendirme alt boyutu puanlarının yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir. Mesleki kaygı puanlarının ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri ve mesleki kaygılarının cinsiyet ve KPSS'ye hazırlanma durumuna göre; mesleki kaygılarının kaçınıcı sınıfta olduklarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Duygu düzenleme becerileri ile mesleki kaygı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri arttıkça mesleki kaygılarının azaldığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler

Duygu düzenleme
Mesleki kaygı
Okul öncesi öğretmen adayları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
09 Mart 2023
Kabul Tarihi
09 Ekim 2023
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Emotion Regulation and Occupational Anxiety: An Evaluation of Pre-school Teacher Candidates

Abstract

It is well known that a number of personality traits of potential preschool teachers are linked to their level of occupational anxiety. One of these traits is emotion regulation. The purpose of this study is to investigate how emotion regulation abilities and occupational anxiety relate among pre-school teacher candidates. In this respect, it was sought to determine whether the demographic data had any effect on the emotion regulation abilities and occupational concerns of pre-school teacher candidates. One of the quantitative research techniques, the relational survey model, was used to conduct the study. 296 undergraduate students from pre-school teaching programs at two state universities in Istanbul make up the research sample. The findings from the study are as follows: Emotional regulation skills hiding sub-dimension scores of pre-service teacher candidates are moderate, while their re-evaluation sub-dimension scores are high. Scores on occupational anxiety were found to be moderate. It was discovered that the pre-service teacher candidates' occupational concerns varied significantly by grade level. Their occupational concerns and emotion regulation abilities differed according to their professional anxiety, gender, and KPSS preparation. The ability to regulate one's emotions and one's occupational concerns have been found to be significantly correlated among preschool teacher candidates. Therefore, it can be said that candidates for preschool teachers experience less occupational anxiety as their ability to regulate their emotions improves.

Keywords


Emotion regulation
Occupational anxiety
Pre-school teacher candidates

Article Info

Received
March 09, 2023
Accepted
October 09, 2023
Article Type
Research Paper

Atf: Yılmaz, H. (2023). Duygu düzenleme ve mesleki kaygı: okul öncesi öğretmen adaylarını değerlendirme. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(3), 298-313. <https://doi.org/10.12984/egged.1251484>

* Bu çalışma 7-10 Temmuz 2021 tarihlerinde 8. International Eurasian Educational Research Congress (EJER)'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur [This study was presented as an oral presentation at the 8. International Eurasian Educational Research Congress (EJER)].

¹  Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Türkiye, yilmazhilal@artvin.edu.tr



Extended Abstract

Introduction

Emotion regulation is defined as the internal and external processes of observing, evaluating, and modifying by regulating the intensity and effects of the characteristics of the emotional response (Thompson, 1994). In this process, emotions experienced in different ways may have different regulation processes. The rearrangement of both positive and negative emotions is also a component of emotional regulation (Gross, 2014). According to recent research on the ability of teachers to control their emotions as a profession, this skill is frequently used in daily life (Bracett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010). To foster a positive environment in the classroom, teachers can increase the regulation of positive emotions like joy or enthusiasm. In order to convey to a student, the gravity of breaking the rules, teachers may occasionally become irate. Down-regulation involves lessening the experience of emotion, and teachers frequently claim that they do so to carry out the activities they had planned for the class and build or maintain positive relationships with the students (Sutton & Harper, 2009). All these reveal how important pre-school teachers' emotion regulation skills are in the preparation process for the profession.

It is well known that university students who are aspiring early childhood educators are in one of the most significant phases of their lives, which marks the start of their professional careers or periods of unemployment (Du Bois-Reymond, 1998). The choice of a job, ideas about playing the part of the individual in real life, the friendships made, the worry that one won't be able to find work, and various responsibilities during this time may result in some unfavorable circumstances that are referred to as occupational anxiety (Tumerdem, 2007). It is thought that reducing these occupational anxiety symptoms may be related to emotion regulation skills.

In the literature, it is discussed how emotion regulation training affects occupational stress (Saedpanah, Salehi, & Moghaddam, 2016), how emotion regulation strategies affect the sources of occupational stress (Kshtriya, Lawrence, Kobezak, Popok & Lowe, 2022), and how emotion regulation skills and anxiety relate among university students (Davis, DiStefano, & Schutz, 2008; Saleem, Khan, & Saleem, 2019). There was, however, no study that examined the emotion regulation abilities and occupational anxiety of pre-school teacher candidates. This study was done to find out how the ability to control one's emotions and occupational anxiety correlated in pre-school teacher candidates.

Method

This study, which looked at the connection between emotion regulation abilities and job anxiety in pre-school teachers' candidates, was conducted by using the relational survey model, which is one of the quantitative research techniques. The study group for this research is made up of 296 preschool teacher candidates who voluntarily agreed to take part and completed their undergraduate degrees in the Preschool Education Department of the education faculties of two state universities in Istanbul in the 2020–2021 academic year. The participating teacher candidates were chosen using the criterion sampling method, which is one of the purposive sampling strategies. In order to collect demographic information on pre-school teacher candidates' levels of occupational anxiety and emotion regulation, a "Personal Information Form", an "Emotion Regulation Scale", and an "Occupational Anxiety Scale" were used in the study.

Findings

The results of this study, which looked at the relationship between emotion regulation abilities and occupational anxiety in pre-school teacher candidates, showed that pre-service teacher candidates had a high level of emotion regulation skills re-evaluation, a moderate level of emotion regulation skills hiding, and a moderate level of occupational anxiety. The study revealed a high-level, unfavorable, and significant relationship between occupational anxiety and the re-evaluation sub-dimension of emotion regulation skills in pre-school teacher candidates. However, it was discovered that occupational anxiety and the concealment sub-dimension had a weak, unfavorable, and significant relationship.

Discussion and Conclusion

As a result of this research, in which the relationship between emotion regulation and professional anxiety was examined in pre-school teacher candidates; it was determined that pre-service teachers' reevaluation skills were at a high level, and their concealment and occupational concerns were at a moderate level. Similar to this finding, there are studies in the literature in which pre-school teacher candidates' emotion regulation skills are at a high level (Ersay et al., 2014; İhtiyaroğlu, 2018; Swartz & McElwain, 2012). Bilgiz and Peker (2018), on the other hand, found that university students' emotion regulation skills were at a moderate level. Accordingly, it is thought that the social relations and peer support of the pre-service teachers may be effective in obtaining a high result at the level of reevaluation of emotion regulation skills. As a matter of fact, Zeman, Cassano, Perry-Parrish, and

Stegall (2006) state that good social relations and peer support contribute positively to the development of emotion regulation skills of young people.

The re-evaluation sub-dimension of emotion regulation skills in pre-school teacher candidates was found to have a high-level, unfavorable, and significant relationship with occupational anxiety. On the other hand, it was discovered that occupational anxiety and the concealment sub-dimension had a weak, unfavorable, and significant relationship. Therefore, it can be said that occupational anxiety decreases as emotion regulation abilities rise. Similar findings have been reported in studies involving university students, where those employing catastrophizing, an emotion regulation strategy, exhibited higher anxiety levels (Ataman, 2011; Yüksel, 2014; Y ş, 2018; Zengin, 2019). Additionally, Aydın (2018) found that university students who struggle with emotion regulation experience higher levels of anxiety because of the study she conducted with them. According to Narlı (2019), test anxiety and difficulty in regulating emotions are positively and significantly correlated with academic achievement. The development of appropriate coping mechanisms for the individual's emotional state and their use in daily life may be the cause of the emergence of this result.

It was determined that female preschool teacher candidates' emotion regulation hiding sub-dimension and occupational anxiety were significantly higher than male teacher candidates. In the studies in the literature, it was concluded that female teacher candidates got higher scores in both emotion regulation skills and occupational anxiety (Akgün et al., 2007; Arslan et al., 2023; Dalgarcayte, 2022; Eskici, 2016; Güngör & G l, 2021; Koin, 2022; Saban et al., 2004; Tabancalı, elik, & Kormaz, 2016). The fact that female teacher candidates have higher social relations may have positively reflected their emotion regulation skills. The high probability of male teacher candidates preferring other professions, high moral value of the teaching profession for female teacher candidates may cause more anxiety due to the pressure of not being able to fulfill the expected responsibilities in the profession. Deniz and Tican (2017) argue that offering male teacher candidates versatile career options can help reduce their anxiety levels by aligning their job expectations with more choices.

The study revealed that the pre-service teacher candidates who were unprepared for the KPSS scored higher on the emotional regulation re-evaluation sub-dimension. Contrarily, it was found that pre-service teacher candidates who were prepared for the KPSS had higher levels of occupational anxiety. In fact, G lbae et al. (2012) and G ndoğdu et al. (2008) discovered that pre-service teacher candidates had a high level of anxiety about KPSS. On the other hand, Dalgarcayte (2022) discovered that pre-service teacher candidates who don't feel prepared to teach have higher levels of anxiety that are task-, student-, and self-focused. It can be understood that teacher candidates' increased anxiety during the exam preparation process is due to their uncertain future.

Pre-school teacher candidates did not differ in their ability to control their emotions based on grade level. It has been determined that when the occupational concerns of the candidates for the 4th grade teachers are compared to those of the candidates for the 1st-grade teachers, the occupational concerns of the candidates for the 4th-grade teachers are greater. According to the research carried by Arslan et al., (2023), student communication-centered anxiety was higher in the third grade among 1st and 3rd-grade teacher candidates. However, Koin (2022) discovered that grade level had no impact on the occupational concerns of pre-school teacher candidates. As they reach their final year, teacher candidates' focusing on exams and approaching the profession one step closer can be shown as the reason for their higher anxiety.

On the basis of the research's findings, studies can be conducted to obtain particularly qualitative data by utilizing a variety of research techniques in order to identify the causes of the occupational anxiety levels of teacher candidates. Numerous studies can be conducted to lower teacher candidates' levels of occupational anxiety. Occupational anxiety can be controlled with the help of the studies to improve the emotion regulation skills of pre-school teacher candidates. The factors affecting the occupational anxiety levels of teacher candidates preparing for KPSS can be examined in detail. Various methods can be developed for 4th-grade teacher candidates who have high occupational anxiety to reduce their anxiety. This research was conducted with pre-school teacher candidates in two state universities. It is recommended that qualitative and mixed-pattern studies should be conducted with larger sample groups with different demographic characteristics in future studies.

Giriş

Öğretmenlik mesleği, çocukların yetişkin bireyler olarak yetiştirilmesinde, çeşitli toplumsal görev ve sorumlulukları üstlenmelerinde önemli rol oynayan mesleklerden biridir (Richardson, & Watt, 2005). Öğretmenlik mesleğini bu denli önemli kılan değişkenlerin, öğretmenlerin mesleki bilgi birikimlerinin (Liakopoulou, 2011) yanı sıra öğretmenlerin kendi kişilik özellikleri (Grieve, 2010), duygusal zekâları, psikolojik iyi oluş halleri (Puertas Molero, Zurita Ortega, Ubago Jiménez, & González Valero, 2019), öğretmen yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları (Pantić, & Wubbels, 2010) olduğu belirtilmektedir. Öğretmenler için önemli olan bu kişilik özelliklerinden biri de duygu düzenleme becerileridir (Sutton, & Harper, 2009). Çünkü öğretmenlik duygusal bir çabadır. Öğretmenler, öğretimsel bir hedefe ulaştıklarında mutluluk, öğrencileri önemli bir görevi başardığında onlarla gurur duyabilirler; öğrencileri bir kavramı öğrenemediğinde ya da yeterince çalışmadığında hayal kırıklığı yaşayabilirler, öğrencileri yanlış bir davranış gerçekleştirdiğinde ise öfkelenebilirler. Öğretmenler, kendi öğretimsel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olduğuna inandıkları için bu duyguları sık sık düzenlemeye çalışmaktadırlar (Sutton, 2004).

Özellikle son yıllar içerisinde günlük yaşamda duygu düzenleme becerilerinin kullanımı psikoloji alanında giderek daha önemli bir konu hâline gelmiştir. Çalışmalar, yetişkinlerin çoğunluğunun olumlu ve olumsuz duygularını bilinçli olarak düzenlediğini ortaya koymaktadır (Carstensen, Pasupathi, Mayr, & Nesselroade, 2000; Gross, Richards, & John, 2006; Sutton, 2004). Duygu düzenleme kavramının tanımı yapılacak olursa; duygu düzenleme, duygu içeren tepkilerin özelliklerinin etki ve yoğunluğunun gözlenmesi, değerlendirilmesi ve farklı şekilde ifade edilerek yeniden düzenlenmesi yoluyla gerçekleşen iç ve dış süreçlerdir (Thompson, 1994). Bu süreçte yaşanan her duygu farklı biçimde ortaya konulmakta ve düzenleme süreçleri de olumlu ve olumsuz olarak birbirinden farklı olmaktadır (Gross, 2014). Duygu düzenleme becerilerinde hedeflenen durum, o anda var olan duyguyla mücadele etmek için duygunun şiddetini azaltmak ve süresini kısaltarak diğer duygulara geçmeyi daha kolay hâle getirmektir. Bu sayede birey duygu durumu açısından rahatlamaktadır (Berger, Kim, & Meyer, 2021; Thompson, 1994).

Bir meslek grubu olarak öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerine ilişkin yapılan çalışmada öğretmenlerin günlük yaşamlarında duygu düzenleme becerilerine sıklıkla yer verdikleri belirtilmektedir (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010). Öğretmenler, sınıfta olumlu bir hava yaratmak için neşe veya coşku gibi olumlu bir duyguyu yukarı yönlü düzenleyebilirler (up-regulation). Öğretmenler bazen, bir öğrenciye kuralları ihlal etmenin ciddiyetini açıklamak için öfkeyi artırabilirler. Aşağı düzenleme (down-regulation), duygu deneyimini azaltmayı içerir ve öğretmenler, planlanan sınıf etkinliklerine devam etmek ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmak veya sürdürmek için genellikle öfke gibi olumsuz duygularını azalttıklarını belirtmektedirler (Sutton & Harper, 2009). Bu örnekler okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerilerini eğitim-öğretim sürecinde kullanmalarının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu becerilerin mesleğe başlamadan edinilmesinin ise okul öncesi öğretmen adayları için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Duygu düzenlemenin yanı sıra öğretmenlerin sınıf içerisindeki diğer tutum ve davranışlarının da öğrencilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımlarını, akademik ve sosyal becerilerinin gelişimini etkileme gücü olduğu bilinmektedir (Urdan & Schoenfelder, 2006). Öğretmenin olumlu özelliklerinin yanı sıra stresli olması, gergin ve kaygılı hissetmesi gibi olumsuz duygu durumlarının varlığı öğretmenin o günkü öğretim faaliyetlerini etkilemekte ve ayrıca öğrencileri üzerinde de istenmeyen birtakım etkilere yol açabilmektedir (Blase, 1986; Lakeman, Coutts, Hutchinson, Massey, Nasrawi, Fielden, & Lee, 2022). Bu olumsuz duygu durumlardan biri olan kaygı; günlük yaşantı içerisinde her bireyin tecrübe ettiği olağan bir duygu olarak tanımlanmaktadır (Fischer, 1991). Kaygının belirsiz durumlarla ilgili olduğu bilinmektedir ve bu belirsizlik yaşamın her düzeyinde yaşanabilmektedir. Beidel ve Turner (1988) kaygıyı; bireyin genellenmiş ve belirsiz olarak nitelendirdiği bir dengesizlik durumu olarak tanımlamaktadırlar. Kaygının temel kaynağı kişinin rahatsız, gergin, endişeli ve evhamlı hissetme hâlidir (Gudykunst ve Nishida, 2001). Bu durumun, henüz mesleğe ataması yapılmamış, mesleki deneyimi sadece öğretmenlik uygulaması dersleri ile sınırlı olan öğretmen adaylarında yaşanmasının olası olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adayları olan üniversite öğrencilerinin lisans sürecindeki yaşantıları, kişisel yaşamlarının önemli dönemlerinden biri olarak görülmektedir. Bu süreç bir açıdan bakıldığında aslında meslek yaşamı ya da istihdam edilememe durumunun da başlangıcıdır (Du Bois-Reymond, 1998; Martel, & Dupuis, 2006). Bu süreçte gerçekleşen meslek seçimi, öğretmen adaylarının gerçek yaşamda kendi toplumsal rollerini edinmelerine yönelik düşünceleri, sosyal ilişkileri, iş bulup bulamama korkusu ve daha pek çok sorumluluğu beraberinde getirerek üniversite öğrencilerinde mesleki kaygı olarak nitelendirilen bazı olumsuz durumların görülmesine neden olabilmektedir (Tümerdem, 2007). Bu mesleki kaygı belirtilerinin azaltılmasının, duygu düzenleme becerileri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Mearns ve Cain'in (2003) öğretmenlerin mesleki stresleri ve duygu düzenleme stratejileri ile ilişkili yaptığı araştırmanın sonucunda, duygu düzenleme becerilerini etkili kullanabiliyor olmasının mesleki stresi ve tükenmişliği azalttığı ortaya çıkmıştır. Mérida-López, Extremera ve Rey (2017) öğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin stres ve ruhsal sağlıkları üzerinde etkili olduğunu tespit

etmiştir. Bu araştırmaya göre duygu düzenleme becerilerinin gelişmiş olması, öğretmenlerin daha az stres yaşadıklarını ve zihinsel sağlıklarının daha iyi durumda olduğunu göstermektedir.

Ayrıca okul öncesi  ğretmen adaylarının duygu düzenleme ve mesleki kaygılarının ayrı ayrı ele alınarak çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunun incelendiği çalışmalarda; cinsiyet (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007; Arslan, Tunca Güçlü ve Alkın şahin, 2023; Dalgarc ve Kaytez, 2022; Eskici, 2016; Güngör ve G l, 2021; Koin, 2022; Saban, Korkmaz ve Akbaşlı 2004; Tabancalı, elik ve Korumaz, 2016), Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) hazırlanma durumu (Gülbahçe, Yazar, Balcı ve Gülbahçe, 2012; Gündoğdu, imen ve Turan, 2008) ve sınıf düzeyi (Arslan ve diğ., 2023; Koin, 2022) değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde okul öncesi  ğretmen adaylarının duygu düzenleme becerilerine yönelik çalışmaların nispeten sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda,  ğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri farklı değişkenler ile ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bunlar;  ğretmen adaylarının çocukların duygularına verdikleri tepkileri ile duygusal farkındalık ve duygu düzenlemeleri ( zt rk, 2020); duygusal farkındalık düzeyleri ile duygu düzenleme stratejileri (Ersay, Türkoğlu ve Kaynak, 2014; Klark, 2014) ve duygu düzenlemeleri ve bilişleri ile çocukların duygularına verdikleri tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesi (Swartz & McElwain, 2012) alışmalarıdır. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerin de dahil edildiği çalışmada İhtiyaroğlu (2018)  ğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenlemeleri ile iletişim becerilerini incelemiştir.

Alanyazında sadece okul öncesi  ğretmen adaylarının mesleki kaygılarını inceleyen araştırmalara bakıldığında ise mesleki kaygının tespit edilmesine yönelik çalışmaların olduğu (Ada ve Erdaş Kartal, 2020; Beyhan, Barışeri ve şişman, 2018; Erdaş, Asikuzun ve Receptoğlu, 2017; G mruku Bilgici ve Deniz, 2016a; G mruku Bilgici ve Deniz, 2016b; Temiz, 2017) görülmektedir. Ayrıca şen (2016), okul öncesi  ğretmen adayları ile y r tt ğu çalışmasında eleştirel düşünme eğilimi, mesleki kaygı ve empatiyi; Apaydın Demirci ve Arslan (2020) okul öncesi  ğretmen adaylarının mesleki kaygı ve aile katılımına ilişkin öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi; Koin (2022) ise elektronik öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Haskan Avcı, Karababa ve Zencir (2019) erkek okul öncesi  ğretmen adaylarının gelecek kaygılarını toplumsal cinsiyet bağlamında incelemişlerdir.

Okul  ncesi öğretmenlerin de dahil edildiği çalışmalarda  ğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ( zen, Yıldız ve Yıldız, 2013); mesleki kaygıları ile  zyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Deniz ve Tican, 2017; Güngör ve G l, 2021), mesleki kaygıları ile pedagoji bilgileri (Kaya Uyanık, G l Erdoğan ve Canan Güngören, 2019); yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki kaygılarının incelenmesi (Akbulut, Erol ve Say, 2018); mesleki kaygıların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Arslan ve diğ., 2023; Güngör ve G l, 2019) ve mesleki kaygılarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerini etkileyen durumlara göre incelenmesi (Türkdoğan, 2014) alışmaları yer almaktadır. Bununla birlikte duygu düzenleme ve mesleki kaygının birlikte incelendiği çalışmaların Psikoloji Ana Bilim Dalı'ndaki öğrenciler ile sınırlı olduğu göze çarpmaktadır (Ataman, 2011; Aydın 2018; Narlı, 2019; Y ş, 2018; Yüksel, 2014; Zengin 2019). Tüm bu çalışmalardan okul öncesi  ğretmen adaylarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu ve mesleki kaygılarının çoğunlukla mesleki değişkenler ile ilişkilendirilerek incelendiği tespit edilmiştir. Bu durumda duygu düzenleme ve mesleki kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesinin de alanyazındaki boşluğu dolduracak nitelikte olduğu düşünülmektedir. Nitekim Shen (2022)  ğretmenlerin duygu düzenleme becerilerinin kaygılarını azaltmada etkisi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Malik ve Perveen (2023)  niversite öğrencileriyle y r ttikleri araştırmada duygu düzenleme becerilerinin kaygıyı azaltmada önemli bir rolü olduğunu tespit etmişlerdir.

Tüm bu çalışmalarla birlikte alanyazında çalışanlarda duygu düzenleme eğitiminin mesleki strese etkisi (Saedpanah, Salehi, & Moghaddam, 2016), duygu düzenleme stratejilerinin mesleki stres kaynaklarına etkisi (Kshtriya, Lawrence, Kobezak, Popok, & Lowe, 2022),  niversite  ğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ile kaygıları arasındaki ilişki (Davis, DiStefano & Schutz, 2008; Saleem, Khan & Saleem, 2019) alışmalarının olduğu görülmektedir. Buradan hareketle okul öncesi  ğretmen adaylarında da bu iki değişkenin incelenmesinin kayda değer sonuçlar ortaya çıkaracağı öngörülmektedir. Bununla birlikte duygu düzenleme ve mesleki kaygı konusunun okul öncesi  ğretmen adayları üzerinde birlikte değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması da bu çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle mevcut çalışmada okul öncesi  ğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan soruların yanıtı aranmıştır:

1. Okul  ncesi  ğretmen adaylarında duygu düzenleme ve mesleki kaygı ne düzeydedir?
2. Duygu düzenleme ve mesleki kaygı istatistiksel olarak ilişkili midir?
3. Duygu düzenleme ve mesleki kaygı  ğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri ile mesleki kaygıları arasındaki bağlantının irdelenmesi için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde kurgulanmıştır. Tarama modelleri kapsamında ilişki analizlerini veya regresyon analizlerini kullanmak; değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü (büyük) ve yönünü ölçmeyi veya bir değişkenin diğeri üzerindeki etkisini tahmin etmeyi sağlar. Bu desende araştırmada kullanılması planlanan ölçme araçları uygulaması dışında herhangi bir uygulama, müdahale ve benzeri yönlendirmeler yapılmamaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2008; Edmonds ve Kennedy, 2017). Mevcut araştırmada temel olarak okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişki inceleneceğinden bu ilişki ağına ortaya çıkarabilecek araştırma deseninin ilişkisel model olacağı düşünülmüştür.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, İstanbul'da eğitim fakültesi bulunan ve okul öncesi öğretmenliği programı açık olan devlet üniversiteleridir. Araştırmanın örneklemini İstanbul'daki iki devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda lisans öğrenimi yapan ve araştırmaya katılmaya istekli olan 296 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğü aşağıdaki hesaplama dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011): Örneklem daha alt örneklere bölünebildiğinde (bu çalışmada sınıf düzeyi dört gruptan oluştuğu için sınıf düzeyi temel alınmıştır) her kategoriden en az 30 eleman genişliğinde örneklem büyüklüğünü seçmek gereklidir. Katılımcı öğretmen adayları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, bu çalışmanın amacına uygun olarak detaylı bir inceleme yapmak amacıyla belirli durumların seçilmesi olarak tanımlanmaktadır. Amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme araştırmaya başlamadan önce belirlenen ölçütlere uygun durumların incelenmesidir (Patton, 2014). Ölçüt örnekleme yöntemi nicel bir çalışmada belli özellikler taşıyan kişiler üzerinde kullanılabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2011). Bu araştırmada belirlenen ölçütler şunlardır: Üniversitelerin Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programlarının en az 1 kez mezun vermiş olması, 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrenci sayılarının her bir sınıf düzeyi için en az 60 olması ve öğretmen adaylarının hiçbir sınıf düzeyinde araştırma konuları ile ilgili seçmeli ders, seminer ve eğitim almamış olmaları şeklindedir. Buna göre seçilen örneklemin demografik verileri Tablo 1'dedir.

Tablo 1

Örnekleme Ait Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kadın	229	77.4
	Erkek	67	22.6
Üniversite	A Üniversitesi	177	59.8
	B Üniversitesi	119	40.2
KPSS hazırlık durumu	Hazırlanan	195	65.9
	Hazırlanmayan	101	34.1
Sınıf düzeyi	1. Sınıf	78	26.4
	2. Sınıf	48	16.2
	3. Sınıf	82	27.7
	4. Sınıf	88	29.7
Toplam		296	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları şunlardır: Öğretmen adaylarının demografik bilgileri için; "Kişisel Bilgi Formu"; öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve mesleki kaygılarını tespit etmek amacıyla "Mesleki Kaygı Ölçeği"dir.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacıların öğretmen adaylarının demografik bilgilerini (cinsiyet, üniversite, KPSS hazırlık durumu ve sınıf düzeyi) belirlemeye yönelik olarak geliştirdiği bu formda dört soru yer almaktadır.

Duygu Düzenleme Ölçeği. John ve Gross tarafından 2003 yılında geliştirilen ölçme aracının Türkçe uyarlama çalışması Eldeleklioğlu ve Eroğlu (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçme aracı 7'li derecelendirme yapısındadır (7=kesinlikle katılıyorum, 1=kesinlikle katılmıyorum). Ölçme aracı; iki alt boyut ve toplam 10 madde içermektedir. Yeniden değerlendirme alt boyutunun iç tutarlık katsayısı .78, gizleme alt boyutunun .73'tür. Yeniden değerlendirme alt boyutundan alınabilecek puanlar 6-42 aralığında, gizleme alt boyutundan alınabilecek puanlar ise 4-28 aralığında değişmektedir (Eldeleklioğlu ve Eroğlu, 2015). Bu araştırma kapsamında Cronbach

alpha iç tutarlık katsayıları yeniden değerlendirme alt boyutu için .91, gizleme alt boyutu için .72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kullanımı için ölçme aracını uyarlayan yazarlardan izin alınmıştır. Bu çalışmada ölçeğin yeniden değerlendirme ve gizleme alt boyutları üzerinden analizler yapılmıştır.

Mesleki Kaygı Ölçeği. Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını tespit etmeye yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı 45 madde ve 5'li likert türündedir (1=kaygılanmıyorum, 5=çok kaygılanıyorum). Ölçme aracı sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: Görev merkezli kaygı, ekonomik/sosyal merkezli kaygı, öğrenci/iletişim merkezli kaygı, meslektaş/veli merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı ve okul yönetimi merkezli kaygıdır. Alt boyutlara ait Cronbach alpha katsayıları .94 ile .67 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütünü için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .95'tir. Ölçek hem alt boyutları ile hem de toplam puan üzerinden değerlendirilebilmektedir. Öleekten alınabilecek en düşük puan 45, en yüksek puan ise 225'tir (Cabı ve Yalçınalp, 2013). Bu çalışmada alt boyutlara ait Cronbach alpha katsayıları .83 ile .70 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümü için iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Analizler ölçme aracının her bir alt boyutu için değil, toplam puan üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni okul öncesi öğretmen adaylarının toplam mesleki kaygılarını tespit etme amacına uygun olmasıdır. Alanyazında öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının her bir alt boyutta değerlendirildiği çalışmalar mevcuttur (Bilgici ve Deniz, 2016; Deniz ve Tican, 2017; Özen ve diğ., 2013). Ancak duygu düzenleme ve mesleki kaygı genel durum ilişkisini tespit eden çalışmalara rastlanmamıştır. Araştırmanın amacı mesleki kaygıyı bir bütün olarak ortaya koymak olduğundan ölçme aracı toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçeğin kullanımı için ölçeği geliştiren sorumlu araştırmacıdan izin alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 03.05.2021-07.06.2021 tarihleri arasında çevrimiçi olarak toplanmıştır. Bunun nedeni COVID 19 pandemi süreci nedeniyle üniversitelerde eğitimin çevrimiçi olarak uzaktan yürütülüyor olmasıdır. Etik kurul izinlerinin alınmasının ardından veri toplama araçları çevrimiçi form olarak araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Araştırmanın uygulanacağı üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim üyeleri aracılığıyla çevrimiçi form linki öğretmen adaylarına ulaştırılmıştır. Çevrimiçi formda öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ve önemi ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğretmen adaylarına formda yer alan gönüllü katılım seçeneğini onaylamaları doğrultusunda araştırmaya katılım sağlayacakları bilgisi verilmiştir. Öğretmen adaylarının formları doldurmalarının ardından formlar önce Excel dosyasına aktarılmış ardından istatistik analizlerinin yapılabilmesi için istatistik paket programına aktararak veriler analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen verilerin tamamı istatistik programı ile çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında yer aldığı ve normal yayılım gösterdiği ortaya konulmuştur (George ve Mallery, 2012). Ölçme araçlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine Tablo 2'de yer verilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde betimsel istatistik analizleri, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız gruplar t testi analizi ve tamamlayıcı post-hoc analizlerinden analiz sonucuna uygun olan test yapılmıştır.

Tablo 2

Verilerin Normalliğine İlişkin Değerler

	Duygu Düzenleme		Mesleki Kaygı
	Yeniden değerlendirme	Gizleme	
Ortalama	29.64	12.42	132.51
Varyans	77.18	26.31	981.48
Standard sapma	8.78	5,12	31.32
Minimum	6	4	45
Maksimum	42	25	223
Ranj	36	21	178
Çarpıklık	-1.277	.268	.226
Basıklık	1.451	-.112	.708

Tablo 2'de verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında yer aldığı ve normal yayılım gösterdiği ortaya konulmuştur (George ve Mallery, 2012).

Etik Konular

Araştırma kapsamında Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan 06.04.2021 tarih ve E-18457941-050.99-8741 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. 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.

Bulgular

Bu başlık altında duygu düzenleme ve mesleki kaygı değişkenlerinin okul öncesi öğretmen adayları için düzeyi, duygu düzenleme ile mesleki kaygı arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin bulgular ve okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri ve mesleki kaygılarının demografik özelliklerine göre farklılaşma durumlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3

Duygu Düzenleme Becerileri ve Mesleki Kaygı Düzeylerine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Puan	n	\bar{X}	ss
Duygu Düzenleme Yeniden Değerlendirme	296	29.64	8.78
Duygu Düzenleme Gizleme	296	12.42	5.12
Mesleki Kaygı Ölçeği	296	132.51	31.32

Tablo 3'te yeniden değerlendirme alt boyutu ortalaması 29.64, standart sapma 8.78; gizleme alt boyutu ortalaması 12.42, standart sapma 5.12; Mesleki Kaygı Ölçeği puan ortalaması 132.51; standart sapma 31.32 olduğu görülmektedir. Ölçme araçlarından alınan maksimum ve minimum puanların değerlendirilmesi sonucunda öğretmen adaylarının yeniden değerlendirmelerinin yüksek düzeyde, gizleme ve mesleki kaygılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4

Duygu Düzenleme ile Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Puan		Duygu Düzenleme Yeniden Değerlendirme	Duygu Düzenleme Gizleme	Mesleki Kaygı Ölçeği
Duygu Düzenleme Yeniden Değerlendirme	<i>r</i>	-	.493	-.708
	<i>p</i>		.000***	.000***
	<i>n</i>		296	296
Duygu Düzenleme Gizleme	<i>r</i>		-	-.285
	<i>p</i>			.000***
	<i>n</i>			296
Mesleki Kaygı Ölçeği	<i>r</i>	-.708	-.285	-
	<i>p</i>	.000***	.000***	
	<i>n</i>	296	296	

****p* < .05

Tablo 5

Duygu Düzenleme ve Mesleki Kaygı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	<i>t-Testi Sonuçları</i>		
					<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Duygu Düzenleme Yeniden Değerlendirme	Kadın	229	29.58	7.72	-.429	294	.831
	Erkek	67	29.85	11.77			
Duygu Düzenleme Gizleme	Kadın	229	12.87	5.08	-.863	294	.005**
	Erkek	67	10.89	5.02			
Mesleki Kaygı Ölçeği	Kadın	229	135.80	27.36	-.213	294	.001**
	Erkek	67	121.26	40.41			

***p* < .05

Tablo 4'te belirtildiği gibi duygu düzenleme becerileri yeniden değerlendirme ile mesleki kaygı arasında yüksek düzeyde, eksi yönlü ve anlamlı bir ilişki ($r = -.708, p < .001$); gizleme ile mesleki kaygı arasında düşük düzeyde, eksi yönlü ve anlamlı bir ilişki ($r = -.285, p < .001$) tespit edilmiştir. Buna göre duygu düzenleme becerileri arttıkça mesleki kaygının azaldığı söylenebilir.

Tablo 5'te belirtildiği gibi araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda Duygu Düzenleme Ölçeği Gizleme alt boyutu ve Mesleki Kaygı Ölçeği'nden alınan puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bulunmuştur ($p = .005; p = .001$).

Duygu Düzenleme Ölçeği Yeniden Değerlendirme alt boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p = .831$).

Tablo 6

Duygu Düzenleme ve Mesleki Kaygı Puanlarının KPSS Hazırlık Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	KPSS Hazırlık Durumu	n	\bar{X}	ss	t-Testi Sonuçları		
					t	Sd	p
Duygu Düzenleme Yeniden Değerlendirme	Evet	195	28.13	9.65	4.850	294	.000***
	Hayır	101	32.56	5.80			
Duygu Düzenleme Gizleme	Evet	195	12.44	5.72	2.108	294	.924
	Hayır	101	12.38	3.75			
Mesleki Kaygı Ölçeği	Evet	195	138.66	30.06	-3.633	294	.000***
	Hayır	101	120.64	30.41			

*** $p < .05$

Tablo 6'da, adayların puanlarının KPSS hazırlık durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Yeniden değerlendirme alt boyutunda KPSS'ye hazırlanmayan öğretmen adaylarının puanları anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($p = .000$). KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ise hazırlanmayanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir ($p = .000$). Gizleme alt boyutunda ise puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 7

Duygu Düzenleme ve Mesleki Kaygılarının Sınıflarına Göre Farklılaşmalarına Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{X} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	n	\bar{X}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Duygu Düzenleme Yeniden Değerlendirme	1. Sınıf	78	31.25	9.07	G.Arası	329.711	3	109.904	1.430	.234
	2. Sınıf	48	29.06	8.37	G.İçi	22439.749	292	76.848		
	3. Sınıf	82	29.67	8.42	Toplam	22769.459	295			
	4. Sınıf	88	28.52	8.99						
	Toplam	296	29.64	8.78						
Duygu Düzenleme Gizleme	1. Sınıf	78	12.83	5.54	G.Arası	47.164	3	15.721	0.595	.619
	2. Sınıf	48	12.12	5.63	G.İçi	7715.201	292	26.422		
	3. Sınıf	82	11.90	4.81	Toplam	7762.365	295			
	4. Sınıf	88	12.71	4.76						
	Toplam	296	12.42	5.12						
Mesleki Kaygı Ölçeği	1. Sınıf	78	123.08	35.47	G.Arası	11104.203	3	3701.401	3.882	.010*
	2. Sınıf	48	132.83	31.89	G.İçi	278433.713	292	953.540		
	3. Sınıf	82	134.09	27.84	Toplam	289537.916	295			
	4. Sınıf	88	139.22	28.55						
	Toplam	296	132.51	31.32						

* $p < .05$

Tablo 7’de okul öncesi öğretmen adaylarının Duygu Düzenleme Ölçeği ve Mesleki Kaygı Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre Mesleki Kaygı Ölçeği puan gruplarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılığı belirlemek için karşılaştırma yapılmıştır. Varyanslar homojen dağıldığı için Scheffe Testi yapılmıştır. Tablo 7.1’de test sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7.1

Mesleki Kaygılarının Sınıflarına Göre Hangi Grupların Farklılaştığını Saptamak İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Puan	(I) Sınıf düzeyi	(J) Sınıf düzeyi	Ortalama Farkı (I-J)	p
Mesleki Kaygı Ölçeği	1. Sınıf	2. Sınıf	-9.74359	.400
		3. Sınıf	-11.00782	.169
		4. Sınıf	-16.13753*	.011*
	2. Sınıf	1. Sınıf	9.74359	.400
		3. Sınıf	-1.26423	.997
		4. Sınıf	-6.39394	.722
	3. Sınıf	1. Sınıf	11.00782	.169
		2. Sınıf	1.26423	.997
		4. Sınıf	-5.12971	.760
	4. Sınıf	1. Sınıf	16.13753*	.011*
		2. Sınıf	6.39394	.722
		3. Sınıf	5.12971	.760

$p < .05$

Tablo 7.1 incelendiğinde, Mesleki Kaygı Ölçeği puan ortalamalarında ortaya çıkan farklılığın 1. sınıflar ile 4. sınıflar arasında olduğu görülmektedir. 4. sınıf öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının 1. sınıf öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Sonuç ve Tartışma

Duygu düzenleme ve mesleki kaygı arasındaki ilişkinin okul öncesi öğretmen adayları üzerinde incelendiği bu araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının yeniden değerlendirme becerileri yüksek düzeyde, gizleme ve mesleki kaygılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya benzer olarak alanyazında okul öncesi öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu çalışmalar mevcuttur (Ersay ve diğ., 2014; İhtiyaroğlu, 2018; Swartz ve McElwain, 2012). Bilgiz ve Peker (2018) ise üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre duygu düzenleme becerisi yeniden değerlendirme düzeyinde yüksek sonucun elde edilmesinde öğretmen adaylarının sosyal ilişkilerinin ve akran desteğinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Zeman, Cassano, Perry-Parrish ve Stegall (2006) gençlerin duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde sosyal ilişkilerinin iyi olmasının ve akran desteğinin olumlu katkısı olduğunu belirtmektedirler.

Mesleki kaygı düzeyine yönelik alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın bulgusuna benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalara rastlanmıştır (Arslan ve diğ., 2023; Akbulut ve diğ., 2018; Beyhan ve diğ., 2018; Eskici, 2016). Öte yandan, Özen ve diğerleri (2013) okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının yüksek düzeyde olduğunu; Güngör ve Gül (2021) ve Gümrükçü Bilgiç ve Deniz (2016a) öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının düşük düzeyde olduğunu; Koçin (2022) ise orta altı düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Mevcut araştırma sürecinde öğretmen adaylarının pandemi sürecinde evlerinde aileleriyle birlikte yaşıyor olmaları, sınava hazırlanmaları hususunda onları destekleyici olabilir. Bu durum mesleğe yönelik kaygılarının da orta düzeyde çıkmasını açıklayabilir. Ayrıca Gümrükçü Bilgici ve Deniz’in (2016a) belirttikleri gibi adayların bölümleri tercih sırası da mesleki kaygıları üzerinde etkili olabilmektedir. Tüm bu nedenler mevcut araştırmadaki öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının orta düzeyde olmasını açıklayabilmektedir.

Mevcut araştırmanın sonucunda duygu düzenleme yeniden değerlendirme ve gizleme ile mesleki kaygı arasında anlamlı ve negatif bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre duygu düzenleme becerileri arttıkça mesleki kaygının azaldığı söylenebilir. Bu sonuçla paralel sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Ataman (2011), Yüksel (2014), Yöş (2018) ve Zengin (2019) üniversite öğrencileri ile yürüttükleri araştırmalarında duygu düzenleme stratejilerinden felaketleştirmeyi (her şeyin en kötüsü olacağını düşünme) kullanan öğrencilerin

kaygılarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Aydın (2018)  niversite öğrencileri ile yürütülen çalışmanın sonucunda duygu düzenleme güçlüğü yaşayan  niversite  ğrencilerinin kaygılarının daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Narlı (2019)  niversite  ğrencilerinin duygu düzenleme güçlükleri ve sınav kaygılarının ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında duygu düzenleme becerilerinin bireyin içinde bulunduğu duygu duruma ilişkin uygun stratejiler geliştirip bu stratejileri yaşamında uygulayıp uygulayamadığının etkisi olabilir. Nitekim, duygu düzenleme, bir kişinin günlük yaşamda bir sorunla karşılaşıp karşılaşmayacağını, ne zaman ve nasıl karşılaşacağını ve bu duruma nasıl tepki vereceğini ve hangi duyguyu kullanacağını da içeren bir döngüdür (Eisenberg vd., 2014). Öğretmen adayları için bir öğretmenin duygu düzenlemesi, gönüllü bir tepkiye izin vermek ve ihtiyaç duyulan spontane tepkiyi ertelemek için sosyal olarak kabul edilebilir bir şekilde çeşitli duyguları içeren mevcut bilgi yüküne karşı sorumluluk olarak kavramsallaştırılmaktadır (Cole ve Deater-Deckard, 2009).

Çalışmanın sonucunda kadın okul öncesi  ğretmen adaylarının duygu düzenleme gizleme ve mesleki kaygılarının erkek  ğretmen adaylarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki çalışmalarda da hem duygu düzenleme becerilerinde hem de mesleki kaygıda kadın  ğretmen adaylarının daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir (Akgün ve diğ., 2007; Arslan ve diğ., 2023; Dalgar ve Kaytez, 2022; Eskici, 2016; Güngör ve G l, 2021; Koin, 2022; Saban ve diğ., 2004; Tabancalı, elik ve Korumaz, 2016). Haskan Avcı ve diğerleri (2019) erkek okul öncesi  ğretmen adaylarının mesleğe yönelik belirgin bir kaygılarının olmadığını tespit etmiştir. Öte yandan  ğretmen adaylarının mesleki kaygılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit eden çalışmalar da mevcuttur (Erdaş ve diğ., 2017; Güngör ve G l, 2019;  zen ve diğ., 2013; şen, 2016). Kadın  ğretmen adaylarının sosyal ilişkilerinin daha yüksek olması duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde yansımış olabilir. Erkek  ğretmen adaylarının başka meslekleri tercih etme olasılıklarının yüksek olması, öğretmenlik mesleğinin kadın  ğretmen adayları için manevi değerinin yüksek olması meslekte beklenen sorumlulukları yerine getirip getirememeye baskısı nedeniyle daha fazla kaygıya neden olabilir. Nitekim Deniz ve Tican (2017) erkek  ğretmen adaylarının iş beklentilerini çok yönlü seçeneklerle desteklemelerinin daha az kaygı yaşamalarına neden olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın sonucunda KPSS'ye hazırlanmayan  ğretmen adaylarının duygu düzenleme becerileri yeniden değerlendirmelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan KPSS'ye hazırlanan  ğretmen adaylarının mesleki kaygılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Nitekim Gülbahçe ve diğerleri (2012) ve Gündoğdu ve diğerleri (2008) alışmalarında  ğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik kaygılarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Öte yandan Dalgar ve Kaytez (2022)  ğretmenlik yapmak için kendini hazır hissetmeyen  ğretmen adaylarının daha fazla kaygı yaşadıklarını tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının geleceğe yönelik belirsizlikler içerisinde olması, sınavla hazırlanma sürecinde kaygılarının artmasının nedeni olarak gösterilebilir.

Son olarak bu araştırmanın sonucunda okul öncesi  ğretmen adaylarının duygu düzenleme becerilerinde sınıf düzeyine göre farklılaşmanın olmadığı; mesleki kaygılarına bakıldığında ise 4. sınıf  ğretmen adaylarının mesleki kaygılarının 1. sınıf  ğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arslan ve diğerleri (2023) okul öncesi  ğretmen adaylarının da dahil olduğu araştırmalarının sonucunda  ğrenci iletişim merkezli kaygının 1. sınıf ve 3. sınıf  ğretmen adayları arasında 3. sınıflarda daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Öte yandan Koin (2022) okul öncesi  ğretmen adaylarının mesleki kaygılarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının son sınıfa yaklařtıķa sınav odaklı düşünmeleri, mesleğe bir adım daha yaklaşmaları onların kaygılarının daha yüksek olmasının nedeni olarak gösterilebilir.

Duygu düzenleme ve mesleki kaygının okul öncesi  ğretmen adayları katılımıyla incelendiği bu araştırmanın sonuçları dikkate alınarak okul öncesi eğitimcileri ve araştırmacılar için birtakım öneriler sunulmaktadır: Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin nedenlerini belirlemeye yönelik olarak farklı araştırma yöntemleri kullanılarak özellikle nitel verilerin elde edileceği çalışmalar yürütülebilir. Bu alışma sonucunda adayların mesleki kaygılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre  ğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin azaltılmasına yönelik çeşitli çalışmalar yürütülebilir. Okul  ncesi  ğretmen adaylarının duygu düzenleme becerilerinin artırılmasına yönelik yapılacak çalışmalar ile mesleki kaygı durumu iyileştirilebilir. KPSS'ye hazırlanan  ğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine etki eden faktörler detaylı bir şekilde incelenebilir. Mesleki kaygısı yüksek olan 4. sınıf  ğretmen adayları için bu kaygılarını azaltmalarına yönelik çeşitli yöntemler geliştirilebilir. Bu araştırma iki devlet  niversitesindeki okul öncesi  ğretmeni adayları ile y r t lm ştir. Gelecek araştırmalarda farklı demografik niteliklere sahip daha geniş örneklem grupları ile nitel ve karma desenli araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Mali Destek

Bu alışma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'nun 06.04.2021 tarihli ve E-18457941-050.99-8741 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça / References

- Ada, E., & Erdaş Kartal, E. (2020). Professional concerns of preschool teacher candidates. *Elementary Education Online*, 19(4), 2017-2031. doi: 10.17051/ilkonline.2020.763209
- Akbulut, S., Erol ve Say, S. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Akgün, A., Gonen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik  ğretmenliği  ğrencilerin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Apaydın-Demirci, Z. ve Arslan, E. (2020). Okul  ncesi  ğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile aile katılım çalışmalarına yönelik öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2205-2215. doi: 10.33206/mjss.612589
- Arslan, R., Tunca Güçlü, N. ve Alkın şahin, S. (2023). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 161-171. doi: 10.33206/mjss.1158406
- Ataman, E. (2011). *Stres veren yaşam olayları karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı düzeyini belirlemedeki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065.
- Beidel, D. C., & Turner, S. M. (1988). Comorbidity of test anxiety and other anxiety disorders in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 275-287. doi:10.1007/BF00913800
- Berger, J., Kim, Y. D., & Meyer, R. (2021). What makes content engaging? How emotional dynamics shape success. *Journal of Consumer Research*, 48(2), 235-250.
- Beyhan, O., Barışeri, N., & şişman, Y. S. (2018). An investigation of pre-service preschool teachers' occupational anxiety levels in terms of different variables. *Social Sciences and Education Research Review*, 5(1), 59-71.
- Bilgiz, ř. ve Peker, A. (2018).  niversite  ğrencilerinin duygu düzenleme becerileri ile psikolojik yardım ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1978-1990. doi:10.17240/aibuefd.2018.18.41844-504897
- Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40. doi:10.3102/00028312023001013
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. doi:10.1002/pits.20478
- Büyüköztürk, ř., Kılıç akmak, E., Akgün,  ., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, E. ve Yalçınalp, S. (2013).  ğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı  leği (MK ): Geçerlik ve güvenirlik alışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 85-96.
- Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Mayr, U., & Nesselroade, J. R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 644-655. doi 10.1037/0022-3514.79.4.644
- Cole, P. M., & Deater-Deckard, K. (2009). Emotion regulation, risk, and psychopathology. *J. Child Psychol. Psychiatry* 50, 1327-1330. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02180.x
- Dalgar, G. ve Kaytez, N. (2022). Covid 19 pandemi sürecinde okul öncesi öğretmen adaylarının  zyeterlikleri ve gelecek kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mavi Atlas*, 10(2), 390-403. doi:10.18795/gumusmaviatlas.1119236
- Davis, H. A., DiStefano, C., & Schutz, P. A. (2008). Identifying patterns of appraising tests in first-year college students: Implications for anxiety and emotion regulation during test taking. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 942-960. doi:10.1037/a0013096
- Deniz, S. ve Tican, C. (2017).  ğretmen adaylarının öğretmen  z-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik g r şlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1838-1859. doi:10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363968

- Du Bois-Reymond, M. (1998). 'I don't want to commit myself yet': Young people's life concepts. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 63-79. doi:10.1080/13676261.1998.10592995
- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2017). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods*. USA: SAGE.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M., & Spinrad, T. L. (2014). Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 157-172). Guilford.
- Eldeleklioğlu, J., & Eroğlu, Y. (2015). A Turkish adaptation of the emotion regulation questionnaire. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 1157-1168.
- Erdaş, E., Asikuzun, E. ve Reçepoğlu, E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(14), 333-356. doi:10.7827/TurkishStudies.9163
- Ersay, E., Türkoğlu, D., & Kaynak, K. B. (2014). Investigating the relationship between pre-service early childhood teachers' emotional awareness levels and their emotion regulation strategies. *European Journal of Research on Education*, 2(2), 229-237. doi:10.15527/ejre.201426268
- Eskici, M. (2016). Öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, (11)19, 361-378. doi:10.7827/TurkishStudies.10035
- Fischer, W. F. (1991). The psychology of anxiety: A phenomenological description. *The Humanistic Psychologist*, 19(3), 289-300. doi:10.1080/08873267.1991.9986769
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Grieve, A. M. (2010). Exploring the characteristics of 'teachers for excellence': Teachers' own perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 265-277. doi:10.1080/02619768.2010.492854
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). London: The Guilford.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). American Psychological Association. doi:10.1037/11468-001
- Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (2001). Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(1), 55-71. doi:10.1016/S0147-1767(00)00042-0
- Gülbağçe, A., Yazar, A., Balcı, A. ve Gülbağçe, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 14-24.
- Gümrükçü Bilgici, B. ve Deniz, Ü. (2016a). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 53-70.
- Gümrükçü Bilgici, B. ve Deniz, Ü. (2016b). Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2353-2372.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- Güngör, C. ve Gül, İ. (2019). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Asya Öğretim Dergisi*, 7(2), 74-89.
- Güngör, C. ve Gül, İ. (2021). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 774-811.
- Haskan Avcı, Ö., Karababa, A. ve Zencir, T. (2019). Toplumsal cinsiyet bağlamında erkek okul öncesi öğretmen adayları: Algıladıkları güçlükler ve gelecek kaygıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1092-1106.
- İhtiyaroğlu, N. (2018). *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Eğitim Yönetimi Araştırmaları: Öğretmen adaylarının bilişsel duygu düzenleme tarzlarının iletişim becerileri üzerindeki etkisi*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayıncılık.

- Kaya Uyanık, G., G r Erdoğan, D., & Canan Güngören, O. (2019). Examination of the relationship between prospective teachers' occupational anxiety and technological pedagogical content knowledge by canonical correlation. *International Journal of Educational Methodology*, 5(3), 407-420. doi:10.12973/ijem.5.3.407
- Koin, B. (2022). *Okul  ncesi öğretmen adaylarının e- ğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kshtriya, S., Lawrence, J., Kobezak, H. M., Popok, P. J., & Lowe, S. (2022). Investigating strategies of emotion regulation as mediators of occupational stressors and mental health outcomes in first responders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7009. doi:10.3390/ijerph19127009
- Lakeman, R., Coutts, R., Hutchinson, M., Massey, D., Nasrawi, D., Fielden, J., & Lee, M. (2022). Stress, distress, disorder and coping: the impact of anonymous student evaluation of teaching on the health of higher education teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1489-1500.
- Liakopoulou, M. (2011). The professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Malik, S., & Perveen, A. (2023). Mindfulness and anxiety among university students: Moderating role of cognitive emotion regulation. *Current Psychology*, 42(7), 5621-5628. doi:10.1007/s12144-021-01906-1
- Martel, J. P., & Dupuis, G. (2006). Quality of work life: Theoretical and methodological problems, and presentation of a new model and measuring instrument. *Social Indicators Research*, 77, 333-368.
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(1), 71-82. doi:10.1080/1061580021000057040
- Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health. *Occupational Medicine*, 67(7), 540-545.
- Narlı, M. (2019). *Duygu düzenleme güçlüğü ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide mükemmeliyetçilik ve obsesif kompulsif belirtilerin aracı rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
-  zen, R., Yıldız, S. ve Yıldız, K. (2013). Teaching profession anxiety levels of preservice teachers. *Uluslararası Eğitim Programları ve  ğretim alışmaları Dergisi*, 3(6), 21-30.
- Öztürk, N. (2020). *Okul  ncesi  ğretmen adaylarının çocukların duygularına vermeyi tercih ettikleri tepkiler ile kendi duygusal farkındalıkları ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education-Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703. doi:10.1016/j.tate.2009.10.005
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. New York: SAGE.
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185. <https://doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489. doi:10.1016/j.tate.2005.03.007
- Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşlı, S. (2004).  ğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 198-209.
- Saedpanah, D., Salehi, S., & Moghaddam, L. F. (2016). The effect of emotion regulation training on occupational stress of critical care nurses. *Journal of Clinical and Diagnostic Research: JCDR*, 10(12), VC01-VC04. doi:10.7860/JCDR/2016/23693.9042
- Saleem, S., Khan, I. A., & Saleem, T. (2019). Anxiety and emotional regulation; anxiety and emotional regulation among pupils of a state-owned medical institution: A gender perspective. *The Professional Medical Journal*, 26(05), 734-741. doi:10.29309/TPMJ/2019.26.05.3469

- Shen, G. (2022). Anxiety, boredom, and burnout among EFL teachers: The mediating role of emotion regulation. *Frontiers in Psychology, 13*, 842920. doi:10.3389/fpsyg.2022.842920
- Sutton, R. E. (2004). Emotion regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education, 7*, 379-398.
- Sutton, R. E., & Harper, E. (2009). Teachers' emotion regulation. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 389-401. doi:10.1007/978-0-387-73317-3_25
- Swartz, R. A., & McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education & Development, 23*(2), 202-226. doi:10.1080/10409289.2012.619392
- Şen, S. N. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tabanlı, E., Çelik, K., & Korumaz, M. (2016). Professional anxiety level of pre-service teachers in Turkish context. *E-International Journal of Educational Research, 7*(3), 63-73.
- Temiz, Z. (2017). Yeni okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar ve öğretmen adaylarının kaygıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 871-885. doi:10.17860/mersinefd.292106
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of The Society for Research in Child Development, 59*(2/3), 25-52.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(20), 32-45.
- Türkdoğan, S. C. (2014). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*(5), 331-349. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.003
- Yöş, B. (2018). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile depresyon ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Yüksel, B. (2014). *Kaygı belirtilerini açıklamada bağlanma, pozitif ve negatif duygu düzenleme ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi bütünleyici model arayışı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27*(2), 155-168.
- Zengin, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve kaygı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

8. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Zihnin Geometrik Alışkanlıklarına Göre Karşılaştırmalı Analizi

Halil Canavcı¹ ve Emine Gaye Çontay*²

Öz

Bu çalışmada 2013 ve 2018 matematik öğretim programları kapsamında kullanılan Millî Eğitim Bakanlığı onaylı iki farklı 8. sınıf matematik ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanlarında yer alan örneklerde Zihnin Geometrik Alışkanlıkları (ZGA) kullanımı bakımından karşılaştırılması amaçlanmıştır. 2013 öğretim programı kapsamında 2016-2017 eğitim öğretim yılında kullanılan, 2018 öğretim programı kapsamında ise 2022-2023 eğitim öğretim yılında kullanılan bir 8. sınıf matematik ders kitabı seçilerek incelenmiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan toplam 185 örnek zihnin geometrik alışkanlıkları alt bileşenlerine (ilişkilendirme, geometrik fikirleri genelleme, değişmezleri araştırma, keşfetme ve yansıtma dengesi kurma) göre sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda iki farklı öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitabındaki örneklerde en çok ilişkilendirme, en az geometrik fikirleri genelleme alışkanlığının kullanıldığı görülmüştür. Ders kitaplarının üçgenler, eşlik ve benzerlik, geometrik cisimler alt öğrenme alanlarındaki örneklerde ZGA kullanımı benzer dağılım gösterirken dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanındaki dağılımın farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Birden fazla ZGA gözlenen ve ZGA gözlenmeyen örneklerin oranı da farklı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler

Zihnin geometrik alışkanlıkları
(ZGA)
Matematik ders kitabı
Matematik Eğitimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
07 Haziran 2023
Kabul Tarihi
04 Ekim 2023
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Comparative Analysis of 8th Grade Mathematics Textbooks According to the Geometric Habits of Mind*

Abstract

In this study, it was aimed to compare two different 8th grade mathematics textbooks, which were approved by the Ministry of National Education and used within the scope of 2013 and 2018 mathematics curricula, according to the use of Geometric Habits of Mind (GHM) in the examples in the geometry and measurement learning domains. A textbook used in the 2016-2017 academic year within the scope of the 2013 curriculum and another textbook used in the 2022-2023 academic year within the scope of the 2018 curriculum were selected and examined by document analysis method. A total of 185 examples were classified according to GHM subcomponents (associating, generalizing geometric ideas, investigating invariants, balancing exploration and reflection). As a result of the study, it was found out that the most frequently used habit was the habit of associating, and the least frequently used habit was the habit of generalizing geometric ideas in the examples in the two different textbooks. In the examples of triangles, congruence and similarity, geometric objects sub-learning domains, a similar distribution was found in terms of GHM usage, while the distribution in the transformation geometry sub-learning domain was found to be different. The ratio of examples with more than one GHM and without GHM was also found to be different.

Keywords

Geometric Habits of Mind
(GHM)
Mathematics Textbook
Mathematics Education

Article Info

Received
June 07, 2023
Accepted
October 04, 2023
Article Type
Research Paper

Atf: Canavcı, H. ve Çontay, E.G. (2023). 8. Sınıf matematik ders kitaplarının zihnin geometrik alışkanlıklarına göre karşılaştırmalı analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24 (3), 314-331. <https://doi.org/10.12984/egcedf.1311078>

¹ İlköğretim Matematik Öğretmeni, Gölçük Yatılı Bölge Ortaokulu, Türkiye, hcanavci21@posta.pau.edu.tr

* Sorumlu Yazar / Corresponding Author

² Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, germec@pau.edu.tr



Extended Abstract

Introduction

Students should examine the properties of two and three-dimensional shapes and develop mathematical arguments about geometric relationships; determine location through coordinate geometry and grasp spatial relationships; should be able to use transformations and symmetry when analyzing mathematical situations, and employ visualization, spatial reasoning, and geometric modeling when solving problems throughout their school life (National Council of Teachers of Mathematics-[NCTM], 2000). Geometric thinking and geometric reasoning skills can be developed. With the development of Van Hiele Theory, geometric thinking has gained more importance and many theoretical frameworks have begun to emerge in this field. One of these; in relation to habits of mind was first introduced by Cuoco, Goldenberg, and Mark (1996); and it is the Geometric Habits of Mind (GHM) approach developed by Driscoll, DiMatteo, Nikula, and Egan (2007). They suggested that they should develop the understanding of their geometric thinking and the geometric habits of mind. The development of geometric thinking depends on the development of these habits. It is essential that these habits are first acquired by teachers, and then taught to students by teachers (Driscoll et al., 2007). In this study, the components related to the geometric habits of the mind were examined in the examples in certain textbooks. The components revealed by Driscoll et al. (2007) are divided into 4 parts as follows: Associating, generalizing geometric ideas, examining invariants, discoveries with reflections. In this research, 8th grade mathematics textbooks used within the scope of different teaching programs are examined in terms of the use of geometric habits of mind. The aim of this research is to examine the examples in the 8th grade textbooks of the years in which different mathematics teaching programs were implemented in terms of the use of the geometric habits of mind. The examples in the geometry and measurement learning field of two different 8th grade mathematics textbooks used in the 2013 curriculum and 2018 curriculum were compared according to the use of GHM. The research problem is “How do the examples in the field of geometry and measurement learning in the 8th grade mathematics textbooks change according to the use of GHM within the scope of different teaching programs?” Depending on this problem, the sub-problems of the research were formed as follows:

- 1) How is the distribution of the examples in the field of geometry and measurement learning in the 8th grade mathematics textbook used in the 2013 curriculum according to the use of GHM?
- 2) How is the distribution of the examples in the field of geometry and measurement learning in the 8th grade mathematics textbook used in the 2018 curriculum according to the use of GHM?
- 3) Is there a difference between the GHM usage distributions of the examples in the geometry and measurement learning areas of the 8th grade mathematics textbooks used within the scope of the 2013 and 2018 curricula?

Method

In this study, the document analysis method was used. Examples of geometry and measurement learning in 8th grade mathematics textbooks were analyzed in the written material within the scope of the four components of GHM. The textbooks used in the school where the first researcher worked as a mathematics teacher were examined. These books are 8th grade mathematics textbooks approved by the Board of Education and Discipline for two different curricula. One of the examined textbooks is the 8th grade mathematics textbook published within the scope of the 2013 mathematics curriculum and used in the 2016-2017 academic year, while the other one is the 8th grade mathematics textbook published within the scope of the 2018 mathematics curriculum and used in the 2022-2023 academic year. Data were collected by evaluating the examples in the geometry learning area in these books in terms of the Geometric Habits of the Mind components. The geometry and measurement learning field examples were evaluated within the scope of the four components of GHM. The distribution percentages of the examples were compared according to the GHM components in the textbooks.

The number of examples belonging to the geometry and measurement learning areas of the textbooks of two different teaching programs was revealed by classifying them according to the sub-learning areas. In both of the textbooks belonging to the 2013 and 2018 curricula, the number of examples belonging to the triangles sub-learning area is more striking than the number of examples belonging to the other sub-learning domains. In this study; More than one GHM usage was determined among the subject examples related to sub-learning areas. In the textbook used in the 2013 curriculum, the most common habit was the habit of associating, and the least common habit was the generalizing geometric ideas. Habit of associating had the highest frequency in areas than the transformation geometry sub-learning area whereas the habit of generalizing geometric ideas was the habit with the least frequency except for the geometric objects sub-learning area. Associating and discoveries with reflection habits were observed in all geometry and measurement sub-learning areas. In the textbook used in the 2018 curriculum, the most common habit was associating (34.0%), and the least common habit was the habit of generalizing geometric ideas (8.5%). The use of the habits of associating and generalizing geometric ideas was found in all sub-learning areas except transformation geometry, and the use of discoveries with reflection habit in all sub-learning areas except for congruence and similarity.

The least observed habit among the geometric habits of mind in the textbooks of both curricula was generalization (2013, 8.8%; 2018, 8.5%). When the habit of generalizing geometric ideas is considered on the basis of subjects, examples about triangles (2013, 17.1%; 2018, 13.9%), about congruence and similarity (2013, 10%; 2018, 14.3%); about geometric objects (2013, 3.8%; 2018, 6.7%) were among the least frequently used ones. This habit was not found in both curricula in terms of transformation geometry.

Discussion and Conclusion

The geometric habits of the mind were not observed in many subjects in the textbooks used in both 2013 and 2018 curricula. Eroğlu (2021) stated that the mental habits were handled superficially in the activities and questions in the textbooks. It can be said that it is parallel to the absence of GHM in the samples in this study, so it can be concluded that in this study, GHM were handled superficially in the examples. In this study, it was concluded that GHM were not evenly distributed in the textbooks of both academic years. This finding is consistent with the finding that GHM are not evenly distributed in the 6th and 7th grade e-books examined by Kürtüncü and Kurtuluş (2021). It is important to provide opportunities and environments that will reveal students' geometric thinking skills (Bozkurt & Koç, 2016). Therefore, including more questions and examples in terms of GHM diversity in the textbooks will contribute positively to the geometric thinking skills of the students.

Giriş

Geometri; görselliği ve soyutlamaları, sezgi ve teorileri; tarihsel bakışları ve güncel uygulamaları birleştiren güçlü bir yapıya sahip olarak aksiyomatik bakış açısı ile Öklid'in sistematik çalışmalarına dayalı tümdengelsel bakış ürünüdür ve bu bakış açısı matematiğin ayrılmaz parçasıdır (Duatpe-Paksu, Toluk Uçar, Akkuş, Boz Yaman ve Bulut, 2022). Öğrenciler okul hayatları boyunca iki ve üç boyutlu şekillerin özelliklerini irdelemeli ve geometrik ilişkiler hakkında matematiksel argümanları geliştirmeli; koordinat geometrisi yoluyla konum belirlemeli ve uzamsal ilişkileri kavramalı; matematiksel durumları analiz ederken dönüşümler ve simetri kullanabilmeli ve problem çözerken görselleştirme, uzamsal akıl yürütme ve geometrik modellemeyi işe koşmalıdır (National Council of Teachers of Mathematics-NCTM, 2000). Güncel öğretim programımızda ise (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2018) geometri kazanımları tüm sınıf seviyelerinde yoğun biçimde yer almaktadır ve günlük hayatta karşımıza çıkan geometrik şekillerin tanınması, bu şekiller arasındaki ilişkilerin kavranması ve şekillerin uzunluk, alan, hacim ölçülerinin hesaplanması gibi bilgi ve becerilerin kazandırılmasıyla ilgili davranışlar üzerinde durulmuştur (Baykul,2020).

Öğrenciler geometri öğrenimi ile birlikte çevreyi anlamaya başlarken ilerleyen zamanlarda tümdengelsimli ve tümevarımsal düşünme ile ileri seviyede geometrik düşünme düzeyine ulaşırlar (Küçük Demir, 2020). Geometri öğretimi öğrencilerin programda yer alan bilgi ve becerileri edinmelerini sağlarken geometrik düşünme düzeyini destekleyici nitelikte olmalıdır (Baykul, 2020).

Zihnin Geometrik Alışkanlıkları (ZGA)

Geometrik düşünme ve geometrik bakış açısı tarih boyunca matematiğin her dalında doğru bir anlayış ve bakış açısı sağlayan mutlak bir gerekliliktir (Cuoco ve diğ., 1996). Geometrik düşünme geliştirilebilir. Bireylerin geometrik düşüncelerinin geliştirilebilmesi; geometrik düşüncedeki farklılıklar ve bu farklılıkların nedenleri hakkında ilk olarak Van Hiele Teorisi ortaya atılmış ve bu teori geometrik düşünmeye ilişkin içgörü sağlamıştır. Böylelikle geometrik düşünme önem kazanmış ve birçok teorik çerçeve oluşmaya başlamıştır. Bunlardan biri; ilk kez Cuoco, Goldenberg ve Mark (1996) tarafından ortaya atılan zihin alışkanlıklarıyla ilişkili olarak; Driscoll, DiMatteo, Nikula ve Egan (2007) tarafından geliştirilen Zihnin Geometrik Alışkanlıkları (Geometric Habits of Mind) yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın çıkış noktası öğrencilerin cebirsel düşünmeyi problem çözmeye kullanmaları için geometrik düşünmeyi kullanmayı öğrenmeleri amacıyla öğretmenlerin sınıflarında geometrik düşünmeyi geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Driscoll ve diğ., 2007). Bu amaca ulaşmak için ise öğretmenlerin geometrik düşüncelerinin anlayışını ve zihnin geometrik alışkanlıklarını geliştirmeleri gerektiğini ortaya atmışlardır. Geometrik düşünmenin gelişimi bu alışkanlıkların gelişimine bağlıdır. Bu alışkanlıkların öncelikle öğretmenler tarafından kazanılması, daha sonra ise öğrencilere öğretmenler tarafından kazandırılması esastır (Driscoll ve diğ., 2007). ZGA'yı ayrıntılı tanıtmadan önce; Cuoco ve diğ.,nin (1996) zihnin alışkanlıklarını öğretim programlarına dâhil etme çabasından bahsetmek gerekir. Klasik gelenek; öğrencilere "matematik" adı verilen; fakat matematiğin okul dışında uygulanma ve yaratılma biçimiyle çok az ilişkili olarak sunulan bir program üzerinde ilerlemektedir. Bunun sebebinin ise öğrencileri okuldan sonraki hayata hazırlamak olduğu düşünülür. Öğretim reformlarıyla beraber; klasik öğretim programlarında yer alan bazı öğretilerin yerine ve yanına diğ. gelse de (Öklid geometrisi yerine fraktal geometri; olasılık yerine veri analizi, analiz yerine ayrık matematik gibi) bunlarla yaptıkları şey (kar tanesi eğrileri, dağılım grafikleri gibi) aslında hiperboller, üçgenler ve binom dağılımları ile aynıdır. Yani çalıştıkları bağlamlar daha modern olsa da; kullandıkları yöntem uzun zamandır aynı olarak devam etmektedir. Dolayısıyla, matematiğin sonuçlarından daha önemli olan aslında bu sonuçları yaratan insanların kullandıkları zihnin alışkanlıklarıdır. Zihin alışkanlıklarını kazandırmanın amacı sadece iyi matematikçiler yetiştirmek değildir. Matematiğin belirsizliğine karşın problemlere ve ifadelere matematiksel anlam geliştirme konusunda beceri sahibi olmak, durumları tanımlamanın yeni yollarını araştırma ve geliştirme becerisine sahip olmak zihnin alışkanlıkları kazandırmanın başlıca amaçlarındandır. Öğrenci ve öğretmenlere modern içerikle aşılınmış yeni öğretim programlarını tanıtmak yerine onlara matematiği kullanmayı, anlamayı ve matematik yapmak için ihtiyaç duyacakları araçları vermek bBunun yanında zihinsel alışkanlıklar etrafında düzenlenen bir öğretim programı, matematiği yapanların ve kullananların yaptıkları ile söyledikleri arasındaki uçurumu kapatmaya çalışarak öğrencilerin yaratma, icat etme, varsayımda bulunma ve deney yapma süreçlerine katılmasına izin verir; yeni sonuçlar sunulmadan önce arkasında neler olup bittiğini deneyimlemelerini sağlar ve yanlış başlangıçları, hesaplamaları, deneyleri ve özel durumları teşvik eder (Cuoco ve diğ., 1996).

Driscoll ve diğerleri, (2008) çalışmalarında öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinin geometri ve ölçüm konusundaki düşüncelerini anlamalarına yardımcı olacak ve öğrencilerinin düşüncelerini daha verimli bir şekilde kullanmalarına rehberlik edecek kavramsal bir çerçeve sunmuşlardır. Bu kavramsal çerçevenin amacı geometri ve ölçme alanındaki zengin matematik problemlerinin uygulamalı olarak incelenmesini ve öğretmenlerin geometrik düşünme anlayışını derinleştirmeyi amaçlayan tartışma ve yansıtma araçları oluşturmaktır. Bunun yanında bu materyal vasıtasıyla öğrencilerin geometri ve ölçüm hakkındaki düşüncelerinin nasıl geliştiği hakkında veri toplama ve analiz etme imkanı sağlanmış; matematik, müfredat, öğrenci düşüncesi ve öğretmen uygulamalarıyla ilgili diğer konular hakkında öğretmenler arasındaki tartışmalar yapılandırılmıştır (Driscoll ve diğ., 2008). Driscoll

ve diğ. (2007, 2008); geometrik akıl yürütme süreçlerinde zihnin geometrik alışkanlıklarına odaklanarak öğretmenlerin geometri anlayışlarının güçleneceğini; öğretmenlerin geometrik düşünmeyi tanıma ve tanımlama kapasitelerinin geliştirileceğini, öğrencilerin düşünmesine ilişkin dikkatlerinin artacağını, öğrencilerin nasıl düşündüklerine ilişkin anlayışlarının gelişeceğini ve öğrencilerin geometrik düşüncelerini iletmeye hazırlayacaklarını belirtmişlerdir. Hem öğretmen hem de öğrencilerin geometrik akıl yürütmelerine odaklanan bu yaklaşımdan hareketle öğretim programlarında ve ders kitaplarında zihnin geometrik alışkanlıklarına ilişkin becerilerin ve bileşenlerin incelenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmada da belirli ders kitaplarındaki örneklerde zihnin geometrik alışkanlıklarına ilişkin bileşenler incelenmiştir. Driscoll ve diğerlerinin (2007) ortaya koyduğu bileşenler aşağıdaki gibi 4 kısma ayrılmıştır. Bunlar; ilişkilendirme, geometrik fikirleri genelleme, değişimleri araştırma, keşfetme ve yansıtma dengesi kurma olarak ifade edilmektedir (Tablo 1, Driscoll ve diğ., 2007, 2008).

Tablo 1

Zihnin Geometrik Alışkanlıklarına Ait Bileşenlerin Açıklanması

Zihnin Geometrik Alışkanlıkları	Açıklamalar
İlişkilendirme	Geometrik şekillerin kendi içerisinde ve aralarında ilişkileri aramakla ilgilidir. Bahsedilen ilişkiler ayrı şekiller arasında; tüm şekiller arasında veya bu şekillere ilişkin alan ve çevre gibi kavramlar arasında olabilmektedir. Bu boyuta ilişkin sorular; "Bu şekiller hangi açıdan veya kaç yönden birbirine benziyor?", "Bu şekiller neden farklı?", "Bu şekli ona benzetmek için ne yapabilirim?" şeklinde seyredebilir.
Geometrik Fikirleri Genelleme	Geometrik kavram ve prosedürlerle ilişkili olan "her zaman" ve "her şeyi" anlamak isteme durumları bu boyutta yer alır. Genelleme; "her durum" ve "her zaman" hakkında varsayımda bulunma ve kaç durum olabileceğini düşünme, varsayım hakkında sonuç çıkarma ve sonucu desteklemek için ikna edici bir argüman hazırlama aşamalarından geçerek ilerler. Bu boyuta ilişkin sorular; "Bu her durumda olur mu?", "Neden her durumda oluyor?", "Bu tanıma uyanların tamamını buldum mu?", "Bu doğru olmadığına başka örnekler düşünebilir miyim; genellememi gözden geçirmem gerekir mi?" "Bu diğer durumda geçerli olur mu?" şeklinde olabilir.
Değişmezleri Arama	Bir geometrik şeklin özelliklerinin yansıma, öteleme, dönme gibi dönüşümler sonucunda nasıl değiştiğini analiz etme gibi beceriler bu boyutta yer alır. Bir şeklin dönüşümler sonucunda konumu, çevresi, alanı, hacmi gibi özelliklerinin değişmeyeceğini bilme bu boyuttaki yaklaşımlar arasındadır Bu boyuta ilişkin sorular; "Buradan oraya nasıl geldi?", "Hangi değişimler oldu? Neden?", "Değişmeyen şeyler nedir? Neden?" şeklindedir.
Keşfetme ve Yansıtma Dengesi Kurma	Çeşitli yaklaşımları deneme ve öğrendiklerini düşünmek için geriye dönüp bakma bu boyuta ilişkin tepkiler arasındadır. Bu boyutta keşifler ile bu keşiflerin sonucunda öğrenilenler üzerine derinlemesine düşünme dengesi kurulmuştur. Bu yaklaşımı içeren sorular "Eğer resim/şekil çizersem, resmin üzerinde değişiklikler yaparsam, geriye doğru çalışırsam ne olur?", "Bu hareket bana ne anlattı?", "Sorunu çözmeye yönelik olarak daha önceki yaklaşımlarım şimdiyi nasıl yönlendirebilir?"

Matematik öğretimindeki başarıyı artırmak için matematik öğretim programları ve buna bağlı olarak ders kitapları üzerinde zaman zaman değişiklikler yapılmaktadır. Ders kitapları öğretim ortamında öğrenciler ve öğretmenler tarafından sıklıkla başvurulan araç gereçlerdir ve öğretim programının sınıf içindeki aynası olarak kabul edilebilir (Şahintepe, 2022). Bu sebeple bu çalışmada farklı öğretim programları kapsamında kullanılan 8. sınıf matematik ders kitapları, zihnin geometrik alışkanlıklarını kullanımı açısından incelenmiştir.

İlgili Alan Yazını

İlgili alan yazını incelendiğinde; öğrencilerin (Erşen, 2017, Erşen, Ezentaş ve Altun, 2018; Gürbüz, Ağsu ve Güler, 2018; Taş ve Yavuz, 2020; Tolga ve Cantürk Günhan, 2020), öğretmen adaylarının (Altıkardeş ve Yiğit Koyunkaya, 2022; Bülbül ve Güven, 2019; Bülbül, 2021; Duatepe-Paksu, Boz-Yaman, 2017; Govender ve Govender, 2020; Nopriana, Herman, Priatna Martadiputra, 2023; Özdemir ve Çekirdekçi, 2022; Sagge ve Bacio, 2023; Yavuzsoy Köse ve Tanışlı, 2014) ve öğretmenlerin (Özen Ünal ve Köse, 2019; Turan ve Kurtuluş, 2021; Turan, Arslan, Tapan Broutin, ve Ezentaş, 2022) geometrik alışkanlıklarına odaklanan çalışmaların olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak bu çalışmada olduğu gibi zihnin geometrik alışkanlıklarını doküman analizi bağlamında ele alan çalışmalar da (Eraslan Yalçın ve Özgeldi, 2019; Eroğlu, 2021; Erşen, Bülbül ve Güler, 2021; Kürtüncü ve Kurtuluş, 2021; Şahintepe, 2022) mevcuttur. Doküman analizi yapılan çalışmalar bu çalışmayla yakından ilgili olduğu için bu araştırmaların sonuçları üzerinde durulmuştur.

Eraslan Yalçın ve Özgeldi (2019) 1924-2018 yılları arasındaki ortaokul matematik öğretim programlarında yer alan geometri ve ölçme alanına ait kazanımlarının geometrik düşünme alışkanlıkları incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre 1924-2002 yılları arasındaki öğretim programlarında geometri ve ölçme öğrenme alanına ait kazanımlarda ağırlıklı olarak ilişki kurarak muhakeme etme alışkanlığına yer verildiği ortaya çıkarılmıştır. 2005

ve sonrası öğretim programlarındaki kazanımlarda ise geometrik fikirlerin genelleştirilmesi, değişmeyenlerin araştırılması, keşfetme ve yansıma dengesi kurma alışkanlıklarının oranının arttığı ve tüm geometrik düşünme alışkanlıklarının görüldüğü saptanmıştır. Bu çalışmada Eraslan Yalçın ve Özgeldi'nin (2019) araştırma sonuçları da göz önünde bulundurularak 2005 sonrası olan iki farklı öğretim programı (2013, 2018) kapsamında kullanılan ders kitapları zihnin geometrik alışkanlıkları bağlamında incelenmiştir. Bu sayede öğretim programlarındaki kazanımlarında görülen ZGA çeşitliliğinin ders kitaplarına ne ölçüde yansıtıldığını belirlemek amaçlanmıştır.

Ders kitabı incelemesi yapan araştırmalardan (Erşen ve diğ., 2021; Eroğlu, 2021; Kürtüncü ve Kurtuluş, 2021; Şahintepe, 2022) Eroğlu (2021) zihnin geometrik alışkanlıklarına yönelik olarak değil, zihnin alışkanlıklarına göre analiz yürütmüştür. Eroğlu (2021) çalışmasında yedinci sınıf matematik ders kitaplarında örüntüler konusuna ait soruları zihnin alışkanlıkları bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında 2020-2021 eğitim öğretim yılında kullanılan 7. sınıf matematik ders kitaplarındaki problemler, çözümlü örnekler ve alıştırmalar incelenmiştir. Araştırma sonucunda her iki kitapta yer alan örüntüler konusuna ait sorularının çözüm yollarının ve öğretim haritasının benzer olduğu ortaya çıkarılmıştır. Kitaplarda bulunan etkinlik ve sorularda yapma- tersini yapma, ilişkilendirme, fikirleri genelleme ve kural oluşturma zihinsel alışkanlıkların yüzeysel olarak ele alındığı gözlemlenmiştir. Kullanılan bu zihinsel alışkanlıkların hiçbirinin cebirsel düşünmeyi destekleyecek nitelikte olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer çalışmalar (Erşen ve diğ., 2021; Kürtüncü ve Kurtuluş, 2021; Şahintepe, 2022) çeşitli ders kitaplarında ve yardımcı kaynaklarda bulunan konuları, zihnin geometrik alışkanlıkları bağlamında irdelemiştir. Ortaokul matematik ders kitaplarındaki ZGA'lar çokgenler ve alan ölçme konularına ait çözümlü örnekler bağlamında (Erşen ve diğ., 2021); 8. sınıf matematik ders kitaplarındaki ZGA'ları tüm geometri konuları bağlamında (Şahintepe, 2022) ve 6. ve 7. sınıf düzeyi beceri temelli testler e-kitaplarındaki ZGA'ları geometri soruları bağlamında (Kürtüncü ve Kurtuluş, 2021) incelenmiştir. Bu çalışmada ise ifade edilen bu araştırmalardan farklı olarak zihnin geometrik alışkanlıkları farklı iki öğretim programına ait ders kitapları karşılaştırılması açısından incelenmiştir.

Erşen ve diğerleri (2021) ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan çokgenler ve alan ölçme konularına ait çözümlü örneklerin zihnin geometrik alışkanlıkları kapsamında incelemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmada MEB tarafından 2020-2021 eğitim öğretim yılı itibarıyla okutulması kabul edilen iki beşinci sınıf, üç altıncı sınıf, iki yedinci sınıf ve üç sekizinci sınıf ders kitabı incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarında, çokgenler ve alan ölçme konusunda çözümlü örneğe en fazla yedinci sınıf kitaplarında rastlanırken daha sonra sırasıyla sekizinci, altıncı ve beşinci sınıf kitaplarında yer verilmiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarındaki çözümlü soruların yarısından fazlası ilişkilendirme kapsamında olduğu ortaya çıkarılmıştır. Özellikle geometrik fikirleri genelleme alışkanlığına yönelik soru sayısının çok az olmasına –bazı kitaplarda hiç yer verilmemiş- olmasına dikkat çekilmiştir.

Kürtüncü ve Kurtuluş (2021) Ölçme, Değerlendirme Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2020-2021 eğitim-öğretim yılında e-kitap olarak yayınlanan 6. ve 7. sınıf beceri temelli soruları zihnin geometrik alışkanlıklarına göre incelemiştir. 6. sınıf düzeyinde geometri öğrenme alanına ait toplam 42 soru, 7. sınıf düzeyinde toplam 27 soru incelenmiştir. Araştırma sonucunda 6. sınıf düzeyinde 5 adet soruda hiçbir alışkanlık bulunmamıştır. 6. sınıf düzeyindeki soruların geometrik alışkanlıkları incelendiğinde %73.8 oranında ilişkilendirme alışkanlığı %9.52 oranında değişmezleri araştırma alışkanlığı, %4.76 oranında geometrik fikirleri kullanma alışkanlığının kullanıldığı saptanmıştır. 7. Sınıf düzeyindeki bütün sorularda geometrik alışkanlık bulunurken %54.14 ile en fazla ilişkilendirme alışkanlığının, %28.57 oranında değişmezleri araştırma alışkanlığının %14.28 oranında keşif ve yansımayı dengeleme alışkanlığının kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır. Araştırma bulgularına göre geometrik alışkanlıkların dengeli bir şekilde dağılmazken iki sınıf düzeyinde de ağırlıklı olarak ilişkilendirme alışkanlığının kullanıldığı vurgulanmıştır.

Şahintepe'nin (2022) çalışmasında 8. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan matematiksel görevlerin zihnin geometrik alışkanlıklarına göre sınıflandırmak amaçlanmıştır. Çalışmada 2019-2020 eğitim öğretim yılında kullanılan iki adet sekizinci sınıf ders kitabı analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre incelenen ders kitaplarının üçgenler öğrenme alanına ait görevlerin daha çok ilişkilendirme ve genelleme alışkanlığını kazandırmaya yönelik olduğu belirtilmiştir. Ağırlıklı olarak ise genelleme alışkanlığının görüldüğüne dikkat çekilmiştir. Eşlik ve benzerlik öğrenme alanına ait görevlerin ilişkilendirme, genelleme ve değişmezleri araştırma alışkanlıklarını kazandırmaya yönelik olduğu ortaya çıkarılmıştır. Dönüşüm geometrisi ve geometrik cisimler öğrenme alanlarında ise tüm geometrik alışkanlıkları kazandırmaya yönelik görevler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ders kitabı veya yardımcı kaynakları zihnin geometrik alışkanlıkları bağlamında analiz eden çalışmalar (Erşen ve diğ., 2021; Kürtüncü ve Kurtuluş, 2021; Şahintepe, 2022 incelendiğinde; Erşen ve diğerlerinin (2022) belirli sınıf düzeyine ve belirli bir konu alanına ilişkin olarak araştırma yaptığı görülmektedir. Kürtüncü ve Kurtuluş (2021) ise ders kitabı değil MEB tarafından internet üzerinden öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanımına sunulan yardımcı kaynak incelemesini belirli bir sınıf düzeyinde gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla bu çalışma, zihnin geometrik alışkanlıklarını belirli bir sınıf düzeyinde incelemesi açısından benzerlik gösterse de tüm geometri ve ölçme konularını incelemesi açısından ve iki farklı ders kitabını karşılaştırması açısından anılan çalışmalardan farklılık göstermektedir. Dolayısıyla çalışmanın bu yönüyle alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı, Önemi ve Araştırma Problemi

Bu araştırmanın amacı farklı matematik öğretim programlarının uygulandığı yıllara ait 8. sınıf ders kitaplarında yer alan örnekleri zihnin geometrik alışkanlıklarını kullanımı açısından incelemektir. Çalışmada 2013 öğretim programı kapsamında kullanılan 8. sınıf matematik ders kitabında yer alan geometri ve ölçme öğrenme alanındaki örnekler ile 2018 öğretim programı kapsamında kullanılan 8. sınıf matematik ders kitabında yer alan geometri ve ölçme öğrenme alanındaki örnekler ZGA kullanımına göre karşılaştırılmıştır. Çalışmanın, farklı matematik öğretim programlarının uygulandığı yıllara ait ders kitaplarını incelemesi yönünden ve özellikle 8. sınıf ders kitaplarındaki geometri ve ölçme öğrenme alanlarındaki geometrik alışkanlıkları incelemesi yönünden diğer çalışmalardan farklılaştığı düşünülmektedir.

2005 yılı ve sonrası Matematik Öğretim Programlarında (MEB 2013; MEB, 2018) yer alan kazanımlarda ZGA'nın dört bileşenine yer verildiği görülmektedir (Eraslan Yalçın ve Özgeldi, 2019). Öğretim programlarında yer alan kazanımların zihnin geometrik alışkanlıkları bakımından çeşitliliğinin, ders kitaplarına ne ölçüde yansıdığını araştırma ihtiyacına sevk etmiştir. Bu sebeple 2005 sonrası öğretim programlarından 2013 ve 2018 programlarına ait 8. sınıf ders kitapları incelenmiştir. Bu konuda alan yazında yeterli çalışma bulunmadığı için bu araştırmanın ders kitabı ve öğretim programı hazırlayan komisyonlara rehber olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin geometrik düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin derslerde farklı ZGA bileşenlerini içeren soru ve etkinliklere yer vermesi faydalı olacaktır (Tolga ve Cantürk Günhan, 2020). Dolayısıyla derslerde öğretmenlerin en çok kullandığı öğretim materyali olan ders kitaplarında (Duatpe-Paksu ve Akkuş, 2007) yer alan soru ve örneklerin ZGA bakımından çok yönlü olması beklenebilir. Bu doğrultuda araştırmanın bir diğer amacı da farklı ders kitaplarını ZGA bağlamında inceleyerek, öğrencilerin geometrik düşünme becerisi geliştirmelerinde örnek kullanımının ne ölçüde fayda sağlayacağını ortaya çıkarmaktır.

Problem çözümlerinde her öğrencinin farklı bir zihinsel alışkanlığı kullanma olasılığı olduğu için sadece probleme bakılarak çözümde hangi zihinsel alışkanlıkların kullanılması gerektiğini kestirmek oldukça zordur (Erşen ve diğ., 2021). Bu yüzden çalışmada ders kitaplarındaki problemler incelenmemiş, bunun yerine örnekler üzerinde inceleme yapılmıştır. Erşen ve diğerleri de (2021) benzer olarak doküman incelemesi yöntemiyle hazırladıkları ve ortaokul ders kitaplarında yer alan çokgenler ve alan ölçme konularındaki soruların geometrik düşünme alışkanlıklarını incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, çözümlü örnekleri analiz etmiştir.

Araştırma problemi "8. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan geometri ve ölçme öğrenme alanındaki örneklerin farklı öğretim programları kapsamında ZGA kullanımına göre değişimi nasıldır?" şeklindedir. Bu probleme bağlı olarak araştırmanın alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur:

- 1) 2013 öğretim programı kapsamında kullanılan 8. sınıf matematik ders kitabında yer alan geometri ve ölçme öğrenme alanındaki örneklerin ZGA kullanımına göre dağılımı nasıldır?
- 2) 2018 öğretim programı kapsamında kullanılan 8. sınıf matematik ders kitabında yer alan geometri ve ölçme öğrenme alanındaki örneklerin ZGA kullanımına göre dağılımı nasıldır?
- 3) 2013 ve 2018 öğretim programları kapsamında kullanılan 8. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanındaki örneklerin ZGA kullanımına göre dağılımları arasında fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma deseni ile benimsenen doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada; 8. sınıf matematik ders kitaplarındaki geometri ve ölçme öğrenme alanındaki örnekler ZGA'nın dört bileşeni kapsamındaki yazılı materyal sistematik biçimde analiz edilmiştir. Doküman incelemesi araştırmaya konu olan durumlar hakkındaki yazılı materyallerin sistematik bir şekilde analiz edilmesidir. Dolayısıyla bu çalışmada doküman analizi tek başına bir yöntem olarak kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Veri Kaynakları

Doküman incelemesi; dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma şeklinde beş farklı süreçten oluşur (Foster,1995 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021). Dokümanların kolay ulaşılabilir olması nedeniyle araştırmanın çalışma grubu birinci araştırmacının matematik öğretmeni olarak

görev yaptığı okulda okutulan ders kitapları olarak belirlenmiştir. Hangi sınıf düzeyinde okutulan ders kitaplarının inceleneceği belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı 2005 sonrası öğretim programlarından 2013 ve 2018 öğretim programı kapsamında basılan ders kitaplarındaki geometri ve ölçme alanındaki örneklerde ZGA kullanımı bakımından değişimi incelemektir. Bu doğrultuda 2013 ve 2018 matematik öğretim programlarında ortaokul düzeyindeki geometri ve ölçme öğrenme alanındaki konu ve kazanımlar incelenmiştir. 8. sınıf düzeyindeki kazanımlarda diğer sınıf düzeylerine göre nispeten daha az değişiklik olduğu için (MEB, 2013; MEB, 2018) bu sınıf düzeyindeki ders kitaplarının incelenmesi daha uygun bulunmuştur. Karşılaştırılan ders kitaplarındaki konuların benzer olması hedeflenmiştir. Örneğin geometri ve ölçme alanında iki öğretim programı arasındaki değişimin fazla olmasının ders kitaplarında yer alan soru ve örneklerdeki ZGA kullanımını etkileyebileceği düşünülmüştür. Bu nedenle 2013 ve 2018 öğretim programlarının geometri ve ölçme öğrenme alanında aynı konuların olduğu (üçgenler, eşlik ve benzerlik, dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler) 8. sınıf düzeyi ders kitaplarının incelenmesi kararlaştırılmıştır. Araştırma kapsamında incelenecek olan ders kitaplarının kullanıldıkları eğitim öğretim yılları belirlenirken öğretim programını en iyi şekilde yansıttığı düşünülen öğretim yılından itibaren 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Bu yeni eğitim sisteminin ihtiyacı olarak görülen öğretim programı ise 2013 yılında eğitim öğretim yılının ortasında (01.02.2013 tarihli ve 8 sayılı TTKB kurul kararı) yapılmıştır (Özmantar, Ağa, Yılmaz ve Özbe, 2020). Fakat 2012-2013 eğitim öğretim yılında daha önceden kullanılan eski öğretim programına ait ders kitapları kullanılmaya devam etmiştir (MEB, 2012). Bu gibi nedenlerle, yeni öğretim programını daha iyi yansıttığı düşünülen, program değişikliklerinin hemen akabinde basılan ders kitapları yerine üç veya dört yıl sonra basılan kitapların analizi tercih edilmiştir. Benzer düşünceyle; 2018 yılında öğretim programı değiştikten hemen sonra basılan kitaplar tercih edilmemiş; araştırmaya başlanıldığı tarihte kullanılmakta olan 2022-2023 eğitim öğretim yılına ait güncel 8. sınıf matematik ders kitabı seçilmiştir. Bu minvalde incelenen ders kitaplarından biri 2013 matematik öğretim programı kapsamında kullanılan 2016 yılı basımı, diğeri 2018 matematik öğretim programı kapsamında kullanılan 2022 yılı basım tarihli 8. sınıf matematik ders kitabıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında incelenmiş olan ders kitaplarına Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden erişilmiştir. Araştırmada ders kitaplarındaki soruların hangi zihinsel alışkanlıklar kullanılarak çözüldüğünü daha net görebilmek için örnekler incelenmiştir. Bu örneklerin ders kitaplarında "çözümü soru", "açıklama" veya "inceleme" biçiminde verilmesi sebebiyle bu çalışmada incelenen verilere "çözümü örnek" yerine "örnek" denmesi daha uygun bulunmuştur. Kitaplarda yer alan geometri öğrenme alanında yer alan örnekler Zihnin Geometrik Alışkanlıkları bileşenleri (ilişki kurarak muhakeme etme, geometrik fikirleri genelleme, değişmeyenleri araştırma, keşfetme ve yansıma dengesi kurma) özelinde değerlendirilerek veri toplanmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen 8. sınıf matematik ders kitaplarındaki geometri ve ölçme öğrenme alanı örnekleri ZGA'nın dört bileşeni kapsamında değerlendirilerek içerik analizi yöntemiyle iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Birinci araştırmacı; analizlerin yapılması için geometri ve ölçme öğrenme alanındaki bütün örneklerin bulunduğu bir tablo hazırlamıştır. Bu tablo satırları örneklerden; sütunları ise örneklerin yanında hangi alt öğrenme alanında olduğu, kullanılan ZGA ve açıklama bölümlerinden oluşmuştur. Tabloda örnekler ve alt öğrenme alanı bölümleri birinci araştırmacı tarafından doldurulmuş; hem 2016 hem de 2022 yılı ders kitapları için kullanılan ZGA ve açıklama kısımları sütunlarda boş bırakılmıştır. İki araştırmacı ayrı zamanlarda örneklerle ilişkin olarak o örnekte bulunduğunu düşündükleri ZGA'ları (bir örnekte hiç ZGA bulunmayabilir, bir tane bulunabilir ya da birden fazla ZGA bulunabilir) ilgili sütuna karşılık gelen satıra yazmışlardır. Tablo 3'te verilen şablon araştırmacıların ders kitaplarındaki örnekleri ZGA bileşenlerine göre sınıflandırdıkları tabloya (bu tabloda örnek açıklaması yerine görseller kullanılmıştır) örnek olarak verilebilir. Araştırmacılar tarafından bütün örnekler Tablo 1'de verilen zihnin geometrik alışkanlıklarının bileşenlerine ilişkin açıklamalar göz önünde bulundurularak oluşturulan Tablo 2'deki ölçütlere göre kodlanmıştır. Kodlayıcılar tarafından bütün örnekler kodlandıktan sonra her iki ders kitabı için oluşturulan ZGA kodlamalarını birbirleriyle paylaşmış ve tartışmışlardır. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %91 olarak tespit edilmiştir. Kodlayıcıların ilişkilendirme ve değişmezleri araştırma alışkanlığı kullanılan örneklerde tamamen aynı fikirde olduğu görülürken genelleme ve keşfetme-yansıma alışkanlığı kodlamalarında farklılıklar olduğu görülmüştür. Örneğin ders kitabında verilen bir örnekte ABC üçgenin açısı ve kenarları arasında ilişki kurularak üçgenin kenar uzunlukları sıralaması ile bu kenarların karşısında bulunan açı ölçüleri sıralamasının aynı olduğu ifade edilmiştir. Kodlayıcılardan biri bu örneği üçgenin açıları ve kenarları arasında ilişki kurularak açı kenar bağıntısına ulaşıldığı için ilişkilendirme ve genelleme alışkanlıklarının kullanımına yönelik olarak kodlarken diğer kodlayıcı sadece ilişkilendirme olarak kodlamıştır. Kodlayıcılar arasında yapılan görüşmede ABC üçgenin açısı ve kenarları arasında ulaşılan bağıntının bütün üçgenler için her zaman geçerli olup olmadığı açıkça belirtilmediği için örneğin genelleme alışkanlığına uymayacağı kararlaştırılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki görüşmede farklı kodlanan bütün örnekler üzerinde fikir birliğine varılmıştır.

Tablo 2

ZGA Bileşenlerine Göre Örneklerde Aranacak Ölçütler

Zihnin Geometrik Alışkanlıkları	Ölçütler
İlişkilendirme	Geometrik şeklin elemanları arasında ilişki kurma Başka şekiller arasındaki benzerlik ve farklılıklarını araştırma Şekillere ilişkin alan, çevre gibi kavramlar arasında ilişki kurma
Geometrik Fikirleri Genelleme	Şekille ilgili tanımlama yapmak için verilen bir örnek üzerinden yapılan tanıma geçiş genellemesi. Özel bir durum üzerinden yapılan az gelişmiş genelleme Genel bir bağlantı veya çözüm kümesine ulaşılan gelişmiş genelleme
Değişmezleri Arama	Şeklin yansıma, öteleme, dönme gibi dönüşümler altında değişen özelliklerini araştırma Şeklin yansıma, öteleme, dönme gibi dönüşümler altında değişmeyen özelliklerini araştırma
Keşfetme ve Yansıma Dengesi Kurma	Sezgisel olarak varılan keşif Ek çizimler yapılarak varılan çözüme yönelik keşif

Tablo 3'te ders kitaplarında yer alan farklı zihnin geometrik alışkanlıklarının kullanımına yönelik örneklerin nasıl sınıflandırıldığına dair açıklamalar verilmiştir. Ders kitaplarındaki örnekler telif haklarını ihlal etmemek adına görsel alıntı yerine açıklama şeklinde verilmiştir.

Tablo 3

Ders Kitaplarında Farklı ZGA Bileşeninin Kullanımına Yönelik Örnekler

Örnek Açıklaması	Alt Öğrenme Alanı	Kullanılan ZGA	ZGA Açıklaması
Örnekte geniş açılı üçgenin yükseklikleri üçgenin dışında kesişirken dar açılı üçgenin yüksekliklerinin üçgenin içinde kesiştiği belirtilmiştir.	Üçgenler	İlişkilendirme	Şekillerin benzer ve farklı yönlerini araştırmaya yönelik ilişkilendirme
Örnekte kenarları 3 cm, 4 cm ve 5cm olan kareler köşelerinden birleştirilerek karelerin alanlarının karşılaştırılması istenmiştir. Buradan hareketle karelerin birleştirilmesiyle oluşan dik üçgenin kenar uzunlukları ile bitişik şekilde çizilen karelerin alanları arasında bağıntı kurulmuş ve dik kenarların kareleri toplamının hipotenüsün karesine eşit olduğu çıkarımına varılmıştır.	Üçgenler	Geometrik Fikirleri Genelleme	Verilen bir örnek üzerinden Pisagor bağıntısına ulaşılması tanıma geçiş genellemesi
Örnekte nokta, doğru parçası ve dörtgenin düz aynadaki görüntülerinin incelenmesi istenmiştir. İnceleme sonucunda nokta, doğru parçası ve dörtgenin aynadaki görüntülerinin kendilerine eş şekiller olduğu ifade edilmiştir.	Dönüşüm Geometrisi	Değişmezleri Araştırma	Şekillerin yansıma hareketi altında değişmeyen özelliklerini araştırma
Örnekte kısa kenarı 3 cm uzun kenarı 5 cm olan bir kartonun kısa kenarı etrafında 360 derece döndürülmesiyle oluşan cismin yüzey alanının bulunması istenmiştir. Sorunun çözümünde ek çizimler yapılarak kartonun kısa kenarı etrafında 360° döndürülmesi sonucu dik dairesel silindir oluştuğu ifade edilmiştir.	Geometrik Cisimler	Keşfetme ve Yansıma Dengesi Kurma	Ek çizimler yapılarak varılan çözüme yönelik keşif

Araştırmacının / Araştırmacıların Rolü

Bu çalışmanın birinci araştırmacısı, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunda matematik öğretmeni olarak görev yapmakta, aynı zamanda ise ikinci araştırmacının çalıştığı devlet üniversitesinin matematik eğitimi yüksek lisans programında öğrenci olarak bulunmaktadır. Ders kitaplarının seçiminde; birinci araştırmacının öğretmenlik rolü nedeniyle, yayınevlerine daha aşina olma gereğiyle fikirlerine dayanılarak seçim yapılmıştır. İki araştırmacı da analizleri ortak yürütmüşlerdir. İkinci araştırmacı ise akademisyen kimliği ve dâhil olduğu çalışmalar ile verdiği lisansüstü derslerde nitel araştırmalar hakkında bilgi ve deneyim sahibidir.

Etik Konular

Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun izni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma ders kitapları üzerinde yapıldığından fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyularak kitaplardan doğrudan görsel veya yazılı alıntı yapılmamıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında öncelikli olarak iki farklı öğretim programına ait ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanına ait örneklerin sayısı alt öğrenme alanlarına göre sınıflandırılarak ortaya çıkarılmıştır. Ders kitaplarında yer alan geometri ve ölçme öğrenme alanına ait örnek sayıları ve yüzdeleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4
Ders Kitaplarında Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanındaki Örnek Sayıları

Eğitim Öğretim Yılı	Öğretim Programı	Üçgenler	Eşlik ve Benzerlik	Dönüşüm Geometrisi	Geometrik Cisimler	Toplam
		f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
2016-2017	2013	35 (38.5)	10 (11.0)	20 (22.0)	26 (28.6)	91 (100)
2022-2023	2018	36 (38.3)	7 (7.4)	21 (22.3)	30 (31.9)	94 (100)

Tablo 4 incelendiğinde 2013 ve 2018 öğretim programlarına ait ders kitaplarının her ikisinde de üçgenler alt öğrenme alanına ait örnek sayılarının (diğer alt öğrenme alanlarına ait örnek sayısından daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Her iki öğretim programına ilişkin ders kitaplarındaki geometri ve ölçme öğrenme alanındaki örneklerin toplam sayılarının ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımlarının birbirine yakın (üçgenler (%38.5-%38.3), eşlik ve benzerlik (%11-%7.4), dönüşüm geometrisi (%22-%22.3), geometrik cisimler (%28.6- %31.9)) olduğu görülmektedir. Eşlik ve benzerlik alt öğrenme alanına bakıldığında 2018 öğretim programına ait ders kitabında, 2013 öğretim programına ait ders kitabına göre daha az oranda örnek yer alırken; geometrik cisimler alt öğrenme alanındaki örnek sayısının 2013 öğretim programına ait ders kitabında daha fazla olduğu görülmektedir.

2013 Öğretim Programı Kapsamında Kullanılan 8. Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Örneklerin Analizi

2013 öğretim programında kapsamında kullanılan matematik ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanındaki örneklerin analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir. Bu çalışmada; alt öğrenme alanlarına ilişkin konu örnekleri içerisinde birden fazla ZGA kullanımı tespit edilmiştir. Örneğin; Tablo 5'teki verilere bakıldığında; "ilişkilendirme" alışkanlığı; "Üçgenler" konusundaki 35 örnek içerisindeki 15 örnekte yer almaktadır. Aynı örnek içerisinde; "Üçgenler" konusunda başka bir geometrik alışkanlık da yer alabilmiştir. Dolayısıyla bir örnek içerisinde birden fazla zihnin geometrik alışkanlığı bulunabildiği için toplam yüzdeler tabloda verilmemiştir.

Tablo 5.
2013 Öğretim Programı Kapsamında Kullanılan 8. Sınıf Matematik Ders Kitabında Yer Alan Örneklerdeki ZGA Kullanımı

Alt Öğrenme Alanları	Üçgenler	Eşlik ve Benzerlik	Dönüşüm Geometrisi	Geometrik Cisimler	Toplam
Zihnin Geometrik Alışkanlıkları	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
İlişkilendirme	15 (42.9)	9 (90.0)	1 (5.0)	13 (50.0)	38 (41.8)
Geometrik Fikirleri Genelleme	6 (17.1)	1 (10.0)		1 (3.8)	8 (8.8)
Değişmezleri Araştırma		1 (10.0)	16 (80.0)		17 (18.7)
Keşfetme ve Yansıtma	10 (28.6)	1 (10.0)	4 (20.0)	1 (3.8)	16 (17.6)
Birden Fazla Alışkanlık Gözlenen	4 (11.4)	2 (20.0)	6 (30.0)	1 (3.8)	13 (14.3)
Alışkanlık Gözlenmeyen	8 (22.9)	1 (10.0)	1 (5.0)	11 (42.3)	21 (23.1)

Tablo 5 incelendiğinde ders kitabının geometri ve ölçme alanındaki toplam 91 örneğin 38'inde (%41.8) ilişkilendirme, 8'inde (%8.8) geometrik fikirleri genelleme, 17'sinde (%18.7) değişmezleri araştırma, 16'sında (%17.6) keşfetme ve yansıtma dengesi kurma alışkanlığının kullanıldığı görülmektedir. Buradan, 2013 öğretim programı kapsamında basılan ders kitabında örneklerin içerisinde en fazla yer alan alışkanlığın ilişkilendirme alışkanlığı olduğu; en az yer alan alışkanlığın ise geometrik fikirleri genelleme alışkanlığı (%8.8) olduğu söylenebilir. Ders kitabının tüm alt öğrenme alanlarında yer alan örneklerin toplamda %14.3'ünde birden fazla alışkanlık gözlenmiş, %23.1'inde hiçbir geometrik alışkanlık gözlenmemiştir. Bunun yanında, örneklerde hiçbir

alışkanlığın gözlenmeme durumunun (%23.1), en fazla alışkanlık gözlenme durumu olan ilişkilendirme alışkanlığı kullanılması (%41.8) durumundan sonra en yüksek yüzdeye sahip olması dikkat çekicidir.

Ayrı ayrı alt öğrenme alanları açısından bakıldığında, üçgenler alt öğrenme alanında bulunan toplam 35 örneğin 15'inde (%42.9) ilişkilendirme 6'sında (%17.1) geometrik fikirleri genelleme, 10'unda (%28.6) keşfetme ve yansıtma dengesi kurma alışkanlığına rastlanmıştır. Üçgenler alt öğrenme alanındaki örneklerde değişmezleri araştırma alışkanlığı görülmezken, toplam 8 örnekte ise zihnin geometrik alışkanlıklarından hiçbirinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Eşlik ve benzerlik alt öğrenme alanında yer alan toplam 10 örneğin 9'unda (%90) ilişkilendirme, 1'inde geometrik fikirleri genelleme, 1'inde değişmezleri araştırma, 1'inde keşfetme ve yansıtma dengesi kurma alışkanlığı olduğu saptanmıştır. Eşlik ve benzerlik alt öğrenme alanındaki örneklerde ise dört farklı zihnin geometrik alışkanlığı bileşeni de kullanıldığı örnekler görüle de ağırlıklı olarak (%90) ilişkilendirme alışkanlığının kullanıldığı göze çarpmaktadır. Ayrıca bu alt öğrenme alanındaki 2 örnekte birden fazla alışkanlık olduğu görülürken, 1 örnekte ise hiçbir alışkanlığa rastlanmamıştır.

Dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanında toplam 20 örnek bulunmaktadır. Bunların 1'inde (%5) ilişkilendirme, 16'sında (%80) değişmezleri araştırma 4'ünde (%20) keşfetme ve yansıtma dengesi kurma alışkanlığı bulunmaktadır. Bu alt öğrenme alanındaki 6 örnekte ise birden fazla alışkanlık kullanıldığı görülmüştür. Dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanındaki sadece bir örnekte hiçbir alışkanlık kullanılmadığı saptanmıştır.

Geometrik cisimler alt öğrenme alanında bulunan toplam 26 örneğin 13'ünde (%50) ilişkilendirme alışkanlığının 1'er (%3.8) örnekte ise geometrik fikirleri genelleme ve keşif, yansıtma dengesi kurma alışkanlıklarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Değişmezleri araştırma alışkanlığı ise geometrik cisimler alt öğrenme alanındaki hiçbir örnekte görülmemiştir. Ayrıca 11 örnekte (%42.3) hiçbir alışkanlığın kullanılmadığı saptanmıştır.

Genel dağılıma bakıldığında en fazla görülen alışkanlık ilişkilendirme en az görülen alışkanlık ise geometrik fikirleri genelleme alışkanlığı olmuştur. İlişkilendirme alışkanlığı dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanını dışındaki alanlarda en fazla frekansa sahip olan; geometrik fikirleri genelleme alışkanlığı ise geometrik cisimler alt öğrenme alanı haricinde en az frekansa sahip olan alışkanlıktır. İlişkilendirme ve keşfetme-yansıtma alışkanlıkları geometri ve ölçme alt öğrenme alanlarının hepsinde görülmüştür.

2018 Öğretim Programı Kapsamında Kullanılan 8. Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Örneklerin Analizi

2018 öğretim programında kapsamında kullanılan matematik ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanındaki örneklerin zihnin geometrik alışkanlıklarını kullanımına yönelik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

2018 Öğretim Programı Kapsamında Kullanılan 8. Sınıf Matematik Ders Kitabında Yer Alan Örneklerdeki ZGA Kullanımı

Alt Öğrenme Alanları	Üçgenler	Eşlik ve Benzerlik	Dönüşüm Geometrisi	Geometrik Cisimler	Toplam
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Zihnin Geometrik Alışkanlıkları					
İlişkilendirme	15 (41.7)	7 (100.0)		10 (33.3)	32 (34.0)
Geometrik Fikirleri Genelleme	5 (13.9)	1 (14.3)		2 (6.7)	8 (8.5)
Değişmezleri Araştırma		1 (14.3)	8 (38.1)		9 (9.6)
Keşfetme ve Yansıtma	9 (25.0)		3 (14.3)	3 (10.0)	15 (16.0)
Birden Fazla Alışkanlık Gözlenen	5 (13.9)	1 (14.3)		2 (6.7)	8 (8.5)
Alışkanlık Gözlenmeyen	11 (30.6)		10 (47.6)	15 (50.0)	36 (38.3)

Tablo 6 incelendiğinde ders kitabının geometri ve ölçme alanındaki toplam 94 örneğin 32'sinde (%34.0) ilişkilendirme, 8'inde (%8.5) geometrik fikirleri genelleme, 9'unda (%9.6) değişmezleri araştırma, 15'inde (%16) keşfetme ve yansıtma dengesi kurma alışkanlığının kullanıldığı görülmektedir. Geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan örneklerin 8'inde (%8.5) birden fazla geometrik alışkanlık saptanırken, 36'sında (%38.4) herhangi bir geometrik alışkanlık gözlenmediği tespit edilmiştir. Buradan, 2018 öğretim programı kapsamında basılan ders kitabında örneklerin içerisinde alışkanlık gözlenmeme durumunun en yüksek frekansa sahip olduğu söylenebilir. Alışkanlık gözlenen durumlarda ise en fazla yer alan alışkanlığın 2013 programına benzer şekilde

ilişkilendirme alışkanlığı (%34.0) olduğu; en az yer alan alışkanlığın ise geometrik fikirleri genelleme alışkanlığı (%8.5) olduğu söylenebilir.

Üçgenler alt öğrenme alanındaki toplam 36 örneğin ağırlıklı olarak (%41.7) ilişkilendirme alışkanlığının kullanımına yönelik olduğu değişmezleri araştırma kullanımına yönelik örnek olmadığı görülmektedir. 5 örnekte geometrik fikirleri genelleme alışkanlığı görülürken, 9 örnekte ise keşfetme ve yansıtma dengesi kurma alışkanlığı kullanıldığı saptanmıştır. 11 örnekte ise hiçbir geometrik alışkanlık kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Eşlik ve benzerlik alt öğrenme alanında yer alan toplam 7 örnek içerisinde keşfetme ve yansıtma dengesi kurma alışkanlığına yönelik örnek bulunmazken, örneklerinin hepsinde ilişkilendirme alışkanlığının kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu alt öğrenme alanındaki sadece bir örnekte birden fazla alışkanlık bulunurken, alışkanlık gözlenmeyen örnek yoktur.

Dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanındaki toplam 21 örneğin hiçbirinde ilişkilendirme ve geometrik fikirleri genelleme alışkanlıklarını kullanılmadığı görülmüştür. Bu alt öğrenme alanındaki örneklerde ağırlıklı olarak (%38.1 oranında) değişmezleri araştırma alışkanlığının kullanıldığı saptanmıştır. Toplam 10 örnekte hiçbir alışkanlık gözlenmezken, birden fazla alışkanlık kullanılan örnek de yoktur.

Geometrik cisimler alt öğrenme alanındaki toplam 30 örnekte değişmezleri araştırma alışkanlığının kullanımına yönelik örnek bulunmamakla beraber örneklerin üçte birinde (10) ilişkilendirme alışkanlığının kullanıldığı görülmektedir. Bu alt öğrenme alanındaki 3 örnekte (%10) keşfetme ve yansıtma dengesi kurma alışkanlığı gözlenirken sadece 2 örnekte (%6.7) geometrik fikirleri genelleme alışkanlığı görülmüştür. İki örnekte (%6.7) ise birden fazla alışkanlık gözlenmiştir. Örneklerin yarısında ise hiçbir geometrik alışkanlık bulunmamaktadır.

Ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan örneklerin genel dağılımına bakıldığında en fazla görülen alışkanlık ilişkilendirme alışkanlığı (%34.0), en az görülen alışkanlık ise geometrik fikirleri genelleme alışkanlığı (%8.5) olmuştur. İlişkilendirme ve geometrik fikirleri genelleme alışkanlıklarının kullanımına dönüşüm geometrisi dışındaki bütün alt öğrenme alanlarında, keşfetme-yansıtma alışkanlığının kullanımına ise eşlik ve benzerlik dışındaki bütün alt öğrenme alanlarında rastlanmıştır.

2013 ve 2018 Öğretim Programı Kapsamında Kullanılan Ders Kitaplarındaki Örneklerin ZGA Dağılımlarının Karşılaştırılması

2013 ve 2018 öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitaplarındaki geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan örneklerin ZGA dağılımlarının karşılaştırılması Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

2013 ve 2018 Öğretim Programı Kapsamında Kullanılan 8. Sınıf Matematik Ders Kitabında Yer Alan Örneklerdeki ZGA Dağılımlarının Karşılaştırılması

Ders Kitapları	2013 Öğretim Programı Kapsamında Kullanılan Ders Kitabı	2018 Öğretim Programı Kapsamında Kullanılan Ders Kitabı
Zihnin Geometrik Alışkanlıkları	f (%)	f (%)
İlişkilendirme	38 (41.8)	32 (34.0)
Geometrik Fikirleri Genelleme	8 (8.8)	8 (8.5)
Değişmezleri Araştırma	17 (18.7)	9 (9.6)
Keşfetme ve Yansıtma	16 (17.6)	15 (16.0)
Birden Fazla Alışkanlık Gözlenen	13 (14.3)	8 (8.5)
Alışkanlık Gözlenmeyen	21 (23.1)	36 (38.3)
Toplam Örnek Sayısı	91 (100)	94 (100)

Tablo 7 incelendiğinde iki farklı öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanındaki örnek sayılarının birbirine çok yakın olduğu (91-94) görülmektedir. Bu ders kitaplarındaki örneklerin ZGA bileşenlerine göre dağılımları incelendiğinde değişmezleri araştırma bileşeni dışındaki dağılımların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablo 5 ve Tablo 6 ZGA'lar açısından konu bazında incelendiğinde de bu bulguya paralel olarak çok fazla farklılık görülmemektedir. Sadece-dönüşüm geometrisi konusunda değişmezleri araştırma alışkanlığının 2018 programı kapsamından (%38.1); 2013 programına kıyasla (%80) düşük olduğu görülmektedir. Her iki programda da üçgenler, eşlik-benzerlik ve geometrik cisimler konularında en yoğun olarak "ilişkilendirme" alışkanlığı yer almıştır.

İlişkilendirme alışkanlığı her iki programda da en yüksek sıklıkta olan ZGA olarak yer almıştır (2013, %42.9, 2018, %34.0). İlişkilendirme alışkanlığına konular bazında bakıldığında da genelde en sıklıkla karşılaşılan alışkanlık olmuştur. Üçgenler konusunda (2013, %42.9; 2018, % 41.7); eşlik ve benzerlik konusunda (2013, % 90; 2018, %100); geometrik cisimler konusunda (2013, %50; 2018, %33,3) en yoğun biçimde yer alan alışkanlık olmuştur. Bu alışkanlık, sadece dönüşüm geometrisi konusunda en az rastlanan alışkanlıktır (2013; %5, 2018; 0) Bunun sebebinin konunun doğasından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Bu çalışmada her iki öğretim programına ilişkin ders kitaplarındaki örneklerde zihnin geometrik alışkanlıkları içerisinde en az gözlenen alışkanlık geometrik fikirleri genelleme (2013, %8.8; 2018, % 8.5) olmuştur. Geometrik fikirleri genelleme alışkanlığı konular bazında ele alındığında, üçgenler konusunda (2013, %17.1; 2018, % 13.9), eşlik ve benzerlik konusunda (2013, % 10, 2018, % 14.3);geometrik cisimler konusunda (2013, % 3.8; 2018, %6.7) olarak en az sıklıkta olan alışkanlıkların arasında yer almıştır. Bu alışkanlığa her iki programda dönüşüm geometri konusunda rastlanmamıştır.

2013 öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitabından birden fazla ZGA kullanılan örnek oranı %14.3 olurken, 2018 öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitabında bu oran %8.5'e düşmüştür. Ayrıca ZGA görülemeyen örnek oranı 2013 öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitabında %23.1 olurken, bu oran 2018 öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitabında %38.3 olarak tespit edilmiştir. Yani; iki ders kitabında birden fazla ZGA kullanılması oranı düşerken; hiç gözlenmeme oranının yükseldiği söylenebilir. Buradan; 2018 öğretim programı kapsamındaki ders kitabındaki ZGA kullanımının 2013'e kıyasla daha az olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada 8. sınıf ders kitaplarındaki örnekler zihnin geometrik alışkanlıkları kapsamında incelenmiştir. Ders kitaplarındaki örneklerin incelenmesinin sebebi hangi ZGA bileşeninin kullandığının daha iyi biçimde ortaya çıkarma potansiyeli olduğunun düşünülmesidir. Erşen ve diğerleri de (2021) ortaokul ders kitaplarındaki çokgenler ve alan ölçme konularındaki zihnin geometrik alışkanlıklarını örnekler bağlamında (çözümlü örnekler) ele almıştır.

Çalışmada üçgenler ve geometrik cisimler konusunda her iki ders kitabında ilişkilendirme, geometrik fikirleri genelleme ve keşfetme ve yansıtma alışkanlıklarına rastlanırken, değişmezleri araştırma alışkanlığına rastlanmamıştır. Eşlik ve benzerlik konusu ile dönüşüm geometrisi konularındaki zihnin geometrik alışkanlıklarının yer alma durumları her iki ders kitabında farklıdır. Bu bulgu Şahintepe'nin (2022) bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bunun sebebi; Şahintepe'nin (2022) çalışmasında çözümünde formül kullanılan örneklerin "tanıdık durumlardan yararlanma" alt başlığı altında "genelleme" alışkanlığı altında kodlanması; bu çalışmada ise formül kullanım durumlarının "geometrik fikirleri genelleme" alışkanlığı altında kodlanmaması; daha çok Tablo 1 ve Tablo 2'deki açıklamalara benzer şekilde sınıflamaların yapılmış olması olabilir.

Bu çalışmada her iki program kapsamındaki ders kitaplarında birçok konuda zihnin geometrik alışkanlıkları gözlenmemiştir (2013, %23,1; 2018, %38.3). Eroğlu (2021) ders kitaplarında bulunan etkinlik ve sorularda yapmattersini yapma, ilişkilendirme, fikirleri genelleme ve kural oluşturma zihinsel alışkanlıklarının yüzeysel olarak ele alındığını belirtmiştir. Bu bulgunun; bu çalışmadaki örneklerde ZGA rastlanmaması ile paralellik gösterdiği söylenebilir, dolayısıyla bu çalışmada ZGA'ların örneklerde yüzeysel olarak ele alındığı sonucuna ulaşılabilir.

Çalışmada her iki ders kitabında ZGA'ların dengeli biçimde dağılmadığı; ağırlıklı olarak ilişkilendirme alışkanlığına rastlandığı (2013, %41.8; 2018, %34.0); diğer alışkanlıkların küçük oranlarda ve birbirinden farklı oranlarda dağıldığı gözlenmiştir. Bu bulgu Kürtüncü ve Kurtuluş'un (2021) 6.ve 7. sınıf e-kitaplarında yer alan ZGA'ların dengeli biçimde dağılmaması bulgusu ile tutarlık göstermektedir. ZGA'ların ders kitaplarında dengeli biçimde dağılmaması istenilen bir durum değildir. Öğrencilerin farklı geometrik düşünme becerilerini ortaya çıkarabilmesi için ders kitaplarında ZGA'nın bütün bileşenlerinin dengeli dağılım olacak şekilde örneğe yer verilmesi daha faydalı olabilir.

Çalışmada ilişkilendirme alışkanlığı her iki programda da hem genel bağlamda hem de konular bazında en yüksek sıklıkta olan ZGA olmuştur. Erşen ve diğerleri (2021), 2020-2021 öğretim yıllarında okutulan ders kitaplarını incelediklerinde çözümlü soruların yarısından fazlasının ilişkilendirme alışkanlığına yönelik olduğu sonucuna varmışlardır. Kürtüncü ve Kurtuluş (2021) ise 2020-2021 öğretim yıllarında okutulan e kitapları inceledikleri çalışmalarında 6. sınıf düzeyinde %73.8 oranında; 7. sınıf düzeyinde %54.14 oranında ağırlıklı olarak ilişkilendirme alışkanlığına rastlamışlardır. Buradan yola çıkarak ilişkilendirme alışkanlığının, zihnin geometrik alışkanlıkları içerisinde ilgili alan yazınında sık görülen alışkanlık olduğu sonucuna ulaşılabilir. Cuoco ve diğerleri (1996); zihinsel alışkanlıkların kullanımını teşvik eden öğretim programlarına odaklandığı çalışmasında da öğrencilerin matematiksel fikirler arasında bağlantı kurma yeteneklerinin teşvik edilmesinin özellikle üzerinde durmuştur. Cuoco ve diğerleri'ne (1996) göre zihin alışkanlıkları etrafında düzenlenen bir öğretim programı, öğrencilerin yaratma, icat etme, tahmin etme ve deneme sürecine girmelerini sağlamakla beraber, öğrencilerin yeni fikirlerle eski fikirler arasında mantıksal ve buluşsal bağlantıları aramalarına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla

düşünme alışkanlıklarına dayalı bir öğretim programının en temel bileşenlerinden birinin ilişkilendirme alışkanlığı olması doğal bir durumdur. Öğretim programlarının yansıması olarak düşünülen ders kitaplarında da ilişkilendirme alışkanlığının en sıklıkla görülmesi zihinsel alışkanlıklara vurgu yapan bir programın doğal çıktısı sayılabilir. Bu da ders kitaplarındaki ilişkilendirme alışkanlığının sıklıkla ortaya çıkma durumunu olumlu bir çıktı olarak sayılması için yeterli bir kanıttır.

Çalışmada iki program kapsamında kullanılan ders kitaplarındaki örneklerin ZGA dağılımları benzer çıkmıştır. Eraslan Yalçın ve Özgeldi'nin (2019) 1924-2018 arası matematik öğretim programlarında yer alan geometri ve ölçme öğrenme alanı kazanımlarını geometrik düşünme alışkanlıkları bakımından incelediği çalışmada 8. Sınıf matematik 2015 (2013 programındaki kazanımlar değişmemiştir) ve 2018 öğretim programlarındaki kazanımlarının ZGA bileşenlerine göre dağılım frekans ve yüzdeleri birbirine yakın çıkmıştır. İki çalışmanın bulgularının benzer olduğu söylenebilir. Ancak Eraslan Yalçın ve Özgeldi'nin (2019) çalışmasında 2015 (2013) ve 2018 öğretim programlarındaki kazanımlarda ağırlıklı olarak (sırasıyla %47.06-%43.75) değişmezleri araştırma alışkanlığı görülürken bu araştırmanın bulgularına göre 2013 ve 2018 öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitaplarındaki örneklerde değişmezleri araştırma alışkanlığının görülme oranı (sırasıyla %18.7-%9.6) daha düşük çıkmıştır. Ders kitaplarındaki örneklerde ZGA dağılımının öğretim programlarındaki kazanımların ZGA dağılımını yansıtmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Çalışmada 2013 ve 2018 öğretim programlarının geometri ve ölçme alanındaki konu ve kazanımların benzer olduğu 8. sınıf düzeyi kitaplar incelenmiştir. Sekizinci sınıf düzeyi geometri ve ölçme öğrenme alanında 2013 ve 2018 öğretim programında üçgenler, eşlik ve benzerlik, dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler konuları yer almaktadır. Ancak 2013 öğretim programında geometri ve ölçme alanında toplam 17 kazanım bulunurken, 2018 öğretim programının aynı öğrenme alanında toplam 16 kazanım yer almaktadır. Her iki programda da üçgenler, eşlik ve benzerlik, geometrik cisimler konularında aynı kazanımlar yer alırken farklılığın dönüşüm geometrisi konusunda olduğu görülmektedir. 2013 öğretim programında dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanında dönme, öteleme ve yansıma konularına ait kazanımlar yer alırken, 2018 öğretim programında sadece yansıma ve öteleme konularına ait kazanımlara yer verildiği görülmektedir (MEB, 2013; MEB, 2018). Araştırma sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde öğretim programları arasındaki bu farklılığın ders kitaplarında yer alan örneklerdeki ZGA kullanımını etkilediği ifade edilebilir. Araştırma sonuçlarına göre dönüşüm geometrisi konusunda değişmezleri araştırma alışkanlığının 2018 programı kapsamında (%38.1); 2013 programına kıyasla (%80) daha düşük olduğu görülmektedir. ZGA kullanımı bakımından çeşitliliğin en az 2018 öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitabının dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanındaki örneklerde olduğu görülmektedir. 2018 öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitabındaki örneklerde ilişkilendirme, geometrik fikirleri genelleme alışkanlıklarının kullanımına rastlanmazken aynı zamanda hiçbir örnekte de birden fazla zihinsel alışkanlık kullanımı tespit edilememiştir. Dolayısıyla 2018 öğretim programı kapsamında kullanılan ders kitabında dönüşüm geometrisi konusunda göze çarpan düşüşün sebebinin öğretim programındaki kazanımların değişmesi ve sadeleşmesi olarak düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle ders kitaplarının aynı kazanımları içeren konulara ait örneklerde ZGA kullanımını açısından benzerlik göstermesi ders kitaplarında benzer yapıda örnekler verildiğini göstermektedir.

Ders kitaplarındaki örneklerde ZGA çeşitliliğinin az olması öğrenme ortamına olumsuz olarak yansiyacaktır. Öğrencilerin geometrik düşünme becerilerinin gelişmesi için karşılaştıkları problem türlerinin bunu tetikleyici nitelikte olması gerekmektedir (Cuoco ve diğ., 1996). Dolayısıyla öğrenme ortamında en çok kullanılan araçlardan biri olan ders kitaplarındaki (Kılıçoğlu, 2020; Şahintepe, 2022) soru ve örneklerin, öğrencilerin geometrik alışkanlıklarını geliştirmesi için ZGA çeşitliliğinin fazla olması beklenmektedir. ZGA çeşitliliği fazla olan ders kitapları ise zihin alışkanlıklarını odağa koyan bir öğretim programı geliştirme yaklaşımı ile mümkün olmaktadır. Öncelikle ortaokul ve lise matematik öğretimi için bu tür bir öğretim programı yaklaşımının neden önemli olduğunun ortaya konması ise büyük önem taşımaktadır (Goldenberg 1996; Gordon, 2015). Geleneksel öğretim programı anlayışında, matematiğin nasıl oluştuğu ya da okul dışı uygulama şekliyle çok az ilgisi olan bir matematik verilmektedir. Bu tarz öğretimde öğrenciler bazı özellikleri öğrenmekte, çalıştıkları bazı problemleri çözebilmektedir ancak çalıştıkları bağlamlar modern gibi görünse de kullandıkları yöntemler eskidir (Cuoco ve diğ., 1996; Goldenberg 1996). Sonuç odaklı geleneksel yöntemler yerine sonuçları yaratan kişilerin zihin alışkanlıklarını odağa alan bir öğretim programı anlayışı yerleştirmek, öğrencilere matematiği kullanabilmeleri, anlayabilmeleri ve hatta yapabilmeleri için ihtiyaç duyacakları araçları verecektir. Dolayısıyla zihin alışkanlıkları etrafında düzenlenen bir öğretim programı, öğrencilerin yaratma, icat etme, tahminde bulunma ve deney yapma sürecine dahil olmalarını sağlayacak, yeni sonuçlar geliştirilip sunulmadan önce arkasında neler olup bittiğini deneyimlemelerine olanak tanıyacaktır. Bu tür öğretim programları yanlış başlangıçları, hesaplamaları, deneyleri ve özel durumları teşvik eden bir programdır. Öğrenciler, zihin alışkanlıklarına dayalı öğretimlerde kanıtları olmayan şeyleri varsayımlara indirgeme, varsayımların işe yarayıp yaramayacağını görme gibi alışkanlıklar kazanırlar ve bu tür bir eğitim öğrencilerin yeni fikirlerle eski fikirler arasındaki mantıksal ve buluşsal bağlantıları aramalarına yardımcı olur. Zihin alışkanlıkları öğretim programları ile araştırma deneyimleri ile karşılaşmalar (Cuoco ve diğ., 1996; Goldenberg, 1996). Öğrenciler, probleme dayalı bir öğretim ortamı ile matematik yapmayı, matematik problemleri oluşturmayı ve çözmeyi, örüntü arama tahminde bulunma, hatta belki karşı örneklerle tartışma

gibi bazı uygulamaları doğal olarak işe koşarak bir sorunu parçalarına ayırmanın, görselleştirmenin ve diğer buluşsal yöntemlerin ilerleme sağlamada ne kadar kritik öneme sahip olduğunu görmeye başlamaktadırlar. Bu sayede, doğal olarak problemleri ve problemleri açıklama stratejilerini düşünme biçimlerinin bir parçası olarak dahil etmeye eğilimli hale gelirler. Sonuç olarak, öğrenciler matematik problemlerini çözerken giderek daha az yönlendirilmeye ihtiyaç duyar. Dolayısıyla; zihinsel alışkanlıklara yönelik bir eğitimin, probleme dayalı bir eğitim olarak öğrencilerin gelişiminde pek çok yararı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, problem çözme, matematiğin kalbi olarak düşünüldüğünde zihnin alışkanlıkları da matematik öğretim programının kalbi olacaktır (Gordon, 2015). Ders kitapları ve eğitim öğretim materyallerinin de bu anlayışı yansıtacak bir felsefeyle düzenlenmesi yararlı görülmektedir. Ders kitaplarındaki zihnin alışkanlıklarının artması için zihnin alışkanlıklarına dayalı bir öğretim programı felsefesinin benimsenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda; öğrencilerin ilişkilendirme, geometrik fikirlerini genelleme, değişmezleri araştırma ve keşfetme ve yansıma dengesi kurma gibi davranışlarını geliştirecek bir öğretim programının benimsenmesi önerilmektedir. Ders kitabı hazırlayan komisyonların ZGA bileşenleri bakımından zengin ve öğrencilerin bu alışkanlıklarını edinmeleri sağlayacak soru ve örnekler tercih etmeleri önem arz etmektedir.

Son yıllarda öğrencilerin geometrik düşünme alışkanlıklarını geliştirmelerine yönelik çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin geometrik düşünme becerilerini ortaya çıkaracak fırsat ve ortamlar sunulması önemlidir (Bozkurt ve Koç, 2016). Ders kitaplarındaki soru ve örneklerin öğrencilerin geometrik düşünme becerilerini geliştirmesine olanak sağlayacak şekilde olması önerilmektedir. Geometrik nesnelere arasındaki, bunların özellikleri tarafından belirlenen ilişkilerle akıl yürütme; geometrik fikirlerin genelleştirilmesi; değişmezlerin araştırılması ve keşif ile yansımayı dengeleyen bir içerik ya da ZGA çerçevesi, Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi'nin (NCTM) 6-8. Sınıflar Geometri ve Ölçüm Standartlarına çok iyi uymaktadır (Driscoll ve diğ., 2008). Örneğin; NCTM (2000) bu standartlarla ilgili öğrenme beklentilerini tanımlarken "geometrik ilişkiler hakkında matematiksel argümanlar geliştirme", "mekansal ilişkileri tanımlama", "dönüşümleri uygulama", "görselleştirmeyi, uzamsal akıl yürütmeyi ve geometrik modellemeyi kullanarak problemleri çözme", "nesnelere ölçülebilir niteliklerini anlama" gibi ifadelerde bulunmaktadır. Matematik sadece formülleri ezberlemek ve alıştırmayı yapmak değildir. Öğrencilerden yeni kalıpları keşfederek ve genellemelere ulaşarak çözüm üretmeleri beklenmektedir. Bu konuda öğretmenlere büyük iş düşmektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde aynı alışkanlıkları gerektiren problemleri kullanması öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerine katkısı olmayacaktır (Gordon, 2015). Dolayısıyla; önerilen beklentilere uygun bir öğretim gerçekleştirmek için öğretmenlerin daha fazla ZGA ortaya çıkarmak amacıyla matematik problemlerini nasıl uyarlayacaklarını bilmelerine ihtiyaçları vardır. ZGA yönelimli öğretim programları ve yansıtan ders kitapları, uygun örneklerle öğretmenleri öğrencilerin zihnin alışkanlıklarını ortaya çıkarabilecek materyaller kullanmaya teşvik edecek içerikler içermelidir (Driscoll ve diğ., 2008). Bu yüzden, öğretim programlarının ve ders kitaplarının bu yönde revize edilmesi önerilmektedir. Başka deyişle matematik öğretim programları ve öğretim programlarını yansıtan ders kitapları, öğrencilerin matematiksel fikir ve kavramları açıklamaya yardımcı olacak modeller oluşturmasına ve deney yapmasına olanak tanıyan etkinlikleri içermek için yeniden yapılandırılmalıdır (Cuoco ve Goldenberg, 1996). Bu bakış açısıyla bakıldığında öğretim programlarına yansıyan matematik yalnızca sonuçların ve varsayımların bir toplamı olarak görülmemeli, aynı zamanda yöntemlerin, düşünme biçimlerinin ve zihnin alışkanlıklarının bir toplamı olarak ele alınmalı ve öğretim programları bu bağlamda yeniden düzenlenmelidir. Bilgisayarların belirli kullanımları, öğrencilerin giderek artan matematik dünyasında işlemek için gerekli olan matematiksel zihnin alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olabilir. (Cuoco ve Goldenberg, 1996). Dolayısıyla geometri öğretimine dinamik geometri yazılımları ve yeni teknolojilerin ilave edilmesi, önerilmektedir.

Bu çalışmada farklı öğretim programları kapsamında basılan iki 8. sınıf ders kitaplarındaki örneklerin ZGA kullanım açısından dağılımının birbirine benzer olduğu ve her iki ders kitabındaki örneklerin ZGA kullanım açısından çeşitliliğin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ders kitaplarında ZGA çeşitliliği bakımından daha zengin soru ve örneklere yer verilmesi öğrencilerin geometrik düşünme becerilerine olumlu katkı sunacaktır. Bu çalışmada sadece 8. sınıf matematik ders kitaplarındaki örnekler ele alınmıştır. Farklı öğretim programlarına göre basılan başka sınıf düzeylerine göre matematik ders kitaplarındaki soru ve örnekler ZGA kullanımına göre incelenerek daha geniş çaplı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bu çalışma ZGA kullanımını daha iyi görebilmek için örnekler üzerinde yapılmıştır, ders kitabındaki soruların öğrencilerde hangi geometrik düşünme alışkanlığını kazandırmaya yönelik olduğunu anlamak için öğrenciler özelinde nitel çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Mali Destek

Bu çalışma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 11.01.2023 tarih ve 68282350/2023/1 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça / References

- Altıkardeş, E. ve Koyunkaya, M. Y. (2022). Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin geometrik alışkanlıklarının incelenmesi: Trigonometri örneği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 514-540.
- Aydın, E. (2016). *Ortaokul matematik 8. sınıf ders kitabı*. Ankara: Sevgi Yayınları.
- Baykul, Y. (2020). *Ortaokulda matematik öğretimi (5-8. Sınıflar)* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, A. ve Koç, Y. (2016). Zihin geometrik alışkanlıkları. E. Bingölbali, S. Arslan, İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler*, (1. Baskı) içinde (ss. 277-289). Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, B. Ö. ve Güven, B. (2019). Geometrik düşünme alışkanlıkları ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Matematik öğretmeni adayları örneği. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(3), 711-731.
- Bülbül, B.Ö. (2021). Factors affecting prospective mathematics teachers'beliefs about geometric habits of mind. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 36-48. doi:10.33902/JPR.2021068370
- Cuoco, A. A., & Goldenberg, E. P. (1996). A role for technology in mathematics education. *Journal of Education*, 178(2), 15-32.
- Cuoco, A., Goldenberg, E. P., & Mark, J. (1996). Habits of mind: An organizing principle for mathematics curricula. *The Journal of Mathematical Behavior*, 15(4), 375-402.
- Driscoll, M. J., DiMatteo, R. W., Nikula, J., & Egan, M. (2007). *Fostering geometric thinking: A guide for teachers, grades 5-10*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Driscoll, M., Wing DiMatteo, R., Nikula, J., Egan, M., Mark, J., & Kelemanik, G. (2008). *The fostering geometric thinking toolkit*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Duatepe-Paksu, A., & Akkus, O. (2007). An observational study in elementary mathematics classrooms. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 16.
- Duatepe-Paksu, A., & Boz-Yaman, B. (2017). Evoking and examining geometric habits of mind while constructing tetrahedron by modular origami. J. Novotna, H. Moraova (Eds.). *International Symposium Elementary Maths Teaching* (p. 489-493). Charles University, Prague, the Czech Republic
- Duatepe-Paksu, A., Toluk Uçar, Z., Akkuş, R., Boz Yaman, B. ve Bulut, S. (2022). Geometri öğretim bilgisine giriş. Akkuş, R., Yaman, B. B., Paksu, A. D., & Bulut, S. (Ed). *Geometri Öğretim Bilgisi*, (1. baskı) içinde (ss. 1-9). Ankara: Pegem Akademi.
- Erenkuş, M. A. ve Eren Savaşkan, D. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu matematik 8.sınıf ders kitabı*. Ankara:Koza Yayın
- Erşen, Z. B. (2017). Investigation of the relationship between 10th science high school students' geometric habits of mind and attitudes towards geometry. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 71-85.
- Erşen, Z.B., Ezentaş, R. & Altun, M. (2018). Evaluation of the teaching environment for improve the geometric habits of mind of tenth grade students, *European Journal of Education Studies*, 4(6), 47-65.
- Erşen, Z. B., Bülbül, B. Ö. & Güler, M. (2021). Analysis of solved examples in mathematics textbooks regarding the use of geometric habits of mind. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(1), 349-377. doi:10.16949/turkbilmat.850882.
- Eraslan Yalçın, E. (2018). *Cumhuriyetten günümüze ortaokul matematik öğretim programlarının geometrik düşünme alışkanlıkları bakımından incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Eraslan Yalçın, E. ve Özgeldi, M. (2019). 1924-2018 Ortaokul matematik öğretim programlarının geometrik düşünme alışkanlıkları bakımından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1). 131-146.
- Eroğlu, D. (2021). Yedinci sınıf ders kitaplarındaki örüntüler konusunun "zihinsel alışkanlıklar" perspektifinden incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 62-78.
- Goldenberg, E. P. (1996). "Habits of mind" as an organizer for the curriculum. *Journal of Education*, 178(1), 13-34.

- Govender, R. G., & Govender, D. W. (2019). Learning geometry online: A creative individual learning experience. *International Journal of eBusiness and eGovernment Studies*, 12(2), 151-165.
- Kılıçoğlu, E. (2020). Ortaokul matematik ders kitabı etkinliklerinde soyutlama becerisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 628-650.
- Küçük Demir, B. (2020). Geometri ve geometrik düşünme. T. Ağırman Aydın ve B. Küçük Demir (Ed.), *Geometri ve öğretimi* (2. baskı) içinde (ss. 1-10). Ankara: Pegem Akademi.
- Kürtüncü, S. ve Kurtuluş, A. (2021). 6. ve 7. sınıflar düzeyinde beceri temelli testler e-kitaplarının zihnin geometrik alışkanlıklarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 31-40.
- Govender, R. G., & Govender, D. W. (2019). Learning geometry online: A creative individual learning experience. *International Journal of eBusiness and eGovernment Studies*, 12(2), 151-165.
- Gürbüz, M. Ç., Agsu, M., & Güler, H. K. (2018). Investigating geometric habits of mind by using paper folding. *Acta Didactica Napocensia*, 11, 157-174.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2012). 12 yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar. https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı*. https://matematikhayat.files.wordpress.com/2012/09/matematik_5-8.pdf adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329> adresinden elde edildi.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principals and standards for mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Nopriana, T., Herman, T., & Martadiputra, B. A. P. (2023). Digital didactical design: The role of learning obstacles in designing combinatorics digital module for vocational students. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 17(2).
- Özdemir, A., & Çekirdekci, S. (2022). Geometric habits of mind: the meaning of quadrilaterals for elementary school student teachers. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 9(1), 49-66.
- Özen Ünal, D., & Köse, N. (2019). A lesson study to develop teachers' geometric habits of mind. *Croatian Journal of Education*, 21(4), 1133-1179.
- Özmantar, M.F., Ağaç, Ü. G., Yılmaz, B. ve Özbey N.(2020), Cumhuriyet dönemi ortaokul matematik öğretim programlarına genel bir bakış. M. F. Özmantar, H. Akkoç, B. Kuşdemir Kayıran ve M. Özyurt (Ed.), *Ortaokul Matematik Öğretim Programları Tarihsel Bir İnceleme* içinde (3. Baskı s. 29-76) Ankara: Pegem Akademi.
- Sagge Jr, R. G., & Bacio Jr, S. P. (2023). Improving students' achievement, habits of mind, and problem-solving skills through computer generated instructional materials (CGIM). *International Journal of Innovation Scientific Research and Review*, 5(1), 3825-3831.
- Şahintepe, E. N. (2022). *İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitaplarının zihnin geometrik alışkanlıkları açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Taş, S., & Yavuz, A. (2020). The relationship between 7th grade students' spatial abilities and the geometric habits of mind. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3120-3137.
- Tolga, A. ve Cantürk Günhan, B. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 1-23.
- Turan, Ö., Arslan, Ç., Broutin, M. S. T., & Ezentaş, R. (2022). Geometric habits of mind of mathematics teachers in the context of their geometry backgrounds. *International Journal of Research in Education Humanities and Commerce*, 3(4), 85-112.
- Turan, Ö., & Kurtulus, A. (2021). Investigating the geometric habits of mind and the hemispheric dominance status of mathematics teachers. *Acta Didactica Napocensia*, 14(2), 14-29.
- Yavuzsoy-Köse N., & Tanışlı, D. (2014). Primary school teacher candidates' geometric habits of mind. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 1220-1229. doi:1229.10. 12738/estp.2014.3.1864
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamaların Yaygınlaştırılması: Tele-Sağlık Hizmetleri

Meral Koldaş^{*1} ve Şerife Şahin²

Öz

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), her bireyde farklı derecede gözlenebilen, belirtilerinin erken çocukluk yıllarında görülmeye başlayıp yaşam boyu devam ettiği karmaşık bir nöro-gelişimsel farklılıktır. Uygulamalı davranış analizi (UDA), davranış analizi biliminin uygulamalı bir dalıdır. OSB'li bireylerin eğitiminde yararlanılan bilimsel dayanaklı uygulama (BDU) olarak kabul edilen uygulamaların UDA'ya dayalı olduğu kabul edilmektedir. Ancak OSB'li bireylerin, onların ailelerinin ve bu bireylerle çalışan uzmanların UDA'ya dayalı uygulamalara erişim sorunları hâlâ devam etmektedir. Bu sebeple, OSB'li bireylerin UDA'ya dayalı hizmetlere erişimini kolaylaştırabilecek alternatif hizmet modellerinin araştırılmasına ihtiyaç vardır. Tele-sağlık hizmetleri bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik alternatif uygulama şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Tele-sağlık; sağlık ve eğitimle ilgili çeşitli hizmetlerin bireyle fiziksel olarak aynı yerde bulunmayan bir uzman tarafından uygun teknoloji ve iletişim aracılığıyla sunulmasıdır. Tele-sağlık hizmetleri son yıllarda sıklıkla tercih edilen ve COVID-19 salgınıyla daha da popüler hale gelen bir hizmet türüdür. Bu çalışmanın amacı OSB'li bireylere yönelik UDA'ya dayalı tekniklerin sunumunda tele-sağlık hizmetlerinin kullanımına ilişkin bilgi vermektir. Çalışma tele-sağlık hizmetlerinin mevcut durumuna, uygulama modellerine, hizmetlerin avantaj ve sınırlılıklarına yönelik kapsamlı bilgi sunmaktadır. Çalışmada tele-sağlık hizmetleri aracılığıyla eğitim sunmak isteyen uzmanlara ve bu hizmetten yararlanmak isteyen bireylere ve onların ailelerine yönelik daha etkili tele-sağlık hizmetlerinin kullanımıyla ilgili yol haritası çizilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Tele-sağlık hizmeti
Otizm spektrum bozukluğu
Uygulamalı davranış analizi
COVID-19

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
04 Mart 2023
Kabul Tarihi
24 Temmuz 2023
Makale Türü
Derleme

Dissemination of Evidence-Based Practices for Individuals with Autism Spectrum Disorder: Telehealth

Abstract

Autism spectrum disorder (ASD) is a complex neuro-developmental difference, and its indicators emerge in early childhood and continue throughout life. Applied behavior analysis (ABA) is accepted as evidence-based practice (EBP) for delivering interventions for individuals with ASD. However, there are still challenges in the access of EBPs for individuals with ASD, their families and experts working with these individuals. Thus, there is a huge need to investigate alternative service models that can facilitate the access of those individuals to ABA-based interventions. An alternative way to meet this need emerges as telehealth. Telehealth is the provision of a wide variety of health and educational services by an expert who is not physically in the same place as the individual, using appropriate technology and communication tools. Telehealth has been preferred in recent years and has become more popular with the COVID-19 pandemic. This study aims to provide information on the use of telehealth for delivering ABA-based interventions. The study gives comprehensive information about the telehealth services, application models, and its advantages and limitations. In the study, a guideline for a more effective telehealth usage was brought forth for the experts who provide interventions through telehealth and for the individuals who benefit from it.

Keywords


Telehealth service
Autism spectrum disorder
Applied behavior analysis
COVID-19


Article Info

Received
March 04, 2023
Accepted
July 24, 2023
Article Type
Review

Atf: Koldaş, M. ve Şahin, Ş. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik bilimsel dayanaklı uygulamaların yaygınlaştırılması: Tele-sağlık hizmetleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(3), 332-349, <https://doi.org/10.12984/egcedf.1260286>

* Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹  University of Nebraska Medical Center Munroe-Meyer Institute, United States, mrlkds@gmail.com

²  Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Türkiye, serifesahin@anadolu.edu.tr



Extended Abstract

Autism spectrum disorder (ASD) is defined as a complex neurodevelopmental disorder expressed by impairments in social communication and social interaction, limited repetitive behaviors, inflexible patterns of interest and unusual sensory sensitivities that can be observed to different degrees in each individual (American Psychiatric Association [APA], 2013; World Health Organization [WHO], 2022). It is known that ASD indicators begin to appear in early childhood and persist throughout life (APA, 2013; WHO, 2019). Studies revealed that ASD is one of the most common types of childhood disorders (Paparella & Freeman, 2015; Ward, Tanner, Mandelco, Dyches, & Freeborn, 2016). In the United States, the Center for Disease Control and Prevention (CDC) (2021) announced an unpredictable increase of 1 in 54 children in 2020 and 1 in 44 children in 2021, and 1 in 36 in 2023 (CDC, 2023). This spectrum is affecting many people worldwide, including individuals with ASD, their families, and professionals working with them (Baxter et al., 2015). As a result of this, it has led researchers working with ASD to identify the most effective and efficient evidence-based practices (EBP) and to use them in the interventions of these individuals (Steinbrenner et al., 2020; Wong et al., 2015).

In the literature, EBP is defined as applications that have been tested in a variety of settings with robust research designs, conducted to a large number of participants by different groups of researchers, published in peer-reviewed journals, and had positive results on the variables studied (Chambless & Hollon, 1998; Chambless & Ollendick, 2001; Wong et al., 2015). The applied branch of the science of behavior analysis, applied behavior analysis (ABA), is accepted as EBP for delivering interventions for individuals with ASD who need support. Applications based on ABA principles are one of the most frequently used methods of educating individuals with ASD in many behavior and skill areas, such as academic skills, social interaction and communication skills, daily living skills, and reducing challenging behaviors (Collins, Higbee, Salzberg, & Carr, 2009; Eikeseth, Klintwall, Jahr, & Karlsson, 2012; Lindgren et al., 2016; Newcomb & Hagopian, 2018). Moreover, it is known that if ASD is diagnosed at an early stage and the issue is intervened according to the basis of EBP, the ASD level of individuals decreases, and in some cases, individuals even exit the ASD diagnostic spectrum (Eikeseth et al., 2012; Larsson, 2013; Lovaas, Koegel, Simmons, & Long, 1973; Reichow, 2012).

However, there are still global challenges in terms of accessing ABA based intervention (Keenan et al., 2022; Neely, MacNaul, Gregori, & Cantrell, 2021) and similar challenges exist in Türkiye. These challenges can be listed as; lack of experts and tools for early diagnosis of individuals with ASD (Kuhl-Meltzoff Stavropoulos, Bolourian, & Blacher, 2022), inadequate services for these individuals (Webb, Jones, Kelly, & Dawson, 2014), geographical and economic restrictions experienced by families in accessing EBPs (Elder, Brasher, & Alexander, 2016), insufficient number of professionals providing these services (Gibson, Pennington, Stenhoff, & Hopper, 2010; Koldas, Filiz, Storey, & Booth, 2023), the intensive workload of the professionals currently working in the field and the burnout syndrome they experience (Dounavi, Fennell, & Early, 2019), prolonged waiting time to access these services because ABA-based services are generally provided in central settlements (Gordon-Lipkin, Foster, & Peacock, 2016; Zuckerman, Lindly, & Chavez, 2017). Thus, there is a significant need to investigate alternative service models that can facilitate the access of individuals with ASD to ABA-based interventions. A potential alternative to be used in meeting this need emerges as telehealth.

Telehealth is the provision of a wide variety of health and educational services by an expert who is not physically in the same place as the individual, using appropriate technology and communication tools (American Telemedicine Association [ATA], 2021). Telehealth services have been frequently preferred in recent years and have become even more popular with the COVID-19 pandemic. Telehealth has been used in delivering ABA-based services for individuals with ASD (Boisvert, Lang, Andrianopoulos, & Boscardin, 2010; Guðmundsdóttir, Ala'i-Rosales, & Sigurðardóttir, 2019; Knutsen et al., 2016). Literature lists three general purposes of the ABA-based interventions offered through telehealth services. These are a) to increase the accessibility of services based on ABA, b) to reduce the cost of services already provided, and c) to maintain the generalization and permanence of the existing performances of individuals with ASD (Lindgren et al., 2016). Professionals offer these services in two ways: Synchronous (i.e., real-time videoconferencing, telephonic) and Asynchronous (i.e., store-and-forward, remote patient monitoring) (Pantanowitz et al., 2014).

Besides, some models are used while providing telehealth services for individuals with ASD. These delivery models allow professionals to provide and monitor effective ABA-based interventions for individuals with ASD. According to Council of Autism Service Providers (CASP) (2021) reports, there are four primary telehealth models that are broadly categorized as direct telehealth model, partial telehealth model, caregiver-implemented services, and caregiver consultations. It is also emphasized that there are some variables that affect the provision of telehealth services. These variables are risks assessment, safety planning, appropriateness of the individuals with ASD for telehealth, appropriateness of the target behavior/skill for telehealth, individualized intervention plan, appropriateness of the primary caregiver/family for telehealth, technology, informed consent form, environmental assessment, frequency and duration of telehealth sessions, monitoring the effectiveness of telehealth sessions (CASP, 2021).

There are a number of advantages of providing ABA-based interventions for individuals with ASD through telehealth services. In general, these advantages include cost and time effectiveness of telehealth, continuation of ABA-based interventions in the natural environment, continuity of services, dissemination of services of ABA-based interventions (Molini-Avejonas, Rondon-Melo, Amato, & Samelli, 2015; Waltman, Landry, Pujol, & Moore, 2020). As in all other applications, it is known that there are some limitations encountered while providing ABA-based interventions via telehealth. These can be generally listed as ethical considerations, cultural considerations, socio-economic considerations, technological issues and other considerations.

The aim of this study is to provide information on the use of telehealth services for delivering ABA-based interventions for those individuals. This study presents comprehensive information regarding the provision of ABA-based interventions via telehealth, including service models and its advantages and limitations. The current study details a guideline for a more effective telehealth usage for the professionals who provide ABA-based interventions through telehealth services and for the individuals who benefit from this service. In light of the study findings in literature, this article concludes some recommendations for families, practitioners and professionals working with individuals with ASD.

Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), her bireyde farklı derecede gözlenebilen sosyal iletişim ile sosyal etkileşimde yetersizlikler, sınırlı tekrarlayan davranışlar, farklı ilgi ve etkinliklerle ifade edilen, belirtilerinin erken çocukluk yıllarında görülmeye başlayıp yaşam boyu devam ettiği karmaşık bir nöro-gelişimsel farklılık olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013; World Health Organization [WHO], 2019). Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (Center for Disease Control and Prevention [CDC], 2021) raporuna göre Amerika Birleşik Devletleri'nde 2004 yılında OSB görülme oranı 166 çocukta 1 iken, bu oran 2012 yılında 88 çocukta 1, 2020 yılında 54 çocukta 1, 2021 yılında 44 çocukta 1 ve 2023 yılında 36 çocukta 1 şeklinde kestirilemeyen bir artış göstermiştir (CDC, 2023). Araştırma sonuçları OSB'nin en sık görülen çocukluk dönemi yetersizlik türlerinden biri olduğunu göstermektedir (Paparella ve Freeman, 2015; Ward, Tanner, Mandelco, Dyches ve Freeborn, 2016).

OSB'li bireylerin kendileri ve aileleri, ayrıca bu bireylerle çalışan uzmanlar göz önüne alındığında OSB'nin tüm dünyada oldukça fazla kişiyi etkilediği düşünülmektedir (Baxter ve diğ., 2015). Bu durum OSB üzerine çalışan araştırmacıları en etkili ve verimli, bilimsel dayanağı olan uygulamaları belirlemeye ve bu uygulamaları, söz konusu bireylerin eğitiminde kullanmaya yöneltmiştir (Steinbrenner ve diğ., 2020; Wong ve diğ., 2015). Alanyazında bilimsel dayanaklı uygulama (BDU), yüksek nitelikli güçlü araştırma tasarımlarıyla çok sayıda ortamda denenmiş vefarklı araştırmacı grupları tarafından çok sayıda katılımcıya uygulanmış, hakemli dergilerde yayımlanmış ve çalışılan değişkenler üzerinde olumlu sonuçlar doğurmuş olan uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Chambless ve Hollon, 1998; Chambless ve Ollendick, 2001; Wong ve diğ., 2015). OSB özelinde bakıldığında, OSB olan bireylerin eğitiminde etkili olan BDU'ları belirleyen çeşitli kurum, organizasyon ve araştırmacı gruplarının raporları bulunmaktadır ve bu kurum/organizasyon/araştırmacı grupları günümüze kadar toplam altı BDU raporu yayımlamışlardır. Bunlar; (a) National Research Council (NRC) (2001) tarafından yayımlanan *Otizmlili Çocukların Eğitimi*, (b) National Autism Center (NAC) (2009) tarafından yayımlanan *Ulusal Standartlar Projesi*, (c) NAC (2015) tarafından yayımlanan *Ulusal Standartlar Projesi*, (d) The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC) tarafından yayımlanan *Otizm Spektrum Bozuklukları Olan Çocuklar ve Gençlere Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar* (Odom, Collet-Klingenberg, Rogers ve Hatton, 2010), (e) NPDC tarafından yayımlanan *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuk, Ergen ve Genç Yetişkinlere Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar* (Wong ve diğ., 2015) ve (f) National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP) (2020) tarafından yayımlanan *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar, Gençler ve Genç Yetişkinler için Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar* (Steinbrenner ve diğ., 2020) raporlarıdır.

Yukarıda belirtilen raporlarda OSB'li bireylerin eğitiminde yararlanılan en temel ve en köklü uygulamaların uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı uygulamalar olduğu belirtilmektedir (Bond, Dallos ve McKenzie, 2020; Larsson, 2013; Reichow, 2012; Steinbrenner ve diğ., 2020). UDA disiplini, davranış analizi ilkelerini ve teknolojilerini kullanarak sosyal açıdan önemli davranışları inceleyen bir bilim dalıdır (Cooper, Heron ve Heward, 2020; Tekin-İftar, 2014). Bunun yanı sıra UDA'ya dayalı teknikler, akademik beceriler, sosyal etkileşim ve iletişim becerileri, günlük yaşam becerileri ve problem davranışların azaltılması gibi birçok davranış ve beceri alanında tercih edilen yöntemlerin başında gelmektedir (Collins, Higbee, Salzberg ve Carr, 2009; Eikeseth, Klintwall, Jahr ve Karlsson, 2012; Lindgren ve diğ., 2016; Newcomb ve Hagopian, 2018). İlgili alanyazın incelendiğinde OSB'nin erken dönemde tanınması ve BDU temel alınarak OSB'li bireylerin ihtiyaç duydukları alanlarda müdahale edilmesi durumunda bireylerin OSB düzeyinin azaldığı hatta bazı durumlarda bireylerin OSB tanı yelpazesinden çıktıkları bilinmektedir (Eikeseth ve diğ., 2012; Larsson, 2013; Lovaas, Koegel, Simmons ve Long, 1973; Reichow, 2011, 2012). Ancak OSB'li bireylerin, ailelerinin ve OSB'li bireylerle çalışan uzmanların UDA temelli eğitimlere erişiminde halen tüm dünyada (Keenan ve diğ., 2022; Neely, MacNaul, Gregori ve Cantrell, 2021) ve ülkemizde sorunlar devam etmektedir. Bu sorunlar OSB'li bireylerin erken dönemde tanı alamaması (Kuhl-Meltzoff Stavropoulos, Bolourian ve Blacher, 2022), OSB'li bireylere sunulan hizmetlerin yetersizliği (Webb, Jones, Kelly ve Dawson, 2014), ailelerin BDU'lara erişiminde yaşadıkları coğrafi, ekonomik sınırlılıklar (Elder, Brasher ve Alexander, 2016), UDA'ya dayalı hizmetleri sunan uzman sayısında yetersizlik (Gibson, Pennington, Stenhoff ve Hopper, 2010; Koldaş, Filiz, Storey ve Booth, 2023), halihazırda alanda çalışan uzmanların yoğun iş yükleri ve yoğunluğuna bağlı yaşamış oldukları tükenmişlik sendromu (Dounavi, Fennell ve Early, 2019), UDA'ya dayalı hizmetlerin genellikle merkezi yerleşim yerlerinde sunulması ve UDA'ya dayalı hizmetlere erişebilmek için ailelerin uzun süre hizmet almayı beklemesi olarak sıralanmaktadır (Gordon-Lipkin, Foster ve Peacock, 2016; Zuckerman, Lindly ve Chavez, 2017).

Sıralanan sorunlara ek olarak, 2019 yılının son aylarında ortaya çıkan ve 2020 yılının ilk aylarından itibaren tüm dünyada ve ülkemizde pek çok insanın hayatını etkileyen COVID-19 salgını, OSB'li bireylerin yaşamlarını ve eğitim öğretim süreçlerini olumsuz yönde etkilemiş, OSB'li bireylerin tamamı eğitim öğretim hizmetlerinden mahrum kalmıştır. COVID-19 salgını dünya genelinde ülke yönetimlerini, OSB'li bireylerin ailelerini ve bu bireylerle çalışan uzmanları alternatif eğitim araçları ve yöntemlerinin kullanımına daha çok yöneltmiştir (Council of Autism Service Providers [CASAP], 2021; Lerman ve diğ., 2020; Neely ve diğ., 2021; Rispoli ve Machalicek,

2020). Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde Sivil Haklar Ofisi (Office for Civil Rights [OCR], 2022) ve Birleşik Krallık'ta Ulusal Sağlık Servisi (National Health Service [NHS], 2020) halk sağlığını tehdit eden durumlarda, bireylere ihtiyaçları olan hizmetleri sağlamak ve bireylerin enfekte olma risklerini en aza indirmek için sağlanacak tüm hizmetleri uzaktan yürüteceklerini duyurmuşlardır.

Tele-sağlık hizmetleri konusunda ulusal alanyazında OSB'li bireylerin iletişim becerilerinin öğretiminde tele-sağlık hizmetlerinde ailelerin rol aldığı araştırmaların derlendiği (Kızır, 2021a) ve okul öncesi öğretmenlerinin tele-sağlık hizmetleri aracılığıyla ayrık denemelerle öğretim süreçlerinin etkililiğinin araştırıldığı (Kızır, 2022) çalışmalar olduğu görülmektedir. Ulusal alanyazında tele-sağlık hizmetleri hakkında bilgi verici nitelik taşıyan yalnızca bir çalışmaya ulaşılmıştır (Kızır, 2021b). Ancak sözü geçen makalenin özel eğitim ve tele-sağlık hizmetlerine yönelik genel bir bakış açısıyla yazıldığı ve tele-sağlık hizmetlerine yönelik detaylı açıklamalara yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca yine ulusal alanyazın incelendiğinde ülkemizde çalışan uzmanların tele-sağlık hizmetlerini yürütecek teknik bilgi, donanım ve deneyime sahip olmadıkları vurgulanmaktadır (Şenol ve Yaşar, 2020). Dolayısıyla ulusal alanyazında tele-sağlık hizmeti konusunda yapılacak araştırmalara hâlâ gereksinim olduğu düşünülmektedir. Sıralanan gereksinimlerden yola çıkılarak bu makalenin temel amacı OSB'li bireylerin eğitiminde yararlanılan tele-sağlık hizmetlerini detaylı olarak tanımlamak, tele-sağlık hizmetlerinin türleri ve sunum şekilleri hakkında ayrıntılı bilgi vermek, tele-sağlık hizmetlerinin sunumunda dikkat edilmesi gereken durumları etraflıca açıklamaktır. Makalede tele-sağlık hizmetlerine yönelik yapılan detaylı açıklamalar ile OSB'li bireylerin eğitiminde UDA'ya dayalı tekniklerin daha yaygın kullanılmasına katkı sağlamak ve ulusal alanyazınındaki araştırma sayısını zenginleştirmek hedeflenmiştir.

Tele-Sağlık (Telehealth) Hizmetleri Nedir?

Tele sözcüğü dilimize Yunancadan geçmiştir. *Tele* sözcük anlamı olarak uzak, irak anlamlarına gelir ve *tele* sözcüğü yabancı dillerde de bu anlamda önek olarak kullanılan ve çeşitli bileşik sözcükler de (télécommunication, télégraphie, téléphone, télévision; telefilm, telephoto, teleplayer, telerecorder, television; telefon, telefoto, telegrafie, teleskop, vb.) türeten bir sözcüktür (Vikipedi, 2013). Diğer bir sözcük olan *health* de dilimizde sağlık anlamına gelmektedir. Sonuç olarak *telehealth* sözcüğünü dilimize *tele-sağlık* ya da *uzaktan sağlık* olarak doğrudan çevrilmektedir. Ayrıca T.C. Sağlık Bakanlığı'nın (2023) resmi sayfasında telehealth uygulamalarının *Uzaktan Sağlık Eğitim Hizmetleri (USES)* şeklinde kullanıldığı görülmektedir. Ancak yazılan Türkçe alanyazın ve makalelerde *tele-sağlık* sözcüğünün yaygın olarak kullanımına rastlandığı için alanyazında bütünlük oluşturmak açısından bu makalede de *tele-sağlık* olarak kullanımı tercih edilmiştir. Tele-sağlık hizmetleri bireyin ihtiyacı olan hizmetlerin bireyle fiziksel olarak aynı yerde bulunmayan bir uzman tarafından uygun teknoloji ve iletişim aracı kullanılarak sağlanmasıdır. Tele-sağlık tıbbi sağlık hizmetleri ve UDA temelli eğitim ve öğretim hizmetleri başta olmak üzere OSB'li bireylere eğitim ve sağlık hizmetlerinin ulaştırılmasında da kullanılan bir yöntemdir (Boisvert, Lang, Andrianopoulos ve Boscardin, 2010; Guðmundsdóttir, Ala'i-Rosales ve Sigurðardóttir, 2019; Knutsen ve diğ., 2016). Uluslararası alanyazın incelendiğinde tele-sağlık hizmetleri ile sunulan UDA'ya dayalı uygulamaların üç genel amacının olduğundan bahsedilmektedir. Bunlar; a) UDA'ya dayalı hizmetlerin ulaşılabilirliğini artırmak, b) halihazırda sunulan hizmetlerin maliyetini düşürmek ve c) OSB'li bireylerin var olan performanslarının genellemesini yapmak ve performanslarının kalıcılığını devam ettirebilmek olarak aktarılmaktadır (Lindgren ve diğ., 2016). Ayrıca tele-sağlık hizmetlerinden farklı grupların yararlandığı görülmektedir. Bu hizmetler bir uzman aracılığıyla hizmeti talep eden uzmanlara, birincil bakıcılara ya da doğrudan OSB'li bireylerin kendilerine sunulmaktadır (Ferguson, Craig ve Dounavi, 2019; Ferguson ve diğ., 2020). İzleyen başlıkta tele-sağlık hizmetlerini sunan uzmanlara yönelik açıklamalar yer almaktadır.

Tele-Sağlık Hizmetlerini Sunan Uzmanlar Kimlerdir?

Uluslararası alanyazın incelendiğinde UDA temelli tele-sağlık hizmetlerinin kime sunulduğuna bakılmaksızın (örneğin, uzmanlara, birincil bakıcılara ya da doğrudan OSB'li bireylerin kendilerine), hizmeti sunan uzmanların kimler olduğuna, bu uzmanlarda bulunması beklenen yeterliliklere ilişkin bilgilere rastlanmaktadır. Alanyazındaki bilgiler ışığında OSB'li bireylerin eğitiminde UDA temelli tele-sağlık hizmetlerinin genellikle Kurul Onaylı Davranış Analisti (Board Certificated Behavior Analyst [BCBA]) adı verilen yetkili kişiler tarafından sunulduğu görülmüştür. Kurul Onaylı Davranış Analistleri, Davranış Analisti Sertifika Kurulu'nun BCBA kurulu tarafından sertifikalandırılmış en az yüksek lisans mezunu olan ve mesleki yeterlilikleri karşılamak üzere bu kurul tarafından sertifika almaya hak kazanmış bireylerin danışmanlığı eşliğinde 2000 saat UDA temelli uygulama deneyimi kazandıktan sonra Davranış Analisti Sertifika Kurulu'nun sınavından başarı ile geçmiş kişilerdir (BACB, 2022). Kurul Onaylı Davranış Analistleri tele-sağlık hizmetlerinin sunumunda özel bir eğitim almış kişiler olup bu aynı zamanda tele-sağlık sunumu için gerekli beceri ve donanıma sahip uzmanlardır. Bu uzmanlar tele-sağlık hizmetlerinin sunumunda farklı yöntemler izlemektedir. Tele-sağlık hizmetlerini sunan uzmanlar bu hizmetleri temelde a) eş zamanlı (synchronous) sunulan ve b) eş zamanlı sunulmayan (asynchronous) hizmetler olarak iki farklı şekilde sunmaktadır (Pantanowitz ve diğ., 2014). Tele-sağlık hizmetlerinin sunumunda

bahsi geçen her iki sunum şekli de temel amacı itibarıyla benzerlik gösterse de birbirinden farklı avantaj ve dezavantajlara sahiptir. İzleyen başlıklarda bu sunum şekline ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Eş Zamanlı Sunulan Tele-Sağlık Hizmetleri

Eş zamanlı sunulan tele-sağlık hizmetleri, bu hizmeti sağlayan uzman ile hizmeti alan kişi veya kişilerin sesli ya da görüntülü arama seçeneklerinden birini kullanarak bilgi alışverişini aynı zaman diliminde gerçekleştirmesidir (McSwain ve diğ., 2017). Başka bir deyişle eş zamanlı sunulan tele-sağlık hizmetleri, yüzyüze konuşmanın ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda uzmanlar ve hizmet alanlar arasında eş zamanlı olarak sesli ve görsel teknolojilerin kullanılmasıyla etkileşimli bir şekilde hizmetlerin sunulma şeklidir. Eş zamanlı bu görüşmeler video konferans yöntemi ve telekonferans yöntemi olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilir (CASP, 2021). Eş zamanlı video konferans yönteminde uzman ve birey aynı anda görüntülü/video arama yaparak karşılıklı etkileşim halinde bulunurlar. Bilgi alışverişi tarafların birbirini görmesi ve duyması ile çift yönlü olarak gerçekleştirilir. Eş zamanlı telekonferans yönteminde ise taraflar sesli iletişim araçlarını kullanarak ve birbirlerinin seslerini duyarak bilgi alışverişi yaparlar. İlgili alanyazında eş zamanlı sunulan tele-sağlık hizmetlerinin, hizmeti alan kişilerin gereksinimlerinin eş zamanlı olarak karşılanması, olası sorunlara uzmanlar tarafından hemen müdahale edilebilmesi gibi avantajları olduğundan bahsedilmektedir (American Telemedicine Association [ATA], 2021; CASP, 2021). Ancak tele-sağlık hizmetlerinin eş zamanlı olarak sunulmasının her zaman mümkün olmadığı durumlar olabilir. Örneğin hizmeti sunan uzman ile hizmeti alacak olan aile, ebeveyn ya da OSB'li birey farklı zaman dilimlerinde yaşıyor olabilirler ya da çalışan birincil bakıcılar veya uzmanlar için bu hizmetin gün içinde eş zamanlı sunumu zor olabileceği gibi, iş saati çıkışında sunulması da hizmeti alacak olan kişiler için kolay ve uygulanabilir olmayabilir. Bu sebepler etrafıca düşünüldüğünde farklı bir sunum şekline gereksinim olduğu da gözönünde bulundurulmalıdır.

Eş Zamanlı Sunulmayan Tele-Sağlık Hizmetleri

Eş zamanlı sunulmayan tele-sağlık hizmetleri, bu hizmetlerden yararlanacak olan bireylere talep ettikleri bilgilerin elektronik ortamda (video kaydı, ses kaydı vb.) iletilmesidir (ATA, 2021; CASP, 2021). Diğer bir ifade ile hizmeti sağlayan uzmanın, gerekli olan bilgiyi uygun biçimde kayıt altına alması ve bu kayıtları hizmeti alacak bireye en uygun iletişim aracını kullanarak ulaştırmasıdır. Tele-sağlık hizmetlerinin bu sunum şeklinde uzman ve hizmeti alan kişi arasında eş zamanlı bir etkileşim söz konusu değildir (ATA, 2021; CASP, 2021). Eş zamanlı olmayan hizmetlerin sunulmasında *depola ve ilet yöntemi* ve *uzaktan birey izlemi* yöntemi olmak üzere iki temel yol izlenir (CASP, 2021). Depola ve ilet yöntemi, bilgilerin video ya da sesli olarak kaydedilmesi ve bu bilgilerin daha sonra bu hizmeti kullanacak olan kişi veya kişilere uygun iletişim aracıyla iletilmesidir. Uzaktan birey izlemi yöntemi ise bireye ait bilgilerin kaydedilmesi ve bu kayıtların başka bir zaman diliminde ve başka bir ortamda bilgileri kullanacak olan kişi veya kişilere ulaştırılmasıdır (Pantanowitz ve diğ., 2014). Dolayısıyla daha önce de belirtildiği üzere eş zamanlı sunulmayan tele-sağlık hizmetlerinde, hizmeti alan kişilerin günlük yaşamlarında uygun oldukları bir zaman diliminde bu hizmetten yararlanmaları bir avantaj olarak karşımıza çıkmaktadır (ATA, 2021; CASP, 2021). Tele-sağlık hizmetlerinin her iki sunumunun da avantaj ve dezavantajları olduğunu göz önünde bulundurarak en uygun sunum şeklinin uzman ve hizmeti alan kişiler arasındaki anlaşmaya dayalı olarak gerçekleştirilebileceği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde tele-sağlık hizmetlerinin eş zamanlı ve eş zamanlı sunulmayan yöntemlerinden sağladığı kolaylıklardan yola çıkılarak farklı tele-sağlık hizmetleri modellerinin kullanıldığına rastlanmıştır. İzleyen başlıklarda bu modellere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Tele-Sağlık Hizmetleri Sunum Modelleri

OSB'li bireylere yönelik tele-sağlık hizmetleri sunulurken bazı modeller kullanılmaktadır. Bu sunum modellerinin tümü, OSB'li bireylere UDA'ya dayalı hizmet sunmaya ve bu hizmetlerin takibini sağlamaya yardımcı olmaktadır. Bu modeller genel olarak; a) doğrudan sunulan tele-sağlık modeli, b) kısmi sunulan tele-sağlık modeli, c) birincil bakıcının uygulayıcı olduğu tele-sağlık modeli ve d) birincil bakıcılara yönelik tele-sağlık ile danışmanlık sunma modeli olarak gruplanmaktadır (CASP, 2021). İzleyen alt başlıklarda bu modellere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Doğrudan Sunulan Tele-Sağlık Modeli

Doğrudan sunulan tele-sağlık modeli, uzmanın UDA temelli hizmetleri eş zamanlı olarak hizmet alan kişi ya da kişilere video konferans yöntemi ile sunmasıdır. OSB'li bireylere yönelik yürütülen farklı disiplin alanlarındaki çalışmalarda doğrudan sunulan tele-sağlık hizmet modelinin başarılı bir şekilde uygulandığı tespit edilmiştir (Myers ve diğ., 2017; Pellegrino ve DiGennaro Reed, 2020). Alanyazın incelendiğinde OSB'li bireylere doğrudan sunulan tele-sağlık hizmetleri ile çizgi roman karakterlerinin tanıtımı (Ferguson ve diğ., 2020), pragmatik dil becerilerinin öğretimi (Cihon ve diğ., 2022), günlük yaşam becerileri ve bilgisayar kullanma becerilerinin öğretimi (Pellegrino ve DiGennaro Reed, 2020) gibi konuların çalışıldığı görülmektedir. İlgili alanyazından yola çıkılarak özellikle doğrudan OSB'li bireylere tele-sağlık yöntemi aracılığıyla UDA temelli olarak sunulması etkililiği ve verimliliği araştırılan çalışmaların zenginleştirilmesine gereksinim olduğu görülmektedir.

Kısmi Sunulan Tele-Sağlık Modeli

Kısmi sunulan tele-sağlık modeli, UDA temelli hizmetlerin kimi zaman yüz yüze kimi zaman da tele-sağlık hizmetleri aracılığıyla sunulmasına dayanmaktadır. Uzmanlar gerekli durumlarda OSB'li bireylerle yüz yüze çalışmalar yürütmekte, daha sonra OSB'li bireyin kendisini ya da bu bireyle çalışan diğer kişileri tele-sağlık hizmetleri aracılığıyla yönlendirerek OSB'li bireylerin eğitiminin devamlılığını sağlamaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde kısmi zamanlı tele-sağlık hizmetlerinden yararlanılarak OSB'li bireylere ve bu bireylerle çalışan uzmanlara yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda işlevsel davranışsal değerlendirme (Boisvert ve diğ., 2010), etkili pekiştiricilerin belirlenmesi (Higgins, Luczynski, Carroll, Fisher ve Mudford, 2017), dil ve iletişim becerileri (Neely, Rispoli, Gerow ve Hong, 2016; Vismara, McCormick, Young, Nadhan ve Monlux, 2013) ve günlük yaşam becerilerinin öğretimi (Barkaia, Stokes ve Mikiashvili, 2017; Wainer ve Ingersoll, 2013), problem davranış azaltma tekniklerinin öğretimi (Suess, Wacker, Schwartz, Lustig ve Detrick, 2016; Wacker ve diğ., 2013) gibi konuların çalışıldığı görülmektedir. Buradan yola çıkılarak uluslararası alanyazında kısmi sunulan tele-sağlık modeliyle yürütülen araştırma sayısının, doğrudan tele-sağlık modeliyle sunulan araştırma sayısına göre daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sunmak amacıyla hem kısmi sunulan tele-sağlık modeliyle yürütülen hem de doğrudan tele-sağlık modeliyle sunulan araştırmaların artırılması önerilmektedir.

Birincil Bakıcının Uygulayıcı Olduğu Tele-Sağlık Sunum Modeli

Birincil bakıcının uygulayıcı olduğu tele-sağlık sunum modelinde, OSB'li bireylere öğretim sunma amacıyla birincil bakıcıların UDA temelli eğitimler aldığı ve OSB'li bireylere uygulama yaptığı modeldir. Bu modelde bir uzman tarafından aileye ya da birincil bakıcıya UDA'ya dayalı eğitimler verilerek bu kişilerin hedef becerilerin öğretiminde yeterli düzeye gelmeleri ve OSB'li birey ile çalışmaları beklenir. Alanyazın incelendiğinde aileye ya da birincil bakıcıya yönelik yürütülen tele-sağlık hizmetlerinin problem davranışlarla baş etme ve uyum becerilerinin artırılmasında (Suess ve diğ., 2016; Wacker ve diğ., 2013), sosyal etkileşim becerilerinin öğretiminde (Simacek, Dimian ve McComas, 2017), dil becerilerinin öğretiminde (Guðmundsdóttir ve diğ., 2019), işlevsel analiz becerilerinin aileler tarafından uygulanmasında (Wacker ve diğ., 2013), ipucu kullanımının öğretimi ve uygulanmasında (Corona ve diğ., 2021) etkili olduğu araştırmalar bulunmaktadır. Birincil bakıcıların uygulamacı olduğu tele-sağlık hizmetlerindeki araştırma bulgularına bakıldığında bu hizmetlerin yaygınlaştırılmasının önemli olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle birincil bakıcıların OSB'li bireyler ile daha fazla zaman geçirdikleri ve onların doğal ortamında daha fazla uygulama şansı bulacakları için birincil bakıcılara yönelik sunulacak UDA temelli tele-sağlık hizmetlerinin özellikle ulusal alanyazına ve UDA temelli hizmetlerin yaygınlaştırılmasına çok büyük katkısı olacaktır.

Birincil Bakıcılara Yönelik Tele-Sağlık ile Danışmanlık Sunum Modeli

Birincil bakıcılara yönelik tele-sağlık ile danışmanlık sunum modeli, birincil bakıcıların OSB'li bireye doğrudan öğretim yapamayacağı ya da birincil bakıcıların sıralanan modelleri sunmaya uygun olmaması durumlarında, doğrudan birincil bakıcılara danışmanlık yapılması şeklinde yürütülen tele-sağlık hizmeti modelidir (Bearss ve diğ., 2018; Benson ve diğ., 2018). Bu modelde, OSB'li bireyle çalışan birincil bakıcılara günlük yaşamlarında karşılaşılan sorunları çözmeye, problem davranışlara ya da uyku problemlerine müdahale etme, tuvalet eğitimine destek olma gibi birçok konuda danışmanlık yapılabilmektedir (Britwum, Catrone, Smith ve Koch, 2020). Birincil bakıcılara yönelik tele-sağlık ile danışmanlık sunum modelinin, genellikle OSB'li bireyin ve ailesinin yaşam kalitesini artırmaya yönelik hizmetler olduğu söylenebilir.

Tele-sağlık hizmetleri, yukarıda açıklanan modellerden herhangi biri ile birlikte eş zamanlı veya eş zamanlı olmayan şekillerde sunulabilir. Tablo 1, tele-sağlık hizmetlerinin kullanımı ve sunumlarına ilişkin bilgi vermektedir.

Tablo 1
Tele-Sağlık Hizmetlerinin Kullanımı ve Sunum Modelleri

Model	Eş zamanlı	Eş zamanlı olmayan	Birey	Aileyle/ uzmanla	Doğrudan gözlem	Danışmanlık
Doğrudan tele-sağlık modeli	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
Kısmi tele-sağlık modeli	Var	Var	Var	Var	Var	Yok
Birincil bakıcının uyguladığı tele-sağlık modeli	Var	Var	Yok	Var	Var	Var
Birincil bakıcılara yönelik tele-sağlık modeli	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Var

Tele-Sağlık Hizmetlerinin Sunumunda Göz Önüne Alınacak Değişkenler

Alanyazın incelendiğinde tele-sağlık hizmetlerinin sunumunu etkileyen bazı değişkenlerin olduğu vurgulanmaktadır. Bu değişkenler; a) olası risklerin değerlendirilmesi ve güvenlik planlaması, b) OSB'li bireyin tele-sağlık hizmetlerine uygunluğu, c) hedef davranış/becerinin tele-sağlık hizmetlerine uygunluğu, d) bireyselleştirilmiş eğitim planı, e) birincil bakıcının/ailenin tele-sağlık hizmetlerine uygunluğu, f) teknolojik gereksinimler, g) aile onay formu, h) çevresel değerlendirme, ı) tele-sağlık oturumlarının sıklığı/ sayı ve oturum süresi, i) tele-sağlık oturumlarının etkililiğinin izlenmesi olarak sıralanmaktadır. İzleyen başlıklarda bu değişkenlere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Olası Risklerin Değerlendirilmesi ve Güvenlik Planlaması

İlgili alanyazında tele-sağlık hizmetini sunacak olan uzmanların bu hizmetin OSB'li bireyin kendisi ve ailesi için uygun olup olmadığını bir risk değerlendirmesi ve güvenlik planlaması yaparak belirlemesi gerektiği vurgulanmaktadır (CASP, 2021). Bu risklere örnek olarak OSB'li bireyin fiziksel özellikleri, OSB'li bireyin problem davranışlarının türü ve şiddeti, evde bulunan kesici ve yaralayıcı aletler, hizmeti sunacak kişinin fiziksel olarak uygunluğu verilebilir. Bu nedenle uzmanlar öncelikle OSB'li bireyin kendisi veya başkaları için risk oluşturan problem davranışları (örn., saldırganlık, kendine veya eşyalara zarar verme, kaçma, pika) hakkında bilgi almalı ve bu davranışları değerlendirmeli, bu davranışların önlenmesine yönelik çeşitli çevresel düzenlemeler (örn., mutfak bıçağı, keskin ve kesici farklı aletlerin ortamdan kaldırılması vb.) yapılması konusunda kişi veya aileyi bilgilendirmelidir. Tele-sağlık hizmetlerinin güvenle uygulanmasını engelleyecek bir diğer durum OSB'li bireyin fiziksel özellikleri ve yaşıdır. Örneğin, bir araştırmada 0-2 yaş aralığında olan bir bireyin tele-sağlık hizmetlerinden yararlanma oranının daha düşük olduğu bulunmuştur (Nohelty ve diğ., 2021). OSB'li bireyin yaşının, boyunun, kilosunun fazla olmasının, OSB'den etkilenme düzeyi fazla olan bireylerin kendilerine veya başkalarına zarar verme riskini artırabileceği düşünülmektedir. Böyle bir durumda OSB'li bireyle çalışacak kişi veya birincil bakıcının fiziksel özelliklerinin (örn., aile bireyinin bir sandalyeden hızlı ayağa kalkabilmesi, fiziksel hareketlerini kısıtlayan bir hastalığının bulunmaması) tele-sağlık hizmetlerini sunmaya uygunluğunun değerlendirilmesi gerekmektedir. İlgili alanyazın gerekli önlemler alındığı ve aileye destek sunulduğu takdirde OSB'li bireyin problem davranışlarının şiddetinin tele-sağlık hizmetlerinin etkili bir şekilde uygulanmasına engel olmadığını belirtmektedir (Britwum ve diğ., 2020; Kuravackel ve diğ., 2018; Suess, Schieltz, Wacker, Detrick ve Podlesnik, 2020). Dolayısıyla tele-sağlık hizmetlerinin sunumunda, OSB'li bireyin sıralanan bireysel özellikleri değerlendirilmeli ve bu bireysel özelliklerin, tele-sağlık hizmetinin sunumunu etkileyebilecek oldukça önemli değişkenler olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

OSB'li Bireyin Tele-Sağlık Hizmetlerine Uygunluğu

Alanyazında OSB'li bireyin tele-sağlık hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanması ve modelin etkili bir şekilde uygulanması için OSB'li bireyin birtakım ön koşul becerilere sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Bu beceriler sunulacak tele-sağlık hizmeti modeline göre farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle ilgili beceriler OSB'li bireyin bir uygulamacı aracılığıyla tele-sağlık hizmeti alması durumunda farklı, OSB'li bireyin ailesinden birisinin bu hizmeti sunması ya da tele-sağlık hizmetlerinin doğrudan OSB'li bireye sunulması durumlarında farklılık göstermektedir. Örneğin doğrudan OSB'li bireye sunulacak olan tele-sağlık hizmetlerinde OSB'li bireyde bulunması gereken ön koşul beceriler; a) temel ortak dikkat becerileri, b) temel ayırt etme becerileri, c) sözel taklit becerileri, d) temel taklit becerileri, e) tek basamaklı yönergeleri takip etme becerileri, f) öğretim esnasında destek gereksiniminin en az düzeyde olması, g) bilgisayar veya tablet karşısında 8-10 dakikaya kadar bağımsız bir şekilde oturabilme becerisi olarak sıralanmaktadır (CASP, 2021). Sıralanan ön koşul becerilere ek olarak, OSB'li birey tele-sağlık hizmetleri oturumlarında düşük düzeyde de olsa problem davranış sergileyebilir. Problem davranışların niteliğine göre gerekli durumlarda OSB'li bireyin kendisine ya da ortamda bulunan kişilere bu davranışlara yönelik öğretim oturumları düzenlenebilir (Monlux, Pollard, Bujanda Rodriguez ve Hall, 2019; Suess ve diğ., 2016). Dolayısıyla OSB'li bireyin sahip olması gereken bir takım akademik ve davranışsal ön koşul beceriler, sunulacak tele-sağlık hizmetlerinin kalitesini ve olumlu sonuçlarını artıracak gibi tele-sağlık hizmetlerinin hangi model ile hangi sunum şekli ile sunulması gerektiği ile ilgili değişkenlerin belirlenmesinde de önemlidir.

Hedef Davranış/Becerinin Tele-Sağlık Hizmetlerine Uygunluğu

İlgili alanyazında OSB'li birey ile doğrudan sunulan tele-sağlık hizmetleri ile yapılacak çalışmalarda hedeflenen becerinin tele-sağlık hizmetleri ile sunumunun uygunluğunun değerlendirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. OSB'li bireylere kazandırılması hedeflenen beceriler belirlenirken bu becerilerin tele-sağlık hizmetleri ile sunumunun uygunluğu OSB'li bireyin kendisi, ailesi ya da uzmanlar ile tartışılarak karar verilmesi gerekmektedir (CASP, 2021). Alanyazın incelendiğinde tele-sağlık hizmetleri ile OSB'li bireylere kazandırılması hedeflenen becerilere örnek olarak a) iletişim becerileri, b) sosyal beceriler, c) duygusal durumlarını fark edebilme ve bunlarla baş edebilme becerileri e) ayırt etme becerileri, f) problem çözme becerileri, g) kendini izleme ve değerlendirme becerileri, h) bağımsız etkinlik çizelgesi kullanma becerileri olarak sıralandığı görülmektedir (Pollard, LeBlanc, Griffin ve Baker, 2021). Dolayısıyla OSB'li bireye kazandırılması hedeflenen becerinin tele-sağlık hizmetleri

aracılığıyla kazandırılıp kazandırılmayacağı, tele-sağlık hizmetini sunacak uzman tarafından değerlendirilmelidir. Tüm UDA temelli eğitim yöntemlerinde olduğu gibi burada da bireylerde sosyal açıdan geçerli olan beceri ve davranışları kazandırmaktır. Bu sebeple öğretilecek olan beceri dikkatle seçilmeli ve tele-sağlık hizmetinin sunumuna ve bireye en uygun olan en üst düzey fayda sağlayacağı becerilere odaklanılmalıdır.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

Tele-sağlık hizmetlerini sunacak uzmanların bu hizmetlerle OSB'li bireye kazandırılması hedeflenen becerileri bireyin bireyselleştirilmiş eğitim planını (BEP) temel alarak belirlemelidir. Uzmanlar OSB'li bireyin BEP'inde yer alan amaçları değerlendirmeli, bu amaçların tele-sağlık hizmetleri ile sunumuna yönelik gerekli düzenlemeler (örn., materyallerde uyarılama yapma, pekiştiricilerin yeniden değerlendirilmesi gibi) yapmalıdır (CASP, 2021). Bu sayede uzmanlar tele-sağlık hizmetlerini OSB'li bireyin gereksinim duyduğu beceri ve davranışlara yönelik düzenleyebilir.

Birincil Bakıcının/Ailenin Tele-Sağlık Hizmetlerine Uygunluğu

OSB'li birey tele-sağlık hizmetinin sunulduğu esnada birtakım desteklere ihtiyaç duyabilir. OSB'li bireyin desteğe gereksinim duyması durumunda bu desteği sunacak kişi/birincil bakıcıların günlük yaşamlarındaki değişkenlerin belirlenmesi ve bu kişilerin bu hizmeti sunabilmeleri için gerekli becerilerinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Machalicek ve diğ., 2016; Pollard ve diğ., 2021). Öncelikle tele-sağlık hizmetini sunacak kişi/birincil bakıcıların; a) OSB'li birey dışındaki sorumlu olduğu kişiler, b) birincil bakıcının sağlık durumu, c) iş yaşamı ve zaman olarak uygunluğu göz önünde bulundurulmalıdır (Machalicek ve diğ., 2016; Pollard ve diğ., 2021). Sıralanan değişkenlere ek olarak tele-sağlık hizmetlerinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için kişilerin/birincil bakıcıların kendilerine verilen yönergeleri takip edebilme becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Uzmanlar birinci bakıcılara hizmet verirken sıralanan önkoşul özelliklere ek olarak; a) öğretimi hedeflenen becerileri birincil bakıcılar tarafından uygulanmasının uygunluğu, b) kişilerin/birincil bakıcıların öğretimi hedeflenen becerilerin gerektirdiği materyalleri kullanma becerisi, c) öğretimi hedeflenen becerinin OSB'li bireyin doğal ortamında edinebilme durumları değerlendirilmelidir. Birincil bakıcılara eğitim sunacak olan uzmanın, tele-sağlık hizmeti sunmaya başlamadan önce sıralanan durumları değerlendirmesi gerekmektedir (Rodriguez, 2020). Tüm bunlar göz önüne alındığında tele-sağlık hizmetlerinin sunumunda bu hizmeti sunacak birincil bakıcı ile iş birliği yapılmasının oldukça önemli ve gerekli olduğu söylenebilir.

Teknolojik Gereksinimler

Tele-sağlık hizmetlerinin sunumuna başlamadan önce yapılması gereken en önemli değerlendirmelerden birisi de bu hizmetlerin sunumunda kullanılacak olan teknolojik altyapının belirlenmesidir (CASP, 2021). Örneğin hizmetlerin sunumunda güvenli bir internet ağı bağlantısının olup olmadığı, hizmeti alacak kişilerin teknoloji bilgileri ve sahip oldukları teknolojik donanımlar göz önünde bulundurulmalıdır (ATA, 2021). Ayrıca tele-sağlık hizmetlerinde kullanılacak olan teknolojik cihazın video konferansı destekleyip desteklemediği de kontrol edilmelidir. Benzer şekilde hizmeti alan kişilerin kamera açıları, cihazın pil durumu, görüntü ve ses kalitesi de kontrol edilmelidir. Dolayısıyla tele-sağlık hizmetleri aracılığıyla hizmet sunumunda bu hizmeti sunacak ve alacak olan kişilerin temel düzeyde teknoloji bilgilerinin olması gerekir. Buna ek olarak hizmeti alacak olan kişilere eğer gerekiyorsa ihtiyaçları düzeyinde teknoloji kullanımı ve okuryazarlığı eğitiminin verilmesi bir gereksinim olarak karşımıza çıkabilir. Ülkemizde tele-sağlık hizmeti ile sunum yapacak olan uzmanların bu gereksinimi de göz önünde bulundurmaları önerilir.

Aile Onay Formu

OSB'li bireylerin tele-sağlık hizmetlerine katılımında bireylerin kendisinden ya da ailesinden aile onay formu alınmalıdır (CASP, 2021). Bu onay formunda tele-sağlık hizmetleri ile ilgili olumlu ya da olumsuz durumlar, olası riskler, araştırma bulgularının nasıl kullanılacağı, kullanılacak teknoloji ve donanımın tanımlanması, sunulacak hizmetlerin içeriği, hizmet alan kişilerin hakları açık ve anlaşılır şekilde tanımlanmış olmalıdır (CASP, 2021). Tele-sağlık hizmeti alacak kişi veya kişilerin formda yer almayan herhangi ek talepleri olması durumunda uzmanlar bu talepleri değerlendirilerek forma eklemelidir. Tele-sağlık hizmetlerinin sunumunda bulguların ve verilerin gizliliği hem hizmeti sunan uzman hem de hizmetten yararlanan kişi ya da kişiler için bir sorun oluşturabilir. Aile onay formunda bu duruma yönelik açıklama yapılmalı ve gizliliğin sınırları aileye yazılı olarak bildirilmelidir. OSB'li bireyler ve aileleri, tele-sağlık hizmetlerini askıya alma, bir süreliğine durdurma veya sonlandırma hakları da dahil olmak üzere, tele-sağlık hizmetinden yararlanırken sahip oldukları haklar konusunda mutlaka bilgilendirilmelidir (Britwum ve diğ., 2020). Tele-sağlık hizmetlerinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için ailelerin kendi ve kendi çocuklarının hakları konusunda detaylı olarak bilgilendirilmesi ve bu bilgilendirmenin ailenin eğitim ve sosyoekonomik düzeyine uygun olarak gerçekleştirilmesi gerekebilir.

Çevresel Değerlendirme

Alanyazın incelendiğinde UDA'ya dayalı uygulamaların ev, okul ve klinik gibi ortamlarda başarı ile uygulanabildiği görülmektedir. Uzmanlar tele-sağlık hizmeti sunumuna başlamadan önce OSB'li bireyin içinde bulunduğu ortamı ve bu ortamın hedeflenen becerilerin öğretimi için uygunluğunu değerlendirmelidir (Britwum ve diğ., 2020; CASP, 2021; Rodriguez, 2020). Ayrıca uzmanlar çevresel değerlendirme yaparken OSB'li bireyin içinde bulunduğu ortamın öğretime uygunluğu (örn., bireyin dikkatini dağıtacak ya da bireyin problem davranış sergilemesini tetikleyecek unsurların ortamdaki uzaklaştırılması), düzenlenen ortamın OSB'li bireyin kendisinin ve ailesinin mahremiyetine uygunluğu (örn., özbakım becerilerinin öğretiminde hassas davranılması), internet bağlantısının kalitesi, ortamın ses ve ışık düzeyi, kullanılacak masa, sandalye gibi ekipmanların öğretime uygunluğu gibi değişkenleri mutlaka göz önünde bulundurmalıdır (Britwum ve diğ., 2020; CASP, 2021; Rodriguez, 2020). Dolayısıyla tele-sağlık hizmetlerini sunacak uzmanların teknolojik altyapıya yönelik gerekirse hızlı ve anında düzenleme yapabilme becerisinin olması sunulan hizmetin kalitesini ve hizmeti alan kişilerin bu hizmetten yararlanma düzeyini optimize edecektir.

Tele-Sağlık Oturumlarının Sıklığı/Sayısı ve Oturum Süresi

Tele-sağlık hizmetlerinin sunumunda dikkat edilmesi gereken bir diğer değişken sunulacak hizmetlerde oturum sıklığı/süresi ve sayısıdır. Alanyazın incelendiğinde tele-sağlık hizmetlerinin sunumunda oturumların sıklığı/süresi ve sayısının, OSB'li bireylerin gelişimsel özellikleri, yaşı, önkoşul özellikleri dikkate alınarak belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Britwum ve diğ., 2020). Bu nedenle öncelikle OSB'li bireylerin tele-sağlık hizmetlerinden yararlanması için oturumlara katılma süresine ilişkin başlama düzeyi verisi toplanmalıdır. Tele-sağlık hizmetlerine bu başlama düzeyi verilerine uygun süre ile başlanması ve bireyin performansına göre bu sürenin sistematik olarak artırılması gerekebilir. Tele-sağlık hizmetlerinin sunum sıklığı da yine OSB'li bireyin başlama düzeyindeki performansına ve bireyin hizmete olan gereksinimine göre planlanmalıdır (Britwum ve diğ., 2020; CASP, 2021; Rodriguez, 2020). Sıralanan değişkenlerden yola çıkılarak sunulacak tele-sağlık hizmetinin sıklığı/süresi ve sayısı gibi değişkenlerin belirlenmesinde OSB'li bireyin performansının etkili olduğu söylenebilir.

Tele-Sağlık Oturumlarının Etkililiğinin İzlenmesi

Tele-sağlık hizmetlerini sunan uzmanlar, bu hizmetler aracılığıyla öğretimi planlanan beceriler için sürekli olarak değerlendirme yapmalı ve OSB'li bireyin performansına yönelik verileri kaydetmelidir. İlgili alanyazında bireyin uygulama verilerinin düzeyinde üst üste beş veri noktası ilerleme gözlenmiyorsa tele-sağlık hizmetlerinin durdurulmasının düşünülmesi başlanması vurgulanmaktadır (CASP, 2021; Pollard ve diğ., 2021). Uzmanlar, UDA'ya dayalı uygulamaların OSB'li bireyin davranışlarında olumlu sonuç meydana getirdiğine karar vermek için bireyin davranışlarının doğrudan gözlem ve ölçümünü yapmalıdır. Ayrıca uzmanlar UDA'ya dayalı hizmetlerin yüksek güvenilirlikle uygulanmasını kolaylaştırmak için tele-sağlık hizmetinin her aşamasını ayrı ayrı (örn., ortam hazırlığı, uyarıların sunumu, etkili pekiştiricilerin belirlenmesi ve sunumu, hata düzeltme tekniklerinin belirlenmesi, veriye dayalı kayıt tutma ve verilerin izlenmesi) değerlendirmesi gerekir. İlgili alanyazın incelendiğinde ve yukarıda sıralanan değişkenler göz önüne alındığında tele-sağlık hizmetlerinin başarı ile uygulanabilmesi için mutlaka bu hizmetleri sunan uzmanın, bu hizmeti alan kişilerden, yapılan uygulamaya dair verileri toplaması ve veriler ışığında tele-sağlık hizmetlerinin devam ettirilmesine ya da durdurulmasına karar vermesi gerekir.

Tele-Sağlık Hizmetlerinin Avantajları

Alanyazın incelendiğinde son yıllarda OSB'li bireylerin eğitiminde UDA'ya dayalı tekniklerin tele-sağlık hizmetleri aracılığıyla da sunulmaya başlandığı görülmektedir. UDA'ya dayalı bu hizmet sunum modellerinin birtakım avantajları söz konusudur. Genel olarak bu avantajlar; a) maliyet ve zaman, b) eğitimin doğal ortamda sürdürülmesi, c) eğitimin sürekliliği, d) UDA'ya dayalı hizmetlerin yaygınlaştırılması olarak sıralanmaktadır (Molini-Avejonas, Rondon-Melo, Amato ve Samelli, 2015; Waltman, Landry, Pujol ve Moore, 2020).

Tele-sağlık hizmetleri maliyet açısından değerlendirildiğinde tele-sağlık hizmetlerinin OSB'li bireylerin UDA'ya dayalı hizmetlere erişimini ve bu hizmetleri sunacak olan uzmanların da bu hizmetleri sunmak için harcadıkları yol masraflarını ve zaman kaybını ortadan kaldıracakları söylenebilir. İlgili alanyazın tele-sağlık hizmetlerinin yüz yüze olan hizmetlerin maliyetini %55 oranında azalttığını göstermektedir (Wacker ve diğ., 2013). Kısaca tele-sağlık hizmetleri, OSB'li bireyin kendisi, ailesi ve bu hizmeti sunan uzmanlar açısından ulaşım için harcadıkları zamanı ortadan kaldırarak UDA'ya dayalı hizmetlerin erişimini ve yaygınlaştırılmasını zaman açısından verimli hale getirmektedir. Özellikle ülkemizin içinde bulunduğu ekonomik koşullar düşünüldüğünde tele-sağlık hizmetlerinin sunumu maliyet açısından bu hizmetten faydalanan kişilere ekonomik kolaylık sağlayabilir.

Tele-sağlık hizmetlerinin bir diğer avantajı OSB'li bireyin kendi doğal ortamını değiştirmek zorunda kalmadan, ihtiyacı olan hizmete ulaşması olanak sağlamasıdır. Tele-sağlık hizmetleri OSB'li bireyin günlük yaşamını düzenlemesine, bu ortamda gereksinim duyduğu becerileri edinmesine, boş zamanlarının daha verimli geçmesine ve böylece OSB'li bireyin kendisinin ve etrafındaki kişilerin yaşam kalitesinin artırılmasına katkı sağlayan

hizmetlerdir. OSB'li bireylerin aileleri de bu hizmet süreçlerine dahil olmakta, çocukları ile daha etkili ve verimli çalışmalar yapabilmekte, çocuklarının problem davranışlarına etkili müdahalede bulunabilmektedir (Ellison, Guidry, Picou, Adenuga ve Davis, 2021).

Tele-sağlık hizmetleri COVID-19 gibi toplumsal sağlığı etkileyen durumlarda UDA'ya dayalı hizmetlerin kesintisiz olarak devam etmesi ve OSB'li bireylerin bu hizmetlerden sürekli olarak yararlanabilmesi için kullanılacak en etkili yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Britwum ve diğ., 2020; Ellison ve diğ., 2021). Bu hizmetler COVID-19 gibi durumlara ek olarak, günlük hayatta da UDA'ya dayalı hizmetleri sunan uzmanın OSB'li bireylere ve ailelerine daha kolay ve hızlı ulaşarak sürekli ve düzenli veri toplanmasına da olanak sağlar. Bireye ve aileye daha kolay ve daha sık ulaşılabileceği için UDA'ya dayalı hizmetlerin izlenmesi veya müdahale edilecek olan durumların daha hızlı fark edilip bu durumlara daha hızlı müdahale edilebilmesine de olanak tanır.

Tele-sağlık hizmetlerinin en önemli avantajlarından biri de UDA'ya dayalı hizmetlerin yaygınlaştırılmasına olanak sağlamasıdır. OSB'li bireyin yaşadığı bölge, bu hizmetlere ulaşımında bir dezavantaj teşkil ediyorsa ya da OSB'li bireyin yaşadığı yerde bu uzmana erişimde sorunlar yaşıyorsa tele-sağlık hizmetlerinden destek alınarak bu durumlar avantaja çevrilebilir. Tele-sağlık hizmetleri bu noktada da herhangi bir eğitim ortamına ya da kliniğe ulaşmakta coğrafi ve fiziksel sınırlılıkları olan bireyler için en uygun seçenek olarak görülmektedir (Pollard ve diğ., 2021; Wacker ve diğ., 2013). Tele-sağlık hizmetlerinin sıralanan avantajlarının yanında bu hizmetlerin birtakım sınırlılıkları da sözkonusudur. Bir sonraki başlıkta tele-sağlık hizmetlerinin sınırlılıklarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Tele-Sağlık Hizmetlerinin Sınırlılıkları

OSB'li bireylere ve ailelerine yönelik olarak sunulan UDA'ya dayalı tele-sağlık hizmetlerinin amacı, bu bireylerin UDA'ya dayalı eğitim uygulamalarından yüksek düzeyde faydalanmalarını sağlamaktır. Daha önce de belirtildiği gibi tele-sağlık uygulamaları birebir eğitimin yerini almak için değil OSB'li bireylerin birebir eğitim alma fırsatlarının mümkün olmadığı koşullarda ve durumlarda bireylerin bu hizmetlere ulaşmasını kolaylaştırmak için gereklidir. Diğer tüm uygulamalarda olabileceği gibi tele-sağlık hizmeti sunarken de karşılaşılan birtakım sınırlılıkların da olduğu bilinmektedir. Bunlar genel olarak, a) etik sorunlar, b) kültürel sorunlar, c) sosyo-ekonomik sorunlar, d) teknolojik sorunlar ve e) diğer sorunlar olarak sıralanabilir. Takip eden alt başlıklarda bu sınırlılıklara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Etik Sorunlar

Tele-sağlık hizmetlerinin sunumunda birtakım etik düzenlemelerin yapılması ve bu düzenlemelere uyulması gerekmektedir. Tele-sağlık hizmetlerinin sunumunda en önemli etik düzenlemenin hizmetlerin sunumu esnasında ve sonrasında verilerin gizliliği olduğu rapor edilmektedir (Britwum ve diğ., 2020; CASP, 2021; Ellison ve diğ., 2021; Pollard ve diğ., 2021). Tele-sağlık hizmetlerinin sunumunda bir diğer etik sorun da bu hizmetlerin maliyetlerinin aile ile şeffaf bir şekilde paylaşılması ve hizmetlerin maliyetlerinin eğer gerekiyorsa faturalandırılması aşamasıdır. Çünkü tele-sağlık hizmetlerinin faturalandırılması aşaması her ülkede değişiklik gösterebilir. Ülkemizde UDA'ya dayalı uygulamaların yeni bir sunum şekli olarak karşımıza çıkan tele-sağlık hizmetleri ve bu hizmetlerin maliyeti hakkında ailelerin fikri olmayabilir. Gereken bilgilerin hizmeti alacak olan birincil bakıcılara veya uzmanlara açık ve anlaşılır şekilde hatta yazılı olarak sunulması önerilmektedir. Ayrıca daha önce de belirtildiği üzere tele-sağlık hizmetlerine onay formu alınmadan kesinlikle başlanılmaması, bu formda hizmetin her aşamasına yönelik detaylı açıklamalar yapılması gerekmektedir. Tele-sağlık hizmeti sunulduğu süre boyunca uygulamanın sürekliliğinin sağlanması ve bunun güvence altına alınması gerekir. Böylece tele-sağlık hizmeti boyunca var olan kaynaklar uygun ve etik şekilde kullanılabilir.

Kültürel Sorunlar

Teknoloji ve uzaktan eğitim alanındaki gelişmeler, ailelere dünyanın hemen hemen her yerinden UDA temelli uygulamalara erişme olanağı sağlamıştır. Bu durum ailelere kültürel ve dilsel açıdan uygun hizmetler sunan uzmanlara olan gereksinimi giderek artırmıştır. Uzmanlar bireyin yaşı, etnik kökeni, dili, ırkı, cinsiyet ifadesi/kimliği, cinsel yönelimi, coğrafi konumu, ulusal kökeni, dini, göçmenlik durumu ve sosyo-ekonomik durumu gibi çeşitlilik biçimlerini göz önünde bulunduran aileler için kültürel açıdan duyarlı hizmet sunmakla yükümlüdür (Britwum ve diğ., 2020; CASP, 2021). Uzmanlar, UDA hedefleri, içerik, yöntemler, dil ve iletişim tarzını göz önünde bulundurarak UDA temelli uygulamaları kültürel uyarlamalar yaparak sunabilirler. Örneğin, uzmanların öncelikle daha büyük metropol şehirlerde yerleşik olması ve küçük, kırsal topluluklardaki aileleri desteklemesi alışılmadık bir durum değildir. Uzmanlar, bu bağlamlarda büyük bir metropol şehirde veya küçük bir kırsal toplulukta yaşayan aileler için güvenlik hedeflerine farklı şekilde öncelik verebilir.

Özellikle ailelerin açıkça iletişim kurmadığı kültürlerde, uzmanların davranış hedefleri için önceliği ile ailelerin odak noktası arasında bir anlaşmazlık olduğunda, uzmanlar için ailenin onay vermesini sağlamak daha zor olabilir. Bunların yanı sıra uygulamacı ve/veya birey ve aile tarafından yüz yüze ziyaretler yerine sanal ziyaretler gerçekleştirilmesinin kültürel kabulünün düşük olması durumunda aile, uzmanla paylaşması gereken bilgileri açıkça

veya istenen düzeyde paylaşmayabilir (Beaulieu ve diğ., 2018). Bunun yanı sıra birincil bakıcı davranışlarını video yoluyla gözlemlemek daha zor olabilir veya uygulamacılar ile aile arasındaki mesafe iletişim zorluklarına neden olabilir. Uzmanlar, aileden net bir geçmiş alabilecekleri, aile için rahat ve bilinen bir dilde iletişim kurmalıdır. Uzmanlar ayrıca aile değerleri ve ebeveynlik tarzlarını daha iyi anlamak, ailelerle yakınlık kurmak ve uygulanan eğitimin pozitif sonuçlarını artırmak için ailelerle bir değerler envanteri doldurmayı düşünebilirler.

Sosyo-ekonomik Sorunlar

Kırsal topluluklarda yaşayan ailelerle çalışan uzmanların daha düşük sosyo-ekonomik durum, sınırlı iş fırsatları ve sağlık hizmetleri uzmanlarına sınırlı erişim gibi kırsal risk faktörleriyle ilgili engellerle karşılaşma olasılığı daha yüksektir. Bu risk faktörleri nedeniyle uzmanlar, sınırlı internet erişimi ve/veya zayıf bağlantı, tele-sağlık oturumları için gerekli teknolojiye sınırlı erişim, birden fazla işte çalışmak durumunda olan ailenin katılım sınırlılığı, kimlik bilgilerine erişimde yaşanan zorluklar gibi sorunlarla karşılaşabilirler (Britwum ve diğ., 2020; CASP, 2021; Pollard ve diğ., 2021). OSB'li bireyin yaşadığı evin fiziksel koşulları, evde yaşayan birey sayısı, evde bulunan materyaller, tele-sağlık oturumlarının yürütüldüğü evin büyüklüğü gibi değişkenler sunulacak olan hizmetlerin niteliğinde önem arz etmektedir (CASP, 2021). Uygulamaya başlamadan önce, uzmanlar bu potansiyel engelleri değerlendirmeli ve uygulama sonuçlarını proaktif olarak iyileştirmek için her bir engeli ele alacak bir plan geliştirmelidir.

Teknolojik Sorunlar

İlk defa tele-sağlık hizmeti sunacak olan uzmanların ve bu hizmetlerden yararlanacak olan birincil bakıcı ya da uygulamacıların gerekli olan teknik eğitimlere ve kaynaklara ulaşım olmaları gerekmektedir. Bu kaynaklara ulaşım tele-sağlık hizmetinin güvenli ve etkili bir biçimde sunulabilmesi için önemlidir (Lindgren ve diğ., 2016; Pollard ve diğ., 2021; Romani ve Schieltz, 2017). Tüm bunların yanı sıra, uygulama esnasında meydana gelebilecek olan aksaklıklar veya kopmalar (kullanılan cihazın şarjının bitmesi, internet bağlantısının zayıf olması, çözünürlüğünün kötü olması vb.) uygulamanın akışına ve bilgi transferi esnasında kopukluklara neden olabilir ve bu durumlarda da UDA'ya dayalı uygulamaların yapılamamasına veya gecikmesine neden olur.

Diğer Sorunlar

Tele-sağlık hizmetini sunan uzmanların OSB'li bireyi uzaktan etkili bir şekilde değerlendirme süreçleri aksayabilir. Tele-sağlık hizmetini alan uygulamacı ya da aile de OSB'li bireye etkili müdahale edemeyebilir. Bu durumlarda kapsamlı bir değerlendirme yapamamak şüphesiz ki tele-sağlık hizmetinin kalitesini düşürecektir. Acil olarak yüz yüze uygulama yapmanın daha uygun olduğu (örn, sağlık koşulları, uygulamayı yapacak nitelikte kişinin bulunmaması, olası sorunlara anında müdahale edememe, uzmanın fiziksel olarak erişilebilir olmaması) durumlarda da tele-sağlık hizmetinin etkililiği düşebilir. Yukarıda sayılan tüm nedenler göz önüne alındığında uygulamacılar, her birey için tele-sağlık hizmetlerinin potansiyel sınırlamalarını ayrı ayrı dikkate almalıdır.

Sonuç

OSB'nin görülme sıklığındaki kestirilemez hızlı artış, bu bireylerin ve ailelerinin yaşamlarının her döneminde (çocukluk, ergenlik, yetişkinlik) destek gereksinimlerini de beraberinde getirmektedir. Nitekim alanyazında OSB'li bireylerin pek çoğunun yaşamları boyunca desteğe ihtiyaç duyduğu vurgulanmaktadır (Fein ve diğ., 2013). OSB'li bireyin ülkelere toplam maliyeti Amerika Birleşik Devletleri'nde 1.4 milyon dolar ve Birleşik Krallık'ta 0.92 milyon pound olduğu belirlenmiştir (Buescher, Cidav, Knapp ve Mandell, 2014). Araştırmalar OSB'li bireylerin UDA'ya dayalı tekniklerle eğitim almaları birey bazında 1.6 milyon dolar kar getirdiğini göstermektedir (Lindgren ve diğ., 2016). Dolayısıyla tele-sağlık hizmetleri aracılığıyla OSB'li bireylerin eğitim ve sağlık harcamalarının ülkelere daha az mali yük getireceği varsayılabilir. Bütün dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemi süreci ve bu sürecin ülkelere olan ekonomik yükü de düşünüldüğünde, ilgili alanda yapılacak araştırma verilerinden yola çıkılarak ülkelerin en etkili olan, ayrıca sosyal ve ekonomik fayda sağlayacak olan uygulamalara yönelmeleri uygun olabilir. Bu anlamda tele-sağlık hizmetlerinin bu anlamda hem dünyada hem de ülkemizde kullanılması önerilebilir.

OSB'li bireylerin UDA'ya dayalı hizmetlere erişiminde yaşadıkları sorunlar (uzman eksikliği, coğrafi dezavantaj, eğitimde fırsat eşitsizliği vb.) gibi halihazırdaki sorunlara ek olarak salgın, deprem, sel gibi olumsuz durumların bu bireylerin eğitiminde tele-sağlık hizmetlerinin kullanımına yönelik gereksinimde de artış görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde tele-sağlık hizmetleri aracılığıyla OSB'li bireylerin eğitiminde akademik, sosyal, iletişim ve günlük yaşam becerilerinin çalışıldığı ve bu hizmetlerin hedeflenen becerilerin ediniminde etkili olduğunu destekleyen pek çok araştırma bulunmaktadır (Barretto, Wacker, Harding, Lee ve Berg, 2006; Boisvert ve diğ., 2010; Ferguson, Craig ve Dounavi, 2019; Fischer ve diğ., 2017; Tomlinson, Gore ve McGill, 2018). Ayrıca tele-sağlık hizmetleri aracılığıyla UDA'ya dayalı hizmetleri alan uzmanlar ve aileler bu hizmetlere yönelik olumlu görüş bildirerek OSB'li bireylerin davranışlarında hedeflenen amaçlara ulaştıklarını aktarmışlardır (Kunze, Machalicek, Wei ve Joseph, 2021; Tsami, Lerman ve Toper-Korkmaz, 2019). Dolayısıyla tele-sağlık uygulamaları aracılığıyla sunulabilecek BDU'lara ilişkin için daha çok araştırmaya yapılmasına ihtiyaç duyulduğu açıkça

görülmektedir. Bunun yanı sıra OSB’li bireylerin UDA’ya dayalı tekniklerle yüz yüze eğitimlerinin pek çok alanda etkili olduğuna dair bilimsel dayanakları olan araştırmalar bulunmasına rağmen (Reichow ve Wolery, 2009; Steinbrenner ve diğ., 2020; Wong ve diğ., 2015), tele-sağlık hizmetleri aracılığıyla sunulacak olan hizmetlerin her birey, her aile, her uygulamacı ve her beceri için uygun olamayacağı da bilinmelidir. Sonuç olarak COVID-19 öncesi ve sonrasında yapılan tele-sağlık araştırmaları, OSB’li bireylere UDA’ya dayalı tekniklerin tele-sağlık aracılığıyla sunulduğunda pozitif sonuçlar ortaya koyduğunu, büyük ölçekli uygulanabilirliğini ve maliyet etkililiğini vurgulayan yeni ve işbirlikçi araştırma teknolojilerini desteklemektedir (CASP, 2021; Monlux ve diğ., 2019; Myers ve diğ., 2017; Neely ve diğ., 2021; Pollard ve diğ., 2021).

Öneriler

Tele-sağlık hizmetleri aracılığıyla UDA temelli eğitim sunan uzmanların göz önünde bulundurması gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Alın yazındaki araştırmaların bulguları dikkate alınarak, OSB’li bireylere, ailelere ve onlarla çalışan uygulamacılara yönelik birtakım öneriler sunulmuştur.

- Uluslararası alanyazın tele-sağlık hizmetlerini sunacak olan uzmanlara ilişkin bilgiler bulunsa da ülkemizde henüz böyle bir standart bulunmamaktadır. Bu nedenle öncelikle ülkemizde bu standartların belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun ve bu alanda en az yüksek lisans yapmış olan özel eğitim bilim uzmanlarının tele-sağlık hizmetlerini sunmaları önerilebilir.
- Tele-sağlık hizmetlerini sunacak uzmanlar bu hizmetlerin sunumunda sunum teknolojisi ve bu stratejiler konusunda özel bir eğitim almalıdır. Uzmanlar, teknoloji ve tele-sağlık aracılığıyla UDA’ya dayalı hizmet sunma yönetimi konusunda yetkin olduklarından emin olmak için uygulamadan önce tele-sağlık oturumlarının bir provasının yapılması önerilmektedir.
- Uzmanlar uygulanacak olan hizmet modeline karar vermeli, aileye ya da OSB’li bireye en uygun olan modeli kullanmalıdır.
- Uzman uygulamaya başlamadan önce mutlaka risk değerlendirmesi, çevresel değerlendirme ve oluşacak olan durumlara göre bir güvenlik planı çıkarmalıdır.
- Tele-sağlık hizmetlerine başlamadan önce OSB’li bireyin özellikleri, bireyin halihazırda yapabildikleri ve yapamadıkları becerileri göz önünde bulundurarak bireye uygun olan hedef davranışlar seçilmelidir.
- OSB’li birey tele-sağlık hizmetleri için gerekli olan ön koşul becerileri yerine getiremiyorsa uygulamaya başlanmamalıdır.
- Birincil bakıcılar her koşulda uygulamaya dahil edilmeye çalışılmalıdır.
- Birincil bakıcılardan ve mümkün olduğu durumlarda OSB’li bireyin kendisinden tele-sağlık hizmetlerine başlamadan önce mutlaka onay formu alınmalıdır.
- Uygulamaya başlamadan önce, ailenin kültürel ve dini değerleri, sosyo-ekonomik durumu, aile, birey ve uygulamacı açısından göz önünde bulundurulmalıdır.
- Tele-sağlık hizmetleri sunulurken oturumların süresi ve sıklığı OSB’li bireyin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli ve bu süre sistematik olarak artırılmalıdır.
- Sunulan hizmetin etkililiği ve verimliliği mutlaka izlenmeli ve rutin değerlendirmeler yapılmalıdır.
- Uzmanlar, uygulamayı yapan uygulamacıları ve birincil bakıcıları gözlemlemeli onların performanslarına yönelik de dönüt sağlayarak tele-sağlık ile sunulan UDA temelli eğitimlerin kalitesini arttırmalıdır.
- Araştırmacılar da alanyazına katkı sağlamak adına klinik çalışmalar yapmalıdır.
- Özel eğitim alanında tele-sağlık hizmetlerinin kullanımına yönelik araştırmalar (farklı yetersizlik grupları, farklı beceriler, farklı öğretim yaklaşımları ve farklı tüketiciler) zenginleştirilmelidir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Çalışmanın tüm yazım ve yayın süreci makalenin beyan edilen birinci ve ikinci yazarları tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın birinci ve ikinci yazarları olarak herhangi bir çıkar ve/veya çatışma beyanımız olmadığını belirtiriz.

Mali Destek

Çalışmamızın yazım ve yayın aşamasında birinci ve ikinci yazarları olarak herhangi bir kurum, kuruluş ve kişilerden mali bir destek almadığımızı beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu çalışmanın kapsamı alanyazın derlemesi niteliği taşıdığından etik kurul izni alınmamıştır.*

Kaynakça / References

- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Arlington VA: American Psychiatric Publication.
- American Telemedicine Association [ATA]. (2021, Ocak). *Exploring asynchronous telehealth and its critical role within our evolving healthcare system*. <https://www.americantelemed.org/events/exploring-asynchronous-telehealth-and-its-critical-role-within-our-evolving-healthcare-system/>
- Barkaia, A., Stokes, T. F., & Mikiashvili, T. (2017). Intercontinental telehealth coaching of therapists to improve verbalizations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 50*(3), 582-589. doi: 10.1002/jaba.391
- Barretto, A., Wacker, D. P., Harding, J., Lee, J., & Berg, W. K. (2006). Using telemedicine to conduct behavioral assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis, 39*(3), 333-340. doi: 10.1901/jaba.2006.173-04
- Baxter, A. J., Brugha, T. S., Erskine, H. E., Scheurer, R. W., Vos, T., & Scott, J. G. (2015). The epidemiology and global burden of autism spectrum disorders. *Psychological medicine, 45*(3), 601-613. doi: 10.1017/S003329171400172X
- Bearss, K., Burrell, T. L., Challa, S. A., Postorino, V., Gillespie, S. E., Crooks, C., & Scahill, L. (2018). Feasibility of parent training via telehealth for children with autism spectrum disorder and disruptive behavior: A demonstration pilot. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(4), 1020-1030. doi: 10.1007/s10803-017-3363-2
- Beaulieu, L., Addington, J., & Almeida, D. (2019). Behavior analysts' training and practices regarding cultural diversity: The case for culturally competent care. *Behavior Analysis in Practice, 12*, 557-575. doi: 10.1007/s40617-018-00313-6
- Behavior Analyst Certification Board [BACB]. (2022, Aralık). *Behavior Analyst Certification Board*. Retrieved from <https://www.bacb.com/bcba/>
- Benson, S. S., Dimian, A. F., Elmquist, M., Simacek, J., McComas, J. J., & Symons, F. J. (2018). Coaching parents to assess and treat self-injurious behaviour via telehealth. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR, 62*(12), 1114-1123. doi: 10.1111/jir.12456
- Boisvert, M., Lang, R., Andrianopoulos, M., & Boscardin, M. L. (2010). Telepractice in the assessment and treatment of individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation, 13*(6), 423-432. doi: 10.3109/17518423.2010.499889
- Bond, N., Dallos, R., & McKenzie, R. (2020). Doing things differently: Exploring attachment patterns and parental intentions in families where a child has a diagnosis of autism. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 25*(4), 766-777. doi: 10.1177/1359104520907141
- Britwum, K., Catrone, R., Smith, G. D., & Koch, D. S. (2020). A university-based social services parent-training model: A telehealth adaptation during the COVID-19 pandemic. *Behavior Analysis in Practice, 13*(3), 532-542. doi: 10.1007/s40617-020-00450-x
- Buescher, A. V. S., Cidav, Z., Knapp, M., & Mandell, D. S. (2014). Costs of autism spectrum disorders in The United Kingdom and The United States. *JAMA Pediatrics, 168*(8), 721-728. doi: 10.1001/jamapediatrics.2014.210
- Center for Disease Control and Prevention [CDC].(2023, Mart). *Data and statistics on autism spectrum disorder*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Chambless, D. L., & Hollon, S. D. (1998). Defining empirically supported therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(1), 7-18. doi: 10.1037/0022-006X.66.1.7
- Chambless, D. L., & Ollendick, T. H. (2001). Empirically supported psychological interventions: Controversies and evidence. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 685-716. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.685
- Cihon, J. H., Ferguson, J. L., Lee, M., Leaf, J. B., Leaf, R., & McEachin, J. (2022). Evaluating the cool versus not cool procedure via telehealth. *Behavior Analysis in Practice, 15*(1), 260-268. doi: 10.1007/s40617-021-00553-z
- Collins, S., Higbee, T. S., Salzberg, C. L., & Carr, J. (2009). The effects of video modeling on staff implementation of a problem-solving intervention with adults with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(4), 849-854. doi: 10.1901/jaba.2009.42-849

- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Corona, L. L., Weitlauf, A. S., Hine, J., Berman, A., Miceli, A., Nicholson, A., ... Warren, Z. (2021). Parent perceptions of caregiver-mediated telemedicine tools for assessing autism risk in toddlers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(2), 476-486. doi: 10.1007/s10803-020-04554-9
- Council of Autism Service Providers [CASP]. (2021, Aralık). *Practice Parameters for Telehealth ABA*. Retrieved from <https://casproviders.org/practice-parameters-for-telehealth/>
- Dounavi, K., Fennell, B., & Early, E. (2019). Supervision for certification in the field of applied behaviour analysis: Characteristics and relationship with job satisfaction, burnout, work demands, and support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2098. doi: 10.3390/ijerph16122098
- Eikeseth, S., Klintwall, L., Jahr, E., & Karlsson, P. (2012). Outcome for children with autism receiving early and intensive behavioral intervention in mainstream preschool and kindergarten settings. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 829-835. doi: 10.1016/j.rasd.2011.09.002
- Elder, J. H., Brasher, S., & Alexander, B. (2016). Identifying the barriers to early diagnosis and treatment in underserved individuals with autism spectrum disorders (ASD) and their families: A qualitative study. *Issues in Mental Health Nursing*, 37(6), 412-420. doi: 10.3109/01612840.2016.1153174
- Ellison, K. S., Guidry, J., Picou, P., Adenuga, P., & Davis, T. E. (2021). Telehealth and autism prior to and in the age of COVID-19: A systematic and critical review of the last decade. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(3), 599-630. doi: 10.1007/s10567-021-00358-0
- Fein, D., Barton, M., Eigsti, I.-M., Kelley, E., Naigles, L., Schultz, R. T., ... Tyson, K. (2013). Optimal outcome in individuals with a history of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(2), 195-205. doi: 10.1111/jcpp.12037
- Ferguson, J., Craig, E. A., & Dounavi, K. (2019). Telehealth as a model for providing behaviour analytic interventions to individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 582-616. doi: 10.1007/s10803-018-3724-5
- Ferguson, J. L., Majeski, M. J., McEachin, J., Leaf, R., Cihon, J. H., & Leaf, J. B. (2020). Evaluating discrete trial teaching with instructive feedback delivered in a dyad arrangement via telehealth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(4), 1876-1888. doi: 10.1002/jaba.773
- Fischer, A. J., Dart, E. H., Radley, K. C., Richardson, D., Clark, R., & Wimberly, J. (2017). An evaluation of the effectiveness and acceptability of teleconsultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27(4), 437-458. doi: 10.1080/10474412.2016.1235978
- Gibson, J. L., Pennington, R. C., Stenhoff, D. M., & Hopper, J. S. (2010). Using desktop videoconferencing to deliver interventions to a preschool student with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(4), 214-225. doi: 10.1177/0271121409352873
- Gordon-Lipkin, E., Foster, J., & Peacock, G. (2016). Whittling down the wait time: Exploring models to minimize the delay from initial concern to diagnosis and treatment of autism spectrum disorder. *Pediatric Clinics of North America*, 63(5), 851-859. doi: 10.1016/j.pcl.2016.06.007
- Guðmundsdóttir, K., Ala'i-Rosales, S., & Sigurðardóttir, Z. G. (2019). Extending caregiver training via telecommunication for rural Icelandic children with autism. *Rural Special Education Quarterly*, 38(1), 26-42. doi: 10.1177/8756870518783522
- Higgins, W. J., Luczynski, K. C., Carroll, R. A., Fisher, W. W., & Mudford, O. C. (2017). Evaluation of a telehealth training package to remotely train staff to conduct a preference assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(2), 238-251. doi: 10.1002/jaba.370
- Keenan, M., Dillenburger, K., Konrad, M. H., Debetencourt, N., Vuksan, R., Kourea, L., ... & Gallagher, S. (2022). Professional development of behavior analysts in Europe: A snapshot for 21 countries. *Behavior Analysis in Practice*, 1-21. doi: 10.1007/s40617-022-00754-0
- Kızır, M. (2021a). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin öğretiminde uzaktan aile eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 253-281. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.554714
- Kızır, M. (2021b). Özel eğitimde tele-sağlık uygulamaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2034-2052. doi: 10.17679/inuefd.899546

- Kizir, M. (2022). Ayrık denemelerle öğretim yönteminin telesağlık koçluk içeren eğitim programıyla öğretmenlere kazandırılmasının incelenmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(2), 108-130.
- Knutsen, J., Wolfe, A., Burke, B. L., Hepburn, S., Lindgren, S., & Coury, D. (2016). A systematic review of telemedicine in autism spectrum disorders. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(4), 330-344. doi: 10.1007/s40489-016-0086-9
- Koldas, M., Filiz, M., Storey, C., & Booth, N. (2023). Evaluating the efficacy of online verbal behaviour training to ABA-practitioners working with autistic individuals. *International Journal of Educational Research*, 117, 102-126. doi: 10.1016/j.ijer.2022.102126
- Kuhl-Meltzoff Stavropoulos, K., Bolourian, Y., & Blacher, J. (2022). A scoping review of telehealth diagnosis of autism spectrum disorder. *PloS One*, 17(2). doi: 10.1371/journal.pone.0263062
- Kuravackel, G. M., Ruble, L. A., Reese, R. J., Ables, A. P., Rodgers, A. D., & Toland, M. D. (2018). COMPASS for hope: Evaluating the effectiveness of a parent training and support program for children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 404-416. doi: 10.1007/s10803-017-3333-8
- Kunze, M. G., Machalicek, W., Wei, Q., & St. Joseph, S. (2021). Coaching via telehealth: Caregiver-mediated interventions for young children on the waitlist for an autism diagnosis using single-case design. *Journal of Clinical Medicine*, 10(8), 1654-1680. doi:10.3390/jcm10081654
- Larsson, E. V. (2013). *Is Applied Behavior Analysis (ABA) and Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI) an effective treatment for autism? A cumulative review of impartial reports*. Retrieved from <https://www.behavior.org/resources/649.pdf>
- Lerman, D. C., O'Brien, M. J., Neely, L., Call, N. A., Tsami, L., Schieltz, K. M., ... Cooper-Brown, L. J. (2020). Remote coaching of caregivers via telehealth: Challenges and potential solutions. *Journal of Behavioral Education*, 29(2), 195-221. doi: 10.1007/s10864-020-09378-2
- Lindgren, S., Wacker, D., Suess, A., Schieltz, K., Pelzel, K., Kopelman, T., ... Waldron, D. (2016). Telehealth and autism: Treating challenging behavior at lower cost. *Pediatrics*, 137, 167-175. doi: 10.1542/peds.2015-2851O
- Lovaas, O. I., Koegel, R., Simmons, J. Q., & Long, J. S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(1), 131-165. doi: 10.1901/jaba.1973.6-131
- Machalicek, W., Lequia, J., Pinkelman, S., Knowles, C., Raulston, T., Davis, T., & Alresheed, F. (2016). Behavioral telehealth consultation with families of children with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions*, 31(3), 223-250. doi: 10.1002/bin.1450
- McSwain, S. D., Bernard, J., Burke, B. L., Cole, S. L., Dharmar, M., Hall-Barrow, J., ... Yeager, B. (2017). American telemedicine association operating procedures for pediatric telehealth. *Telemedicine and e-Health*, 23(9), 699-706. doi: 10.1089/tmj.2017.0176
- Molini-Avejonas, D. R., Rondon-Melo, S., Amato, C. A. de L. H., & Samelli, A. G. (2015). A systematic review of the use of telehealth in speech, language and hearing sciences. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 21(7), 367-376. doi: 10.1177/1357633X15583215
- Monlux, K. D., Pollard, J. S., Bujanda Rodriguez, A. Y., & Hall, S. S. (2019). Telehealth delivery of function-based behavioral treatment for problem behaviors exhibited by boys with fragile x syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(6), 2461-2475. doi: 10.1007/s10803-019-03963-9
- Myers, K., Nelson, E.-L., Rabinowitz, T., Hilty, D., Baker, D., Barnwell, S. S., ... Bernard, J. (2017). American telemedicine association practice guidelines for telemental health with children and adolescents. *Telemedicine Journal and E-Health: The Official Journal of the American Telemedicine Association*, 23(10), 779-804. doi: 10.1089/tmj.2017.0177
- National Autism Center [NAC]. (2009). *Findings and conclusions: National standards project, phase 1*. Randolph MA: Author.
- National Autism Center [NAC]. (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Randolph, MA: Author.
- National Health Service [NHS]. (2020, Nisan). *NHS online services*. Retrieved from <https://www.nhs.uk/nhs-services/gps/online-health-and-prescription-services/>

- National Research Council [NRC]. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Neely, L., MacNaul, H., Gregori, E., & Cantrell, K. (2021). Effects of telehealth-mediated behavioral assessments and interventions on client outcomes: A quality review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 54*(2), 484-510. doi: 10.1002/jaba.818
- Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S., & Hong, E. R. (2016). Preparing interventionists via telepractice in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education, 25*(4), 393-416. doi: 10.1007/s10864-016-9250-7
- Newcomb, E. T., & Hagopian, L. P. (2018). Treatment of severe problem behaviour in children with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *International Review of Psychiatry, 30*(1), 96-109. doi: 10.1080/09540261.2018.1435513
- Nohelty, K., Bradford, C. B., Hirschfeld, L., Miyake, C. J., & Novack, M. N. (2021). Effectiveness of telehealth direct therapy for individuals with autism spectrum disorder. *Behavior Analysis in Practice, 15*, 1-16. doi: 10.1007/s40617-021-00603-6
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S., & Hatton, D. (2010). Evidence-based practices for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure, 54*(4), 275-282.
- Office for Civil Rights [OCR]. (2022, Temmuz). *How to get or provide remote health care?* Retrieved from <https://telehealth.hhs.gov>
- Pantanowitz, L., Dickinson, K., Evans, A. J., Hassell, L. A., Henricks, W. H., Lennerz, J. K., ... Bernard, J. (2014). American telemedicine association clinical guidelines for telepathology. *Journal of Pathology Informatics, 5*(1), 39. doi: 10.4103/2153-3539.143329
- Paparella, T., & Freeman, S. F. N. (2015). Methods to improve joint attention in young children with autism: A review. *Pediatric Health, Medicine and Therapeutics, 6*, 65-78. doi: 10.2147/PHMT.S41921
- Pellegrino, A. J., & DiGennaro Reed, F. D. (2020). Using telehealth to teach valued skills to adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 53*(3), 1276-1289. doi: 10.1002/jaba.734
- Pollard, J. S., LeBlanc, L. A., Griffin, C. A., & Baker, J. M. (2021). The effects of transition to technician-delivered telehealth ABA treatment during the COVID-19 crisis: A preliminary analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 54*(1), 87-102. doi: 10.1002/jaba.803
- Reichow, B. (2011). Development, procedures, and application of the evaluative method for determining evidence-based practices in autism. B. Reichow, P. Doehring, D. V. Cicchetti, & F. R. Volkmar (Eds.), *Evidence-Based Practices and Treatments for Children with Autism* içinde (pp. 25-39). Springer US. doi: 10.1007/978-1-4419-6975-0_2
- Reichow, B. (2012). Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(4), 512-520. doi: 10.1007/s10803-011-1218-9
- Reichow, B., & Wolery, M. (2009). Comprehensive synthesis of early intensive behavioral interventions for young children with autism based on the UCLA young autism project model. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(1), 23-41. doi: 10.1007/s10803-008-0596-0
- Rispoli, M., & Machalicek, W. (2020). Advances in telehealth and behavioral assessment and intervention in education: Introduction to the special issue. *Journal of Behavioral Education, 29*(2), 189-194. doi: 10.1007/s10864-020-09383-5
- Rodriguez, K. A. (2020). Maintaining treatment integrity in the face of crisis: A treatment selection model for transitioning direct ABA services to telehealth. *Behavior Analysis in Practice, 13*(2), 291-298. doi: 10.1007/s40617-020-00429-8
- Romani, P. W., & Schieltz, K. M. (2017). Ethical considerations when delivering behavior analytic services for problem behavior via telehealth. *Behavior Analysis: Research and Practice, 17*(4), 312-324. doi: 10.1037/bar0000074
- Simacek, J., Dimian, A. F., & McComas, J. J. (2017). Communication intervention for young children with severe neurodevelopmental disabilities via telehealth. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(3), 744-767. doi: 10.1007/s10803-016-3006-z

- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... Savage, M. N. (2020). *Evidence based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609029.pdf>
- Suess, A. N., Schieltz, K. M., Wacker, D. P., Detrick, J., & Podlesnik, C. A. (2020). An evaluation of resurgence following functional communication training conducted in alternative antecedent contexts via telehealth. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 113(1), 278-301. doi: 10.1002/jeab.551
- Suess, A. N., Wacker, D. P., Schwartz, J. E., Lustig, N., & Detrick, J. (2016). Preliminary evidence on the use of telehealth in an outpatient behavior clinic. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(3), 686-692. doi: 10.1002/jaba.305
- Şenol, F. B. ve Yaşar, M. C. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden "Özel Eğitim". *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 439-458. doi: 10.37669/milliegitim.787808
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2023, Şubat). *Uzaktan sağlık eğitim sistemi*. <https://egitim.saglik.gov.tr> adresinden elde edildi.
- Tekin-İftar, E. (2014). Uygulamalı davranış analizi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 1-40). Ankara: Vize yayıncılık.
- World Health Organization [WHO]. (2019). *International classification of diseases and related health problems (11th revision)*. The global standard for diagnostic health information. Retrieved from <https://icd.who.int/en>
- Tomlinson, S. R. L., Gore, N., & McGill, P. (2018). Training individuals to implement applied behavior analytic procedures via telehealth: A Systematic review of the literature. *Journal of Behavioral Education*, 27(2), 172-222. doi: 10.1007/s10864-018-9292-0
- Tsami, L., Lerman, D., & Toper-Korkmaz, O. (2019). Effectiveness and acceptability of parent training via telehealth among families around the world. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(4), 1113-1129. doi: 10.1002/jaba.645
- Wikipedi (2013, Aralık). *Tele*. Retrieved from <https://tr.wikipedia.org/wiki/Tele>
- Vismara, L. A., McCormick, C., Young, G. S., Nadhan, A., & Monlux, K. (2013). Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(12), 2953-2969. doi: 10.1007/s10803-013-1841-8
- Wacker, D. P., Lee, J. F., Padilla Dalmau, Y. C., Kopelman, T. G., Lindgren, S. D., Kuhle, J., ... Waldron, D. B. (2013). Conducting functional communication training via telehealth to reduce the problem behavior of young children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(1), 35-48. doi: 10.1007/s10882-012-9314-0
- Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2013). Disseminating ASD interventions: A pilot study of a distance learning program for parents and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 11-24. doi: 10.1007/s10803-012-1538-4
- Waltman, S. H., Landry, J. M., Pujol, L. A., & Moore, B. A. (2020). Delivering evidence-based practices via telepsychology: Illustrative case series from military treatment facilities. *Professional Psychology: Research and Practice*, 51(3), 205-213. doi: 10.1037/pro0000275
- Ward, B., Tanner, B. S., Mandleco, B., Dyches, T. T., & Freeborn, D. (2016). Sibling experiences: Living with young persons with autism spectrum disorders. *Pediatric Nursing*, 42(2), 69-76.
- Webb, S. J., Jones, E. J. H., Kelly, J., & Dawson, G. (2014). The motivation for very early intervention for infants at high risk for autism spectrum disorders. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(1), 36-42. doi: 10.3109/17549507.2013.861018
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. doi: 10.1007/s10803-014-2351-z
- Zuckerman, K., Lindly, O. J., & Chavez, A. E. (2017). Timeliness of autism spectrum disorder diagnosis and use of services among u.s. elementary school-aged children. *Psychiatric Services*, 68(1), 33-40. doi: 10.1176/appi.ps.201500549